La méthode Stanislavski dans la pédagogie enactive : "communication authentique" et "sentiment de soi" de l'acteur chez les adolescents.

Maria Pavlovskaya

▶ **To cite this version:**

Maria Pavlovskaya. La méthode Stanislavski dans la pédagogie enactive : "communication authentique" et "sentiment de soi" de l'acteur chez les adolescents.. Linguistique. Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, 2021. Français. NNT : 2021PA120040 . tel-04007543

HAL Id: tel-04007543
https://theses.hal.science/tel-04007543

Submitted on 28 Feb 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.

Institut des mondes anglophone, germanique et roman

IMAGER EA3958 – LANGUenACT

Thèse de doctorat

Sciences du Langage (spécialité : didactique des langues)

LA MÉTHODE STANISLAVSKI DANS LA PÉDAGOGIE ÉNACTIVE : « COMMUNICATION AUTHENTIQUE » ET « SENTIMENT DE SOI » DE L'ACTEUR CHEZ LES ADOLESCENTS

Maria Pavlovskaya

Thèse dirigée par PR Joëlle ADEN
Co-encadrée par MCF Véra DELORME

Soutenue le 18 décembre 2021

Membres du jury :

Président du jury, rapporteur : PR Jean-François BOURDET, Le Mans Université
Rapporteur : PR Sylvie MORAIS, Université du Québec à Chicoutimi
Examinateur : MCF(HDR) Gisèle PIERRA, Université Paul Valéry Montpellier
Examinateur : MCF(HDR) Isabel VAZQUEZ, Université Paris-Est Créteil
Examinateur : MCF Stéphane POLIAKOV, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Résumé

En nous appuyant sur les travaux d'Hélène Trocmé-Fabre, nous faisons l'hypothèse que le point de convergence entre l'art dramatique tel que le voit Stanislavski (1938) et l'apprentissage des langues repose dans le fait que l'acteur devient auteur de son texte dramatique de même que l'apprenant devient auteur de ses apprentissages. (Trocmé-Fabre, 2003). En optant pour le "paradigme énactif" (Varela, 1997 ; Varela et al., 1993), ainsi que pour "l'approche écologique" en didactique des langues (Kramsch, 2008) et la "pédagogie énactive-performative" (Aden & Eschenauer, 2014), cette étude s'appuie sur l'expérience des apprenants dans une situation de jeu théâtral bilingue, et elle met en lumière la façon dont leurs langues se tissent dans les relations aux autres (Aden, 2013a). En nous intéressant à la navigation entre la perspective (ou le langage) intime et la perspective collective, nous proposons d'étudier les moments où le comédien "transvit" son rôle (Stanislavski, 1938), c'est-à-dire recrée le texte de son personnage en s'appuyant sur son propre vécu émotionel et le transforme de manière unique et singulière. Selon Stanislavski (1938), le "transvivre" fait émerger "le sentiment intérieur scénique de soi" de l'acteur, c'est-à-dire le sentiment d'être son personnage et soi-même à la fois, ou, autrement dit, l'aptitude à porter attention à la fois à ses propres actions corporelles et émotionnelles et à celles des autres. Dans la lignée du "translangager"(Aden, 2013a) qui s'inscrit dans une épistémologie relationnelle de l'empathie, nous faisons l'hypothèse que lorsque les élèves créent en théâtre, ils puisent dans tous leurs "répertoires langagiers" ("gestes, émotions, mimiques, sons, postures, langues, etc.") (Aden, 2017b), en naviguant entre les perspectives intime et collective ; et c'est cette navigation qui leur permet de créer ensemble. Leurs créations émergent dans "l'intersubjectivité" où la distinction entre externe et interne se crée en permanence dans une continuité dynamique (Petitmengin, 2006). Ainsi, les élèves créent dans des conditions de communication "authentique" (Stanislavski, 1938, p. 333) au sein desquelles les apprenants n'échangent pas uniquement par des mots, gestes, mouvements de corps ou regards mais aussi par le courant émotionnel de rencontre (Stanislavski, 1938), ou, autrement dit, ils se mettent en situation d'empathie dans le partage de leur expérience sensible.

Cette thèse propose l'analyse d'une séance où un groupe test a été confronté à une tâche de création d'une scène théâtrale à partir d'un texte en deux langues (français et russe) - lui-même inspiré par le vécu émotionnel des élèves. Ce groupe de jeunes comédiens venant de familles mixtes françaises-russes avait été préalablement formé aux techniques inspirées par la méthode Stanislavski.

Afin de révéler la dynamique complexe du translangager nous avons croisé une méthode en 3ème et en 1ère personne. Dans un premier temps, nous avons effectué une analyse interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1998) qui nous a permis de mettre en évidence les moments d'improvisation partagée et leur structuration temporelle. Pour affiner ces résultats, nous avons effectué une analyse multimodale (Cosnier, 1996, Cosnier & Vaysse, 1997, Mondada, 2005, Forest, 2006, Kida, 2011). Dans un second temps, nous nous sommes intéressés à l'expérience vécue de chaque acteur au moment de l'improvisation. Pour ce faire, nous avons opté pour l'analyse des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994, Petitmengin, 2006). Les résultats de ces analyses montrent la complexité, la non-linéarité et la co-construction des répertoires langagiers lors de la création théâtrale. La description fine de l'architecture d'un échantillon d'interactions pendant le processus de création théâtrale nous a permis de spécifier le tissage des stratégies génériques et spécifiques qui émergent lorsque les élèves transvivent leurs personnages dans une création langagière commune.

Remerciements

Je voudrais remercier Joëlle Aden, ma directrice de thèse, pour son accompagnement, son écoute attentive, sa présence, ses réflexions, son ouverture d'esprit et sa passion. Je remercie également Véra Delorme, qui a co-encadré cette recherche et m'a ouvert de nouvelles pistes de réflexion tout au long de mon travail. Je remercie Hélène Trocmé-Fabre pour l'ouverture d'esprit qu'elle m'a offerte, ainsi que pour ses recommandations et conseils précieux.

Merci à Ana Castelo qui m'ai aidée à mettre en place les entretiens d'explicitation et les analyser. Merci à tous les « ouvriers du Vivant » de notre laboratoire : Anne-Marie Voise, Isabel Vazquez, Sandrine Eschenauer, Nanfei Wang, Stephen-Scott Brewer, Nathalie Borgé, Marie Potapoushkina-Delfosse, Stéphane Soulaine et d'autres, qui ont toujours été là pour encourager, inspirer, aider, réfléchir ensemble.

Je remercie sincèrement Julie Féougier, présidente de l'association Russies étonNantes, ainsi que tous mes élèves et leurs parents sans qui notre expérimentation n'aurait jamais eu lieu.

Merci à mon compagnon, Quentin Debelloir, qui m'a aidée à travailler sur « notre » thèse et a fait la conception graphique des figures pour l'ensemble de cette recherche.

Merci à ma fille qui m'a inspirée tout au long de ce travail et m'a pardonné de longues absences. Merci à mes parents qui m'ont encouragée pendant toutes ces années.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....9

PARTIE I. CADRE THÉORIQUE.....16

Chapitre 1.1. Pédagogie langagière de nos jours : recherche des repères dans la complexité.....16

Chapitre 1.2. Épistémologie relationnelle de la pédagogie énactive-performative.....29

Chapitre 1.3. Authenticité dans la méthode théâtrale de Stanislavski.....46

PARTIE II. CADRE PEDAGOGIQUE ET METHODOLOGIQUE.....68

Chapitre 2.1 Méthodologie de la recherche.....68

Chapitre 2.2. Etat des lieux : observation du terrain.....77

Chapitre 2.3. Evolution de la question de recherche et des outils de collecte de données.....87

Chapitre 2.4. Création du dispositif pédagogique.....98

Chapitre 2.5. Protocole.....106

Chapitre 2.6. Evolution de la posture d'enseignante ↔ chercheuse ↔ artiste.....120

PARTIE III. ANALYSE DES DONNEES.....127

Chapitre 3.1. Analyse des interactions verbales.....127

Chapitre 3.2. Analyse des entretiens d'explicitation.....274

Chapitre 3.3. À la croisée des analyses en 3eme et en 1ère personne.....290

Chapitre 3.4. Quel référentiel pour l'autonomie des élèves en création théâtrale ?.....294

DISCUSSION ET OUVERTURES.....304

BIBLIOGRAPHIE.....313

ANNEXES.....327

Table des matières

INTRODUCTION 9
Ancrage biographique de la recherche 9
Se sentir légitime 11
Se repérer dans la complexité 12
A la recherche de l'authenticité 13
PARTIE I. CADRE THÉORIQUE 16
Chapitre 1.1. Pédagogie langagière de nos jours : recherche des repères dans la complexité 16
1.1.1. Complexité dynamique du bilinguisme familial 16
1.1.2 De la logique binaire vers la logique plurielle 21
1.1.3. Approches écologiques dans la pédagogie langagière 25
Chapitre 1.2. Épistémologie relationnelle de la pédagogie énactive-performative 29
1.2.1. Connaissance dans le paradigme énactif : autopoïèse du Vivant 29
1.2.2. Langage dans le paradigme énactif 33
1.2.3. Valeurs post-humanistes de la pédagogie langagière 35
1.2.4. Référentiel cognitif de l'acte d'apprendre 40
Chapitre 1.3. Authenticité dans la méthode théâtrale de Stanislavski 46
1.3.1. Redécouverte du système de Stanislavski 47
1.3.2. Art authentique : sentiment intérieur scénique de soi de l'acteur 48
1.3.2. Communication authentique 56
1.3.4. Sensation corporelle de l'authenticité 62
PARTIE II. CADRE PEDAGOGIQUE ET METHODOLOGIQUE 68
Chapitre 2.1 Méthodologie de la recherche 68
2.1.1. Choix de type de recherche 68
2.1.2. Recherche-action 69
2.1.3. Etude de cas 71
2.1.4. Construire des liens entre les sciences et l'expérience 73
2.1.5. Assurer la validité et fiabilité de la recherche 73
Chapitre 2.2. Etat des lieux : observation du terrain 77
2.2.1 Contexte démographique 77
2.2.2. Enseignement de la langue russe auprès des adolescents en France 78
2.2.3. Enseignement du russe à l'association Russies étonNantes (Nantes) 78
2.2.4. Evolution du projet pédagogique de l'atelier de théâtre Théâtrouchka 79
2.2.5. Sondage du terrain en amont du changement du projet pédagogique 82
Chapitre 2.3. Evolution de la question de recherche et des outils de collecte de données 86
2.3.1. En amont de la recherche 86

2.3.2. Ajustement des objectifs didactiques, méthodologiques et ceux de recherche 87
2.3.3. Construction de la question de recherche 88
2.3.4. Premiers choix méthodologiques : analyse des interactions 89
2.3.5. Affinement de la question de recherche 91
2.3.6. Ajustement des choix méthodologiques : entretien d'explicitation 93
Chapitre 2.4. Création du dispositif pédagogique 97
2.4.1. Adaptation de la méthode Stanislavski 97
2.4.2. Construction de l'écologie relationnelle 101
2.4.3. Création du texte dramatique 103
Chapitre 2.5. Protocole 106
2.5.1. Prélèvement du corpus 106
2.5.2. Outils d'analyse des données 113
Chapitre 2.6. Evolution de la posture d'enseignante ↔ chercheuse ↔ artiste 120
2.6.1 Abandonner l'appréhension dichotomique des phénomènes 121
2.6.2. S'identifier et accepter sa légitimité 122
2.6.3. Trouver un équilibre entre l'efficacité et l'éthique 123
2.6.4. S'adapter au Vivant 124
2.6.5. Accueillir la complexité 125
PARTIE III. ANALYSE DES DONNEES 126
Chapitre 3.1. Analyse des interactions verbales 126
3.1.1. Première ventilation des données 126
3.1.2. Ajustements à l'environnement, au texte écrit et à l'expérience vécue 131
3.1.3. Transformations du texte et navigation entre les répertoires langagiers 144
3.1.4. Emergence des espace-temps d'improvisation verbale partagée 201
3.1.5. Synthèse : dynamique non-linéaire de la coopération créatrice 217
3.1.6. Analyse multimodale d'un espace-temps d'improvisation partagée 218
Chapitre 3.2. Analyse des entretiens d'explicitation 273
3.2.1. Entretien avec Théo 273
3.2.2. Entretien avec Katia 278
3.2.3. Entretien avec Anita 282
3.2.4. Entretiens avec Alésia 285
Chapitre 3.3. À la croisée des analyses en 3eme et en 1ère personne 289
3.3.1. Transvivre son rôle 289
Chapitre 3.4. Quel référentiel pour l'autonomie des élèves en création théâtrale ? 293
DISCUSSION ET OUVERTURES 303
Retour sur les hypothèses 303

Changement de paradigme 305
Limites et ouvertures 307
Limites et ouvertures théoriques 307
Limites et ouvertures méthodologiques 307
Limites et ouvertures pédagogiques 310
BIBLIOGRAPHIE 312
ANNEXES 326
Annexe 1.1. Autorisation parentale 1 326
Annexe 1.2. Autorisation parentale 2 327
Annexe 1.3. Autorisation parentale 3 328
Annexe 1.4. Autorisation parentale 4 329
Annexe 2.1. Questionnaire d'état des lieux pour élèves 330
Annexe 2.2. Questionnaire d'état des lieux pour parents 335
Annexe 2.3. Support pédagogique « Règles de vie de l'atelier théâtral » 339
Annexe 2.4. Support pédagogique « Emotions » 340
Annexe 2.5. Convention de transcription 341
Annexe 2.6. Typologie de gestes 342
Annexe 2.7. Emotions de base 344
Annexe 2.8. Actions génériques et actions spécifiques de l'acte de création en danse 345
Annexe 2.9. Déroulé temporel du dispositif pédagogique 348
Annexe 2.10. Texte de la scène 349
Annexe 3.1. Transcription des interactions verbales 351
Annexe 3.2. Séquence de jeu SJ1 403
Annexe 3.3. Séquence de jeu SJ2 407
Annexe 3.5. Séquence de jeu SJ4 415
Annexe 3.6. Séquence de jeu SJ5 421
Annexe 3.7. Séquence de jeu SJ6 427
Annexe 3.8. Alésia. Transcription de l'entretien d'explicitation # 1 433
Annexe 3.9. Alésia. Transcription de l'entretien d'explicitation # 2 441
Annexe 3.10. Alésia. Transcription dégraissée de l'entretien d'explicitation # 1 447
Annexe 3.11. Alésia. Transcription dégraissée de l'entretien d'explicitation # 2 448
Annexe 3.12. Anita. Transcription de l'entretien d'explicitation 449
Annexe 3.13. Anita. Transcription dégraissée de l'entretien d'explicitation 453
Annexe 3.14. Théo. Transcription de l'entretien d'explicitation 454
Annexe 3.15. Théo. Transcription dégraissée de l'entretien d'explicitation 462
Annexe 3.16. Katia. Transcription de l'entretien d'explicitation 463

Annexe 3.17. Katia. Transcription dégraissée de l'entretien d'explicitation 470
Annexe 3.17. Entretien avec Théo. Etape 1 472
Annexe 3.18. Entretien avec Théo. Etape 2 473
Annexe 3.19. Entretien avec Théo. Etape 3 474
Annexe 3.20. Entretien avec Katia. Etape 1 475
Annexe 3.21. Entretien avec Katia. Etape 2 476
Annexe 3.21.1. Entretien avec Katia. Etape 2. Perceptions visuelles..... 477
Annexe 3.21.2. Entretien avec Katia. Etape 2. Perceptions visuelles..... 478
Annexe 3.21.3. Entretien avec Katia. Etape 2. Perceptions kinesthésiques 479
Annexe 3.21.4. Entretien avec Katia. Etape 2. Perceptions des émotions 480
Annexe 3.21.5. Entretien avec Katia. Etape 2. Autorité intérieure 481
Annexe 3.21.6. Entretien avec Katia. Etape 2. Expression corporelle..... 482
Annexe 3.21.7. Entretien avec Katia. Etape 2. Expression verbale 483
Annexe 3.22. Entretien avec Katia. Etape 3 484
Annexe 3.23. Entretien avec Anita. Etape 1..... 485
Annexe 3.24. Entretien avec Anita. Etape 2..... 486
Annexe 3.25. Entretien # 1 avec Alésia. 487
Annexe 3.26. Entretien #2 avec Alésia. Etape 1..... 488
Annexe 3.27. Entretien #2 avec Alésia. Etape 2..... 489

INTRODUCTION

Ancrage biographique de la recherche

Cette recherche doctorale s'inscrit dans le « paradigme énactif » (Maturana & Varela, 1987; Varela, 1989, 1992, 1997; Varela, Thompson, & Rosch, 1993) au sein duquel la connaissance est décrite comme phénomène incarnée, vécue, autobiographique :

> L'acte d'apprendre assure donc la continuité, l'**historicité** de celui qui apprend. C'est dans ce sens que nous pouvons parler d'apprentissage « biographique » (Trocmé-Fabre, 2003).

Pour cette raison, je voudrais tout d'abord esquisser mon parcours professionnel, afin de définir l'ancrage autobiographique de cette recherche.

Mon questionnement qui a alimenté cette recherche avait émergé bien avant que je m'inscrive à l'Ecole Doctorale. Arrivée en France en 2012, j'ai commencé à enseigner la langue russe au sein de l'association interculturelle russophone à Nantes *Russies étonNantes*. J'enseignais le russe auprès des adolescents issus de familles mixtes français-russes ou russophones résidents en France. Il faudrait préciser qu'avant mon déménagement en France, j'avais enseigné le français dans des contextes différents (collège, associations, cours particuliers) auprès des enfants et adolescents russophones. Les méthodes d'enseignements que j'utilisais pour enseigner le français en Russie, se montraient peu efficaces dans le contexte français. Cela était dû à l'hétérogénéité dans la maîtrise de la langue russe. De plus, chaque adolescent avait une histoire particulière liée aux langues et cultures de sa famille. Certains d'entre eux étaient fiers d'être bilingues sans pour autant bien maîtriser le russe, d'autres qui avaient une très bonne maîtrise de la langue russe exprimaient un sentiment de honte par rapport à leur origine car leurs parents, selon eux, ne maîtrisaient pas suffisamment bien le français.

Les attentes des parents faisant appel à l'association concernaient surtout l'expression orale, car la plupart des adolescents refusaient d'utiliser le russe en famille. Et les parents constataient la dégradation du vocabulaire et des structures grammaticales lorsque leurs enfants utilisaient le russe en dehors de la famille. Certains me parlaient également de la difficulté de leurs enfants à parler français et exprimaient leur volonté de voir s'améliorer leur expression orale dans les deux langues.

En découvrant pas à pas ce nouveau contexte, j'ai commencé à chercher des outils qui me permettraient dans un premier temps d'aborder cette hétérogénéité des niveaux de langue et dans un deuxième temps, de mettre l'accent sur le développement de l'expression orale de mes élèves adolescents.

C'est ainsi que je suis revenue aux pratiques théâtrales que j'avais utilisées en travaillant en Russie au sein de l'association *Club français de Moscou*. A Moscou, pour enseigner le FLE, je m'étais familiarisée avec la méthode théâtrale de Stanislavski. Ainsi, j'ai proposé à l'association nantaise Russies étonNantes de mettre en place un atelier théâtral pour les adolescents bilingues français-russes. Ceci a donné naissance à l'atelier de théâtre *Théâtrouchka* au cours duquel a émergé le questionnement à l'origine de cette étude.

Pendant la première année de mon enseignement à *Théâtrouchka*, je mettais l'accent sur le russe. Je demandais aux élèves de faire tous les exercices de théâtre en russe car le but de notre atelier était tout d'abord de développer l'expression orale dans cette langue. J'avais l'impression (comme beaucoup de parents et d'enseignants qui travaillent avec les élèves bilingues) que si je les autorisais à effectuer des exercices en français ils n'allaient plus du tout utiliser le russe. Du côté des élèves, je sentais l'envie de faire du théâtre, mais à la fois je voyais leurs blocages linguistiques qui ne leur permettaient pas d'actualiser leur potentiel. De mon côté, je sentais une certaine méfiance par rapport à l'utilisation de deux langues, mais aussi du regret car en enlevant une de leurs langues, j'avais l'impression de leur enlever une partie d'eux-mêmes.

Ces ressentis contradictoires ont nourri mon désir de comparer mon enseignement avec d'autres professionnels qui utilisaient les arts : j'allais aux festivals de théâtres, aux journées d'études, aux conférences en cherchant à rencontrer des enseignants, des praticiens de théâtre et des chercheurs qui avaient eu affaire à ces spécificités. C'est ainsi que j'ai rencontré Gisèle Pierra et Joëlle Aden qui m'ont ouvert la porte vers la recherche.

En 2014 je me suis inscrite à l'Ecole Doctorale et c'est à partir de cette année que la pédagogie de *Théâtrouchka* a commencé à changer. J'ai proposé à la direction de l'association *Russies étonNantes* ainsi qu'aux parents de mes élèves de transformer notre atelier de théâtre russophone en un atelier de théâtre bilingue, en donnant aux élèves la possibilité de jouer non seulement en russe, mais aussi en français. Cette proposition a

rencontré des réactions contradictoires, mais la direction et la plupart des parents l'ont soutenue.

Sur le plan théâtral, les résultats de ce changement ont été remarquables. J'ai vu mes élèves pleinement investis dans le travail de création, plus épanouis et plus autonomes dans leurs exercices d'improvisation, capables de travailler sur leur création de groupe sans mon accompagnement permanent.

Sur le plan linguistique, j'ai remarqué que lorsque nous travaillions sur des textes dramatiques en deux langues, les élèves faisaient des improvisations à l'intérieur de leurs répliques, en français aussi bien qu'en russe. Ce processus a particulièrement attiré mon attention car il allait totalement à l'encontre de mes représentations sur l'enseignement des langues.

Se sentir légitime

Dans ma pratique d'enseignante j'ai très souvent rencontré des parents qui interdisaient à leurs enfants de parler français avec eux ou avec leurs frères et sœurs en croyant que cela leur permettrait de développer la maîtrise de la langue russe. A l'époque, j'étais moi-même adepte de cette idée. Mais le travail sur cette recherche doctorale m'a permis de remettre en question ce postulat qui n'a rien d'une évidence.

De plus, il m'a fait découvrir la dimension éthique ancrée dans la perception-action kinesthésique, qui suscite un intérêt de plus en plus grand dans les pratiques et les recherches. Cela m'a servi d'appui lorsque j'ai rencontré l'incompréhension de la part des parents d'élèves ou des collègues. Cette dimension éthique m'a offert la possibilité de prioriser l'expérience émotionnelle partagée avec les élèves et non les résultats formels (comme l'évaluation de la maîtrise de la langue, par exemple).

Pour clore cette courte biographie professionnelle, il faut ajouter que la recherche présentée ci-après m'a aidée à trouver un ancrage à la fois dans les sciences et l'expérience. La possibilité de conceptualiser et de structurer l'expérience vécue a fait émerger le sentiment de légitimité que j'ai cherché tout au long de ma pratique dans notre atelier de théâtre.

Se repérer dans la complexité

Mon parcours professionnel reflète la recherche des repères dans le contexte complexe et hétérogène auquel se confrontent de nombreux enseignants qui travaillent avec les enfants venant de familles mixtes. C'est pourquoi l'enseignement du russe auprès des enfants dits « bilingues » a été le premier ancrage de cette recherche que j'ai commencée en 2014 (Akišina & Akišina, 2007; Korneev & Protasova, 2012; Protasova, 2015b, 2015a; Protasova & Rodina, 2011b, 2011a; Simanovskaâ & Kudrâvceva, 2015). Il est à noter que les études russophones dans ce domaine se focalisent principalement sur les aspects linguistiques (maîtrise de l'expression orale ou maîtrise d'une telle ou telle unité linguistique). En termes de méthodologie d'enseignement du russe nous distinguons trois axes (Koudrjavtseva et al., 2015) :

- Enseignement du russe langue maternelle[1] (Hamraeva, 2009; Voroncova et al., 2013) ;
- Enseignement du russe langue étrangère (Vohmina & Osipova, 2008) ;
- Enseignement du russe deuxième langue maternelle (Hamraeva, 2013a, 2013b, 2013c; Protasova, 2007, 2008).

Ainsi, les enseignants qui travaillent avec les enfants dits « bilingues » ont le choix entre la méthode simplifiée d'enseignement du russe langue maternelle, la méthode accélérée d'enseignement du russe langue étrangère et la synthèse des deux méthodes. Cependant, aucune de ces méthodes n'aborde l'hétérogénéité de niveau de maîtrise de la langue russe chez les élèves.

Pour aller plus loin dans ma recherche, en 2015, j'ai élargi ma recherche bibliographique au bilinguisme en général, et en particulier, au « bilinguisme familial et précoce » (Abdelilah-Bauer, 2006; Bialystok et al., 2012; Bijeljac-Babic, 2017; Byers-Heinlein & Garcia, 2015a; Deprez, 1994, 1996, 2002, 2003; Gadet & Varro, 2006; Grosjean, 1993, 2015; Hamers & Blanc, 1983; Heredia & Varro, 1991; Lüdi & Py, 1986; Moro, 2010; Py, 1991; Rezzoug et al., 2007; Varro, 1990; Wallon et al., 2008). A cette étape, j'ai pu étudier les dynamiques complexes du bilinguisme familial et la nature « holistique » de l'être bilingue (Grosjean, 1993, 2015). Cependant, ces études portaient plutôt sur les aspects psychologiques et sociaux sans pour autant aborder la pédagogie qui pourrait être mise en place pour les enfants et adolescents venant de familles mixtes.

[1] En russe nous appelons la langue maternelle *rodnoj âzyk (родной язык)* – littéralement cela veut dire « la langue natale ».

En 2015-2016 ma réflexion s'est alors tournée vers « l'approche écologique » (Kramsch, 2008), « le translanger » (Aden, 2013a; Aden & Eschenauer, 2014), « la translagagence » (Eschenauer, 2014a) et « la pédagogie énactive performative » (Aden & Eschenauer, 2020) qui placent la pédagogie langagière dans l'épistémologie relationnelle et abordent le langage dans toute sa complexité (kinesthésique, émotionnelle, verbale). Les recherches d'Aden (2004, 2005, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2012, 2013a, 2013b, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2017b) m'ont fait découvrir « le paradigme énactif » de Francisco Varela (Maturana & Varela, 1987; Varela, 1989, 1992, 1997; Varela, Thompson, & Rosch, 1993) et les travaux d'Hélène Trocmé-Fabre sur la neuropédagogie (Trocmé-Fabre, 1992, 1999, 2003, 2004, 2006). Ces auteurs m'ont amenée à comprendre l'acte d'apprendre comme un acte « émergeant, incorporé et intersubjectif et le langage en tant que domaine de couplage structurel ontogénétique réciproque » (Maturana & Varela, 1987, p. 208). Les réflexions sur le langage en tant que relation à un monde sans fondement m'ont amenée à questionner les valeurs qui fondent les philosophies de l'enseignement des langues et à mettre au centre de ce dernier l'expérience éthique « incarnée » (Varela, 1992/2004, p. 54) qui précède l'émergence verbale de la parole. À la suite de mes lectures, d'une manière progressive, je me suis détachée de l'objectif d'enseigner la langue russe à mes élèves, et je me suis tournée vers celui de leur faire vivre une expérience émotionnelle qu'ils pourraient ensuite exprimer dans toutes leurs langues. Ainsi, j'ai placé mon enseignement auprès des enfants venant de familles mixtes français-russes dans le paradigme énactif. Pour ce faire, je me suis appuyée sur la méthode théâtrale de Stanislavski (1938) qui, à mon sens, correspondait aux valeurs et à la philosophie de l'énaction.

À la recherche de l'authenticité

Cette recherche part de l'hypothèse que la pédagogie langagière « énactive-performative » (Aden & Eschenauer, 2020) mobilise non seulement une ou des langues, mais « fait appel à une expertise holistique et conjointe de plusieurs formes de langages » (Aden, 2013b, p. 101). Dans cette logique, le théâtre ne peut pas être considéré comme un instrument qui aide à enseigner les langues, mais comme une « expérience conjointe » (Aden, 2013b, p. 101) dans laquelle s'incarne « le savoir-faire éthique » (Varela, 1992/2004, pp. 41-71). C'est pour cette raison que j'ai opté pour la méthode Stanislavski qui distingue « l'art authentique » et « l'art d'artifice ». Cette méthode définit l'art authentique comme « l'art qui crée la vie » et l'art d'artifice comme l'art qui « crée la représentation » de cette vie (Stanislavski, 1938/2018, p. 54). De la même façon, elle met en lumière l'aptitude à « communiquer d'une manière

authentique » (*podlinno obŝat'sâ*)[2] (*Ibid.*, p. 333) entre les acteurs qui sont pleinement attentifs à la fois à leurs propres actions kinesthésiques et émotionnelles et à celles de leurs partenaires de jeu. Cette communication est possible lorsque l'acteur « *transvit* »[3] son rôle, c'est-à-dire recrée la vie de son personnage en puisant dans son propre vécu émotionnel (*Ibid.*, p. 29). Ce processus permet à l'acteur de développer l'aptitude à être à la fois lui-même et son personnage, ce que Stanislavski appelle éprouver « le sentiment intérieur de soi de l'acteur » (*Ibid.*, p. 405).

En mettant en parallèle la méthode Stanislavski et la pédagogie énactive-performative cette recherche s'articule autour des questions suivantes :

1. Quels liens pouvons-nous établir entre la **communication** « **authentique** » (Stanislavski, 1938) et « **l'autonomie** » langagière de l'apprenant (Trocmé-Fabre, 1999) ?

2. Dans quelle mesure le « ***transvivre*** » favorise-il l'entrée en « **communication authentique** » et l'émergence du « **sentiment intérieur de soi** » (Stanislavski, 1938/2018) chez les jeunes acteurs ?

3. Dans quelle mesure la pédagogie inspirée de la méthode Stanislavski est-elle susceptible de développer le « **savoir-faire éthique** » (Varela, 1992/2004) ?

Le déroulement de ce travail de recherche est présenté en trois chapitres.

Dans le premier chapitre, je décris la construction de ma réflexion, qui a évolué dans une dynamique entre mes expériences d'enseignement par le théâtre, ma recherche théorique et les échanges avec le groupe de recherche qui m'a accueillie. Comme mentionné plus haut, elle est d'abord passée par la compréhension de la complexité dynamique des bilinguismes familiaux et s'est adressée ensuite à la vision holistique du sujet plurilingue. Enfin, elle a

[2] Pour décrire cette communication, Stanislavski utilise également les termes « communication réciproque » (взаимное общение), « communication vivante » (живое общение), « communication ininterrompue » (непрерывное общение). J'ai fait le choix d'utiliser l'adjectif « authentique » (подлинный) car Stanislavski l'utilise non seulement par rapport à la communication, mais aussi par rapport à l'art en général.

[3] Stanislavski utilise l'expression « переживать роль » que nous pouvons traduire en français par « vivre son rôle ». Selon Stéphane Poliakov, ce verbe « décrit un processus vital, une inquiétude, un sentiment, un affect, ce qui touche et remue » (Poliakov, 2007, p. 36). Il traduit le nom « переживание » comme « une vie éprouvée ». Dans cette recherche, j'ai proposé de traduire le verbe « переживать роль » comme « transvivre son rôle », car le préfixe russe « пере- » peut se traduire en français par « trans- » et cela reflète la navigation de l'acteur entre sa propre expérience sensible et le rôle qu'il interprète.

évolué vers l'approche écologique de l'enseignement des langues et la pédagogie énactive-performative. J'aurais pu organiser ce chapitre différemment, en commençant par décrire la pédagogie énactive-performative dans laquelle j'inscris ma recherche doctorale ; cependant, j'ai retenu pour ce chapitre sa structure actuelle, car à mon sens elle reproduit ma quête de sens autobiographique, l'architecture de la réflexion que j'ai menée sur ma propre pratique en tant qu'enseignante tout en questionnant les approches existantes.

Dans le deuxième chapitre, j'ai argumenté mes choix méthodologiques et exposé mes outils de recherche, j'ai également présenté l'évolution de ma question de recherche et de mon protocole. J'ai ensuite fait un état des lieux de mon terrain, présenté les adolescents qui constituent l'échantillon retenu et j'ai décrit le dispositif pédagogique sur lequel j'ai élaboré le protocole de cette recherche. Dans ce même chapitre, j'ai précisé l'évolution de ma posture d'enseignante ↔ chercheuse ↔ artiste en l'explicitant sous forme de témoignage.

Le troisième chapitre de cette thèse est consacré à deux types d'analyse : celle en 3^{e} personne (l'analyse des interactions) et celle en 1^{e} personne (analyse des entretiens d'explicitation). Ce chapitre comprend également la mise en commun des résultats de ces deux types d'analyse et leur conceptualisation.

La discussion qui clôt ma recherche questionne mes hypothèses à l'aune des résultats obtenus, elle met en lumière ses lignes de force et ses limites, elle offre des ouvertures et envisage des prolongements possibles.

PARTIE I. CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1.1. Pédagogie langagière de nos jours : recherche des repères dans la complexité

> Plus on s'évertue à étudier le bilinguisme, plus on se rend compte qu'il existe autant de manières de vivre son état de bilinguisme que d'individus bilingues. (Abdelilah-Bauer, 2006)

1.1.1. Complexité dynamique du bilinguisme familial

La facette du bilinguisme à laquelle je me suis intéressée en commençant cette recherche était définie par mon terrain d'exploration. Du point de vue de l'âge de l'exposition aux langues, il s'agissait de ce que nous pouvons définir comme « bilinguisme précoce simultané », c'est-à-dire la situation où l'enfant est exposé à deux langues avant l'âge de 3-4 ans (Bijeljac-Babic, 2017, p. 23). Du point de vue des facteurs sociaux, il était question du « bilinguisme familial », c'est-à-dire de la « co-présence dans le foyer de deux ou plusieurs langues distinctes » (Heredia & Varro, 1991, p. 298). Du point de vue de la présence de chaque langue, le français était la langue « dominante » et le russe la langue « minorée » (Gadet & Varro, 2006, p. 12).

L'enseignement de la langue minorée dans ce contexte est confronté à une complexité de relations entre plusieurs dynamiques.

1.1.1. Dynamique de la performance linguistique

Elle se développe de manière différente et à des vitesses variées chez chaque enfant bilingue. De là vient la difficulté pour les spécialistes à définir chez les sujets bilingues le seuil commun en tenant compte des compétences et de l'âge (Birdsong, 2009; Köpke & Schmid, 2013; Montrul, 2008; Polinsky, 2006).

> Des millions de bilingues à travers le monde utilisent deux ou plusieurs langues dont au moins l'une qu'ils ne savent pas écrire ; d'autres écrivent dans une langue alors qu'ils la parlent très mal ; d'autres encore sont analphabètes et très bons locuteurs dans plusieurs langues. (Bijeljac-Babic, 2017, p. 23)

De là vient également la difficulté à formuler une définition du bilinguisme en fonction des compétences linguistiques de personnes bilingues :

> Si l'on devait considérer comme bilingues uniquement les personnes qui passent pour être monolingues dans chacune de leurs langues, nous ne pourrions classer un grand nombre d'individus qui utilisent régulièrement deux ou plusieurs langues dans leur vie quotidienne sans toutefois posséder parfaitement l'ensemble des compétences linguistiques dans chacune de celles-ci. Ce constat a amené les chercheurs à proposer de nouvelles définitions du bilinguisme, telles que la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues, la maitrise d'au moins une compétence linguistique (lire, écrire, parler, écouter) dans une autre langue, l'usage alterné de plusieurs langues, etc. (Grosjean, 1993, p. 13)

1.1.2. Dynamique identitaire

D'une part, il s'agit des représentations que le sujet a de sa propre identité bilingue, d'autre part, de la mouvance de ces représentations qui se produit à l'âge de la puberté.

En ce qui concerne les représentations, elles sont souvent difficiles à mettre en corrélation avec la performance dans les langues pratiquées (Gérin-Lajoie, 2001; Kudrâvceva, 2012; Varro, 1990). En effet, nous parlons aujourd'hui non seulement des compétences linguistiques mais aussi d'une manière spécifique d'appréhender le monde : « le bilinguisme naturel est une manière spécifique de réfléchir, de percevoir le monde et de s'auto-identifier » (Kudrâvceva, 2011, p. 2). Cela pourrait expliquer le fait que les bilingues venant de familles mixtes rencontrent souvent des difficultés lorsqu'ils doivent dire laquelle des deux langues est pour eux « la première » (*Ibid.,* p.2). Il est possible que les expériences vécues dans leurs langues ne leur permettent pas de considérer l'une des deux langues comme seconde, même si elle n'est pas parfaitement maîtrisée. Ainsi, la co-présence des langues au sein d'un foyer peut être considérée comme « réelle » lorsque les langues sont réellement utilisées dans la famille « en alternance ou en mélange, même si l'une devient dominante » (Heredia & Varro, 1991, p. 298). Ou sinon, « symbolique » lorsqu'un des parents utilise sa langue « en présence de compatriotes ou d'un membre de sa famille en visite, etc. » (*Ibid.*, p. 298).

Quant aux mouvances des représentations pendant la puberté, en effet, les parents des enfants bilingues ne leur transmettent pas uniquement leur.s langue.s mais partagent avec eux leurs histoires personnelles (Rezzoug et al., 2007, p. 67). Les ruptures migratoires héritées des parents peuvent dans certains cas impacter la performance linguistique des sujets bilingues précoces (Wallon et al., 2008) ainsi que leur perception de l'identité parentale (Moro, 2010). Pendant la période de puberté les adolescents marquent souvent une rupture par rapport à la

langue du parent migrant, ce qui peut mener à la réduction de l'utilisation de cette langue, et par conséquent, à son attrition. Il est à préciser qu'ici, nous parlons de l'attrition en tant que modification ou de réduction de la forme linguistique due au manque d'utilisation (Köpke & Schmid, 2013, pp. 15–16).

> Il est (…) frappant de voir que la puberté parait, dans bon nombre d'études sur l'attrition, jouer un rôle important, quelles que soient les structures linguistiques examinées dans ces études et quel que soit l'âge auquel on peut considérer que ces structures sont acquises chez l'enfant. Il est ainsi fort probable que la consolidation des acquisitions linguistiques dépend non seulement d'une période de fixation par l'utilisation répétée, mais également de la maturation cognitive. (Köpke & Schmid, 2013, p.18)

L'explication que nous pourrions donner à ce processus nous renvoie à la troisième dynamique, à savoir la dynamique cognitive. Du point de vue cognitif, la rupture avec la langue minorée est expliquée par le fait que les fonctions exécutives participant au contrôle de l'utilisation des langues sont coûteuses en énergie (Bialystok et al., 2012). Plus le décalage entre les langues est grand, plus l'inhibition de la langue moins dominante est tentante (Köpke & Schmid, 2013, p. 24). Nous pourrions y ajoute également les changements que l'enfant vit en entrant dans l'âge de la puberté. En effet, l'adolescent vit des transformations psychologiques et corporelles importantes et construit des relations avec son nouveau corps. C'est la période où dans son propre corps il rencontre le corps de l'autre et apprend à vivre avec l'inconnu et l'irreprésentable (Rouzel, 2010). L'adolescent restructure les liens entre la dimension biologique (transformations corporelles, préoccupations liées à la sexualité) et la dimension sociale (relations avec ses parents et leurs histoires migratoires). Cette restructuration touche également à la dimension langagière : relations à son propre corps parlant, à ses propres langues, aux langues de ses parents, relations aux autres. Et souvent l'adolescent fait appel à une stratégie de défense :

> Quitter la toute-puissance de l'état de l'enfance mobilise les capacités de l'individu à aller de l'avant, vers cet étrange statut inconnu qu'est celui de l'être-adulte. Expérience ambivalente de transformation des repères, d'affleurement des sens qui fait appel aux défenses de l'individu contre la nouveauté mais aussi à ses capacités d'appréhender l'inconnu sans y être préparé. Il s'agit là d'un voyage

> intérieur déstabilisant, remettant en question, chez les adolescents enfants de migrant, les images parentales (…). (Moro, 2010, p. 42)

Ainsi, l'admiration que l'enfant avait à l'égard de ses parents, cède à l'adolescence cède sa place à la recherche d'idéaux dans la société, le groupe, la bande (Moro, 2010, p. 43).

1.1.3. Dynamique cognitive

Il est ici question des rapports neurophysiologiques propres à chaque langue en fonction du vécu émotionnel du sujet (Pavlenko, 2005, 2009). Il s'agit également de l'ancrage probable de la structure des langues chez les bilingues précoces dans la mémoire procédurale (Paradis, 2004, 2009; Ullman, 2001). En effet, au cours des années les enfants vivent une expérience sensible de relation avec leurs parents venant de cultures différentes dans un espace-temps ouvert et flexible.

> …transmettre sa langue ne se justifie pas uniquement sur le plan linguistique ; cela se justifie également d'un point de vue ontologique car cela revient à transmettre sa culture et son histoire personnelle. Ces transmissions sont nécessairement liées à la construction de la parentalité et, du point de vue de l'enfant, à la structuration de sa personnalité et de ses affiliations. (Rezzoug et al., 2007, p. 67)

Il est question de « l'expérience vivante de la relation » (Aden, 2013b, p. 7) à leurs proches où ils actualisent le potentiel de leurs différents langages et identités. Les racines de leur mixité langagière viennent de l'expérience sensori-motrice et émotionnelle que ces enfants vivent dès la naissance, et même encore *in utero* (Lecanuet et al., 1995) :

> Regards mutuels, sourires et langages s'accordent et prennent sens pour le bébé dans la communication et le lien d'attachement. (Couëtoux-Jugman, 2016, p. 68)

Dans la mesure où ces enfants entrent en « résonance kinesthésique et émotionnelle » (Aden, 2013b, p. 107) avec leurs parents et s'identifient dans ces interactions d'une manière progressive et dynamique les langues sont alors « incarnées » (Pavlenko, 2005, p. 153), profondément ancrées dans l'histoire de chaque enfant, sa biographie, l'expérience inconsciente de son corps-esprit.

Cela pourrait expliquer le fait que les enfants venant de familles mixtes ne peuvent souvent pas hiérarchiser leurs langues et dire laquelle d'entre elles est leur première ou deuxième langue. Cela démontre également que les phénomènes comme le mutisme sélectif

ou encore l'inhibition ou l'attrition d'une des langues parentales pourrait prendre source non seulement dans les circonstances sociolinguistiques et socio-économiques (Wallon et al., 2008), mais aussi dans l'ancrage relationnel, voire kinesthésique, sensoriel. L'un des reflets tangibles de cette expérience est le métissage des langues familiales difficile à faire rentrer dans les normes de maîtrise des langues et dans les référentiels de compétences linguistiques encore très ancrés dans nos institutions scolaires, mais aussi dans les représentations des parents.

Ainsi, lorsque nous parlons du bilinguisme familial précoce, nous parlons *des* « bilinguismes au pluriel » (Heredia & Varro, 1991, p. 298), de tissage de plusieurs processus dynamiques difficiles à démêler. Cela pourrait expliquer l'apparition de « deux approches » qui s'esquissent dans l'ensemble des études sur le bilinguisme (Gadet & Varro, 2006, p. 17). L'une privilégie « la mesurabilité » : l'observation des stratégies et des pratiques des bilingues, tentatives de mesurer les paramètres linguistiques et cognitifs (fluidité, choix du vocabulaire, reconnaissance des éléments des langues, compréhension orale et écrite, production orale et écrite, stratégies de communication, conscience linguistique, aptitudes cognitives, etc.). L'autre approche cherche moins (voire pas du tout) à mesurer les pratiques bilingues. Elle s'intéresse plutôt à la « dimension symbolique » et identitaire du bilinguisme (*Ibid.*, p.17) : la mouvance des langues dans la société, la transmission familiale des langues, les dynamiques identitaires des bilingues etc.

Du côté de la pédagogie des langues, les questionnements qui émergent chez les enseignants exerçant auprès des bilingues précoces les renvoient à la complexité à la fois fascinante et déroutante de la cohabitation des langues ainsi qu'à celle des identités. Bien que nos établissements scolaires s'ouvrent de plus en plus à la mixité linguistique au sein des familles, nos systèmes d'évaluation sont encore loin d'être adaptés à cette complexité. Très souvent les évaluations linguistiques des enfants venant de familles mixtes montrent les résultats moins élevés que les enfants des familles monolingues et cela impacte non seulement leurs évaluations scolaires, mais aussi leur avenir professionnel (Kudrâvceva, 2011, p. 4).

En revanche, les études en neurosciences mettent en lumière le fait que la plasticité neuronale ainsi que les fonctions exécutives permettant de résoudre des problèmes plus rapidement et plus efficacement sont mieux développées chez les enfants venant de familles mixtes et pratiquant plusieurs langues en même temps (Bialystok et al., 2012). Les recherches en psychologie montrent que les enfants de familles mixtes ont une plus grande sensibilité au contraste des langues, aux variations de structures et d'organisation notionnelle et sémantique

(Bensekhar-Bennabi, 1987; Rezzoug et al., 2007). Les recherches en pédopsychiatrie considèrent la transmission des langues parentales importante car elle

> renforce l'ancrage des enfants dans leur filiation et dans leurs affiliations culturelles qui se trouvent faites de diversité. Cette pratique a l'avantage de promouvoir également les ressources créatives qui fabriquent du métissage. (Rezzoug et al., 2007, p. 68)

A l'heure actuelle, ces facettes du potentiel et du vécu des enfants venant de familles mixtes ne sont pas prises en compte dans nos établissements scolaires ni lors de l'enseignement-apprentissage des langues, ni lors des évaluations dans le domaine langagier.

La complexité des relations entre les dynamiques décrites plus haut nous fait prendre du recul par rapport à deux langues en tant que constituants d'un être bilingue et nous incite à nous diriger vers l'appréhension holistique du bilinguisme et pour aller plus loin vers la prise en compte de « tous les répertoires langagiers » de l'être humain : « gestes, émotions, mimiques, sons, postures, langues, etc. » (Aden, 2017b, p. 17). Nous allons nous attarder sur ces deux questions dans le sous-chapitre suivant.

1.1.2 De la logique binaire vers la logique plurielle

Les questions de contact des langues n'ont jamais été aussi d'actualité qu'aujourd'hui. Nous vivons à l'époque où les langues se rencontrent, se croisent, se mélangent, entrent en confrontation. C'est l'époque de « superdiversité » (Blommaert, 2013, p. 193) où les frontières entre les langues et les cultures deviennent plus flexibles. Cela est dû aux incroyables mouvements de population propres à l'époque contemporaine (migration pour des raisons politiques, mariages mixtes, déplacements professionnels), ainsi qu'à l'avènement des nouvelles technologies qui effacent les frontières entre les états :

> People from more places now migrate to more places, causing unprecedented forms of social and cultural diversity especially in the large urban centers of the world (for an early appraisal, see Cohen, 1995, p.507). Adding to this complexity the emergence and the global spread to the Internet and other forms of mobile communication technologies – synchronous with new forms of migration – have created a « network society » (Castells, 1996) in which people live and act in relation to long-distance, « virtual » peers in sometimes enormous communities. (Blommaert, 2013, p. 193)

Depuis 1935, quand Bloomfield a décrit le bilinguisme comme la « possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues », la réflexion sur la relation duelle entre les langues a pendant de longues années alimenté la discussion sur le « bilinguisme équilibré » (Hamers & Blanc, 1983, p. 23), c'est-à-dire la maîtrise équivalente des deux langues. Le terme « enfant bilingue » est toujours utilisé, mais compris différemment d'un auteur à l'autre.

Cependant dans la perspective générale qui s'esquisse progressivement de nos jours l'attention des chercheurs se focalise sur « l'utilisation des langues » (Bijeljac-Babic, 2017, p. 21; Grosjean, 2015, p. 16) ou encore « l'exposition aux langues » (Heredia & Varro, 1991, p. 298). Dans le cas du bilinguisme familial précoce nous pouvons effectivement parler de l'exposition car les langues ne sont pas toujours utilisées, mais quand-même co-présentes réellement ou symboliquement dans les familles (*Ibid.*, p. 298).

Dans cette perspective de l'exposition/utilisation nos langues ne sont plus décrites par les chercheurs comme des unités à part, mais comme des continuums qui développent des relations et des dynamiques propres à chaque individu.

> Un bilingue n'est pas deux ou plusieurs personnes monolingues en une seule personne, mais un être de communication à part entière. (Grosjean, 2015, p. 33)

Cela esquisse le chemin d'évolution qui va de la relation binaire entre les entités à part vers le continuum dans lequel se crée la mixité et le métissage (Grosjean, 1993; Lüdi, 2004; Lüdi & Py, 1986; Makoni & Pennycook, 2007; Py, 1991). Dans la lignée d'Uriel Weinreich et William Mackey, le psycholinguiste François Grosjean définit le bilinguisme comme « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues (…) dans la vie de tous les jours » (Grosjean, 2015, p. 16). Cela marque un pas vers la vision holistique du bi/plurilinguisme dans la mesure où, premièrement, cette définition englobe des bilingues très différents (les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles). Deuxièmement, elle tient compte des bilingues mais aussi des plurilingues (bilingue sous-entendant plurilingue). De plus, la connaissance linguistique n'en est pas totalement exclue : si une personne se sert régulièrement de deux ou de plusieurs langues, elle doit forcément avoir un certain niveau de compétence dans les langues concernées. Il est intéressant de remarquer que la dimension expérientielle rentre également dans cette définition : selon Grosjean, la connaissance et l'utilisation des langues (voire l'expérience vécue dans ces langues) ne peuvent pas être mises en opposition.

Bien que dans la société d'aujourd'hui, on parle encore du bilinguisme en général et de la quête du bilinguisme équilibré en particulier, dans le domaine des sciences du langage nous nous dirigeons pas à pas vers la complexité qui déconstruit la dualité du terme de départ, les relations binaires, la compétitivité entre les langues, la mesurabilité des compétences langagières.

> Le problème n'est peut-être pas tant dans la maîtrise linguistique de plusieurs codes, mais dans la maîtrise de la communication dans une situation hétérogène sur les plans culturels et linguistiques. (Heredia & Varro, 1991, p. 300)

En effet, de nos jours, nous adoptons de plus en plus souvent la vision holistique d'un individu plurilingue selon laquelle les langues des sujets ne s'additionnent pas, mais interagissent constamment en formant une entité linguistique indécomposable (Deprez, 1996; Grosjean, 1993; Lüdi, 2004). Des recherches en neurosciences cognitives renforcent ce propos car elles montrent que l'une des langues des plurilingues n'arrête pas de fonctionner lorsque l'une des autres est active. Toutes les langues sont actives simultanément mais le choix de l'une ou de l'autre est fait par le sujet en fonction du contexte de la communication et grâce aux systèmes cognitifs généraux, plus précisément aux fonctions exécutives (Bialystok et al., 2012).

Dans la pédagogie pratiquée auprès des sujets bilingues, ces idées ont été mises en lumière par Garcia (2009; 2013; 2011; 2011). Elle a remis en question la compréhension du bilinguisme en tant que phénomène linaire dans le contexte pédagogique. Elle a proposé de se focaliser sur les propriétés « dynamiques et émergentes » du bilinguisme (Garcia et al., 2012, p. 49) et non sur la hiérarchisation des langues et la vision statique des identités linguistiques des sujets. Elle a mis au centre de son approche l'apprenant avec toute la « complexité de ses répertoires linguistiques » (*Ibid.*, p. 49). Nous allons y revenir plus loin, à présent attardons-nous sur la réflexion qui s'est construite autour de l'assouplissement des frontières entre les langues et les cultures.

Dans les années 1970 l'approche plurilingue (awareness of language), née en Angleterre, a commencé à s'intéresser au développement de la conscience langagière à travers la comparaison des langues et a compris plusieurs dimensions à la fois :

> - une orientation sociolinguistique, qui légitime la diversité linguistique ;

> - une orientation psycholinguistique, qui vise à une décentration en permettant aux élèves de sortir de leur langue et culture dites maternelles ;
> - une orientation linguistique et cognitive, qui vise une meilleure compréhension des mécanismes de la langue scolaire et des autres langues. (Castelotti & Moore, 2002, p. 20)

Dans cette lignée, en 2001 le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues a introduit la notion de « compétences plurilingues et pluriculturelles » qui devaient remplacer les compétences communicatives différentes dans chaque langue. Il était question d'une compétence complexe et plurielle qui embrassait tous les répertoires linguistiques d'un sujet plurilingue :

> On aurait toutefois aussi intérêt à prendre en compte et à valider en tant que telle une compétence plurielle à même de jouer de plusieurs langues ou de plusieurs cultures. Traduire (ou résumer) d'une deuxième langue étrangère vers une première langue étrangère, participer à un échange oral plurilingue, interpréter un phénomène culturel en relation à une autre culture sont des activités d'interaction ou de médiation (au sens donné ici à cette notion) qui ont leur place dans des pratiques effectives. (Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2001, p. 133)

Plus tard, en 2009, dans leur Cadre de Référence des Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP), Michel Candelier et son équipe de chercheurs ont retenu quatre approches plurielles : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes, la didactique intégrée des langues (Candelier, 2009) et ils ont proposé une conception globale de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures « qui intègre l'enseignement et l'apprentissage de TOUTES les langues, pour utiliser les synergies potentielles » (Candelier, 2009).

L'évolution de ces réflexions démontre que la communauté des chercheurs s'interroge actuellement sur la manière dont nous pourrions aborder cette complexité linguistique et culturelle.

Les termes **plurilingue, pluriculturel, pluriel** nous éloignent de la dualité obsolète et nous rapprochent de la complexité, mais ne renvoient pas encore à l'expérience vécue du sujet, ou autrement dit aux relations d'interdépendance entre le sujet et les langues dans lesquelles émerge et se transforme sans cesse son identité.

En effet, le préfixe « pluri- » suppose l'existence de plusieurs entités séparées et leurs interactions, mais ne reflète pas le caractère souple de ces entités et leurs dynamiques de transformation. Cela tourne notre réflexion vers **l'écologie** dans laquelle nos langues et nos identités se tissent en relations, s'ajustent et se transforment en permanence.

1.1.3. Approches écologiques dans la pédagogie langagière

Les approches écologiques ont intéressé à la fois les spécialistes des langues secondes ainsi que ceux des langues étrangères. La réflexion sur les « compétences dans la langue seconde en tant que phénomène non-linéaire et émergent » (Kramsch, 2008, p. 389) a commencé dans la linguistique appliquée avec les travaux de Larsen-Freeman (1997) et a été continuée par des nombreux chercheurs (D. Larsen-Freeman & L. Cameron (eds.), 2008; Ellis N. & Larsen-Freeman D., 2006; J. Leather & J. van Dam (eds), 2002) qui s'appuyaient sur les théories émergentistes de l'acquisition des langues. Par la suite elle est également entrée dans la didactique de l'anglais langue seconde (Kramsch, 2008; Larsen-Freeman D., 2003).

A la différence de l'approche plurielle, les approches écologiques décrivent une utilisation des différentes langues dépendante de la complexité de l'expérience relationnelle des êtres humains. Elles rejoignent les idées de Vygotsky (1924-1934/1982) sur la construction de la connaissance, ainsi que les réflexions de Bakhtine (1929-1963/1997-2012) sur la dimension dialogique interne et externe du discours.

Ainsi, dans un premier temps, elles prennent en compte la façon dont le sujet parlant se perçoit dans ses interactions avec les autres (la perception de soi, celle des autres et celle de soi vu par les autres).

Dans un deuxième temps, elles s'intéressent aux navigations que le sujet interactant effectue dans le temps et l'espace ainsi qu'entre la réalité et la fiction.

Dans un troisième temps, elles n'optent pas pour les relations cause-conséquences, mais abordent la connaissance en tant qu'émergence qui se produit dans la co-relation entre les humains, mais aussi entre les humains et leur environnement.

Dans un quatrième temps, elles tiennent compte de l'impossibilité de séparer la connaissance du sujet de son expérience. Dans ce sens, elles cherchent à décrire des interactions entre les sujets non seulement en tant qu'échanges verbaux, mais aussi en tant qu' « émergences des identités surgies de leurs mémoires, imaginées, stylisées et projetées » (Kramsch, 2008, pp. 391–392).

Cette nouvelle optique marque un changement de focus pour la pédagogie des langues. Elle la fait entrer dans une épistémologie relationnelle.

> … we teach our students less the ability to exchange information precisely accurately, and appropriately in monolingual conversations with speakers of standard national languages, but, rather, that we develop in them a much more flexible capacity to read people, situations and events based on a deep understanding of the historical and subjective dimension of human experience. (Kramsch, 2008, p. 391)

Dans cette perspective, les enseignants de langues n'enseignent plus le code linguistique, mais la « construction du sens » dans toute sa complexité (*Ibid*., p. 403).

Garcia a ouvert aux Etats Unis une voie alternative en proposant la notion de « *translanguaging* » notamment dans les situations de plurilinguisme anglais et espagnol. Pour elle,

> 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 potential. It is an approach to bilingualism that is centered, not on languages as has often been the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable in order to make sense of their multilingual worlds. (Garcia, 2009, p. 140)

Parallèlement dans le travail qu'elle menait en France, Aden(2004, 2005, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2012, 2013a, 2013b, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2017b), s'appuyait sur l'approche biologique de la connaissance Maturana et Varela (1987) et sur la nature encorporée du langage, et proposait d'intégrer tous les répertoires langagiers de l'être humain au sens large dans les schèmes action/perception en utilisant le verbe « ***translangager*** » (Aden, 2013a, p.7). Aden a mis au centre de l'acte pédagogique « tout le potentiel » (*full potential*) du sujet interactant. La différence entre les deux approches consiste en ce que Garcia parle du potentiel de toutes les langues des apprenants (*translanguaging*), tandis qu'Aden y intègre tous les répertoires langagiers de l'être humain au sens large de ce terme (*translangager*).

> Pour ma part, j'utilise le mot *translangager* pour décrire l'acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains. Le préfixe « trans » faisant référence à ce qui traverse, unit et dépasse les interstices entre les êtres. 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 structuralement (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). Translangager est donc une expérience vivante de la relation à l'autre qui dépasse infiniment « l'acte fonctionnel de parole » tel qu'il est utilisé en didactique des langues. (Aden, 2013a, p. 7)

Ainsi s'esquisse le mouvement de la logique « pluri- » vers la logique « trans- ». Cette dernière suppose des relations d'interdépendance entre des entités souples qui ont une nature holarchique.

Les travaux d'Aden et Eschenauer (Aden & Eschenauer, 2014, 2020) se focalisent sur cette interdépendance. Ils remettent en question la didactique institutionnelle des langues et créent une ouverture vers la pédagogie translangagière encorporée ou pour aller plus loin « la pédagogie énactive-performative » (Aden & Eschenauer, 2014, p. 69).

Cette pédagogie prend en compte non seulement des langues des apprenants, mais aussi leurs langages. Elle aborde l'interaction humaine dans toute « sa complexité : kinesthésique, émotionnelle, verbale » (*Ibid.*, p. 69) et étudie les processus de « médiation et métissage entre tous ces répertoires flexibles et mouvants du sujet interactant » (Eschenauer, 2017, p. 209). Elle prend également en compte le caractère « émergent » de la connaissance en s'appuyant sur le paradigme énactif de Francisco Varela et le concept de la performativité décrit par Fisher-Lichte (2004, cité par Aden & Eschenauer, 2020). Ainsi, elle y intègre la dimension esthétique en tant que dimension d'expérience émotionnelle et sensorielle qui ouvre un espace-temps pour le dialogue :

> For our part, we think the performance provides a relational matrix, a backdrop for the emergence of meaningful language in transdisciplinary experiences of learning that involve both situated action and dialogue. (Aden & Eschenauer, 2020, p. 69)

Pour aller plus loin, elle opte pour la navigation entre la perspective intime et la perspective collective en mettant au centre de l'enseignement-apprentissage l'être humain en tant qu'être créateur : « auteur et acteur » de ses apprentissages (Trocmé-Fabre, 2003, p. 33). Elle invite l'enseignant faire une « écoute (…) attentive des évolutions des acteurs » (Bourdet & Fouillet, 2018, p. p.9).

Enfin, elle introduit dans « les compétences langagières des objectifs émotionnels » (Aden & Eschenauer, 2020, p. 69) et réinterroge ainsi la réflexion sur les valeurs de nos enseignements-apprentissages à l'époque de la superdiversité en s'ouvrant vers « l'empathie et l'éthique ». Nous reviendrons à cette idée plus loin.

Les méthodes d'enseignement des langues utilisées aujourd'hui sont encore loin de prendre en compte cette complexité de nos comportements langagiers. Elles proposent de s'appuyer soit sur « l'aspect fonctionnel du verbal (approche communicative) », soit « sur la conscientisation et la comparaison des phénomènes linguistiques (approche énonciative cognitive), soit sur l'action sociale (perspective actionnelle) » (Aden, 2013a, p. 3). Cependant, elles n'abordent pas la problématique à laquelle nous nous confrontons lorsque nous plaçons nos réflexions dans le paradigme de complexité.

***

Dans ce chapitre j'ai tracé les étapes de ma réflexion adoptant l'approche énactive, qui m'a amenée à une autre compréhension de mes propres pratiques pédagogiques. Il serait probablement judicieux de remplacer les termes « enfant bilingue », « enfant plurilingue » ou encore « enfant venant de famille mixte », par l'expression « enfant translangageant ». En effet, il est question de l'expérience de la relation aux proches que les enfants vivent au sein de leurs familles. Le potentiel de leurs langues et langages s'actualise dans cette expérience relationnelle.

Dans nos pratiques enseignantes auprès de ces enfants nous devrions probablement nous ouvrir non seulement à deux ou plusieurs langues, mais à tous les répertoires langagiers de nos élèves en mettant au centre de nos actes pédagogiques le potentiel de nos élèves. C'est probablement là que le changement de focus serait nécessaire pour aborder la complexité dynamique dont nous avons parlé auparavant (cf. Partie I. Chapitre 1.1). Mais pour opérer un tel changement, il est nécessaire d'avoir une meilleure compréhension des mécanismes sous-jacents de l'acte d'apprendre auxquels nous allons consacrer le chapitre suivant.

Chapitre 1.2. Épistémologie relationnelle de la pédagogie énactive-performative

> Biology also shows us that we can expand our cognitive domain. This arises through a novel experience brought forth through reasoning, through the encounter with a stranger, or, more directly, through the expression of a biological interpersonal congruence that lets us see the other person and open up for him room for existence beside us. This act is called love, or, if we prefer a milder espression, the acceptance of the other person beside us in our daily living. This is a biological foundation of social phenomena : without love, without acceptance of others living beside us, there is no social process and, therefore, no humanness. (Maturana & Varela, 1987, p. 246)

Dans ce chapitre, je me suis intéressée aux fondements philosophiques de la pédagogie énactive-performative, c'est-à-dire à la compréhension de la connaissance, de l'acte d'apprendre, ainsi que de la langue dans l'optique du paradigme énactif du neurobiologiste chilien Francisco Varela. L'évolution de cette compréhension m'a amenée à un questionnement sur les valeurs des pédagogies langagières à notre époque de mixités et métissages.

1.2.1. Connaissance dans le paradigme énactif : autopoïèse du Vivant

Dans la langue russe, le verbe apprendre peut se traduire de deux manières : *učit'*[4] – apprendre quelque chose / apprendre[5], enseigner quelque chose à quelqu'un, et *učit'sâ*[6] – apprendre, faire des études. La différence entre ces deux mots n'est qu'une particule '*sâ*'[7] qui transforme le verbe apprendre (*učit'*) en 's'apprendre' (*učit'sâ*). Lorsque j'apprends, je m'apprends. Cet exemple linguistique illustre pour moi la compréhension fondamentale de l'acte d'apprendre qui interpelle l'organisme dans sa totalité et dans son histoire (Trocmé-Fabre, 2003, p. 19). Pendant longtemps notre système d'enseignement a reposé sur l'idée de transmission : l'enseignant transmet des connaissances pré-données à des apprenants (méthodologie traditionnelle grammaire/traduction, méthodologie directe, méthodologie active, méthodologies audio-orales et audio-visuelles).

---

[4] учить

[5] Afin d'établir un lien entre la terminologie de la méthode Stanislavski abordée dans la recherche de Stéphane Poliakov (2006) et dans cette recherche doctorale, tout au long de la Partie I de cette thèse, je vais utiliser le système de translittération ISO 9 pour les termes en russe: https://www.translitteration.com/translitteration/fr/russe/iso-9/ , consulté le 6/09/2019.

[6] учиться

[7] « ся »

> « Notre langage quotidien (…) situe l'acte d'apprendre dans sa relation avec un informateur ou une information jugée extérieure au sujet. Le savoir est implicitement considéré comme une entité existant en soi, que l'on peut prendre, transmettre telle quelle en espérant que celui que l'on considère comme le destinataire sera réceptif… ». (Trocmé-Fabre, 1999, p. 33)

Dans l'enseignement des langues, le premier pas vers un changement de perspective arrive avec l'approche communicative qui réinterroge le statut de l'apprenant, le perçoit en tant qu'être communicant et actif et lui offre plus d'autonomie et de liberté pour interagir. Parallèlement, les courants éducatifs sont passés de l'approche cognitive (Piaget, 1923/1997, 1926/2003) à un courant socio-cognitif (Vygotskij, 1924).

L'approche actionnelle pousse ce changement encore plus loin et commence à positionner l'apprenant comme acteur de ses apprentissages. De plus, dans la logique du socioconstructivisme (Vygotskij, 1924-1934/1982) cet acteur n'est plus isolé, il co-construit les connaissances avec les autres. Un changement de perspective se dévoile dans cette évolution des méthodologies. De manière progressive le processus d'enseignement-apprentissage se rend plus interactif et collectif, tandis que l'apprenant devient de plus en plus présent, actif, autonome et libre. Cependant, ces changements ne nous débarrassent pas encore complètement de l'idée du savoir ce qui est extérieur au sujet et qui peut être acquis.

A la différence des approches évoquées, dans le paradigme énactif nous comprenons l'acte d'apprendre comme un « acte neuro-culturel » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 33) dans lequel le sujet se réorganise dans les interactions dues « à son interdépendance avec l'environnement » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 35), et voit en permanence son identité transformée. La connaissance émerge de la co-détermination soi↔autre↔environnement, c'est-à-dire de nos expériences, et le langage est le moyen de relier les humains dans cette co-détermination. Le paradigme énactif dans la lignée de la phénoménologie (Husserl, 1913, 1931, 1954; Merleau-Ponty, 1942, 1960) définit la conscience en tant que « l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela, Thompson, & Rosch, 1993, p. 41). Selon ce paradigme, l'organisation d'un être vivant ne peut pas être expliquée en termes de relations cause/conséquence entre les phénomènes. En revanche, le Vivant s'organise d'une manière continue dans les interactions entre les systèmes complexes.

Ainsi, au cœur de l'acte d'apprendre nous ne trouvons pas la connaissance qui se transmet d'une personne à l'autre, mais l'être humain en tant qu'être vivant autonome qui interagit avec son environnement et avec ses semblables (Trocmé-Fabre, 1999). Chez Varela la définition de l'autonomie diffère de l'explication de l'origine biologique de l'autonomie dans les cellules :

> …la clôture opérationnelle d'éléments situés à des niveaux séparés produit un enchevêtrement des niveaux pour constituer une nouvelle unité. Quand l'enchevêtrement cesse, l'unité disparaît. L'autonomie surgit à cet entrecroisement. L'origine de la vie n'est pas le moindre exemple de cette loi générale. (Varela, 1989, p. 22)

L'être humain est également un système vivant de ce type, c'est-à-dire un système qui produit sa propre identité dans les interactions avec son environnement. Pour décrire ce type de système Varela propose le terme « autopoïétique » venant du grec *auto* (soi) + *poiein* (produire) :

> Un système autopoïétique est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau. (Varela, 1989, p. 45)

Lorsque des événements extérieurs perturbent ce système, ce dernier compense les perturbations par la transformation de ses composants. Varela définit ce processus comme un couplage structurel. Si les perturbations se répètent, le système répète également des séries de transformations internes. Ainsi, dans ce système, l'organisation n'est pas déterminée par les relations entre les composants (comme des systèmes « allopoïétiques »), mais par les relations entre les processus de production de composants (*Ibid.*, pp. 45-47).

De cette manière, notre connaissance en tant qu'expérience ne peut pas relever de l'objectivité, ni de la subjectivité.

> …la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. (Varela, Thompson, Rosch, et al., 1993, p. 35)

Contrairement à l'idée que le monde existe en soi et nous le voyons comme il est, le sujet et l'objet sont inséparablement mêlés. Il est question de la « plasticité du monde » qui n'est ni subjective, ni objective (Varela, 1989, p. 31). Ainsi, nous ne sommes pas capables de sortir du domaine qui est défini par notre espèce, plus précisément par notre corps et notre système nerveux. Le seul monde qui existe pour nous, est le monde formé par nos propres expériences.

> Nous sommes nous-mêmes enfermés dans un domaine cognitif dont nous ne pouvons pas nous échapper. (Varela, 1989, p. 29)

Cette vision de la cognition n'est pas cohérente avec une description de l'acte d'apprendre comme « transmission du savoir » ou « acquisition des connaissance » car cela contredit la nature-même de cet acte (Trocmé-Fabre, 1999, p. 33). Apprendre est se transformer et s'identifier en permanence dans l'autopoïèse ininterrompue.

> L'apprentissage est un phénomène de transformation du comportement, dans des conditions d'autopoïèse ininterrompue ; il est le résultat du couplage structurel continu de la phénoménologie du système nerveux et de la phénoménologie de l'environnement. L'idée que nous emmagasinons des représentations de l'environnement ou que nous emmagasinons des informations au sujet de l'environnement ne correspond en rien au fonctionnement du système nerveux. (Varela, 1989, p. 154)

Ainsi, l'acte d'apprendre a trois propriétés qui sont à prendre en compte lorsque nous mettons en place nos pratiques pédagogiques.

Premièrement, l'acte d'apprendre est **émergent**. Lorsqu'on apprend, on crée « un chemin en marchant » (expression de M. Zundel) (Trocmé-Fabre, 1999, p. 37). Il n'est pas question d'accumulation des connaissances pré-données, mais des échanges, des réorganisations, des modifications, des transformations, des bifurcations vers « un autre degré de complexité » (*Ibid.*, p. 38). Le sens émerge de l'histoire de l'organisme vivant, de l'histoire de son couplage structurel avec l'environnement. L'acte d'apprendre est un acte « biographique » (Trocmé-Fabre, 2003, p. 20).

Deuxièmement, l'acte d'apprendre est **incorporé** car chacune de nos actions motrices a des conséquences sensorielles, et vice-versa, chacune de nos actions sensorielles a des conséquences motrices, ou autrement dit, nos actions motrices et sensorielles sont

codéterminées (Varela, 1989, p. 62). Il est question du *mind-body problem* qui apparaît dans la philosophie à l'époque de Descartes et Spinoza et qui est toujours d'actualité. Les recherches en neurosciences nous montrent qu'il existe une interdépendance entre le corps et le cerveau. Les neurones de notre cerveau effectuent la gestion des muscles et des cellules de notre corps à l'aide des messages chimiques. Cependant, pour le faire, les neurones doivent être inspirés par le corps, par sa présence dans l'esprit (Damasio, 2012, pp. 113–114). Ainsi, la connaissance, l'imaginaire et la mémoire s'ancrent dans l'interdépendance, le couplage structurel entre la perception et l'action. La cognition n'est pas une reconstitution de l'extérieur à l'intérieur du sujet et elle n'est pas non plus une projection de l'intérieur du sujet sur l'extérieur. La cognition est une action incarnée (embodied action). La connaissance émerge dans l'expérience qui se produit grâce au fait d'avoir un corps.

> …le point de référence nécessaire pour comprendre la perception n'est plus un monde pré-donné, indépendant du sujet de la perception, mais la structure sensori-motrice du sujet (la manière dont le système nerveux relie les surfaces sensorielles et motrices). C'est cette structure – la façon dont le sujet percevant est inscrit dans un corps -, plutôt qu'un monde préétabli, qui détermine comment le sujet peut agir et être modulé par les événements de l'environnement. (Varela, Thompson, Rosch, et al., 1993, p. 286)

Troisièmement, l'acte d'apprendre **se produit dans l'intersubjectivité**. La connaissance naît dans l'échange qui permet de « re-connaître un monde commun, de vouloir une action conjuguée, d'adopter une aide dans la réciprocité pour nous accepter uniques et différents » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 102).

La difficulté de l'inscription de l'étude scientifique dans le paradigme énactif se place au niveau de la rupture qu'il marque par rapport à la conception objectiviste de la cognition. En effet, ce paradigme trace une « voie moyenne » entre l'objectivité et la subjectivité, les conceptions réaliste et idéaliste de la relation soi/monde (Penelaud, 2010, p. 17,19).

1.2.2. Langage dans le paradigme énactif

Dans cette optique la complexité du phénomène du langage[89] est à la fois fascinante et effrayante. Nous savons aujourd'hui que le langage n'est pas un mécanisme composable et

[8] Il est à préciser que nous utilisons ici le terme « langage » car à notre sens en français il correspond à l'idée de Maturana et Varela dans la mesure où « il englobe tous les moyens par lesquels les êtres humains

décomposable constitué de symboles, il ne s'agit pas non plus d'un simple moyen de communication qui nous permet de transmettre un certain nombre d'informations. La communication est multicanale (Kerbrat-Orecchioni, 1997), elle active à la fois nos sens, l'ensemble de nos gestes et mouvements, nos émotions et nos sentiments, nos représentations symboliques sur nous-mêmes, les autres et le monde (Santi, 2001).

Si nous revenons à l'idée de « la connaissance incarnée » selon laquelle « la connaissance n'a pas de fondement en dehors de l'histoire de son inscription dans le corps » (Varela, Thompson, Rosch, et al., 1993, p. 27), nous concluons que toutes nos langues « émergent à partir d'un langage plurisensoriel dont la fonction est de créer le lien social. Ce langage est à la fois de nature biologique, culturelle et affective » (Golse, 2006, cité par Aden & Eschenauer, 2014, p. 69).

Or, la description des interactions humaines s'avère complexe car il s'agit de la description des relations dynamiques entre les processus d'ancrage corporel du sens et les processus de conceptualisation symbolique. Varela essaie de décrire ces processus en proposant le terme de « représentation faible » ou représentation à « objectivité faible », s'agissant de la représentation conceptuelle qui s'inscrit toujours dans l'action et dans les circonstances. Il s'agit d'une « représentation transitoire » qui est à la fois incarnée par le corps, et inscrite dans le contexte de la situation où elle se produit (Penelaud, 2010, p. 17). Elle peut être réutilisée par le sujet, mais sa réutilisation va toujours s'adapter au contexte et ne sera jamais la même. Cela nous montre le caractère fluctuant, dynamique et difficilement saisissable de nos langues et de notre langage.

Pour aller plus loin dans l'énaction le domaine langagier est décrit comme un domaine de coordinations, de « couplage structurel ontogénétique réciproque » (Maturana & Varela, 1987, p. 208). La communication n'est pas une transmission des informations, elle se crée à chaque fois que « les coordinations du comportement » se produisent dans le couplage structurel entre les sujets (*Ibid.*, p.196).

---

sont capables de créer le sens : verbal, émotionnel, kinesthésique, culturel » (Aden & Eschenauer, 2020). Concernant le terme langue, il s'agit uniquement de l'aspect culturel, de la création du sens par le verbal partagé par les représentants d'une même culture.

Cette compréhension du domaine langagier a deux aspects importants pour les sciences du langage. Le premier est la description que nous faisons de nos comportements langagiers. Le deuxième aspect porte sur la description langagière que nous faisons de nous-mêmes.

La difficulté pour étudier et analyser nos comportements langagiers consiste en ce que, lorsque nous faisons la description de nos comportements langagiers, nous nous retrouvons dans un évènement fractal sans début ni fin : nous faisons la description de la description que nous faisons.

> Moreover, language as a phenomenon takes place in the recursion of linguistic interactions – linguistic coordinations of linguistic coordinations of action. Therefore, the linguistic domain becomes part of the environment in which linguistic coordinations of actions take place, and language appears to an observer as a domain of descriptions of descriptions. (Maturana & Varela, 1987, p. 211)

En ce qui concerne la description langagière que nous faisons de nous-mêmes, elle nous donne la possibilité de nous recréer en permanence à chaque moment de notre vie : nous existons pour nous-mêmes dans nos langages.

> We human beings are human beings only in language. Because we have language, there is no limit to what we can describe, imagine, and relate. It thus permeates our whole ontogeny as individuals: from walking to attitudes to politics. (Maturana & Varela, 1987, p. 212).

La question qui se pose d'une manière incontournable lorsque nous adoptons cette vision du domaine langagier est la suivante : comment étudier cette relation au monde sans fondement tout en échappant au « nihilisme qui tient encore à la croyance en la stabilité d'une réalité ultime, en un fondement, en tant qu'il est le désarroi qui surgit lorsque cette croyance est contrariée ». (Sebbah, 2004, pp. 172, 183) ?

1.2.3. Valeurs post-humanistes de la pédagogie langagière

La réponse que nous pouvons y apporter nous renvoie de nouveau à la vision holistique de l'être humain. Nous rejoignons ici le paradigme post-humaniste (Chew, 2014; Hayles, 1999; Keeling & Lehman, 2018; Wolfe, 2010).

Ayant les mêmes racines historiques qui remontent à la rhétorique de l'Antiquité grecque, l'humanisme et le post-humanisme décrivent différemment l'être humain. La

philosophie de l'humanisme qui a émergé à l'époque de la Renaissance considérait l'être humain conscient et intentionnel en tant que source de ses actions et s'appuyait sur la dichotomie « nature/culture ». Dans ce paradigme un être humain était considéré autonome par rapport à la nature, supérieur par rapport aux autres créatures :

> humanism is typically portrayed as a diverse collection of works that together understand the human as: (a) uniquely capable of and motivated by speech and reason, (b) autonomous from and able to control nature as a result of the mind's intellectual faculties, and (c) an exceptional animal that is superior to other creatures. (Keeling & Lehman, 2018, p. 2)

A la différence de l'humanisme, le paradigme post-humaniste qui a émergé à la fin du 20ème siècle, suppose que l'agentivité de l'être humain (c'est-à-dire la capacité de l'être humain à agir) est distribuée. Autrement dit, l'être humain fait partie d'un système environnemental complexe avec des dynamiques qu'il ne contrôle pas complètement.

> Whereas a humanist perspective frequently assumes the human is an autonomous, conscious, and intentional actor with exceptional capabilities, a posthumanist perspective assumes the human's ability to act is distributed across a dynamic set of relationships that the human participates in but does not completely intend or control. (Keeling & Lehman, 2018, p. 5)

Ainsi, pour décrire l'expérience humaine dans ce paradigme, il est important de comprendre que dans un premier temps, l'être humain est enchevêtré dans son environnement d'une manière physique, chimique et biologique. Dans un deuxième temps, toute action humaine naît dans les interactions qui génèrent des affects, des habitudes et des pensées. Dans un troisième temps, l'être humain est l'un des constituants d'un écosystème en évolution permanente.

En optant pour le paradigme énactif, nous pouvons ajouter un quatrième aspect qui sera particulièrement important pour la pédagogie langagière. Il s'agit de l'émergence de l'identité de l'être humain. Selon Varela, le soi émerge lorsque lui et le monde co-adviennent simultanément. Il ne s'agit pas du soi défini par la pensée ou les représentations du sujet, mais du « soi qui naît dans la « séparation d'avec ce qui devient le non-soi, plus proche du Dasein « jeté au monde » de Heidegger, toujours en rapport avec son milieu, ou du Je anonyme de Merleau-Ponty, opérant et se définissant dans ses opérations, ou encore : « un chaos, une

marmite pleine d'émotions bouillantes » (Freud, 1932, cité par Donnadieu, 2002, p. 5), tel le Ça freudien : pulsion primitive » (Penelaud, 2010, p. 5).

Dans ce sens, il rejoint le paradigme post-humaniste dans lequel le soi naît dans l'identification affective qui se produit avant l'émergence de la « dimension symbolique » (Davis, 2008, cité par Keeling & Lehman, 2018, p. 20).

En effet, lorsque nous commençons à dire une phrase dans telle ou telle langue, « une durée cognitive créatrice précède et anticipe la parole » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 94). C'est une durée dans laquelle « nos langues adviennent au monde du magma sensoriel de nos expériences dans le besoin et le désir d'entrer en relation avec les autres » (Aden, 2013a, p. 2). La communication commence par la résonance kinesthésique qui naît bien avant la parole. Comme nous le montrent les recherches en neurosciences, elle se met en place notamment grâce aux neurones miroir qui s'activent lorsque le sujet agit mais aussi lorsqu'il observe l'action de l'autre (Rizzolati & Sinigaglia, 2011). Elle n'est pas à confondre avec un simple mimétisme, c'est-à-dire l'imitation corporelle que le sujet produit afin de s'adapter à son environnement. Il s'agirait dans ce cas d'un « mimétisme comme dans le cas d'homochromie » ou de « mimétisme défensif chez certaines espèces animales » (Thirioux & Jorland, 2008, p. 278).

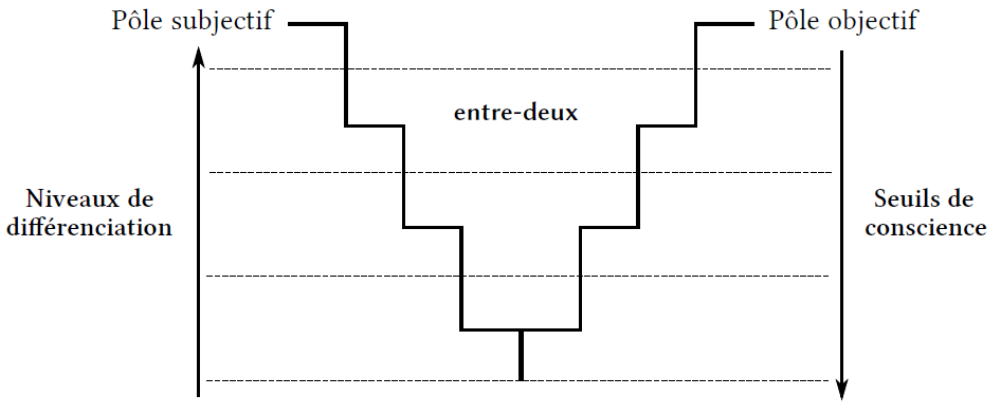
Ici, il est question d'un mécanisme complexe de résonance motrice et émotionnelle inconsciente. Certaines espèces animales, surtout les mammifères, possèdent un mécanisme semblable. En revanche, ce qui distingue l'espèce humaine est la capacité à s'identifier à l'autre représentant de son espèce tout en s'identifiant soi-même, ou autrement dit, se mettre à la place de l'autre sans perdre pour autant sa propre identité (Tomasello, 2000). Les recherches en psychologie de l'enfant montrent que les rudiments de ce mécanisme sont innés chez les humains (Meltzoff, 1990; Meltzoff & Moore, 1977; Rochat, 2003; Trevarthen et al., 1999). Contrairement à l'idée répandue que le concept de soi commence à apparaître chez l'enfant vers l'âge de deux ans (Zazzo, 1981), ces travaux montrent que les nourrissons et les adultes entrent en interactions en imitant les émotions de base (joie, tristesse, colère, peur, surprise, dégoût) par les mimiques et les vocalisations ; de cette manière, le partage réciproque des affects dans les interactions fait émerger leur « Soi écologique » (Decety, 2002, p. 13).

Le soi écologique se définit par un sens implicite du corps comme entité différenciée, située, et agente dans l'environnement. « Très tôt le bébé manifeste dans ses comportements

ce sens écologique de soi, bien avant qu'il ne se reconnaisse dans le miroir de façon explicite » (Rochat, 2003, p. 41).

Il est question de « l'émergence de soi dans la rupture qui se produit dans la dimension de notre expérience où la distinction entre soi et non-soi n'est plus nette » (Petitmengin, 2006, p. 86), où la différenciation entre le pôle subjectif et le pôle objectif ne se font plus (Figure 1.1.).

Figure 1.1 : Co-constitution et indistinction des pôles subjectifs et objectifs (Penelaud, 2010, p. 24)



Dans l'optique de l'énaction, notre capacité à translangager, ainsi que toute connaissance, naissent dans cette dimension-là. Elle est toujours « un savoir-faire construit sur la base du concret » (Varela, 1992, pp. 36–37). Et même ce que nous appelons « l'*abstrait* » émerge des « schémas récurrents » de nos actions-perceptions sensori-motrices inscrits dans notre histoire de couplage structurel. Cela rend possible le « sens commun » ainsi que « la créativité dans la cognition » (*Ibid.*, pp. 36–37). La difficulté que nous rencontrons lorsque nous décrivons le translangager de cette manière est la distinction entre « savoir-faire (*know-how*) et savoirs (*know-what*) », ou autrement dit entre « l'expérience (où nous sommes dans le faire-face immédiat) » et « la représentation, l'analyse délibérée et intentionnelle que nous faisons de cette expérience » (Varela, 1992/2004, pp. 37-43). Etant donné que nous plaçons cette recherche dans l'épistémologie relationnelle en faisant avec une réflexion sur le rapport expérience/représentation, nous touchons à la dimension éthique, ce que nous allons exposer à présent.

Pour essayer d'aborder la question d'absence de fondement, Varela nous invite à redécouvrir la philosophie orientale, notamment celle de la tradition bouddhiste radicalement éloignée de la croyance en des fondements (Varela et al., 1993, p. 28 ; Varela, 1992/2004, p.

47). Varela part de son expérience personnelle de pratique de la méditation et fait le rapprochement entre la voie moyenne du bouddhisme et l'hypothèse phénoménologique de Husserl.

> *En termes lacanien, il s'agit de fournir à l'individu (ou comme le dit Lacan, le parle-être) un espace pour se trouver. « Le statut de l'inconscient est étique ». Cette remarque ne doit cependant pas être interprétée en fonction de la tradition occidentale reçue des principes déductifs rationnel pour l'action. Ce que dit Lacan est plus proche de notre thèse : l'éthique implique la remise en question du statut du sujet connaissant, et c'est l'espace fourni à l'individu par la situation analytique. Pour Lacan, on le sait, la cure n'est pas un traitement médical, mais la création d'une sorte d'épochê (mise en parenthèses) de la folie du désir, ce qui revient à dire une époquê du monde acquis de l'émergence du moi virtuel*[10]*. Cette position est en elle-même éthique : c'est l'éthique du savoir-faire avec l'inconscient.* (Varela, 1992, p. 107)

Varela crée une ouverture vers la dimension transcendantale où « l'entre-deux » ne renvoie pas à un sujet ni à un objet, mais à la pratique du « retournement non-réflexif » mais « attentif », l'exploration « des moments constructifs de l'expérience » incarnée qui précèdent le conscient, le verbal, le conceptuel, le réflexif (Penelaud, 2010, p. 20). Cette hypothèse ouvre sa réflexion vers l'aspect éthique des relations humaines ou la « compétence éthique » (Varela, 1992/2004, p. 40).

En effet, dans l'optique de l'énaction nos langages sont des expériences kinesthésiques, sensorielles, émotionnelles à travers lesquelles nous transformons en permanence nos représentations transitoires. Le seul fondement que nous pouvons trouver dans cet avènement fractal sans début ni fin est le fondement qui permet la compréhension entre tous les êtres humains quelle que soit leur culture d'origine.

Pour Varela la problématique éthique consiste en ce que dans la société occidentale nous ne parlons pas d'un savoir-faire éthique, mais d'un savoir sur le comportement éthique : « nous apprenons ce que nous sommes censés être afin d'être acceptés comme élèves » (Varela, 2004, p. 45). Tandis que le savoir-faire éthique nous renvoie à l'expérience où nous

[10] Varela utilise le terme « moi virtuel » pour désigner « le moi dépourvu de moi » : « un tout cohérent qu'on ne saurait pas découvrir mais qui peut *pourtant* constituer une occasion de couplage » (Varela, 1992/2004, pp.97-98).

sommes entièrement présents, où notre « moi » devient « vacuitaire », où nous éprouvons le « sentiment de connectivité universelle » (Penelaud, 2010, p. 23). Ainsi, il ne s'agit pas de l'éthique « jouée ou de l'application pure et simple des règles » acceptées par une communauté, mais de l'éthique « incarnée » (Varela, 1992/2004, p. 54).

Selon Varela, l'incarnation du savoir-faire éthique repose sur la capacité mentale de l'attention : sur la perception de la situation et l'identification des correspondances ou des affinités entre les situations. Cela n'est pas une « analyse catégorielle », mais une « structuration de l'expérience vécue » (Varela, 1992/2004, p. 51). Les études en neuroscience confirment que pour comprendre les actions d'autrui, le sujet saisit le sens de ses mouvements d'abord sans les analyser (Berthoz & Petit, 2006, p. 59). L'analyse et le contrôle n'arrivent qu'après.

Malheureusement, le terme « empathie » qui décrit ces processus, est devenu aujourd'hui la « victime de son succès médiatique » (Eschenauer, 2017, p. 83). Dans cette recherche nous optons pour l'empathie en tant qu'aptitude à se mettre à la place de l'autre tout en gardant la conscience de soi (Thirioux et al., 2014), aptitude qui se construit à travers des mécanismes de deux niveaux. Les mécanismes de bas niveau correspondent à la résonance kinesthésique et émotionnelle. Tandis que les mécanismes de haut niveau correspondent à la régulation consciente qui permet de donner la réponse au comportement de l'autre (Iacoboni, 2009; Thirioux & Jorland, 2008).

> Dire que l'empathie passe par le corps vécu, c'est donc dire que nous sommes non seulement un corps physique, mais l'unité d'un corps et d'un esprit, nous sommes un corps-sujet « conscient de lui-même et originairement ouvert au monde » (Depraz, 2006 p.188).

Dans cette optique, « 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 » (Aden, 2014, p. 106).

1.2.4. Référentiel cognitif de l'acte d'apprendre

Cette vision de l'acte d'apprendre nous amène à réinterroger d'une manière fondamentale les questionnements de notre système éducatif d'aujourd'hui. En effet, ce système cherche comment donner aux sujets l'envie d'apprendre, comment se débarrasser de ce qui empêche d'apprendre, et à déterminer quels sont les freins de l'apprentissage. Ces questionnements se basent sur les postulats suivants : (1) « l'apprentissage est un processus

d'assimilation » ; (2) « les connaissances sont extérieures aux sujets apprenants » (Trocmé-Fabre, 1999, p.45). Ils se focalisent sur l'idée d'un savoir qui existe à l'extérieur du sujet et peut être assimilé ou acquis, mais ces questionnements ne respectent aucunement l'organisation autopoïétique de l'être humain car ils ne s'appuient pas sur le potentiel non encore actualisé des apprenants. Autrement dit, les questionnements de notre système éducatif ont besoin d'être réinterrogés en fonction des besoins vitaux de notre cerveau : « se repérer dans un contexte », « reconnaître et organiser la complexité du monde », « se connecter à l'environnement et aux autres », « ancrer de nouvelles connaissances dans sa propre histoire », « s'engager dans des choix qui lui appartiennent, créer et échanger » (*Ibid.,* p.46).

Si nous changeons de perspective et mettons au centre de nos questionnements le sujet avec toute la complexité de son potentiel, son devenir permanent, nous nous rapprochons d'un **« questionnement authentique »** qui ne reste jamais stable et se renouvelle en permanence (*Ibid.,* pp. 46-47). Au fond de ce questionnement, il y a une oscillation permanente entre deux éléments fondamentaux de l'acte d'apprendre : « la potentialisation » et « l'actualisation » (Trocmé-Fabre, 2003, p.20).

> Le problème, auquel l'Ecole et la société devraient s'atteler en priorité, est de permettre et favoriser les conditions d'actualisation du potentiel de chacun, de ces nombreux « non-encore ». (Trocmé-Fabre, 1999, p.60)

Ainsi, l'accompagnement d'un apprenant est une construction de l'échange où chacun des deux reçoit et donne pour créer « une œuvre commune », c'est un parcours vers l'autonomie de l'apprenant, « c'est-à-dire le moment où il sera capable de se gérer lui-même », le moment où il deviendra « acteur et auteur »de ses apprentissages (Trocmé-Fabre, 2003, p.33).

L'acte d'apprendre est « un processus continu d'adaptation créative » où nous simulons mentalement des mondes, les organisons, faisons les choix, créons du sens et établissons nos systèmes de valeur (Aden, 2017a, p. 107). Les actes de créer, innover et apprendre sont tissés ensemble dans la toile de notre vie cognitive (*Ibid.*, p. 107).

> Créer et innover constituent des actes cognitifs à part entière et, à ce titre, ils doivent être accompagnés et facilités par les enseignants comme un passage vers l'autonomie cognitive. (Trocmé-Fabre, 1999, cité par Aden, 2016, p.107)

Dans son ouvrage *Réinventer le métier d'apprendre* Hélène Trocmé-Fabre fait une proposition de référentiel cognitif[11] fondé sur les idées fondamentales de l'énaction évoquées plus haut.

Ce référentiel réunit les « savoir-faire » qui sont présentés sous forme d'un arbre (Figure 1.2). Celui-ci montre les relations entre ces actes répondant aux « besoins vitaux de nos organismes vivants » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 95). En adaptant ce référentiel, nous ne parlons plus de compétences, mais de « dix aptitudes potentielles » qui ont besoin d'être actualisées lorsque nous nous relions à l'environnement, aux autres et à nous-mêmes (Trocmé-Fabre, 2004, p. 60). Ainsi, l'arbre de savoir-apprendre réunit trois logiques du vivant : « la logique de régulation », « la logique de l'adaptation », « la logique de l'évolution » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 95-104).

Dans la première logique, nous trouvons l'enracinement de l'acte d'apprendre : l'aptitude à « construire un contexte » à l'aide de nos organes sensoriels qui repèrent le monde qui nous entoure (« savoir-découvrir ») ; l'aptitude à « reconnaître (et accepter) les contraintes de la complexité et l'interdépendance des phénomènes » (« savoir reconnaître les lois du vivant ») ; l'aptitude « à organiser, catégoriser, structurer, généraliser, abstraire » la complexité à partir de son expérience (« savoir organiser ») ; l'aptitude à « créer un sens émergé » à partir de nos expériences (« savoir-ancrer »). Cette première logique nous permet de « nous réguler » dans la reliance à l'environnement (*Ibid*., pp. 96-99).

La deuxième logique laisse venir l'adaptation avec l'aptitude à « faire des choix authentiques » en se reliant à « son propre système de valeurs » (« savoir-choisir ») ; l'aptitude à « innover, intégrer l'aléatoire et l'inattendu » (« savoir-innover »), l'aptitude « à aller vers l'autre, l'accepter unique et différent, entrer en réciprocité sans conditions » (« savoir-échanger »). Dans cette deuxième logique nous nous relions aux autres (*Ibid*., p.100).

[11] C'est sur ce référentiel que je me suis appuyée pour construire non seulement l'expérimentation de cette recherche dont je parlerai plus loin, mais aussi tout le parcours pédagogique de l'atelier de théâtre pour enfants et adolescents que j'ai monté en 2012 à Nantes et dans lequel je continue à exercer aujourd'hui (je vais éclairer cet aspect plus en détail dans la Partie II de cette thèse).

Figure 1.2. Arbre du Savoir-Apprendre (Trocmé-Fabre, 2003)

L'objectif des enseignants serait alors de créer des conditions favorables à l'actualisation de ces sept aptitudes potentielles de chaque apprenant dans l'intersubjectivité tout en respectant « la durabilité » de l'acte d'apprendre au lieu de « se laisser entraîner dans la course au rendement, à la performance et dans l'emballement du quantitatif » (*Ibid., p.* 85).

L'autonomie se construit à travers trois aptitudes restantes : celle à « actualiser notre capacité d'entrer en relation » avec le monde (« savoir-comprendre ») ; celle à « s'établir dans

un nouveau rapport aux choses, aux autres, à soi-même » (« savoir-intégrer ») ; celle « à faire un modelage réciproque d'une réalisation sociale par un acte de langage, un acte d'écoute, un regard, un geste » (« savoir-communiquer ») (Ibid., p.103-104). En actualisant ces trois aptitudes l'apprenant se relie à soi, crée avec les autres et évolue.

> Deux remarques sont nécessaires. L'autonomie se manifeste et se structure grâce à trois savoir-faire hors du temps pédagogique. L'accompagnement doit, en effet, s'arrêter sur le seuil au-delà duquel l'apprenant est seul aux commandes, au centre de sa propre dynamique d'apprentissage, dans une logique d'évolution qui ne peut être que la sienne. En second lieu, l'autonomie n'exclut pas l'interdépendance. (Trocmé-Fabre, 1999, p. 103)

Ce référentiel met au centre l'apprenant qui est « auteur et acteur » de son acte d'apprendre quelle que soit sa langue ou sa culture. Enseigner en s'appuyant sur ce référentiel implique d'être toujours en recherche d'un équilibre fragile dans lequel toutes les conditions se réunissent afin que l'apprenant puisse actualiser son potentiel.

Les dix aptitudes potentielles évoquées plus haut sont le résultat de l'évolution de l'être humain, de son organisme. Ce référentiel en particulier et toute la philosophie de la pédagogie énactive-performative son incompatible avec « l'éducation de masse » (Aden, 2016, p. 105), à la logique de l'autorité, de commande, de rendement et des résultats rapides qui est encore très présente dans le monde éducatif de nos jours.

***

Dans ce chapitre, j'ai tenté de décrire les fondements philosophiques de la pédagogie énactive-performative qui la distinguent des autres méthodes et approches de l'enseignement-apprentissage des langues. Cette compréhension de l'acte d'apprendre au centre duquel se trouve l'être humain dans toute sa complexité nous amène à l'idée qu'à partir du moment où nous optons pour la pédagogie énactive-performative, nous mettons au centre de nos études et nos enseignements l'incarnation du savoir-faire éthique. Il est question d'une expérience vécue dans laquelle notre relation éthique à l'autre advient au monde avant et avec nos langues. Nous l'abordons dans la dimension pré-verbale, pré-réflexive mais aussi dans la dimension réflexive, consciente, analytique qui lui permet de prendre forme avec nos langues.

Le cheminement vers l'autonomie proposé par la pédagogie énactive-performative est coûteux en termes de temps et d'énergie pour tous les participants de l'acte d'apprendre (apprenants, enseignants, parents, institutions…). Il serait probablement difficile de le mettre

en place dans nos établissements scolaires du jour au lendemain. Ici, j'évite d'utiliser le mot « intégrer » car cela signifie : introduire un élément dans un ensemble. A mon sens, la pédagogie énactive-performative n'est pas un élément qui pourrait être introduit dans le système existant, mais une philosophie qui nous invite à le transformer d'une manière fondamentale, ce qui réinterrogerait les valeurs essentielles de l'humanité dans l'acte d'apprendre.

> La compétition qui règne dans le monde socio-économique et politique, est aussi présente dans le système éducatif, ce qui ne contribue en rien à répondre à l'exigence d'équilibre de l'organisme vivant que nous sommes, système ouvert en recherche constant d'un équilibre qui n'est autre que celui de la boucle « donner-recevoir ». (Trocmé-Fabre, 1999, p.51)

Cette transformation impliquerait des changements considérables d'ordre politique et économique, mais aussi des changements biographiques pour chaque participant de l'acte d'apprendre. Cette modeste recherche doctorale tente de tracer un chemin biographique vers la compréhension de l'idée que chacun d'entre nous (en tant qu'enseignant, apprenant, parent, représentant de l'institution), comme le colibri de la fameuse légende amérindienne[12], pourrait faire sa contribution à une nouvelle définition des valeurs de l'humanité dans l'acte d'apprendre et retrouver le véritable fondement de la connaissance qui est « la tolérance et le pluralisme, un détachement de nos propres perceptions et valeurs qui laisse une place à celles des autres » (Varela, 1989, p. 31).

[12] Il est question de la légende amérindienne popularisée par Pierre Rabhi : https://www.colibris-lemouvement.org/mouvement/legende-colibri#:~:text=Colibris%20tire%20son%20nom%20d,un%20immense%20incendie%20de%20for%C3%AAt.&text=Seul%20le%20petit%20colibri%20s,les%20jeter%20sur%20le%20feu, consulté le 2/10/2020.

Chapitre 1.3. Authenticité dans la méthode théâtrale de Stanislavski

> La difficulté de l'objectif que je me fixe, c'est devoir vous parler de ce que je ressens, mais que je ne connais pas ; de ce que j'ai éprouvé dans ma pratique ; de ce pourquoi je n'ai pas de formule théorique ni de mots précis ; de ce que je peux vous expliquer seulement par une allusion en essayant de vous faire éprouver les mêmes sensations dont il sera question. (Stanislavskij, 1938/2018, p. 341, traduit du russe par M.P.)[13]

Comme nous l'avons déjà vu plus haut, la pédagogie énactive-performative aborde l'expérience esthétique en tant que vécu émotionnel et sensoriel dans lequel émerge le sens partagé. L'art théâtral est une des formes d'art qui permet de créer un espace-temps pour cette émergence. Il permet de « performer les langues » : communiquer en étant soi et l'autre à la fois, accepter de se reconnaître différent tout en restant soi-même (Aden & Pavlovskaya, 2018, p. 220). Ces aptitudes semblent être liées à l'utilisation créative des langues (Aden, 2009a, 2010, 2012, 2016).

Dans cette recherche doctorale, j'ai fait le choix de m'appuyer sur la théorie de Stanislavski. Ce choix a deux raisons : la première est liée à mon expérience professionnelle car j'ai moi-même été initiée à la méthode Stanislavski en Russie. Lorsque j'ai été amenée à enseigner les langues par le théâtre en France, je me suis appuyée sur cette méthode. La deuxième raison est liée au fait qu'au fur et à mesure de mes lectures parallèles j'ai trouvé des liens solides entre la méthode théâtrale de Stanislavski et la proposition énactive de Francisco Varela. De la même façon que la pédagogie énactive-performative s'oppose à la logique du rendement dans l'apprentissage, le théâtre d'art de Stanislavski s'oppose au théâtre commercial (c'est-à-dire le théâtre qui crée des spectacles pour les vendre) et met en avant le théâtre-studio, en tant que structure théâtrale où la pédagogie théâtrale est « une école de vie en commun » (Poliakov, 2015, pp. 7–8). De la même façon que la pédagogie énactive-performative se focalise sur des valeurs humanistes communes, la méthode théâtrale de Stanislavski s'appuie sur le phénomène « d'authenticité » qui distingue l'art de l'artifice.

[13] «Трудность предстоящей задачи заключается в том, что мне придется говорить вам о том, что я ощущаю, но чего не знаю, что испытывал лишь на практике, для чего у меня нет ни теоретической формулы, ни готовых ясных слов, о том, что я могу объяснить вам лишь намеком, стараясь заставить вас самих испытать те ощущения, о которых будет идти речь » (Stanislavskij, 1938/2018, p. 341).

L'authenticité est le concept clé que je voudrais développer dans cette recherche doctorale car à mon sens il articule les liens entre les interactions humaines et l'empathie sur le terrain de l'art théâtral.

1.3.1. Redécouverte du système de Stanislavski

Les fondements théoriques de cette méthode théâtrale ou, comme on l'appelle depuis 1910, le « système de Stanislavski », auraient dû être réunis dans un traité comprenant 3 parties : *Le Travail de l'acteur sur soi*, *Le travail de l'acteur sur le rôle*[14] et un livre d'exercices. La première partie de ce traité a été publiée en 1938, l'année de la mort de Stanislavski. La deuxième a vu le jour à titre posthume : les éditeurs l'ont reconstituée en s'appuyant sur les notes de Stanislavski. La troisième partie n'a jamais été publiée ni écrite.

> On a donc affaire à un système lacunaire en constante évolution, qui recouvre plusieurs strates temporelles, avec des reformulations continuelles dans les recherches et l'écriture. (Poliakov, 2007, p. 31)

En créant son système, Stanislavski s'est appuyé sur le concept de « mémoire affective » décrit par Théodule Ribot, philosophe et fondateur de la psychologie en France. Il ne s'agit pas de la mémoire épisodique qui retient les faits, mais de la mémoire qui nous fait revivre les émotions et les perceptions corporelles liées à celles-ci, autrement dit de la mémoire qui laisse revenir les sons, les rythmes, les images, les sensations et les sentiments. Le questionnement de Ribot qui avait commencé à intéresser Stanislavski à partir de 1906, portait sur la possibilité de revivre les émotions déjà vécues grâce à un effort volontaire et conscient du sujet sans aucune stimulation extérieure (Čerkasskij, 2013). En créant sa méthode, Stanislavski s'est également inspiré de la philosophie du yoga (Autant-Mathieu, 2007; Carnicke, 1998; Čerkasskij, 2009; White, 2006).

Bien que la théorie de Stanislavski ait influencé les metteurs en scène français tels que Jacques Copeau et Louis Jouvet (Autant-Mathieu, 2014), le système de Stanislavski a été accueilli en France avec une certaine méfiance. Cela est en partie lié aux difficultés de traduction. En effet, les droits de publication des deux ouvrages cités plus haut ont pendant

[14] Ces titres ont été traduit en français comme *La Formation de l'Acteur* et *La Construction du Personnage.*

longtemps été détenus par les Etats-Unis. Les lecteurs français ont connu la traduction française de la version américaine simplifiée et adaptée[15].

Un autre problème lié à l'étude de la méthode Stanislavski est l'adaptation de ses œuvres à la censure soviétique dans les années 30. Suite aux recommandations du Comité central du Parti communiste de l'Union soviétique, il réinterprète des termes comme l'intuition, et la vie de l'esprit humain à travers le prisme de la conception matérialiste. Il enlève de ses œuvres quasiment tous les éléments qui les relient à la philosophie et la pratique du yoga et souligne qu'il s'est débarrassé de ce mysticisme (Čerkasskij, 2009, pp. 282–284).

La difficulté de l'interprétation du système de Stanislavski est liée non seulement au fait que nous avons affaire à des œuvres lacunaires dont la traduction est approximative et simplifiée, mais aussi au fait que le fondement de cette théorie renvoie à la spiritualité. La critique soviétique a essayé de placer la méthode Stanislavski dans le cadre du matérialisme dialectique. Dans les années 30 le Comité Central du Parti Communiste (TsK VKPb) a proposé à Stanislavski de montrer et développer le contenu réaliste des termes comme « esprit humain », « mémoire affective », « intuition », « inconscient » etc. (Čerkasskij, 2009, p. 282). De là vient le célèbre titre soviétique octroyé à Stanislavski - '*père du réalisme psychologique*'. Il est intéressant de constater qu'aujourd'hui, la 'spiritualité' de sa théorie semble devenir réaliste et scientifiquement justifiée.

Dans la lignée des travaux francophones de Stéphane Poliakov portant sur la méthode théâtrale de Stanislavski (Poliakov, 2006, 2007, 2015), cette recherche doctorale a comme objectif de faire son modeste apport à la « redécouverte » de l'héritage de ce théoricien et praticien de théâtre encore peu connu en France.

1.3.2. Art authentique : sentiment intérieur scénique de soi de l'acteur

Le fondement philosophique de la méthode Stanislavski est en effet très proche de l'énaction dans la mesure où cette première s'appuie sur la recherche du « principe de l'organicité » dans l'art (Autant-Mathieu, 2007, p. 9).

Dans l'énaction, la connaissance est un phénomène biologique qui se produit selon les lois du vivant, dans les relations de non-dualité, ou autrement dit de co-détermination. C'est dans ces relations qu'un être humain apprend, crée, s'identifie et évolue. Cette idée de co-

[15] Entretien avec Marie-Christine Autant-Mathieu réalisé par Gwénola David pour le journal « La Terrasse » : https://www.journal-laterrasse.fr/hors-serie/stanislavski-une-pertinence-intacte/ (consulté le 28/12/2019).

détermination organique traverse également la méthode Stanislavski. Cela concerne tout d'abord la dynamique des relations entre l'acteur et son personnage dans la création.

Dans sa méthode théâtrale, Stanislavski distingue plusieurs types d'art théâtral : « l'art authentique ou l'art de la vie émotionnelle (*pereživanie*), l'art de la représentation (*predstavlenie*), l'art du métier (*remeslennaâ igra*) et l'art du jeu caricatural et outré (*lomanie*) » (Poliakov, 2007, p. 34).

En traduisant en français *iskusstvo pereživaniâ* comme l'art de la vie émotionnelle, Stéphane Poliakov explique la difficulté de traduire cette notion :

> Il s'agit d'éprouver quelque chose dans les sentiments – *čuvstva* – et dans la sensation de soi physique – *samocuvstvie* – pour engendrer l'action (…) Il faudrait le substantif inexistant en français, formé sur le verbe éprouver (…) Parmi les traductions possibles, je proposerais volontiers la vie éprouvée. (Poliakov, 2007, p. 36)

Selon Stanislavski, l'acteur pratiquant une création théâtrale authentique ne joue pas son rôle, mais le recrée : il vit son personnage intérieurement ce qui se traduit par une manifestation extérieure de son expérience (Stanislavskij, 1938/2018, p. 31). Or, la création artistique n'a rien à voir avec l'imitation pure et simple. Le début de cette création est l'étude de « la matière première (l'ensemble des matériaux que nous recevons de l'auteur et du metteur en scène) », et l'objectif est d'animer cette matière première avec ses propres sentiments (*Ibid.*: 37, 73). Cela rejoint les réflexions mises en lumière par les pratiques théâtrale en cours de langues. Lors de la création l'élève « ne prend pas la parole pour restituer ce qui lui a été transmis, mais il prend appui sur ses propres productions originales et personnelles » (Vazquez De Castro, 2017), « chacun devient alors *Acteur* de ses langages à tous les sens du terme, que ce soit le langage de l'œuvre interprétée ou celui de l'interlangue en construction dans les échange » (Pierra, 2013, p. 49).

Pour décrire ce processus Stanislavski utilise l'expression *pereživat' rol'* que nous pouvons traduire en français par « vivre son rôle », ou pour être plus précis « *transvivre* son rôle », car le préfixe russe « *pere-* » peut se traduire en français par « trans- ». Selon Stéphane Poliakov, ce verbe « décrit un processus vital, une inquiétude, un sentiment, un affect, ce qui touche et remue » (Poliakov, 2007, p. 36).

> Dans notre langage, on appelle cela **transvivre son rôle** (…). Transvivre aide l'artiste à accomplir l'objectif de l'art de scène qui est

> de créer la **vie de l'esprit humain** du rôle et de la montrer sur la scène sous une forme artistique. (Stanislavskij, 1938/2018, p. 29, traduit du russe par M.P.)[16]

Ainsi, nous pourrions définir l'art de la vie émotionnelle comme l'art de *transvivre*. Lorsque l'acteur *transvit* son rôle il crée « une vie de l'esprit humain » (*žizn' čelovečeskogo duha*). C'est la vie émotionnelle et sentimentale du personnage que l'acteur crée en y adaptant ses propres émotions et sentiments. Et c'est dans la création de cette vie que la frontière entre l'acteur et son personnage s'efface. Il y a donc une co-détermination émotionnelle et physiologique entre le soi de l'acteur et celui du personnage. C'est pour cette raison que pour traduire le terme *perežívat' rol'* , j'ai choisi le néologisme « *transvivre* » dans la mesure où la notion de « *trans* » décrit ce qui traverse, relie et va au-delà (Nicolescu & Volckmann, 2007, p. 78). La notion du « *transvivre* » nous renvoie également au terme « donner vie à l'œuvre » que Gisèle Pierra (2013, p. 48) utilise dans son approche pédagogique transculturelle en français langue étrangère.

Le travail de l'acteur selon Stanislavski commence par un simple et magique « et si…» qui déclenche l'action de création de son rôle. L'acteur éprouve un « sentiment particulier de soi » à partir du moment où il commence à croire sincèrement en son « si...» et à agir en fonction des circonstances qu'il voit par son imagination. Lorsque l'acteur transvit son rôle, il complète et approfondit la matière première avec sa propre « vision interne », ou autrement dit, son imagination, ce qui déclenche l'action intérieure (émergence des sentiments et émotions) qui le pousse à l'action extérieure (mouvements, mimiques, déplacements, etc.). En effet, le texte théâtral ouvre devant l'acteur un espace pour que « s'actualise » son « potentiel » de créateur (Trocmé-Fabre, 2003, p. 20). Cette création naît dans les relations complexes de « co-détermination » intérieur ↔ extérieur (Varela, 1989, p. 62).

> « … chaque moment que vous passez sur la scène, chaque moment du développement extérieur ou intérieur de la pièce et de son action, le comédien doit voir à la fois ce qui se passe à l'extérieur de lui (les circonstances extérieures supposées, créées par le metteur en scène, le décorateur, et d'autres créateurs du spectacle), et ce qui se passe à l'intérieur de lui, dans l'imagination du comédien lui-même, c'est-à-

[16] « На нашем языке это называется «переживать роль». (…) Переживание помогает артисту выполнять основную цель сценического искусства, которая заключается в создании « жизни человеческого духа » роли и в передаче этой жизни на сцене в художественной форме » (Stanislavskij, 1938/2018, p. 29).

dire ces visions qui illustrent les circonstances supposées de la vie du rôle. Tous ces moments forment tantôt à l'extérieur, tantôt à l'intérieur de nous une succession de visions, une sorte de film. Tant que la création dure, il tourne sans arrêt et reflète sur l'écran de notre vision interne les circonstances supposées dans lesquelles le comédien vit sur la scène en tant qu'interprète de son rôle. (Stanislavskij, 1938, p. 106, traduit du russe par M.P.) [17]

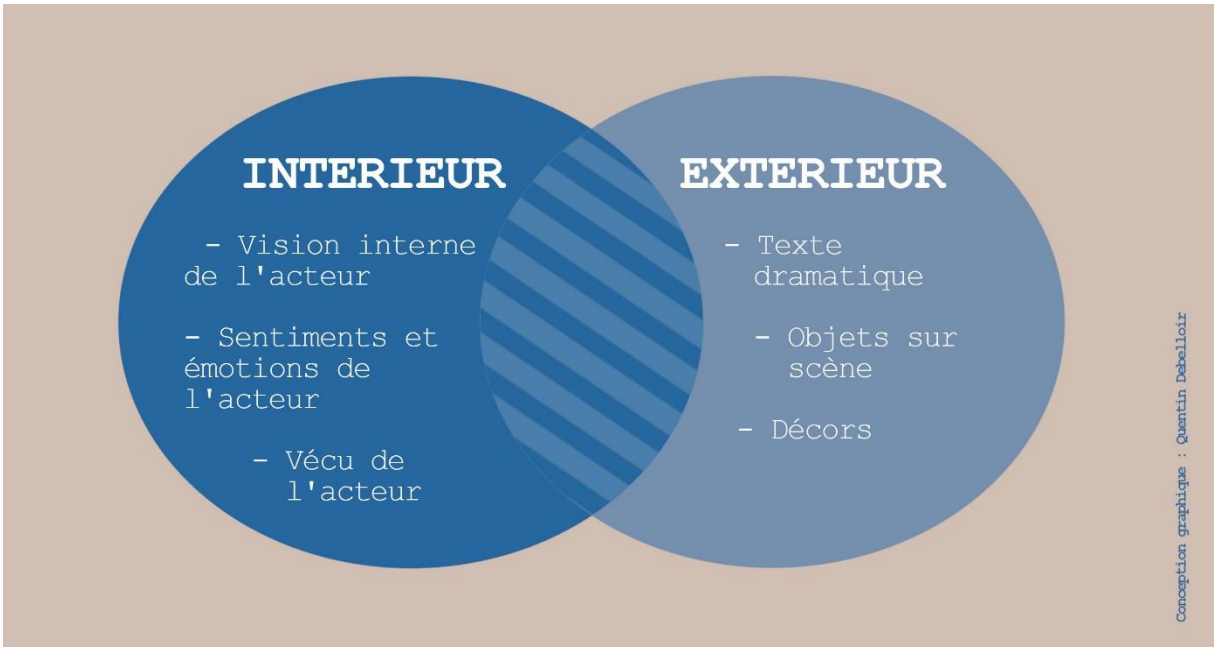


Figure 1. Relations intérieur ↔ extérieur dans le jeu de l'acteur selon la méthode Stanislavski.

Stanislavski nomme les relations de co-détermination entre l'acteur et son personnage, « lois organiques de la nature de création » (*organičeskie zakony tvorčeskoj prirody*). Ainsi, il place la potentialité de l'art théâtral dans le paradigme de la nature (Poliakov, 2007, p. 34), ou en utilisant les termes de l'énaction (Varela, 1992, 1997; Varela, Thompson, Rosch, et al., 1993), dans celui du Vivant, d'autant plus que la terminologie stanislavskienne se base sur le mot « vie » *(žizn')* et ses dérivés :

- art de la **vie** éprouvée (*perež**iv**anie*) ;

[17] « … в каждый момент вашего пребывания на подмостках, в каждый момент внешнего или внутреннего развития пьесы и ее действия артист должен видеть или то, что происходит вне его (то есть внешние предполагаемые обстоятельства, созданные режиссером, художником и другими творцами спектакля), или же то, что происходит внутри, в воображении самого артиста, то есть те вИдения, которые иллюстрируют предполагаемые обстоятельства жизни роли. Из всех этих моментов образуется то вне, то внутри нас непрерывная бесконечная вереница вИдений, своего рода кинолента. Пока длится творчество, она безостановочно тянется, отражая на экране нашего внутреннего зрения иллюстрированные предлагаемые обстоятельства роли, среди которых живет на сцене (…) артист, исполнитель роли » (Stanislavskij, 1938/2018, p. 106).

- trans**viv**re le rôle (*pere**živ**at′ rol′*) ;
- créer la **vie** de l'esprit humain (*sozdavat′ **žizn′** čelovečeskogo duha roli*) ;
- créer la **vie** du corps (sozdat′ **žizn′** tela)
- objectif **viv**ant (***živ**aâ zadača*)
- sentiment **viv**ant au moment de la création (***živ**oe čuvstvo v moment tvorčestva*)
- atmosphère de la **vie viv**ante sur la scène (*atmosfera **živ**oj žizni na scene*).

En effet, la création théâtrale est pour Stanislavski un processus dynamique et évolutif et le mécanisme même de ce processus est organique, c'est-à-dire défini par les lois de la nature. Youri Zavadski, un des élèves de Stanislavski, cite sa métaphore organique qui souligne le rapprochement entre la création et le développement biologique d'un organisme végétal.

> Stanislavski comparait la confection d'une fleur artificielle et la naissance d'une fleur naturelle. [. . .] La création d'une fleur vivante ne commence pas par les pétales, « par le résultat ». Le résultat - la fleur - se forme par maturation et le premier germe (c'est peut-être de là que provient l'expression de Stanislavski : le « germe » (*zerno*) du rôle) ne ressemble en rien à la future fleur. [...] C'est lorsque la fleur aura reçu assez de lumière et d'eau, lorsqu'elle aura traversé toutes les phases de sa croissance progressive, naturelle, organique, c'est alors seulement qu'elle deviendra fleur. C'est à cette création organique du rôle que Stanislavski nous exhortait. (Zavadski, 1963, cité par Autant-Mathieu, 2007, p. 9)

Stanislavski compare la création de la vie de l'esprit humain au processus du développement d'une plante. D'abord, l'acteur touche à ce que Stanislavski appelle « la graine artistique du drame », c'est-à-dire à « l'esprit de l'auteur dramatique » (Poliakov, 2015, p. 47). Ensuite « il transporte cette graine dans son âme » et le processus créateur commence (*Ibid.*).

> Il s'agit d'un processus organique semblable à tous les processus de conception de la nature. Tombée dans l'âme de l'acteur, la graine doit y lever, éclore, prendre racine, y faire germer des pousses en se nourrissant des ferments de la terre où elle a été transportée et y faire croître une plante vivante avec toutes ses fleurs. (*L'Art de l'acteur et du metteur en scène*, Stanislavski, 1928, cité par Poliakov, 2015, pp.46-47) [18]

[18] Traduction de russe de Stéphane Poliakov.

Pour Stanislavski, l'âme (*duša*) est l'histoire des expériences émotionnelles et sentimentales de l'acteur tandis que l'esprit (*duh*) est ce qui réunit tous les êtres humains (Koptev, 2013, p. 129). Il est donc question d'un acte de création authentique et organique qui relie dans les relations de co-détermination l'âme de l'acteur et l'esprit humain, en donnant naissance au « sentiment intérieur scénique de soi de l'acteur » (*vnutrennee sceničeskoe samočuvstvie aktera*) (Stanislavskij, 1938/2018, p. 405).

Ici, je propose ma propre version de traduction de ce terme en français. En effet, la traduction de l'anglais « état créateur de l'acteur » s'avère trop approximative car Stanislavski ne parle pas de l'état où se trouve l'acteur mais de sa perception de soi-même. La traduction proposée par Stéphane Poliakov « sensation de soi » (*samoosûsûenie)* reflète mieux cette idée, mais je proposerais plutôt de le traduire par « sentiment de soi ». En français les mots « sentiment » et « sensation » sont assez proches et ont la même base qui les renvoie au verbe *sentir*. En russe le nom « sensation » *(osûsûenie)* vient du verbe (*osûsûat'*) – « percevoir à l'aide de ses sens », tandis que le nom sentiment du verbe *čuvstvovat'* – qui a toute une palette de significations parmi lesquelles, à part « éprouver des sentiments et des sensations », nous trouvons aussi « comprendre intérieurement » (*ponimat' vnutrenno*), « prendre conscience d'une manière spirituelle » (*soznavat' duhovno*). De plus, Vladimir Dhal[19], donne des exemples de l'utilisation du mot « sentiment » (*čuvstvo*) accompagné de deux adjectifs : « un sentiment extérieur » (*vnešnee čuvstvo*) – les sentiments liés aux sens (vue, ouïe, toucher, etc.) et « un sentiment intérieur » (*vnutrennee čuvstvo*) – les sentiments liés à l'âme humaine, la conscience de l'âme (*soznanie duši*). Il est fort probable que Stanislavski parlait de ce deuxième sentiment car il y a ajouté l'adjectif « intérieur ». Cependant, je ne pense pas qu'il soit justifié de traduire ce terme par – « conscience de soi », car Stanislavski précise que « comprendre » pour un acteur veut dire « sentir »[20]. Il est donc bien question d'une forme particulière de conscience qu'il intitule le « **sentiment intérieur de soi** ». Et selon lui, l'art authentique est possible uniquement si l'acteur éprouve ce sentiment (Stanislavskij, 1938/2018, p. 413).

Il apparaît que cela correspond à ce que le neurobiologiste Antonio Damasio appelle *les sentiments des émotions*. Selon lui, les émotions sont un ensemble d'actions « *menées par notre corps »* tandis que les sentiments émotionnels sont « les perceptions composites de ce

[19]Dictionnaire raisonné du russe vivant, Vladimir Dhal, 1863-1866.

[20] Stanislavski évoque cette idée dans une des versions de préface à son ouvrage *Travail de l'acteur sur soi* : http://psylib.org.ua/books/stank01/txt18.htm, consulté le 4/04/2018.

qui se passe dans notre corps et notre esprit quand nous éprouvons des émotions ». Autrement dit, les émotions sont les actions, et les sentiments d'émotions sont les images des émotions (Damasio, 2012, p. 137).

Antonio Damasio parle également du « sentiment de soi » et explique que notre conscience n'est pas monolithique mais séparée en espèces. Il appelle l'espèce la plus simple « conscience-noyau » (Damasio, 1999/2002, p. 30). Il s'agit du sentiment de soi dont la portée est ici et maintenant. Il n'aborde pas le futur ni le passé. Cette conscience a « un niveau unique d'organisation, elle est stable tout au long de la vie de l'organisme, elle n'est pas exclusivement humaine ». La deuxième conscience est un phénomène biologique complexe : « la conscience étendue ». Il est question du « sentiment élaboré de soi doté d'un moi placé dans son historicité unique avec la connaissance du passé vécu ainsi que l'anticipation du futur » (*Ibid*.). C'est un phénomène biologique « complexe et dynamique tout au long de la vie de l'organisme », et c'est lui qui permet aux êtres humains de créer (*Ibid*, p. 31). Stanislavski souligne également que le « sentiment intérieur scénique de l'acteur" est extrêmement dynamique : il fluctue tout le temps et l'objectif de l'acteur est de le diriger dans le bon sens. Selon Stanislavski, plus la compétence de transvivre son rôle est développée chez l'acteur, plus il est capable de contrôler son sentiment intérieur de soi et de l'ajuster si nécessaire sans pour autant sortir de son rôle. Par conséquent, son jeu devient plus authentique.

> Il [l'acteur] a une telle maîtrise de soi, qu'il peut sans quitter son rôle, contrôler son sentiment de soi et le décomposer en ses constituants. Tous ces constituants fonctionnent en complémentarité. Mais si soudainement l'acteur perçoit une infime incohérence, il "tourne son regard à l'intérieur de son âme » pour comprendre quel constituant est devenu dissonant. Ayant pris conscience de l'erreur, il la corrige. Ce faisant, il ne lui coûte rien de se dédoubler, c'est-à-dire d'un côté de corriger ce qui est faux et de l'autre de continuer à vivre son rôle.
>
> « L'acteur vit, il pleure et il rit sur la scène, mais en riant et en pleurant, il observe son rire et ses pleurs. Et dans cette vie double,

> dans cet équilibre entre la vie et le jeu que consiste l'art »[21]. (Stanislavskij, 1938/2018, p. 418, traduit du russe par M.P)

Il est à remarquer que Stanislavski parle également de l'automatisme de l'acteur expérimenté, c'est-à-dire la capacité de porter une partie de son attention sur le sentiment intérieur de soi. Ici, il est important de faire une différence entre cet automatisme et les clichés du jeu artisanal, c'est-à-dire des actions répétées automatiquement suite à plusieurs répétitions théâtrales. Pour Stanislavski ces clichés ne font pas partie du jeu authentique, mais du jeu artisanal.

Dans ce sens les résultats des recherches en neuroscience rejoignent les idées de Stanislavski car ils démontrent que la reproduction artificielle des émotions (en l'occurrence, les sourires commandés de manière volontaire) n'est pas accompagnée par le même type d'ondes cérébrales que l'expression des émotions spontanée (Calvert, 2015, p. 4/12). Ainsi, la proposition de Stanislavski de distinguer « le sentiment intérieur scénique de l'acteur » (dans le jeu authentique) et le sentiment artisanal de l'acteur (dans le jeu « mécanique ») a aujourd'hui une confirmation scientifique (Stanislavskij, 1938, pp. 407–408). Les recherches en neurosciences montrent qu'en début de tout apprentissage ce sont les aires corticales du cerveau qui s'activent. Ensuite, à partir du moment où, au bout de plusieurs répétitions, l'automatisme s'installe, le relais est passé aux aires sous-corticales qui assurent l'action automatisée. Ainsi, il semblerait que l'automatisation du jeu de l'acteur est inévitable après plusieurs répétitions où il récite le même texte avec les mêmes intonations, gestes, mouvements et mimiques. Mais si l'acteur est conscient de ce mécanisme, « une fois le cortex libéré, l'acteur peut diriger son attention, sa concentration, son réseau cognitif vers ce qui se passe dans le moment présent du jeu » (Calvert, 2015, p. 9/12), et ainsi avoir plus de présence sur scène afin de rendre son jeu plus authentique.

Ce mécanisme nous renvoie non seulement au changement de point de vue sur l'automatisme chez l'acteur, mais aussi sur l'automatisme chez l'apprenant. Rappelons-nous que dans le paradigme énactif, l'acte d'apprendre n'est pas une relation du sujet avec une

[21] « Он владеет собой настолько, что может, не выходя из роли, проверять свое самочувствие и разлагать его на составные элементы. Все они работают исправно, друг другу помогая. Но вот происходит легкий вывих, и тотчас же артист « обращает очи внутрь души », чтоб понять, какой из элементов самочувствия заработал неправильно. Осознав ошибку, он исправляет ее. При этом ему ничего не стоит раздваиваться, то есть, с одной стороны, исправлять то, что неправильно, а с другой – продолжать жить ролью. « Актер живет, он плачет и смеется на сцене, но, плача и смеясь, он наблюдает свой смех и свои слезы. И в этой двойственности, в этом равновесии между жизнью и игрой состоит искусство » (Stanislavskij, 1938/2018, p. 418).

information extérieure à lui, mais la transformation du sujet dans la co-détermination soi↔environnement. Le focus de nos enseignements des langues aujourd'hui porte encore sur ce que Stanislavski appelait les clichés, l'automatisation et l'imitation mécaniques qui ne prennent pas en compte le « sentiment intérieur de soi » de l'apprenant, c'est-à-dire ce sur quoi est dirigée son attention intérieure au moment de la communication. Cependant, il est fort probable que le développement de ce « sentiment intérieur de soi » rend l'apprenant plus sensible à la « résonance kinesthésique et émotionnelle qui est la base de toute communication » (Aden, 2013a, p. 2).

1.3.2. Communication authentique

Le concept d'authenticité rejoint « le paradigme du Vivant » (Maturana & Varela, 1987; Varela, 1989, 1992, 1997; Varela, Thompson, Rosch, et al., 1993) et la notion de « langage du Vivant » (Trocmé-Fabre, 2003, 2004) dans la mesure où l'art théâtral authentique pour Stanislavski est l'art qui transvit, ou autrement dit, crée la vie de « l'esprit humain » (Stanislavskij, 1938). Nous pouvons donc supposer que l'adjectif « authentique » est ici synonyme de celui/celle qui crée la vie. L'art authentique crée la vie à la différence de l'art de représentation qui crée la représentation de cette vie. L'art de représentation se base également sur la création de la vie de « l'esprit humain », néanmoins cette vie est créée par l'acteur une fois et ensuite reproduite mécaniquement par le corps. Ainsi, la « création de la vie de l'esprit humain » dans « l'art de représentation » n'est qu'une étape préparatoire à la « reproduction répétitive et mécanique de la représentation sur cette vie », et non pas de la vie-même (Stanislavskij, 1938/2018, p. 35).

Lorsque nous utilisons les termes de l'énaction, l'art authentique s'intéresse à l'autopoïèse du jeu de l'acteur, c'est-à-dire aux relations entre les processus : transformations de l'acteur ↔ transformations du personnage, émergence de l'authenticité ↔ émergence de la foi, actions du corps ↔ actions de l'âme. Tandis que l'art de représentation s'intéresse plutôt à l'allopoïèse, c'est-à-dire aux relations entre les composants : le contenu et la forme.

Lorsque nous étudions la théorie de Stanislavski dans l'optique de l'énaction, elle commence à perdre son côté « mystique » et renvoie plutôt à l'exploration des liens entre l'expérience humaine et les sciences cognitives. En effet, cette théorie met en lumière des mécanismes cognitifs en tant que mécanismes d'organisation universelle, organique, naturelle, biologique. En parlant de l'authenticité de l'art de transvivre, Stanislavski ne prétend pas qu'il s'agit d'une vérité objective. Cependant, comme pour la viabilité de la

connaissance pour Varela, il existe pour Stanislavski une vérité intérieure de l'interprétation d'un rôle, une vérité organique, naturelle, authentique que nous sommes tous capables de ressentir par rapport à notre propre jeu sur scène ou par rapport au jeu de nos partenaires. Cette notion attire mon attention car à mon sens, elle est étroitement liée à la compréhension de l'acte d'apprendre et des valeurs qui forment le fondement de cet acte. En effet, de ce point de vue les réflexions de Stanislavski vont au-delà d'une méthode théâtrale appliquée, car elles articulent toute une philosophie de l'art qui rejoint la philosophie de la pédagogie énactive-performative.

Varela précise que le couple description autopoïétique/description allopoïétique d'un système vivant est une manifestation de la dualité universelle entre « autonomie » et « commande » (Varela, 1989, p. 47). Ainsi, comme nous l'avons vu plus haut, le couple art théâtral authentique/art de représentation correspondrait à la même logique. Et c'est là où se situe probablement une problématique importante pour l'enchevêtrement entre la pédagogie énactive-performative et celle de Stanislavski. En effet, la pédagogie énactive-performative se donne comme objectif de sortir de la logique de commande, et de construire un chemin vers l'autonomie d'un être apprenant, l'autonomie comprise dans le sens biologique du terme, l'autonomie « par rapport à l'environnement, aux autres et à soi-même » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 103). La pédagogie de Stanislavski est aussi le chemin vers l'autonomie organique de l'acteur, l'autonomie dans laquelle le potentiel de « son âme » s'actualise par rapport aux circonstances proposées du rôle, à ses partenaires de jeu et à son propre vécu émotionnel.

Dans les deux cas, il est question de l'autonomie biologique de l'être humain, de son potentiel organique, naturel, authentique qui est propre à chaque représentant de l'espèce humaine. Ceci, à mon sens, est le point de convergence le plus important de ces deux pédagogies, qui nous renvoie à l'aptitude de l'être vivant à communiquer. Rappelons-nous que cette aptitude est la dernière dans le référentiel « Arbre de savoir-apprendre ». Il est question de l'aptitude à « construire un espace-temps commun » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 104).

> Cette capacité ultime, mais ni terminale ni définitive, s'inscrit dans une progression recherchée, voulue, désirée vers la réalisation ou l'accomplissement de l'être. Elle n'est en rien un aboutissement, une fin en soi. Au contraire, elle est recommencement, renouvellement, renaissance. (Trocmé-Fabre, 1999, p. 104)

Dans la traduction française du *Travail de l'acteur sur soi*, le mot communication a été remplacé par le mot « contact ». Cependant, dans le texte original russe de Stanislavski il est bien question de « communication » (*obŝenie*). Pour lui, la nature de l'art théâtral est la « communication » ; la communication des personnes entre elles, mais aussi la communication de chacun avec lui-même. Les spectateurs comprennent et participent à ce qui se passe sur la scène uniquement quand ils sont en résonance avec ce qu'éprouvent les acteurs, c'est-à-dire quand la communication entre ces derniers est authentique. La communication authentique agit dans l'être humain en permanence. Pour communiquer il n'y a pas besoin de regarder quelqu'un ou de parler avec lui. La personne peut même se taire, fermer les yeux et se boucher les oreilles : il sera toujours en communication.

Les communications de l'acteur, selon Stanislavski, peuvent être différentes. C'est à la fois la communication avec son personnage, la communication avec un objet inanimé, la communication avec un objet imaginaire et la communication avec les spectateurs. Mais dans tous ces cas l'acteur ne communique pas par les paroles, les regards ou les gestes, mais par « le contenu de son âme créatrice » (*soderžanie ego tvorčeskoj duši*) (Stanislavskij, 1938/2018, p. 321). Dans le cas de la communication entre les acteurs, l'un cherche dans l'autre son âme vivante, son monde intérieur, son « moi » vivant. Cette communication authentique est possible uniquement si chacun d'entre les acteurs transvit son personnage, c'est-à-dire crée la vie de l'esprit humain à la fois en jouant son personnage et en restant lui-même. Cette communication est pour Stanislavski une alternance permanente entre « donner » et « recevoir » invisible pour le sujet. En effet, la partie visible de cette alternance est la parole : un sujet parle, l'autre lui répond. Mais il existe aussi la partie invisible : lorsqu'un des sujets perçoit l'autre, une émotion naît dans son âme, elle déborde et crée « un courant de rencontre » (*vstrečnyj tok*) perçu par l'autre avant toute parole. Stanislavski appelle cette communication « réciproque » et « ininterrompue » (*nepreryvnoe vzaimnoe obŝenie*). Ainsi, lorsque les acteurs jouent d'une manière authentique, ils communiquent sur la scène par « le courant de rencontre » lorsqu'ils parlent et lorsqu'ils se taisent.

Revenons maintenant à l'idée d'automatisation en lien avec l'authenticité. La parole de l'acteur est automatisée, récitée plusieurs fois au cours des répétitions, et apprise par cœur. Cet automatisme lui laisse la possibilité de diriger son attention vers ce qui se passe à l'intérieur de lui, laisser émerger ses émotions authentiques et créer un courant de rencontre qui permet une communication réciproque et ininterrompue entre lui et les autres acteurs, les spectateurs et les objets qui se trouvent sur la scène.

> *« … apprenez à dire vos pensées à l'autre et quand vous les aurez exprimées, veillez à ce qu'elles atteignent la conscience et les sentiments de votre partenaire ; pour ça il faut une pause. C'est seulement quand vous vous en serez assurés et aurez fini la première partie de votre réplique avec votre regard que vous pouvez passer à la partie suivante. D'autre part, sachez percevoir la parole et les pensées de votre partenaire à chaque fois d'une manière nouvelle, d'une manière d'aujourd'hui. Prenez conscience des pensées et des paroles qui sont bien connues pour vous et que vous avez déjà entendues plusieurs fois aux répétitions et aux spectacles. A chaque fois que vous répétez votre création, il faut remettre en marche ces processus de perception réciproque continue et de don des sentiments et des pensées. Cela demande beaucoup de concentration, de technique et de discipline artistique »*[22].(Stanislavskij, 1938/2018, p.328, traduit du russe par M.P.)

Stanislavski distingue la communication authentique et la communication jouée et souligne qu'au théâtre comme dans la vie, il est beaucoup plus simple de communiquer d'une manière jouée (sans créer un courant émotionnel de rencontre) que de communiquer d'une manière authentique. La communication authentique est pour lui un échange invisible « de rayonnements sortants et entrants » (*izlučeniâ i vlučeniâ*). En effet, il est difficile de trouver des équivalents français pour les mots *vlučenie* et *izlučenie*. La base de chacun de ces mots peut être traduite comme « rayonnement » ou « irradiation ». Les préfixes « *v -*» et « *iz-*» montrent la direction de l'action : « *v -*» de l'extérieur vers l'intérieur, « *iz-*» de l'intérieur vers l'extérieur. J'ai fait le choix de traduire ce mot comme « rayonnement » car l'une de ses significations en français décrit l'action de rayonner sans indiquer la direction ni la provenance de cette action. Tandis que le mot « irradiation » signifie plutôt une émission de rayons et contient donc l'idée de direction : de l'intérieur vers l'extérieur. Pour montrer la direction de l'action, j'ai ajouté au mot rayonnement les participes « sortant et entrant ». Ces

[22] «… поэтому учитесь говорить свои мысли другому и, выразив их, следите за тем, чтобы они доходили до сознания и чувства партнера ; для этого нужна небольшая остановка. Только убедившись в этом и договорив глазами то, что не умещается в слове, примитесь за передачу следующей части реплики. В свою очередь, умейте воспринимать от партнера его слова и мысли каждый раз по-новому, по-сегодняшнему. Осознавайте хорошо знакомые вам мысли и слова чужой реплики, которые вы слышали много раз на репетициях и на многочисленных сыгранных спектаклях. Процессы беспрерывных взаимных восприятий, отдачи чувств и мыслей надо проделывать каждый раз и при каждом повторении творчества. Это требует большого внимания, техники и артистической дисциплины » (Stanislavskij, 1938/2018, p. 328).

expressions ne sont que des propositions de traduction qui peuvent être discutées. Mais il est à remarquer que dans ses œuvres Stanislavski avoue souvent la difficulté de définir certains phénomènes qu'il connaît par expérience théâtrale et non par la théorie du théâtre.

> S'approche l'époque où ces courants invisibles qui nous intéressent maintenant, seront étudiés par la science. C'est à ce moment-là qu'on créera pour eux une terminologie adaptée. En attendant, nous allons leur laisser ce nom élaboré par notre jargon théâtral.[23] (Stanislavskij, 1938/2018, p. 342, traduit du russe par M.P.)

L'échange de rayonnements est un courant qui passe non seulement entre les êtres humains, mais aussi entre eux et leur environnement. C'est un courant de rencontre que nous pouvons ressentir lorsque nous regardons un objet esthétique ou la nature (comme Tortsov qui regarde la lumière magique de la lanterne ou encore le cratère d'un volcan d'où sort la chaleur intérieure de la terre) (*Ibid.*, p. 347).

> Voici cette communication par les rayonnements entrant et sortant qui comme un courant souterrain passent sans arrêt sous les mots et dans le silence et forme ce lien invisible entre les objets, le lien qui crée un accrochage intérieur.[24] (Stanislavskij, 1938/2018, p. 345, traduit du russe par M.P.)

L'authenticité de la communication pour Stanislavski est inséparable de « la foi » *(vera) :* l'authenticité n'existe pas sans foi en possibilité de l'existence de la vie de l'esprit humain sur la scène et la foi n'existe pas sans authenticité de cette vie (*Ibid.*, p. 214). Autrement dit, le jeu authentique d'un acteur résonne dans l'autre, crée la foi partagée dans la vie de l'esprit humain sur la scène, qui continue de nourrir l'authenticité qui crée à son tour la foi et ainsi de suite. De cette manière, Stanislavski met la communication dans une dimension relationnelle où la vie émotionnelle des personnages se crée dans une intersubjectivité sensible au fond de laquelle repose la foi en tant qu'aptitude d'un être humain à sentir la sincérité de ses propres émotions ainsi que celle des émotions des autres.

---

[23] *« Близко время, когда невидимые токи, которые нас теперь интересуют, будут изучены наукой, и тогда для них создадут более подходящую терминологию. Пока же оставим им название, выработанное нашим актерским жаргоном »* (Stanislavskij, 2018/1938, p. 342).

[24] *« Вот это невидимое общение через влучение и излучение, которое, наподобие подводного течения, непрерывно движется под словами и в молчании, образует ту невидимую связь между объектами, которая создает внутреннюю сцепку »* (Stanislavskij, 2018/1938, p. 345).

> L'authenticité sur la scène est ce en quoi on croit sincèrement à l'intérieur de nous-même, ainsi que dans les âmes de nos partenaires de jeu[25]. (Stanislavskij, 1938, p. 214, traduit du russe par M.P.)

Ainsi, la communication pour Stanislavski se construit dans des relations de co-détermination entre l'authenticité et la foi. Rappelons-nous que la vie de l'esprit humain, selon lui, naît dans l'enchevêtrement entre le vécu émotionnel de l'acteur et les circonstances proposées par la pièce de théâtre, c'est elle qui vibre dans l'intersubjectivité et rend possible la communication authentique sur la scène. C'est elle qui au sens plus large permet à l'acteur de développer l'aptitude à sentir la sincérité de son propre jeu, mais aussi celle du jeu de l'autre.

De ce point de vue, la méthode Stanislavski rejoint le référentiel cognitif d'Hélène Trocmé-Fabre, notamment l'étape qu'elle appelle « le savoir-échanger ». Comme Stanislavski, elle parle de l'échange qui permet de « voir le visage de l'Autre, malgré et au-delà de son masque » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 102). C'est ce qui différencie la communication authentique du vivant de la communication jouée qui s'inscrit plutôt dans la logique de la représentation. Si la première est « d'entrer en résonance » avec l'autre, la deuxième est de se limiter à un « échange de certitudes et à l'économie du don » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 102).

Stanislavski parle également de la capacité innée des enfants de jouer d'une manière authentique et de croire « avec tout leur cœur » aux circonstances proposées. Selon lui, cette foi est tellement puissante et sincère qu'elle peut amener l'enfant jouant au théâtre à transformer le texte de la pièce (Stanislavskij, 1938/2018, p. 215). Cette remarque de Stanislavski est intéressante car dans l'ensemble de sa méthode il promeut au contraire la fidélité au texte de la pièce que l'acteur devrait maîtriser. Cependant, pour nous en tant qu'enseignants des langues, l'exception qu'il fait pour les enfants est intéressante dans la mesure où elle construit des liens entre l'authenticité ↔ foi et la création langagière. Cela rejoint les réflexions d'Aden sur les zones de potentialisation dans lesquelles les jeunes apprenants improvisent et créent un nouveau sens en utilisant tous leurs répertoires langagiers (Aden, 2008; Aden & Pavlovskaya, 2018). Ainsi, il est possible de faire l'hypothèse que l'entraînement au jeu théâtral authentique actualise le potentiel langagier du jeune apprenant.

[25]« Правда на сцене то, во что мы искренне верим как внутри себя самих, так и в душах наших партнеров » (Stanislavskij, 2018/1938, p. 214).

1.3.4. Sensation corporelle de l'authenticité

Un enracinement dans le concret, le physique, le corporel est indispensable pour arriver à l'aptitude à communiquer d'une manière « authentique » (Stanislavskij, 1938/2018, p. 333) si nous utilisons les termes de Stanislavski ou au « savoir-communiquer » si nous utilisons ceux d'Hélène Trocmé-Fabre (Trocmé-Fabre, 1999, p. 104).

> Le concret n'est pas une étape vers quelque chose d'autre : c'est la manière dont nous arrivons et le lieu où nous demeurons (Varela, 1992/2004, p. 22).

L'accès à l'authenticité pour Stanislavski se fait également par le concret qui naît dans les liens « organiques entre le corps et l'âme » de l'acteur ou, si nous utilisons les termes de l'énaction, les actions conjointes du corps et de l'esprit.

La question qui se pose pour l'acteur cherchant à apprendre la communication authentique sur scène est de chercher quelles techniques pourraient l'aider à déclencher ce processus de communication authentique, ou autrement dit à développer cette aptitude à créer un courant de rencontre. Pour Stanislavski, il s'agit de la technique qui s'appuie sur « le lien organique entre le corps et l'âme » *(organičeskaâ svâz' meždu telom i dušoj)*. Remarquons qu'à part les mots *vlučenie* (rayonnement entrant) et *izlučenie* (rayonnement sortant), Stanislavski utilise également les termes *lučeispuskanie* (*émission des rayons*), *lučevospriâtie* (*perception des rayons*).

> Ce processus, nous le nommons dans notre jargon l'émission des rayons. Le nom définit parfaitement bien la sensation. En effet, c'est comme si nos sentiments intérieurs et nos envies émettaient des rayons qui s'infiltraient à travers nos yeux, notre corps et couvraient d'autres personnes avec leur flux (…). La perception des rayons c'est un processus inverse, c'est-à-dire l'absorption des sentiments et des sensations de l'autre.[26] (Stanislavskij, 1938/2018, p. 348, traduction du russe par M.P.).

[26] « Вот этот процесс мы на нашем жаргоне называем лучеиспускание. Само название прекрасно определяет ощущение. В самом деле: точно наши внутренние чувства и желания испускают лучи, которые просачиваются через наши глаза, через тело и обливают других людей своим потоком (…). Лучевосприятие – это обратный процесс, то есть вбирание в себя чужих чувств и ощущений » (Stanislavskij, 1938/2018, p. 348).

Le vocabulaire que Stanislavski utilise pour décrire ce processus montre son enracinement corporel. Tout d'abord, il emploie cette fois le mot « sensation » *(oŝuŝenie)* qui à la différence du sentiment renvoie à la perception corporelle. S'y ajoutent deux verbes « s'infiltrer » *(prosačivat'sâ)* et « s'absorber » *(vbirat')* qui créent l'image de circulation des sentiments intérieurs (*vnutrennie čuvstva*) et des envies (*želaniâ*) dans le corps et en dehors de lui. Il s'agit d'une « action intérieure » (*vnutrennee dejstvie*) qui s'écoule dans le corps tout entier et le dépasse (*Ibid.,* p. 333).

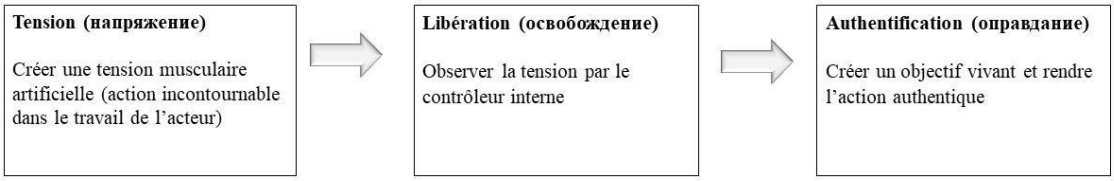
En ce qui concerne la technique qui peut activer la boucle authenticité ↔ foi, ou autrement dit déclencher la communication authentique, elle commence par la prise de conscience de l'intégralité de son corps. Chaque partie du corps de l'acteur est pour Stanislavski « un organe de communication », mais aucune d'entre elles ne peut participer à la communication étant séparée des autres (*Ibid.,* pp. 339-340). Le corps de l'acteur ne peut pas être divisé en « parties qui donnent » et en « parties qui perçoivent », c'est une entité communicante à part entière (*Ibid*.).

L'étape suivante est la relaxation, c'est-à-dire l'aptitude à se débarrasser des tensions musculaires, d'enlever les tensions de toutes les parties de son corps pour le rendre léger et expressif. Tout cela afin que les sentiments et les émotions puissent se libérer, sortir des cachettes de son subconscient et circuler librement dans le corps de l'acteur. Tant que les tensions musculaires sont présentes dans le corps, le travail sur la création de la vie spirituelle du rôle est impossible, la tension musculaire empêche l'acteur de transvivre son rôle. Pour expliquer cette corrélation entre le corps et l'authenticité du jeu de l'acteur, Stanislavski met en opposition d'un côté les termes « crispé » *(skovannyj)*, « tension artificielle » *(iskusstvennoe naprâženie)*, « des poussées corporelles » *(fizičeskie potugi)* et de l'autre, « les lois de la nature » *(zakony prirody),* « liberté des actions » *(svoboda dejstvij),* « le sentiment vivant » *(živoe čuvstvo).* Selon lui, les actions intérieures de l'âme créatrice de l'acteur ne peuvent pas s'infiltrer à travers le corps si ce dernier n'est pas libéré des tensions musculaires artificielles. Ainsi, c'est avant tout le corps qui devient le lieu de rencontre entre l'artificiel et l'authentique.

Le chemin de l'acteur vers l'authenticité passe par 3 étapes (Figure 1.3). En décrivant ce chemin Stanislavski revient à l'idée d'automatisme de l'acteur. Il est impossible de se débarrasser des tensions musculaires à tout jamais, mais il est possible de développer un « observateur » et un « contrôleur » interne qui veilleront sur les tensions artificielles qui apparaissent dans le corps. Le travail du contrôleur est basé sur « une attention bien

maîtrisée » (*horošo priučennoe vnimanie*) qui peut vite se focaliser sur les sensations corporelles et différencier ce qui est artificiel de ce qui est authentique (*Ibid.*, p.176).

Figure 1.3. Travail de l'acteur sur le corps dans la méthode Stanislavski : tension, libération, authentification[27]



Au fur et à mesure du travail de l'acteur sur soi, ce processus de contrôle devient automatique et inconscient. Pour Stanislavski il est important que l'acteur le vive non seulement sur la scène, mais aussi dans la vie quotidienne. Il est impossible pour lui que cette aptitude soit développée seulement pour les moments de jeu. Si l'acteur maîtrise l'observation et le contrôle de ses tensions musculaires artificielles, il commencera à le faire tout le temps, sur la scène et dans la vie de tous les jours. Ainsi, le contrôleur musculaire devient le deuxième « moi » de l'acteur (*Ibid.*, pp.171-172).

Lorsque les tensions musculaires sont bien observées par le contrôleur interne, l'acteur peut rendre ses actions corporelles authentiques. A cette fin, dans chacune d'entre-elles, il cherche à construire ce que Stanislavski nomme la « ligne des actions corporelles » (*liniâ fizičeskih dejstvij*), c'est-à-dire une succession de micro-actions corporelles en lesquelles l'acteur croit sincèrement dans son âme et dans son corps.

Pour le faire, il trouve pour chaque micro-action un « objectif vivant » (*živaâ zadača*)[28]. C'est un objectif qui attire l'acteur, lui donne envie, réveille sa « volonté créative » (*tvorčeskaâ volâ*) en synergie avec son rôle. Cet objectif ne peut pas être défini par un nom, mais uniquement par un verbe, car le nom ne décrit pas l'action mais la représentation (*predstavlenie*). Et la représentation sur l'action ne mène pas vers l'action elle-même. Un objectif vivant est la volonté d'une action fructueuse (*produktivnoe*), opportune

[27] Dans le texte original, Stanislavski utilise le mot « *оправдание* », que nous pouvons traduire en français comme « justification ». Cependant, pour traduire ce mot j'ai choisi le terme « authentification ». En effet, sous « оправдание » Stanislavski sous-entend la création d'un objectif vivant pour l'action corporelle afin de la *rendre authentique*. Le mot *justifier* reflète en français plutôt l'action de déclarer ou trouver l'action juste et touche plutôt à la croyance à propos l'action qu'à la nature de l'action.

[28] Il s'agit de l'objectif qui superpose l'action jouée et l'action réelle.

(*celesoobraznoe*) et authentique (*podlinnoe*) dans laquelle la frontière entre le corporel et le psychologique s'efface, le corps et l'âme de l'acteur forment une seule entité (*Ibid.*, p. 204).

> Dans ces conditions se crée l'interaction entre le corps et l'âme, les actions et les sentiments, grâce à laquelle l'extérieur aide l'intérieur et l'intérieur provoque l'extérieur.[29] (Stanislavskij, 1938, p. 229, traduit du russe par M.P.)

Cette « authenticité tangible » (*oŝutimaâ pravda*) comme la nomme Stanislavski est selon lui omniprésente dans nos actions corporelles quotidiennes. Dans notre vie de tous les jours, nous faisons des actions corporelles pour des objectifs réels et organiques et le mécanisme de création de succession logique de micro-actions reste automatique et inconscient. Sur la scène, le « besoin organique » de produire une action disparait et tout le processus de création de « micro-actions authentiques » doit être reconstruit par l'acteur dans l'enchevêtrement entre l'âme et le corps (*Ibid.*, p. 234).

Le travail sur la création des actions corporelles authentiques développe selon Stanislavski une sensation corporelle de l'authenticité ↔ foi en tant qu'aptitude à ressentir l'authenticité. Le besoin de l'authenticité ↔ foi se propage ensuite aux pensées, aux envies et aux sentiments de l'acteur sur la scène et dans sa vie quotidienne.

Comme nous l'avons déjà vu (cf. Partie I, Chapitre 1.2), dans le paradigme énactif la cognition « n'est pas affaire de représentations, mais d'actions incarnées, elle est un savoir-faire construit sur la base du concret » (Varela, 1992/2004, pp. 37–37). Nous pourrions faire un rapprochement entre « l'authenticité » de la théorie de Stanislavski et « le savoir-faire éthique » de Varela. Et pour faire cela, il est tout d'abord indispensable de comprendre que les processus sensoriels et moteurs, c'est-à-dire la perception et l'action, sont indissociables : « la perception consiste en actions guidés par la perception ». Nos structures cognitives émergent des « schémas sensori-moteurs récurrents » qui constituent les « micromondes » (*Ibid.*, p.26) de notre vie quotidienne. Ces « micromondes » reviennent aux « savoir-faire » qui ne recourent pas à une « analyse intentionnelle », ce qui fait que nos « actions quotidiennes récurrentes » deviennent « transparentes » (*Ibid.*, pp. 27, 29, 43). Cependant, lorsqu'une micro-rupture marque l'une de ces actions quotidiennes, de nouveaux schémas sensori-moteurs émergent. Autrement dit, l'organisme vivant mobilise toutes ses ressources

[29]« В этих условиях создается взаимодействие тела и души, действия чувства, благодаря которому внешнее помогает внутреннему, а внутренне вызывает внешнее (…) » (Stanislavskij, 1938, p. 229).

cognitives pour « trouver un chemin approprié vers le moment suivant, ceci est la source de l'autonomie et de la créativité dans la cognition vivante » (*Ibid.*, p. 28).

Cette description de la cognition semble correspondre aux propositions de Stanislavski dans la mesure où il affirme que nos actions quotidiennes sont composées de successions logiques de micro-actions qui sont automatiques et inconscientes. « Automatiques » correspondant ici au terme de Varela « transparentes ». Cependant, lorsque nous parlons de la transparence, il ne s'agit pas de l'application des schémas sensori-moteurs enregistrés dans une situation de la vie quotidienne reconnue par l'organisme vivant comme déjà vécue. Il s'agit de la structure complexe de l'émergence dans laquelle les schémas sensori-moteurs « surgissent » de l'activité cognitive « désordonnée ou chaotique » en cohérence avec le « présent immédiat » (*Ibid.*, pp. 73, 81). « L'action vivante » de Stanislavski a exactement la même structure, elle se désincarne lorsque nous la déplaçons dans l'espace scénique en la privant du présent immédiat. Afin de retrouver l'authenticité de cette action déplacée de la vie vers la scène, l'acteur devrait reconstruire cette architecture cognitive complexe, et donc réincarner son action dans un nouvel environnement.

***

Dans ce chapitre, nous avons vu que selon Stanislavski, nous développons l'aptitude à communiquer d'une manière authentique lorsque nous apprenons d'un côté à porter l'attention sur l'authenticité de nos actions corporelles, et de l'autre, à avoir un sentiment intérieur de soi qui nous permet de diriger notre regard intérieur vers ce que nous éprouvons et d'ajuster nos comportements. Nous pouvons mettre en parallèle ce processus avec les mécanismes de l'empathie de bas et de haut niveau (cf. Partie I, Chapitre 1.3). Nous pouvons également les rapprocher de la construction de la « conscience morale décrite » par Antonio Damasio qui montre que cette dernière naît dans les interactions complexes entre le système inconscient de signaux neuronaux (« proto-Soi »), le sentiment de soi relatif au moment présent (« conscience noyau », « Soi-central ») et le sentiment de soi inscrivant l'identité dans son historicité (« conscience étendue », « Soi-autobiographique ») (Damasio, 1999, p. 296). Enfin, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, nous pouvons trouver des points de convergence entre ces processus décrits par Stanislavski et la description de la construction du savoir-faire éthique proposée par Varela. Rappelons-nous que pour Varela il est également question de deux processus. Dans un premier temps c'est la pratique d'attention portée sur l'action immédiate pendant laquelle le moi du sujet devient vacuitaire (Varela, 1992/2004, pp.

97, 105). Dans un deuxième temps, c'est la prise de conscience progressive de la vacuité du moi (*Ibid.*, p.106).

Ces mises en parallèle nous donnent tout d'abord des appuis scientifiques pour ce qui, il y a encore quelques dizaines d'années, était considéré comme le « mysticisme » obscur de la méthode Stanislavski. De plus, elles nous permettent de justifier l'utilisation de cette méthode dans la pédagogie énactive-performative.

En nous appuyant sur les termes de Stanislavski nous pouvons parler des liens entre la création langagière dans l'acte théâtral et l'authenticité de nos relations. La création langagière au travers des relations authentiques est possible :

- dans un premier temps, lorsque les actions corporelles des acteurs ont des objectifs vivants, ou autrement dit, lorsque l'acteur lui-même croit sincèrement en son action ;

- dans un deuxième temps, lorsque l'acteur est capable de s'observer de l'intérieur en se détachant de son propre moi.

PARTIE II. CADRE PEDAGOGIQUE ET METHODOLOGIQUE

Chapitre 2.1 Méthodologie de la recherche

2.1.1. Choix de type de recherche

En plaçant cette recherche dans le paradigme énactif, nous abandonnons la conception objectiviste des sciences. Nous sortons de la dichotomie subjectif/objectif pour nous diriger vers la voie moyenne entre la subjectivité et l'objectivité.

Comme je l'ai déjà évoqué précédemment, le paradigme énactif décrit notre perception comme un processus sans fondement. Lorsque nous décrivons notre perception du monde, c'est toujours la perception de la perception d'une perception : « nulle part, nous ne pouvons jeter l'ancre et dire : « C'est ici que cette perception prend son origine » (Varela, 1989, p.29). En essayant de trouver « l'origine d'une perception ou d'une idée, nous nous trouvons nous-mêmes replongés dans une sorte de fractale, s'ouvrant sans fin sur d'autres détails et de nouvelles interdépendances » (*Ibid.*, 1989, p.31). Nous ne pouvons pas comprendre la réalité en tant que « donnée prédéterminée : notre expérience ne repose sur aucun fondement, mais nos interprétations prennent source dans notre histoire commune d'être vivants et d'individus sociaux » (Varela, 1989, p.31).

Cette posture épistémologique réfute l'idée d'une connaissance absolue, mais nous pouvons parler de sa « viabilité », c'est-à-dire de la validité des savoirs relatifs qui peut être atteinte dans les interactions entre les systèmes autopoïétiques (Varela, 1992/2004, p.94).

Ceci est une vraie problématique pour les chercheurs car nous devrions trouver des méthodes et des outils qui nous permettent d'observer et d'analyser d'une manière scientifique les interactions entre les sujets, c'est-à-dire entre les systèmes autopoïétiques, étant donné que le chercheur lui-même est également un système autopoïétique enchevêtré dans le processus d'interaction avec les sujets qu'il observe.

C'est pour cette raison qu'en adoptant la vision autobiographique de la connaissance, c'est-à-dire en acceptant que la connaissance est inséparable de l'histoire du sujet connaissant, j'ai opté pour la **recherche-action** (Chevalier et al., 2013; Montagne-Macaire, 2019; Morin, 1985) qui au fur et à mesure de ce travail a commencé à me mener vers la **recherche-création** (Morais, 2012, 2013, 2015, 2018).

Deux types de source de déformation peuvent perturber un système autopoïétique, rendant difficile son observation. Le premier est l'environnement en tant que source d'événements indépendants du système[30]. Le deuxième est le système lui-même en tant que source de manifestations destinées à compenser les perturbations de l'environnement. Ces deux sources « se nouent en une unique ontogénèse » et « restent intrinsèquement indistinguable pour le système autopoïétique lui-même » (Varela, 1989, pp. 63, 64). En revanche, nous pouvons appréhender un système autopoïétique en tant qu'observateur. Dans ce cas, nous l'observons comme unité dans un contexte que nous définissons comme son environnement. En observant un système autopoïétique de cette manière nous pouvons distinguer au sein de ce système les perturbations qui arrivent de l'extérieur et les perturbations qui proviennent de l'intérieur.

En effet, en observant les interactions entre les systèmes autopoïétiques, le chercheur se confronte à la problématique suivante. Un observateur peut décrire un système vivant en tant que système autopoïétique (« description opérationnelle »), mais aussi en tant que système allopoïétique (« description finaliste »). Dans le premier cas, il va chercher à décrire les « relations entre les processus de production de composants » du système. Dans le second cas, il va tenter de décrire « les relations entre les composants » de ce système (Varela, 1989, p. 78, 174, 176).

En adaptant cette vision de l'observation des interactions entre les systèmes vivants j'opte pour la **méthode qualitative** (Bullock, 1986), notamment pour **l'étude de cas** (Gagnon, 2012) dans la mesure où cette méthode permet d'étudier les phénomènes imbriqués dans leur contexte (*Ibid.*, p. 2), ou, autrement dit, met au centre de l'étude scientifique l'analyse des relations entre les processus de transformation dans leur contexte.

2.1.2. Recherche-action

2.1.2.1. Décrire la complexité du Vivant

Dans la première partie de cette thèse nous avons fait un rapprochement entre la méthode Stanislavski et l'énaction en tant que « paradigme du Vivant » (Maturana & Varela, 1987; Varela, 1989, 1992, 1997; Varela, Thompson, & Rosch, 1993). En ce qui concerne la

[30] Sous « les perturbations qui arrivent de l'environnement », Varela sous-entend les événements qui ne sont pas déterminés par l'organisation du système lui-même.

méthodologie, nous avons opté pour la recherche-action qui fait une « description explicative de type naturaliste et vise la compréhension de la complexité » (Montagne-Macaire, 2009, pp.2-3). Cette description cherche à comprendre « des liaisons entre les variables dans un environnement d'expérimentation » (*Ibid.*, p.2). De plus, elle ne situe pas le chercheur à l'extérieur du « système vivant » mais à l'intérieur de ce dernier. Ainsi, la « portée de l'action du chercheur devient organique et écologique » (Morin, 1985, p. 43). Cette portée est également « holistique » car le chercheur appréhende le système vivant dans son ensemble (*Ibid.*, p.43).

2.1.2.2. Observer dans la transformation

Dans la lignée du paradigme énactif, la recherche-action permet d'aborder l'acte de connaître non comme « l'application de la théorie à la pratique » (Morin, 1985, p. 42), mais en tant que transformation et création qui s'alimente par l'action et se réinvestit dans l'action :

> Le principe de la recherche-action est qu'une action d'enseignement ou de formation peut être source de connaissance, réinvestie dans l'action en cours. (Montagne-Macaire, 2019, p. 3)

Ainsi, nous parlons de relations « harmonieuses » entre la recherche et l'action et non de la « dichotomie » entre les deux (*Ibid.*, p. 8).

> C'est dans un va-et-vient entre pratique, recul et analyse, apports théoriques et ancrage dans un nouveau contexte que se fait l'apport et que se constituent les conditions favorables au changement. (*Ibid.*, p. 4)

Cette approche tente de saisir « l'expression du dynamisme de la nature » en s'inscrivant sans cesse « dans les changements » (Morin, 1985, p. 42). Dans ce sens, elle propose le procédé qui rend possible l'observation des relations de la co-détermination entre les systèmes autopoïétiques. Etant lui-même un système autopoïétique, le chercheur observe et s'implique en même temps dans ces interactions.

2.1.2.3. Être acteur et auteur de sa recherche

La recherche-action rejoint le concept de la connaissance autobiographique de l'énaction (cf. Partie I, Chapitre 1.2 : 1.2.1). Dans la mesure où ce type de recherche considère « l'action et la pensée » comme « transformantes », « le chercheur agissant et réfléchissant est

acteur et auteur de sa connaissance : il agit sur le contexte de même que le contexte intervient sur lui, il s'imprègne du contexte tout en gardant son autonomie, il transforme le contexte en se transformant en même temps » (Morin, 1985, p. 38). Ainsi, sa recherche-action devient « un système ouvert, un espace de création » et « non un simple champ d'intervention » (Montagne-Macaire, 2019, p. 8). Dans ce sens, cette approche accepte que l'étude soit présentée à la première personne et « colorée par la perception du chercheur » (Morin, 1985, p. 37). Elle prend en compte l'expérience qui est « intimement » vécue par le chercheur ainsi que celle de tous les acteurs de la recherche-action et laisse ainsi la place à « l'intuition et l'empathie » (Ibid., p.39).

> En recherche-action, il ne faut pas avoir peur de s'approcher, de vivre de l'intérieur les évènements, les décisions ; la recherche n'est pas que distanciation. Cette intimité avec le réel, avec les autres permet une compréhension empathique, intuitive en quelque sorte de la réalité. (Morin, 1985, p.39)

Cette vision du chercheur ainsi que de tous les acteurs s'ouvre vers la question des valeurs : celle du chercheur et celles de tous les acteurs de la recherche-action.

2.1.2.4. Accueillir ses valeurs et les valeurs des autres

Dans la lignée des valeurs post-humanistes (cf. Partie I, Chapitre 1.2 : 1.2.3), la recherche-action touche à la problématique éthique. Dans ce type d'étude les « valeurs » du chercheur « font partie de sa recherche et devraient y être explicitées dans la mesure où il les intègre dans ses actions » (*Ibid.*, p.37, 45).

Cependant, cela ne nous renvoie pas au dogmatisme car du point de vue philosophique nous nous plaçons en dehors de la dichotomie subjectivité-objectivité. Dans ce sens, les valeurs du chercheur ainsi que celles de tous les acteurs de la recherche-action sont des « éléments dynamiques de l'étude » (*Ibid.*, p.37). L'observation constante et rigoureuse de la « dynamique des valeurs » de tous les acteurs (Chevalier et al., 2013, p. 152), permet d'avoir la vision empathique dont nous avons parlé plus haut. De cette manière, le chercheur en tant qu'auteur et acteur de la recherche-action œuvre dans « l'intersubjectivité critique » qui crée le sens (Chevalier et al., 2013, p. 3) tout en prenant en compte « ses propres valeurs, mais aussi celles des autres » (Morin, 1985, p. 45).

2.1.3. Etude de cas

2.1.3.1. Privilégier la finesse et la diversité

En tant que méthode de recherche, l'étude de cas permet de « faire une analyse fine des phénomènes dans leur contexte » (Gagnon, 2012, p. 2). De ce point de vue, elle rejoint le paradigme énactif car dans ce dernier nous ne pouvons pas étudier les interactions entre les systèmes autopoïétiques sans prendre en compte l'environnement. L'étude de cas permet également de « développer les paramètres historiques » (*Ibid.*, p.2). Rappelons-nous que la connaissance dans le paradigme énactif est autobiographique (cf. Partie I, Chapitre 1.2 : 1.2.1), cela rend importante pour la recherche l'histoire de chaque sujet, son expérience vécue.

Ainsi, l'étude de cas ne vise pas la généralisation, mais se dirige vers une analyse fine de la « diversité » (*Ibid.*, p.3) et, j'y ajouterais, de la complexité. Elle ne cherche pas à confirmer la théorie, mais à la « raffiner » (*Ibid.*, p.3).

2.1.3.2. Observer la construction, les dynamiques, la co-détermination

En choisissant comme objet d'étude des « systèmes sociétaux » (*Ibid.*, p.14), l'étude de cas s'intéresse au processus de la « construction des relations humaines » (*Ibid.*, p.13). Elle permet l'observation de la dynamique de cette construction. Par ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, l'étude de cas prend également en compte l'aspect historique, ou autobiographique, de chaque sujet. Ceci est aussi une dynamique de construction.

L'étude de cas relève à la fois le « comportement observable » des sujets dans les interactions, mais aussi leurs « croyances » (*Ibid.*, p.14) et leurs perceptions. Tout cela dans « les dynamiques non-linéaires » (*Ibid.*, p. 32,102).

De cette manière l'étude de cas est une méthode appropriée à l'observation de ces deux dynamiques qui s'enchevêtrent, ainsi qu'à l'appréhension holarchique de chaque sujet. Cet aspect est important pour la recherche qui s'inscrit dans le paradigme énactif car elle tente de décrire la complexité dynamique des relations de co-détermination entre les sujets sans oublier leurs relations à l'environnement.

2.1.3.3. S'ouvrir à l'intimité des sujets

L'étude de cas accepte différents positionnements de chercheur : « observateur, participant, consultant, etc. » (*Ibid.*, p. 26). De plus, elle s'ouvre à la possibilité d'accéder aux connaissances particulières, « intimes » des sujets tout en restant vigilant à l'aspect

« éthique » de cette « intervention » (*Ibid.*, pp. 26, 102). Cela correspond aux objectifs de cette recherche qui ne tente pas d'analyser les représentations des sujets sur leur expérience vécue, mais leur perception la plus intime de cette expérience.

2.1.3.4. Accueillir les changements

De la même façon que la recherche d'action « ne s'attend pas à la stabilité » (Morin, 1985, p. 42), l'étude de cas est ouverte à « des changements » (Gagnon, 2012, p. 32). Pour « accueillir ces changements », les chercheurs utilisant cette méthode peuvent recourir à leurs aptitudes créatives pour « l'interprétation des résultats » (*Ibid.*, p.85) ainsi que pour la constitution de leur « propre schéma conceptuel » (*Ibid.*, 29).

2.1.4. Construire des liens entre les sciences et l'expérience

Mes choix méthodologiques peuvent être discutés dans la mesure où ils ne permettent pas au/à la chercheur.se de prendre suffisamment de distance par rapport à son objet d'étude, ainsi que d'être suffisamment objectif.ve. Cependant, rappelons-nous que le fondement de l'énaction est l'absence de dichotomie entre l'objectivité et la subjectivité. En effet, l'énaction s'intéresse à la « circulation » entre les sciences et l'expérience humaine (Varela et al., 1993, p. 19) et propose de « construire une passerelle entre l'esprit selon la science et l'esprit selon l'expérience vécue » (*Ibid.*, p. 25). Cette recherche a pour objectif de réaliser cette construction dans le cadre des sciences du langage. Pour assurer la fiabilité et la validité de cette recherche, je me suis appuyée sur la méthodologie de recherche action (Chevalier et al., 2013) et d'étude de cas (Gagnon, 2012). Ce faisant, j'ai gardé à l'esprit que toute connaissance est émergente, incorporée et intersubjective.

2.1.5. Assurer la validité et fiabilité de la recherche

2.1.5.1. Dialoguer avec la situation

En m'appuyant sur le référentiel de l' « Arbre de savoir apprendre » (Trocmé-Fabre, 2003), dans cette recherche doctorale, j'ai essayé d'assurer un va-et-vient entre « la contextualisation » et « décontextualisation » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 96) : c'est-à-dire à la fois tenir compte du contexte immédiat et prendre de la distance par rapport à ce dernier en se représentant la réalité symboliquement. Pour cela, j'ai créé le « design de la conversation avec la situation, en dressant l'état des lieux, en assurant la planification continue » et en adaptant

« cette planification à chaque situation particulière » (Chevalier et al., 2013, p. 3). A chaque étape, j'ai essayé de m'ouvrir aux changements (Gagnon, 2012, p. 32), d' « adapter le dispositif à son contexte réel » (Chevalier et al., 2013, p. 3). J'ai également veillé à être à « l'écoute active » des acteurs de cette recherche sans perdre de vue « l'examen des faits » (*Ibid.*, p.3).

2.1.5.2. Respecter les lois du Vivant

Afin d'assurer la fiabilité de cette recherche (Gagnon, 2012, p. 23), j'ai pris garde à ce que la terminologie que j'utilise pour la construction de mes dispositifs expérimentaux ainsi que pour les analyses des données soit précise et corresponde à la logique du Vivant « faite de régulation, d'adaptation et d'évolution » (Trocmé-Fabre, 2004, p. 49). Ainsi, j'ai favorisé l'emploi des verbes au lieu des noms et me suis appuyée sur les « verbes-pivots » du Vivant qui décrivent « des actes, des comportements, des postures, des processus repérables : accomplir, activer/désactiver, amorcer, anticiper, apprendre, bloquer, choisir, conserver, corriger, déclencher, devenir, dupliquer, échanger, émerger, évoluer, induire, inhiber, innover, interagir, intégrer, modifier, participer à, percevoir, réagir, recevoir, reconnaître, relier, reproduire, respirer, sélectionner, transmettre » (*Ibid.*, p.51-52). De plus, je me suis appuyée sur les verbes réflexifs qui décrivent « les gestes du Vivant : s'adapter, s'associer, se créer, se différencier, se (dé-)stabiliser, se détacher, se développer, se diviser, s'exprimer, se fermer, se fixer, se former, s'interpénétrer, se maintenir, se modifier, se multiplier, s'organiser, s'ouvrir, se séparer, se réguler, se relier, se rompre, se traduire, se transcrire, se transformer, se synchroniser, s'unir » (*Ibid*, p.52).

A chaque étape de la construction de cette recherche doctorale, j'ai essayé de tenir compte de « la complexité, la non-dualité et la non-linéarité des phénomènes » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 97) et pris soin de ne pas m'enfermer dans une logique binaire. Ainsi, j'ai opté pour la « mise en structure » de l'expérience vécue dans l'acte d'apprendre (*Ibid.*, p.85) qui me permettrait d'étudier les contraires « dans leur complémentarité, les catégoriser, les classer, les généraliser et les abstraire à partir de l'expérience et de la complexité » afin de dresser l'architecture des processus dynamiques de création du sens (*Ibid.*, 98).

2.1.5.3. Favoriser l'émergence du sens dans l'intersubjectivité

En construisant mes dispositifs expérimentaux j'ai tenu à aménager pour les acteurs de cette recherche un espace-temps dans lequel le potentiel de chacun pourrait s'actualiser afin

que leurs « mémoires », leurs « émotions », leurs « rêves », leurs « imaginations, » leurs « désirs » « participent à l'émergence du sens » qui leur serait propre (*Ibid*., p. 99). En outre, j'ai veillé à ce que dans cet espace-temps « l'autonomie n'exclue pas l'interdépendance » (*Ibid*., p. 103). J'ai également opté pour des outils de collecte et d'analyse de données capables de saisir et décrire la complexité de cette émergence du sens dans l'intersubjectivité. En ce qui concerne le recueil du corpus et l'analyse des données, j'ai tenté de la même manière de faire émerger de nouveaux sens dans les échanges avec d'autres chercheurs et dans la collaboration avec une de mes collègues doctorantes.

2.1.5.4. Observer la dynamique des choix et celle des valeurs

En faisant le choix des cas, des échantillons, des outils de recueil et d'analyse du corpus, j'ai également essayé de prendre en compte l'aspect dynamique de ces choix, ou autrement dit leur évolution permanente dans l'espace-temps de la recherche. Il s'agissait des évolutions des choix par rapport aux conditions du prélèvement du corpus, de l'émergence des résultats des analyses, ainsi que de l'expérience que j'ai vécue en tant qu'enseignante, conceptrice des spectacles et jeune chercheuse. J'ai veillé à être vigilante par rapport à cette évolution afin de pouvoir la décrire fidèlement. Il est à remarquer que dans le paradigme énactif le choix implique l'entrée « en relation avec son propre système de valeurs » (*Ibid.*, p. 100). Ainsi, en décrivant l'évolution des mes choix, j'ai également touché à la description de l'évolution de mes valeurs en tant qu'enseignante, artiste et jeune chercheuse à la fois.

2.1.5.5. Observer l'évolution de la posture de chercheuse et d'enseignante

Dès le début de la construction de cette recherche doctorale, j'ai défini ma posture comme participante. Tout au cours du travail j'ai veillé à ne pas ignorer la dynamique des changements de cette posture. J'ai essayé d'appréhender cette dynamique en tant que « mise en structure de l'environnement » en cohérence avec mon « histoire personnelle » et mon « système de valeurs et de références » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 104).

2.1.5.6. Prendre en compte les descriptions en 1ère et en 3ème personne

Dans le paradigme énactif, « l'information n'existe pas indépendamment du contexte organisationnel qui engendre un domaine cognitif, ni d'une communauté d'observateurs qui choisit de qualifier certains éléments informationnels ou de symbolique » (Varela, 1989, p. 182). C'est pour cette raison que pour dresser l'architecture des processus complexes de

création du sens, j'ai recouru à deux outils de collecte de données qui permettent d'accéder à la description de l'expérience en 3^{emè} et en 1ère personne.

> Les travaux déjà réalisés montrent qu'il est possible de recueillir des descriptions en première personne disciplinées, de les analyser et d'en abstraire des structures génériques. Une part essentielle de l'expertise du chercheur est de naviguer entre ces différents niveaux d'abstraction sans perdre le contact avec l'expérience vécue qui leur donne sens et chair, et de conserver une "position de parole" et d'existence incarnée, depuis le recueil de descriptions jusqu'à l'écriture et l'exposé public des résultats. Une nouvelle manière de faire de la science se dessine, qu'appellent déjà de leurs vœux nombre de chercheurs, et dont l'adoption constitue un enjeu considérable pour notre société. "La science raconte un merveilleux récit sur nous-mêmes et sur les autres, sur le monde. Mais ce récit nous parle de nous et des autres à la 3ème personne. Or nous vivons chacun notre vie à la première personne du singulier. Nous disons « je » et la science nous dit « elle » ou « il », écrivait Martin Buber. Il nous fait sans cesse faire en sorte que le langage de la science, le merveilleux récit de la science ne nous rende pas étranger à nous-mêmes et aux autres... Il nous faut concilier ces deux récits" (Ameisen, 2011). (Petitmengin et al., 2015, p. 64)

Ceci était une tentative de mettre en relation « une description finaliste » (qui appréhende les rapports cause-conséquence) et « une description opérationnelle » (qui structure « les étapes intermédiaires de la chaîne causale » mises entre parenthèses par la description finaliste) (Varela, 1989, p. 177). Je n'ai donc pas cherché à mettre les résultats de deux types d'analyse en relation cause-conséquence, mais me suis focalisée sur leur « complémentarité » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 98)

2.1.5.7. Préserver les données brutes

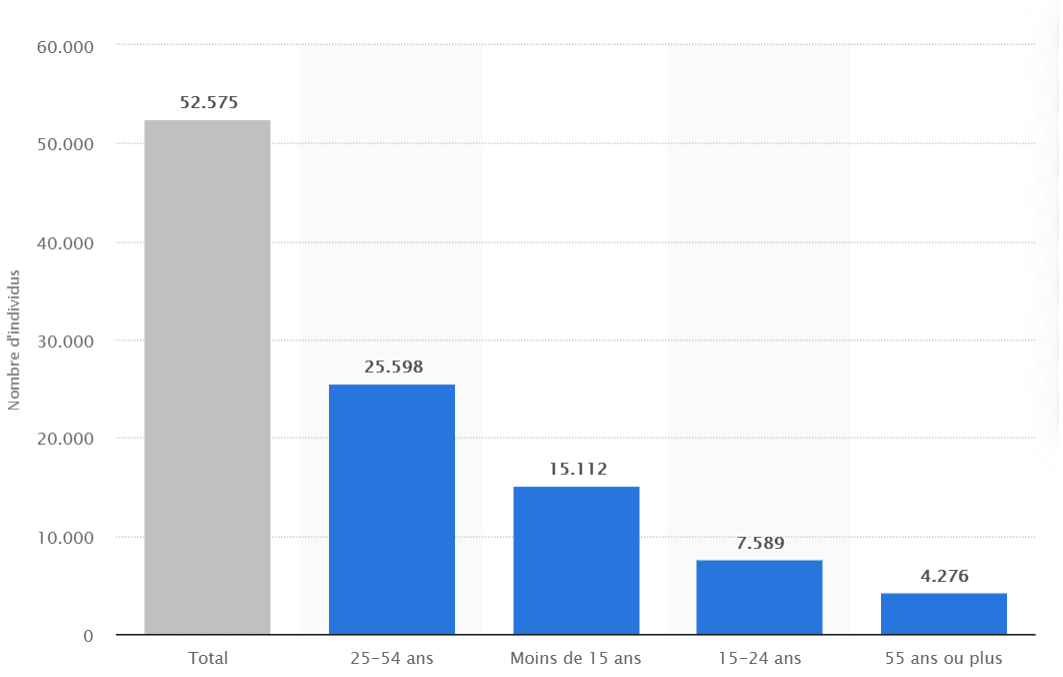
J'ai veillé à assurer l'accessibilité des « données brutes » (Gagnon, 2012, p. 23), notamment des enregistrements vidéo et audio afin de permettre d'appréhender les limites de cette recherche et rendre possibles d'autres interprétations des résultats d'analyse effectuée.

Chapitre 2.2. Etat des lieux : observation du terra

2.2.1 Contexte démographique

La population immigrée représente en France 8,8 % de la population totale pour l'année 2013. Le flux d'immigration augmente d'environ 1,6% par an. En ce qui concerne les immigrés d'origine russe, 50% de cette population sont âgés de 10 ans à 35 ans. 60% de la population immigrée d'origine russe sont des femmes. 51% d'immigrés russes ont un niveau d'études supérieur[31]. La population des expatriéssses s'élève à 21 602 personnes pour l'année 2006[32] et augmente jusqu'à 52.500 personnes pour l'année 2017 (Figure 2.1).[33]

Figure 2.1. Nombre d'immigrés russes résidant en France par âge 2017. Publié par Statista Research Department, 11 oct. 2020



[31] Source : « INSEE Première », novembre 2014 : http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/24353/1/ip1524.pdf , consulté le 20/02/2021.

[32] *Étrangers selon le sexe, la catégorie de population et la nationalité détaillée*: 21/08/2014.

[33] Source : www.fr.statista.com: https://fr.statista.com/statistiques/633674/immigres-russes-france-age/, consulté le 20/02/2021.

2.2.2. Enseignement de la langue russe auprès des adolescents en France

Selon la définition de l'Éducation Nationale, la langue russe a un statut de langue à « faible diffusion dans le système scolaire »[34]. En effet, le nombre d'établissements scolaires secondaires où la langue russe est enseignée est assez réduit.[35] Dans le cas de la ville de Nantes, il s'agit uniquement de deux lycées : aucun collège ne propose de cours de langue russe. En revanche, l'enseignement du russe se développe dans le contexte extrascolaire, au sein d'associations interculturelles à but non lucratif. Plus de 50 associations en France proposent des activités pour enfants et adolescents venant de familles russophones ou de familles mixtes français-russes[36].

2.2.3. Enseignement du russe à l'association Russies étonNantes (Nantes)

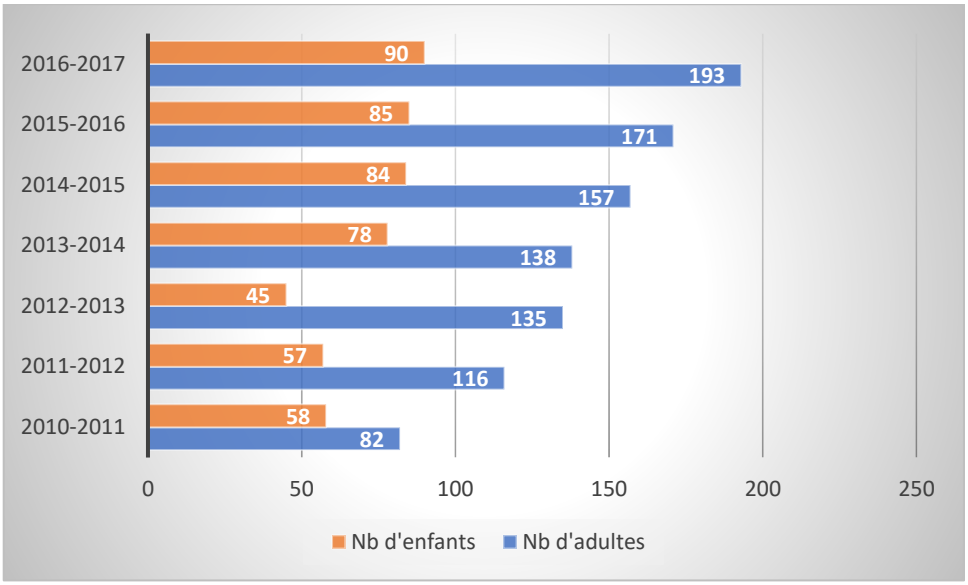
Le terrain de cette recherche doctorale se situe au sein de l'association interculturelle russophile nantaise « Russies étonNantes ». L'association a été fondée en 2010 par quelques familles russophones et mixtes français-russes souhaitant organiser des activités en langue russe pour leurs enfants.

Dès les premières années de son existence, l'association a montré une bonne croissance en termes de nombre d'adhérents (Figure 2.2). La croissance du nombre d'enfants a également été régulière sauf l'année scolaire 2012-2013 où l'association a changé son projet pédagogique.

De 2010 à 2012 l'association a proposé aux enfants et adolescents âgé de 0 à 14 ans des activités ludiques animées par des parents bénévoles : le club Tchebourachka réunissait les enfants de 3 à 14 ans, le club Ladouchki réunissait les enfants de 0 à 3 ans. En 2012 le club Tchebourachka a été remplacé par les cours de russes Stupen'ki assurés par des enseignants professionnels rémunérés. La même année, nous avons créé l'atelier de théâtre Théâtrouchka qui en 2014 est devenu le terrain exploratoire de cette recherche doctorale (Tableau 2.1).

[34] Source : *https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo39/MENE1524876C.htm*, consulté le 20/02/2021
[35] Source : https://sitac-russe.fr/spip.php?article807, consulté le 20/02/2021
[36] Source : https://www.afr-russe.fr/spip.php?article1555, consulté le 20/02/2021

Figure 2.2. Evolution du nombre d'adhérents de l'association Russies étonNantes 2010-2016



2.2.4. Evolution du projet pédagogique de l'atelier de théâtre Théâtrouchka

L'atelier de théâtre Théâtrouchka a été créé en 2012 et comprenait au départ 15 élèves divisés en deux groupes d'âge : 4–10 ans et 10–16 ans. Les cours avaient lieu une fois par semaine, le samedi, sauf pendant les vacances scolaires. Le nombre annuel d'heures d'enseignement montait à 40,5h par an.

De 2012 à 2014 cet atelier avait comme objectif l'enseignement de la langue russe à travers le théâtre. Le projet pédagogique visait le développement de l'expression orale en russe à travers des exercices d'expression corporelle et vocale, l'apprentissage de textes dramatiques et poétiques en russe, des exercices de cohésion de groupe. La création finale de l'année était un spectacle théâtral en russe que les élèves présentaient au sein de l'association Russies étonNantes ainsi qu'à l'un des festivals de théâtre russophones à Paris (Figure 2.3).

Tableau 2.1. Activités de l'association Russies étonNantes 2010-2008[37]

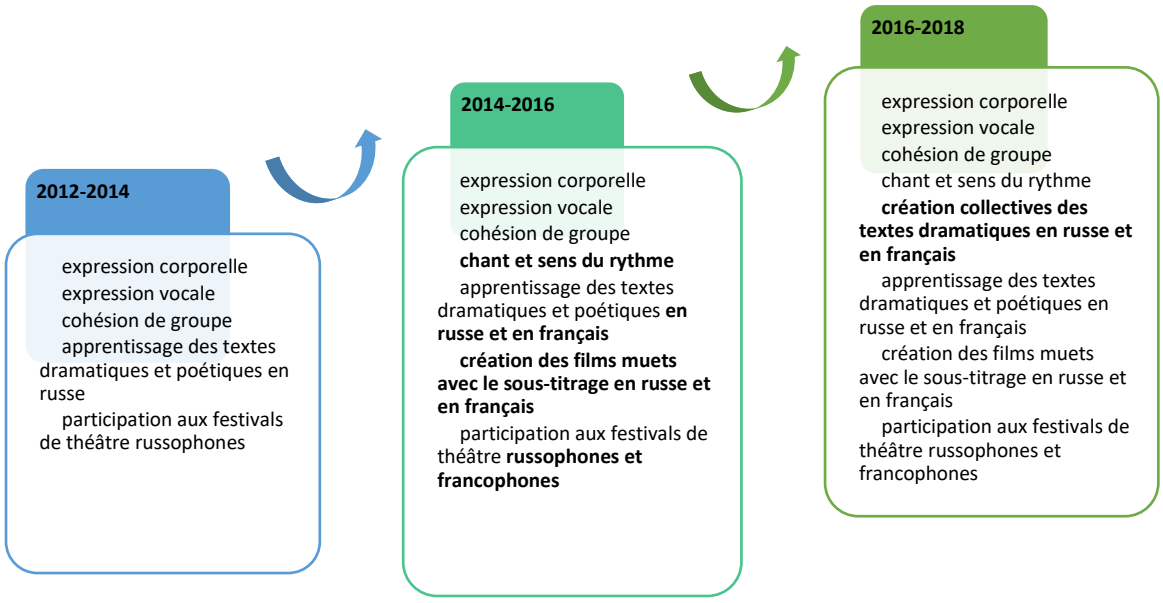
Années	Ateliers, clubs, cours	Nb d'enfants	Age
2010-2011	**Club Tchebourachka** (activités variées proposées par les parents)	51	3-14 ans
	Club Ladouchki (activités d'éveil assurées par une des parents bénévoles)	7	0-3 ans
2011-2012	**Club Tchebourachka** (activités variées proposées par les parents)	47	3-14 ans
	Club Ladouchki (activités d'éveil assurées par une des parents bénévoles)	10	0-3 ans
2012-2013	**Cours de russe Stupen'ki** (cours de russe assurés par des enseignants professionnels)	35	3-14 ans
	Club Ladouchki (activités d'éveil assurées par une des parents bénévoles)	9	0-3 ans
	Atelier de théâtre Théâtrouchka (cours de théâtre en russe assurée par une enseignante professionnelle)	15	4-16 ans
2013-2014	**Cours de russe Stupen'ki** (cours de russe assurés par des enseignants professionnels)	43	3-14 ans
	Club Ladouchki (activités d'éveil assurées par une des parents bénévoles)	17	0-3 ans
	Atelier de théâtre Théâtrouchka (cours de théâtre en russe assurée par une enseignante professionnelle)	18	4-16 ans
	Atelier Karandach (activités de dessin/peinture animées par une des parents bénévoles)	10	4-12 ans
2014-2015	**Cours de russe Stupen'ki** (cours de russe assurés par des enseignants professionnels)	47	3-14 ans
	Atelier de théâtre Théâtrouchka (cours de théâtre en russe assurées par une enseignante professionnelle)	24	4-16 ans
	Atelier Karandach (activités de dessin/peinture animées par une des parents bénévoles)	10	4-12 ans
2015-2016	**Cours de russe Stupen'ki** (cours de russe assurés par des enseignants professionnels)	57	3-14 ans
	Atelier de théâtre Théâtrouchka (cours de théâtre en russe assurées par des enseignants professionnels)	20	4-18 ans
	Atelier Karandach (activités de dessin/peinture animées par une des parents bénévoles)	10	4-12 ans
2016-2017	**Cours de russe Stupen'ki** (cours de russe assurés par des enseignants professionnels)	60	3-14 ans
	Atelier de théâtre Théâtrouchka (cours de théâtre en russe assurées par des enseignants professionnels)	22	4-18 ans
	Atelier Karandach (activités de dessin/peinture animées par une des parents bénévoles)	15	4-12 ans
	Cours de russe Stupen'ki (cours de russe assurés par des enseignants professionnels)	62	3-14 ans
	Atelier de théâtre Théâtrouchka (cours de théâtre en russe assurées par des enseignants professionnels)	26	4-18 ans
	Atelier Karandach (activités de dessin/peinture animées par une des parents bénévoles)	16	4-12 ans

[37] Données mises à disposition par l'association Russies étonNantes : https://russiesetonnantes.fr/projets-realises/

Les cours de théâtre ont été assurés uniquement par mes soins, toutes les activités de l'atelier étaient menées en russe avec la traduction éventuelle en français pour les élèves ayant des difficultés de compréhension orale. A la fin de chaque année scolaire, les élèves faisaient deux représentations théâtrales en russe : l'une au sein de l'association et l'autre au festival de théâtre russophone à Paris.

En commençant ma recherche doctorale en 2014, j'ai proposé à Russies étonNantes d'apporter quelques changements au projet pédagogique de Théâtrouchka et de le transformer en atelier de théâtre bilingue français-russe. En 2014-2015, j'ai continué d'assurer les cours de théâtre en tant qu'enseignante. Les cours se déroulaient en russe avec une traduction éventuelle en français lorsque c'était nécessaire. En 2015-2016, un enseignant de musique d'origine française a rejoint notre atelier, ainsi l'enseignement du chant et du rythme s'est fait en français, tandis que le reste de l'enseignement a continué de se dérouler principalement en russe.

Figure 2.3. Evolution du projet pédagogique de l'atelier Théâtrouchka



Comme je l'ai déjà évoqué dans l'Introduction, à partir de 2014, j'ai commencé à me diriger vers la pédagogie qui prend en compte tous les langues et langages des élèves. Ainsi, nous avons changé la stratégie de travail sur les textes dramatiques. Si de 2012 à 2014, j'ai proposé aux élèves des textes dramatiques uniquement en russe, en 2014 j'ai commencé à alterner la langue russe et la langue française dans les textes destinés aux élèves âgés de 10 à 16 ans.

Le premier essai de travailler avec un texte de ce type a eu lieu pendant l'année scolaire 2014-2015. Le texte se composait de scènes qui, dans la pièce, apparaissaient deux fois chacune : une fois en français et une fois en russe. Ainsi, les élèves jouaient une scène d'abord en français et ensuite en russe ou vice-versa. Ce type de spectacles nous a ouvert la possibilité de participer aux festivals de théâtre francophone. Ainsi, en 2014-2015 nos élèves ont pu participer au festival *Printemps Théâtral* en Vendée.

Ensuite, en 2015-2016 nous avons mis en place un dispositif pédagogique expérimental qui a amené les élèves à mélanger librement leurs langues dans le cadre de chaque scène. Nous allons en faire la description détaillée dans les chapitres qui suivent.

2.2.5. Sondage du terrain en amont du changement du projet pédagogique.

A la fin de l'année scolaire 2013-2014, avant de proposer aux parents d'élèves et à la direction de l'association de changer le projet pédagogique et de passer à la création de spectacles en deux langues, j'ai effectué un sondage. Il a été mis en place sous forme de questionnaires uniquement sur mon terrain de recherche, c'est-à-dire dans le groupe d'élèves âgés de 10 à 16 ans. Ce sondage avait comme objectif de dresser un état des lieux très approximatif de la façon dont les élèves et leurs parents percevaient la maîtrise de la langue russe et les objectifs de notre atelier de théâtre.

Ainsi, les questionnaires proposés à mes jeunes apprenants et à leurs parents m'ont permis de comprendre :

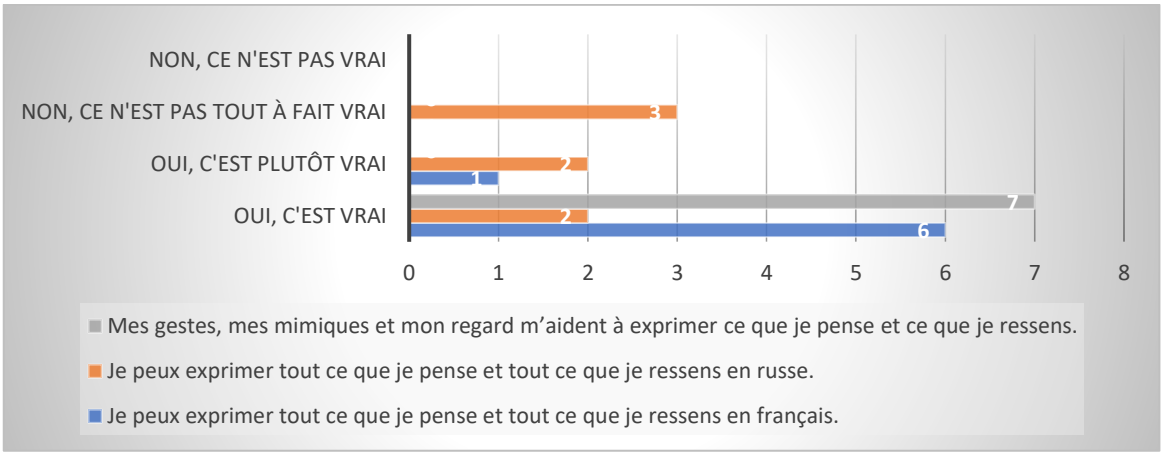
- du côté des élèves (voir l'Annexe 2.1) :
  - comment ils évaluaient leurs propres aptitudes langagières ;
  - comment ils se positionnaient dans le groupe selon leur maîtrise du russe ;
  - quelles étaient leurs motivations pour le développement du russe à travers le théâtre ;
  - quelles étaient leurs motivations pour la mise en scène de pièces en deux langues ;
- du côté des parents (voir l'Annexe 2.2) :
  - quelles étaient leurs attentes vis-à-vis de l'atelier de théâtre bilingue français-russe ;
  - comment ils évaluaient la maîtrise de la langue russe de leurs enfants par rapport au reste du groupe;
  - quel était leur intérêt pour la mise en scène de pièces en deux langues.

Mon groupe était constitué de 9 apprenants dont deux présentant des spécificités psychologiques (troubles autistiques et déficit de l'attention). Ces deux apprenants n'ont donc pas réussi à remplir les questionnaires proposés. En ce qui concerne les parents, 13 parents sur 16 (russo- et francophones) ont accepté de contribuer à ce premier état des lieux.

Les questionnaires pour apprenants ont été rédigés dans deux langues (en français et en russe) : 3/7 ont donné leurs réponses en français, 1/7 en russe et 3/7 en mélangeant les deux langues.

Selon ce sondage, la plupart des apprenants se sentaient capables de s'exprimer librement en français. De même, ils étaient conscients du fait que les gestes, les mimiques et les regards faisaient partie de leur répertoire langagier. En revanche, ils avaient plus de doutes vis-à-vis de leurs capacités de s'exprimer en russe (Figure 2.4).

Figure 2.4. Auto-évaluation des compétences langagières par les apprenants.



Du côté des parents, la majorité (des parents russophones aussi bien que francophones) souhaitaient que leurs enfants parlent mieux russe que maintenant et inscrivaient leurs enfants au théâtre à cette fin (Figure 2.5). Du côté des élèves : seulement 2/7 apprenants ont répondu qu'ils se sentaient forcés par leurs parents à s'inscrire à l'atelier de théâtre en russe (Figure 2.6). La majorité des parents ont répondu que le niveau de la langue russe de leurs enfants était moins élevé que celui des autres membres du groupe. Tandis que du côté des élèves 6/7 ont répondu qu'ils parlaient russe aussi bien que les autres participants de l'atelier (Figure 2.7).

Dans la majorité des cas, les élèves aussi bien que leurs parents ont apprécié la proposition de mettre en scène des spectacles en deux langues. Pour les élèves, il s'agissait tout d'abord de la possibilité de partager leur bilinguisme avec leurs amis : « …mes amies m'admirent et disent que ça doit être dur », mais aussi de la possibilité de jouer devant un grand public et de partager leur double culture «ça permet au[38] personnes qui ne parlent pas russe de mieux comprendre », «quand on parle russe peu de personnes peuvent nous comprendre, du coup c'est mieux de jouer en deux langues pour essayer de faire comprendre la langue russe aux spectateurs », «c'est bien pour les autres de savoir la Russie ». En ce qui concerne les parents, certains ont opté pour le jeu théâtral en russe : « cela permet de jouer devant un public francophone ou russophone, malgré tout je préfère qu'elle joue en russe pour son intérêt personnel », « pour les enfants c'est aussi important, mais j'aimerais que le russe prédomine ».

Figure 2.5. Attentes des parents par rapport à la maîtrise de la langue russe

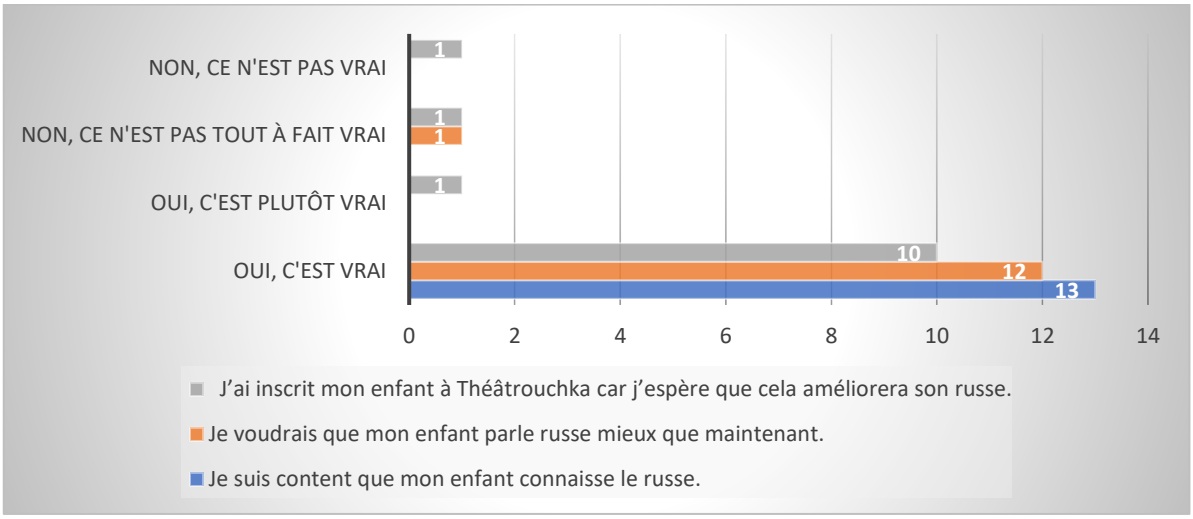
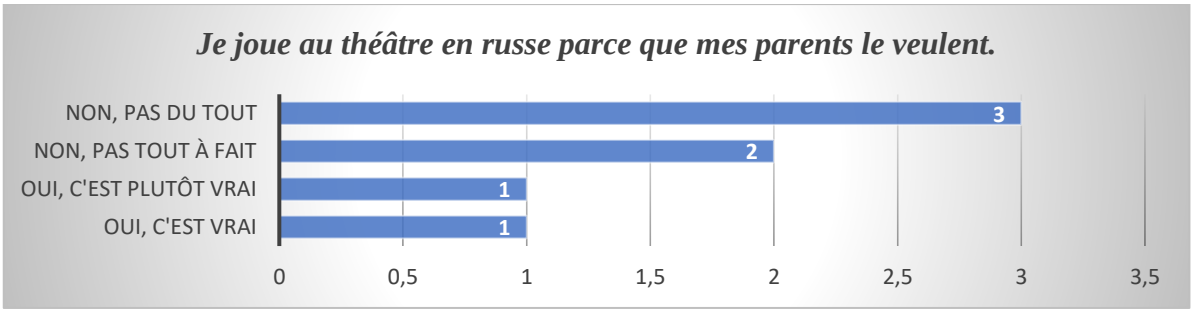
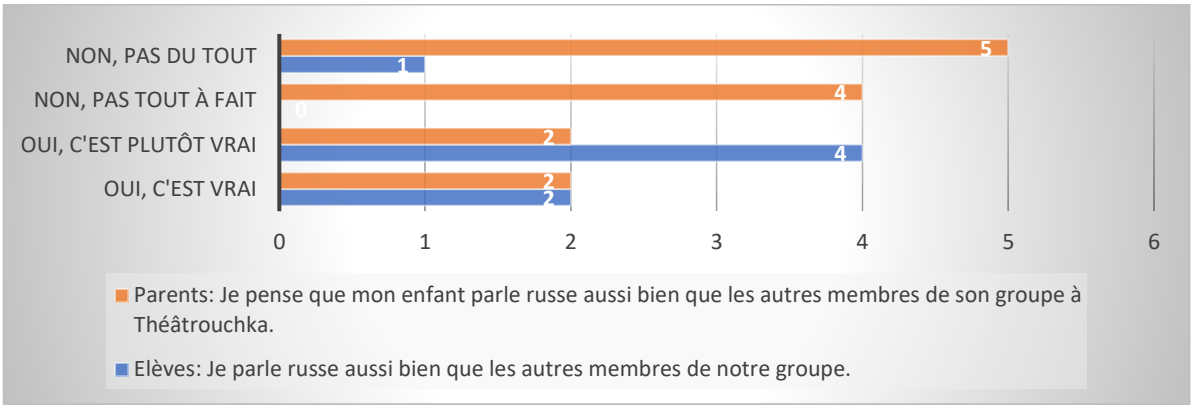


Figure 2.6. Motivation pour le développement des cours de théâtre en russe.



[38] J'ai conservé l'orthographe de l'écrit original dans toutes les réponses.

Figure 2.7. Positionnement au sein du groupe selon la maîtrise de la langue d'héritage.



Certains parents y ont vu des avantages didactiques pour le développement de la langue d'héritage, c'est-à-dire le russe : « jouer en deux langues aide à mon enfant mieux comprendre la langue russe » ; « les deux langues permettent de mieux comprendre les nuances », « l'enfant qui est exposé à deux langues depuis la naissance est bilingue par sa nature, c'est une richesse et elle doit être augmentée et pas réduite. Il faut donc développer les deux langues », « l'enfant a la possibilité de comparer et donc comprendre les deux langues ». Les réponses comme « sinon, je n'y comprendrais rien et les enfants non bilingues comme lui prennent plus de plaisir à jouer dans deux langues » m'ont permis de comprendre que certains parents considéraient leurs enfants comme non bilingues tandis qu'au sein de leurs familles ces derniers étaient tout de même exposés à deux langues.

Chapitre 2.3. Evolution de la question de recherche et des outils de collecte de données

Ce chapitre propose une description de la dynamique de l'évolution de ma question de recherche. Il est à noter que cette évolution est enchevêtrée avec celle des objectifs didactiques et méthodologiques de l'atelier Théâtrouchka (Tableau 2.2).

Dans cette description, je vais parler uniquement du groupe d'enfants et adolescents de 10 à 16 ans dans lequel le dispositif pédagogique expérimental a été mis en place.

Tableau 2.2. Evolution des objectifs didactiques, méthodologiques et ceux de recherche

Années	Objectifs didactiques	Objectifs méthodologiques	Objectifs de recherche
2012-2014	Développer la production orale en russe à travers le théâtre.	Essayer d'utiliser les éléments de la méthode Stanislavski.	--
2014-2015	Développer l'aptitude à s'exprimer en russe et en français sans exclure aucune des deux langues.	Expérimenter avec les techniques de la méthode théâtrale de Stanislavski et créer un dispositif pédagogique qui permet d'accompagner les élèves vers « l'autonomie » (Trocmé-Fabre, 1999) dans la création théâtrale.	Inscrire les objectifs didactiques de l'atelier dans le paradigme énactif (Maturana & Varela, 1987; Varela, 1989, 1992, 1997; Varela, Thompson, & Rosch, 1993; Varela, Thompson, Rosch, et al., 1993).
2015-2016	Développer l'aptitude à « translangager » (Aden,2013a) à travers les techniques de la méthode théâtrale de Stanislavski.	Mettre en place le dispositif pédagogique expérimental.	Saisir « les espaces de potentialisation de stratégies langagières » (Aden, 2009a). Dresser « l'architecture » (Trocmé-Fabre, 1999) de l'acte de création du sens dans l'intersubjectivité.
2016-2018	+ Accompagner les élèves vers la conscientisation de l'expérience vécue pendant le jeu théâtral.	+ Ajouter au dispositif pédagogique créé les exercices inspirés des entretiens de l'explicitation (Vermersch, 1994)	+ « Structurer » l'expérience vécue (Petitmengin et al., 2019) de l'acteur et décrire son « *sentiment intérieur scénique de soi* » (Stanislavski, 1938/2018)

2.3.1. En amont de la recherche

Comme évoqué plus plus haut, pendant les deux premières années, l'objectif didactique de Théâtrouchka portait sur le développement de l'expression orale en russe à travers le théâtre. A cette époque-là, je n'avais pas encore d'objectifs de recherche. Cependant, du point de vue méthodologique, j'ai commencé à utiliser certains éléments de la méthode Stanislavski : exercices de relaxation et de concentration.

2.3.2. Ajustement des objectifs didactiques, méthodologiques et ceux de recherche

En commençant mes études doctorales en 2014-2015, je me suis d'abord ouverte aux idées en lien avec les propriétés dynamiques et émergentes du bilinguisme (Byers-Heinlein & Garcia, 2015; Garcia, 2006, 2009, 2013; Garcia et al., 2012). Cela s'est répercuté sur les objectifs de la pédagogie que je mettais en place au sein de l'atelier. Ainsi, en 2014-2015, l'objectif didactique de l'atelier a évolué vers le développement de l'aptitude[39] à s'exprimer en deux langues sans en exclure aucune d'entre-elles.

Cette même année, j'ai commencé à découvrir la pédagogie énactive à travers les travaux d'Hélène Trocmé-Fabre (1992, 1999, 2003, 2004, 2006) et Joëlle Aden (2004, 2005, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2012, 2013a, 2013b, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2017b) ce qui m'a également amenée vers la relecture des travaux de Stanislavski. De cette manière, du point de vue méthodologique, en 2014-2015, j'ai commencé à adapter progressivement les techniques de la méthode Stanislavski à mon terrain de recherche : mettre en place, enlever, adapter et transformer. Cependant, il m'était encore difficile d'envisager la problématique au cœur de la recherche doctorale. En effet, les objectifs didactiques de l'atelier à cette époque-là étaient trop restreints pour s'inscrire dans le paradigme énactif dans la mesure où mon enseignement ne prenait pas encore en compte tous les répertoires langagiers des élèves ainsi que le savoir-faire éthique.

Afin d'arriver à construire une problématique dans le paradigme de complexité, j'avais d'abord besoin d'ajuster les objectifs didactiques de l'atelier. Ainsi, à la fin de l'année

[39] Dans la lignée du référentiel cognitif d'Hélène Trocmé-Fabre (cf. Partie I, Chapitre 2 : 2.4), je privilégie l'utilisation du mot « aptitude » en m'inspirant des « aptitudes potentielles » de l'Arbre du savoir-apprendre, « qui demandent à être actualisées, à s'inscrire dans notre histoire individuelle et collective, dans nos différents types de relation (l'environnement, les autres, soi) » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 95). Dans ce sens, j'évite l'utilisation du mot « compétence » car dans la didactique des langues nous l'associons souvent aux verbes : « avoir », « acquérir », « évoluer », - qui ne correspondent pas au paradigme énactif : « Autre nécessité : que les enseignants reçoivent une formation qui leur permettra de tenir compte, dans leur enseignement, des recherches pouvant les éclairer sur les actes qu'ils attendent de l'étudiant. Qu'ils sachent, par exemple, qu'un acte visuo-moteur (si fréquemment demandé à l'étudiant) est organisé dans et par le cerveau deux secondes **avant** que l'acte ait lieu ; que la perception (visuelle, auditive, tactile...) est, dans une proportion de 80%, une **construction** de notre histoire personnelle; que le **contexte** est indispensable pour faire **émerger du sens**; que les **compétences** ne sont ni de l'ordre de l'avoir, ni de l'ordre du faire mais de l'ordre de l'être-qui-se-sait-en-devenir, qu'elles existent dans la perspective d'un savoir-faire, par rapport à une finalité ». « Apprendre aujourd'hui, dans une Université apprenante », H. Trocmé-Fabre. Centre International de recherches et d'études transdisciplinaires.URL : https://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/loca5c8.php, consulté le 19/04/2020.

scolaire 2014-2015 j'ai commencé à construire un dispositif pédagogique expérimental qui visait à développer à travers les techniques théâtrales l'aptitude à translangager, c'est-à-dire, à se relier « à soi, aux autres et à l'environnement » et dans cette reliance « faire émerger des sens partagés » (Aden, 2013a, p.7). En prenant en compte le fait que dans le paradigme énactif toute connaissance est autobiographique et se construit dans l'autopoïèse où chaque participant est autonome, j'ai créé ce dispositif de sorte que je puisse accompagner mes élèves vers l'autonomie dans la création théâtrale. Par « autonomie », je sous-entends ne pas être « indépendant », mais « non-dépendant » dans les interactions avec les autres (Trocmé-Fabre, 1992, p. 232).

En 2015-2016, j'ai fait la première tentative de mettre au cœur de la pédagogie de notre atelier l'objectif didactique qui réunissait la pédagogie énactive-performative (développer l'aptitude à **translangager**) et la méthode théâtrale de Stanislavski (développer l'aptitude à communiquer d'une manière **authentique**). Cette même année j'ai également mis en place le dispositif expérimental.

2.3.3. Construction de la question de recherche

En ce qui concerne mes questionnements de recherche, j'ai supposé que le point de convergence entre l'art dramatique tel que le voit Stanislavski et l'apprentissage des langues dans la pédagogie énactive-performative repose sur le fait que l'acteur devient auteur de son rôle de même que l'apprenant devient auteur de ses apprentissages. L'acteur et l'apprenant sont tous deux des êtres créateurs en devenir et l'acte d'apprendre ainsi que l'acte d'interpréter le rôle sont des actes de création.

Dans cette recherche doctorale, je propose donc d'étudier les moments de création théâtrale où chaque jeune acteur ***transvit*** son rôle (Stanislavskij, 1938/2018, p.29), l'encorpore et l'interprète à travers son propre vécu émotionnel de manière unique et singulière.

Premièrement, dans la lignée du ***translangager*** (Aden, 2013a, p.7) qui s'inscrit dans une épistémologie relationnelle, je fais l'hypothèse que dans cette création intersubjective les jeunes acteurs naviguent librement entre tous leurs répertoires langagiers (culturel, sensoriel, émotionnel). De plus, l'écologie relationnelle qui se met en place grâce à cette navigation leur permet de créer un sens partagé.

Deuxièmement, je fais l'hypothèse qu'en créant ce sens les élèves communique d'une manière « authentique » (Stanislavskij, 1938, p. 333), ou en « résonance kinesthésique », si nous utilisons les termes d'Aden (2013b, p. 107) ; ils sont alors sont pleinement attentifs à leurs propres actions corporelles et émotionnelles, ainsi qu'à celles de leurs partenaires du jeu.

Troisièmement, je suppose que cette création du sens partagé ne peut pas être pensée sans « autonomie » de l'apprenant (Trocmé-Fabre, 1992, p. 232). C'est pour cette raison que cette étude s'appuie sur un dispositif pédagogique ayant comme objectif d'accompagner les élèves vers l'autonomie dans la création théâtrale partagée (cf. Partie I, Chapitre 2 : 2.4).

Ayant défini ces questions de recherche, j'ai élaboré des outils de collecte de données qui permettraient de comprendre comment « les espaces de potentialisation de stratégies langagières » (Aden, 2009a, p.77) permettent aux apprenants de structurer leur jeu de façon autonome.

2.3.4. Premiers choix méthodologiques : analyse des interactions

J'ai opté pour l'analyse interactionnelle car ce type d'analyse donne la possibilité d'observer la création du sens dans la complexité de l'action conjointe.

2.3.4.1. Observer l'intersubjectivité

Dans un premier temps, il est question de l'observation de la création du sens en tant qu'acte intersubjectif. En effet, cette analyse n'aborde pas les interactions comme échange d'informations, mais comme un « réseau d'influences mutuelles, le bricolage interactif » qui se créé sans cesse de façon dynamique (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 55, 61):

> … la construction des énoncés, loin d'être une activité individuelle comme une vision superficielle pourrait le laisser croire, est en réalité à chaque instant déterminée, guidée, infléchie par les réactions du ou des différents récepteur(s), réactions auxquelles le locuteur s'adapte en « reformatant » au fur et à mesure son énoncé de manière à le rendre plus efficace dans l'interaction. (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 61)

Ainsi, l'analyse des interactions s'inscrit dans l'épistémologie relationnelle dans la mesure où elle se focalise sur les « relations interpersonnelles » (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 59) qui se construisent en permanence. En outre, elle appréhende les processus imbriqués dans leur contexte et permet de cette manière d'aborder la création du sens située :

> … la possibilité d'observer la façon dont les processus qui se manifestent dans la classe s'accomplissent dans des pratiques situées. Ces processus peuvent être spécifiés sur différents plans, comme étant des processus d'acquisition[40], de scolarisation, de socialisation. (Mondada, 1995, p. 57)

2.3.4.2. Observer l'émergence

Ce type d'analyse rejoint le paradigme énactif et donne la possibilité de décrire l'autopoïèse. En effet, l'analyse des interactions se focalise sur les relations entre les processus dynamiques et non sur les relations entre les composantes de ce processus et permet d'observer l'action conjointe des interactants. Autrement dit, c'est une « démarche qui se centre sur les dynamiques conversationnelles » (Mondada, 1995, p. 57). Elle met au cœur de l'observation l'action et le processus :

> …le terme d' « interaction » désigne d'abord un certain type de processus (jeu d'action et de réactions), puis par métonymie, un certain type d'objet caractérisé par la présence massive de ce processus : on dira de telle ou telle conversation que c'est une interaction (verbale), le terme désignant alors toute forme de discours produit collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs « interactants ». (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 55)

Ainsi, l'analyse des interactions permet d'aborder le processus émergeant de l'actualisation des potentiels langagiers des élèves interactants, ou autrement dit la dynamique dans laquelle leurs différents répertoires langagiers adviennent dans le discours.

2.3.4.3. Observer l'incarnation

L'analyse des interactions permet également d'observer l'encorporation des nouveaux sens. En effet, elle donne des outils pour décrire les interactions non seulement à travers le « canal verbal » (Cosnier, 1996, p. 129), ou autrement dit le « mécanisme d'alternance des tours de parole » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 159), mais aussi à travers le « canal kinésique » (Cosnier, 1996, p. 129). Les énoncés des interactants peuvent être décrits en tant que « mélange à proportions variables de verbal et de non verbal, ce dernier comprenant à la

[40] Il est à noter que dans le paradigme énactif Francisco Varela propose de remplacer le terme « acquisition » par celui de « chemin d'apprentissage » (Trocmé-Fabre. H., Série « Né pour apprendre », Interview avec F.Varela, URL : https://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_creer_du_sens_avec_francisco_varela.12824, consulté le 07/11/2014).

fois le vocal et le mimogestuel » (*Ibid.*, p. 129). Cela nous ouvre la possibilité d'appréhender les mécanismes kinésiques de l'empathie en prenant en compte plusieurs données :

- les regards et les expressions corporelles des interactants pour l'activité régulatrice dans l'échange (Goodwin, 1981 cité par Cosnier & Vaysse, 1997, p. 19) ;
- les gestes référentiels qui ont une fonction dénotative : « gestes de pointage » (pour désigner un objet ou une personne), « gestes iconiques » (pour illustrer les qualités du référent : « spatiographiques » pour la disposition spatiale, « pictographiques » pour la forme, « kinémimiques » pour l'action), « gestes idéographiques ou métaphorique » pour l'expression de concepts abstraits (Cosnier & Vaysse, 1997, p. 12)
- les mimiques faciales pour décrire la « qualité des affects phasiques » (états passagers qui se métamorphosent en fonction de l'échange) (Cosnier & Vaysse, 1997, p. 21) ;
- les gestes et les postures corporelles qui décrivent l'intensité émotionnelle (Cosnier & Vaysse, 1997, p. 21) ;
- les éléments de « l'échoïsation » qui facilitent la compréhension d'autrui : les mimiques et les gestes compassionnels que les interactants produisent « en miroir » (Cosnier & Vaysse, 1997, p. 22)

L'analyse des interactions peut inclure dans son champ d'observation l'environnement comme l'une des sources d'incarnation du sens :

> Cette approche praxéologique et interactionnelle de l'espace porte à le traiter à la fois comme objet de discours, comme lieu d'énonciation et comme ressource structurante pour la parole-en-interaction, ainsi qu'à concevoir la cognition spatiale comme incarnée dans le sens fort du terme. (Mondada, 2005, p. 75)

Ainsi, l'analyse des interactions s'avère pertinente pour aborder l'acte d'apprendre en tant qu'acte intersubjectif, incarné et émergeant. Cela m'a permis de faire l'hypothèse que ce type d'analyse m'amènerait à structurer le processus de création du sens dans le cadre du jeu théâtral et à dresser son architecture.

2.3.5. Affinement de la question de recherche

A la fin de l'année 2016, j'ai pu m'appuyer sur les premiers résultats des analyses des interactions qui m'ont conduit à approfondir mes réflexions sur ma question de recherche. En optant pour le paradigme énactif (Maturana & Varela, 1987; Varela, 1989, 1992, 1997; Varela, Thompson, & Rosch, 1993), il était nécessaire de m'intéresser parallèlement à la

perspective en première personne de l'apprenant pour comprendre comment les langues et les langages « adviennent dans le besoin et le désir d'entrer en relation » (Aden, 2013a, p. 2). Cependant, en élaborant ma question de recherche, je n'avais pas suffisamment affiné la compréhension phénoménologique de la construction du sens dans cette perspective. Comme cela a déjà été évoqué dans la première partie de cette thèse (cf. Partie I, Chapitre 1.2 : 1.2.2) du point de vue de l'énaction, tout savoir-faire naît dans la dimension où il n'y a plus de distinction nette entre soi et non-soi. Ainsi, le sens partagé émerge dans l'intersubjectivité où « l'extérieur et l'intérieur se créent en permanence dans une continuité dynamique » (Petitmengin, 2006, p. 86).

Cette dimension est difficilement observable car, dans un premier temps, elle nous échappe en permanence dans la mesure où nous n'en sommes pas pleinement conscients :

> Notre expérience la plus immédiate, celle que nous vivons ici et maintenant, nous est en grande partie étrangère, difficilement accessible. En prendre conscience, et a fortiori la décrire, suppose un travail intérieur, un entraînement particulier. Le plus étonnant est que nous ne sommes pas conscients de ne pas être pleinement conscients. Notre expérience étant ce qui nous est le plus proche, le plus intime, nous n'imaginons pas qu'un travail particulier soit nécessaire pour en prendre conscience, ce qui est le premier et le principal obstacle à cette prise de conscience. (Petitmengin, 2006, p. 86)

En effet, il est question de « la conscience du premier ordre » (*first order consciousness*) au sein de laquelle le sujet est immédiatement engagé dans le « flux de l'expérience vécue ». Elle est plus difficile d'accès en comparaison avec « la conscience du deuxième ordre » (*second order consciousness*) qui permet au sujet de se distancier par rapport à cette expérience à travers « l'observation, l'introspection et la réflexion » (Petitmengin & Bitbol, 2009, p. 365).

Dans un deuxième temps, cette « dimension est dynamique » et pour la saisir nous devons accompagner le sujet vers « l'orientation de l'attention » sur elle (Petitmengin, 2006, p. 87). Rappelons-nous que Stanislavski nous parle également de cette forme fluctuante de conscience (qu'il appelle le « sentiment intérieur scénique de soi ») que l'acteur est capable de contrôler grâce aux techniques de l'attention.

Cet ajustement de perspective m'a amenée à affiner ma question de recherche et a y ajouter l'hypothèse qu'en ayant accès à la conscience du premier ordre, nous pourrions probablement observer et compléter la compréhension d'émergence du sentiment intérieur

scénique de soi chez les élèves au moment où ils translanguent dans les zones de potentialisation. Cette observation pourrait compléter l'architecture de l'acte de création du sens et l'ouvrir vers la dimension de la conscience du premier ordre. Cela nous permettrait également de faire d'autres hypothèses sur l'accompagnement des élèves vers le développement de la sensibilité à « la résonance kinesthésique » (Aden, 2013b, p. 104) et émotionnelle nécessaire pour la communication authentique.

En ajoutant cette hypothèse à ma question de recherche, j'ai également ajusté les objectifs didactiques de l'atelier en y intégrant l'accompagnement des élèves vers la conscientisation de l'expérience vécue pendant le jeu théâtral. Ainsi, j'ai complété mon dispositif pédagogique par des exercices de théâtre inspirés par l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). En effet, les éléments de cet outil scientifique peuvent être utilisés dans la pratique pédagogique :

> L'entretien d'explicitation est nommé ainsi essentiellement comme référence à une méthode particulière de recueil de verbalisations, ce qui fait qu'il peut être utilisé dans un entretien à part entière (essentiellement dans le cadre d'entretien de recherche), ou bien comme instrument disponible à certains moments mais pas à d'autres (…), mais aussi en dehors de toute situation en tant que tel : par exemple, un enseignant en classe peut avoir un questionnement basé sur l'entretien d'explicitation sans mener un entretien (l'échange ne va durer que quelques phrases). (Vermersch, 1994, p. 175)

En ce qui concerne la recherche, j'ai complété mes objectifs scientifiques en y ajoutant la structuration de l'expérience vécue par les élèves au moment de la création du sens partagé. Il devenait indispensable de mettre en place des entretiens d'explicitation, mais à cette étape de mon étude, je n'avais pas le temps de me former à cette technique. J'ai donc fait appel à une collègue habilitée à mener ce type d'entretien.

2.3.6. Ajustement des choix méthodologiques : entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation permet d'accéder au « savoir-faire pratique mis en acte » qui est non-conscient (Vermersch, 1994, p. 9), l'action y est considérée comme « la source d'information prioritaire » (*Ibid.*, p.27). L'objectif de cet entretien est de « mettre à jour l'implicite afin d'obtenir une description détaillée du déroulement de l'action, ou autrement dit, expliciter ce qui est implicite » (*Ibid.*, p. 10).

2.3.6.1. Accéder à la mémoire concrète

Cela est possible grâce à la « médiation » et l'ensemble de techniques de « guidage » qui accompagnent l'interviewé.e vers une « position de parole incarnée » (*Ibid.*, p.10, 49), c'est-à-dire vers la position où le sujet, en étant en évocation peut « revivre » la situation en question, la « retrouver, rentrer en contact » avec elle (*Ibid.*, 49). En utilisant ces techniques, nous ne demandons pas au sujet de se rappeler l'action, mais nous lui suggérons de « désamorcer la mémoire volontaire » et de « laisser revenir les impressions » du moment passé. Cela se fait à l'aide d'un « déclencheur sensoriel », une sorte de « madeleine de Proust » qui ouvre l'accès à la « mémoire concrète » (*Ibid.*, 186). Il est à noter que la méthode théâtrale de Stanislavski utilise les mêmes techniques « d'amorçage sensoriel » pour amener l'acteur à créer une action authentique sur la scène (*Ibid*.).

2.3.6.2. Accéder à la dimension procédurale de l'action

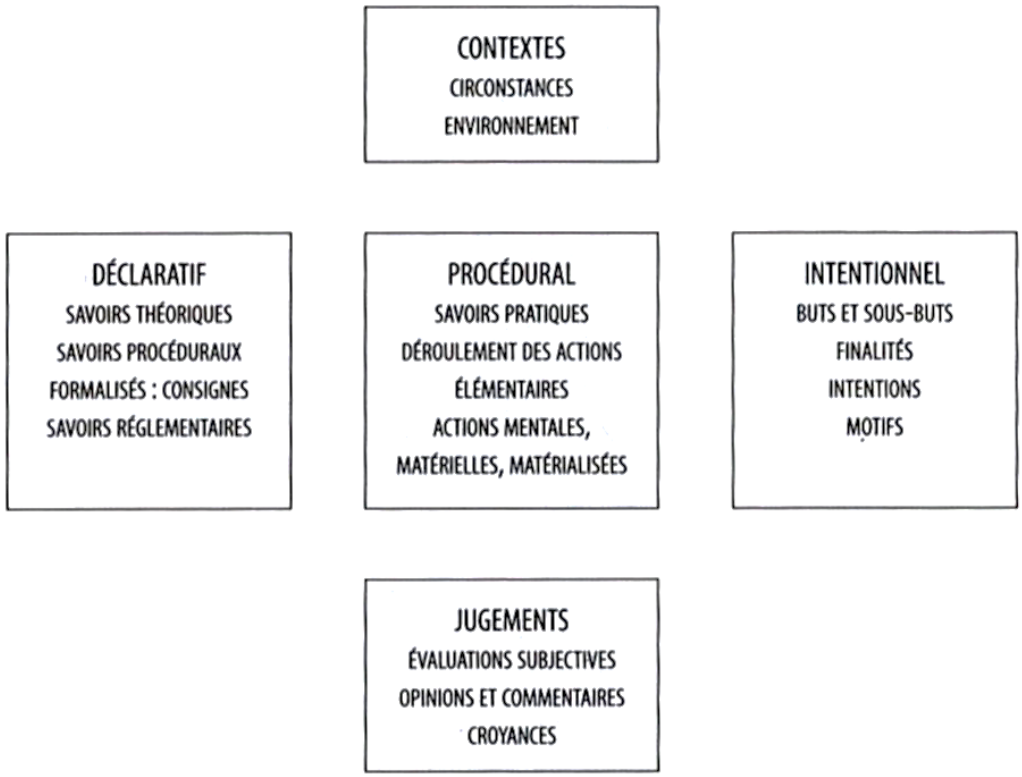
L'entretien d'explicitation s'inscrit dans le paradigme énactif dans la mesure où il met au centre la « dimension procédurale de l'action », c'est-à-dire sa « dimension concrète », « la dimension de son inscription effective dans le corps et la cognition de la personne » (*Ibid.*, p.194). Tout d'abord, les techniques de guidage canalisent les verbalisations de l'interviewé.e vers la description de son vécu (*Ibid.*, p. 35). Ensuite, à l'aide de « relances et reformulations » (*Ibid.*, p.28) l'intervieweur accompagne l'interviewé.e vers la mise en mots de la dimension procédurale de l'action et nous donne l'accès à la description de l'action encorporée en 1ère personne :

> (…) l'entretien d'explicitation est tout entier tourné vers la verbalisation de l'action effectivement accomplie, effectivement vécue lors d'une occurrence singulière par la personne qui en parle. Ceci entraîne une centration sur l'expérience vécue par la personne, de son propre point de vue, c'est-à-dire un point de vue en première ou en seconde personne. (Vermersch, 1994, p. 163)

2.3.6.3. Accéder au but immanent à l'action

Ce guidage nous donne également d'autres informations sur l'action, nommées « *informations satellites » (Ibid., p.37)* (Figure 2.8).

Figure 2.8. Le système des informations satellites de l'action vécue **(Vermersch, 1994, p. 37)**



Il est question :

- des « contextes », c'est-à-dire de la description de l'action « en référence à ce qui l'entoure, la contient, la définit » (*Ibid.*, p. 36) ;

- des « jugements », c'est-à-dire une « évaluation subjective » de l'action (*Ibid.*, p. 38) ;

- du « déclaratif », c'est-à-dire ce qui « légitime l'efficacité (loi physique, mathématique, etc.) » ou la « pertinence (règlements, lois pénales et civiles, recettes, consignes…) de l'action dans son aspect procédural. Ce point de vue est abstrait, il correspond plus à un slogan qu'à une réalité » (*Ibid.*, pp. 40-41) *;*

- de « l'intentionnel », c'est-à-dire « l'intention ou le but qui est conscientisé (à la différence de l'intention telle qu'elle est reflétée par l'exécution de la tâche) » (*Ibid.*, p. 41).

Bien que le focus de l'entretien d'explicitation porte sur la dimension procédurale de l'action, certaines informations satellites peuvent être également explorées en corrélation avec le procédural :

> (…) si au plan de la technique d'entretien, contexte et jugements apparaissent d'abord comme de redoutables concurrents de

> l'explicitation du procédural, au plan des informations utiles, ils ont aussi un caractère complémentaire (Vermersch, 1994, p 36).

Cependant, en ce qui concerne « l'intentionnel », l'accès à la description de la dimension procédurale nous permet « d'inférer le but immanent à l'action » (c'est-à-dire « le but effectivement visé par le sujet ») tandis que les informations satellites sur l'intention nous informent uniquement sur « le but conscientisé » de l'action qui ne correspond probablement pas au but immanent (*Ibid.*, p. 42).

***

Dans ce chapitre j'ai retracé ma question de recherche qui s'est structurée dans le va-et-vient entre mes lectures théoriques et mon expérience de terrain. L'avancée dans l'appréhension des théories ainsi que les premières analyses des données m'ont amenée à ajuster ma pédagogie et ma méthodologie de recherche pour arriver finalement à affiner mes questionnements qui s'articulent autour de la mise en parallèle de l'énaction et la méthode Stanislavski.

Pour résumer, j'ai fait l'hypothèse que :

- lors de la création théâtrale autonome les élèves, préalablement formés dans le cadre du dispositif pédagogique inspiré par la méthode Stanislavski et le référentiel cognitif de Trocmé-Fabre, naviguent librement entre tous leurs répertoires langagiers (culturel, sensoriel, émotionnel) ;
- pendant ce processus de création partagée, ils entrent en résonance kinesthésique et émotionnelle (ou en communication authentique, si nous utilisons le terme de Stanislavski) et font preuve du savoir-faire éthique (ou autrement dit éprouvent le sentiment de soi intérieur de l'acteur) c'est-à-dire s'associent à leurs personnages et s'en dissocient en même temps ;
- cette résonance peut se construire en autonomie à condition que les élèves soient préalablement accompagnés dans le cadre du dispositif proposé.

Chapitre 2.4. Création du dispositif pédagogique

2.4.1. Adaptation de la méthode Stanislavski

La première étape de la construction de ce dispositif a visé à structurer mon expérience de l'adaptation des techniques de la méthode théâtrale de Stanislavski. J'utilise le terme « dispositif », mais il ne s'agit pas d'un schéma pré-donné, « "disposé", installé et prêt à servir » (Bourdet & Teutsch, 2010, p. 9). Il s'agit d'un chemin qui invite les élèves à « partir du vécu non d'un scénario d'atelier prédéfini et posé en tant que modèle » (Delorme & Gaigeot, 2017).

Rappelons-nous qu'à la base elle était destinée aux étudiants adultes en formation théâtrale professionnelle. Comme pour cet atelier ce n'était pas le cas, j'ai choisi d'adapter cette méthode à mon terrain d'enseignement : âge des élèves, nombre d'heures, représentations finales annuelles, etc.

Il est à remarquer que cette adaptation s'est construite de manière empirique au cours des années 2012-2015. Cette construction a été progressive. Chaque année j'enlevais et ajoutais des exercices en les adaptant en permanence à chaque groupe d'élèves.

En m'inspirant des aptitudes de l'*Arbre de savoir apprendre* (Trocmé-Fabre, 1999, 2003), en 2015-2016 j'ai créé un dispositif pédagogique expérimental.

Cette structure se compose de 5 étapes qui permettent de développer 5 aptitudes (voir le Tableau 2.3). Pour aborder chaque étape dans le cadre de mon dispositif expérimental, j'ai proposé aux élèves des exercices de théâtre adaptés à leur âge suivis d'un temps d'échange en groupe où les élèves pouvaient partager leurs ressentis s'ils le souhaitaient. En mettant en place ces techniques, mes objectifs n'étaient pas de cloisonner chaque étape ni d'évaluer les élèves après chacune d'entre elles. C'est pour cette raison que dans une logique de co-détermination (Varela, 1989, p. 62), je laissais ces étapes se chevaucher et s'entremêler tout en m'appuyant sur mes propres ressentis et les ressentis de mes élèves. Néanmoins, par la nécessité de clarification pour le lecteur, je propose une présentation organisée sur un axe temporel afin de rendre plus clairs les objectifs de chaque technique mise en place.

2.4.1.1. Savoir relâcher les tensions musculaires

Ce travail se divisait en deux temps. Dans un premier temps, j'ai proposé aux élèves de porter leur attention sur les différentes parties de leur corps afin de repérer les tensions

musculaires. Nous l'avons fait d'abord dans des positions statiques : allongé, assis, debout. Et ensuite en mouvement : en marchant et en parlant. Il est à noter que pour la parole nous n'avons pas utilisé le vrai langage, mais le « gromelot », c'est-à-dire un langage inventé, propre à chaque élève. Après chaque exercice, les élèves ont été invités à partager leur ressenti avec le groupe. Dans un deuxième temps, j'ai prolongé l'activité pour passer de la prise de conscience à l'action. Cela consistait à apprendre à relâcher au maximum. Nous avons effectué ces exercices de la même manière, d'abord dans les positions statiques et ensuite en mouvement. L'objectif de ce premier ensemble d'exercices était de développer chez les élèves l'aptitude à relâcher les tensions musculaires qui peuvent empêcher l'acteur d'être pleinement attentif à ce qui se passe en lui et autour de lui.

Tableau 2.3. Aptitudes potentialisées par la méthode Stanislavski adaptée aux enfants et adolescents.

	Aptitudes	**Objectifs**
1.	**Savoir relâcher les tensions musculaires** (Stanislavskij, 1938/2018, pp. 166–187)	**Apprendre à porter l'attention sur son corps, à repérer les tensions musculaires et à les relâcher :** - dans la position allongée - dans la position assise - dans la position debout - en marchant - en parlant
2.	**Savoir porter attention sans tension** (Stanislavskij, 1938/2018, pp. 120–166)	**Apprendre à porter l'attention sur l'environnement (regard, ouïe) :** - se concentrer sur un seul objet - se concentrer sur le petit, le moyen et le grand cercle d'attention
3.	**Savoir relier le réel et l'imaginaire** (Stanislavskij, 1938/2018, pp. 86-121)	**Apprendre à apporter des changements imaginaires dans la réalité :** - changement de temps et de lieu - changement d'objet - changement de partenaire de jeu

4.	**Savoir s'adapter aux circonstances proposées** (Stanislavskij, 1938/2018, pp. 55-86)	**Apprendre à repérer et transvivre les actions corporelles :** - porter attention aux actions corporelles dans une situation réelle - transvivre les actions corporelles dans une situation imaginaire - transvivre les actions corporelles en y ajoutant des circonstances proposées
5.	**Savoir repérer l'authenticité dans le jeu partagé** (Stanislavskij, 1938/2018, pp. 318-358)	**Développer le sentiment de soi de l'acteur :** - porter attention à ses propres actions corporelles et émotionnelles tout en portant attention aux actions corporelles des autres

2.4.1.2. Savoir porter attention sans tension

Pour la deuxième étape, nous nous sommes focalisés sur les exercices qui permettent d'apprendre à porter l'attention sur l'environnement. Nous avions comme objectif de vivre une expérience de présence attentive qui nous permet de réaliser qu'être « attentif et faire semblant d'être attentif n'est pas la même chose » (Stanislavskij, 1938/2018, p. 131). Le premier temps comprenait des exercices qui proposaient aux élèves de se concentrer pleinement sur un seul objet dans la salle où se déroulaient nos activités. Nous avons commencé par un temps de concentration de 30 secondes et l'avons augmenté progressivement tout en restant dans les temps qui étaient confortables pour les élèves. Ensuite, j'ai proposé aux élèves des exercices où ils devaient se concentrer sur l'un des cercles d'attention. Selon Stanislavski, il s'agit d'*un* « espace limité qui comprend plusieurs objets : l'attention glisse d'un objet à l'autre, mais ne dépasse jamais les limites du cercle » (Stanislavskij, 1938/2018, p. 137). Il distingue 3 cercles d'attention *:*

- le petit cercle (ce qui se trouvait à portée de main),
- le moyen cercle (ce qui se trouvait dans l'espace scénique de la salle)
- le grand cercle (ce qui se trouvait en dehors de l'espace scénique et en dehors de la salle).

J'ai d'abord invité les élèves à se concentrer sur chaque cercle en suivant mon guidage verbal. Ensuite, je leur ai proposé de gérer les passages du petit au moyen et ensuite au grand cercle eux-mêmes et d'essayer de repérer les moments où les limites du grand ou du moyen

cercle devenaient floues. Si un élève le repérait, il devait rediriger son attention vers le petit cercle et recommencer l'exercice. Ce deuxième ensemble d'exercices avait comme objectif d'apprendre aux élèves à diriger leur attention vers l'environnement sans faire semblant d'être attentif.

2.4.1.3. Savoir relier le réel et l'imaginaire

A la troisième étape, j'ai proposé aux élèves des exercices qui permettent de construire des liens entre le réel et l'imaginaire. Ainsi les élèves portaient leur attention sur leur environnement et en suivant mon guidage, ils devaient imaginer que l'un des paramètres de cet environnement changeait. Par exemple, cela pouvait concerner le temps et le lieu : les élèves marchaient en essayant d'occuper tout l'espace de la scène et à moment donné je leur proposais d'imaginer qu'ils ne marchaient pas dans la salle, mais dans une forêt (changement de lieu), pas le jour, mais la nuit (changement de temps), etc. Cela pouvait également concerner un objet : par exemple, lorsque les élèves portaient leur attention sur les chaises sur lesquelles ils étaient assis, je leur demandais d'imaginer qu'ils étaient assis sur du sable brûlant, etc. Enfin, cela pouvait concerner leur partenaire de jeu : dans ce cas, les élèves parlaient entre eux en gromelot et je leur proposais d'imaginer qu'il parler avec le directeur de leur établissement scolaire, un médecin, etc. Cet ensemble d'exercices avaient comme objectif de créer la première tentative d'incorporer l'imaginaire tout en restant attentif à sa propre perception de l'environnement.

2.4.1.4. Savoir s'adapter aux circonstances proposées

Nous avons commencé ce travail par des exercices visant à aider les élèves à porter l'attention sur leurs actions corporelles dans des situations réelles. Pour donner au lecteur un exemple, je vais décrire l'un des exercices de ce type.

J'ai proposé aux élèves d'ouvrir la porte un par un. Chacun d'entre eux devait observer attentivement le travail de chaque muscle de son corps. Ensuite, les élèves étaient invités à revivre ces actions corporelles de la même manière, mais dans une situation imaginaire (sans la porte), tout en restant attentif à la moindre action de leur corps. Dans un deuxième temps, nous avons ajouté à cet exercice des circonstances proposées. J'ai invité les élèves à fermer les yeux et à imaginer qu'ils ouvraient la porte derrière laquelle il y avait un personnage qui leur faisait peur. Chacun pouvait choisir son propre personnage : un monstre, une araignée géante, etc. Je les ai guidés verbalement pour qu'ils puissent bien imaginer tous les détails de

leur personnage, ensuite je leur ai proposé de diriger leur attention vers leurs actions corporelles : le mouvement de la main qui touche la poignée, le mouvement du corps, la respiration, le battement de cœur, les frissons, la perception de la température, etc. Ensuite, je leur ai proposé d'ouvrir la porte de notre local comme s'il y avait derrière celle-ci le personnage qu'ils venaient d'imaginer. J'ai également attiré leur attention sur le fait qu'ils devaient essayer de vivre toutes les actions de leur corps qu'ils venaient de percevoir en faisant l'exercice précédent.

Ces exercices avaient comme objectif de créer un espace-temps dans lequel les élèves pouvaient expérimenter avec leurs propres actions corporelles : les créer et les transvivre dans des situations réelles et/ou imaginaires.

2.4.1.5. Savoir repérer l'authenticité dans le jeu partagé

Dans cet ensemble d'exercices nous avons travaillé sur le développement de l'aptitude à percevoir ses propres actions corporelles et émotionnelles ainsi que celles des autres dans le jeu théâtral partagé. A cette étape-là, j'ai proposé aux élèves des exercices d'improvisation en gromelot dans des petits groupes de 2 ou 3 personnes. La première fois, j'ai simplement proposé aux élèves des circonstances et les ai laissés construire leurs improvisations. La seconde fois, je leur ai proposé de refaire la même improvisation mais en portant leur attention sur leurs propres actions corporelles. Enfin, la troisième fois, ils devaient refaire l'improvisation, cette fois en portant l'attention à la fois sur leurs propres actions et les actions de leur(s) partenaire(s) du jeu.

2.4.2. Construction de l'écologie relationnelle

Afin de créer un espace de confiance dans lequel chaque élève pouvait exprimer librement ses ressentis, j'ai complété la méthode Stanislavski par quelques techniques inspirées de la « pédagogie de coopération » (Peloux & Lamy, 2014). J'ai notamment instauré des temps de partage avant, après et pendant les exercices de théâtre ainsi que pendant le travail sur la mise en scène du spectacle de fin d'année. J'ai également mis en place des règles de vie au sein de l'atelier que j'ai formulées et distribuées aux élèves sous forme de fiche-repère (voir l'Annexe 2.3).

Dans un premier temps, et ce dès le début de l'année scolaire mon collègue enseignant de chant et de rythme et moi-même avons appris aux élèves à prendre la parole et s'écouter mutuellement en groupe. Au cours de chaque temps d'échange, nous invitions les élèves à prendre la parole librement et laisser la place à l'autre s'il a déjà commencé à parler. Cela correspondait à notre règle de vie : « *Quand une personne parle, tout le monde l'écoute* ».

Dans un deuxième temps, nous avons travaillé sur l'aptitude à savoir reconnaître ses émotions et se mettre à la place de l'autre et supposer ses réactions. En début d'année scolaire nous avons distribué aux élèves une fiche qui servait de repère pour identifier les émotions les plus utilisées dans le jeu théâtral (voir l'Annexe 2.4). Cette fiche a été créée en deux langues afin que les élèves puissent verbaliser leurs émotions dans la langue de leur choix. Dans chaque situation de conflit, nous proposions à chaque élève en question de mettre en mots leurs ressentis en « je » : « J'ai été blessé lorsque tu… » (Peloux & Lamy, 2014). Ensuite, nous invitions l'un.e des élèves à se mettre à la place de l'autre et imaginer ce que ce.tte dernier.ère pouvait ressentir.

Dans un troisième temps, il était question d'accueillir de nouvelles personnes dans le groupe. En effet, certains élèves rejoignaient l'atelier en cours d'année. Pour cette raison, nous avons créé une règle de vie qui nous permettait d'accueillir un.e nouvel.le élève dans les conditions d'empathie : « J'accueille chaque nouvelle personne chaleureusement comme un vieil ami que je n'ai pas vu depuis longtemps ».

Dans un quatrième temps, nous avons développé l'aptitude à accepter la valeur unique de chaque membre du groupe. Au moment des exercices et surtout au moment de la répartition des rôles pour le spectacle de fin d'année nous mettions en place un temps de partage où chaque élève pouvait dire ce qu'il/elle appréciait chez les autres ; il/elle pouvait également expliquer quelles qualités de chaque participant à l'atelier (y compris les enseignants) étaient importantes pour la création de notre spectacle de fin d'année. Cela a été formulé sous forme d'une règle de vie : « Faire du théâtre, c'est créer ensemble. Créer ensemble, c'est apprécier les compétences des autres qui peuvent être différentes des miennes ».

De plus, dès le début de l'année scolaire 2015-2016, les élèves avaient été informés du fait qu'ils allaient faire deux représentations en fin d'année : la première au festival de théâtre *Printemps Théâtral* (Saint Jean-de-Monts, Vendée) et la deuxième au sein de l'association *Russies étonNantes*. Il était à noter que la participation au festival *Printemps Théâtral* fait

partie du projet pédagogique de l'atelier depuis 2013 jusqu'à ce jour. Elle permet aux élèves de créer des liens avec d'autres adolescents qui font du théâtre, de vivre des activités théâtrales avec des acteurs professionnels et jouer leur spectacle sur une scène de théâtre équipée (lumière, son, rideaux, estrade…).

J'ai fait ce choix car il correspond à l'écologie relationnelle que je souhaitais développer au sein de l'atelier : tout au long du festival les élèves sont invités à accueillir les spectacles des autres participants avec empathie et sans aucune critique. Pour cela un temps d'échange au sujet de chaque spectacle a été mis en place. De plus, après chaque spectacle, les organisateurs du festival proposaient aux élèves de laisser un mot d'encouragement anonyme sur le tableau installé à la sortie de la salle.

2.4.3. Création du texte dramatique

La deuxième étape de la construction du dispositif consistait à créer un texte dramatique qui serait proposé aux élèves pour la mise en scène en autonomie. Pour créer ce texte, j'ai fait le choix de m'inspirer du vécu émotionnel des élèves. Deux arguments ont contribué à cette prise de décision.

Premièrement, rappelons-nous que selon Stanislavski l'objectif de l'acteur est d'animer la « matière première » (c'est-à-dire l'ensemble des matériaux qui viennent de l'auteur du texte et metteur en scène) avec son propre vécu émotionnel (Stanislavskij, 1938/2018, pp. 37, 73). En transvivant son rôle, l'acteur s'appuie sur sa « mémoire affective » (*Ibid.*, p. 277). Ainsi, en créant ce dispositif expérimental, j'ai supposé que pour les élèves de 10 à 16 ans qui ne sont pas acteurs professionnels, qu'il serait plus facile d'accéder à leur mémoire affective en mettant en scène un texte inspiré par leur propre vécu.

Deuxièmement, Stanislavski explique qu'apprendre à transvivre est un long processus qui ne peut pas se plier à la demande du théâtre commercial de produire des spectacles pour des délais fixes (*Ibid.*, p. 83). Cependant, dans le cas de notre atelier j'avais un délai précis pour la mise en scène du spectacle car la représentation finale aux festivals de théâtre faisait partie du projet pédagogique de l'atelier depuis l'année de sa création. De plus, j'avais un nombre d'heures d'enseignement fixe défini par la direction de l'association (à savoir 40,5h par an). Ainsi, pour éviter la pression du temps, j'ai fait l'hypothèse que le chemin le plus court qui pourrait mener les élèves vers le transvivre serait un texte inspiré par leur propre vécu.

Il est à noter que du point de vue pédagogique mon objectif n'était ni de former des futurs acteurs ni d'apprendre à mes élèves à savoir transvivre n'importe quel rôle. Mon objectif était de les initier aux mécanismes du jeu théâtral authentique. En ce qui concerne la recherche, je visais à saisir l'émergence des espaces de potentialisation où les élèves créent un sens partagé en se reliant aux autres, à l'environnement et à soi-même. Or, ce dispositif devait s'inscrire dans le contexte de l'atelier tout en créant des conditions propices pour cette émergence.

Afin de construire le texte dramatique, j'ai proposé aux élèves une interview collective dont les questions étaient inspirées par la théorie des émotions de base (Ekman, 1999; Sauter et al., 2010) :

1. Qu'est-ce qui peut te mettre en colère ?
2. Qu'est-ce qui peut te faire peur ?
3. Qu'est-ce qui peut te dégoûter ?
4. Qu'est-ce qui peut te rendre joyeux ?
5. Qu'est-ce qui peut te rendre triste ?

Les élèves répondaient à tour de rôle étant assis en cercle, chacun pouvait choisir librement la langue dans laquelle il voulait s'exprimer : français ou russe. Les élèves ont été prévenus qu'ils allaient être enregistrés. Au préalable, je leur ai expliqué que l'enregistrement me servirait pour écrire le texte de notre futur spectacle. Je leur ai également parlé de ma recherche doctorale qui porterait sur leur future création théâtrale. J'ai procédé à un enregistrement oral afin de m'en servir comme matériau de base. Une fois l'enregistrement audio transcrit, j'ai repéré dans la transcription les images qu'évoquaient différentes émotions chez tel ou tel élève. Ensuite, j'ai divisé les élèves en deux demi-groupes et écrit une scène pour chaque groupe. Je n'ai pas pu opter pour l'écriture collaborative avec les élèves car le nombre d'heure de cours dans notre atelier de théâtre a été très limité. Etant donné que ma recherche porte sur la création théâtrale, j'ai fait le choix de consacrer le maximum d'heures à l'accompagnement des élèves vers l'autonomie dans l'improvisation théâtrale. Le premier groupe comprenait 4 élèves et le deuxième 5 élèves. J'ai fait cette répartition en m'appuyant sur deux paramètres :

- Premièrement, j'ai réuni en un tout cohérent les images évoquées par les élèves. J'ai veillé à ce que chaque élève puisse retrouver dans sa scène au moins une image qui lui évoquait l'une des émotions de base.

- Afin de mettre en place la collaboration qui constitue un des fondements d'une pédagogie énactive, j'ai formé des groupes hétérogènes en regroupant les élèves qui avaient un niveau plus avancé avec ceux qui avaient du mal à comprendre et à s'exprimer en russe.

Figure 2.9. Exemple d'organisation du texte du dispositif expérimental (voir le texte complet dans l'Annexe 2.10).

Scène 3 **Nouvelle élève** **Sacha :** - Tu sais quoi ? Tu sais quoi ? **Julie :** - Quoi ? … Mais dis ! Dis ! **Sacha:** - Maman m'a offert un chien ! Vouiiii !!! Je suis trop contente ! J'ai un chieeeeeen !!! **Julie :** - Super. Félicitations. Je comprends. C'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter. Bon… tu fais quoi ce week-end ? **Sacha :** - Pff, rien de spécial. Ma mère veut que je travaille mon français tout le week-end vu qu'il y a un contrôle… et puis je lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien…Pfff…	**Сцена 3** **Новая ученица** **Саша:** - Представляешь? Представляешь? **Юля:** - Что?... Ну, говори! Говори же! **Саша:** - Мама подарила мне собаку! Ураааа! Я так рада! У меня теперь есть собаааааааа!! **Юля:**- Супер. Поздравляю. Понимаю. Это как если бы мне подарили что-нибудь, связанное с Гарри Поттером. Ладно... а что ты в эти выходные делаешь? **Саша:** - Ох, ничего особенного. Мама хочет, чтобы я все выходные занималась французским, ведь у нас контрольная... ну и ещё я ей обещала, что буду приносить хорошие оценки, если она мне подарит

Le texte des deux scènes a été écrit en deux langues et organisé dans deux colonnes (Figure 2.9) afin que les élèves puissent librement mettre en parallèle les répliques en français et en russe.

Chapitre 2.5. Protocole

2.5.1. Prélèvement du corpus

Le corpus de cette recherche doctorale s'est construit sur toute la durée du dispositif didactique (voir l'Annexe 2.9) en deux temps ainsi que sa problématique (voir le Chapitre 2.3). Dans un premier temps, j'ai opté uniquement pour le corpus interactionnel (Kerbrat-Orecchioni, 1986, 2005, 1997, 1998, 2010). A cette fin, j'ai effectué le premier prélèvement en mars 2016. Ensuite, au fur et à mesure du traitement de ce corpus, ma réflexion a évolué vers la prise en compte de la description de l'expérience vécue en 1^{e} personne. En février 2018, j'ai mis en place un deuxième prélèvement de corpus par le biais des entretiens d'explicitation qui permettent de s'informer sur la dimension procédurale de l'action (Petitmengin, 2006; Petitmengin et al., 2015, 2019; Petitmengin & Bitbol, 2009; Vermersch, 1994, 1998, 2016).

2.5.1.1. Prélèvement et construction du corpus interactionnel

2.5.1.1.1. Paramètres logistiques

Le prélèvement du premier type de corpus a été effectué le 19 mars 2016 lors d'un des cours de notre atelier, hors de nos locaux habituels. En effet, en règle générale, je disposais d'une salle de danse de taille assez importante. En revanche, pour la mise en place de la séance expérimentale, j'avais besoin de diviser les élèves en deux groupes et les laisser travailler en autonomie dans deux espaces séparés afin de pouvoir les filmer et faire une prise de son de bonne qualité. Grâce à l'aide de la présidence de l'association nous avons réussi à réserver deux salles d'environ 12 m^2 chacune.

2.5.1.1.2. Paramètres techniques

Afin d'effectuer le prélèvement du corpus interactionnel, nous avons opté pour un « dispositif d'enregistrement multi-source » (Montrul, 2008, p. 224). Avant de laisser les élèves entrer, nous avons installé deux caméras dans chaque salle. Nous avons utilisé la caméra Kodak Pixpro SP1en tant que principale. Cette caméra est munie d'un objectif *fisheye*. Ce type d'objectif permet de bénéficier d'un angle de vue très élargi. Cependant, nous avons ajouté dans chaque salle une caméra supplémentaire afin d'éviter au maximum les angles morts et pouvoir assurer un enregistrement de sécurité au cas où la caméra principale arrête de

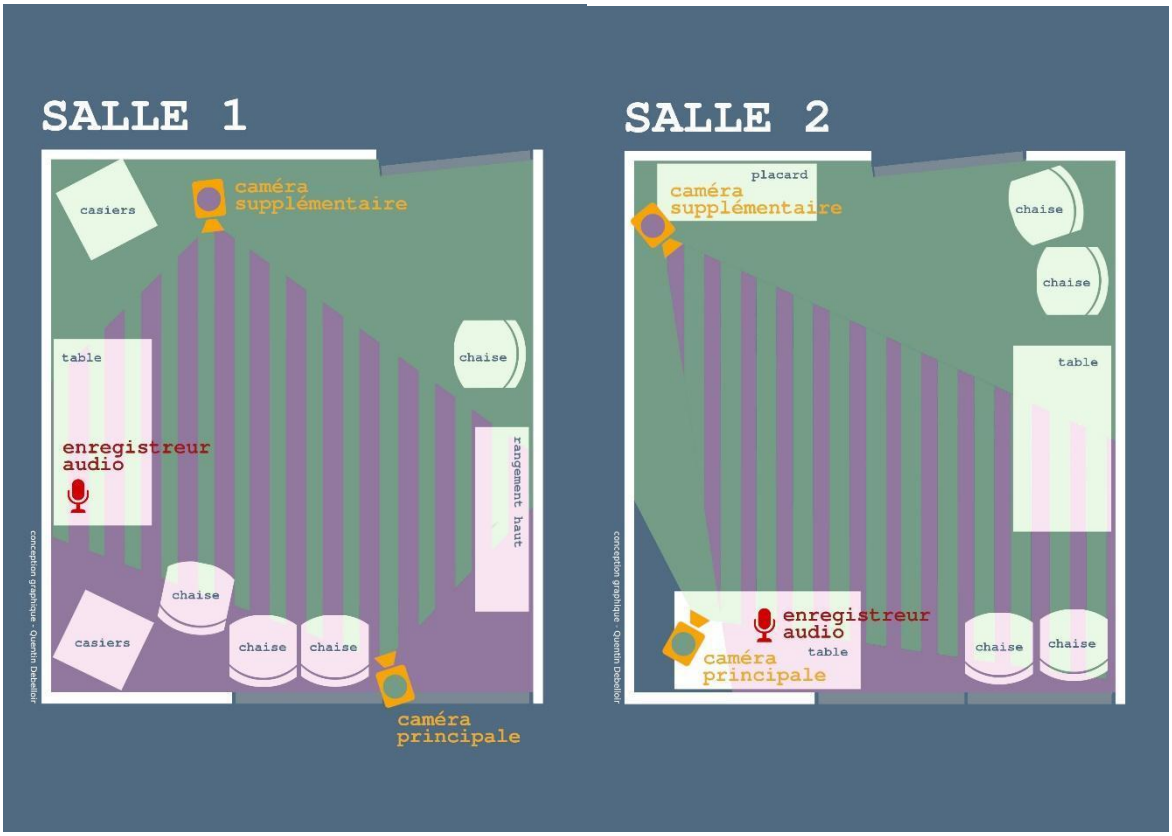
fonctionner (Figure 2.10). En ce qui concerne les paramètres de l'image prise par caméra principale, le débit était de 30.00 trames/s et la résolution de 1920x1080 pixels.

Mises à part les caméras, nous avons également installé des enregistreurs audio Zoom H4 et Zoom H2n qui permettaient d'effectuer une prise de son de qualité optimale. Pour comparaison, la vitesse de transmission du son de la caméra est de 125 Kbit/s, tandis que celle de l'enregistreur audio est de 1411 Kbit/s.

2.5.1.1.3. Accompagnement des élèves

Afin de mettre les élèves à l'aise dans un nouvel espace de travail, nous nous sommes réunis d'abord dans la Salle 1 et avons fait tous ensemble des exercices d'échauffement. Ensuite, j'ai divisé les élèves en deux groupes de travail : le Groupe 1 (4 élèves) est resté dans la Salle 1 où nous avons fait l'échauffement, tandis que le Groupe 2 (5 élèves) devait s'installer dans la Salle 2. Après avoir divisé les élèves en groupes, j'ai distribué les textes et proposé aux élèves de lire la consigne :

Figure 2.10. Disposition des caméras dans les salles



« Mettez en scène ce sketch dans deux langues à la fois (russe + français), de sorte que les spectateurs français qui ne parlent pas russe et les spectateurs russes qui ne parlent pas français puissent tout comprendre. A la fin de cette séance, vous devez pouvoir jouer ce

sketch sans regarder le texte écrit. [41] Astuce : n'oubliez pas qu'on peut exprimer les choses par la langue mais aussi par les gestes, les mimiques et les mouvements ».

Je les ai également invités à choisir un metteur en scène qui serait à l'écoute de tous les participants du groupe.

2.5.1.1.4. Imprévus et ajustements

Les deux salles ont été réservées pour une durée de 1h30. Nous avons prévu environ 10 min pour l'installation du matériel, 20 min pour l'échauffement et 60 min pour le travail des groupes en autonomie. Cependant, un imprévu logistique a perturbé notre expérience dans le Groupe 2 car la Salle 2 que nous avions réservée était occupée par une autre association. Nous avons donc perdu environ 30 min. Ainsi le Groupe 2 a eu moins de temps pour effectuer son travail. Nous n'avons pas ajusté la consigne, mais avons invité les élèves à lâcher prise par rapport au temps et, s'ils préféraient, faire une partie de la scène au lieu de la scène entière. Les élèves de ce groupe ont tout de même fait le choix de travailler sur l'intégralité du texte.

2.5.1.1.5. Construction du corpus interactionnel

A la fin de l'expérience les élèves du Groupe 1 m'ont présenté le résultat de leur travail : la scène qu'ils jouaient en deux langues sans regarder le texte écrit. Suite à l'imprévu logistique décrit plus haut, les élèves du Groupe 2 et n'ont pas pu terminer leur travail : à la fin de l'expérience lorsque je leur ai demandé de me montrer ce qu'ils avaient fait, ils ont joué leur scène sans pouvoir se décrocher du texte écrit. En revoyant les enregistrements vidéos des deux groupes, j'ai remarqué que les élèves du Groupe 2 n'ont pas eu le temps pour pouvoir rejouer la scène suffisamment de fois afin de se sentir à l'aise avec le texte. Les conditions logistiques ne nous ont pas permis de respecter leur « durée d'apprenance » (1999, p. 88), de les laisser actualiser leur potentiel, d'aller jusqu'à la création des espaces de potentialisation dans leur jeu théâtral. Compte tenu de tous ces facteurs, j'ai pris la décision d'utiliser pour cette recherche doctorale uniquement les enregistrements vidéo et audio du Groupe 1. Il s'agit donc d'un enregistrement vidéo de durée de 55 min avec 4 élèves participants.

Les premiers résultats de l'analyse des interactions ont dévoilé plusieurs ouvertures de zones de potentialisation où les élèves ont essayé de créer leurs propres énoncés en s'appuyant sur le texte proposé. L'une de ces zones a attiré plus particulièrement mon

[41] En donnant cette consigne, j'ai fait l'hypothèse qu'avec la nécessité se détacher du texte écrit les élèves commenceraient à improviser, à naviguer entre les différents répertoires langagiers et à rentrer en résonnance kinesthésique et émotionnelle.

attention car elle était suffisamment développée : les élèves avaient créé non seulement des énoncés, mais aussi de nouveaux personnages, réalisant ainsi une improvisation théâtrale collective inspirée par le texte dramatique. Cette improvisation a été rejouée 6 fois au cours de la séance. En termes d'analyse interactionnelle, ces données me permettaient d'investiguer l'évolution du processus de création abouti au micro-niveau. En prenant en compte ces arguments, j'ai fait le choix de mettre l'analyse de cette improvisation au centre de ma recherche. C'est également elle qui a servi d'appui pour la mise en place des entretiens d'explicitation.

2.5.1.2. Prélèvement du corpus d'explicitation

2.5.1.2.1. Mise en place des entretiens d'explicitation

Afin de mettre en place des entretiens d'explicitation, j'ai recouru à l'aide d'une collègue, doctorante dans mon laboratoire et experte de ce type d'entretien. En effet, je n'étais pas en mesure de mener les entretiens d'explicitation car je n'ai pas fait de formation appropriée. Les entretiens ont été mis en place deux ans après le prélèvement du corpus interactionnel. Ce temps m'a été nécessaire pour l'analyser et en dégager les moments d'improvisation théâtrale que nous allions utiliser en tant qu'appui pour les entretiens d'explicitation. Afin de pouvoir respecter les conditions d'intimité indispensables pour le déroulement de ce type d'entretien, nous avons choisi des dates en dehors de nos cours de théâtre en nous assurant au préalable que les élèves étaient disponibles pour un entretien ce jour-là et que nous disposions bien des autorisations parentales.

2.5.1.2.2. Paramètres temporels, logistiques et techniques

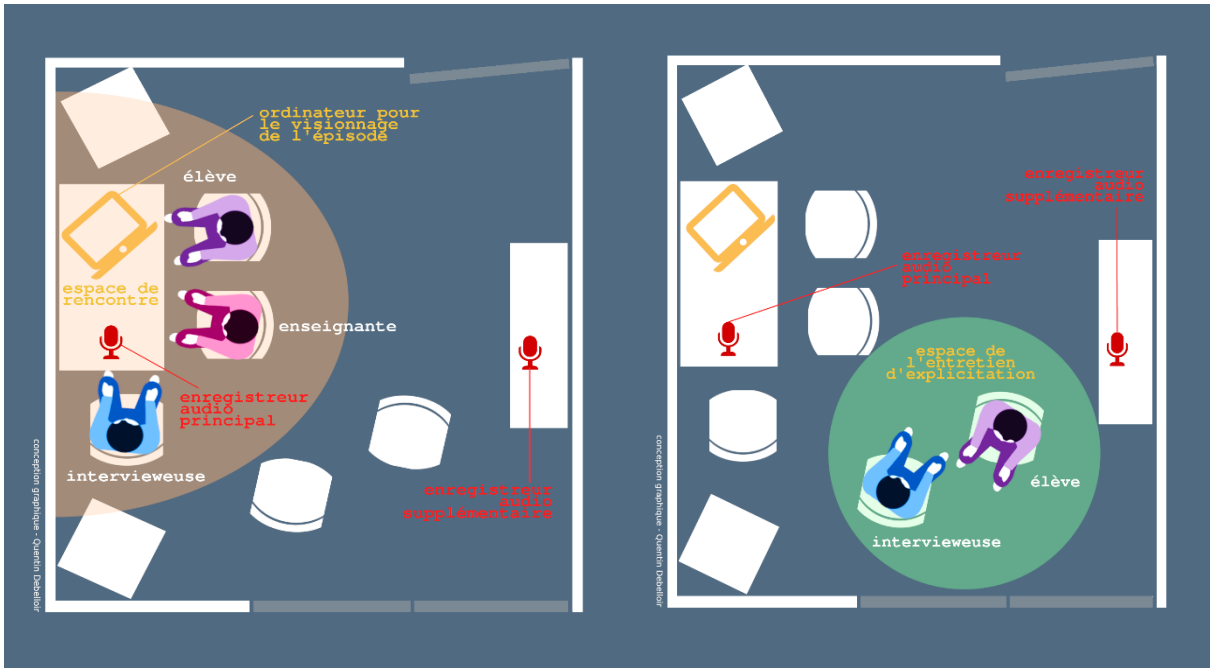
Les entretiens ont eu lieu le 31 février 2018 selon les horaires suivants :

9h30 – 11h00 – entretien avec la première élève ;
11h30 – 14h00 – pause déjeuner ;
14h00 – 15h30 – entretien avec la deuxième élève ;
16h00 – 17h30 – entretien avec le troisième élève ;
18h00 – 19h30 – entretien avec la quatrième élève.

Nous avions prévu une plage horaire de 90 minutes pour chaque élève. Ce temps a été destiné non seulement à l'entretien lui-même, mais aussi à une conversation qui permettait d'instaurer un climat relationnel propice à l'entretien (Vermersch, 1994, p. 93). Nous avons également aménagé des pauses de 30 minutes entre les entretiens afin que l'intervieweuse puisse se reposer.

Pour les entretiens, nous avons investi la même salle que lors de notre expérience théâtrale. L'emplacement des meubles dans cette salle est resté quasiment le même, ce qui constituait un atout car nous pensons que cela a pu faciliter les évocations. Avant de commencer les entretiens, nous avons aménagé deux espaces : celui de rencontre et celui de l'entretien (Figure 2.11).

Figure 2.10. Disposition des caméras dans les salles



Dans l'espace de rencontre nous avons prévu des places pour l'élève, l'intervieweuse et moi-même dans mon rôle d'enseignante. Je me suis installée entre l'élève et l'intervieweuse afin de pouvoir faire une médiation : les présenter et les mettre en contact. Dans cet espace, nous avons également installé une table avec un ordinateur afin de pouvoir visionner une partie de l'improvisation sur laquelle porterait l'entretien.

Nous avons dégagé l'espace de l'entretien au maximum, et y avons installé deux chaises : l'une pour l'élève et l'autre pour l'intervieweuse. La chaise de l'élève était disposée en face de la fenêtre afin que son regard puisse éventuellement porter sur un espace ouvert. Nous avons également veillé à disposer les chaises d'une manière qui permette d'éviter la frontalité et réduire la « dysmétrie relationnelle » qui se crée lors de n'importe quel entretien (Vermersch, 1994, p. 92).

Afin d'effectuer la prise de son, nous avons installé un enregistreur principal (modèle Zoom H4) et un enregistreur supplémentaire (le micro d'un smartphone) afin d'avoir un

enregistrement de secours au cas où survienne un problème technique avec l'enregistreur principal.

2.5.1.2.3. Préparation des élèves à l'entretien d'explicitation

Comme cela a déjà été mentionné précédemment, en amont de la mise en place des entretiens d'explicitation, j'ai intégré quelques éléments de l'explication dans la pratique pédagogique de l'atelier. Ainsi, un mois avant la mise en place des entretiens, à la fin de chaque cours de théâtre, j'invitais les élèves à s'installer en cercle en silence et à choisir sans le verbaliser un moment précis qu'ils avaient particulièrement apprécié pendant le cours. Ceux qui le souhaitaient pouvaient fermer les yeux. Ensuite, je leur proposais de se situer dans ce moment et leur suggérais de regarder ce qui se trouve à devant, à gauche, à droite, d'écouter les sons qui les entourent à ce moment précis. Enfin, les élèves qui le souhaitaient pouvaient verbaliser ce qu'ils voyaient et entendaient à ce moment-là.

En ce qui concerne l'accompagnement de chaque élève avant l'entretien-même, avant de commencer, nous nous installions tous les trois (élève, intervieweuse et moi-même) dans notre espace de rencontre. J'évoquais la séance de la mise en scène théâtrale autonome que les élèves avaient vécu deux ans avant. Je proposais à l'élève de se rappeler de ceux avec qui il/elle avait vécu cette expérience et de l'endroit où se déroulait la séance.

Afin de rappeler à l'élève la séquence de création théâtrale, nous l'invitions à visionner ensemble l'une des séquences que j'ai utilisées pour mon analyse interactionnelle (SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. Time code : 18:17 -19:06,5). J'ai opté pour cette séquence en m'appuyant sur les résultats de l'analyse des interactions que je vais expliciter dans la troisième partie de cette thèse.

Avant l'entretien nous expliquions également à chaque élève en termes simples et ludiques sur quoi portait ma recherche. Il est à remarquer que dès le début de la mise en place du dispositif pédagogique les élèves et leurs parents avaient été informés du fait que notre atelier de théâtre constituait mon terrain de recherche. Cependant, avant l'entretien, nous avons expliqué à chaque élève que l'épisode que nous avions choisi pour cette recherche était unique et nous permettait de voir comment l'élève en question et ses camarades créaient quelque chose de nouveau en théâtre. Nous expliquions également qu'avec ma collègue doctorante intervieweuse nous voudrions explorer plus profondément ce processus de création unique et que la seule personne qui pouvait nous donner accès à des informations sur ce sujet

était l'élève lui/elle-même. Nous précisions que ma collègue avait été invitée car nous allions faire un entretien spécifique pour lequel elle avait été formée.

Nous avons choisi de solliciter l'engagement des élèves afin d'assurer une validité aux données recueillies. Nous souhaitions mettre en lumière pour l'élève non seulement l'importance de sa contribution à cette recherche doctorale mais aussi l'importance de son vécu unique et non-reproductible auquel il pouvait nous donner l'accès s'il/elle le souhaitait.

En effet, en tant qu'outil de recherche, l'entretien d'explicitation nous permet de « pénétrer dans l'intimité physique du sujet » et toucher à des « informations dont le sujet lui-même n'est pas encore conscient » (Vermersch, 1994, p 94). C'est pour cette raison que nous avons tenu à ce que ces explications préalables éclaircissent pour l'élève nos objectifs et instaurent un climat de confiance entre nous trois.

Avant de procéder à l'entretien nous avons également remercié l'élève d'avoir trouvé le temps d'y participer et de contribuer à cette recherche.

2.5.1.2.4. Imprévus et ajustements

Après avoir mis en place le premier entretien et aperçu une certaine gêne chez la première élève, nous avons pris la décision commune de ne plus utiliser le mot « entretien » dans la conversation avec les élèves. En effet, le terme « entretien » s'avère assez connoté (*Ibid.*, p. 175) et pour les élèves adolescents il pourrait être associé aux entretiens d'évaluation. Pour éviter cette association qui pouvait générer du stress chez l'élève, nous avons remplacé le mot « entretien » par le mot « exercice » ou « activité » que nous utilisions souvent pendant nos cours de théâtre. Nous avons également remarqué que l'élève se retrouvait souvent bloquée sur le fait que la scène a eu lieu deux ans auparavant et qu'elle ne s'en rappelait pas les détails. Nous avons donc décidé de préciser aux élèves suivants avant l'entretien-même que cet « exercice » pourrait être fait par rapport aux évènements qui ont été vécus il y 10 ou 15 ans ou même plus et que nous allions tout simplement laisser revenir un moment sans fournir d'effort particulier pour se rappeler de quoi que ce soit. Pour éviter que l'élève sente de la pression, nous lui avons expliqué que certaines éléments allaient revenir, d'autres non, et qu'il n'y avait aucune obligation ni attente à ce sujet.

Nous avons également remarqué que lors du 1er entretien, une tension était provoquée par ma présence lors de la 1ère partie et nous avons opté pour des entretiens en tête à tête avec l'intervieweuse pour tous les autres.

Un imprévu technique a perturbé l'entretien de 18h00 : pour des raisons inconnues, l'enregistreur audio n'a pas fonctionné et nous avons été obligés d'utiliser l'enregistrement de secours de l'enregistreur supplémentaire dont la qualité était bien moindre.

2.5.2. Outils d'analyse des données

2.5.2.1. Analyse des interactions

La séquence analysée dans cette recherche fait partie de la catégorie des interactions nommées « mixtes », « c'est-à-dire des interactions qui se présentent comme des « praxéogrammes » complexes où se succèdent et s'entremêlent des actions verbales et non verbales » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 136). Dans ce type d'interactions, « l'activité verbale et non-verbale est un tout unifié » (Ibid., 136). Pour aborder cette complexité, j'ai tout d'abord mis en place un codage inspiré par la convention de transcription IDAP[42] qui permet de transcrire le matériau verbal et paraverbal (pauses, allongement des sons, montée et chute intonative faible et forte, saillance perceptuelle) (voir l'Annexe 2.5). Afin de ne pas éliminer les *artefacts écrits* qui sont « indissociables de l'action » (Mondada, 2008, p. 220), j'ai ajouté à cette transcription un codage de texte qui a été lu et non récité (voir l'Annexe 2.5). Cette première transcription m'a permis de repérer les étapes d'évolution de la création théâtrale des élèves, dégager les zones de potentialisation et choisir une séquence qui mettraient en lumière l'évolution de la création d'une des zones.

Ensuite, pour effectuer l'analyse multimodale de cette zone, au premier abord je me suis appuyée sur le système de transcription des gestes de Mondada (2004). Ainsi, j'ai opté pour la transcription des gestes et des regards en ajoutant une ou deux lignes à la transcription du verbal. Au départ, j'ai utilisé le logiciel ELAN à l'exploitation duquel j'ai été préalablement formée. Cependant, j'ai très vite rencontré le problème d'alourdissement de la transcription (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 153). En effet, le matériau verbal et paraverbal s'associait à deux dimensions : réel (les négociations entre les élèves) et fictionnel (leur jeu théâtral). De plus, le matériau verbal était transcrit en deux langues et les énoncés en russe avaient été traduits en français afin que les lecteurs non russophones puissent les comprendre. En ce qui concerne le matériau non-verbal, il devait être mis en rapport avec ces deux dimensions, mais aussi avec le texte dramatique proposé pour la création. En outre, la prise en compte de l'aspect « proxémique » des interactions (Forest, 2006, pp. 77–78) m'a amené à essayer

[42] Source : http://www.univ-paris3.fr/idap-interactions-didactiques-et-agir-professoral-119992.kjsp?RH=1310461905747, consulté le 22/07/2016.

d'intégrer dans la transcription l'organisation de l'espace : en avançant sur la mise en scène les quatre élèves créaient différents espaces de jeu qui se divisaient, se chevauchaient et s'entremêlaient en permanence. La transcription devait tenir compte de tous ces paramètres s'avérait trop complexe. C'est pour cette raison que j'ai opté pour le découpage de la vidéo en micro-épisodes dont la durée variait de 0,1 à 1 seconde. Afin d'effectuer ce découpage, j'ai mis en place la technique « d'analyse à la sourde », c'est-à-dire l'observation des interactions le son coupé afin de se concentre sur ce qui nous échappe lorsque nous nous concentrons sur la parole :

> (…) il s'agit par là de rendre étrange ce qui ne l'est pas habituellement. L'enjeu de ce dispositif est donc de rendre visible ce qui ne l'est pas habituellement. (Forest, 2006, p. 79)

Pour décrire le gestuel, j'ai utilisé la typologie de gestes proposée par de Kida (2011, pp. 44–49) (voir l'Annexe 2.6). En ce qui concerne la description de l'expression faciale des émotions, je me suis appuyée sur la description des émotions de base inspirée par Facial Action Coding System – FACS (Ekman & Friesen, 1978) (voir l'Annexe 2.7). Il est à remarquer que l'utilisation des outils du FACS demande une formation spécifique (Gil, 2009), je n'ai pas opté pour cette utilisation. Cependant, j'en ai extrait quelques éléments afin de créer une ouverture vers l'utilisation possible du FACS dans l'analyse interactionnelle de la création théâtrale collective.

Enfin, j'ai mis en corrélation ma transcription du verbal et paraverbal et la description des gestuelle et mimiques des micro-épisodes présentés sous forme de captures d'écran.

A l'aide de cette corrélation, j'ai tenté de décrire les relations entre les différents types « d'inter-synchronisation, c'est-à-dire des phénomènes de coordination et d'harmonisation des comportements respectifs des différents interactants » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 12) :

- inter-synchronisation des tours de parole (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 12) ;
- inter-synchronisation des alternances codiques (Lüdi, 1994, 2003, 2004; Lüdi & Py, 1986; Mondada, 2007b, 2007a) ;
- inter-synchronisation des rapports avec l'artefact écrit (Mondada, 2008) (Mondada, 2008, p.220) ;
- inter-synchronisation dans la navigation entre la dimension réelle et fictionnelle (Bourdet, 1999; Cicurel, 1996; Delorme, 2017) ;

- inter-synchronisation des régulations gestuelles : « danse des interlocuteurs » (Cosnier, 1996) ;
- inter-synchronisation des comportements émotifs : mise en scène contrôlée des affects réels, potentiels ou non réellement vécus (Cosnier, 1996) ;
- inter-synchronisation des comportements proxémiques (Forest Dominique, 2006).

Ce choix de phénomènes est dû au fait que je voulais observer des indicateur de ce que Varela appelle la résonance dans les relations entre les personnes :

- la façon dont les élèves utilisent leurs différents répertoires langagiers (culturel, émotionnel, kinesthésique) ;

- la corrélation entre leur vécu émotionnel et la fiction qu'ils étaient en train de créer ;

- les ajustements corporel et proxémique des élèves dans le but de créer ensemble.

2.5.2.2. Analyse des entretiens d'explicitation

Afin d'effectuer l'analyse des entretiens d'explicitation, j'ai tout d'abord transcrit les verbalisations des élèves. A la différence de la transcription des interactions, ici j'ai opté uniquement pour la transcription du verbal : je ne me suis pas intéressée aux interactions entre l'intervieweur et l'interviewé, mais à la description de l'action décrite par ce dernier. J'ai scindé en unités les transcriptions qui portaient sur plusieurs moments et laissé intactes les transcriptions qui portaient sur un seul moment évoqué.

Dans un premier temps, j'ai « dégraissé la transcription », c'est-à-dire enlevé des « aspects parasites » ou autrement dit les échanges qui portent sur *:*

- « la régulation de l'entretien » ;
- « l'induction de la position incarnée » ;
- « la canalisation vers la situation spécifiée » ;
- « le contexte (Vermersch », 1998, p. 16).

Cela a été effectué afin de me permettre de me focaliser sur les « matériaux pertinents à la description du vécu de l'acte », c'est-à-dire la description de la dimension procédurale (*Ibid*, 16). Suivant le conseil de Vermersch, j'ai essayé de faire disparaître « l'intervieweur de la transcription » tout en gardant la version intégrale de la transcription où toutes les répliques ont été « indexées » (*Ibid.*, 17).

Dans un deuxième temps, j'ai ordonné le « déroulement de chaque action ». Pour cela, j'ai « reventilé » chaque énoncé en essayant décrire l'action étape par étape.

Dans un troisième temps, j'ai tenté de structurer les descriptions de ces actions selon les modèles « synchroniques et diachroniques » (Petitmengin et al., 2019, p. 705-712), ou, en utilisant la terminologie de Vermersch, « temporels (structure narrative) et non-temporels (structure descriptive) » :

> (…) l'affinement de la structure de l'action va être basé d'abord sur le modèle de la fragmentation structuré par la succession temporelle, mais à chaque micro-temps, dans la mesure où cela est pertinent à l'objectif de la recherche, la description fine d'un critère, d'une information, d'un élément contextuel permettant de mieux saisir l'adéquation du geste matériel ou mental est possible dans une bulle non temporelle. (Vermersch, 1998, p. p.17)

Dans un quatrième temps, j'ai essayé de formaliser les descriptions et de catégoriser les données obtenues. Il est à remarquer que dans cette recherche doctorale les descriptions de l'action à travers l'analyse des entretiens d'explicitation prennent une « posture illustrative » (*Ibid.*, p.17). En effet, l'objectif de la mise en place de cette méthodologie est de rechercher des illustrations du sentiment de soi de l'acteur et de mettre en structure[43] son émergence. Cependant, j'ai veillé à rester ouverte à d'autres variables qui pouvaient émerger au cours de cette analyse dans la mesure où le cadre de cette recherche doctorale invite à mettre en place le va-et-vient entre la conceptualisation et l'expérience vivante :

> (…) it is essential to keep track of the descriptemes from which an abstract category has emerged, so as to be able to retrieve the concrete experience from which it is derived, and possibly adopt a more satisfactory label in the course of the analysis. (Petitmengin et al., 2019, p. 712)

[43]Ici, je fais référence au terme de C. Petimengin et M. Bitbol « structure synchronique et diachronique de l'expérience » : « What is important is not that the mountain waterfall that you are evoking now is exactly identical to the waterfall you imagined a moment ago. What is important is that, thanks to the experience of evocation, you become reflectively aware of the synchronic and diachronic *structure* of the experience of imagining » (Petitmengin & Bitbol, 2009, pp. 383–384).

2.5.2.3. Conceptualisation des résultats

Afin de conceptualiser les résultats des analyses en 1e et en 3e personne et en tirer des conclusions pédagogiques, je me suis appuyée sur le *Référentiel pour le Développement et l'Évaluation de la Compétence à Créer en Danse au Collège et à l'Université* (Fortin et al., 2012) que j'ai adapté à la création théâtrale. Ce référentiel s'inscrit dans le paradigme énactif car, premièrement, il appréhende la structuration de l'aptitude à créer et met au centre de cette structuration les apprenants en tant qu'individus créateurs :

> Plusieurs professeurs de création artistique éprouvent le sentiment que l'art ne s'enseigne pas. Ils disent plutôt accompagner leurs étudiants en offrant un contexte ouvert à la création et en proposant divers outils permettant aux étudiants de s'approprier leur propre démarche artistique. (Fortin, 2012, p.12)

Deuxièmement, il s'oriente vers l'émergence de l'acte d'apprendre dans la mesure où il s'adresse à des situations dans lesquelles les apprenants actualisent leur potentiel et réorientent « les problèmes et les solutions à la lumière de nouvelles intuitions et de formes émergentes » (*Ibid.*, 13).

Troisièmement, dans la lignée du translangager, il aborde l'idée de mobilisation de toutes les ressources du créateur ainsi que la notion d'autonomie et engagement :

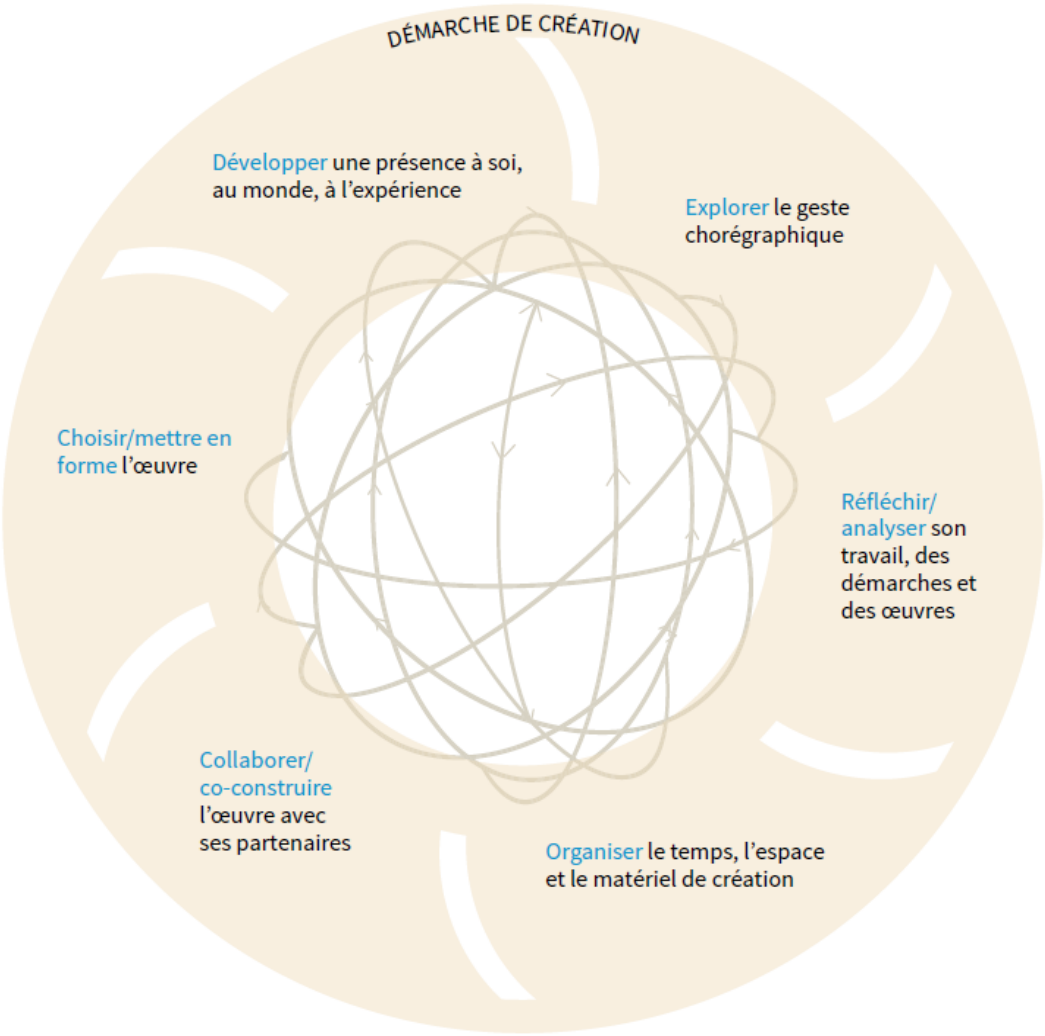
> (…) développer sa compétence de créer signifie, d'une part, développer des ressources personnelles qui favorisent spécifiquement la création artistique et, d'autre part, développer sa capacité à mobiliser de façon complexe ces mêmes ressources par l'engagement dans un processus de création et par la mise en forme de production artistique et discursive. (Fortin, 2012, p.13)

Quatrièmement, il met au centre l'incarnation du sens dans la mesure où il s'intéresse à la création chorégraphique.

Enfin, cinquièmement, il ne s'agit pas d'une construction purement théorique, mais d'un référentiel qui a été « conçu à partir des pratiques de professeurs en création artistique » (*Ibid.*, p.8). Or, il est question de conceptualisation théorique qui s'appuie sur une expérience vivante.

Ce référentiel met en structure l'ensemble de 6 actions génériques qui mobilisent des ressources personnelles des apprenants en puisant de manières différentes dans chaque répertoire (Figure 2.12).

Figure 2.12. ***Interactions des ressources et des actions mobilisatrices*** **(Fortin et al., 2012, p.19).**



Chaque action générique se compose des actions mobilisatrices spécifiques (voir l'Annexe 2.8).

J'ai tenu à appréhender les variables proposées par ce référentiel d'une manière flexible dans la mesure où il n'aborde pas la création théâtrale, mais celle de danse. Ainsi, au cours de cette conceptualisation, j'ai laissé émerger d'autres actions spécifiques lorsque l'interprétation des données me conduisait vers cette démarche. Par la suite, j'ai fait des hypothèses sur les répertoires langagiers auxquels les élèves pouvaient recourir afin de produire ces actions.

Pour finaliser cette conception, j'ai corrélé les résultats obtenus avec le référentiel cognitif tiré de l'*Arbre du savoir-apprendre* d'Hélène Trocmé-Fabre (1999, 2003).

Rappelons-nous qu'en construisant cette recherche, j'ai opté pour la structuration dynamique des résultats fondés sur l'analyse de l'expérience et la complémentarité entre les résultats d'analyse en 3^{e} et en 1^{e} personne. Ainsi, en mettant en commun les résultats de deux types d'analyse j'ai tenté de faire une « observation externe et interne » (Vermersch, 2016a, p. 576).

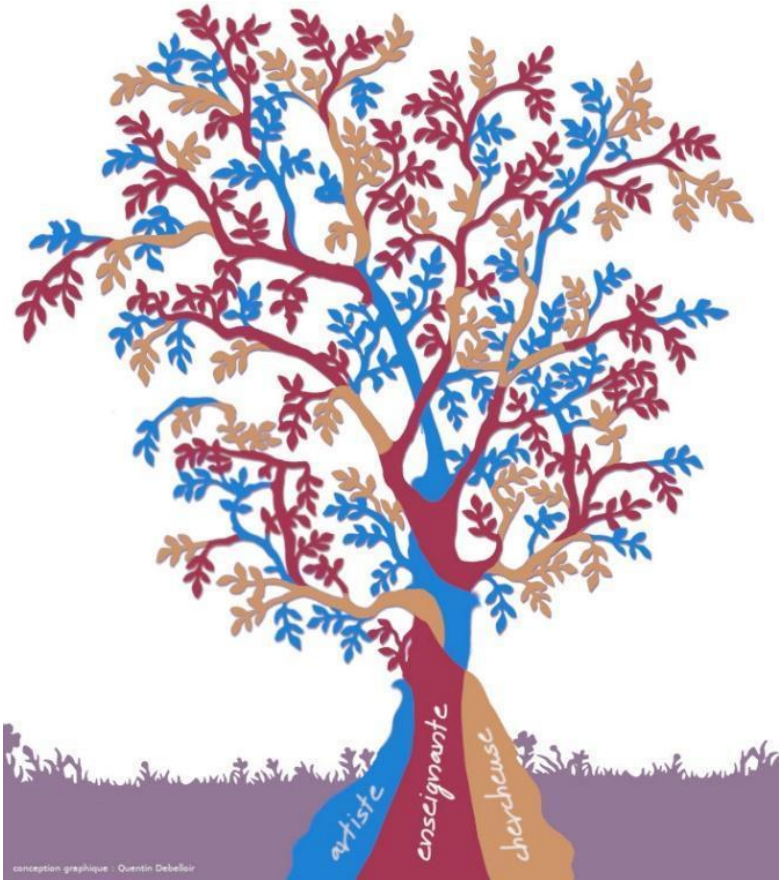
Chapitre 2.6. Evolution de la posture d'enseignante ↔ chercheuse ↔ artiste

En commençant à écrire ce chapitre, je l'ai intitulé *Evolution de la posture de chercheuse*, mais au fur et à mesure de l'écriture, j'ai réalisé que dans cette description j'ai été incapable de démêler le moi-chercheuse du moi-enseignant et moi-artiste. Dans la lignée de Trocmé-Fabre, j'ai essayé d'interpréter cette structure holarchique sous forme d'un arbre (Figure 2.13) qui « permet d'exprimer la complémentarité des différentes parties et leur relation à un « tout » vivant et en devenir » (Trocmé-Fabre, 2003, p. 30). C'est pour cette raison que j'ai dû revoir l'intitulé de ce chapitre. Avant de décrire cet enchevêtrement plus en détails, je voudrais rappeler au lecteur que cette recherche s'inscrit dans le paradigme énactif où toute connaissance est autobiographique et le vécu du/de la chercheur.euse s'avère inséparable de sa recherche : « la production de connaissance consiste à interroger de manière sensible la pratique artistique et de produire un discours théorique sur ces interrogations » (Morais, 2018, p. 1). Dans la lignée de ces réflexions, je voudrais consacrer ce chapitre à un récit sous forme de témoignage en 1ère personne, qui complète le panorama de cette recherche doctorale et contribue à sa construction.

La première difficulté que j'ai rencontrée en créant cette recherche doctorale était le besoin de construire des relations dichotomiques dans toutes mes réflexions. En découvrant pas à pas les travaux de Varela et Trocmé-Fabre j'appréhendais de plus en plus l'idée de l'absence de la dichotomie subjectivité/objectivité et en même temps je sentais que la plupart des fondements qui avaient été construits en moi par mes formations précédentes se transformaient progressivement. Cette destruction me décourageait car je ressentais une absence effrayante de fondement et j'avais envie de revenir de nouveau vers la réflexion basée sur la vision dichotomique qui s'avérait plus simple et plus confortable.

A ce moment-là, j'ai ressenti que le système d'enseignement primaire, secondaire et supérieur au sein duquel j'ai été formée a profondément ancré en moi l'opposition des contraires : vrai/faux, correct/incorrect, subjectif/objectif, etc. Et c'est tout d'abord mon enseignement et ma création qui m'ont permis de sortir de ces oppositions pré-données en pratique.

Figure 2.13. Evolution de la posture d'enseignante ↔ chercheuse ↔ artiste



2.6.1 Abandonner l'appréhension dichotomique des phénomènes

J'ai eu la chance d'exercer sur un terrain qui m'offrait beaucoup de liberté non seulement par rapport au choix de l'approche pédagogique, mais aussi par rapport à la construction des relations avec les élèves et leurs parents. A la différence du domaine de recherche, où au début je ressentais le besoin de correspondre à des schémas dichotomiques, sur mon terrain d'enseignement je me suis très vite dirigée vers la liberté dans mes créations. J'ai commencé à créer non seulement en tant qu'enseignante avec mes élèves, mais aussi en tant qu'artiste avec mes collègues de l'association et les parents de mes élèves, ce qui a donné lieu à la mise en scène de quatre spectacles que nous avons présentés à des festivals nantais.

En avançant sur le chemin de création théâtrale, j'avais le sentiment de percevoir et d'expérimenter corporellement et émotionnellement les phénomènes que je découvrais dans le paradigme de l'énaction, mais lorsque j'essayais de le conceptualiser et ou tout simplement de mettre en mots dans mes écritures et communications scientifiques, cela m'échappait et je me dirigeais de nouveau vers la conception dichotomique qui m'attirait par sa simplicité. Un va-et-vient flexible et persévérant entre la recherche, l'enseignement et la création m'a amené à sortir très progressivement de la dichotomie qui s'imposait en permanence à ma réflexion.

Dans ce parcours, j'ai retrouvé les sept durées de l'acte d'apprendre proposé par Trocmé-Fabre (1999, p. 88) :

1. « **Durée du parcours »** (*Ibid*., 1999, p. 88) : j'ai exploré à la fois mon terrain de recherche et les travaux scientifiques ;
2. **« Durée de maturation ou de gestation »** (*Ibid*., 1999, p. 88) : j'ai observé ma pratique en prenant le temps de la contextualiser, et en contextualisant en même temps ma recherche ;
3. **« Durée de l'organisation »** (*Ibid*., 1999, p. 88) : j'ai articulé et organisé les liens entre ma pratique et ma recherche ;
4. **« Durée de l'émergence du sens »** (*Ibid*., 1999, p. 88) **:** j'ai accueilli la complexité dans ma pratique, dans l'optique de la science ;
5. **« Durée de décision »** (*Ibid*., 1999, pp. 88,89) : je me suis affirmée dans mes valeurs et j'ai fait mes choix pédagogiques et scientifiques en fonction d'elles ;
6. **« Durée d'innovation »** (*Ibid*., 1999, p. 89) : j'ai créé mon œuvre pédagogique et scientifique ;
7. **« Durée opératoire »** (*Ibid*., 1999, p. 89) : j'ai échangé et collaboré avec les élèves et les chercheurs.

2.6.2. S'identifier et accepter sa légitimité

La difficulté que j'ai évoquée plus haut était liée à une autre particularité dont je suis devenue consciente vers la fin de cette recherche. Il s'agissait du sentiment d'illégitimité professionnelle. En effet, au début de mon parcours d'enseignante de l'atelier de théâtre bilingue, je ne me sentais pas légitime par rapport à mon activité théâtrale (cf. Introduction).

Lors de l'un des festivals de théâtre j'ai entendu mes élèves parler entre eux : ils se demandaient comment ils devaient parler de moi aux autres. Certains disaient : « Maria, c'est notre prof de théâtre », d'autres contestent : « Mais non, elle n'est pas tout à fait prof, on n'est pas au collège ! », d'autres ajoutent : « Mais elle est metteure en scène, elle nous fait faire des spectacles ». Ces bribes de conversation se sont ancrées en moi car elles m'ont fait réfléchir sur mon identité professionnelle, sur ce que j'étais pour mes élèves. A ce moment, quand ils sont venus me voir pour me demander comment ils pouvaient me présenter aux autres participants du festival, je n'ai pas pu leur donner la réponse. En effet, je ne me sentais pas légitime en tant que professeure de russe, car je n'enseignais pas tout à fait le russe. Je ne me sentais pas non plus professeure de théâtre ni metteure en scène car malgré le fait que je créais

des spectacles, je n'avais pas fait de formation appropriée et je n'étais pas non plus comédienne professionnelle.

A la différence de ce que j'ai vécu par rapport aux fondements dichotomiques de ma réflexion, ici c'est la recherche qui est venu en aide à mes pratiques d'enseignement ↔ création : mon travail de collaboration avec des équipes m'ont amenée à changer de perspective sur moi-même et reconfigurer mes perspectives scientifiques. Cela m'a également amenée à comprendre que l'impossibilité de labéliser ma pratique enseignante n'était pas liée à l'illégitimité de mon enseignement mais à la rigidité et le cloisonnement des termes que nous utilisons de nos jours pour décrire les enseignants.

2.6.3. Trouver un équilibre entre l'efficacité et l'éthique

Une autre difficulté qui m'a fait avancer sur le chemin de l'évolution de ma posture d'enseignante ↔ chercheuse ↔ artiste était la recherche de l'équilibre entre l'efficacité de mes pratiques d'enseignement ↔ recherche ↔ création et l'éthique. En abandonnant progressivement l'appréhension dichotomique des phénomènes je tentais en permanence de réduire l'asymétrie relationnelle enseignant → élève en portant mon attention à la fois sur le comportement des élèves et mon propre comportement. Beaucoup de doutes ont émergé en moi lors de ces tentatives.

Par rapport à l'enseignement, je me demandais si en modifiant cette asymétrie, j'allais pouvoir gérer le groupe d'élèves du point de vue de la discipline, maintenir mon autorité d'enseignante et pouvoir mettre en scène un spectacle de fin d'année. La recherche m'a de nouveau aidé à surmonter ces doutes.

En effet, au fur et à mesure de l'avancée de mes expérimentations sur le terrain, j'ai découvert que ce qui émergeait dans nos relations de co-création étaient aussi une asymétrie et une autorité d'enseignant. Cependant, cette asymétrie et cette autorité, au contraire de celles que je mettais en place avant de commencer la recherche, n'étaient pas basées sur la peur. Elles s'appuyaient plutôt sur le partage et l'empathie.

Pour donner au lecteur un exemple concret, après avoir réalisé l'expérience théâtrale décrite dans cette thèse, j'ai écrit d'autres textes de spectacles pour les élèves de notre atelier en m'inspirant cette fois des œuvres littéraires. En écrivant ces textes, je créais des répliques appropriées à chaque élève. Par exemple, ceux qui connaissaient moins bien le russe, avaient

plus de répliques en français et leurs répliques russes étaient plus simples mais les faisaient quand même avancer dans leurs apprentissages ; ceux qui connaissaient mieux le russe avaient soit plus de texte en russe soit un texte plus complexe du point de vue lexical et/ou grammatical. J'adaptais les personnages aux besoins théâtraux de chaque élève : par exemple, ceux qui devraient travailler sur l'expression corporelle avaient moins de texte, mais plus de jeu sans parole, ceux qui avaient besoin d'améliorer l'improvisation avaient des rôles à l'intérieur desquels ils pouvaient improviser, ceux qui avaient besoin d'améliorer leur gestion d'espace avaient des rôles avec beaucoup de déplacements dans l'espace scénique, etc. Ainsi, au moment de la répartition des rôles, j'expliquais aux élèves comment j'avais créé le texte et les personnages adaptés à chacun d'entre eux. Ensuite, nous analysions ensemble chaque personnage et définissions l'aptitude qu'il pourrait aider à potentialiser chez un tel ou tel élève. De cette manière, la répartition des rôles n'était plus une distribution basée sur la peur de l'autorité de l'enseignant, mais se transformait en une analyse de ma création que je partageais avec les élèves et qu'ils pouvaient modifier s'ils le souhaitaient.

En ce qui concerne la recherche, j'ai également eu beaucoup de doutes en termes de choix des outils de collecte de données, notamment par rapport à l'entretien d'explicitation qui rentrait dans la dimension intime de la conscience des élèves. A ce moment-là, ma pratique d'enseignement ↔ création m'a donné des idées sur la manière dont l'intervieweuse et moi-même pourrions accompagner les élèves vers l'entretien et leur expliquer de quoi il s'agissait et pourquoi leur vécu unique était tellement important pour nous. J'ai donc tenu à ce que cette explication soit proposée dans l'esprit de la pédagogie de notre atelier de théâtre et que l'efficacité des entretiens soit en équilibre avec notre comportement éthique par rapport aux élèves.

2.6.4. S'adapter au Vivant

Lorsque l'enseignement, la recherche et la création se sont fusionnés pour moi dans un seul projet, j'ai observé un phénomène qui à ce moment-là m'a paru paradoxal : le Vivant a du mal à s'inscrire dans notre réalité sur-planifiée. Bien que le cadre où j'exerçais en tant qu'enseignante m'offrait beaucoup de liberté et de souplesse en termes de choix pédagogique, je me suis souvent retrouvée en manque de temps par rapport au respect de la durée nécessaire aux élèves pour actualiser leur potentiel d'élèves créateurs. En effet, en tant qu'enseignante ↔ artiste, je me suis souvent associée à la logique de rendement me poussant à favoriser le

résultat : mise en scène des spectacles, réalisation des films, participation aux festivals de théâtre.

Au départ, j'ai transposé cette logique sur la recherche et le premier imprévu par rapport au prélèvement de corpus interactionnel (cf. Partie II, Chapitre 2.5 : 2.5.1.1.4) m'a complètement déroutée. Quelque temps après, j'ai commencé à apprendre à porter un regard plus accueillant sur ce type de changement. J'essayais de ne pas me focaliser sur le résultat mais sur ce que ces imprévus me dévoilaient ainsi que sur les ajustements qu'ils me poussaient à faire. De la même manière, j'ai commencé à appliquer cela dans ma pédagogie et dans mes créations théâtrales ayant l'objectif d'adapter la planification au Vivant et de ne pas faire rentrer ce dernier dans un plan pré-donné.

2.6.5. Accueillir la complexité

En commençant la rédaction de cette thèse, j'ai été confrontée à la difficulté d'avancer dans mon écriture et je me suis tournée vers mes pratiques artistiques en cherchant à comprendre pourquoi je ne rencontrais pas le même blocage par rapport à l'écriture artistique.

Pour cela j'ai utilisé l'enregistrement d'un entretien d'explicitation que ma collègue doctorante et intervieweuse a réalisé pour moi-même. A la fin des entretiens des élèves, nous avons décidé qu'il serait opportun que je vive moi-même un entretien d'explicitation. Celui-ci portait sur l'un des moments de création du texte expérimental que j'ai utilisé pour cette recherche. Il n'a pas fait partie du corpus de cette thèse, mais il m'a permis de porter un autre regard sur mes pratiques d'enseignement ↔ création et par conséquent sur celles de la recherche.

En effet, en écoutant cet enregistrement, j'ai découvert qu'en créant mes textes j'éprouvais le même sentiment d'angoisse devant la complexité que j'allais devoir organiser dans un seul texte clair et cohérent. J'ai également découvert que pour affronter cette peur je me suis appuyée sur le relationnel – lorsque je laissais les voix de mes élèves résonner en moi, la complexité de ce qu'ils disaient commençait à se transformer en un texte dramatique.

Cela m'a permis de réaliser que cette peur devant la complexité que je devais organiser et décrire dans cette recherche était incontournable et que je devais l'affronter en m'appuyant sur la résonance relationnelle, en laissant ceux que j'ai rencontrés et lus grâce à ma recherche doctorale s'ancrer en moi et se transformer en un texte de création scientifique.

PARTIE III. ANALYSE DES DONNEES

Chapitre 3.1. Analyse des interactions verbales

3.1.1. Première ventilation des données

Le corpus de cette recherche doctorale contient des enregistrements vidéo et audio. Pour procéder à la première étape de l'analyse, c'est-à-dire l'analyse des interactions, j'ai manuellement transcrit le corpus en utilisant l'enregistrement vidéo. Dans la transcription, j'ai mis en gras les énoncés prononcés par les élèves lorsqu'ils regardent le texte écrit. Cela ne veut pas toujours dire qu'ils lisent leur texte à ce moment. Par cette mise en évidence, j'ai visé à repérer les moments où ils se reconnectent au texte écrit. La transcription comprend 1441 tours de parole (Annexe 3.1).

Les enregistrements vidéo peuvent être visionnés à ces adresses :

Caméra 1. Vidéo 1 : https://vimeo.com/627743551/7764ac7f44

Vidéo 2 : https://vimeo.com/627798302/5baab40346

Caméra 2. Vidéo 1 : https://youtu.be/p5WIBMAk2aI

Vidéo 2 : https://youtu.be/YmMKnTmdOsc

Quatre élèves participent à ces interactions. Leurs prénoms ont été modifiés pour conserver leur anonymat et abrégés afin d'alléger la transcription. Chacun.e des élèves a son histoire langagière que j'ai essayé de décrire dans le tableau ci-dessous (Tableau 3.1) en m'appuyant sur les récits des parents et ceux que les élèves ont partagé avec moi en tant qu'enseignante, de manière informelle, pendant ou après nos cours.

Ainsi, dans ce groupe, nous avons trois élèves qui viennent de familles mixtes françaises-russes (Alésia, Anita, Théo) et une élève (Katia) qui vient d'une famille monoparentale russophone résidant en France depuis la naissance de l'élève en question. Les mères d'Alésia, Anita et Théo sont russes et leurs pères sont français. Cependant, ils ont des rapports différents à la langue russe : le père d'Alésia comprend bien le russe parlé, mais ne le parle quasiment pas, le père d'Anita comprend quelques mots courants en russe (salutations, remerciements, etc.), le père de Théo ne parle pas et ne comprend pas le russe.

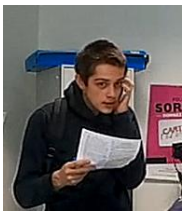
Dans ces quatre cas, les mères parlent russe à leurs enfants depuis leur naissance. Cependant chacune d'entre elles le fait à sa manière. La mère d'Alésia lui parle russe dans les

cas où elle s'adresse à elle uniquement, ou bien à elle et sa petite sœur, ou encore à toute la famille y compris leur père. La mère d'Anita lui parle russe dans les situations où elle s'adresse uniquement à cette dernière ou à elle et à son grand frère. En revanche lorsqu'elle s'adresse à toute la famille y compris leur père, elle leur parle français. La mère de Théo parle russe à ses enfants et passe au français lorsqu'ils rencontrent des difficultés de compréhension ou quand leur père participe à la conversation. Elle n'a pas parlé russe à Théo pendant une certaine période où, en commençant à s'approprier le langage, il a développé un bégaiement. En suivant les recommandations du pédiatre, la mère de Théo a arrêté de lui parler russe et a repris cette pratique lorsque le bégaiement a disparu.

Tableau 3.1. Profils des interactants

Prénom[44]	**Abrégé**[45]	**Age**	**Personnage joué dans la mise en scène**	**Histoire langagière familiale**	**Image**
Alésia	Al	12 ans	Julie dans toutes les séquences de jeu	La famille d'Alésia se compose de sa mère, son père, elle-même et sa petite sœur. Sa mère dit parler uniquement russe à ses filles (depuis leur naissance). Cependant, ses filles lui répondent le plus souvent en français en incrustant dans leur parole des mots en russe. Lorsqu'elle s'adresse à son mari, elle parle français. Leur père leur parle français, mais comprend bien le russe lorsque leur mère leur parle russe. Alésia parle uniquement français avec sa petite sœur et son père. Alésia indique devoir parler russe avec sa mère, mais souvent elle oublie et commence à lui parler français.	
Anita	An	11 ans	Sacha dans les séquences SJ1, SJ2, SJ3 et Lise dans les séquences SJ4, SJ5, SJ6.	La famille d'Anita se compose de sa mère, son père, elle-même et son grand frère. S mère indique parler russe à ses enfants depuis leur naissance. Cependant, elle passe au français lorsqu'elle s'adresse à toute la famille y compris son mari qui ne parle presque pas russe. Dans la plupart des cas ses enfants lui répondent en français en incrustant dans leur parole des mots en russe. Leur père leur parle uniquement français, mais comprend quelques petits mots en russe (salutations, remerciements, etc). Anita parle uniquement français avec son frère et son père. Anita dit parler à sa mère russe et français. Elle témoigne également que sa mère souhaite qu'Anita et son frère lui parlent russe. Anita sait que lorsqu'elle parle russe, cela fait plaisir à sa mère.	
Katia	K	11 ans	Lise dans les séquences SJ1, SJ2, SJ3 et Sacha dans les séquences SJ4, SJ5, SJ6.	La famille de Katia se compose de sa mère, elle-même et son grand frère qui n'habite plus avec elles, mais vient les voir régulièrement. Sa mère dit lui parler russe uniquement. Katia lui répond parfois en russe parfois en français, parfois en mélangeant les deux. Katia indique parler russe et français à sa mère. Le frère de Katia lui parle le plus souvent russe, mais passe parfois au français. Katia lui répond en russe et/ou en français en fonction de la situation. Elle souhaite que sa mère lui parle français car elle veut que cette dernière améliore sa maîtrise de la langue française.	

[44] [45] Les prénoms réels des élèves ont été modifiés pour conserver l'anonymat et ensuite abrégés afin d'alléger les transcriptions.

Théo	T	15 ans	Maxime dans toute les séquences de jeu	La famille de Théo se compose de sa mère, son père, lui-même et sa grande sœur. Sa mère indique qu'elle lui a parlé russe depuis sa naissance. Cependant, dans l'enfance, lorsque Théo a commencé à parler il a développé un bégaiement. En suivant les recommandations du médecin, sa mère a arrêté de lui parler russe pendant quelques années et a repris cette pratique lorsque le bégaiement a disparu. La mère parle à ses enfants russe et français. Leur père leur parle uniquement français. Théo et sa grande sœur parlent français entre eux. Théo indique parler français et russe avec sa mère. Théo souhaite que sa mère lui parle russe car il croit qu'il a deux nationalités et il ne voudrait pas oublier la langue russe.	

Dans la scène proposée chaque élève joue un seul personnage. Cependant deux élèves échangent de personnages au cours de la séance. Afin d'éviter les confusions, j'ai rajouté les prénoms des personnages joués par les élèves dans le tableau.

Pour comprendre le déroulement général de la séance, j'ai regroupé les tours de parole en étapes en fonction de l'activité des élèves. Ainsi, j'ai pu distinguer 20 étapes :

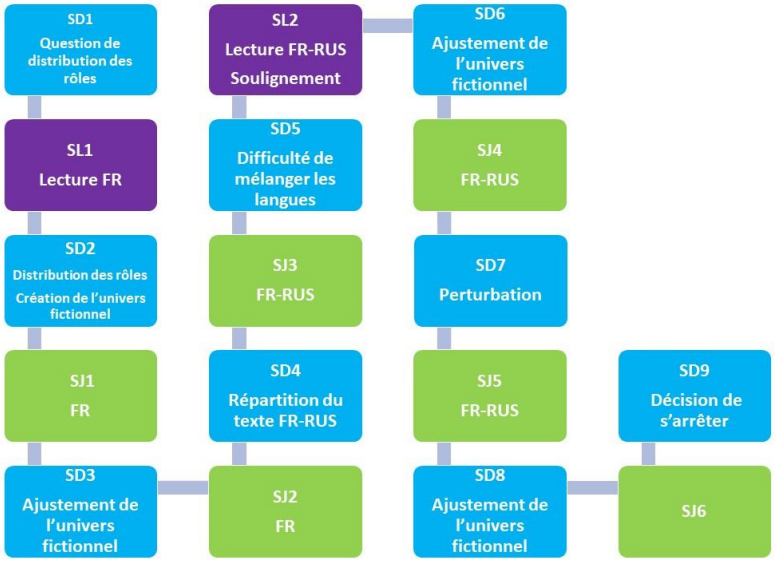
1. Les élèves discutent de la répartition des rôles. Ils cherchent à partager les rôles et éprouvent quelques difficultés pour répartir les rôles féminins (l.1-57) ;
2. Ils lisent le texte tous ensemble. Ils décident de le lire à tour de rôle tirade par tirade sans désigner qui joue quel personnage (l.58-125) ;
3. Ils essaient de distribuer les rôles féminins et se mettent d'accord sur la répartition (l.126 -177) ;
4. Ils commencent à construire l'univers fictionnel où vont interagir leurs personnages : ils imaginent à quel moment se passe l'action, quels objets ils pourraient prendre pour jouer cette scène, à quel moment les personnages doivent apparaître sur la scène (L.178 -199) ;
5. Ils essaient de jouer la scène entièrement en se déplaçant et en lisant le texte en français (l.200 -256) ;
6. Ils continuent d'imaginer et d'ajuster l'univers dans lequel se passe l'action de cette scène (l.257 - 449) ;
7. Ils jouent la scène entièrement une deuxième fois en français (l.450 – 486) ;
8. Ils décident comment répartir les langues (l.487- 591) ;
9. Ils jouent la scène entièrement en français et en russe (l. 592 – 659) ;
10. Ils se rendent compte que jouer la scène en deux langues est difficile et décident de relire le texte et de surligner les phrases qu'ils disent en français et celles qu'ils disent en russe (l.660 – 841) ;

11. Ils parlent du personnage de Théo et développent son histoire (l.842 – 860) ;
12. Les élèves continuent d'aménager l'univers fictionnel où se déroule la scène (l.861 – 911) ;
13. Ils rejouent la scène entièrement en deux langues (l.912 – 1000) ;
14. Les élèves parlent du fait qu'ils devraient rejouer la scène sans regarder le texte écrit (l.1001 – 1023) ;
15. Leur travail est perturbé car il y a un élève de l'autre groupe de travail qui entre dans la salle pour prendre une chaise. Les élèves lui posent des questions au sujet de la scène sur laquelle le deuxième groupe est en train de travailler (l.1024 – 1070) ;
16. Les élèves essaient de se remettre au travail et de rejouer la scène, mais n'arrivent pas à le faire (l. 1071 – 1163) ;
17. Ils rejouent la scène entièrement en deux langues (l.1164 – 1241) ;
18. Les élèves parlent du besoin de rejouer la scène sans regarder le texte et de la fatigue qui commence à s'installer (l.1242 – 1309) ;
19. Ils rejouent la scène entièrement en deux langues (l.1310 – 1407) ;
20. Les élèves se disent qu'ils connaissent leur texte, ils parlent également de la fatigue et de l'ennui et décident d'arrêter (l.1408 – 1441).

Afin de rendre la progression de la séance plus claire et repérer les moments où les jeunes acteurs jouent la scène, j'ai divisé la transcription de toute la séance en trois types de séquences :

- **SD** : les séquences de discussion où les élèves essaient de se mettre d'accord sur la façon dont ils vont jouer la scène ou parlent d'un sujet quelconque ;
- **SL** : les séquences de lecture où ils lisent le texte ;
- **SJ** : les séquences de jeu où les élèves jouent la scène en français (FR) ou en français et en russe (FR-RUS).

Figure 3.1. Déroulement de la séance de création théâtrale



Ainsi, pour mieux comprendre le déroulement de la séance je l'ai décrite sous forme de schéma (Figure 3.1) qui m'a permis de dégager six séquences de jeu où les élèves ont mis en scène texte proposé (Tableau 3.2).

Tableau 3.2. Séquences de discussion, de jeu et de lecture

Séquence	**Lignes**	**Time code**
SD1	l.1-57	**Vidéo # 1.** 00 :33 - 02 :17
SL1	l.58-125	**Vidéo # 1.** 02 :18 – 05 :26
SD2	l.126-199	**Vidéo # 1.** 05 :27 – 07 :31
SJ1	l. 200 -256	**Vidéo # 1.** 07 :32 – 10 :17
SD3	l.257 - 449	**Vidéo # 1.** 10 :18 -14 :27
SJ2	l. 450 - 486	**Vidéo # 1.** 14 :28 – 17 : 22
SD4	l.487 - 591	**Vidéo # 1.** 17 :23 – 21 :10
SJ3	l. 592 - 659	**Vidéo # 1.** 21 :11 – 25 :36
SD5	l. 660 - 719	**Vidéo # 1.** 25 :36 - 27 :22
SL2	l.720 – 841	**Vidéo # 1.** 27 :23 -34 :03
SD6	l.842 – 911	**Vidéo # 1.** 34 :04 -34 :43 **Vidéo #2.** 00 :00 - 01 :00
SJ4	l. 912 - 1002	**Vidéo # 2.** 01 :01 - 05 :28

SD7	l. 1003 – 1163	**Vidéo # 2.** 05 :29 **–** 09 :24
SJ5	l. 1164 - 1241	**Vidéo # 2.** 09 : 25 – 13 :36
SD8	l.1242 – 1309	**Vidéo # 2.** 13 :37 – 15 :17
SJ6	l. 1310-1407	**Vidéo # 2.** 15 :18 – 19 :53
SD9	l. 1408 - 1441	**Vidéo # 2.** 19 :54 – 20 :50

Afin de repérer les moments où les élèves commencent à improviser, c'est-à-dire à créer du nouveau sens tout en s'appuyant sur les circonstances proposées par le texte, je me suis tout d'abord appuyée sur l'analyse des interactions verbales dans les séquences de jeu (SJ1, SJ2, SJ3, SJ4, SJ5, SJ6). Pour cela, dans un premier temps, j'ai mis en évidence les modifications apportées par les élèves au texte écrit (voir les Annexes 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7). Dans un deuxième temps, j'ai effectué l'analyse de ces modifications afin de repérer les moments où les élèves actualisent leur potentiel langagier à travers :

- les ajustements par rapport à l'environnement, au texte écrit et à l'expérience vécue par les élèves ;
- la navigation entre les répertoires langagiers (les transformations du texte écrit, l'utilisation de marqueurs de régulation, l'expression des émotions, l'alternance codique ;
- la création d'improvisations verbales partagées.

J'ai complété ces données par des détails que nous pouvons tirer de l'observation des séquences de discussion (SD) et celles de lecture (SL). Lorsque c'était nécessaire, je me suis appuyée sur l'enregistrement vidéo afin d'enrichir mon analyse de quelques éléments multimodaux. Cependant, je ne me suis pas focalisée sur la multimodalité dans cette première partie d'analyse. Mon objectif était de repérer les créations verbales des élèves et leur évolution à travers les séquences de jeu.

3.1.2. Ajustements à l'environnement, au texte écrit et à l'expérience vécue

3.1.2.1. Séquence de jeu SJ1

Dans la séquence de jeu SJ1, les élèves incorporent des objets de leur environnement dans le jeu. Nous le découvrons tout d'abord au moment où Théo imite la sonnerie d'un téléphone et sort son téléphone pour jouer la conversation téléphonique (l.247). Mais

avant cela, dans la séquence de discussion SD2, Alésia propose aux autres de prendre leurs sacs (l.178).

Cette intégration de l'environnement dans le jeu amène les élèves au repérage des circonstances proposées par le texte, notamment celui du temps. Alésia suppose d'abord que l'action se passe à la sortie des classes (l.178). Après une petite négociation (l.182-188), en examinant le texte, Katia et Alésia se mettent d'accord sur le fait qu'il s'agit de la récréation (l.187-188). Cette réflexion les incite à se demander si tous les personnages sont dans la même classe (l.192-198). Une fois ces circonstances définies, Alésia propose d'imaginer le lieu où se déroule l'action, c'est-à-dire la cour de récréation au collège (l.199). Nous voyons ainsi comment dans le va-et-vient entre les objets du monde réel et les circonstances proposées par le texte, les élèves construisent des images partagées.

Dans la séquence SJ1, nous trouvons également des moments qui illustrent comment les élèves ajustent leurs déplacements aux circonstances proposées par le texte. Ainsi, Alésia sort de la dimension fictionnelle pour indiquer à Katia qu'elle devrait passer devant elle et Anita (l.221-223). Plus tard, dans cette même séquence, Anita dit qu'elle doit partir avec Katia et laisser Alésia seule (l.228), mais Alésia et Katia lui expliquent que ce sont elles qui doivent partir et la laisser seule (l.229,230). La vidéo nous permet de voir qu'Anita exprime la tristesse en l'apprenant : elle pose la main droite sur sa poitrine, abaisse et rapproche les sourcils, abaisse les coins des lèvres (Figure 3.2. SJ1 : l.228 ; Vidéo #1 :09 :30). Nous pouvons nous demander si elle exprime cette émotion par rapport aux relations entre les personnages fictionnels ou par rapport aux relations réelles entre elle, Katia et Anita. Nous allons revenir à ce point plus loin.

Figure 3.2. SJ1 : l.228 ; Vidéo #1 :09 :30

Nous repérons le même type d'ajustement de déplacement lorsqu'Anita, après avoir fini la réplique de son personnage, sort de la dimension fictionnelle et dit qu'elle doit quitter la scène (l.239), mais Théo et Alésia lui expliquent qu'elle devrait rester sur la scène (l. 240, l.241) et Alésia lui souffle l'émotion qu'elle doit jouer : t'es fâchée (l.244). Ainsi, au moment où Théo se remet dans la dimension fictionnelle, dit la réplique de son personnage : c'est que t'as qu'de mauvais amis toi/(l.245) et pose sa main sur l'épaule d'Anita (Figure 3.3. SJ1 l.245 ; Vidéo #1 09 :52), cette dernière lui répond : lâche-moi tout d'suite\ (l.246). Ici, également, nous pouvons nous demander si Anita dit cette réplique à travers son personnage qui se fâche car ses copines l'ont laissée toute seule, ou si cette réplique vient d'elle-même car elle veut écarter Théo.

Figure 3.3. SJ1 l.245 ; Vidéo #1 09 :52

Ces ajustements à l'environnement nous montrent comment les élèves intègrent dans leur mise en scène des objets, mais aussi leurs propres corps qui se déplacent dans l'espace scénique. Cette intégration se crée dans un va-et-vient entre la dimension fictionnelle et réelle et la frontière entre ces deux dimensions n'est pas toujours nette.

3.1.2.2. Séquence de jeu SJ2

A la différence de la première séquence de jeu SJ1, dans la séquence SJ2 les élèves ne parlent pas de leurs déplacements sur la scène. Cependant, dans la séquence de discussion

SD3 (l.257-449), Anita propose d'utiliser son classeur de français pour la mise en scène : mais je sors mon classeur de français ou pas quand j'dis que j'travaille mon français ou pas =ou j'le laisse dans mon sac/ (l.266). Théo s'inspire de cette idée et veut également sortir son classeur ou cahier de SVT : ah quoi qu'moi faut qu'j'sorte mon truc d'SVT (l.272). Toute une discussion se développe autour des classeurs et des cahiers des élèves (l.266 – 384).

Plusieurs éléments attirent mon attention dans cette partie de la SD3. Au début de cette discussion, nous voyons Katia s'imposer en tant que metteure en scène et essayer d'expliquer à Théo quel objet il devrait prendre (l.273, 276, 281, 285, 291). Nous remarquons également que Théo semble se trouver « dans sa bulle » et se parler à lui-même (l.272, 275, 278, 284). Plusieurs chevauchements de tour de parole se succèdent (l.275-277, l.281-286, l.288-289, l.292-296, l.299-308, l.311-313) ; les élèves semblent ne pas s'entendre et s'interrompent en permanence, ce qui est résumé par l'énoncé de Katia : j'parle pour du mur (en fait ?) (l.291). Théo ne réagit pas à la proposition d'Anita qui veut lui prêter son classeur (l.310), ni aux suggestions de Katia qui lui explique comment il doit jouer son rôle (l.309, 312). Il semble se parler à lui-même en cherchant quelque chose dans son sac (l.319, 327). Cependant, il réagit à la remarque d'Alésia qui dit que dans son livre de SVT elle a des images dégoûtantes (l.345, 347, 349). Cela amène Théo et Alésia à partager l'expérience qu'ils ont vécue pendant les cours de SVT (l.370-376).

Nous remarquons un autre moment où Alésia et Katia partagent leurs expériences de collégiennes. Alésia se rappelle qu'au collège ils ne portent pas leurs affaires dans leurs sacs, mais les laissent dans des casiers (l.318,322, 324, 326). Au moment où Alésia explique à Katia qu'elle n'a pas besoin de tenir un cahier dans la main car elle vient juste d'arriver (l.331, 333), Katia évoque l'heure exacte à laquelle son personnage commence les cours. Nous pouvons supposer que cela correspond aux horaires de son collège.

Ainsi, les élèves ajustent leur environnement aux circonstances proposées par le texte, mais évoquent aussi leur expérience vécue qui les aide probablement à se mettre dans la peau de leurs personnages. Ils arrivent à partager ces expériences malgré de nombreux chevauchements de tours de parole et une difficulté à s'écouter.

Il est aussi à noter que Katia rappelle aux autres où se trouvent les spectateurs. Je ne voudrais pas laisser sans attention le fait que, dans cette même séquence de discussion SD3, Alésia s'intéresse aux caméras disposées dans la salle et se demande si elles sont en train de filmer (l. 396, 400, 402, 404, 408, 410, 412, 415). Je tiens à préciser qu'avant de mettre en place cette expérience, j'installais les caméras dans notre salle habituelle pendant chaque cours afin d'habituer les élèves à la présence de la caméra. Au début de cette séance expérimentale, je n'ai pas annoncé aux élèves qu'ils allaient être filmés jusqu'à ce qu'ils me posent la question. Il est intéressant de remarquer que, mise à part Alésia, les autres élèves ne semblent pas être intéressés ni gênés par la présence des caméras : Théo, Katia et Anita continuent de parler de la mise en scène (l.403, 405, 409), Anita et Katia essaient de ramener Alésia vers la discussion sur la mise en scène (l.403, 405, 411, 414) et Théo plaisante sur ce sujet sans le développer (l.418). Le fait d'être filmé et regardé par quelqu'un d'autre ne retient pas l'attention d'Anita, de Théo et de Katia qui semblent être plongés dans leur travail sur la mise en scène. Cependant, cela amène Katia à mentionner les spectateurs (l.430), qui, selon les indications que j'ai données aux élèves avant le début de la séance, se trouveraient à l'endroit où nous avons placé la caméra principale. Ces données nous permettent de voir comment les élèves s'ajustent non seulement à ce qui les entoure dans la salle, mais aussi à des spectateurs imaginaires qui assisteraient à leur scène.

Dans la SJ2 les élèves repèrent les circonstances proposées dans le texte et ajustent leur environnement à la mise en scène (utilisation des classeurs, cahiers et casiers). Cet ajustement amène Alésia, Théo et Katia à partager leur expérience vécue de leur vie de collégiens. Les élèves se montrent également plus attentifs au fait que cette scène doit être regardée par des spectateurs ; ils leur laissent une place dans l'espace de jeu. Dans les séquences de discussion qui précèdent la SJ2, Théo est écarté par les autres élèves, il se parle souvent à lui-même.

3.1.2.3. Séquence de jeu SJ3

Dans la séquence de discussion SD4 qui précède la séquence de jeu SJ3 Anita, Alésia et Katia reviennent vers la question d'utilisation des sacs et des casiers dans la scène (l.500-502, 555, 559). Alésia rappelle également que les élèves ne doivent pas tourner le dos aux spectateurs (l.503). Théo et Anita ne montrent pas d'intérêt par rapport aux remarques d'Alésia sur les caméras (l.562, 563) et Katia essaie d'attirer l'attention d'Alésia pour continuer à jouer la scène (l. 561, 565, 567). Ainsi, nous voyons qu'entre les

séquences de jeu SJ2 et SJ3 les élèves continuent de partager leurs réflexions sur l'ajustement de leur jeu à l'environnement (sacs, casiers) et prêtent toujours attention aux spectateurs qui vont regarder leur mise en scène. La répercussion de ces réflexions est également présente dans la séquence de jeu SJ3 : lorsqu'Alésia veut se déplacer vers les casiers, Anita n'avance pas (l.606-611), cela fait émerger une création verbale que nous allons analyser plus loin. Il est à noter qu'à ce même moment Katia essaie d'attirer l'attention d'Alésia en pointant la caméra du doigt pour lui montrer qu'elle se place dos aux spectateurs (l.605,607, Figure 3.4 ; SJ3 l.607 ; Vidéo #1 22 : 03).

Figure 3.4; SJ3 l.607 ; Vidéo #1 22 : 03

Comme dans la séquence de discussion précédente SD3 (l. 396, 400, 402, 404, 408, 410, 412, 415), dans la SD4 Alésia s'intéresse aux caméras qui sont disposées dans la salle (l.560, 564, 566, 568). Nous nous apercevons qu'Alésia exprime un mécontentement par rapport au fait que son père les regarde à travers la porte vitrée (l.624). Cela nous fait supposer chez elle une certaine sensibilité par rapport au fait d'être observée.

Remarquons en passant qu'Alésia se plaint d'avoir mal au dos (l. 492) et que Théo lui propose son sac (l.494) ; mais elle commence à chanter comme si elle ne l'avait pas entendu et ensuite refuse sèchement (l. 495). Katia rit en réaction à cette situation (l.497). Ainsi, nous voyons comment Théo se retrouve de nouveau écarté de cette séquence de discussion.

Dans la SJ3 et la SD4 qui la précède les élèves continuent d'ajuster leur environnement aux circonstances proposées par le texte (ils utilisent les sacs et les casiers). Comme dans la SJ2 ils ajustent leur jeu à la présence imaginaire des spectateurs et y adaptent leurs

déplacements. Dans cette séquence Alésia se sent gênée par rapport au fait que son jeu est observé par quelqu'un d'autre.

3.1.2.4. Séquence de jeu SJ4

Cette quatrième séquence de jeu est précédée de deux séquences de discussion (SD5 et SD6) et d'une séquence de lecture (SL2). Dans la SD5 Alésia exprime sa difficulté par rapport aux mots russes (l.661) et au passage d'une langue à l'autre (l.663). Théo propose de surligner ce qu'ils vont dire en français et en russe (l.665). Ainsi, les élèves décident de relire le texte et de mettre en évidence ce que chacun d'entre eux va dire (SL2).

Avant cette relecture, Anita propose d'échanger de personnages avec Katia en disant que son personnage (Sacha) convient plus à Katia car celle-ci voudrait réellement avoir un chien (l.667, 669).

Précédemment, nous avons vu qu'Anita avait du mal à exprimer les émotions de son personnage (SD4, l.573-577). De plus, en tout début de séance, après avoir essayé de jouer la scène une première fois (voir la séquence de discussion SD3), Anita avoue qu'il lui arrive souvent d'être abandonnée par ses copines au collège (l. 259). Nous voyons ainsi qu'elle recourt à son expérience vécue, même si celle-ci n'est pas en lien avec l'histoire du personnage qu'elle joue. Cependant, cette idée est reprise par Alésia pour argumenter que le personnage de Katia (Lise) convient mieux à Anita (l.671). Cependant, nous remarquons une certaine hésitation chez Alésia : 'fin oui bah non (l.671) et chez Katia : j'sais pas moi (l.672).

Au tout début de la séance (SD1), au moment où Théo et Alésia s'associent à leurs personnages, Anita est la première à remarquer que Lise (le personnage qui a été inspiré par l'interview d'Anita) joue très peu : attends mais il y a Lise et Lisa qui jouent presque jamais (l.25). Elle compare également les rôles et conclut que certains sont bons et d'autres mauvais : oui mais en fait y en a qui so :ont un rôle nul et d'autres super bien (l.35). Il apparait qu'elle fait cette comparaison en fonction de la quantité de texte attribué à chaque personnage : bah non pa'c'que y a pas que Julie y a aussi Sacha qu'a pas mal de texte (l.42). Cela nous permet de voir l'évolution de la perception des personnages par Anita : au début de la séance elle semble estimer que le personnage de Lise lui correspond,

cependant elle hésite car c'est le personnage ayant le moins de texte et, selon elle, jouant peu. Elle préfère donc jouer Sacha. Lorsqu'elle commence à jouer cette dernière, Katia et Alésia lui font comprendre qu'elle devrait plus exprimer ses émotions par rapport au chien que la mère de ce personnage lui a offert. Cela amène Anita à se demander si ce rôle lui correspond et elle propose finalement d'échanger de rôles avec Katia. Ces données nous montrent comment Anita change son rapport au rôle : si au départ elle associe le rôle avec le texte, au cours de l'évolution du jeu, elle ajoute d'autres facettes liées aux émotions. Il se peut qu'Anita éprouve des difficultés par rapport au personnage de Lise, car l'interprétation de ce rôle touche au vécu personnel, notamment au fait qu'au collège elle se retrouve souvent abandonnée par les autres.

Dans la séquence de discussion SD6, c'est-à-dire celle qui suit la séquence de relecture (SL2), Alésia suppose que quelqu'un de la famille de Théo est allé à Paris au moment des attentats de 2017 à Paris (l.845-860), car dans la SJ2 Théo crée une improvisation verbale qui raconte l'histoire de son père qui était à Paris pendant ces évènements. Dans la SD6, nous remarquons comment le réel et le fictionnel s'enchevêtrent dans leur discussion. D'abord, Alésia suppose que quelqu'un de la famille du personnage de Théo est décédé lors des attentats à Paris (l.845). Théo répond que ce n'est pas le cas (l.846), mais Anita insiste sur le fait que son père était là-bas (l. 847). Au premier abord, nous ne pouvons pas comprendre si Anita parle de Théo ou du personnage de celui-ci car elle dit : ton père, en s'adressant à Théo. Cependant, lorsque Théo précise que son père s'est vraiment rendu à Saint-Denis pendant les attentats (l.848), Anita exprime son étonnement (l.849). Ainsi, nous comprenons que ton père pour Anita voulait dire « le père du personnage de Théo » tandis que pour Théo il était question de son père dans la vie réelle. Nous remarquons également que cette histoire ne laisse pas Anita, Katia et Alésia indifférentes (l.851, 853, 856).

Cela nous montre que pour créer et développer son improvisation verbale dans les séquences de jeu précédentes SJ2 (l.482) et SJ3 (l.645-649) Théo s'est appuyé sur son propre vécu. L'improvisation qu'il a créée grâce à cet appui dans la SJ3 a attiré l'attention d'Alésia (l.646) au moment du jeu et a permis à Katia et elle de construire leur propre improvisation (l.646, 648, 650). L'intérêt qu'Alésia a porté à l'improvisation de Théo s'est exprimé non seulement au moment du jeu, mais aussi dans la discussion entre les élèves (l.845-860). Nous avons vu que dans les séquences de discussion précédentes Théo a été souvent rejeté ou non-entendu. Cependant, dans la SD6, il s'est retrouvé au centre de

l'attention. L'enregistrement vidéo nous permet d'avoir des données supplémentaires qui montrent qu'au moment où Katia, Alésia et Anita découvrent qu'il s'agit d'un fait réel, elles fixent leurs regards sur Théo (Figure 3.5. SD6 l. 851 ; Vidéo # 1 : 34 : 25).

Figure 3.5. SD6 l. 851 ; Vidéo # 1 : 34 : 25

En outre, Théo exprime ses émotions par rapport à cette partie de la scène au cours de la séquence de lecture (SL2), lors de laquelle les élèves relisent le texte et surlignent ce qu'ils vont dire en français et en russe. Dans cette séquence de lecture, Théo n'abandonne pas son improvisation, mais la réduit en faisant disparaître les personnages du père et de la mère. Ayant fini la réplique de son personnage il exprime le fait qu'il adore cette partie de la scène (l.836)[46].

836 T	**да/да/ что случилось в Па-в Париже/ когда/ сейчас/ хорошо\ ага**[47] (fait semblant de pleurer) voilà j'adore	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. Да... да... когда?... хорошо...хор...

La SJ4 et la séquence de discussion SD6 qui la précède nous dévoile l'évolution du comportement d'Anita et Théo. En essayant d'exprimer les émotions de son personnage, Anita fait évoluer son attitude par rapport au choix du rôle. En ce qui concerne Théo, grâce à son improvisation dans la dimension fictionnelle, il fait évoluer sa position au sein du groupe.

[46] Le texte que l'élève prononce en regardant le support écrit est en gras, le texte du support en deux langues se trouve dans la colonne à droite.
[47] oui/ oui/ qu'est-ce qui s'est passé à Paris/ quand/ tout à l'heure/ d'accord\ mm\

3.1.2.5. Séquence de jeu SJ5

Avant cette nouvelle séquence de jeu, Théo propose d'essayer de jouer sans regarder le texte écrit (l.1007). Anita et Katia expriment leur accord (l. 1008, 1009) tandis qu'Alésia partage d'abord son hésitation (l.1010) ; mais lorsque Théo lui rappelle que c'était la consigne (l.1012), Alésia accepte de le faire (l.1014). Les élèves posent alors leurs feuilles sur la table (Figure 3.6 ; SJ4, l.1010 ; Vidéo # 2 : 05 :40).

Figure 3.6 ; SD 7, l.1010 ; Vidéo # 2 : 05 :40

Leur tentative de rejouer la scène est perturbée car à cet instant un élève de l'autre groupe entre pour prendre une chaise (l.1053).

Lorsque les élèves reprennent la mise en scène, Théo intervient dans le jeu d'Alésia et Katia pour plaisanter (l.1076) ; cela perturbe leur jeu et Alésia profite de cette perturbation pour reprendre sa feuille avec le texte (Figure 3.7 ; SD7 l.1079 ; Vidéo #2 : 07 :09).

Figure 3.7 ; SD7 l.1079 ; Vidéo #2 : 07 :09

Ensuite, les élèves tentent à nouveau de rejouer la scène ; Katia n'arrive pas à se rappeler son texte (l.1090). Alésia l'aide en regardant sa feuille (l.1091). Les élèves ne parviennent pas à terminer cette nouvelle mise en scène car Alésia commence à caricaturer le jeu de son personnage (l.1096, 1098, 1102, 1107) ; Katia partage cette improvisation caricaturale et répond à Alésia en reproduisant le style de ses répliques (l.1097, 1104, 1106).

1090 K c'est quoi après déjà

1091 Al m :m j'suis trop contente un truc comme ça

1092 K я очень рада/

1093 An (inaud)

1094 T (rire)

1095 K у меня есть СОБАКА//

1096 Al ah bah (bien ?) супер/ félicitations/ j'te comprends c'est comme si on m'avait offert les objets Harry Potter

1097 K bah oui hein/

1098 Al bah oui hein/

1099 An oh my god je connais pas celle-là

1100 T (inaud) (rire)

En continuant cette improvisation, Alésia s'adresse en russe à Anita qui ne participe pas à cette scène (l.1102). Anita à son tour lui répond en imitant le style argotique de la parole d'Alésia (l.1103). Cependant, Anita fait aussitôt une remarque à Alésia en indiquant qu'ils sont filmés (l.1108). Nous pouvons donc supposer que ce style de jeu semble gênant pour Anita. Théo de son côté exprime également sa gêne par rapport à l'improvisation d'Alésia (l.1110). Cette tentative de rejouer la scène n'aboutit pas, mais permet à Katia de reprendre la feuille avec son texte (l.1115).

Cela nous montre les tensions entre l'envie des élèves d'accomplir la tâche finale, de jouer la scène sans regarder le texte, et la difficulté qu'ils éprouvent pour retenir le texte.

Ainsi, dans la séquence de jeu SJ4, Théo est le seul à jouer son rôle sans tenir la feuille avec le texte dans ses mains.

1100 T (inaud) (rire)

1101 K (rire)

1102 Al что ты делаешь в этот понедельник/

1103 An eh bah en fait je fous rien (rire)

1104 K bah en fait euh/

1105 T pourquoi je suis là moi/

1106 K regarde bah en fait je dois bosser mon français parce que j'ai une é-vu qu'j'ai une éval bah/

1107 Al oh ma pauvre oh my god

1108 An mais Alésia elle nous f/ elle nous enregistre (rire)

1109 Al (rire) c'est pas grave

1110 T quelle bande de bolosses

1111 K et après j'dis quoi / mais chut/

1112 An oh my god j'y crois pas ma chérie (accent anglais)

1113 T oh non

1114 Al y a toujours les xxx les pétasses qui sont comme ça au collège non mais oh my god

1115 K chut/

3.1.2.6. Séquence de jeu SJ6

Avant de procéder à cette dernière séquence de jeu, Anita propose d'essayer de jouer sans regarder le texte : mais oui mais on essaie sans texte (l.1251). En guise de réponse, Alésia exprime son mécontentement par rapport à la quantité de texte qu'elle doit dire dans la scène ainsi qu'au sujet du caractère de son personnage (l.1252, 1256). L'enregistrement vidéo nous permet de voir qu'Alésia et Anita gardent leurs textes et les regardent de temps en temps.

Katia commence à jouer la scène sans son document ; puis, en se déplaçant, Anita fait malencontreusement tomber la feuille de Katia par terre, et cette dernière la ramasse avant de

s'y référer pour le reste de la séquence (Figure 3.8; SJ6 l. 1327 ; Vidéo #2 16 :40). En ce qui concerne Théo, il joue toute la scène sans son document.

Figure 3.8; SJ6 l. 1315 ; Vidéo #2 16 :40

Cette dernière séquence de jeu est perturbée par l'entrée du technicien ; il s'agit du père d'Alésia (l.1321-1322). Rappelons-nous que dans la SJ3 (l.624) Alésia a exprimé son mécontentement par rapport au fait que son père la regarde à travers la porte vitrée. Dans la SJ6, au contraire, elle incite Katia à continuer le jeu et à ne pas faire attention à la présence de son père (l.1322). Cela nous permet de voir que l'attitude d'Alésia par rapport au fait d'être observée évolue au cours de ces séquences de jeu.

***

L'analyse des ajustements à l'environnement, au texte écrit et à l'expérience vécue nous permet de voir que dans le va-et-vient entre le texte écrit, la réalité de la salle et l'expérience vécue, les élèves créent des liens entre les circonstances proposées par le texte, les objets qui se trouvent dans la salle et leur propre vécu émotionnel. Ils se reconnectent au texte écrit et s'en déconnectent, poussés par l'envie de s'en détacher. Ils prennent également en compte la présence de spectateurs et essaient d'adapter leurs déplacements dans l'espace scénique, ainsi que leurs choix de langue.

On peut en outre noter que le comportement de chaque élève change au cours de cette séance.

Ainsi, la position de Théo dans le groupe évolue, ceci grâce à l'improvisation verbale qu'il crée dans la dimension fictionnelle, tout en s'appuyant sur son expérience vécue : au début de la séance il est souvent écarté ou exclu de la conversation. A partir de la SJ3, son histoire attire les autres élèves et Théo se retrouve au centre de leur attention.

La position de Katia évolue également, nous voyons qu'au cours de la séance elle s'impose de plus en plus en tant que metteure en scène et explique aux autres élèves comment il faut se déplacer par rapport à des spectateurs imaginaires, quels objets il faut prendre ou comment exprimer les émotions des personnages.

Alésia change son attitude par rapport au fait d'être observée : si au début de la séance elle est gênée vis-à-vis de son père qui la regarde à travers la porte vitrée, à la fin de la séance son jeu n'est pas perturbé par le fait qu'il entre dans la salle.

En ce qui concerne Anita, son positionnement par rapport au choix du rôle évolue également. Au début de la séance elle se focalise sur la quantité de texte correspondant à chaque personnage, classe les rôles en fonction de cela avant de choisir le rôle qui a le texte le plus important. Mais au fur et à mesure du jeu, elle décide de changer de rôle car elle trouve que celui de Lise correspond mieux à son vécu émotionnel.

3.1.3. Transformations du texte et navigation entre les répertoires langagiers

3.1.3.1. Séquence de jeu SJ1

Dans un premier temps, dans la SJ1, nous remarquons qu'à l'exception de Katia, tous les élèves modifient légèrement la structure des phrases du texte écrit.

3.1.3.1.1. Alésia

Pour Alésia, il s'agit du changement de la forme verbale (`j'ai eu, l.207, j'suis devenue végétarienne, l.215`), de l'article ou de la préposition (`une soirée Harry Potter, l.207 ; c'est Sacha ma copine du collège, l.225`), de l'ordre de mots (`et Sacha ça c'est Lise, l.225`). Ces modifications peuvent être expliquées par la difficulté d'Alésia de retenir les phrases exactes et en même

temps par son envie de se détacher du texte écrit, ou tout simplement par des erreurs de lecture.

Dans la SJ1 Alésia intègre un marqueur de transition dans l'une des répliques de son personnage : j't'comprends (l.203). Elle utilise également l'allongement syllabique pour montrer l'étonnement de son personnage lorsqu'elle rencontre celui de Katia : no :on c'est pas vrai :ai Lise c'est toi/ (l.223). En outre, Alésia réalise un allongement pour exprimer la joie de son personnage par rapport à la rencontre avec son amie : coo :ol/ tu fais quoi c'week-e :end (l.231).

Nous remarquons que dans l'une de ses répliques Alésia utilise l'expression « toute seule » au lieu du mot « seule » indiqué dans le texte (l.207). Cette utilisation pourrait être due à la répétition car, plus haut dans la réplique de son personnage, nous retrouvons également l'expression « toute seule » (l.205). Cependant, elle pourrait aussi être due à une contamination par la réplique d'Anita (l.206). En outre, cela peut trouver sa source dans le traitement du texte : Alésia allonge « puis » et prend le temps de comprendre le sens ; elle allonge ensuite « genre » pour corriger l'article.

205 Al	**moi mes parents en fait ils partent samedi soir et j'reste toute seule à la maison je DETESTE ça**	Moi, mes parents, en fait, ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison. Je déteste ça !
206 An	**moi aussi tu sais des fois quand je suis toute seule à la maison et que j'entends un bruit bizarre je saute dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur**	Moi aussi. Tu sais, des fois quand je suis toute seule à la maison et quand j'entends un bruit bizarre, je saute dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur…
207 Al	**tiens/ j'ai une idée et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et pui :uis parce que j'ai eu peur de rester toute seule et :e on travaille vraiment enfin un peu et puis on s' fait une soirée gen :enre une soirée Harry Potter**	Tiens, j'ai une idée ! Et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis parce que j'ai un peu peur de rester seule… et on travaille vraiment… enfin… un peu. Et puis, on se fait une soirée. Genre soirée Harry Potter.

Elle exprime également le dégoût par l'accentuation du verbe « détester » : je DETESTE ça (l.205) et l'hésitation en allongeant les syllabes dans les répliques : et

pui :uis parce que j'ai eu peur de rester toute seule et :e on travaille vraiment enfin un peu (l.207), c'est Lise c'e :est on était ensemble en primaire c'est ma meilleure copine du primaire (l.225). Nous remarquons qu'après les unités allongée pui :is, et gen :enre, elle produit des énoncés légèrement modifiés par rapport au texte écrit (l.207).

200	A1	**tiens/ j'ai une idée et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et pui :uis parce que j'ai eu peur de rester toute seule et :e on travaille vraiment enfin un peu et puis on s' fait une soirée gen :enre une soirée Harry Potter**	Tiens, j'ai une idée ! Et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis parce que j'ai un peu peur de rester seule… et on travaille vraiment… enfin… un peu. Et puis, on se fait une soirée. Genre soirée Harry Potter.

A la l.225 Alésia fait également un allongement c'e :est en se trompant de mot ; elle se corrige immédiatement : on était (l.225).

201	A1	**oh Lise j'suis trop contente de t'voir qu'est-c' tu fais ici oh mais attends excuse-moi c'est Sacha ma copine du collège et Sacha ça c'est Lise c'e :est on était ensemble en primaire c'est ma meilleure copine du primaire j'suis trop contente de t'voir+ hum qu'est-c'tu fais ici/**	Oh, Lise, je suis trop contente de te voir ! Qu'est-ce que tu fais ici ? Oh, mais attends. Excuse-moi, c'est Sacha, ma copine de collège. Sacha, et ça c'est Lise, on était ensemble en primaire. C'est ma meilleure copine du primaire ! Mais je suis trop contente de te voir !! Qu'est-ce que tu fais ici ?

Cela nous amène à nous demander si Alésia joue l'hésitation ou si elle hésite réellement vis-à-vis de la réplique qu'elle doit dire.

Ainsi, dans la SJ1, Alésia modifie le texte en essayant de se détacher du texte écrit, intègre des marqueurs de transition pour coordonner les relations entre son personnage et les autres. En outre, elle se laisse probablement contaminer par la réplique du personnage d'Anita.

3.1.3.1.2. Théo

Théo apporte également des modifications dans les répliques de son personnage. Il s'agit pour lui du changement de la forme verbale (je vais aller, l.220), de la

préposition (du dix-neuvième siècle, l.213) et de la locution adverbale (tu n'as qu'de mauvais amis, l. 245). Il utilise également un marqueur de clôture : salut (l.220). La transcription nous montre qu'au moment où Théo intègre ce marqueur, il ne regarde pas son document avec le texte écrit. Cela nous amène à supposer que Théo essaie non seulement de se détacher du texte écrit, mais aussi de réguler les interactions.

220	T	**bon j'vous laisse** je crois que j'vais aller aux toilettes salut/ a :a a :a a :a a :a a :a xx pardon	Bon, je vous laisse, je crois que je dois passer aux toilettes.

De la même manière, dans l'une des répliques qu'il essaie de reproduire sans son document, il utilise le marqueur de transition (mmm ouais, l. 213) qui participe à la création des relations entre les personnages joués.

213	T	mmm ouais ça va on a regardé un film sur la castration du dix-neuvième siècle bah j'suis tombé dans les pommes+	Ça va… On a regardé un film sur la castration au XIXe en SVT et je suis tombé dans les pommes.

La présence de l'interlocuteur devient plus saillante dans sa réplique c'est que t'as qu'de mauvais amis toi/(l. 245), qu'il marque par l'utilisation de toi/ à la fin de l'énoncé.

245	T	**(à Anita) c'est que t'as qu'de mauvais amis** toi/	C'est que t'as de mauvais amis !

En outre, Théo allonge également le mot no :on pour exprimer son étonnement par rapport au fait que le personnage d'Alésia est devenue végétarien (l.216).

216	T	**no :on c'est une blague/**	Non, mais c'est une blague !

Dans sa conversation téléphonique, Théo accentue le mot QUAND/ afin de montrer son étonnement par rapport à ce que quelqu'un lui dit au téléphone (l.249).

249	T	oui allo/ oui QUAND/ d'accord (oui oui ?)	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac….

Comme Alésia, Théo apporte des modifications dans le texte écrit en essayant de le reproduire, d'ajouter des marqueurs de transition, d'exprimer les émotions de son personnage.

3.1.3.1.3. *Anita*

Comme Alésia et Théo, Anita modifie le texte de son personnage. Pour elle, il s'agit de la modification de l'article : je lui ai promis d'avoir des bonnes notes (l.204) et du changement de conjonction (quand je suis toute seule à la maison et que j'entends un bruit bizarre, l.206).

Elle exprime également des émotions. Pour exprimer la joie de son personnage, Anita réalise des allongements pour les mots qui sont également allongés dans le texte écrit : (l.202).

200	An	мама **m'a offert un chien oui ::i je suis trop contente j'ai un chie :en/**	Maman m'a offert un chien ! Vouiiii !!! Je suis trop contente ! J'ai un chieeeeen !!!

Ensuite, pour montrer son mécontentement, elle ajoute des allongements pourtant absents dans le texte écrit : je travaille mon français tou :out le week-end (l.204).

Comme tous les élèves dans la SJ1, Anita joue son rôle uniquement en français. Cependant, lorsque le personnage d'Anita parle de sa mère (l. 202), Anita utilise le mot мама[48]. Elle met l'accent tonique sur la dernière syllabe, comme en français, mais à la fin du mot prononce le son < a > russe au lieu de < ɑ̃ >. En transcrivant cet énoncé, j'ai bien reconnu le mot hybride qu'Anita utilise couramment dans la vie réelle pour s'adresser à sa mère.

[48] maman

3.1.3.1.4. Katia

En ce qui concerne Katia, elle adapte le texte de son personnage au registre oral, en y rajoutant le pronom personnel `ils` (l.226).

226	K	**bah en fait euh j'ai changé de collège parce que mes parents ils ont décidé d'déménager**++	Bah, en fait, j'ai changé de collège parce que mes parents ont décidé de déménager.

En outre, le marqueur d'hésitation `eh` et la reprise dans l'un de ses énoncés (l.254) nous montre qu'elle éprouve quelques difficultés lorsqu'elle reproduit le texte de son personnage.

254	K	**qu'est-c'qui** eh **qu'est-c'qui s'passe/**	Qu'est-ce qui se passe ?

***

Ces données, et le fait que les élèves disent la plus grande partie du texte en regardant leurs documents avec le texte écrit, nous dévoilent que malgré leur difficulté à reproduire les répliques de leurs personnages en jouant, ils essaient déjà d'exprimer les émotions de leurs personnages par le paraverbal. Cependant, déjà à cette étape, nous observons les élèves vivre leur texte dans l'intersubjectivité. Les éléments cités plus haut nous permettent de repérer l'enchevêtrement entre le texte écrit, l'expression des émotions par les élèves, les ajustements par rapport aux autres acteurs et leurs personnages, les langues des élèves.

3.1.3.2. Séquence de jeu SJ2

Dans cette deuxième séquence de jeu, les élèves continuent à transformer le texte écrit.

3.1.3.2.1. Alésia

Alésia reprend l'utilisation de l'expression « toute seule » comme dans la SJ1 : `je reste toute seule à la maison (l.455, l. 480).` En outre, elle produit d'autres modifications : `comme si on m'avait offert un objet Harry Potter (l.453), on travaille vraiment 'fin un petit peu quoi (l.457).` Il est à noter qu'Alésia fait non seulement des modifications de structure, mais créé également une nouvelle expression à l'intérieur de la réplique de son personnage : `j'ai horreur de ça` (l.469).

469	Al	**oh j'comprends tu sais nous l'année dernière on a disséqué des poumons d'porc en SVT et depuis euh j'ai horreur de ça j'suis devenue gé végétarienne**	Oh, je comprends... Tu sais, nous l'année dernière, on a disséqué des poumons de porc en SVT et depuis je suis végétarienne.

A la l.457, Alésia essaie de réciter le texte par cœur, mais se trompe de pronom personnel et se corrige tout de suite après : `et puis euh bah que t'as eu peur de rester chez t que j'ai eu peur de rester toute seule (l.457)`. Cela est probablement dû au fait qu'elle n'a pas encore complètement compris le sens de cette partie de sa réplique.

457	Al	**tiens j'ai une idée et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français/ et puis euh bah que t'as eu peur de rester chez t que j'ai eu peur de rester toute seule et on travaille vraiment 'fin un petit peu quoi et euh et puis on s'fait une soirée/ genre soirée ::e mmh Harry Potter**	Tiens, j'ai une idée ! Et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis parce que j'ai un peu peur de rester seule… et on travaille vraiment… enfin… un peu. Et puis, on se fait une soirée. Genre soirée Harry Potter.

En ce qui concerne l'utilisation des marqueurs de transition, Alésia reprend le même marqueur qu'elle avait utilisé dans la SJ1 `(l.203): j'te comprends (l.453)` et en rajoute d'autres : `ouais j'te comprends, l.455, nan j'te jure+++++, l.471)`.

Ainsi, Alésia `(l.455)` place un marqueur de transition juste après une pause de 3 secondes dans la réplique d'Anita `(l.454)`.

454	An	**rien d'spécial ma mère veut que j'travaille mon FRANÇAIS TOUT l'week-end vu qu'il y a un contrôle et puis j'lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien+++**	Pff, rien de spécial. Ma mère veut que je travaille mon français tout le week-end vu qu'il y a un contrôle… et puis je lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien…Pfff…
455	Al	**ouais j'te comprends moi mes parents en fait euh ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison je DETESTE ça**	Moi, mes parents, en fait, ils partent samedi soir et je r²este toute seule à la maison. Je déteste ça !

L'enregistrement vidéo nous permet d'avoir des informations supplémentaires. En effet, nous voyons qu'Alésia détache son regard d'Anita et le dirige vers le texte en cherchant la réplique de son personnage et elle dit : ouais j'te comprends (l.455), en même temps (Vidéo #1 : 14 : 51). Cet ajustement interactionnel, qui fait émerger un nouvel énoncé, se crée dans la navigation entre la perception du texte écrit et la perception de l'autre qui joue son texte.

Comme dans la SJ1 (l.205), Alésia continue d'exprimer son dégoût en accentuant le verbe « détester » : je DETESTE ça (l.455). En outre, elle accentue son étonnement dans la réplique adressée au personnage d'Anita, qui lui annonce la nouvelle à propos du chien : QUOI/ mais dis dis (l.451), ainsi qu'au moment de la scène où elle rencontre le personnage de Katia : NON C'EST PAS VRAI LISE C'EST TOI (l.474). Alésia alonge la syllabe dans le mot « voir » pour exprimer la joie de son personnage qui rencontre sa copine de primaire : j'suis trop contente de t'voi :oir (l.476). En répétant cet énoncé à la fin de sa réplique, elle rajoute le marqueur oh qui accentue encore plus la joie de son personnage : oh mais je suis trop contente de t'voi :oir (l.480). Elle allonge également la syllabe du mot : coo :ol pour montrer sa joie par rapport au fait que le personnage de Katia a changé de collège : coo :ol tu fais quoi c'week-end (l.480). Dans la réplique de son personnage sur « la soirée Harry Potter » (l.457), comme dans la séquence SJ1 (l.207), elle fait un allongement pour montrer son hésitation : de plus dans la SJ2 elle rajoute un marqueur d'hésitation mmh qui était absent dans la séquence précédente : genre soirée ::e mmh Harry Potter (l.457). Dans le discours d'Alésia, nous trouvons d'autres marqueurs d'hésitation (euh , l.455, euh bah, euh l.457, humm s attends, l.461, hum attends, l. 476) dont l'utilisation n'est pas justifiée par le contexte, ce qui nous permet de supposer qu'Alésia hésite par rapport à ce qu'elle doit dire et cherche régulièrement ses repères dans le texte écrit.

3.1.3.2.2. Théo

Théo maintient les modifications qu'il a apporté au texte dans la SJ1 : on a r'gardé un film sur la castration du dix-neuvième siècle en SVT (l.467) et en crée des nouvelles. Dans l'une des répliques modifiées, il crée non seulement de nouveaux énoncés mais aussi de nouveaux personnages (l.450). Le texte ne donne aux élèves aucune information sur celui ou celle avec qui le personnage de Theo parle au téléphone. Nous ne

savons pas non plus de qui il parle. La seule information que le texte nous donne est celle sur les émotions du personnage de Théo, qui commence à pleurer après cette conversation téléphonique.

Dans les énoncés de Théo nous voyons émerger deux nouveaux personnages : sa mère et son père. Nous comprenons également que son père se trouve à Paris et que quelque chose lui est probablement arrivé (l.450).

450	T	c'est que t'as d'mauvais amis tu sais/ ouais maman/ ouais qu'est-c'qui s'passe pourquoi tu m'appelles/+ eu :uh + mais papa il est à Paris là/ beh qu'est-c'tu m'racontes/ mouais okay d'accord	C'est que t'as de mauvais amis ! Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac….

Théo reprend également le marqueur de clôture salut/ (l.473) comme dans la SJ1 (l.220). De plus, il modifie le marqueur de régulation toi/ qu'il avait utilisé dans la SJ 1 (l.245) et le remplace par tu sais/ (l.482), ce qui ajoute un nouveau sens à la phrase du point de vue relationnel.

En outre, Théo rajoute d'autres marqueurs de transition et de régulation : bon euh ben j'vous laisse hein (l.473). Après la réplique du personnage d'Alésia (l.471), Théo ne prononce pas sa réplique, Anita lui souffle son texte (l.472). L'enregistrement vidéo nous permet de voir que Théo jette un regard sur le texte pour se rappeler la réplique et ensuite la prononce en marchant sans regarder sa feuille (Vidéo #1 : 16 :08). Deux marqueurs de régulation et un marqueur de clôture émergent dans son énoncé : euh ben, hein, salut/ (l.473). Mis à part ces éléments, nous remarquons également l'apparition du lexème argotique par lequel Théo remplace celui du texte écrit (l.473).

Elève		**Enoncés**	**Texte écrit (fr)**
450	T	**non c'est une blague hmm**	Non, mais c'est une blague !
451	Al	**nan j'te jure+++++**	Je te jure!
452	An	c'est à toi là **bon je vous laisse**	

453	T	bon euh ben j'vous laisse hein euh j'vais aux chiottes salut/	Bon, je vous laisse, je crois que je dois passer aux toilettes.

En analysant cet extrait de la séquence, je me suis interrogée sur l'utilisation des lexèmes argotiques par les élèves. En parcourant la transcription des séquences de discussion (SD1, SD2 et SD3) où les élèves parlent entre eux afin de décider comment ils vont procéder pour effectuer la mise en scène, nous repérons également l'utilisation d'autres lexèmes argotiques. En effet, Théo, utilise ce type de lexique dans les énoncés isolés sans s'adresser directement aux autres (l. 180, 282, 359). Nous remarquons que dès le début de la séance il se positionne comme le seul garçon parmi les filles : bon ben j'suis Maxime hein vu qu'j'suis tout seul (l.1). Plus loin il souligne qu'il est aussi le plus grand : le seul à être en 4e (l.282). En outre, les négociations sur la mise en scène nous démontrent que ce que Théo dit n'est pas tout de suite entendu par les autres élèves, nous avons l'impression de le voir dans une bulle parler à lui-même (l.267, 272, 275, 278, 282, 284).

267	T	ah non moi faut que j'sorte mon
268	K	***(à Anita)*** non non
269	An	ah j'l'ai même pas d'toute façon
270	K	Ouais
271	An	on s'en fiche
272	T	ah quoi qu'moi faut qu'j'sorte mon truc d'SVT
273	K	***(à Théo)***tu laisse dans ton sac mai :ais euhm
274	An	be :en moi aussi
275	T	faut qu'j'trouve le truc d'SVT là 'fin avec/
276	K	***(à Théo)*** par contre/
277	Al	***(à Anita)*** mais si tu veux j'ai mon classeur de français
278	T	e :eh quelqu'un a :a
279	An	***(à Alésia)*** oui s'tu veux
280	T	Ah

281 K ***(à Théo)*** mais par contre il faut que :e

282 T ah non y a personne en quatrième c'tte année merde à part

283 An ***(à Alésia)*** au pire j'sors avec mon classeur de français comme ça

284 T à pa :art l'autre l'autre débilos

Cela nous permet de supposer que Théo pourrait utiliser le vocabulaire argotique en tant que marqueur de positionnement par rapport à ces pairs. Il est possible que lorsqu'il utilise ce type de lexique au moment du jeu dans la SJ2 (l.473), le réel et l'imaginaire s'enchevêtrent pour lui et son personnage commence à se positionner par rapport aux autres de la même manière que Théo se positionne par rapport aux autres élèves de ce groupe. Il est également possible qu'il essaie de donner plus d'authenticité à son jeu : la scène se déroule au collège pendant la récréation, l'emploi de lexique argotique s'y avère justifié.

Dans la SJ2 nous repérons des marqueurs d'hésitation dans le discours de Théo : ben (l.467), euh (l.473). Il est possible que Théo hésite par rapport au texte que son personnage doit dire. En outre, nous repérons que Théo utilise un marqueur d'hésitation lorsqu'il essaie de dire une partie de sa réplique en russe : да все нормально[49] euh blalablom (l.462).

Dans cette deuxième séquence de jeu SJ2, les élèves jouent la scène intégralement en français. Cependant, Theo fait une tentative de lire l'une de ses répliques en russe (l.462), ce qui montre qu'il veut vraiment suivre la consigne et bien faire ce qui est demandé. Et il est arrêté par Alésia qui lui dit qu'ils vont rejouer la scène en russe plus tard (l.463). Il est à noter que, dans les séquences de discussion (SD2, SD3), Théo propose aux autres élèves de lire/jouer la scène en français et en russe. La première fois, il le fait après la lecture de texte, au moment où les élèves décident comment distribuer les rôles. Il essaie de prendre la parole (l.173), mais Anita l'interrompt en plaçant en même temps sa réponse à Alésia : au pire on essaie comme ça (l.174), et en répondant ensuite négligemment à Théo : oui mais on s'en fiche (l.174). Le marqueur de régulation d'accord (l.175) nous montre que Théo accepte qu'on lui coupe la parole. Cependant, l'enregistrement vidéo nous permet de voir que du point de vue kinésique il exprime son désaccord et le détachement

[49] oui tout va bien

du groupe d'élèves : il détourne, baisse la tête, lève les yeux et sourit (Figure 3.9; SD2, l.175 ; Vidéo #1 : 06 :41).

Figure 3.9. SD2, l.175 ; Vidéo #1 : 06 :41

Théo répète sa proposition de mélanger le français et le russe dans la troisième séquence de discussion (SD3), c'est-à-dire quand les élèves ont déjà lu et joué le texte une fois en français. De nouveau, il essaie de de prendre part à la conversation entre Anita et Alésia (l.385), mais Alésia lui coupe la parole (l.386) et personne d'autre ne réagit à sa proposition.

Ainsi, n'ayant pas trouvé de place pour sa proposition dans les séquences de discussion, Théo essaie de placer une réplique en russe dans l'espace-temps de jeu théâtral (l. 462). Malgré l'hésitation[50] qui se produit chez Théo : euh blalablom (l.462), les autres élèves lui laissent la place dans la conversation jouée sans lui couper la parole. Alésia sort de l'espace fictionnel et exprime son accord en précisant qu'ils vont jouer en français et en russe plus tard (l.463).

454	T	**да все нормально** euh blalablom	Ça va… On a regardé un film sur la castration au XIXe en SVT et je suis tombé dans les pommes. Да, все нормально.. Мы на биологии смотрели фильм про кастрацию в XIX (девятнадцатом) веке и я упал в обморок.
455	Al	oui mais on fera en russe toute à l'heure	
456	T	euh **tu sais nous la nous l'année dern** ah merde je me trompe de truc pardon	
457	Al	on a regardé un film	

[50] L'enregistrement vidéo nous permet de voir qu'il cherche ce qu'il doit dire dans le texte. La remarque d'Alésia nous faire comprendre que Théo cherche à passer du texte en russe au texte en français.

458	An	c'est	
459	T	**on a on a r'gardé un film sur la castration du dix-neuvième siècle en SVT et puis ben j'suis tombé dans les pommes**	

Ensuite, lorsque Théo se trompe de réplique en français, elle lui souffle la bonne (l.465). Anita essaie également d'aider Théo (l.466). Sur la vidéo, nous voyons qu'elle fait un pas vers lui dans l'intention de lui montrer la bonne phrase dans le texte (Figure 3.10 ; SJ2 ; l. 466 ; Vidéo#1 15 :43).

Figure 3.10; SJ2 ; l. 466 ; Vidéo#1 15 :43

Ces données nous permettent de repérer la différence entre la position de Théo au sein du groupe dans l'espace-temps du jeu théâtral et en dehors de cet espace-temps.

169 An mais ça s'fait pas

170 K j'sais pas moi/

171 An (inaud) au pire on essaie comme ça

172 Al Julie et Sacha elles jouent tout le temps

173 T eh en fait vous savez qu'il faut lire en français et en russe/

174 An ***(à Alésia et Katia)*** au pire on essaie comme ça ***(à Théo)*** oui mais on s'en fiche

175 T d'accord

176 An ***(à Alésia et Katia)*** au pire on joue comme ça et si Катя tu trouves que ça c'est pas très bien les rôles tu changeras après

177 K Oui

La proposition de Théo par rapport à l'utilisation du russe dans la SD2 est rejetée par Anita (l.173-174), ce qui peut être expliqué par son énoncé qui apparaît plus loin dans la SD7 : que d'émotions les amis (l.1134), enfin toi t'es pas un ami mais c'pas grave (l.1136). Pour Anita, Katia et Alésia sont ses amies, mais pas Théo.

SD3

Dans la SD3, la proposition de Théo d'intégrer le russe (l.385) n'est pas entendue par Anita, Alésia et Katia qui communiquent entre elles sans l'écouter (l. 384, 386, 389, 390, 393, 395). L'énoncé de Théo : j'prends l'casier d'dessus hein/(l.394) montre que cette exclusion n'est pas lié aux rapport des filles avec la langue russe, car lorsqu'il change de sujet et essaie de s'ajuster à la conversation des filles, il reste tout de même inaudible. Il s'agit plutôt d'une question de relations : Anita, Alésia et Katia ont des relations amicales, elles connaissent moins Théo et elles le mettent à l'écart dans les séquences de discussion. Mais ce qui attire mon attention, c'est le fait que cela change dans les séquences de jeu où, au contraire, elles essaient de l'aider. [51]

384	An	***(à Alésia)*** au pire on va aux casiers il me soûle mon sac
385	T	par cont' faut faut mixer français-russe hein/
386	Al	***(à Anita)*** ah oui/ on on fait comme si à un moment on va aux aux
387	An	casiers
388	Al	casiers
389	An	***(à Alésia)*** au pire on va là/ y a des casiers là/
390	Al	***(à Anita)*** oui c'est comme si on va aux casiers+
391	T	e :eh
392	Al	mai :ais
393	K	***(à Alésia)*** mai :ais les =les spectateurs ils sont là hein/
394	T	j'prends l'casier d'dessus hein/

[51] Cela n'est pas entré dans mes analyses, mais je tiens tout de même à faire une remarque qui intéressera probablement le lecteur : en 2021, lorsque nous avons proposé à ces 4 élèves de reprendre l'atelier de théâtre, Anita m'a dit qu'elle reprendrait à condition que Katia et Théo reprennent eux aussi. Alésia ne pouvait pas participer, ayant déménagé dans une autre ville. Cela me permet de faire l'hypothèse que cette séance a apporté des changements dans les relations entre Anita et Théo.

395 An ***(à Katia)*** mais je sais mais on va s'retourner/ ah oui mince/ bah du coup on sort de là avec du coup on xxx

SD3

En revanche, dans la séquence de jeu SJ2, les élèves prennent le temps d'écouter sa réplique en russe (l.462, voir plus haut), et lui viennent à l'aide lorsqu'il se trompe de réplique en français (l.465-466, voir plus haut).

3.1.3.2.3. Anita

A la différence d'Alésia, Katia et Théo, Anita rectifie les modifications qu'elle a apportés au texte dans la SJ1 et reproduit plus fidèlement le texte écrit : j'lui ai promis d'avoir de bonnes notes (l.454), quand j'entends un bruit bizarre (l.456).

Dans la SJ2, elle n'utilise pas de marqueurs de régulation. En revanche, comme dans la SJ1(l.202) Anita joue la joie de son personnage et accentue le mot « oui » dans la réplique : OUI/ je suis trop contente j'ai un chien (l.452). Rappelons-nous que cette accentuation est présente dans le texte écrit : « Vouiiii !!! Je suis trop contente ! J'ai un chieeeeeen !!! ». Cependant, à la différence de la SJ1 (l.202), dans cet énoncé Anita n'accentue plus le mot « chien ». En revanche, elle rajoute d'autres marqueurs d'expression d'émotion dans son discours. Ainsi, pour exprimer son mécontentement, à la l.454, elle accentue le mot « français » en plus du mot « tout » qu'elle avait déjà accentué dans la SJ1 : j'travaille mon FRANÇAIS TOUT l'week-end (l.454). Elle exprime également le dégoût par rapport à l'histoire de Théo sur le cours de SVT en réalisant des allongements : beu :eurk c'est dégoûta :ant (.468).

En termes d'alternances codiques, dans la SJ2, Anita n'utilise plus le mot hybride français-russe « mama » comme dans la SJ1 (l.202), mais le mot français « maman » : maman m'a offert un chien (l.452).

3.1.3.2.4. Katia

Dans la SJ2, Katia modifie légèrement la structure de sa réplique : j'ai changé d'collège vu qu'mes parents ont décidé d'déménager (l.479). Elle ne rajoute pas de marqueurs d'expression d'émotion, ni de marqueurs de transition ou de régulation. Cependant elle crée une improvisation partagée avec Alésia (l.477) à laquelle nous allons revenir plus loin.

***

Cette deuxième séquence nous permet d'observer les élèves naviguer entre le texte écrit et le texte transformé par le jeu.

Alésia et Théo reprennent les mêmes marqueurs de régulation qu'ils avaient utilisés dans la SJ1 et en ajoutent d'autres. Ils montrent également des signes d'hésitation lorsqu'ils reproduisent le texte de leurs personnages. Cela nous fait supposer que leur attention se distribue entre la reconnexion au texte écrit, la reproduction et la transformation de ce texte et la coordination des relations entre les personnages.

Anita et Katia n'utilisent pas de marqueurs de régulation dans leur discours fictionnel. En revanche, Anita continue d'exprimer les émotions de son personnage à travers l'accentuation de certains mots et l'allongement des syllabes. En ce qui concerne Katia, elle crée sa première improvisation verbale.

Théo essaie d'attirer l'attention des autres élèves sur le fait qu'ils devraient jouer la scène en deux langues, mais ces propositions de sont pas soutenues par Alésia, Katia et Anita. Il fait une tentative pour jouer en russe et se fait reprendre par Alésia. De plus, Anita et Alésia lui viennent en aide pour souffler la bonne réplique en français. Les relations entre les filles et Théo, dans la dimension fictionnelle (séquences de jeu), sont différentes de celles dans la dimension réelle (séquences de discussion).

Ces éléments nous montrent que les élèves transforment le texte écrit, régulent les relations dans les dimensions réelle et fictionnelle, et créent des nouvelles improvisations verbales partagées de manière complexe et non-linéaire. Dans cette même séquence, les élèves touchent également à la navigation entre les langues qu'ils vont développer dans les séquences suivantes.

3.1.3.3. Séquence de jeu SJ3

3.1.3.3.1. Répartition des langues

Avant cette troisième séquence de jeu, les élèves essaient de décider ensemble quelles phrases ils vont dire en russe et en français (séquence de discussion SD4).

Théo propose de dire les phrases simples en russe et les phrases difficiles en français (l.510), Katia ajoute qu'il ne faut pas dire les phrases longues en français (l.511) et Théo partage cette idée (l.513). Alésia fait un premier essai pour répartir les langues et met en

avant l'idée que le texte doit être compris par des spectateurs russophones ainsi que francophones (l.525, 549). Elle propose de le faire comme on le sent (l.540), mais en même temps ne pas oublier de le faire assez souvent afin d'être compris (l.545). Katia à son tour propose d'improviser certaines phrases (l.554).

Ces négociations nous permettent de voir que les élèves prennent en compte à la fois la difficulté à dire des phrases trop longues en russe, mais aussi le besoin d'être compris par un public russophone qui ne parle pas français. Ils gardent dans le champ de leur perception non seulement leurs propres difficultés, mais aussi celles de spectateurs qui verraient leur mise en scène.

Il est intéressant de voir qu'à la différence de la SJ2, dans ces négociations Théo s'impose plus qu'avant : nous remarquons qu'il prend le tour de parole à la l.543, et ensuite fait une remarque par rapport à l'énoncé d'Alésia qui rappelle à tout le monde qu'il faut être compris par les deux types de public (l.549-550).

3.1.3.3.2. Alésia

Dans la séquence de jeu SJ3 nous remarquons que les élèves calquent certaines unités du français vers le russe. Ainsi, au lieu d'utiliser les expressions « устроим вечеринку » et « в начальной школе » indiqués dans le texte écrit, Alésia fait sa propre traduction de ces mots en russe : сделаем ну праздник[52](l.616), в маленькой школе[53] (l.632).

Dans cette traduction, nous reconnaissons bien les calques français-russes que réalisent souvent les enfants bilingues : faire la fête – « делать праздник », école primaire – « маленькая школа ». Par ailleurs, Alésia calque du français la structure de la phrase « Qu'est-ce que tu fais ici ? » en employant la construction : что ты делаешь здесь[54]/ (l.632), au lieu de : « Что ты тут делаешь? » proposé dans le texte écrit. Elle fait la même chose par rapport à la subordonnée « мы вместе учились в начальной школе[55] » en calquant la structure de la phrase française : « Sacha, et ça c'est Lise, on était ensemble en primaire » : мы были вместе в в школе в маленькой школе[56] (l.632).

[52] on va faire enfin une fête
[53] dans une petite école
[54] qu'est-ce que tu fais ici
[55] nous avons étudié ensemble à l'école primaire
[56] nous avons été ensemble dans la petite école

616	Al	attends ‘tends ‘tends et que/+ **pour faire du français** и euh что я тоже боялась и потом[57] euh мы сделаем ну праздник ну не знаю[58] on fait une soirée Harry Potter par exemple/	Tiens, j’ai une idée ! Et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis parce que j’ai un peu peur de rester seule… et on travaille vraiment… enfin… un peu. Et puis, on se fait une soirée. Genre soirée Harry Potter. Слушай-ка, у меня идея! А если мы скажем твоей маме, что ты пойдёшь ко мне заниматься французским, ну и потому что я боюсь оставаться дома одна...ну мы, конечно, и правда, позанимаемся французским... ну... немного. А потом устроим вечеринку. Что-нибудь типа вечеринки Гарри Поттера.

Il est intéressant de voir qu’Alésia reprend l’utilisation du passé comme dans la SJ2 (l.457), mais cette fois utilise le bon pronom personnel : « je » à la place de « tu » (l.616).

SJ2	**tiens j’ai une idée et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français/ et puis euh bah que t’as eu peur de rester chez t que j’ai eu peur de rester toute seule et on travaille vraiment ‘fin un petit peu quoi et euh et puis on s’fait une soirée/ genre soirée ::e mmh Harry Potter** (l.457)	Tiens, j’ai une idée ! Et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis parce que j’ai un peu peur de rester seule… et on travaille vraiment… enfin… un peu. Et puis, on se fait une soirée. Genre soirée Harry Potter. Слушай-ка, у меня идея! А если мы скажем твоей маме, что ты пойдёшь ко мне заниматься французским, ну и потому что я боюсь оставаться дома одна...ну мы, конечно, и правда, позанимаемся французским... ну... немного. А
SJ3	attends ‘tends ‘tends et que/+ **pour faire du français** и euh что я тоже боялась и потом[59] euh мы	

[57] que moi aussi j’avais peur et après
[58] que moi aussi j’avais peur et après euh on va faire ben une fête ben je ne sais pas ю
[59] que moi aussi j’avais peur et après

	сделаем ну праздник ну не знаю on fait une soirée Harry Potter par exemple/ (l.616)	потом устроим вечеринку. Что-нибудь типа вечеринки Гарри Поттера.

632 Al	**oh Lise j'suis trop contente de t'voir** что ты делаешь здесь[60]/ **oh mais attends\ excuse moi\ c'est Sacha ma copine du collège\ и Саша это Лиза** мы были вместе в в школе в маленькой школе[61] **c'est ma meilleure copine du primaire j'suis trop contente de te voir/ mais qu'est-c'tu fais ici/**	Oh, Lise, je suis trop contente de te voir ! Qu'est-ce que tu fais ici ? Oh, mais attends. Excuse-moi, c'est Sacha, ma copine de collège. Sacha, et ça c'est Lise, on était ensemble en primaire. C'est ma meilleure copine du primaire ! Mais je suis trop contente de te voir !! Qu'est-ce que tu fais ici ? Лиза, я так рада тебя видеть! Что ты тут делаешь? Ой, подожди. Извини, это Саша, моя подружка из колледжа. Саша, это Лиза, мы вместе учились в начальной школе. Лиза – моя лучшая подруга! Я так рада тебя видеть, Лиза!!! Но что ты тут делаешь?

Plus loin, Alésia réalise également un calque dans l'emploi du perfectif et imperfectif en russe : elle utilise le verbe russe *услышать* (*entendre* au perfectif) (l.650), tandis que le verbe utilisé dans le texte écrit est à l'imperfectif : « Вы слышали? ». Cela peut être dû à l'association que les l'élèves font parfois entre les verbes français au passé composé et les verbes russes au perfectif.

650 Al	(inaud)attends attends attends atte :ends **блин/ вы услышали/**[62]**y a eu des attentats à Paris/**	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris… Вы слышали? В Париже теракты...

[60] qu'est-ce que tu fais ici
[61] nous avons été ensemble dans la petite école
[62] mince/vous avez entendu/

Malgré la décision des élèves de pouvoir passer en français lorsqu'il est difficile pour eux de dire le mot ou la phrase en russe (voir la SD4), Alésia fournit des efforts pour pouvoir dire certains mots en russe sans passer en français.

569 Al	**super félicitations ça doit être trop bien d'avoir un chien j'te comprends c'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter** ну:у что ты будешь делать[63] в mmm je sais plus comment ça s'appelle mais week-end/+	Super. Félicitations. Je comprends. C'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter. Bon… tu fais quoi ce week-end ? Супер. Поздравляю. Понимаю. Это как если бы мне подарили что-нибудь, связанное с Гарри Поттером. Ладно... а что ты в эти выходные делаешь?
570 An	au pire tu dis en français	
571 K	bah dis	
572 Al	**в выходные**[64]	
573 K	bah au pire tu l'dis en français	

Ainsi, lorsqu'Alésia a du mal à trouver le mot « week-end » (выходные) en russe (l.597), Anita et Katia lui proposent de le dire en français (l.598, 599, 601). Cependant, Alésia décide de le dire en russe.

620 Al	**salut/ tu vas bien/** ты фф **ты весь** attends (comment c'est?) **ты весь бледный**[65]	Salut ! Tu vas bien ? Tu es tout pâle ? Привет! У тебя все в порядке? Ты весь бледный какой-то?
621 K	t'es tout pâle	
622 Al	**ты весь бледный**[66]	

[63] be :en qu'est-ce qu tu vas faire
[64] ce week-end
[65] tu ee es tout attends (comment c'est ?) tu es tout pâle
[66] tu es tout pâle

La même situation se produit lorsqu'Alésia rencontre une difficulté pour dire en russe l'expression « ты весь бледный[67] » (l.620), Katia lui souffle le texte en français, mais Alésia le prononce tout de même en russe (l.621-622).

En ce qui concerne les créations verbales, Alésia rajoute dans ses répliques de nouvelles verbalisations en français et en russe : ça doit être trop bien d'avoir un chien (l.597), j'te comprends\, attends/, au pire/ (l.614), ma pauvre moi (l.606, 608), par exemple/ (l.616), ну не знаю[68] (l.616), это вообще (l.626).

Concernant les marqueurs de transition, de régulation et de clôture, dans la SJ3 Alésia continue d'utiliser le marqueur non/ (l.628) comme elle l'a fait dans la SJ 2 (l.471). Elle rajoute également « te » à la réplique de son personnage « je comprends » comme dans les SJ1 et SJ2 : j't'comprends (l.203, l.453, l.597) et réutilise cet énoncé entre les répliques du personnage d'Anita et crée ainsi une coordination supplémentaire entre les personnages (l.603).

602	Al	**OX ничего особенного[69] maman veux que je travaille mon français tout le week-end**
603	Al	pff j'te comprends
604	An	**vu qu'il y a un contrôle ну я еще обещала что буду приносить хорошие оценки+[70] si elle m'offre un chien**

Plus loin, Alésia répète l'utilisation de ce marqueur en le complétant par un autre : attends/ (l.614). Cette incrustation de marqueur de régulation dans les répliques d'Alésia avoisine sa création verbale \ au pire/ accompagnée d'un marqueur d'hésitation euh (l.614). Cela dévoile la navigation d'Alésia entre la reproduction du texte écrit, ses propres créations verbales et la tentative de réguler la communication fictionnelle avec le personnage d'Anita.

614	Al	j'te comprends\ attends/ **j'ai une idée** \ au pire/ euh **tu dis à ta mère qu'tu viens chez moi et que euh/ et que/ et que/ et que/ et que/**

[67] tu es tout pâle
[68] je ne sais pas
[69] OH rien de spécial
[70] ben en plus j'ai promis que j'apporterais de bonnes notes+

En termes d'expression des émotions dans la SJ par rapport à la séquence précédente, Alésia accentue moins les émotions de son personnage (l.474 et 630, l.476 et 632, l. 480 et 636).

SJ2	SJ3	Texte original
non mais NON C'EST PAS VRAI LISE C'EST TOI (l.474)	**а не может быть/** Лиза ты ли тэто/[71](l.630)	Non ! C'est pas vrai !? Lise, c'est toi ? Не может быть!? Лиза, ты ли это?
oh Lise j'suis trop contente de t'voi :oir euh qu'est-c'tu fais ici/ oh mais attends excuse-moi c'est Sacha Sacha c'est ma copine du collège/ et Sacha ça c'est Lise/ hum attends **on était ensemble en primaire c'est ma meilleure a- euh copine du primaire oh mais je suis trop contente de t'voi :oir** quelle surprise et qu'est-c'tu fous là (l.476)	**oh Lise j'suis trop contente de t'voir** что ты делаешь здесь/[72] **oh mais attends\ excuse moi\ c'est Sacha ma copine du collège\ и Саша это Лиза** мы были вместе в в школе в маленькой школе[73] **c'est ma meilleure copine du primaire j'suis trop contente de te voir/ mais qu'est-c'tu fais ici/** (l.632)	Oh, Lise, je suis trop contente de te voir ! Qu'est-ce que tu fais ici ? Oh, mais attends. Excuse-moi, c'est Sacha, ma copine de collège. Sacha, et ça c'est Lise, on était ensemble en primaire. C'est ma meilleure copine du primaire ! Mais je suis trop contente de te voir !! Qu'est-ce que tu fais ici ? Лиза, я так рада тебя видеть! Что ты тут делаешь? Ой, подожди. Извини, это Саша, моя подружка из колледжа. Саша, это Лиза, мы вместе учились в начальной школе. Лиза – моя лучшая подруга! Я так рада тебя видеть, Лиза!!! Но что ты тут делаешь?
coo :ol tu fais quoi c'week-end en fait mes parents partent et je reste toute seule à la	**круто/ ну что ты делаешь в в в выходные/ <u>en fait mes par</u>** (l.636)	Cool ! Tu fais quoi ce week-end ? En fait, mes parents partent et je reste seule à la maison…

[71] Lise c'est ttoi /
[72] qu'est-ce que tu fais ici/
[73] on était ensemble à à la petite école

maison (l.480)		Круто! Ты что делаешь в эти выходные? Знаешь, у меня тут родители уезжают, я остаюсь одна дома...

Il est à noter que, dans la plupart des cas, les marqueurs d'expression des émotions disparaissent lorsqu'Alésia commence à utiliser le russe (l. 630, l. 636) ou au moment où elle passe d'une langue à l'autre (l.632). Nous pouvons supposer que dans la SJ3 l'attention d'Alésia porte plus sur le changement de langue que sur l'expression des émotions de son personnage. Cela peut être confirmé par le fait qu'elle utilise également de nombreux marqueurs d'hésitation (l.597, 614, 616, 620, 638, 642). Cependant, nous remarquons qu'au moment où elle réalise ses propres créations verbales, l'expression des émotions revient dans son discours. Ainsi, elle rajoute le marqueur pff lorsqu'elle régule son échange avec le personnage d'Anita (l.603), et fait un allongement de syllabe lorsqu'elle improvise sa conversation avec le personnage de Katia : atte :ends (l.650).

650 Al ***(à Katia)*** (inaud)attends attends attends atte :ends (***à Théo et Anita)*** **блин/ вы услышали/**[74] **y a eu des attentats à Paris/**

En outre, dans l'une des répliques Alésia fait une improvisation verbale qui illustre le dégoût de son personnage : это вообще[75] (l.626).

626 Al	**о я понимаю\ tu sais nous l'année dernière on a disséqué des poumons d'porc в биологии** это вообще[76] **et j'suis devenue végétarienne**	Oh, je comprends... Tu sais, nous l'année dernière, on a disséqué des poumons de porc en SVT et depuis je suis végétarienne. Ой, как я тебя понимаю... Ты знаешь, в прошлом году, мы на биологии препарировали свиные лёгкие, и я с того дня стала вегетарианкой.

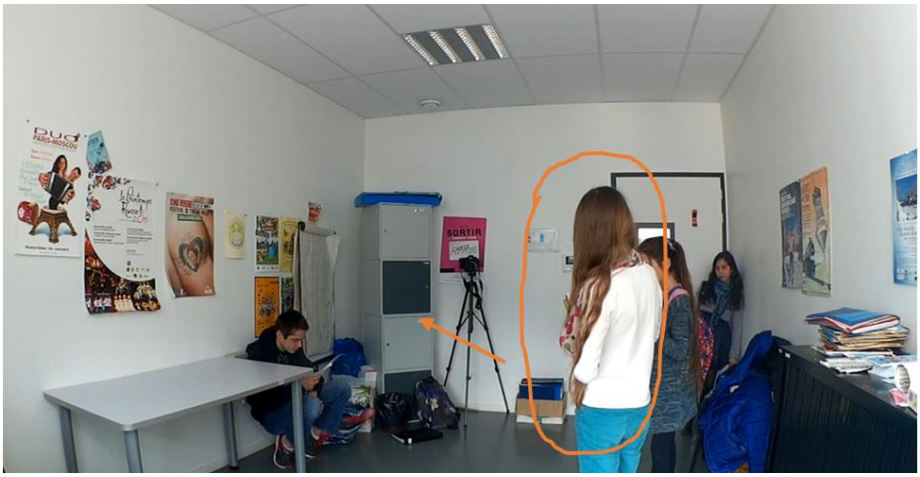
[74] mince/ vous avez entendu/
[75] c'est la tolale
[76] биологии это вообще (rus) – en SVT c'est la totale

Mon attention est attirée par l'une de ces créations verbales qui est liée à l'ajustement du jeu des élèves par rapport à l'environnement. En effet, Alésia veut dire sa réplique au moment où elle et Anita se dirigent vers les casiers, mais Anita n'avance pas (l.608). Il est possible qu'Alésia rajoute un marqueur de régulation : ma pauvre (l.606, 608) afin de rallonger sa réplique et avoir assez de choses à dire pendant qu'elles marchent vers les casiers (Figure 3.11; SJ3, l.606 ; Vidéo #1 : 21 :59).

604	An	**vu qu'il y a un contrôle ну я еще обещала что буду приносить хорошие оценки+[77] si elle m'offre un chien**	Pff, rien de spécial. Ma mère veut que je travaille mon français tout le week-end vu qu'il y a un contrôle… et puis je lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien…Pfff… Ох, ничего особенного. Мама хочет, чтобы я все выходные занималась французским, ведь у нас контрольная... ну и ещё я ей обещала, что буду приносить хорошие оценки, если она мне подарит собаку...Вот...
605	K	Alésia/	
606	Al	**ma pauvre moi**	
607	K	Alésia/	
608	Al	***(à Katia***) quoi/ oui je sais ***(à Anita)*** **moi eh ma pauvre** ***(à Katia)*** mais ELLE VEUT PAS ALLER AU CASIER/ ah c'est pas d'ma faute/	Moi, mes parents, en fait, ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison. Je déteste ça ! А у меня родители уезжают в субботу вечером, и я буду дома одна. Фу, терпеть не могу оставаться дома одна.
609	K	bah vas-y alors toi elle te suivra	
610	T	mais tu y vas comme ça	
611	K	elle te suivra	
612	Al	***(à Anita)*** **moi mes parents en fait ils partent sam'di soir et je reste toute seule à la maison** je HAIS ça +	

[77] ben et encore je lui ai promis que j'allais apporter des bonnes notes+

Figure 3.11; SJ3, l.606 ; Vidéo #1 : 21 :59



Nous trouvons un deuxième exemple de création verbale qui émerge lorsqu'Alésia change de langue : ну не знаю[78], par exemple/ (l.616). Alésia l'intègre au moment où son personnage cherche quel type de soirée elle pourrait proposer à sa copine. Il est difficile de comprendre s'il est question de la vraie hésitation d'Alésia ou de l'hésitation fictionnelle de son personnage. Cependant, l'analyse des séquences précédentes SJ1 et SJ2, nous indique qu'Alésia a aussi utilisé un marqueur d'hésitation dans cette même réplique (l.207, l.457). Cela nous amène à supposer qu'il s'agit de l'hésitation du personnage qu'Alésia est en train de jouer et c'est en faisant ce jeu qu'elle crée une nouvelle verbalisation pour souligner l'hésitation de son personnage.

614	Al	j'te comprends\ attends/ **j'ai une idée** \ au pire/ euh **tu dis à ta mère qu'tu viens chez moi et que euh/ et que/ et que/ et que/ et que/**	Tiens, j'ai une idée ! Et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis parce que j'ai un peu peur de rester seule… et on travaille vraiment… enfin… un peu. Et puis, on se fait une soirée. Genre soirée Harry Potter. Слушай-ка, у меня идея! А если мы скажем твоей маме, что ты
615	K	tu dis en russe en fait/	
616	Al	attends 'tends 'tends et que/+ **pour faire du français** и euh что я тоже боялась и потом[79] euh мы	

[78] ben je ne sais pas
[79] que j'avais aussi peur et après

	сделаем ну праздник ну не знаю[80] on fait une soirée Harry Potter par exemple/	пойдёшь ко мне заниматься французским, ну и потому что я боюсь оставаться дома одна...ну мы, конечно, и правда, позанимаемся французским... ну... немного. А потом устроим вечеринку. Что-нибудь типа вечеринки Гарри Поттера.

De la même manière, Alésia remplace le verbe « détester » par le verbe « haïr » en accentuant la prononciation de ce mot pour montrer le dégoût de son personnage : je HAIS ça + (l.612).

612 Al	**moi mes parents en fait ils partent sam'di soir et je reste toute seule à la maison** je HAIS ça +	Moi, mes parents, en fait, ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison. Je déteste ça ! А у меня родители уезжают в субботу вечером, и я буду дома одна. Фу, терпеть не могу оставаться дома одна.

Ces exemples de transformation du texte par Alésia nous montrent comment les créations verbales émergent de l'enchevêtrement entre le texte écrit, l'espace-temps dans lequel ce texte va être joué, les langues dans lesquelles il se joue et les émotions que l'élève veut transmettre à travers son jeu.

3.1.3.3.3. Théo

Comme Alésia, Théo fait la traduction littérale de l'expression « je dois passer aux toilettes » : я иду в туалете\[81](l.629) au lieu d'utiliser la tournure du texte écrit en russe « мне нужно в туалет[82] ».

629	bon beh j'vous laisse hein/ я иду в туалете\ пока/+[83]	Bon, je vous laisse, je crois que je dois passer aux toilettes. Ой, извините, мне нужно в туалет...

[80] et euh que moi aussi j'avais peur et après on va faire ben une fête ben je ne sais pas
[81] je vais aux toilettes (ici le nom « toilettes » est utilisé au prépositionnel au lieu de l'accusatif)
[82] j'ai besoin de passer aux toilettes
[83] je vais aux toilettes\ salut/+ (ici le nom « toilettes » est utilisé au prépositionnel au lieu de l'accusatif)

Dans cet énoncé, Théo commet aussi une erreur typique pour les apprenants de la langue russe, à savoir la confusion entre les cas accusatif et le prépositionnel : я иду в туалете\[84] (l.629). Dans un autre énoncé, nous remarquons une confusion entre les nombres 12 et 19 en russe : в двенадцатом веке[85] (l.623). Les marqueurs d'hésitation на па па пра[86] (l.623) nous montrent les tentatives de Théo de trouver la bonne préposition.

623 T	mmm ouais **ça va** mais **мы на биологии смотрели фильм на па па пра кастрацию в двенадцатом** веке[87] et j'suis tombé dans les pommes\	Ça va… On a regardé un film sur la castration au XIXe en SVT et je suis tombé dans les pommes. Да, все нормально.. Мы на биологии смотрели фильм про кастрацию в XIX (девятнадцатом) веке и я упал в обморок.

Ces calques et erreurs nous dévoilent la volonté de Théo de prendre un risque pour prononcer des mots difficiles et probablement inconnus.

En ce qui concerne les marqueurs de transition, régulation et clôture, dans sa réplique adressée à Anita, Théo enlève les marqueurs de régulation toi/ et tu sais/ qu'il avait ajoutés dans la SJ1 (l.245) et la SJ2 (l.482) et fait un allongement syllabique ami :is/, cet allongement est précédé d'une répétition : c'est que tu-c'est que t'as de mauvais ami :is/ (l.643), ce qui nous fait supposer que Théo hésite, mais en même temps essaie d'exprimer les émotions de son personnage.

SJ1	**(à Anita) c'est que t'as qu'de mauvais amis** toi/ (l.245)	C'est que t'as de mauvaises amies !
SJ2	***(à Anita)***c'est que t'as d'mauvais amis tu sais/ (l.482)	Ну, значит, подруги у тебя не

[84] je vais aux toilettes\ (ici le nom « toilettes » est utilisé au prépositionnel au lieu de l'accusatif)
[85] au douzième siècle
[86] sur d d de
[87] en SVT nous avons regardé un film sur d d de la castration au douzième siècle

SJ3	***(à Anita)*** **c'est que tu-c'est que t'as de mauvais ami :is/** (l.643)	очень...

Il est à noter que son hésitation peut être mise en corrélation avec l'hésitation d'Anita, qui dans la réplique qui précède celle de Théo utilise un marqueur d'hésitation pfépfé, fait des pauses et reprend la réplique deux fois en se corrigeant (l.641).

641	An	**Ю :юля ну подожди:и/ att' et not' soirée :e pfépfé et not' soirée Harry Potter/++ mais on n'a pas l'droit d'faire ça à ses amis/+ entre mais on n'a pas l'droit d'faire ça ça s'fait pas entre amis ça/**
642	Al	attends eh
643	T	***(à Anita)*** **c'est que tu-c'est que t'as de mauvais ami :is/**

L'enregistrement vidéo nous permet de voir que Théo s'ajuste à l'hésitation d'Anita et, en arrivant dans l'espace scénique, fait un pas en arrière pour lui laisser le temps de finir sa réplique (Figure 3.12; SJ3 l. 641 ; Vidéo#1 25 :02). En effet, Théo continue de réguler les relations entre son personnage et celui d'Anita, cependant si dans les SJ1 et SJ2 il avait privilégié le biais du verbal (rajout des marqueurs de régulation), dans la SJ3, il préfère le biais proxémique en ajustant ses déplacements à la parole d'Anita.

Figure 3.12; SJ3 l. 641 ; Vidéo#1 25 :02

Comme dans la SJ1 (l.213), Théo continue à utiliser le marqueur de transition dans la SJ3 mmm ouais (l.623). En ce qui concerne le marqueur de clôture salut/ introduit par Théo dans les SJ1 (l.220) et SJ2 (l.473), il continue de l'utiliser mais en le traduisant en russe (l.629).

SJ1	**bon j'vous laisse** je crois que j'vais aller aux toilettes salut/(l.220)	Bon, je vous laisse, je crois que je dois passer aux toilettes. Ой, извините, мне нужно в туалет...
SJ2	bon euh ben j'vous laisse hein euh j'vais aux chiottes salut/ (l.473)	
SJ3	bon beh j'vous laisse hein/ я иду в туалете\ пока/+[88] (l.629)	

Dans la SJ3, il le rajoute également en russe : (bas)mm пока[89] (l.654) et en français : au r'voir (l.659) à la fin de la scène. Ainsi, nous voyons comment ce marqueur qui coordonne les relations entre les personnages navigue chez Théo non seulement entre les répliques mais aussi entre les langues.

Dans cette séquence, nous voyons que Théo continue et développe sa création dans la conversation téléphonique (l.647-654). Nous allons y revenir plus loin, lorsque nous allons parler des espace-temps d'improvisation partagée.

3.1.3.3.4. Anita

Anita apporte également des modifications dans les répliques de son personnage. Elle dit en russe : у меня СОБАКА/[90] (l.596) au lieu de « у меня теперь есть собака » indiqué dans le texte écrit. Il est possible que cela soit la traduction littérale du texte français : « j'ai un chien » indiqué dans le support où une simplification due à l'habitude langagière. Elle procède de la même manière pour la réplique de son personnage à la l.604 en disant : ну я еще обещала[91] au lieu de « ну и ещё я ей обещала[92] » (l.604).

En ce qui concerne les alternances codiques, dans la séquence de discussion SD4 qui précède la séquence de jeu SJ3, Anita exprime son hésitation par rapport à la langue qu'elle devrait choisir (l.570). Katia et Alésia lui expliquent qu'elle peut faire comme elle le sent (l.571, l. 572). Lorsqu'Anita prononce cette réplique (l.573), Katia et Alésia lui suggèrent d'exprimer plutôt la joie (l.574, 576). Anita dit qu'elle l'exprime déjà (l.575), mais Katia lui propose de passer en mode super contente (l.577). Cela nous montre que ces élèves ne se concentrent pas sur le fait de correspondre au modèle exact

[88] je vais aux toilettes\ salut/+ (ici le nom « toilettes » est utilisé au prépositionnel au lieu de l'accusatif)
[89] salut
[90] j'ai UN CHIEN/
[91] ben encore j'ai promis
[92] ben encore je lui ai promis

du texte pré-donné mais se permettent de modifier les phrases. En revanche, ils se focalisent sur le fait que les émotions des personnages doivent être vivement exprimées.

596	An	**oui, je suis trop CONTENTE у меня СОБАКА/**[93]	Vouiiii !!! Je suis trop contente ! J'ai un chieeeeeen !!! Ураaа! Я так рада! У меня теперь есть собаааааааа!

Tout au long de la séquence SJ3, Anita continue d'accentuer les émotions de son personnage par la saillance et l'allongement de certaines unités françaises et russes, sans modifier le texte : мама подарила мне СОБАКУ/++ [94](l.594), oui, je suis trop CONTENTE у меня СОБАКА/[95] (l.596), je SAUTE dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur (l.613), ФУ/[96] c'est dégoûtant/ (l.625), Ю :юля ну подожди:и/[97] att' et not' soirée :e (l.641). Il est à remarquer que ce focus sur l'expression des émotions ne semble pas dépendre de la langue utilisée car, afin d'exprimer les émotions de son personnage, Anita accentue les unités françaises aussi bien que russes.

Nous ne retrouvons pas de marqueurs de régulation, transition et clôture dans les énoncés d'Anita dans cette séquence de jeu.

3.1.3.3.5. Katia

Remarquons qu'à partir du moment où les élèves commencent à réfléchir sur la manière dont ils pourraient jouer le texte en français et en russe, l'alternance codique émerge chez Katia non seulement dans son jeu, mais aussi dans ses négociations avec les autres élèves dans la séquence de jeu SD4. Comme si l'utilisation des deux langues dans le jeu impactait l'utilisation de ces mêmes langues dans la dimension réelle. Ainsi, Katia appelle Anita en utilisant le diminutif russe de son prénom (l.556) ce qui provoque l'étonnement d'Anita (l.557). Plus loin, Katia introduit le nom russe « собака[98] » dans son énoncé français : j'ai eu un собака[99](rire)(l.587), ce qui provoque son propre rire ainsi que le rire d'Alésia (l.588). Il s'agit ici d'un cas spécifique : l'alternance codique sert à

[93] j'ai UN CHIEN/
[94] ma mère m'a offert UN CHIEN/++
[95] j'ai UN CHIEN/
[96] BEURK/
[97] Ju :lie mais atte :ends/
[98] chien
[99] chien

augmenter le potentiel référentiel de l'énoncé. Cela nous permet de supposer qu'il n'est pas naturel pour les élèves d'utiliser le russe afin de parler entre eux. Cependant, il s'avère intéressant qu'Anita montre son étonnement par rapport à l'utilisation du diminutif russe de son prénom dans la séquence de discussion SD4, tandis que dans la première séquence de jeu SJ1 elle intègre dans la réplique de son personnage le mot hybride français-russe : мама (l.202). Nous pouvons supposer qu'Anita est habituée à parler russe avec sa mère et c'est pour cette raison que dans le jeu elle utilise naturellement ce mot-hybride. En revanche, elle a l'habitude de parler français avec Katia et ce passage au russe lui paraît étrange. En ce qui concerne Katia, ce passage au mot bilingue ne lui pose pas de problème. Il serait intéressant de corréler ces données avec les histoires langagières de ces élèves. Etant donné que, dans cette thèse, nous ne les avons pas étudiées en détail, nous pourrions utiliser ces résultats en prolongement de cette recherche.

Dans l'un des énoncés de Katia, nous retrouvons la stratégie du calque du français vers le russe. En effet, Katia fait une tentative avortée de traduire littéralement du français vers le russe « j'ai changé de collège » l'expression : я поменяла[100] (l.633). Anita à son tour lui souffle le bon mot : я перешла[101] (l.651). Cela illustre l'entraide entre les élèves dans l'espace fictionnel du jeu, comme nous l'avons vu plus haut (cf. Partie III, Chapitre 3 : 3.1.3.2.2. Théo).

650	K	**вообще-то+** я поменяла[102] attends	Bah, en fait, j'ai changé de collège parce que mes parents ont décidé de déménager. Ну вообще-то, я перешла в этот колледж, потому что мои родители переехали.
651	An	я перешла[103]	
652	K	ну вообще-то я перешла в другой колледж/[104] pa'c'que mes parents ont décidé d'déménager	

En outre, nous remarquons du côté de Katia quelques marqueurs d'hésitation qui peuvent être expliqués par une difficulté liée à l'alternance codique : вообще-то+ я поменяла[105] attends (l.633), ça va/ que se pas euh что такое/[106] (651-653).

[100] j'ai changé
[101] littéralement : je suis passée
[102] j'ai changé
[103] littéralement : je suis passée
[104] littéralement : ben, en fait, je suis passée à un autre collège
[105] en fait+ j'ai changé

***

La séquence SJ3 est la première séquence de jeu où les élèves essaient d'alterner les deux langues. Les calques, les erreurs et les hésitations des élèves nous montrent que cette alternance les confronte à certaines difficultés, mais en même temps leur permet de s'autoriser à improviser et à modifier le texte si cela est nécessaire. Cependant, les élèves se montrent conscients du fait qu'ils doivent être compris à la fois par des spectateurs francophones et non-francophones et essaient de trouver des solutions pour alterner les langues. De plus, les élèves ajustent aux spectateurs non seulement leurs langues, mais aussi leurs déplacements dans l'espace scénique. Il est possible que ces ajustements au public imaginaire les motivent pour prononcer des mots russes malgré les difficultés qu'ils leur posent (Alésia, Théo) ou en outre de simplifier les répliques des personnages (Anita).

Les élèves régulent les relations entre leurs personnages à l'aide d'ajustements verbaux, paraverbaux et proxémiques (Alésia et Théo). Les cas de Théo et d'Alésia nous montrent qu'en rejouant la même scène plusieurs fois (SJ1, SJ2, SJ3) les élèves peuvent naviguer entre les différents répertoires langagiers qui leur donnent la possibilité d'exprimer leurs ajustements : langues, expression des émotions, gestion de l'espace, créativité verbale. Cette navigation permet, entre autres, l'émergence des nouvelles créations verbales à l'intérieur du texte interprété.

3.1.3.4. Séquences de jeu SJ4, SJ5 et SJ6

En abordant ces trois séquences globalement, nous remarquons que dans la SJ4 les élèves sont plus fidèles au texte écrit en français et en russe. Cela est probablement dû à la reconnexion au texte écrit qui s'est produite au moment de la relecture et de la mise en valeur du texte individuel (SL2) qui a précédé la séquence de jeu SJ4. En revanche, dans la SJ5 et la SJ6 les élèves se détachent de plus en plus du texte écrit.

A partir d'ici, je propose au lecteur de passer à l'analyse comparative en abordant les 3 séquences en même temps. En effet, à partir de la SJ4, il s'avère peu clair et redondant de présenter cette analyse séquence par séquence.

[106]qu'est-ce qui se passe/

3.1.3.4.1. Alésia

Dans la SJ4 Alésia continue d'exprimer les émotions de son personnage en changeant de langue. A la l.914 elle le fait par l'accentuation du mot ЧТО/[107] de la même manière qu'elle avait accentué le mot QUOI/ dans les SJ1 (l.451), SJ2 (l.593), SJ3 (l.593). Cependant, dans la SJ5 Alésia abandonne l'accentuation du mot что[108] et, de plus, le remplace par un mot plus familier чего[109] (l.1166) et faisant un rapprochement entre la version russe et la version française. Nous remarquons également qu'à ce moment-là elle se détache du texte écrit. Dans la SJ6 (l.1312) elle ne regarde pas non plus son document avec le texte et reprend l'expression de l'émotion de son personnage. Ainsi, nous pouvons constater qu'à la différence de la SJ5, dans la SJ6 Alésia porte plus d'attention à l'expression des émotions.

SJ1	**quoi/ mais dis dis** (l.201)	Quoi ? … Mais dis ! Dis ! Что?... Ну, говори! Говори же!
SJ2	**QUOI/ mais dis dis** (l.451)	
SJ3	**QUOI/** mais dis dis/ (l.593)	
SJ4	**ЧТО/**[110] **mais dis/ dis/** (l.914)	
SJ5	чего[111] mais dis/ dis/ (l.1166)	
SJ6	QUOI/ dis/ dis/ (l.1312)	

Dans les séquences SJ4, SJ5, SJ6 Alésia reproduit les modifications qu'elle avait déjà apportées dans le texte dans la SJ1 et/ou la SJ2 (un p'tit peu, l.457, l.936, 1187, l.1326 ; j'suis devenue végétarienne, l. 215, 469, 626, 946, 1197, 1339). A travers la répétition de ces modifications, nous voyons qu'elles se stabilisent et restent inchangeable lorsqu'Alésia rejoue la scène.

Cependant, ce n'est pas le cas pour toutes les modifications qu'elle apporte au texte écrit. Ainsi, par exemple, dans la SJ3 pour reproduire la réplique de son personnage en russe, elle fait une traduction littérale : мы сделаем ну праздник[112] (l.616), tandis que dans la SJ4 elle produit l'énoncé qui correspond au texte écrit : а потом мы устроим

[107] QUOI/
[108] quoi
[109] quoi (familier)
[110] QUOI/
[111] quoi (familier)
[112] on va faire une fête

вечеринку[113] (l.936), la transcription nous montre qu'à ce moment-là elle regarde le texte écrit. Ensuite, dans la SJ5 (l.1187) comme dans la SJ6, Alésia traduit littéralement en russe l'expression française « faire la fête ». La seule différence est que dans la SJ5 elle utilise le verbe russe « делать, сделать » au perfectif ; dans la SJ6 elle le met à l'imperfectif.

SJ3	j'te comprends\ attends/ **j'ai une idée** \ au pire/ euh **tu dis à ta mère qu'tu viens chez moi et que euh/ et que/ et que/ et que/ et que/**(l.614) attends 'tends 'tends et que/+ **pour faire du français** и euh что я тоже боялась[114] и потом euh мы сделаем ну праздник ну не знаю[115] on fait une soirée Harry Potter par exemple/ (l.616)	Tiens, j'ai une idée ! Et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis parce que j'ai un peu peur de rester seule… et on travaille vraiment… enfin… un peu. Et puis, on se fait une soirée. Genre soirée Harry Potter. Слушай-ка, у меня идея! А если мы скажем твоей маме, что ты пойдёшь ко мне заниматься французским, ну и потому что я боюсь оставаться дома одна...ну мы, конечно, и правда, позанимаемся французским... ну... немного. А потом устроим вечеринку. Что-нибудь типа вечеринки Гарри Поттера.
SJ4	alors mm **слушай-ка/ а у меня идея/**[116] **et si tu disais à ta mère que tu viens chez moi pour travailler l'français et puis pa'c'que j'ai un peu peur de** travailler**-de rester toute seule** et on travaille vraiment hein/ enfin un p'tit peu и :и **а потом мы устроим вечеринку**[117] genre euh soirée Harry Potter (l.936)	
SJ5	pareil\+ tro :op а слушай-ка у меня идея[118] et si on disait on disait à ta mère que t-euh tu viens chez moi et qu'on veut bah pour réviser ton français et on dit comme si genre euh beh moi j'avais peur de rester toute	

[113] et après on va faire une fête
[114] que moi aussi j'avais peur
[115] et ensuite euh on va faire ben une fête ben je ne sais pas
[116] écoute/ j'ai une idée/
[117] et :et et ensuite on va organiser une fête
[118] mais écoute j'ai une idée

	seule et on travaille ‘fin vraiment quoi ‘fin un p’tit peu mai :ais euh et voilà et genre après euh мы сделаем вечеринку ммм[119] genre soirée Harry Potter (l.1187)	
SJ6	ah j’te comprends attends у меня идея/[120] et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour f=travailler ton français et et que moi aussi j’ai peur de rester toute seule et genre tu vois on travaille ‘fin un p’tit peu quoi (l.1326) et donc et après мы делаем вечеринку[121] genre euh soirée Harry Potter quoi/(l.1327)	

Dans les SJ4 (l.936), SJ5 (l.1187) et SJ6 (l.1327) Alésia modifie l’expression française « faire du français ». Dans la SJ3 elle reproduit l’expression du texte écrit (l.616), dans la SJ4 elle la remplace par travailler l’français (l.936). Dans la SJ4 elle le transforme en réviser ton français (l.1187). Enfin, dans la SJ6 elle revient vers l’utilisation de l’expression travailler ton français (l.1326). Ainsi, elle recherche l’authenticité en choisissant des mots plus adaptés au contexte. Cependant, le marqueur f= nous indique son hésitation et probablement l’envie de dire le verbe « faire ». Dans la SJ6 elle rajoute le marqueur de régulation tu vois (l.1326). Notons que cette dernière improvisation émerge au moment où Alésia passe d’une langue à l’autre. Dans la SJ5 à ce même endroit Alésia avait utilisé le marqueur d’hésitation euh (l.1187). En outre, Alésia abandonne l’utilisation du marqueur je te comprends (l. 614, l.936) là où elle change de langue et passe du français en russe dans la SJ4 (l.936). En revanche, elle utilise le marqueur d’hésitation : alors mm (l.936). Elle y intègre également d’autres marqueurs comme : et donc, et après (l.1327) qui bornent les répliques de son personnage et lui permettent de diviser le texte

[119] nous allons fait une soirée mmm
[120] j’ai une idée/
[121] on fait une soirée

en parties. Il est difficile de comprendre si elle le dit à travers son personnage ou son soi réel qui n'arrive pas à retrouver son texte en russe. Cependant, nous pouvons supposer que le fait qu'Alésia abandonne l'utilisation de marqueurs de régulation montre que son attention se porte sur la reproduction de la phrase en russe plutôt que sur la coordination de relations entre elle et le personnage de Katia. Dans la SJ5, elle utilise plus de marqueurs de régulation (pareil\+, tro :op, quoi/, l.1187) ainsi que de marqueurs d'hésitation (si on disait on disait, t-euh, comme si genre euh beh, mai :ais euh et voilà et genre après euh, mai :ais euh et voilà et genre après euh, ммм[122], l.1187) qui sont accompagnés de nombreuses modifications du texte original (réviser ton français, on dit, un p'tit peu, сделаем[123] l.1187). Elle modifie également le sens de l'histoire. Son discours devient plus proche de l'oral spontané (en français et en russe), son personnage devient plus vivant en comparaison aux deux autres séquences. Dans la SJ6 (l.1328), Alésia reprend l'utilisation des marqueurs je te comprends et attends comme dans la SJ3 (l.614). En interprétant ces données, nous pouvons supposer que l'attention d'Alésia oscille entre la coordination des relations entre son personnage et le personnage de Katia avec qui elle parle, la reproduction du texte écrit avec l'autorisation de le modifier à sa guise et le passage d'une langue à l'autre (très souvent la traduction littérale).

Dans la SJ1(l.205), SJ2 (l.455), SJ3 (l.612), Alésia accentue le mot « détester » ou « haïr » pour exprimer son dégoût. Dans la SJ4, elle ajoute le marqueur oh qui exprime la même émotion (l.924). Dans la SJ5 et la SJ6 elle n'utilise aucun marqueur d'expression d'émotion. Nous remarquons également qu'à la différence des séquences précédentes dans la SJ5 et la SJ6 Alésia ne regarde plus le texte écrit en prononçant cet énoncé. Nous pouvons donc supposer qu'elle abandonne l'expression verbale et paraverbale de dégoût car elle n'est plus dans la fiction, mais plutôt dans la reproduction mécanique de la réplique, ce qui est probablement dû à la fatigue. En outre, dans la SJ5, elle abandonne le marqueur je te comprends (l.1185) utilisé dans la SJ2 (l.455). Mais elle remplace ce marqueur par l'improvisation partagée avec Katia (l.1181-1182). En revanche, dans la SJ6, elle abandonne cette improvisation ainsi que le marqueur de régulation.

[122] mmm
[123] on va faire

SJ1

254	An	**pff rien d'spécial ma mère veut que je travaille mon français tou :out le week-end vu qu'il y a un contrôle et puis je lui ai promis d'avoir des bonnes notes si elle si elle m'offre un chien pff**
255	Al	**moi mes parents en fait ils partent samedi soir et j'reste toute seule à la maison je DETESTE ça**

SJ2

456	An	**rien d'spécial ma mère veut que j'travaille mon FRANÇAIS TOUT l'week-end vu qu'il y a un contrôle et puis j'lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien+++**
457	Al	**ouais j'te comprends moi mes parents en fait euh ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison je DETESTE ça**

SJ3

603	Al	pff j'te comprends
604	An	**vu qu'il y a un contrôle ну я еще обещала что буду приносить хорошие оценки+ si elle m'offre un chien**
605	K	Alésia/
606	Al	**ma pauvre moi**
607	K	Alésia/
608	Al	quoi/ oui je sais **moi eh ma pauvre** mais ELLE VEUT PAS ALLER AU CASIER/ ah c'est pas d'ma faute/
609	K	bah vas-y alors toi elle te suivra
610	T	mais tu y vas comme ça
611	K	elle te suivra
612	Al	**moi mes parents en fait ils partent sam'di soir et je reste toute seule à la maison** je HAIS ça +

SJ4

923	K	ouai и мама/ ой и она хочет чтобы у меня были хорошие оценки[124]
924	Al	oh **j'te comprends а у меня родители уезжают в субботу вечером и я буду дома одна**[125] oh **je déteste ça**

[124] et maman/ oups et elle veut que j'aie de bonnes notes

[125] et moi mes parents partent samedi soir et je serai seule à la maison

SJ5

1180	K	et puis/ ну она хочет чтобы у меня были хорошие оценки[126]
1181	Al	ah oui sur ça/
1182	K	ah oui bah oui j'vois rien
1183	Al	c'est pas 'rave
1184	An	elle n'a rien vu mais elle s'en fiche Alésia
1185	Al	(rire) а у меня родители уезжают в субботу вечером и я буду дома с одна[127] et je déteste ça

SJ6

1323	K	tu sais j'dois réviser mon éval de français et + bah + мама сказала что у меня+ должны быть хорошие оценки[128]
1324	Al	а у меня родители уезжают в субботу вечером я останусь одна[129] je déteste ça

A partir de la SJ1, Alésia transforme encore une réplique de son personnage. Ainsi, dans les SJ1 (l.203) et SJ2 (l.453) elle rajoute à l'expression « je comprends » le pronom « te » ce qui marque la régulation des relations entre son personnage et celui d'Anita. Dans la SJ3 elle rajoute à cette réplique une improvisation verbale : ça doit être trop bien d'avoir un chien (l.597). Dans les SJ4 et SJ5 elle abandonne cette improvisation et en crée une autre dans la SJ6 (l.1316). De plus, elle renforce l'expression de la joie de son personnage par le marqueur ой (l.1317). En outre, elle continue d'apporter des modifications dans d'autres répliques. Ainsi, à la l.1316 elle rajoute à la réplique de son personnage un énoncé en russe я очень довольна за тебя :я[130]. Remarquons qu'elle calque du français vers le russe et traduit littéralement « je suis contente pour toi ». De plus, elle fait un allongement syllabique pour montrer la joie de son personnage. Il est à noter que le texte écrit ne supposait pas que son personnage exprime la joie : les allongements et les points d'exclamation y sont absents. Alésia ajoute cette émotion dans la SJ3 en français, et ensuite dans la SJ6 en russe.

[126] ben elle veut que j'aie de bonnes notes
[127] et moi mes parents partent samedi soir et je serai s seule à la maison
[128] maman a dit que je+ devais avoir de bonnes notes и
[129] samedi soir je vais rester seule
[130] je suis très contente pour to :oi

SJ1	**super félicitations j't'comprends c'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter bon tu fais quoi c'week-end/** (l.203)	
SJ2	**super félicitations j'te comprends c'est comme si on m'avait offert un objet Harry Potter bon tu fais quoi c'week-end+** (l.453)	
SJ3	**super félicitations ça doit être trop bien d'avoir un chien j'te comprends c'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter** ну:у что ты будешь делать в[131] mmm je sais plus comment ça s'appelle mais week-end/+ (l.597)	Super. Félicitations. Je comprends. C'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter. Bon… tu fais quoi ce week-end ?
SJ4	**супер/[132] félicitations/ j'te comprends** c'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter mmm **ладно а что ты в эти выходные делаешь/**[133] (l.916)	Супер. Поздравляю. Понимаю. Это, как если бы мне подарили что-нибудь, связанное с Гарри Поттером. Ладно... а что ты в эти выходные делаешь?
SJ5	супер/[134] félicitations j'te comprends c'est comme si on m'avait offert un objet Harry Potter bon/ что ты делаешь в:в в:::::в[135] (l.1172)	
SJ6	я очень довольна за тебя :я[136] (l.1316) ой супер[137] félicitations je t'comprends c'est comme si on m'avait obj-offert un objet Harry Potter xxxx toi vas-y à toi (l.1318)	

[131] be :en qu'est-ce que tu vas faire ce
[132] super/
[133] bon et qu'est-ce que tu fais ce week-end/
[134] super/
[135] qu'est-ce que tu fais c :c c :::::ce
[136] je suis très contente pour to :oi
[137] ben super

Rappelons-nous que dans la SJ3 (l.597,600), Alésia éprouve des difficultés par rapport au mot russe выходные[138]. Malgré la proposition d'Anita de dire ce mot en français (l.598), elle continue sa tentative de le prononcer en russe. Dans la SJ4, elle se reconnecte au texte écrit et ne montre plus d'hésitation par rapport à ce mot russe (l.916). Dans la SJ5 elle essaie de réciter cette réplique par cœur et fait plusieurs tentatives pour prononcer ce mot correctement (l.1172-1177). Ceci peut expliquer pourquoi elle abandonne l'expression de l'émotion qu'elle avait créée dans la SJ3. Dans la SJ6, l'absence de marqueurs d'hésitation dans l'énoncé d'Alésia (l.1320) semble confirmer qu'elle n'éprouve plus de difficultés par rapport à ce mot, et elle retrouve donc l'émotion inventée dans la SJ3. Cependant, elle fait une erreur dans l'emploi du pronom « эти » qui l'accompagne : ну что ты делаешь в эта выходные[139] (l.1320).

SJ3

1325 Al	**super félicitations ça doit être trop bien d'avoir un chien j'te comprends c'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter** ну:у что ты будешь делать в[140] mmm je sais plus comment ça s'appelle mais week-end/+
1326 An	au pire tu dis en français
1327 K	bah dis
1328 Al	**в выходные**[141]

SJ4

916 Al	**супер/**[142] **félicitations/ j'te comprends** c'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter mmm **ладно а что ты в эти выходные делаешь/**[143]

SJ5

1172 Al	супер/ félicitations j'te comprends c'est comme si on m'avait offert un objet Harry Potter bon/ что ты делаешь в:в в:::::в[144]

[138] week-end
[139] qu'est-ce que tu fais ce week-end
[140] be :en qu'est-ce que tu vas faire ce
[141] ce week-end
[142] super/
[143] bon et qu'est-ce que tu fais ce week-end/
[144] qu'est-ce que tu fais c :c c :::::ce

1173 An	в выходном[145]
1174 K	в э[146]
1175 An	в выходном[147]
1176 K	в выходные[148]
1177 Al	в выходные[149]

SJ6

1320 Al	ну что ты делаешь в эта выходные[150]

Dans la SJ3 Alésia exprime l'étonnement en réalisant un allongement не может бы :ыть/[151] (l.630) de son personnage lorsqu'elle rencontre sa copine du collège. Dans les séquences SJ1 et SJ2, elle exprime également cette émotion d'abord par un allongement (l.223) et ensuite par une saillance perceptuelle (l.474). Nous ne retrouvons pas de marqueurs d'expression des émotions dans la SJ3, en revanche nous notons une erreur de prononciation : тэто/(l.630) qui pourrait signifier qu'Alésia éprouve des difficultés par rapport à cet énoncé en russe. Nous voyons également que dans la SJ3 (l.630) Alésia regarde le texte écrit, tandis que dans la SJ4 (l.959) elle ne dirige pas son regard vers le texte. Cela nous amène à conclure que dans la SJ1et SJ2, Alésia porte son attention sur la reproduction du texte écrit, mais aussi sur l'expression des émotions. Dans la SJ3 elle se focalise sur la reproduction de la phrase russe, qui lui pose probablement plus de difficultés que celle de la phrase française. Dans la SJ4, Alésia porte de nouveau son attention à la fois sur la phrase qu'elle reproduit et sur l'expression des émotions de son personnage. C'est également le cas pour la SJ5 (l.1203). Dans la SJ6 (l.1353), elle reproduit aussi un allongement pour exprimer l'étonnement de son personnage, mais en même temps modifie son énoncé en traduisant littéralement du français vers le russe : « Non ! C'est pas vrai !? Lise, c'est toi ? ».

[145] ce week-end (en russe elle utilise le singulier au lieu du pluriel)
[146] ce euh
[147] ce week-end (en russe elle utilise le singulier au lieu du pluriel)
[148] ce week-end
[149] ce week-end
[150] ben qu'est-ce que tu fais ce week-end
[151] c'est pas vra :ai/

SJ1	no :on c'est pas vrai :ai Lise c'est toi/ (l.223)	Non ! C'est pas vrai !? Lise, c'est toi ? Не может быть!? Лиза, ты ли это?
SJ2	**non mais NON C'EST PAS VRAI LISE C'EST TOI** (l.474)	
SJ3	**а не может быть/** Лиза ты ли тэто/[152] (l.630)	
SJ4	ah/ не может бы :ыть/[153] (l.958)	
SJ5	не может бы :ыть/[154] Lise c'est toi/ (l.1203)	
SJ6	не :ет/ неправда/[155] Lise c'est toi/ (l.1353)	

Et étudiant le SJ6 de plus près, nous remarquons que le jeu des élèves est perturbé juste avant la réplique d'Alésia (l.1353). Alésia ne voit pas Anita passer à côté d'elle, d'où l'énoncé de la première : seule au monde/(l.1350) et la remarque de Katia adressée à Alesia : tu es censée (rire) (l.1349). Cela nous montre qu'à ce moment-là, Alésia est déconnectée du jeu, et c'est pour cette raison qu'elle retombe dans la traduction littérale pour la réplique de son personnage (l.1353). Cette déconnection est probablement due à la fatigue.

1342 T	мм все хорошо я иду в туалете пока/	Bon, je vous laisse, je crois que je dois passer aux toilettes. Ой, извините, мне нужно в туалет...
1343 K	пока/	
1344 Al	(inaud)	
1345 K	aaah/ pff	
1346 Al	(inaud)	
1347 K	oh-là-là/ tu es	
1348 T	(rire)	
1349 K	***(à Alésia)*** tu es censée (rire)	
1350 An	seule au monde/	

[152] littéralement : ça ne peut pas être ça/ (dans le sens : c'est pas vrai/) Lisa c'est toi/
[153] littéralement : ça ne peut pas être ça/ (dans le sens : c'est pas vrai/)
[154] c'est pas vra :ai/
[155] no :on/ c'est pas vra :ai/

1351 K	là tu la vois passer comme ça tu la vois passer	
1352 T	(inaud)	
1353 Al	не :ет/ неправда/ Lise c'est toi/	Non ! C'est pas vrai !? Lise, c'est toi ? Не может быть!? Лиза, ты ли это?
1354 An	oui/	

Nous retrouvons quasiment le même phénomène dans une autre réplique d'Alésia. Dans la SJ1 et SJ2 elle fait un allongement : coo :ol/ pour exprimer la joie de son personnage (l.231, 480). Lorsqu'elle reproduit la même réplique en russe dans la SJ3, elle abandonne l'allongement (l.636) et le fait revenir dans la SJ4 cette fois en russe en y rajoutant le marqueur o ::o qui dans ce cas exprime son étonnement (l.978). Dans la SJ5 elle abandonne l'allongement, mais garde le marqueur d'expression de joie : aaaa (l.1208). Dans la SJ6 elle reproduit ce marqueur et remplace le mot russe круто[156] par le mot класс[157] (l.1360).

SJ 1	**coo :ol/ tu fais quoi c'week-e :end en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison (l.231)**	Cool ! Tu fais quoi ce week-end ? En fait, mes parents partent et je reste seule à la maison… Круто! Ты что делаешь в эти выходные? Знаешь, у меня тут родители уезжают, я остаюсь одна дома...
SJ2	**coo :ol tu fais quoi c'week-end en fait mes parents partent et je reste toute seule à la maison (l.480)**	
SJ3	**круто/ ну что ты делаешь в в в выходные/**[158] **en fait mes par (l.636)**	
SJ4	o ::o **круто :o**[159] **(l.978) ты что тут дела-ты что делаешь в выходные/ en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison** (l.980)	

[156] cool
[157] chouette
[158] cool/ ben qu'est-ce que tu fais ce ce ce week-end/
[159] o ::o cool : o

SJ5	aaaa круто[160] (l.1208) ну что ты делаешь в эти выходные-в выходны:ые/en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison (l.1212)	
SJ6	aa класс **ну что ты делаешь в эти выходные**[161] **en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison** donc euh tu vois (l.1360)	

Nous repérons un autre exemple de modification de texte plus loin. En effet, Alésia ajuste l'un de ses énoncés au texte écrit en russe. A la différence de la SJ3 où elle fait une traduction littérale du français vers le russe : мы были вместе в в школе в маленькой школе[162] (l.632) – dans la SJ4 elle essaie de faire de même, mais se corrige ensuite en prononçant l'énoncé qui correspond au texte écrit : мы вме-вместе были учились в на-чальной школе+[163] (l.973). La troncation ainsi que la pause et le marqueur d'hésitation c :c dans ce dernier énoncé nous fait comprendre qu'Alésia rencontre des difficultés pour prononcer cet énoncé en russe. Dans la séquence SJ5 ainsi que dans la SJ6, elle abandonne cette expression et ne la place ni en russe ni en français en raccourcissant la phrase : on était ensemble (l.1206). De la même façon que dans la SJ5, elle continue à utiliser « здесь[164] » au lieu de « тут[165] », nous pouvons donc supposer qu'il s'agit de son adaptation intentionnelle. Dans les SJ5 et SJ6 elle ajoute « ну [166]» à l'énoncé « что ты здесь делаешь[167] » ce qui le rend plus conversationnel, plus vivant.

SJ3	**oh Lise j'suis trop contente de t'voir** что ты делаешь здесь/[168] **oh mais attends\ excuse moi\ c'est Sacha ma copine du collège\ и Саша**	Oh, Lise, je suis trop contente de te voir ! Qu'est-ce que tu fais ici ? Oh, mais attends. Excuse-moi, c'est Sacha, ma copine de collège.

[160] aaaa cool
[161] aa chouette ben qu'est-ce que tu fais ce week-end
[162] nous étions ensemble dans la petite école
[163] nous étions étudions ens-ensemble en pri-maire+
[164] ici
[165] ici (conversationnel)
[166] mais (conversationnel)
[167] qu'est-ce que tu fais ici
[168] qu'est-ce que tu fais ici/

	это Лиза мы были вместе в в школе в маленькой школе[169] **c'est ma meilleure copine du primaire j'suis trop contente de te voir/ mais qu'est-c'tu fais ici/** (l.632)	Sacha, et ça c'est Lise, on était ensemble en primaire. C'est ma meilleure copine du primaire ! Mais je suis trop contente de te voir !! Qu'est-ce que tu fais ici ?
SJ4	**Lise j'suis trop contente de te voir/** э **что ты тут делаешь/**[170] c'est pas (toi?) (l.968) **oh mais attends excuse-moi c'est Sacha ma copine de collège\ Sacha et c :c a это Лиза мы вме-вместе** были **учились в на-чальной школе+**[171] c'était **ma meilleure copine du primaire** mais j'suis trop contente de t'voir/ (l.973)	Лиза, я так рада тебя видеть! Что ты тут делаешь? Ой, подожди. Извини, это Саша, моя подружка из колледжа. Саша, это Лиза, мы вместе учились в начальной школе. Лиза – моя лучшая подруга! Я так рада тебя видеть, Лиза!!! Но что ты тут делаешь?
SJ5	ah oui/ oh Lise je suis trop contente de te voir/ ну что ты это здесь делаешь/[172] (l.1206) oh mais attends excuse-moi ça c'est Sacha ma copine du collège\ et Sacha ça c'est Lise mmm c'est ma meilleure copine du primaire on était ensemble j'suis trop contente de te voir/ но что ты здесь делаешь/[173](1206)	
SJ6	**j'suis trop contente de te voir ну что ты здесь делаешь/ ah mais attends excuse-moi c'est Sacha ma copine du collège et Sacha** это[174] ça c'est Lise euh **ma meilleure amie de de la primaire** on était ensemble j'suis trop contente de	

[169] nous étions ensemble dans la petite école
[170] qu'est-ce que tu fais ici/
[171] et ça c'est Lise nous étions étudions ens-ensemble en pri-maire+
[172] qu'est-ce que tu fais ici/
[173] mais qu'est-ce que tu fais ici/
[174] c'est

	te voir но что ты здесь делаешь/[175](l.1358)	

En ce qui concerne les marqueurs de régulation, Alésia continue de rajouter le marqueur « te » dans l'énoncé « je comprends » et stabilise cette utilisation à travers les séquences SJ4, SJ5 et SJ6: j'te comprends (l.203, l.453, l.597, l.916, 1172,1318). En revanche, dans la SJ4 (l.948), Alésia abandonne l'utilisation du marqueur de régulation non/ qui était présent dans les séquences précédentes SJ2 (l.471) et SJ3 (l.528) ; elle reprend ensuite son utilisation en russe dans la SJ5 (l.1119). Notons que dans la SJ4 elle a également changé de langue pour cet énoncé et a commencé à le dire en russe (l.948). Dans la SJ5 elle maintient l'utilisation du russe et reprend le marqueur de régulation нет[176] qu'elle avait utilisé en français dans la SJ2 (l.471) et la SJ3 (l.528). Dans la SJ6 (l.1341), elle abandonne de nouveau l'utilisation de ce marqueur (l.1341). Nous remarquons que dans la SJ4 Alésia abandonne ce marqueur lorsqu'elle change de langue et passe du français au russe. Alésia n'utilise plus le marqueur, mais à la différence des séquences précédentes, elle ne regarde pas son texte au moment où elle dit cet énoncé. Nous pouvons supposer que l'abandon du marqueur de régulation peut être lié au fait qu'Alésia est concentrée sur la reproduction exacte de la phrase écrite en russe. En revanche, dans la SJ5 elle arrive à se concentrer à la fois sur la phrase russe et sur la reproduction des régulations relationnelles entre les personnages. Dans la SJ6, au contraire, elle se reconnecte au texte écrit (regarde son document) et abandonne de nouveau l'utilisation de ce marqueur. Ainsi, dans ce cas précis, nous ne pouvons pas corréler l'utilisation du marqueur non (нет) avec le choix de langue ou la reconnexion au texte écrit. Son utilisation reste variable et non-linéaire.

SJ2	**nan j'te jure+++++** (l.471)	Je te jure ! Клянусь тебе!
SJ3	**non/ j'te jure/** (l.528)	
SJ4	клянусь тебе/[177](l.948)	
SJ5	нет клянусь тебе/[178] (l.1119)	
SJ6	**клянусь тебе**[179] (l.1341)	

[175] mais qu'est-ce que tu fais ici/
[176] non
[177] je te jure/
[178] non je te jure/
[179] je te jure

Dans la SJ5 nous repérons également la contagion émotionnelle qui se produit entre le personnage de Katia et celui d'Alésia. Katia exprime la joie de son personnage en reproduisant l'émotion qui est indiquée dans le texte écrit (l.1171) ; elle a ensuite des difficultés à retrouver la réplique de son personnage, elle regarde le documment avec son texte. Alésia place dans le laps de temps ainsi créé un marqueur de régulation avec un allongement qui exprime la joie de son personnage (l.1172). L'enregistrement vidéo nous permet de voir que, de plus, elle exprime sa joie de manière kinésique : elle saute sur place et sourit (Figure 3.13 ; SJ5, l.1172, Vidéo #2 09 :55).

1169	K	(rire) maman (rire) maman m'a offert un chien	Maman m'a offert un chien ! Vouiiii !!! Je suis trop contente ! J'ai un chieeeeeen !!!
1170	Al	oh/	
1171	K	УРА/[180]	Мама подарила мне собаку! Урааа! Я так рада! У меня теперь есть собааааааака!!
1172	Al	oui :i/	
1173	K	j'ai-j'suis trop contente/ у меня наконец-то есть собака/[181]	

Figure 3.13 ; SJ5, l.1172, Vidéo #2 09 :55

Un autre moment pouvant être considéré comme une contagion verbale et probablement émotionnelle se dévoile à la l.1196 où Katia utilise un allongement pour exprimer son

[180] YUPI/
[181] enfin j'ai un chien/

dégoût et rajoute le mot mais à la réplique de son personnage ; Alésia reprend ce mot pour commencer sa réplique (l.1197).

1196	K	***(à Théo)*** oh mais c'est dégueula :asse	Beurk… c'est dégoûtant ! Фу... какая гадость!
1197	Al	***(à Théo)*** mais j'te comprends tu sais l'année dernière on a disséqué des poumons d'porc et depuis j'suis devenue végétarienne	Oh, je comprends... Tu sais, nous l'année dernière, on a disséqué des poumons de porc en SVT et depuis je suis végétarienne. Ой, как я тебя понимаю... Ты знаешь, в прошлом году, мы на биологии препарировали свиные лёгкие, и я с того дня стала вегетарианкой.

Ces exemples nous indiquent que pour jouer le texte de son personnage à plusieurs reprises Alésia met en place différentes stratégies : elle transforme les expressions en français, elle navigue entre le français et le russe en créant des expressions hybrides, elle abandonne les parties du texte qui lui posent des problèmes. Nous supposons également que la relecture du texte et sa mise en évidence ont permis à Alésia de se reconnecter au texte écrit et de reproduire certains énoncés plus fidèlement. Cependant, cela n'a pas arrêté le processus de modification du texte qu'Alésia continue de mettre en place dans les SJ4, SJ5, SJ6.

3.1.3.4.2. Théo

Dans la SJ4 Théo corrige sa prononciation du nombre ordinal « dix-neuvième » en russe par rapport à la SJ3 (l.623) où il l'avait confondu avec le nombre « douze » : на девя-девя-тнадца-том веке[182] (l.944). La troncation et l'erreur dans l'utilisation de préposition russe « на » nous démontrent que Théo se confronte à la difficulté de reproduire cet énoncé. Cependant, à la différence de la SJ3 où il essaie d'improviser et remplace ce nombre par un autre, dans la SJ4 il regarde le texte écrit et reproduit fidèlement le nombre nécessaire (l.944). Nous remarquons également que dans la SJ3 et la SJ4 Théo regarde le texte écrit. Dans la SJ5, il ne regarde plus le texte écrit et abandonne l'utilisation du russe pour cette partie de l'énoncé : la troncation nous montre qu'il éprouve de nouveau des difficultés : по-про кас- по- (l.1195). Enfin, dans la SJ6 il reprend ce nombre en

[182] au dix-neuvième siècle (Théo fait une erreur en employant la préposition « на » au lieu de « в »)

russe et arrive à le dire correctement sans regarder le document avec le texte écrit (l.1333).

SJ3	mmm ouais **ça va** mais **мы на биологии смотрели фильм на па па пра кастрацию в двенадцатом** веке[183] et j'suis tombé dans les pommes\	Ça va… On a regardé un film sur la castration au XIXe en SVT et je suis tombé dans les pommes. Да, все нормально... Мы на биологии смотрели фильм про кастрацию в XIX (девятнадцатом) веке и я упал в обморок.
SJ4	mmouai **ça va en SVT мы смотрели фильм про-про ка-стра-цию** (l.942) на **девя-девя-тнадца-том веке**[184] et j'suis tombé dans les pommes (l.944)	
SJ5	mmouai ça va\ на[185] en SVT мы смотрели фильм по-про кас- по[186]- en sur la castration du dix-neuvième siècle и я упал[187] dans les pommes (l.1195)	
SJ6	ммм все хорошо[188] en SVT мы смотрил[189] un film sur la castration на девятнадцатом[190] (l.1333) и я упал dans les pommes (l.1337)	

En outre, Théo continue d'apporter des modifications dans les répliques de son personnage. Comme dans la SJ3 (l.629) et la SJ4 (l.949), Théo utilise le marqueur de clôture salut/ traduit en russe : пока/[191] (l.429). Dans la SJ5, il continue d'utiliser ce marqueur salut/, mais à la différence des séquences précédentes, il le transforme en tschüss (l.1200). Dans la SJ6, il reprend l'utilisation de ce marqueur en russe

[183] en SVT on a regardé un film de su su sur la castration au douzième siècle
[184] nous avons regardé un film sur-sur la ca-stra-tion (l.942) au dix-neu-vième siècle
[185] en
[186] nous avons regardé su-sur la cas- su
[187] et je suis tombé
[188] mmm tout va bien
[189] nous avons regardé (erreur de conjugaison en russe)
[190] sur dix-neuvième (erreur de préposition en russe)
[191] salut/

(l.1342). Ainsi, nous observons la navigation de Théo entre les langues au moment de coordination des relations entre les personnages. De la même façon que dans l'extrait précédent, dans la SJ6, Théo utilise l'expression « все хорошо » qu'il utilise aussi souvent dans sa vie quotidienne lorsqu'il parle russe. Cela nous montre qu'il s'approprie son personnage et commence à le jouer de sa manière unique.

SJ1	**bon j'vous laisse** je crois que j'vais aller aux toilettes salut/(l.220)	Bon, je vous laisse, je crois que je dois passer aux toilettes. Ой, извините, мне нужно в туалет...
SJ2	bon euh ben j'vous laisse hein euh j'vais aux chiottes salut/ (l.473)	
SJ3	bon beh j'vous laisse hein/ я иду в туалете\ пока/+[192] (l.629)	
SJ4	**bon** bah **j'vous laisse** hein**/** думаю что я иду в туалете пока/[193] (l.949)	
SJ5	hm ouais j'ai besoin d'aller aux toilettes tschüss (l.1200)	
SJ6	мм все хорошо я иду в туалете пока/[194](l.1342)	

Nous repérons ici un autre exemple de navigation entre les répertoires langagiers. Dans la SJ3, il rajoute à la réplique de son personnage le mot думаю[195](l.949). Nous reconnaissons les origines de cette modification car elle vient du texte écrit en français : « je crois que je dois passer aux toilettes » et Théo avait déjà utilisé cette expression en français dans la SJ1 : je crois que j'vais aller aux toilettes (l.220), dans la SJ4 il la traduit en russe (l.949). Remarquons que cette expression est absente dans le texte écrit en russe. Dans la SJ5, Théo abandonne l'utilisation du russe pour cette expression et dit à nouveau cette phrase en français SJ5 (l.1200). Cependant, pour passer en français, il n'utilise pas le texte écrit : « je crois que je dois passer aux toilettes », mais le modifie légèrement : j'ai besoin d'aller aux toilettes (l.1200). Il est intéressant

[192] je vais aux toilettes \ salut/ (erreur dans l'utilisation de l'accusatif : в туалет**е**)
[193] je pense que je vais aux toilettes salut/ (erreur dans l'utilisation de l'accusatif : в туалет**е**)
[194] mmm tout va bien je vais aux toilettes (erreur dans l'utilisation de l'accusatif : в туалет**е**)
[195] (je) pense

de noter que pour passer en français Théo se reconnecte de nouveau au texte écrit et le traduit en français. Cela nous montre que dans son cas, il s'agit non seulement de la navigation entre les langues, mais aussi du va-et-vient entre le texte écrit en deux langues et le texte reproduit dans le jeu.

Dans la SJ5, Théo reprend l'utilisation du marqueur de régulation tu sais/ (l.983) qu'il avait utilisé dans la SJ2 (l.482) et abandonné à la SJ3 (l.643). Rappelons-nous que dans la SJ1 Théo a utilisé un autre marqueur de régulation toi/ (l.245). De plus, dans la SJ3, au lieu de placer un marqueur de régulation, il a opté pour l'expression de la compassion par l'allongement ami :is/ (l.643). Dans la SJ6, il remplace ces marqueurs par une improvisation qui évoque l'expérience vécue de son personnage.

SJ1	**(à Anita) c'est que t'as qu'de mauvais amis** toi/ (l.245)	C'est que t'as de mauvaises amies ! Ну, значит, подруги у тебя не очень...
SJ2	***(à Anita)***c'est que t'as d'mauvais amis tu sais/ (l.482)	
SJ3	***(à Anita)*** **c'est que tu-sait que t'as de mauvais ami :is/** (l.643)	
SJ4	***(à Anita)*** c'est tu t'as d- **c'est que t'as de mauvais amis tu sais/** (l.983)	
SJ5	***(à Katia)*** mais c'est ça d'avoir des mauvais amis tu sais/ (l.1221)	
SJ6	***(à Katia)*** ah oui je sais c'est ça d'avoir de mauvais amis tu sais j'en ai déjà eu (l.1374)	

Cela nous montre comment dans chaque séquence Théo utilise différents moyens verbaux et paraverbaux afin de coordonner les relations entre les personnages, comment il navigue entre ses répertoires langagiers, tout en construisant les relations entre les personnages.

3.1.3.4.3. Anita

Dans la SJ4, la SJ5 et la SJ6 Anita n'apporte pas de modifications à son texte. Cependant, elle crée plusieurs improvisations verbales (l.962, l.964, l.966, 1204, 1354). Nous allons y revenir plus loin lorsque nous allons analyser des espace-temps d'improvisation partagée.

Nous remarquons qu'Anita rencontre des difficultés par rapport aux énoncés en russe : la troncation, la pause et le marqueur euh nous le démontrent dans les SJ4 (l.977) et SJ5 (l.1207). Dans la SJ6 Anita regarde toujours son document avec le texte écrit, cependant les signes d'hésitation sont absents dans ces énoncés. Rappelons-nous qu'Anita et Katia viennent d'échanger leurs rôles. Cela nous montre qu'Anita a encore du mal à reproduire ce texte sans regarder le document, mais elle maîtrise de mieux en mieux sa lecture.

SJ4	=bah en fait **я перешла в этот колле-в этот колледж потому что мои мои родители+ пере-ехали**[196] (l.977)	Bah, en fait, j'ai changé de collège parce que mes parents ont décidé de déménager.
SJ5	bah en fait euh **я перешла в этот колледж потому что мои родители** пе-ре-ехали[197] (l.1207)	Ну вообще-то, я перешла в этот колледж, потому что мои родители переехали.
SJ6	bah en fait **я перешла в этот колледж потому что мои родители переехали**[198] (l.1357)	

3.1.3.4.4. Katia

Du côté de Katia, nous repérons également des modifications apportées au texte. Ainsi, dans la SJ4 Katia reproduit le texte écrit en regardant son document (l.915). Dans la SJ5, elle se détache du document, abandonne l'utilisation du mot УРА//[199]et transforme la phrase russe en remplaçant le mot теперь[200] par наконец-то[201](l.1171), ce qui rend l'énoncé plus expressif. Il est à noter que dans la SJ5 elle abandonne également l'accentuation des émotions de son personnage. La reprise j'ai-j'suis nous amène à supposer que

[196] j'ai changé de colle-de collège parce que mes mes parents+ ont démé-nagé
[197] j'ai changé de collège parce que mes parent ont dé-mé-nagé
[198] j'ai changé de collège parce que mes parents ont déménagé
[199] UPI//
[200] maintenant
[201] enfin

Katia se concentre sur la reproduction du texte et ne porte pas son attention sur l'expression des émotions. Dans la SJ6 elle reprend cette expression : CHIEN/, СОБАКА/[202] (l.1317). De plus, elle modifie légèrement l'énoncé russe : elle utilise очень[203] à la place du так[204] proposé dans le texte écrit, simplifie la phrase « У меня теперь есть собааааааака!! » jusqu'à : у меня СОБАКА/[205] (l.1317) ou probablement la calque du français. Ces modifications nous montrent que Katia passe très peu par la traduction mot à mot (français-russe), mais elle cherche à rendre le texte plus authentique en ajoutant et en enlevant des éléments.

SJ4	**maman m'a offert un chien/ УРА// je j'suis trop contente/** у меня теперь есть СОБАКА/[206](l.915)	Maman m'a offert un chien ! Vouiiii !!! Je suis trop contente ! J'ai un chieeeeeen !!! Мама подарила мне собаку! Урааа! Я так рада! У меня теперь есть собаааааааа!!
SJ5	j'ai-j'suis trop contente/ у меня наконец-то есть собака/[207](l.1171)	
SJ6	ma maman m'a ach'té un CHIEN/(l.1113) я очень рада представляешь у меня СОБАКА/[208] (l.1317)	

Nous relevons un autre exemple de modification de texte chez Katia. Dans l'une des répliques de son personnage elle utilise les marqueurs d'hésitation et les pauses : ah attends+++, non attends (l.919, 921) qui nous montrent qu'elle a du mal à reproduire fidèlement les répliques de son personnage. Au moment où Katia hésite (l.919), Alésia lui propose d'improviser (l.921) et Katia raccourcit et modifie la réplique de son personnage en gardant juste les informations sur le fait que sa mère veut qu'elle ait de bonnes notes (l.923).

[202] CHIEN/
[203] très
[204] si
[205] j'ai un CHIEN/
[206] maintenant j'ai un chien/
[207] enfin j'ai un chien/
[208] je suis trop contente tu imagines j'ai un CHIEN/

917	K	ох[209] **rien de spécial ma mère veut que j'travaille mon français tout l'week-end vu qu'il y a un contrôle**	Pff, rien de spécial. Ma mère veut que je travaille mon français tout le week-end vu qu'il y a un contrôle… et puis je lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien…Pfff…
918	Al	(rire)	
919	K	чтоб[210] ah attends+++	Ох, ничего особенного. Мама хочет, чтобы я все выходные занималась французским, ведь у нас контрольная... ну и ещё я ей обещала, что буду приносить хорошие оценки, если она мне подарит собаку...Вот...
920	An	**je déteste ça**	
921	K	non attends **что бу** ah oui/ **что буду**[211]	
922	Al	mais au pire c'est pas grave t'improvises (ça peut être) une solution	
923	K	ouai и мама/ ой и она хочет чтобы у меня были хорошие оценки[212]	

Dans les SJ5 et SJ6 Katia continue de modifier cette réplique. Dans la SJ5 elle remplace l'onomatopée russe ой[213] accompagné de la conjonction и[214] (l.SJ4) par la particule ну[215] (l.SJ5).

SJ4	ouai и мама/ ой и она хочет чтобы у меня были хорошие оценки[216] (l.923)	Pff, rien de spécial. Ma mère veut que je travaille mon français tout le week-end vu qu'il y a un contrôle… et puis je lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien…Pfff… Ох, ничего особенного. Мама хочет, чтобы я все выходные занималась французским, ведь у нас контрольная... ну и ещё я ей обещала, что буду приносить хорошие оценки, если она мне подарит собаку...Вот...
SJ5	et puis/ ну она хочет чтобы у меня были хорошие оценки[217] (l.1180)	
SJ6	tu sais j'dois réviser mon éval de français et + bah + мама сказала что у меня+ должны быть хорошие оценки[218] (l.1323)	

[209] pff
[210] que
[211] que je vais
[212] et maman/ oups et elle veut que j'aie des bonnes notes
[213] oups
[214] et
[215] ben
[216] et maman/ oups et elle veut que j'aie des bonnes notes
[217] ben elle veut que j'ai des bonnes notes
[218] maman a dit que je devrais+ avoir des bonnes notes

Dans la SJ6 elle change la construction de la phrase du texte écrit : мама сказала что у меня+ должны быть хорошие оценки[219] (l.1323). Les pauses et le marqueur bah nous indiquent son hésitation au moment où elle modifie cette phrase.

De la même manière, dans une autre réplique Katia reproduit d'abord la phrase du texte dans la SJ4 (l.937). Ensuite, dans la SJ5 elle la modifie à sa manière (l.1188). Enfin, elle reprend la version modifiée en y rajoutant le marqueur de transition : ммм[220] (l.1329)

SJ4	да/ звучит неплохо/[221] (l.937)	Oui... Pas mal… Да... звучит неплохо.
SJ5	да неплохая идея[222] (l.1188)	
SJ6	ммм неплохая идея/[223] (.1329)	

De la même manière, Katia apporte des modifications dans le texte en français. Ainsi, dans la SJ4 elle utilise le mot du texte écrit : contrôle (l.917). Dans la SJ5 elle le remplace par le mot évaluation (l.1178). Et enfin dans la SJ6, elle utilise le mot abrégé éval (l.1323).

SJ4	ox[224] **rien de spécial ma mère veut que j'travaille mon français tout l'week-end vu qu'il y a un contrôle** (l.917)	Pff, rien de spécial. Ma mère veut que je travaille mon français tout le week-end vu qu'il y a un contrôle… et puis je lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien…Pfff… Ох, ничего особенного. Мама хочет, чтобы я все выходные занималась французским, ведь у нас контрольная... ну и ещё я ей обещала, что буду приносить хорошие оценки, если она мне подарит собаку...Вот...
SJ5	(rire)ox[225] rien de spécial mais ma mère veut que j'travaille mon français vu que j'ai une évaluation (l.1178)	
SJ6	tu sais j'dois réviser mon	

[219] maman a dit que je devrais+ avoir des bonnes notes
[220] mmm
[221] oui/ ça sonne pas mal/
[222] oui bonne idée
[223] mmm bonne idée/
[224] oh
[225] oh

	éval de français et + bah + мама сказала что у меня+ должны быть хорошие оценки[226] (l.1323)	

En outre, les marqueurs d'hésitation dans la SJ4 ah non attends\(l.981) ainsi que le fait que Katia regarde son document nous montrent qu'elle a encore des difficultés à reproduire fidèlement cette réplique (l.981). Dans la SJ5 Katia ajoute à cette réplique l'expression je pense (l.1217). Remarquons que cela se passe au moment où Anita intervient dans sa réplique en lui disant : chut/ (l.1216). Notons également qu'à ce moment Alésia et Anita sont en train de construire une improvisation partagée (l.1213-1214). Cette improvisation reste inaudible, mais l'enregistrement vidéo nous montre qu'Anita et Alésia font semblant de mener une conversation (Figure 3.14 ; SJ5, l.1215, Vidéo #2, 12 :50). Lorsqu'Anita interrompt son improvisation partagée avec Alésia et dit : chut/ (l.1216) à Katia, cette dernière insiste sur son tour de parole et rajoute une improvisation verbale je pense (l.1217) à la réplique de son personnage. Dans la SJ6 Anita ne reproduit pas son intervention et l'expression je pense rajoutée par Katia disparait également (l. 1361).

SJ4

980	Al	**ты что тут дела-ты что делаешь в выходные/[227] en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison**
981	K	**mais Julie/ attends/ et not' soirée Harry Potter/ mais on n'a pas l'droit de faire ça/** c'n'est pas entre/ ah non attends\ **ça s'fait pas entre amis/**

SJ5

1212	Al	ну что ты делаешь в эти выходние-в выходны:ые/[228] en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison
1213	Al	(inaud)
1214	An	(inaud)
1215	K	mais mais Julie attends/ et not' soirée Harry Potter ça s'fait pas

[226] maman a dit que je devrais+ avoir des bonnes notes
[227] qu'est-ce que tu fais ici-tu fais ce week-end/
[228] ben qu'est-ce que tu fais ce week-an- ce week-e :end/

1216	An	chut/
1217	K	je pense ça s'fait pas entre amis

SJ6

1360	Al	aa класс **ну что ты делаешь в эти выходные**[229] **en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison** donc euh tu vois
1361	K	Julie/ et notre et no' soirée Harry Potter/ mais ça s'fait pas entre amis/

Figure 3.14; Vidéo #2, 12 :50, SJ5, l.1215

***

Au cours de ces trois séquences les élèves se détachent de plus en plus du texte écrit. Comme dans les séquences précédentes, ils s'autorisent toujours à improviser et à transformer le texte en russe et en français. Cependant, comme nous l'avons vu à travers l'analyse du discours, les élèves se reconnectent aussi au texte écrit. Les modifications qu'ils apportent semblent émerger du va-et-vient dynamique entre le texte écrit et le texte interprété, ainsi que de la navigation entre les différents répertoires langagiers : langues des élèves, expression des émotions, ajustements aux autres. De nombreux exemples d'interactions nous montrent que l'attention des élèves est distribuée entre la reproduction et transformation du texte, la reconnexion au texte écrit et la coordination des relations entre les personnages.

Cette distribution, ainsi que les navigations des élèves entre les répertoires langagiers s'avèrent dynamiques et non-linéaires. Mais ils amènent les élèves à la création d'un sens

[229] aa chouette ben qu'est-ce que tu fais ce week-end

partagé. De ce point de vue, mon attention est particulièrement attirée par les ajustements mutuels que font les élèves pour créer ensemble et par le sens partagé qui émerge grâce à ces ajustements. Nous allons nous arrêter sur ce point pour l'analyser plus en détails à travers les six séquences de jeu étudiées.

3.1.4. Emergence des espace-temps d'improvisation verbale partagée

3.1.4.1. Séquence de jeu SJ2

La première improvisation verbale partagée émerge dans la SJ2 entre Alésia et Katia. A la fin de la réplique de son personnage, Alésia se détache du texte écrit (Vidéo #1 : 16 :34) et entame une improvisation verbale : quelle surprise et qu'est-c'tu fous là(l.476).

476	Al	**oh Lise j'suis trop contente de t'voi :oir euh qu'est-c'tu fais ici/ oh mais attends excuse-moi c'est Sacha Sacha c'est ma copine du collège/ et Sacha ça c'est Lise/** hum attends **on était ensemble en primaire c'est ma meilleure a- euh copine du primaire oh mais je suis trop contente de t'voi :oir** quelle surprise et qu'est-c'tu fous là	Oh, Lise, je suis trop contente de te voir ! Qu'est-ce que tu fais ici ? Oh, mais attends. Excuse-moi, c'est Sacha, ma copine de collège. Sacha, et ça c'est Lise, on était ensemble en primaire. C'est ma meilleure copine du primaire ! Mais je suis trop contente de te voir !! Qu'est-ce que tu fais ici ?
477	K	bon déjà bonjour hein	
478	Al	ouais + mais qu'est-c'tu fous là ?	

Katia développe cette improvisation et propose à Alésia de se faire la bise (l.477 ; Vidéo #1 : 16 :37). Ainsi, les deux élèves créent le premier espace-temps improvisationnel de cette séquence : de nouvelles verbalisations partagées émergent de leurs interactions. En ce qui concerne Alésia, dans la première séquence de discussion (SD1), elle recourt au lexique argotique pour s'imposer dans les négociations autour de la mise en scène. Au moment où Théo refuse de lire le texte qui n'appartient pas à son personnage, elle intervient en même temps que les autres élèves mais en utilisant le vocabulaire plus argotique (l.65).

63 An	mais tu t'en fiches au début on lit juste le texte
64 K	si mais si mais tu t'en fiches
65 Al	si au début tu t'en fous qui

Sans parler de l'utilisation du lexique argotique, nous voyons que bien que Katia est implicitement désignée comme metteure en scène avant le début de la séance ; Alésia essaie de s'imposer dans les négociations au début de la séance lorsque les élèves doivent décider comment distribuer les rôles: mais attendez attendez attendez/ attendez/ au pire on lit le texte ok/ alors on lit le texte et après on essaie de décider qui s'ra qui (l.4) ; attends pire on lit tout ok/ (l.45), au pire écoutez/ on lit une =un truc chacun c'est pas grave si on tombe sur un truc de fille xx/ = par exemple toi tu lis Sacha Ju/ tu lis Julie/ Sacha/ Julie/ euh Sacha/ Julie/ Sacha et Julie/ donc en fait (l.50) ; à chaque phrase =à chaque tirade on (échange ?) (l.52). Cependant, au moment où Katia affirme qu'il est normal que le texte de Maxime soit facile, Alésia lui cède la parole en précisant tout de même que cette dernière devrait demander l'avis de tout le monde (l.134). Il est intéressant de rajouter à ces données l'aspect proxémique que nous dévoile l'enregistrement vidéo, nous voyons que tout au long de cette discussion où Alésia s'impose dans les négociations elle se place devant les autres élèves assis sur la table en face d'elle (Figure 3.15; SD1 : l.1-134 ; Vidéo #1 : 00 :33 – 05 :39).

Figure 3.15. SD1 : l.1-134 ; Vidéo #1 : 00 :33 – 05 :39

En outre, Alésia exprime son mécontentement par rapport au volume important de son texte. Dès le début du travail, elle repère que son personnage (Julie) a le plus de texte (l.38, 43). Elle remarque que le texte de Maxime est trop facile (l.132). Elle insiste sur le fait qu'ils doivent apprendre leurs textes par cœur (l.41). Lorsque j'entre dans la salle pour vérifier si tout va bien, Alésia entre en négociation avec moi en insistant sur l'injustice concernant l'un des personnages (Lise : prononcé « Lisa » en russe) qui a moins de texte que les autres (l.165, 167).

En prenant en compte ces éléments, nous pouvons supposer que l'utilisation du lexique argotique par Alésia peut avoir deux raisons. D'un part, il est possible que cela soit un moyen pour exprimer son autorité intérieure[230], qui pousse l'élève à oser sortir des normes du langage imposées par les enseignants. D'autre part, il est possible que cela soit une forme de lâcher-prise qui permet à l'élève d'écarter la pression par rapport à l'apprentissage du texte par cœur et rentrer dans une improvisation verbale et corporelle (bises) (Figure 3.15 ; l.477-478 ; Vidéo #1 : 16 :38).

Figure 3.15 ; l.477-478 ; Vidéo #1 : 16 :38

3.1.4.2. Séquence de jeu SJ3

Dans la SJ3 Katia et Alésia ne reproduisent pas l'improvisation partagée qu'elles ont créée dans la SJ2. Cependant, un autre espace-temps d'improvisation émerge dans cette

[230] « L'autorité intérieure (Gosselin, 2008) agit comme une métaressource. En s'appuyant sur une combinaison de ressources personnelles (confiance, audace, autonomie), elle permet à la personne d'être auteur véritable de ses idées, de ses actes et de ses œuvres » (Fortin et al., 2012, p. 42).

séquence. En effet, comme dans la séquence de jeu SJ2 (l.482), Théo joue à nouveau la conversation téléphonique mais cette fois en russe.

SJ2	ouais maman/ ouais qu'est-c'qui s'passe pourquoi tu m'appelles/+ eu :uh + mais papa il est à Paris là/ beh qu'est-c'tu m'racontes/ mouais okay d'accord (l.482)	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. Да... да... когда?... хорошо...хор...
SJ3	да/да мама что такое/ (l.647) что случилось э в Париже/ когда/ d'accord\ mm (l.649)	

Encore une fois, il imagine que son personnage parle à sa mère (l.647). Cependant, il n'évoque plus son père.

644	Al	(inaud)	
645	T	dring-dring	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. Да... да... когда?... хорошо...хор...
646	Al	***(à Katia)*** il y a des attentats à Paris	
647	T	да/да мама что такое/[231]	
648	Al	***(à Katia)*** mais mais attends y a quelqu'un d'sa famille	
649	T	что случилось э в Париже/ когда/[232] d'accord\ mm	
650	Al	***(à Katia)*** (inaud)attends attends attends atte :ends ***(à Théo et Anita)блин/ вы услышали/***[233]**y a eu des attentats à Paris/**	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris… Вы слышали? В Париже теракты...

L'enregistrement vidéo nous permet de voir qu'à ce moment précis l'espace scénique se divise en deux zones : celle où jouent Théo et Anita et celle où jouent Alésia et Katia (Figure 3.16 ; SJ3 l.647 ; Vidéo #1 : 25 :11).

[231] oui/ oui maman qu'est-ce qu'il y a
[232] qu'est-ce qui s'est passé à Paris/ quand/
[233] mince/ vous avez entendu/

Figure 3.16 ; SJ3 l.647 ; Vidéo #1 : 25 :11

Parallèlement à l'improvisation de Théo, Alésia et Katia commencent à créer leur propre improvisation. Au niveau des verbalisations, nous repérons les répliques d'Alésia qui annoncent à Katia qu'il y a eu des attentats et que quelqu'un de la famille du personnage de Théo était à Paris (l.646, 648). Elle rajoute également un marqueur d'étonnement et de peur en russe блин/[234] à son énoncé en russe : вы услышали/[235](l.650). Ainsi, Alésia improvise tout en s'appuyant sur les informations repérées dans l'improvisation de Théo. Notons que les élèves ne se sont pas mis d'accord au préalable. Cette improvisation mutuelle a émergé au cours de leur jeu.

3.1.4.3. Séquence de jeu SJ4

Dans la SJ4, l'échange de rôles entre Katia et Anita provoque quelques confusions dans les déplacements (l.955), ce qui incite Théo à intervenir dans le jeu de Katia, Alésia et Anita pour plaisanter (l.954,959,961,963).

Elève	Enoncés	Texte écrit (fr, rus)
950 An	bon ok hein/	
951 K	(rire)	
952 T	(rire)	
953 Al	(rire)	
954 T	gros fail	

[234] mince
[235] vous avez entendu/

955	An	c’est quand t’es déjà là-bas qu’on commence à faire	
956	T	gros vent(rire)	
957	An	chu :ut/	
958	Al	ah/ не может бы :ыть/[236]	Non ! C’est pas vrai !? Не может быть!?
959	T	wow/	
960	Al	**Lise** c’est toi/	Lise, c’est toi ? Лиза, ты ли это?
961	T	non	
962	An	oui c’est moi	
963	T	(rire)	
964	An	je crois	
965	K	это кто/[237]	C’est qui ? Это кто?
966	Al	**oh Lise j’suis trop con**	Oh, Lise, je suis trop contente de te voir ! Qu’est-ce que tu fais ici ? Oh, mais attends. Excuse-moi, c’est Sacha, ma copine de collège. Sacha, et ça c’est Lise, on était ensemble en primaire. C’est ma meilleure copine du primaire ! Mais je suis trop contente de te voir !! Qu’est-ce que tu fais ici ? Лиза, я так рада тебя видеть! Что ты тут делаешь? Ой, подожди. Извини, это Саша, моя подружка из колледжа. Саша, это Лиза, мы вместе учились в начальной школе. Лиза – моя лучшая подруга! Я так рада тебя видеть, Лиза!!! Но что ты тут делаешь?
967	An	c’est qui hein/	
968	Al	**Lise j’suis trop contente de te voir/** э **что ты тут делаешь/** c’est pas (toi?)	
969	K	(rire)	
970	Al	что ты тут делашь/[238]	
971	T	(rire)	
972	An	(inaud)	
973	Al	**oh mais attends excuse-moi c'est Sacha ma copine de collège\ Sacha et c :c a это Лиза мы вме-вместе** были **учились в на-чальной школе+**[239] c’était **ma meilleure copine du primaire** mais j’suis trop contente de t’voir/	

[236] c’est pas vrai :ai/
[237] c’est qui/
[238] qu’est-ce que tu fais ici/ (Alésia fait une petite erreur de prononciation en disant « tu fais »)
[239] et ça c’est Lise nous étions ens-ensemble nous avons fait nos études ensemble à l’école ma-ternelle+

Cela amène Anita à créer quelques improvisations verbales (l.962,964,967). Nous pouvons supposer que les ajustements proxémiques ainsi que le lâcher-prise a eu un impact sur les improvisations verbales d'Anita. En outre, il est possible que l'une de ces improvisations soit inspirée par la réplique du personnage de Katia. En effet, Katia dit en russe : это кто/[240] (l.965) et Anita répète la même réplique en français en y rajoutant un marqueur de régulation : c'est qui hein/ (l.967) Elle place cette improvisation au moment où un laps de temps s'ouvre du fait qu'Alésia répète sa réplique en essayant de la retrouver dans le texte (l.966).

L'enregistrement vidéo nous permet de voir qu'un autre espace-temps d'improvisation se crée grâce aux ajustements proxémiques. Au moment où Anita se déplace sur la scène, Alésia commence à mimer une conversation avec Katia (Figure 3.17 ; SJ4, l.950, Vidéo#2 03 :28).

Figure 3.18 ; SJ4, l.950, Vidéo#2 03 :28

Dans la SJ4, Théo reprend son improvisation dans la conversation téléphonique. Cette fois il n'imite plus la sonnerie d'un téléphone, mais utilise la sonnerie de son propre téléphone (l.983). Comme dans la SJ2, il intègre dans son improvisation le père et la mère de son personnage (l.988,994). Nous remarquons que juste avant cette conversation imaginaire de Théo, Alésia attire l'attention d'Anita (l.982). Ensuite, elle reprend son improvisation verbale de la séquence précédente (l.648 et 984) et la développe. Malheureusement,

[240] c'est qui/

son énoncé suivant (l.987) reste inaudible, mais nous remarquons qu'Anita partage l'improvisation d'Alésia et réagit aux répliques inventées de son personnage (l.985, 989). De plus, Alésia ajuste son improvisation : si dans la SJ3 elle supposait simplement qu'un membre de la famille du personnage de Théo était à Paris pendant les attentats (l.648) dans la SJ4 elle précise qu'il s'agit de son père (l.993). Rappelons-nous qu'Alésia s'inspire non seulement de ce qu'elle entend dans l'improvisation jouée par Théo mais aussi de leur conversation sur les attentats à Paris qui a eu lieu dans la SD6 (l.845-860). La transcription nous montre comment l'improvisation d'Alésia et Anita s'incruste dans l'espace-temps qui s'ouvre grâce au rallongement de l'improvisation verbale de Théo (l.982-995). Il est donc question d'ajustement du point de vue de création du sens, mais aussi du point de vue de gestion du temps.

Elève	**Enoncés**	**Texte écrit (fr, rus)**
981 K	**mais Julie/ attends/ et not' soirée Harry Potter/ mais on n'a pas l'droit de faire ça/** c'n'est pas entre/ ah non attends\ **ça s'fait pas entre amis/**	Mais Julie, attends, et notre soirée Harry Potter ? Mais on n'a pas le droit de faire ça, ça se fait pas entre amis, ça ! Юль, ну подожди, а как же наша вечеринка Гарри Поттера? Так с подругами не поступают!
982 Al	attends regarde (inaud) s'est passé à Paris	
983 T	***(à Anita)*** c'est tu t'as d- **c'est que t'as de mauvais amis tu sais/**	C'est que t'as de mauvais amis ! Ну, значит, подруги у тебя не очень...
	(COM : le téléphone de T sonne)	
984 Al	***(à Anita)*** attends y a quelqu'un de sa famille là-bas	
985 An	***(à Alésia)*** oui	
986 T	да/	
987 Al	***(à Anita)***(inaud)	
988 T	да мама/	
989 An	***(à Alésia)*** non heureusement pas	
990 T	что такое/	
991 Al	***(à Anita)*** moi aussi	
992 An	***(à Alésia)*** (inaud)	

993	Al	***(à Anita)***en fait Maxime xxxxx son père x à Paris	
994	T	папа в Париже/ ну что там/ да а :а хорошо\[241]	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. Да... да... когда?... хорошо...хор...
995	Al	pff блин/ вы слышали/[242] il y a eu des attentats à Paris+++	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris… Вы слышали? В Париже теракты...

3.1.4.4. Séquence de jeu SJ5

Deux nouveaux espace-temps d'improvisation partagée s'ouvrent dans la SJ5.

Dans un premier temps, il est question de la micro-improvisation que nous avons déjà évoquée lors de l'analyse des navigations des élèves entre les répertoires langagiers. Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut dans la SJ5, Théo traduit le marqueur de clôture par tschüss (l.1200). Notons que cela provoque la réaction de Katia qui commence à rire (l.1201) et l'improvisation verbale d'Anita qui lui répond à voix basse : salut (l.1202). Cette coordination des relations entre les personnages crée un micro-espace d'improvisation partagée par Anita et Théo (l.1200, 1202).

1200	T	hm ouais j'ai besoin d'aller aux toilettes tschüss
1201	K	tschüss(rire)
1202	An	(bas) salut

Dans un deuxième temps, il s'agit de l'improvisation partagé qui émerge lorsque Katia termine la réplique de son personnage à propos de l'évaluation (l.1180). A ce moment précis, Alésia produit une improvisation verbale : ah oui sur ça/ (l.1181).

1178	K	(rire)ox rien de spécial mais ma mère veut que j'travaille mon français vu que j'ai une évaluation	Pff, rien de spécial. Ma mère veut que je travaille mon français tout le week-end vu qu'il y a un contrôle… et puis je lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle

[241] papa est à Paris/ et qu'est-ce qu'il y a là-bas/ oui a :a d'accord\

[242] mince/ vous avez entendu/

1179	T	(inaud)	m'offre un chien…Pfff…
1180	K	et puis/ ну она хочет чтобы у меня были хорошие оценки[243]	Ох, ничего особенного. Мама хочет, чтобы я все выходные занималась французским, ведь у нас контрольная... ну и ещё я ей обещала, что буду приносить хорошие оценки, если она мне подарит собаку...Вот...
1181	Al	ah oui sur ça/	
1182	K	ah oui bah oui j'vois rien	
1183	Al	c'est pas 'rave	
1184	An	elle n'a rien vu mais elle s'en fiche Alésia	
1185	Al	(rire) а у меня родители уезжают в субботу вечером и я буду дома с одна[244] et je déteste ça	Moi, mes parents, en fait, ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison. Je déteste ça ! А у меня родители уезжают в субботу вечером, и я буду дома одна. Фу, терпеть не могу оставаться дома одна.

L'enregistrement vidéo nous permet de voir que pour faire cette improvisation Alésia utilise son cahier où elle montre quelque chose à Katia (Figure 3.19. SJ5, l. 1181 ; Vidéo #2 : 10 :28). Comme nous l'avons déjà vu en analysant l'utilisation des marqueurs de régulation chez Alésia, dans la SJ5 elle abandonne le marqueur `je te comprends (l.1185)`. Mais elle remplace ce marqueur par l'improvisation partagée avec Katia `(l.1181-1182)`.

SJ1	**moi mes parents en fait ils partent samedi soir et j'reste toute seule à la maison je DETESTE ça** (l.205)	
SJ2	**ouais j'te comprends moi mes parents en fait euh ils partent samedi soir et je reste toute**	

[243] ben elle veut que j'aie des bonnes notes

[244] et moi mes parents partent samedi soir et je vais rester avec seule à la maison

	seule à la maison je DETESTE ça (l.455)	Moi, mes parents, en fait, ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison. Je déteste ça !
SJ3	**moi mes parents en fait ils partent sam'di soir et je reste toute seule à la maison** je HAIS ça + (l.612)	А у меня родители уезжают в субботу вечером, и я буду дома одна. Фу, терпеть не могу оставаться дома одна.
SJ4	oh **j'te comprends а у меня родители уезжают в субботу вечером и я буду дома одна**[245] oh **je déteste ça** (l.924)	
SJ5	(rire) а у меня родители уезжают в субботу вечером и я буду дома с одна[246] et je déteste ça (l.1185)	

Figure 3.19. SJ5, l. 1181 ; Vidéo #2 : 10 :28

Katia soutient d'abord l'improvisation proposée par Alésia : ah oui bah oui (l.1182). Sur la vidéo, nous voyons qu'elle essaie de regarder ce qu'Alésia lui montre, mais cette dernière ferme le cahier sans laisser Katia voir ce qu'il y a dedans (Figure 3.20 ; l. 1182 ; Vidéo#2 : 10 :30). Ainsi, Katia sort de la peau de son personnage et dit : j'vois rien (l.1174) et Alésia clôture l'improvisation en disant : c'est pas 'rave (l.1183).

Nous remarquons également le commentaire d'Anita qui conclut : elle n'a rien vu mais elle s'en fiche Alésia (l.1184). Nous pouvons définir cette

[245] et je serai seule à la maison
[246] et moi mes parents partent samedi soir et je serai s seule à la maison

situation comme une improvisation avortée. En effet, un espace d'improvisation s'ouvre lorsqu'Alésia essaie d'intégrer une nouvelle information et un nouvel objet dans le jeu. Cependant, elle montre le cahier à Katia trop rapidement et cette dernière n'arrive pas à continuer l'improvisation. Il est possible qu'Alésia se presse car c'est à son tour de dire sa réplique. Ainsi, elle sort de la dimension fictionnelle, clôture son improvisation et continue avec la réplique de son personnage (l.1185).

Figure 3.20 ; SJ5 l. 1182 ; Vidéo#2 : 10 :30

En ce qui concerne les improvisations déjà mises en place, dans la SJ5 Anita reprend partiellement l'improvisation qu'elle avait commencée dans la SJ4 (l.962,964,967) et donne la réponse oui (l.1204) à la question d'Alésia (l.1203). Alésia commence son énoncé suivant par le marqueur de transition ah oui/ (l.1206) qu'elle rajoute à la réplique de son personnage. Nous trouvons ce marqueur uniquement dans cette séquence et cela nous amène à supposer que son utilisation peut être due à une contagion verbale qui se produit entre Anita et Alésia.

1203	Al	не может бы :ыть/[247] Lise c'est toi/
1204	An	oui
1205	K	c'est qui/
1206	Al	ah oui/ oh Lise je suis trop contente de te voir/ ну что ты это здесь делаешь/[248] oh mais attends excuse-moi ça c'est Sacha ma copine du collège\ et Sacha ça c'est Lise mmm c'est ma meilleure copine du primaire on était ensemble j'suis trop contente de te voir/ но что ты здесь делаешь/[249]

[247] c'est pas vrai :ai/
[248] ben qu'est-ce que tu fais ici/
[249] mais qu'est-ce que tu fais ici/

Théo reprend également son improvisation de conversation téléphonique évoquant l'histoire de son père qui se trouve à Paris (l.1223, 1225, 1227, 1230, 1233, 1235). En parallèle, Alésia et Anita continuent de développer leur improvisation partagée.

Dans un premier temps, Alésia s'adresse à Anita et lui dit qu'elle est contente de la voir (l.1213) et explique ce qu'elle devrait réviser (l.1218, 1220, 1222), l'enregistrement vidéo nous permet de voir qu'Alésia reproduit le même geste que dans l'improvisation avortée avec Katia plus haut (Figure 3.21 ; SJ5 l.1218 ; Vidéo #2 : 13 :01). Nous remarquons également qu'une contagion verbale se produit entre Katia et Alésia. Katia rajoute l'expression j'pense à la réplique de son personnage (l.1217), Alésia commence son improvisation par cette même expression (l.1218).

1213	K	***(à Alésia)*** mais	
1214	Al	***(à Anita)*** mais ça c'est trop bien	
1215	K	***(à Alésia)*** mais Julie attends/ et not' soirée Harry Potter ça s'fait pas	Mais Julie, attends, et notre soirée Harry Potter ? Mais on n'a pas le droit de faire ça, ça se fait pas entre amis, ça ! Юль, ну подожди, а как же наша вечеринка Гарри Поттера? Так с подругами не поступают!
1216	An	***(à Katia)***chut/	
1217	K	***(à Alésia)*** je pense ça s'fait pas entre amis	
1218	Al	***(à Anita)*** j'pense (inaud) et après il faut (inaud)	
1219	An	***(à Alésia)*** (oui ?)	
1220	Al	***(à Anita)*** tu dois réviser	
1221	T	***(à Katia)*** mais c'est ça d'avoir des mauvais amis tu sais/	C'est que t'as de mauvais amis ! Ну, значит, подруги у тебя не очень...
1222	Al	***(à Anita)*** le truc sur l'Afrique et l'Asie et et ce week-end (on a tout ?)(inaud) sinon/ ah ouai attends /	
1223	T	да мама/[250]	
1224	An	***(à Alésia)*** oui	

[250] oui maman/

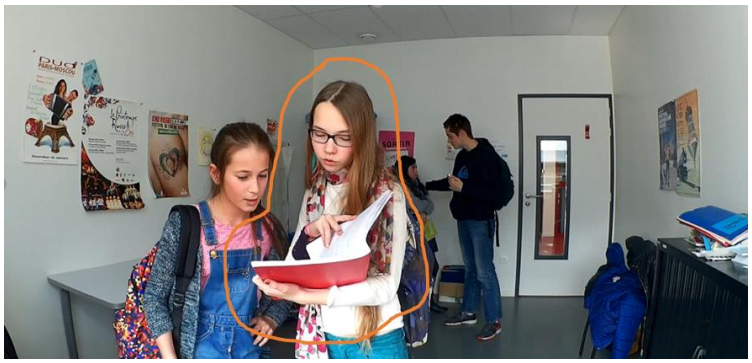
1225	T	да что такое[251]	
1226	Al	***(à Anita)*** t'as vu qu'y a eu des attentats à Paris	
1227	T	нет/ в Париже/[252]	
1228	Al	***(à Anita)*** (inaud) à Paris	
1229	An	***(à Alésia)*** ah oui	
1230	T	что было/ а папа+ он где/[253]	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. Да... да... когда?... хорошо...хор...
1231	Al	***(à Anita)*** (inaud) mais attends y a 100 personnes qui zont été tuées oh my god	
1232	An	***(à Alésia)*** ah	
1233	T	он тоже в Париже/[254] NON/	
1234	K	***(à Théo)*** ah	
1235	T	пока\[255]	
1236	Al	***(à Théo et Katia)*** mm блин вы слышали/[256] y a eu des attentats à Paris/	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris… Вы слышали? В Париже теракты...

Anita partage cette improvisation avec Alésia par un marqueur de transition : (oui ?)(l.1219), oui (l.1224). Dans un deuxième temps, Alésia fait semblant de découvrir qu'il y a eu des attentats à Paris (l.1226, 1228,1231). Anita réagit aux énoncés d'Alésia en utilisant le marqueur de transition : ah oui (l.1229) et le marqueur : ah (l.1232) pour exprimer son étonnement. Nous remarquons également que Katia réagit à l'improvisation de Théo en exprimant son étonnement de la même manière : ah (l.1234). Nous pouvons supposer que dans ce cas il s'agit d'une contagion émotionnelle entre Katia et Anita.

[251] oui qu'est-ce qu'il y a/
[252] non/ à Paris/
[253] qu'est ce qui s'est passé/ et papa+ il est ou/
[254] il est aussi à Paris/
[255] salut\
[256] mince vous avez entendu/

Ainsi, les quatre élèves se retrouvent tous impliqués dans cette improvisation : l'improvisation entre Alésia et Anita se déroule en parallèle de celle de Théo et Katia.

Figure 3.21 ; SJ5 l.1218 ; Vidéo #2 : 13 :01



3.1.4.5. Séquence de jeu SJ6

Dans la SJ6 Théo et Anita ne reprennent pas la micro-improvisation qu'ils ont créée dans la SJ5 (l.1201-1203). Alésia et Katia ne reproduisent pas non plus dans la SJ6 leur improvisation sur la révision de la SJ5 (l.1181-1183).

Comme dans la SJ5 Anita reprend le marqueur de transition `oui/ (l.1357)` qu'elle a conservé de l'improvisation partagée de la SJ4 `(l.962,964,967)`.

1356	Al	не :ет/ неправда/[257] Lise c'est toi/
1357	An	oui/
1358	K	кто это/[258]

Dans la SJ6 les quatre élèves reprennent tous l'improvisation autour de la conversation téléphonique de Théo. Théo arrive sur la scène avec un peu de retard. Katia est obligée de dire sa réplique deux fois et attirer son attention : `mais c'est bon j'ai fini (l.1336)`. De plus, Théo se trompe et met la sonnerie de téléphone trop tôt `(l.1370)`. En outre, il rallonge son improvisation et y apporte des informations plus précises sur ce qui s'est passé avec le père de son personnage : `mais papa mais qu'est-ce qu'il fait là-bas/ non/ non mais ne dis pas qu'il s'est fait aussi+ tuer (l.1378)`.

[257] no :on/ c'est pas vrai/
[258] c'est qui/

Tout cela donne plus de temps à Alésia et Anita pour créer leur improvisation. Alésia profite de ce délai pour créer d'autres d'improvisations verbales adressée à Anita (l. 1364, 1367, 1369, 1372). Dans les parties audibles, nous repérons la reprise de l'expression du texte écrit : je suis trop contente de te voir (l.1367). Alésia reprend également les circonstances proposées dans le texte et les intègre dans ses improvisations : mais toi c'était bien dans l'autre (collège ?) (l.1372). Ensuite, comme dans la SJ5, elle reprend son improvisation autour des attentats à Paris (l.1375, 1377, 1380, 1382). En ce qui concerne Anita, à la différence de la SJ5, elle utilise ici non seulement le marqueur de transition oui (l.1363, 1365, 1371), mais aussi d'autres énoncés : pareil (l.1368), ouais (inaud) ouais fin (l.1373). En s'approchant de la fin de cette improvisation, Katia sort de la peau de son personnage en émettant un petit rire (l.1379).

1360 Al	aa класс **ну что ты делаешь в эти выходные**[259] **en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison** donc euh tu vois	Cool ! Tu fais quoi ce week-end ? Круто! Ты что делаешь в эти выходные?
1361 K	Julie/ et notre et no' soirée Harry Potter/ mais ça s'fait pas entre amis/	Mais Julie, attends, et notre soirée Harry Potter ? Mais on n'a pas le droit de faire ça, ça se fait pas entre amis, ça ! Юль, ну подожди, а как же наша вечеринка Гарри Поттера? Так с подругами не поступают!
1362 Al	***(à Anita)*** et après(inaud)	
1363 An	***(à Alésia)*** (ouai ?)	
1364 Al	***(à Anita)*** (inaud) attends mais (inaud) mais en même temps (et genre ?) on n'a pas pensé que (inaud)	
1365 An	***(à Alésia)*** oui	
1366 K	***(à Alésia)*** ça s'fait pas ça/ **(à Théo)** mais c'est bon j'ai fini	
	(COM: sonnerie de téléphone)	
1367 Al	***(à Anita)*** (inaud) pourtant mais voilà quoi (inaud) fin tu vois je suis trop contente de te voir	
1368 An	***(à Alésia)*** pareil	
1369 Al	***(à Anita)*** en fait ça va/	
1370 T	ah merde je suis trop tôt oups	
1371 An	***(à Alésia)***(inaud)oui	

[259] aa chouette ben qu'est-ce que tu fais ce week-end

1372 Al	***(à Anita)*** mais toi c'était bien dans l'autre (collège ?)	
1373 An	***(à Alésia)*** ouais (inaud) ouais fin	
1374 T	***(à Katia)*** ah oui je sais c'est ça d'avoir de mauvais amis tu sais j'en ai déjà eu	C'est que t'as de mauvais amis ! Ну, значит, подруги у тебя не очень...
	(COM: sonnerie de téléphone)	
1375 Al	***(à Anita)*** ouai t'étais en t'étais en xx mais xx attends xx a priori y a eu des attentats à Paris	
1376 T	да мама/[260]	
1377 Al	***(à Anita)*** y a plus d'cent personnes qui ont été tuées	
1378 T	да все хорошо/ что случилось в Париже/[261] mais papa mais qu'est-ce qu'il fait là-bas/ non/ non me dis pas qu'il est là-bas aussi mais ne dis pas qu'il s'est fait aussi+ tuer	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. Да... да... когда?... хорошо...хор...
1379 K	(rire)	
1380 Al	***(à Anita)*** attends (inaud) cent personnes mais (inaud) j'pense (inaud) (mais en fait ?) (inaud) ouai	
1381 T	пока	
1382 Al	***(à Anita)*** arrête arrête c'est pas possible ***(à Théo et Katia)*** бли :ин/ вы слышали/[262] il y a eu des attentats à Paris/	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris… Вы слышали? В Париже теракты...

3.1.5. Synthèse : dynamique non-linéaire de la coopération créatrice

Cette partie d'analyse interactionnelle nous a permis d'observer le processus de création du sens partagé en théâtre en 3ème personne.

Elle nous a révélé que :

- pour construire le sens partagé, les élèves se sont appuyés non seulement sur le texte écrit et les circonstances proposées par ce texte, mais aussi sur leur propre expérience vécue et l'environnement dans lequel ils étaient en train de créer ;

[260] oui maman/
[261] oui tout va bien/ qu'est-ce qui s'est passé à Paris/
[262] min :ince/ vous avez entendu/

- les élèves ont navigué entre leurs répertoires linguistiques et émotionnels : en effectuant les transformations du texte, ils ont porté leur attention à la fois sur le texte lui-même et sur la coordination des relations entre les personnages, expressions des émotions, déplacements dans l'espace scénique, ajustements par rapport aux spectateurs imaginés, etc. ;
- pour chaque élève cette navigation s'est produite d'une manière complexe et non-linéaire qui est difficilement compatible avec la logique cause ↔ conséquence : les élèves faisaient la traduction littérale d'une langue vers l'autre, modifiaient le texte en le rendant plus authentique, ajoutaient des marqueurs de coordination afin de créer des relations entre les personnages, exprimaient leurs émotions ;
- Théo a interprété son personnage en s'appuyant sur son vécu émotionnel et nous pouvons supposer qu'il a transvécu son rôle ; cela a apporté des changements dans ses relations avec Alésia, Anita et Katia qui se sont mises dans une position d'écoute attentive par rapport à lui ;
- plusieurs improvisations partagées ont été créées par les élèves dans cette dynamique de la coopération créatrice.

Nous avons repéré que l'improvisation autour de la conversation de Théo a été maintenue et développée par les élèves au cours de toutes les séquences de jeu sauf la SJ1. Ce n'est pas le cas pour les autres improvisations partagées qui se sont ouvertes et clôturées ou se sont transformées en utilisation d'un seul énoncé comme dans le cas de l'improvisation d'Anita (l.1201-1203, l.1181-1183, 1203-1204).

Mon attention est particulièrement attirée par l'improvisation partagée autour de la conversation téléphonique de Théo. Le fait que cette improvisation soit reprise par les élèves cinq fois nous offre la possibilité incontournable d'étudier l'architecture de la construction de l'improvisation théâtrale au micro-niveau. Pour ce faire, nous allons recourir à l'analyse multimodale afin de pouvoir mettre au jour les répertoires langagiers kinésiques auxquels les élèves ont recours pour créer leurs improvisations.

3.1.6. Analyse multimodale d'un espace-temps d'improvisation partagée

Théo transforme quelques bribes de conversation téléphonique proposées dans le texte écrit en une histoire avec deux nouveaux personnages, le père et la mère, qu'il va d'abord créer en français et ensuite en russe. Si nous comparons la production verbale de la séquence

SJ2 avec celle de la séquence SJ3, nous remarquerons que le temps de prise de parole augmente de manière significative lorsque Théo commence à parler russe. En effet, il éprouve quelques difficultés lorsqu'il se met à improviser en russe et par conséquent, son débit de parole ralentit.

Nature	**Matière verbale**	**Temps de prise de parole**
Texte écrit	*(le téléphone de Maxime sonne)* Oui…oui…quand ?... d'accord…d'ac…. *(Maxime commence à pleurer).*	
Production de Théo dans la SJ1	dr :r oui allo/ oui QUAND/ d'accord (oui oui ?)	6 sec
Production de Théo dans la SJ2	ouais maman/ ouais qu'est-c'qui s'passe pourquoi tu m'appelles/ + eu :uh mais papa il est à Paris là/ beh qu'est-c'tu m'racontes/ mouais okay d'accord	9 sec
Production de Théo dans la SJ3	dring-dring да :a/ да мама что такое/ что случилось э в Париже когда/[263] d'accord\ mm	15 sec

Ce ralentissement dans la séquence SJ3 offre un espace-temps pour l'émergence des improvisations verbales d'Alésia (l. 646, 648).

645	Théo	dring-dring
646	Alésia	il y a des attentats à Paris
647	Théo	да/да мама что такое/[264]
648	Alésia	mais mais attends y a quelqu'un d'sa famille
649	Théo	что случилось э в Париже/ когда/[265] d'accord\ mm

Ce « bricolage interactif » incessant (Kerbrat-Orecchioni, 1998: 61) qui advient dans l'acte de création, ne se construit pas uniquement par la parole, mais aussi par un *dispositif de partage mimo-gestuel* (Cosnier & Vaysse, 1997: 16). Nous recourons donc à l'analyse à la sourde qui permet de diviser « la danse des interlocuteurs » (Condon & Ogston, 1966 cité par Cosnier & Vaysse, 1997) en images et observer au micro-niveau sa structuration. Pour que le lecteur puisse se repérer plus facilement, j'ai indiqué les premières lettres des prénoms des personnages sur les captures d'écran : Anita (An), Alésia (Al), Théo (T), Katia (K).

[263] oui :i/ oui maman qu'est-ce qu'il y a/ qu'est-ce qu'il y a/ qu'est-ce qui s'est passé euh à Paris quand/
[264] oui :i/ oui maman qu'est-ce qu'il y a/
[265] qu'est-ce qu'il y a à Paris quand/

3.1.6.1. Séquence SJ1 : mise en relations et création d'un espace-temps d'improvisation partagée

Les résultats de l'analyse multimodale nous permettent de voir que l'improvisation partagée autour de la conversation téléphonique de Théo commence au niveau corporel à partir de la première séquence SJ1.

Transcription des interaction verbales. SJ1. Vidéo 1. Time code : 09 :51,3 – 10 :03.

Elève	Enoncés	Texté écrit (fr)
202 Al	***(à Anita)*** t'es fâchée ***(à Katia)*** on fait semblant de parler	
203 T	**(à Anita) c'est que t'as qu'de mauvais amis** toi/	C'est que t'as de mauvais amis !
204 An	***(à Théo)*** lâche-moi tout d'suite\	
205 T	dr :r	
206 K	(rire)+	
207 T	oui allo/ oui QUAND/ d'accord (oui oui ?)	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac….

3.1.6.1.1. Danse communicative d'Alésia et Katia

Captures d'écran	Références	Analyse
 	SJ1. 09 :51,3 SJ1. 09 :51,6	Alésia propose à Katia de rentrer dans l'improvisation corporelle : on fait semblant de parler (l.244) Elle fait cette proposition verbalement et dessine par deux gestes référentiels le rapport entre l'intérieur et l'extérieur : elle pointe elle-même avec sa main droite (SJ1. 09 :51,3) et enchaîne avec un geste idéographique abstrait dirigé vers l'extérieur (SJ1. 09 :51,6). Ainsi les apprenantes commencent à créer leur espace d'improvisation corporelle partagée.

SJ1. 09 :51,9

Katia rentre dans l'échoïsation : elle imite le geste idéographique d'Alésia vers l'extérieur avec sa main gauche. Alésia lui répond avec un geste de pointage dirigé vers elle-même.

SJ1. 09 :52

Katia imite de nouveau le geste d'Alésia : elle pointe elle-même avec la main gauche. Alésia fait semblant de parler, fait un mouvement de corps vers Katia et produit de nouveau un geste idéographique dirigé vers l'extérieur.

SJ1. 09 :53

Alésia et Katia produisent la dernière boucle de gestes « extérieur-intérieur » en miroir : Alésia met sa main droite sur la poitrine et fait un mouvement de corps vers l'extérieur, Katia lui répond en faisant un geste idéographique vers l'extérieur avec sa main gauche.
Pendant qu'Alésia et Katia répètent cette danse communicative, Théo commence à prononcer la réplique de son personnage : `c'est que t'as qu'de mauvais amis toi/ (l.245)`

SJ1. 09 :54

En entendant cette réplique de Théo, Alésia se met à chercher des repères dans son texte (regarde le texte). En même temps, son geste idéographique de la main droite vers l'extérieur montre que corporellement, elle reste encore dans l'espace d'improvisation corporelle partagé avec Katia.
Katia se déconnecte également de cette improvisation : elle ne regarde plus Alésia et dirige son regard ailleurs, mais son corps reste toujours dans cette danse communicationnelle (Katia fait un geste de pointage avorté dirigé vers elle-même).

SJ1. 09 :56

Au moment où Théo commence à imiter la sonnerie de téléphone, Katia se déconnecte encore plus de l'improvisation corporelle partagée avec Alésia : Katia se tourne vers Théo, le regarde et se met à rire, et en même temps sa main gauche termine le geste qui fait toujours partie de la danse communicationnelle effectuée quelques instants plus tôt.

Nous voyons ainsi qu'Alésia et Katia entrent en résonance kinesthésique et créent une danse communicative partagée. En même temps, Alésia porte son attention à la fois sur la création de cette danse, sur ce que dit Théo et sur ce qui est indiqué dans son document avec le texte écrit.

3.1.6.1.2. Entrée de l'histoire de Théo dans l'espace d'improvisation partagé entre Katia et Alésia

SJ1. 09 :59

Alésia invite Katia à faire semblant de parler, ce qui déclenche tout un échange gestuel qui se déroule parallèlement à la conversation téléphonique de Théo.
Pendant que Théo, téléphone mobile à l'oreille, interagit avec sa mère (`oui allo/ oui QUAND/ d'accord (oui oui ?), l.205`), Katia le perçoit (regard dirigé vers Théo).

SJ1. 09 :59,7

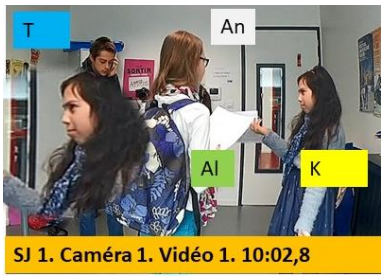
Katia se positionne face à Théo, dirigeant toute son attention vers lui (corps tourné et légèrement penché vers Théo).

SJ1. 10 :01

Katia reprend le contact visuel avec Alésia tout en ajustant son positionnement émotionnel par rapport à Théo pour montrer sa préoccupation (fronce les sourcils, pointe vers Théo).

SJ1. 10 :02

Katia cherche à diriger l'attention de Alésia vers Théo (touche l'avant-bras d'Alésia, pointe vers Théo).



SJ1. 10 :02,8

Katia se positionne de nouveau par rapport à Théo (pointe Théo et fronce les sourcils).

SJ1. 10 :03

Alésia dirige enfin son attention vers Théo (regard) fait un geste de questionnement de la situation (geste emblématique de la main droite « Que se passe-t-il ? »).
Alésia lui répond en exprimant son ignorance (regard et geste emblématique « je ne sais pas »).

Dans la SJ1 les élèves créent un espace-temps d'improvisation partagée : Théo reproduit la réplique du support écrit (conversation téléphonique). Pendant ce temps Alésia et Katia font une danse communicative pour se mettre en relation, faire semblant de parler, interagir, ne pas rester sur la scène sans rien faire. Ensuite elles intègrent les informations perçues de la réplique de Théo dans leur danse communicative : elles les incorporent.

Katia accomplit une médiation non-verbale. A partir de sa perception de la conversation elliptique de Théo, elle détourne puis réoriente l'attention du personnage d'Alésia vers Théo. Cela se passe dans la dimension fictionnelle où Katia intègre l'histoire du personnage de Théo (qu'il reprend en suivant le support écrit) dans la conversation gestuelle entre elle-même et Alésia.

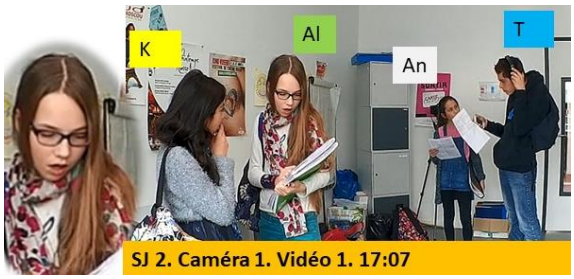
3.1.6.2. Séquence SJ2 : incarnation du perçu chez Alésia

Transcription des interactions verbales. SJ2. Vidéo 1. Time code : 17 :05-17 :12

Elève	**Enoncés**	**Texte écrit (fr)**
384 T	***(à Anita)***c'est que t'as d'mauvais amis tu sais/ (***au téléphone)*** ouais maman/ ouais qu'est-c'qui s'passe pourquoi tu m'appelles/+ eu :uh + mais papa il est à Paris là/ beh qu'est-c'tu m'racontes/ mouais okay d'accord	C'est que t'as de mauvais amis ! Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac….
385 Al	vous avez entendu y a eu des attentats à Paris /	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris…

SJ2. 17 :05
SJ2. 17 :06

Au moment où Théo improvise verbalement : `ouais maman/ ouais qu'est-c'qui s'passe pourquoi tu m'appelles/, l.450,` Alésia imagine qu'elle parle à quelqu'un au téléphone (geste iconique « téléphone »)



SJ2. 17 :07

Au moment où Théo dit : `mais papa il est à Paris,` Alésia introduit un nouvel élément : elle montre son cahier à Katia et le regarde avec étonnement comme si elle percevait des informations venant de cet objet (regarde vers le cahier, pointe le cahier, ouvre la bouche, hausse légèrement les sourcils).

SJ2. 17 :12

Alésia s'adresse à Katia et ajuste son positionnement émotionnel par rapport aux informations « venues du cahier » en exprimant étonnement et inquiétude (regarde Katia, ouvre la bouche, met sa main sur la bouche, SJ2.4). Katia à son tour imite les mêmes mimiques émotionnelles en miroir (ouvre la bouche, met sa main sur la bouche).

Dans la SJ2 Théo crée son improvisation autour de la conversation téléphonique avec sa mère. Cela allonge ses répliques et laisse à Alésia et Katia plus de temps pour improviser. Alésia en profite pour incorporer les émotions qu'elle perçoit de l'improvisation de Théo (utilisation du téléphone, expression de l'étonnement et de la peur).

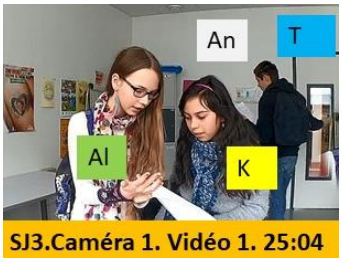
Ainsi, nous voyons comment, à partir de la matière verbale de base : « Oui… oui… quand ?... d'accord… d'ac. » - un réseau de communication interconnecté se met en place à partir des ajouts verbaux de Théo. Ce réseau se crée dans une mise en résonance avec les

autres et le contexte. Alésia et Katia, en périphérie de la scène, donnent vie à leurs personnages en lien avec Théo et incarnent le perçu au travers d'échanges des regards, de gestes et de mimiques. Nous notons également que le rejeu n'est pas ici une reprise à l'identique, il participe à la complexification de l'interaction.

3.1.6.3. Séquence SJ3 : entrée d'Alésia dans l'improvisation verbale.

Transcription des interactions verbales. SJ3. Vidéo 1. Time code : 25 :04 -25 :13

Elèves	Enoncés	Texte écrit (fr, rus)
642 Al	attends eh	
643 T	**(à Anita) c'est que tu-c'est que t'as de mauvais ami :is/**	C'est que t'as de mauvais amis ! Ну, значит, подруги у тебя не очень...
644 Al	(inaud)	
645 T	dring-dring	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. Да... да... когда?... хорошо...хор...
646 Al	**(à Katia)** il y a des attentats à Paris	
647 T	да/да мама что такое/[266]	
648 Al	**(à Katia)** mais mais attends y a quelqu'un d'sa famille	
649 T	что случилось э в Париже/ когда/[267] d'accord\ mm	
650 Al	**(à Katia)** (inaud)attends attends attends atte :ends **(à Théo et Anita) блин/ вы услышали/[268]y a eu des attentats à Paris/**	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris… Вы слышали? В Париже теракты...



SJ3. 25 :04 Alésia sort son téléphone imaginaire (geste iconique) et cette fois, elle montre qu'elle reçoit des informations du téléphone et non plus de son cahier (regard vers la paume de sa main). Elle partage ces informations avec Katia (geste de pointage vers le téléphone) et fait semblant de parler à Katia.

[266] oui/ oui maman qu'est-ce qu'il y a/
[267] qu'est-ce qui s'est passé euh à Paris/quand/
[268] mince/vous avez entendu/ (Alésia utilise le verbe « entendre » au perfectif)

SJ3. 25 :05,5 Katia se positionne émotionnellement par rapport aux informations reçues (regard vers la paume de la main d'Alésia) (ouvre la bouche, remontre la partie interne et la partie externe des sourcils en signe d'étonnement).

SJ3. 25 :05,7 Katia s'adresse à Alésia (regard) tout en maintenant son positionnement émotionnel (mimique bouche ouverte). Elle semble demander davantage d'informations.

SJ3. 25 : 06 Puis Katia ajuste et renforce son positionnement émotionnel en répétant le geste qu'elle avait déjà produit dans la séquence précédente SJ2 (met la main devant la bouche) en signe d'inquiétude.
C'est à ce moment que Alésia commence à verbaliser et dit, en s'adressant à voix basse à Katia : il y a des attentats à Paris (l.646). En introduisant cette réplique, Alésia produit une sorte de médiation qui permettrait à un spectateur francophone de comprendre la réplique que Théo dit en russe.

SJ3. 25 :12 Théo passe à l'improvisation en russe : да :a/ да мама что такое/[269] (l.647). Katia essaie de sortir de l'espace improvisationnel où se déroule la conversation entre elle et Alésia, elle cherche le contact avec Théo (se tourne vers lui). Mais Alésia cherche à maintenir l'interaction avec Katia et la retient par cette phrase : mais mais attends/ y a quelqu'un d'sa famille (l.648).

SJ3. 25 :13 Alésia renforce son improvisation verbale par un positionnement émotionnel (elle lève les sourcils, parle bas et exagère l'articulation). Katia réagit à cela par le geste de perplexité que nous avons déjà observé dans la séquence SJ2 (main devant la bouche). Pendant ce temps, Théo termine son improvisation verbale en russe : что случилось в Париже когда[270] (l.649).

[269] oui/ oui maman qu'est-ce qu'il y a/
[270] qu'est-ce qui s'est passé euh à Paris/quand/

Dans la SJ3 Alésia met son improvisation corporelle en mots et choisit pour cela la langue française, probablement pour faire une médiation entre Théo et des spectateurs non-francophones. Il est à noter qu'un changement d'ordre de tours de parole se produit dans cette séquence. En effet, Alésia commence à parler des attentats avant Théo, et non après comme il était prévu par le texte original.

3.1.6.4. Séquence SJ4 : changement de rôles. Entrée d'Anita dans l'espace d'improvisation partagée

Transcription des interactions verbales. SJ4. Vidéo 2. Time code : 04 :40 -05 :12

Elèves		**Enoncés**	**Texte écrit (fr, rus)**
981	K	**mais Julie/ attends/ et not' soirée Harry Potter/ mais on n'a pas l'droit de faire ça/** c'n'est pas entre/ ah non attends\ **ça s'fait pas entre amis/**	Mais Julie, attends, et notre soirée Harry Potter ? Mais on n'a pas le droit de faire ça, ça se fait pas entre amis, ça ! Юль, ну подожди, а как же наша вечеринка Гарри Поттера? Так с подругами не поступают!
982	Al	attends regarde (inaud) s'est passé à Paris	
983	T	***(à Anita)*** c'est tu t'as d- **c'est que t'as de mauvais amis tu sais/**	C'est que t'as de mauvais amis ! Ну, значит, подруги у тебя не очень...
		(COM : le téléphone de T sonne)	
984	Al	***(à Anita)*** attends y a quelqu'un de sa famille là-bas	
985	An	***(à Alésia)*** oui	
986	T	да/[271]	
987	Al	***(à Anita)***(inaud)	
988	T	да мама/[272]	
989	An	***(à Alésia)*** non heureusement pas	
990	T	что такое/[273]	
991	Al	***(à Anita)*** moi aussi	
992	An	***(à Alésia)*** (inaud)	
993	Al	***(à Anita)***en fait Maxime xxxxx son père x à Paris	
994	T	папа в Париже/ ну что там/ да а :а хорошо\[274]	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. Да... да... когда?... хорошо...хор...

[271] oui/
[272] oui maman/
[273] qu'est-ce qu'il y a/
[274] papa est à Paris/ mais qu'est-ce qu'il y a là-bas/ oui a :a d'accord\

995	Al	pff блин/ вы слышали/[275] il y a eu des attentats à Paris+++	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris… Вы слышали? В Париже теракты...

Pour faciliter le traitement des données, nous avons divisé cette séquence SJ4 en deux sous-séquences : la sous-séquence SJ4.1 (Vidéo 2. Time code : 04 :40 -0 :52. Transcription : l. 981-982) et la sous-séquence SJ4.2 (Vidéo 2. Time code : 05 :00-05 :12. Transcription : l. 983-995).

3.1.6.4.1. Entrée d'Anita dans l'espace improvisationnel créé par Alésia et Katia. Instabilité d'improvisation

Dans la séquence SJ4 Katia et Anita décident d'échanger leurs rôles. Anita prend la place de Katia. Alésia essaie d'entraîner Anita dans l'improvisation créée par Katia et elle au cours des séquences SJ1, SJ2 et SJ3 avant que Théo ne commence sa conversation téléphonique.

Transcription : l. 981-982. Vidéo 2. Time code : 04 :40 -0 :52.

SJ4.Caméra 1. Vidéo 2. 04:40

SJ4. 04 :40

Au moment où Katia commence à prononcer la réplique de son personnage : mais Julie/(l.981) Anita est encore à l'extérieur de l'espace improvisationnel imaginé par Alésia : le regard d'Anita est dirigé vers Katia.

Une seconde après, Anita regarde son texte en essayant probablement de repérer la réplique prononcée par Katia : attends/ et not' soirée Harry Potter/(l.981).

Alésia fait un pas en avant vers Anita, l'enregistrement vidéo ne nous permet pas de voir si Alésia fait semblant de parler ou pas. Cependant, nous voyons qu'Anita regarde Alésia et commence à imiter la parole. Ainsi, incitée par le mouvement d'Alésia, Anita entre dans cette bulle improvisationnelle élaboré par Alésia et Katia au cours de 3 séquences précédentes (SJ1, SJ2, SJ3).

SJ4.Caméra 1. Vidéo 2. 04:41

SJ4. 04 :41

SJ4.Caméra 1. Vidéo 2. 04:43

SJ4.04 :43

[275] mince/ vous avez entendu/

SJ4. 04 :44

Le positionnement d'Anita dans cette interaction improvisationnelle avec Alésia, n'est pas encore stable : il y a un décalage entre son regard qui est dirigé vers le texte (Anita essaie d'y trouver des repères) et ses mimiques (elle sourit en réagissant à l'imitation de la parole d'Alésia). Anita se retrouve entre le réel et l'imaginaire : elle sort de son personnage pour trouver des repères dans son texte (regard), et en même temps, reste dans la peau de son personnage et garde son positionnement émotionnel (mimiques) par rapport à la parole du personnage d'Alésia.

SJ4. 04 :45

Katia oublie son texte et fait une pose pour regarder le texte et retrouver sa réplique en disant : `ah non attends\ (1.981).` Alésia profite de la pause qui se crée naturellement et essaie d'inciter Anita à se détacher de son texte et de revenir dans l'improvisation : Alésia fait un mouvement de corps et se penche vers Anita, avec son bras gauche Alésia fait en même temps un grand geste abstrait et continue d'imiter la parole en exagérant l'articulation. Anita rentre dans l'improvisation : elle lève les yeux, regarde Alésia, tout en continuant de sourire.

SJ4. 04 :46

Le grand mouvement d'Alésia ainsi que sa parole imaginaire provoquent le changement de positionnement émotionnel chez Anita : elle change de mimiques, arrête de sourire et abaisse et rapproche légèrement ses sourcils. Alésia reprend le geste (met sa main sur la bouche) qu'elle avait déjà utilisé dans la SJ2 (SJ2.17 :12). En répondant à ce geste, Anita fait semblant de parler. Ainsi, Anita se relie complétement à son personnage : elle ajuste ses réactions corporelles et mimiques et imite la parole.

SJ4. 04 :47

SJ4. 04 :48

Cependant, la voix de Katia qui a enfin retrouvé sa réplique dans le texte (ça s'fait pas entre amis/, l.981) fait de nouveau sortir Anita de la bulle improvisationnelle : Anita tourne la tête vers Katia, dirige son regard vers elle.
De nouveau, Alésia incite Anita à revenir dans l'espace d'improvisation, cette fois à l'aide de la parole : Alésia se penche légèrement vers Anita et dit : attends(l.982)

SJ4. 04 :49

SJ4.04 :50

Anita réagit tout de suite à la parole d'Alésia et rentre dans l'espace d'improvisation partagé entre elle et Alésia : Anita tourne la tête vers Alésia, regarde Alésia et ouvre la bouche en montrant son intérêt pour ce qu'Alésia s'apprête à lui dire.
Alésia « ressort » le téléphone qu'elle a créé dans la SJ2 (SJ2.17 :06) : avec sa main droite Alésia fait un geste iconique « téléphone ». Ce geste attire le regard d'Anita mais aussi celui de Théo, qui quitte Katia des yeux et regarde en direction d'Anita et Alésia.

SJ4. 04 :51

SJ4. 04 :52

Un moment d'équilibre improvisationnel se crée et Alésia ajuste son message : elle fait un geste de pointage pour attirer encore plus l'attention d'Anita et improvise verbalement en disant : (inaud) s'est passé à Paris (l.982).
Anita se positionne émotionnellement par rapport aux informations perçues (mimiques d'étonnement : ouvre la bouche, remonte légèrement la partie interne des sourcils).

3.1.6.4.2. Equilibre improvisationnel : improvisations verbales d'Alésia et d'Anita.

Anita rentre progressivement dans l'improvisation et commence à répondre aux répliques inventées par Alésia ; en parallèle Théo improvise toujours la conversation téléphonique avec sa mère.

Transcription : l . 983-995. Vidéo 2. Time code : 05 :00-05 :12.

SJ4.Caméra 1. Vidéo 2. 04:54

SJ4. 04 :54
SJ4. 04 :54,9

Alésia continue son improvisation et prononce quelque chose d'inaudible, elle tourne sa tête vers Anita et la regarde.
Anita est toujours dans la peau de son personnage, elle se positionne émotionnellement par rapport à l'improvisation verbale d'Alésia : elle serre les lèvres et regarde Alésia.

SJ4.Caméra 1. Vidéo 2. 04:54,9

SJ4.Caméra 1. Vidéo 2. 04:55

SJ4. 04 :55
SJ4. 04 :56

Au moment où Théo prononce la réplique de son personnage : `c'est tu t'as d-c'est que t'as de mauvais amis (l.983)`, Alésia se positionne émotionnellement par rapport à ce qu'elle vient de dire, en répétant le geste d'étonnement déjà utilisé dans SJ4. 04 :47 : elle met sa main sur la bouche. Anita navigue de nouveau entre la réalité et la fiction : elle essaie de retrouver ses repères dans le texte (baisse la tête et dirige son regard vers le texte).
Alésia essaie de la faire revenir dans l'espace d'improvisation (penche légèrement la tête vers Anita), Anita réagit à ce geste et se détache de son texte : lève la tête et regarde Alésia. Cependant, elle n'ajuste pas son positionnement émotionnel au mouvement d'Alésia.

SJ4.Caméra 1. Vidéo 2. 04:56

SJ4. 04 :58
SJ4. 04 :59

En revanche, Anita réagit à la sonnerie du téléphone de Théo (tourne la tête vers Théo, perçoit son sourire et sa petite danse, commence à sourire elle aussi, ouvre la bouche et se met à danser).
Alésia perçoit la réaction émotionnelle d'Anita à la sonnerie du téléphone de Théo. En comprenant que cette réaction ne correspond pas à leur improvisation partagée, Alésia essaie d'inciter Anita à revenir dans leur improvisation à deux : elle enlève sa main de la bouche et improvise verbalement en disant : `attends (l.984)`

SJ4. 05 :00

Alésia continue son improvisation verbale : `y a quelqu'un de ta famille là-bas/ (l.984)` en faisant un mouvement de corps vers Anita. Anita commence rentrer dans l'espace improvisationnel : elle se positionne corporellement par rapport à la verbalisation d'Alésia (tourne sa tête vers Alésia et la regarde), mais garde toujours le positionnement émotionnel (sourire) par rapport à la perception de ce qui se trouve à l'extérieur de cet espace (sourire de Théo et la musique de son téléphone).

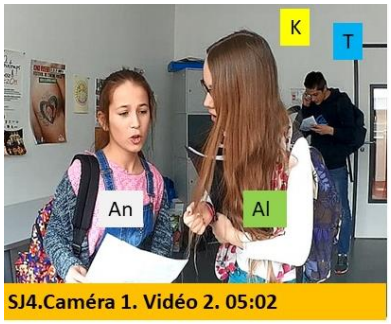
SJ4. 05 :01

Anita ajuste son positionnement émotionnel par rapport à la réplique improvisée d'Alésia : elle arrête de sourire et rentre en improvisation verbale en disant : `oui (l.985)`

SJ4. 05 :01,5

Pour créer un espace d'improvisation encore plus fermé et intime, Alésia se penche vers Anita et continue l'improvisation verbale : elle prononce quelque chose d'inaudible `(l.987)`.
En réaction à l'improvisation d'Alésia, Anita répond : `non (l.989)` au moment où Théo commence à improviser en russe

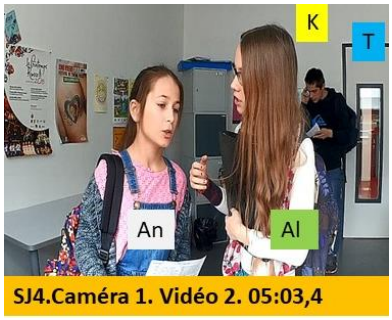
sa conversation téléphonique : да мама/[276] (l.988)



SJ4. 05 :02

SJ4. 05 :02,3
SJ4. 05 :03

Anita rentre de plus en plus dans l'improvisation verbo-corporelle partagée avec Alésia, chaque mot de son improvisation verbale est bien articulé et accompagné d'un geste ample et des mimique correspondantes : en prononçant le mot : heureusement (l.989), Anita met sa main gauche sur la poitrine, lève la tête, son regard et dirigé vers le haut ; en prononçant le mot : pas (l.989), elle ferme les yeux, soulève la partie interne des sourcils et avec sa main gauche fait un geste abstrait dirigé vers l'extérieur. Anita et Alésia s'enferment dans leur bulle improvisationnelle : aucune d'entre elles ne réagit à la réplique de Théo : что такое/[277] (l.990)



SJ4.05 :03,4

Les apprenantes entrent dans l'improvisation verbale partagée : Alésia continue cette conversation improvisée en disant : moi aussi (l.991) avec un geste abstrait dirigé vers Anita, Anita lui répond quelque chose d'inaudible : (inaud)(l.992).

[276] oui maman/
[277] qu'est-ce qu'il y a/

SJ4.05 :04
SJ4.05 :06

Au moment où Théo prononce : папа в Париже/(1.994)[278], Alésia fait rentrer ces informations dans la bulle improvisationnelle en inventant une nouvelle réplique pour son personnage : en fait Maxime xxxxx son père x à Paris (1.993). De nouveau, elle fait la médiation en traduisant pour les spectateurs l'histoire de Théo en français. Elle se penche légèrement vers Anita, la regarde et, avec un geste abstrait de sa main droite en direction d'Anita, incite cette dernière à réagir à ces nouvelles informations.

SJ4.05 : 06,7

Anita perçoit la « traduction » d'Alésia et se positionne émotionnellement par rapport à ce qu'elle vient d'entendre : elle exprime son étonnement en ouvrant la bouche et en remontant la partie interne et externe des sourcils.

SJ4.05 : 07
SJ4.05 : 08

Pendant que Théo continue à improviser la conversation téléphonique avec sa mère : ну что там/[279] (1.994), Alésia se déconnecte de l'improvisation partagée avec Anita et regarde son texte. Anita perçoit ce geste d'Alésia : elle dirige son regard vers le texte d'Alésia.
A son tour, Anita se déconnecte également de leur improvisation partagée : elle regarde son texte pendant que Théo continue son improvisation verbale : да а :а[280] (1.994)

[278] papa est à Paris/
[279] qu'est-ce qu'il y a là-bas/
[280] oui a :a

SJ4.05 : 09

SJ4.05 : 10

Anita et Alésia se retrouvent entre les deux dimensions : d'un côté elles sortent de leurs personnages (cherchent leurs repères dans le texte), de l'autre leurs corps continuent de se positionner émotionnellement par rapport aux informations sur le père de Maxime perçu précédemment : Anita fait un geste d'étonnement (met sa main sur la bouche, SJ4.05 :09), Alésia reproduit le même geste en parallèle une seconde après (SJ4.05 :10). Elles fixent ce geste en restent sans bouger pendant 2 secondes, le temps que Théo termine sa conversation téléphonique : хорошо\[281] (l.994)

SJ4.05 : 12

Alésia et Anita sortent de leur espace improvisationnel partagé et se dirigent vers Théo et Katia. Alésia commence à prononcer la réplique prévue dans le texte pour son personnage en y rajoutant quelques éléments improvisés (pff блин) : pff блин/вы слышали/[282] il y a eu des attentats à Paris+++ (l.995)

Dans la SJ4 Anita et Katia changent de rôles, Anita entre dans l'improvisation avec Alésia. Si Alésia est déjà bien affirmée dans cette improvisation, Anita vient juste de changer de rôle. Au départ cette improvisation est très instable : Anita se laisse perturber par ce qui se passe derrière elle entre Théo et Katia, elle porte son attention à la fois sur l'espace d'improvisation partagée entre elle et Alésia et sur celui de Katia et Théo. Pas à pas Alésia incite Anita ne pas se déconnecter de leur improvisation commune, elle le fait à l'aide des gestes, des mimiques et de la parole. Une succession d'ajustements gestuels, mimiques et verbaux entre Alésia et Anita amène cette dernière à entrer de plus en plus dans l'improvisation partagée non seulement au niveau corporel, mais aussi au niveau verbal.

[281] d'accord\
[282] mince/ vous avez entendu/

3.1.6.5. Séquence SJ5 : mouvance des espaces improvisationnels

Transcription des interactions verbales. SJ5. Vidéo 2. Time code : 12 :50,2 -13 :24.

Elèves	Enoncés	Texte écrit (fr, rus)
1237 K	***(à Alésia)*** mais	
1238 Al	***(à Anita)*** mais ça c'est trop bien	
1239 K	***(à Alésia)*** mais Julie attends/ et not' soirée Harry Potter ça s'fait pas	Mais Julie, attends, et notre soirée Harry Potter ? Mais on n'a pas le droit de faire ça, ça se fait pas entre amis, ça ! Юль, ну подожди, а как же наша вечеринка Гарри Поттера? Так с подругами не поступают!
1240 An	***(à Katia)*** chut/	
1241 K	***(à Alésia)*** je pense ça s'fait pas entre amis	
1242 Al	***(à Anita)*** j'pense (inaud) et après il faut (inaud)	
1243 An	***(à Alésia)*** (oui ?)	
1244 Al	***(à Anita)*** tu dois réviser	
1245 T	***(à Katia)*** mais c'est ça d'avoir des mauvais amis tu sais/	C'est que t'as de mauvais amis ! Ну, значит, подруги у тебя не очень...
1246 Al	***(à Anita)*** le truc sur l'Afrique et l'Asie et et ce week-end (on a tout ?)(inaud) sinon/ ah ouai attends /	
1247 T	да мама/[283]	
1248 An	***(à Alésia)*** oui	
1249 T	да что такое[284]	
1250 Al	***(à Anita)*** t'as vu qu'y a eu des attentats à Paris	
1251 T	нет/ в Париже/[285]	
1252 Al	***(à Anita)*** (inaud) à Paris	
1253 An	***(à Alésia)*** ah oui	
1254 T	что было/ а папа+ он где/[286]	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. Да... да... когда?... хорошо...хор...
1255 Al	***(à Anita)*** (inaud) mais attends y a 100 personnes qui zont été tuées oh my god	
1256 An	***(à Alésia)*** ah	
1257 T	он тоже в Париже/[287] NON/	

[283] oui maman/
[284] oui qu'est-ce qu'il y a/
[285] non/ à Paris/
[286] qu'est-ce qui s'est passé/ et papa+ il est où/
[287] il est aussi à Paris

1258	K	***(à Théo)*** ah	
1259	T	пока\[288]	
1260	Al	***(à Théo et Katia)*** mm блин вы слышали/[289] y a eu des attentats à Paris/	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris… Вы слышали? В Париже теракты...

3.1.6.5.1. Danse communicative d'Anita et Alésia : de l'improvisation corporelle vers l'improvisation dans une langue imaginaire partagée.

Transcription : l.1213-1214. Vidéo 2, time code : 12 :50,2 – 12 :52,7.

SJ5.12 :50,2

Alésia rentre dans l'improvisation verbale, commence son improvisation avec Anita peu avant que Katia commence sa réplique : mais Julie attends/ (l.1214). Alésia fait un mouvement de corps vers Anita, avec sa main gauche fait un geste abstrait vers l'extérieur pour exprimer sa joie et improvise verbalement : mais ça c'est trop bien (l.1213)

SJ5.12 :50,8

Anita ne se laisse pas attendre et répond tout de suite à cette invitation d'Alésia d'entrer dans l'espace d'improvisation qu'elle connaît déjà : elle fait semblant de parler et accompagne cette parole imaginaire d'un geste abstrait (la paume de la main gauche ouverte) dirigé vers Alésia. Alésia reçoit le message d'Anita : elle produit un geste dirigé vers l'intérieur (met sa main gauche sur la poitrine).

SJ5.12 :51,3

Anita continue son discours imaginaire : fait semblant de parler, répète le geste autocentré d'Alésia (met sa main gauche sur la poitrine) et fait un mouvement de corps vers Alésia. Alésia également fait un mouvement de corps vers Anita et l'accompagne d'un geste de pointage abstrait dirigé vers l'extérieur. Nous ne voyons pas son visage et ne pouvons pas

[288] salut\
[289] mince vous avez entendu/

dire si elle fait semblant de parler ou exprime des émotions.

SJ5.12 :51,5
SJ5.12 :52,2

Alésia continue cette danse en accentuant son mouvement de corps vers Anita par un geste de pointage abstrait. Anita répond à ce geste : elle fait semblant de parler, baisse les yeux et fait un geste abstrait vers l'extérieur avec sa main gauche.

Cette suite de gestes et de mouvements de corps répète la danse communicative de Katia et Alésia que nous avons déjà observée dans la séquence SJ1 (SJ1.1. 09 :51,3 – SJ1.1.09 :56). Cependant, ici, il s'y rajoute l'imitation de la parole : ainsi on observe comment l'improvisation corporelle se transforme progressivement en une improvisation dans une langue imaginaire partagée entre deux participantes de la scène.

SJ5.12 :52,7

Théo se prépare à entrer dans l'espace scénique : il se positionne encore à l'extérieur de cette espace, mais l'échoïsation mimique nous montre que son attention porte sur ce qui se passe dans l'espace scénique : son regard est dirigé vers Katia et ses lèvres miment avec beaucoup d'expression la réplique prononcée par Katia : `Harry Potter (l.1196).`

3.1.6.5.2. Rupture de l'espace d'improvisation avortée et rétablissement de l'équilibre imrpovisationel.

Transcription : l.1216-1218. Vidéo 2, time code : 12 :54 – 12 :58.

SJ5.12 :54
SJ5.12 :55

Une rupture de l'espace d'improvisation partagé entre Alésia et Anita se produit lorsqu'Anita réagit à la réplique de Katia : `mais Julie attends/ et not' soirée Harry Potter (l.1215).` En effet, Anita sort de son personnage (se tourne vers Katia, la regarde et fait un geste emblématique « non », « interdit » en y rajoutant : `chut/(l.1216).`

SJ5.12 :56
SJ5.12 :57

Cette rupture se retrouve vite avortée car pour rétablir l'équilibre improvisationnel, Théo dirige son regard vers Anita et l'incite à revenir dans son espace de jeu (Anita se retourne et commence à chercher des repères dans son texte : son regard est dirigé vers le texte qu'elle tient dans sa main droite).

Alésia invite également Anita à revenir à leur improvisation en l'attirant par la réplique : `j'pense (l.1218)`. Remarquons qu'elle commence sa réplique par la même expression que Katia : `je pense (l.1217, 1218)`. Comme dans le cas de la conversation téléphonique de Théo, Alésia prend les éléments de l'espace improvisationnel partagé entre Théo et Katia et les transfère dans l'improvisation qu'elle partage avec Anita. Bien que ces deux espaces semblent être séparés, les mots et les images naviguent entre les deux.

Anita rentre dans la peau de son personnage : elle se positionne émotionnellement par rapport à la parole d'Alésia (se tourne vers Alésia, la regarde et sourit). L'équilibre improvisationnel se rétablit.

SJ5.12 :57,9
SJ5.12 :58

Alésia reprend le geste abstrait (vers l'extérieur) de la danse communicative et prononce quelque chose d'inaudible en reprenant l'expression `je pense` au début de son énoncé : `je pense (inaud) (l.1218)`. Comme dans la SJ5.12 :52,7 Théo regarde Katia et fait un mouvement de lèvres qui imite la réplique de Katia : `ça s'fait pas entre amis ça (l.1217)`. Il complète cette imitation mimique par un geste de pointage dirigé vers Alésia et Anita. Il apparaît qu'il n'est pas encore entré dans l'espace scénique, mais s'est mis dans la

peau du personnage de Katia pour bien repérer le moment de l'arrivée de son propre personnage en scène. Cela nous fait supposer qu'à ce moment l'attention de Théo porte non seulement sur ses propres actions, mais aussi sur les actions de Katia ce qui lui permet de coordonner le jeu de son personnage et des autres.

3.1.6.5.3. Improvisation verbale d'Alésia. Séparation de l'espace d'improvisation partagé d'Alésia et Anita de celui de Théo et Katia.

Transcription : l.1218-1222. Vidéo 2, time code : 12 :59,8 -13 :05

SJ5.12 :59,8
SJ5.13 :00

Alésia continue ses improvisations verbales et invente une nouvelle réplique pour son personnage : `et après il faut (inaud) (l.1218)` Elle complète cette improvisation verbale par un geste : ouvre et regarde son cahier. Anita se positionne par rapport aux informations perçues et rentre dans les improvisations verbales partagées : elle regarde le cahier d'Alésia et lui répond : `(oui ?)(l.1219)`

SJ5. 13 :01

Pendant que les improvisations verbales partagées se développent entre Anita et Alésia, elles ferment corporellement leur espace d'improvisation : Alésia fait un pas vers Anita et ouvre son cahier ; Anita s'approche d'Alésia et regarde attentivement le cahier d'Alésia. Pendant ce temps, Théo s'approche de Katia et pose sa main droite sur son épaule. Ainsi, nous voyons deux groupes d'acteurs séparés se former sur la scène.

SJ5.Caméra 1. Vidéo 2. 13:04

SJ5. 13 :04

Alésia continue d'improviser verbalement : `tu dois réviser le truc sur l'Afrique et l'Asie (l.1222)` Anita se positionne émotionnellement par rapport à l'improvisation d'Alésia : ouvre la bouche (étonnement) et continue de regarder le cahier d'Alésia.
Dans le groupe qui se trouve en arrière-plan, Théo met la sonnerie de son téléphone et commence à danser. Katia réagit à son improvisation corporelle et se met à rire.

SJ5.Caméra 1. Vidéo 2. 13:05,1

SJ5. 13 :05,01
SJ5. 13 :05,05

Alésia continue d'improviser verbalement : `et et ce week-end (on a tout ?)(inaud)(l.1222)`
Anita se positionne émotionnellement par rapport aux informations perçues : regarde le cahier d'Alésia et remonte légèrement la partie interne des sourcils.
Nous avons vu que dans la SJ2 Alésia a utilisé le cahier pour apprendre la nouvelle sur les attentats. Dans la SJ5 elle l'utilise pour parler des devoirs. Nous voyons ainsi comme elle développe son improvisation autour de cet objet. D'abord c'est une source d'informations sur les attentats (téléphone ou tablette) et ensuite c'est un cahier pour les devoirs.

SJ5.Caméra 1. Vidéo 2. 13:05,5

Ainsi, à la différence de la SJ4.2 (SJ4. 04 :58 -SJ4. 04 :59) les échanges entre Katia et Théo n'ont aucun impact sur les improvisations partagées entre Anita et Alésia. Les deux espaces d'improvisation (celui d'Anita et Alésia et celui de Théo et Katia) se retrouvent bien séparés.

3.1.6.5.4. Rupture de l'espace improvisationnel avortée et rétablissement de l'équilibre improvisationnel.

Transcription : l.1222 – 1224, Vidéo 2, time code : 13 :06,1-13 :10.

SJ5. 13 :06,1
SJ5. 13 :06,5

Une deuxième rupture de l'espace d'improvisation partagé entre Alésia et Anita se produit lorsque le personnage de Théo répond à un appel téléphonique. Théo regarde son téléphone et coupe le son. Anita réagit à son geste et sort de l'improvisation partagée avec Alésia : Anita tourne la tête vers Théo et le regarde. Alésia perçoit cette réaction d'Anita.
Alésia sort également de l'espace d'improvisation : elle tourne la tête vers Théo et le regarde.

SJ5. 13 :07
SJ5. 13 :08,4

Alésia incite Anita à revenir dans leur espace d'improvisation partagé : Alésia regarde Anita, ouvre son cahier, avance vers Anita et invente une nouvelle improvisation verbale pour son personnage : `sinon/ ah ouais attends (l.1222)`

SJ5. 13 :08,9

Anita réagit à cette réplique et revient dans leur espace d'improvisation : elle tourne la tête vers le cahier d'Alésia et y dirige son regard. L'équilibre improvisationnel commence à se rétablir et la rupture se retrouve avortée.
Le personnage de Théo répond à l'appel téléphonique : Théo met le téléphone contre son oreille. Katia se positionne

émotionnellement par rapport à son geste et commence à rire. Les deux espaces d'improvisation partagée se rétablissent.

SJ5. 13 :09
SJ5. 13 :10

Alésia se met à improviser corporellement, elle se positionne émotionnellement par rapport à son cahier : elle regarde son cahier, entrouvre la bouche et lève légèrement les sourcils. De nouveau Alésia utilise son cahier comme source de la nouvelle sur les attentats. Anita partage cette improvisation : elle fait un pas vers Alésia, regarde le cahier et lui répond : `oui (l.1224)`. Elle commence ainsi à partager des improvisations verbales avec Alésia.

3.1.6.5.5. Improvisations verbales en parallèle dans les deux espaces d'improvisation.

Transcriptions : l.1225-1236. Vidéo, time code : 13 :11 -13 :24.

SJ5. 13 :11
SJ5. 13 :12

En parallèle avec la conversation téléphonique improvisée par Théo en russe : `да что такое (l.1225) (Traduction : oui qu'est-ce qu'il y a)`, Alésia continue d'improviser verbalement en français : `t'as vu qu'y a eu des attentats à Paris (l.1226)`. Elle complète cette improvisation par un regard dirigé vers Anita (SJ5. 13 :12). Anita regarde également Alésia pour partager avec elle le message reçu.

SJ5. 13 :12, 6
SJ5. 13 :13

Théo continue son improvisation en russe : нет/ в Париже/(l.1227) (Traduction : non/ à Paris)
Alésia regarde son cahier et attire l'attention d'Anita par un geste de pointage abstrait de la main droite. Anita regarde le cahier d'Alésia et se positionne émotionnellement par rapport à cet objet : ouvre la bouche, lève légèrement la partie interne des sourcils.

SJ5. 13 :13,5

Alésia rend l'espace d'improvisation partagé entre elle et Anita encore plus intime : elle tourne la tête vers Anita et fait un mouvement de corps vers elle. En même temps, Alésia continue d'improviser verbalement en s'inspirant de la conversation téléphonique improvisée par Théo : (inaud) à Paris (l.1228).

SJ5. 13 :13,7

A aucun moment Anita ne décroche de cette improvisation partagée, ce qui l'amène de nouveau à la production verbale improvisée : ah oui (l.1229)

SJ5. 13 :15

Théo continue son improvisation en russe : что было/ (l. 1230)(Traduction : qu'est-ce qui s'est passé/)
Il la complète avec un geste d'étonnement : Théo met sa main sur la bouche. Anita attend de nouvelles improvisations d'Alésia : elle dirige son regarde vers Alésia qui regarde son cahier.

SJ5. 13 :16
SJ5. 13 :17

Alésia met son doigt sur la bouche, regarde le cahier et continue son improvisation verbale : (inaud) mais attends (l.1231) Anita se positionne émotionnellement par rapport aux informations perçues de l'improvisation d'Alésia : elle fait un mouvement de tête vers Alésia et abaisse et rapproche les sourcils ce qui peut exprimer la tristesse.
Katia observe Théo qui continue également son improvisation verbale en russe : а папа+он где/ (l.1230)(Traduction : et papa + il est où/). A la différence

de la séquence précédente, ici Alésia ne reprend pas sa médiation et ne traduit pas l'histoire de Théo en français. Cela nous montre le processus vivant de l'improvisation. Le cahier qu'elle tient dans les mains, lui donne des nouvelles idées pour une nouvelle improvisation partagée avec Anita, elle se laisse porter par cette nouvelle idée et ne revient pas à l'improvisation précédente.

SJ5. 13 :18

SJ5. 13 :19

Alésia continue d'improviser verbalement en français : `y a y a 100 personnes qui zont été tuées (l.1231)`

Pour annoncer cette nouvelle elle tourne la tête et se penche légèrement vers Anita afin de rendre leur espace d'improvisation partagé plus intime. Anita se positionne émotionnellement par rapport à cette nouvelle : elle regarde Alésia, serre les lèvres et lève la partie interne et externe des sourcils.

Théo arrive au point culminant de son improvisation où son personnage apprend que son père était à Paris le jour des attentats : Théo improvise verbalement en mélangeant le russe et le français : `он тоже в Париже/`[290] `NON/ (l.1233).`

Il complète ces productions verbales d'une improvisation corporelle qui exprime le choc : avec un geste ample Théo met sa main droite sur la tête (SJ5.13 :19)

SJ5. 13 :20

Alésia continue son improvisation verbale : `oh my god (l.1231)`

Anita se positionne émotionnellement de manière corporelle et verbale par rapport au message d'Alésia : elle met sa main gauche sur la bouche (geste d'étonnement) et dit : `ah (l.1232)`

SJ5. 13 :21

SJ5. 13 :22

Théo finit sa conversation téléphonique improvisée : `пока\`[291] `(l.1235) (Traduction : salut)` : baisse la tête et les yeux. Tout en gardant son positionnement émotionnel (main gauche sur la bouche), Anita regarde Alésia en attendant sa réaction. Alésia baisse la tête, tourne vers Anita et marque son hésitation par l'onomatopée d'incertitude : `mm (l.1236).`

[290] il est aussi à Paris

[291] salut\

SJ5. 13 :23

Anita cherche ses repères : d'un côté, elle sort de l'espace d'improvisation partagé entre elle et Alésia (dirige son regard vers Théo qui raccroche), de l'autre, elle garde encore le positionnement émotionnel de l'improvisation (main gauche sur la bouche).

SJ5. 13 :24

Le positionnement d'Alésia est ambigu. Du point de vue corporel, elle sort de l'espace improvisationnel partagé entre elle et Anita : elle tourne et se dirige vers Théo et Katia. Du point de vue verbal, elle reste encore dans l'improvisation : avant de reprendre la réplique de son personnage comme il était prévu dans le texte proposé, elle y rajoute un marqueur de peur et inquiétude en russe : блин[292] (l.1236).
Anita suit Alésia. Théo improvise corporellement : il s'essuie avec un mouchoir.

Dans la SJ5, deux espaces d'improvisation bien divisés entre eux se forment sur la scène, mais restent encore mouvants. En effet, comme dans la séquence précédente, Anita se déconnecte deux fois de l'improvisation avec Alésia et porte son attention sur le comportement de Katia ou de Théo. Lors de sa deuxième déconnection elle est suivie par Alésia qui tourne également sa tête vers Katia et Théo (SJ5. 13 :06,1 ; SJ5. 13 :06,5).

Cependant, les ajustements gestuels, mimiques et verbaux d'Alésia et Anita rendent leur espace d'improvisation de plus en plus fermé et intime. En même temps, le volume de la parole devient plus considérable chez Anita et Alésia, mais aussi chez Théo. Vers la fin de cette séquence, les apprenants arrivent à stabiliser les deux espaces et y improviser verbalement, ce qu'ils vont développer dans la séquence SJ6.

3.1.6.6. Séquence SJ6 : séparation de deux espaces d'improvisation.

Transcription des interactions verbales. SJ6. Camera 1. Vidéo 2. Time code : 18 :17 -19 :06,5 Camera 2. Vidéo 2. Time code : 00 :50 - 01 :31,5.

	Elèves	Enoncés	Texte écrit (fr, rus)
1360	Al	аа класс **ну что ты делаешь в эти выходные**[293] **en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison** donc euh tu vois	Cool ! Tu fais quoi ce week-end ? Круто! Ты что делаешь в эти выходные?
1361	K	Julie/ et notre et no' soirée Harry Potter/ mais ça s'fait pas entre amis/	Mais Julie, attends, et notre soirée Harry Potter ? Mais on n'a pas le

[292] mince
[293] aa chouette ben qu'est-ce que tu fais ce week-end

1362 Al	***(à Anita)*** et après(inaud)	droit de faire ça, ça se fait pas entre amis, ça !
1363 An	***(à Alésia)*** (ouai ?)	Юль, ну подожди, а как же наша вечеринка Гарри Поттера? Так с подругами не поступают!
1364 Al	***(à Anita)*** (inaud) attends mais (inaud) mais en même temps (et genre ?) on n'a pas pensé que (inaud)	
1365 An	***(à Alésia)*** oui	
1366 K	***(à Alésia)*** ça s'fait pas ça/ mais c'est bon j'ai fini	
	(COM: sonnerie de téléphone)	
1367 Al	***(à Anita)*** (inaud) pourtant mais voilà quoi (inaud) fin tu vois je suis trop contente de te voir	
1368 An	***(à Alésia)*** pareil	
1369 Al	***(à Anita)*** en fait ça va/	
1370 T	ah merde je suis trop tôt oups	
1371 An	***(à Alésia)***(inaud)oui	
1372 Al	***(à Anita)*** mais toi c'était bien dans l'autre (collège ?)	
1373 An	***(à Alésia)*** ouais (inaud) ouais fin	
1374 T	***(à Katia)*** ah oui je sais c'est ça d'avoir de mauvais amis tu sais j'en ai déjà eu	C'est que t'as de mauvais amis ! Ну, значит, подруги у тебя не очень...
	(COM: sonnerie de téléphone)	
1375 Al	***(à Anita)*** ouai t'étais en t'étais en xx mais xx attends xx a priori y a eu des attentats à Paris	
1376 T	да мама/[294]	
1377 Al	***(à Anita)*** y a plus d'cent personnes qui ont été tuées	
1378 T	да все хорошо/ что случилось в Париже/[295] mais papa mais qu'est-ce qu'il fait là-bas/ non/ non me dis pas qu'il est là-bas aussi mais ne dis pas qu'il s'est fait aussi+ tuer	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. Да... да... когда?... хорошо...хор...
1379 K	(rire)	
1380 Al	***(à Anita)*** attends (inaud) cent personnes mais (inaud) j'pense (inaud) (mais en fait ?) (inaud) ouai	
1381 T	пока[296]	

[294] oui maman/

[295] oui tout va bien/ qu'est-ce qui s'est passé à Paris/

[296] salut

1382 Al	***(à Anita)*** arrête arrête c'est pas possible ***(à Théo et Katia)*** бли :ин/ вы слышали/[297] il y a eu des attentats à Paris/	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris… Вы слышали? В Париже теракты...

3.1.6.6.1. Ouverture de l'espace d'improvisation partagé entre Alésia et Anita. Reliance de Théo au personnage de Katia.

Transcription : lignes 1360-1364. Time code : 18 :17 – 18 :23 (caméra 1, vidéo 2) et 00 :50 (caméra 2, vidéo 2).

SJ6. Cam 1.18 :17,0
SJ6. Cam 1.18 : 17,7

Alésia finit la réplique de son personnage prévue dans le texte et continue tout de suite à improviser verbalement en français : `donc euh tu vois (l.1360)`. Elle invite Anita à entrer dans une danse communicative (fait un geste ample et abstrait de bras gauche dirigé vers l'extérieur). Anita lève les yeux et perçoit Alésia.

SJ6. Cam 1.18 :19

Alésia commence à chercher des repères dans le texte (regarde son texte et dit : `mmm (l.1360)`
Anita suit le regard d'Alésia et baisse les yeux pour regarder son texte.

SJ6. Cam 1.18 :20

Alésia continue l'improvisation verbale : `et après (l.1362)`

[297] mi :ince/ vous avez entendu/

SJ6. Cam 1.18 :20,9

Anita réagit à cette improvisation avec un mouvement de lèvres qui imite la prononciation du mot « ouais » : `(ouais ?) (l.1363)`

S6. Cam 1.18 :21,7

Alésia continue son improvisation verbale : `(inaud)(l.1364)`.
Elle commence de nouveau une danse communicative (fait le même geste ample et abstrait dirigé vers l'extérieur) et se positionne émotionnellement par rapport à l'improvisation verbale qu'elle est en train d'inventer (hausse les épaules, serre les lèvres). Anita perçoit la parole et les gestes d'Alésia et ajuste également sa position émotionnelle à l'égard de cette improvisation (ouvre la bouche).

SJ6. Cam 1. 18 :22

Alésia continue son improvisation inaudible et fait Katia entrer dans cet espace improvisationnel partagé entre Alésia et Anita (Alésia fait un geste de pointage vers Katia).

SJ6. Cam 1. 18 :23

Anita réagit corporellement à cette nouvelle information (tourne la tête vers Katia).

SJ6. Cam 2. 00 :50

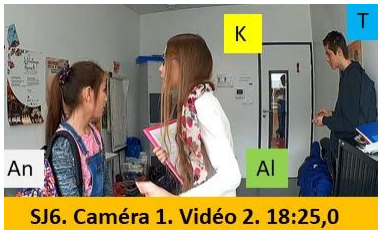
La Caméra 2 nous permet de voir qu'au moment où Katia dit la réplique de son personnage prévue dans le texte : `Julie/ et notre et no' soirée Harry Potter/ (l.1361)`
Théo fait un mouvement de lèvres qui reproduit les derniers mots de cette réplique : `Harry Potter`. Comme dans la séquence SJ5 (SJ5.12 :57,9 - SJ5.12 :58), Théo n'est pas encore entré dans l'espace scénique, mais il se relie déjà au personnage de Katia avec laquelle il va jouer sa scène.

3.1.6.6.2. Ouverture de l'espace d'improvisation partagé entre Anita et Katia.

Transcription : l. 1361-1367. Time code : 18 :24 – 18 :30 (caméra 1, vidéo 2) et 00 :52 - 00 :55,6 (caméra 2, vidéo 2).

SJ6. Cam 1.18 :24,0
SJ6. Cam 1.18 :25,0

Alésia tourne la tête vers Katia et revient quasiment tout de suite dans l'espace improvisationnel partagé entre elle et Anita (elle regarde Anita).



SJ6. Cam 2.00 :52

Théo est toujours relié au personnage de Katia, le mouvement de ses lèvres nous permet de repérer qu'il mime la fin de la réplique de Katia : `mais ça s'fait pas (l.1361)`

SJ6. Cam 1.18 :25,7

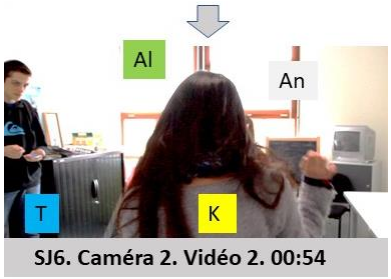
Alésia s'adresse à Anita pour la faire revenir dans l'espace d'improvisation partagé : elle fait un mouvement de corps vers Anita, fait un geste abstrait de bras gauche vers l'extérieur et improvise verbalement : `(inaud) attends mais (l.1364)`

SJ6. Cam 1.18 :26

Anita ne réagit pas à l'improvisation corporelle et verbale d'Alésia. Alésia amplifie son mouvement vers Anita et son geste abstrait dirigé vers l'extérieur.

SJ6. Cam 1.18 :26,6
SJ6. Cam 2. 00 :54

Anita se positionne émotionnellement par rapport à la réplique de Katia : `mais ça s'fait pas entre amies/ (l.1361)`
Anita fait des mimiques de dégoût : abaisse les coins externes des lèvres, ouvre la lèvre inférieure, sort légèrement la langue et produit en même temps un geste abstrait de



SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 00:54

la main gauche dirigé vers Katia. La Caméra 2 nous permet de voir qu'en réalité Anita reproduit le geste de Katia. Ainsi, nous voyons qu'Anita n'est finalement pas sortie de son personnage, elle continue à improviser dans l'échange gestuel avec Katia et crée ainsi un espace d'improvisation partagé avec Katia. Cependant, l'intention d'Alésia n'est pas de créer un espace d'improvisation qui serait partagé uniquement entre elle-même et Anita. Alésia essaie à nouveau d'inciter Anita à revenir dans l'espace d'improvisation partagé entre elles et continue d'improviser verbalement : `mais en même temps (l.1364)`

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:26,9

SJ6. Cam 1.18 :26,9
SJ6. Cam 1.18 :27

Katia se positionne émotionnellement par rapport à l'improvisation corporelle d'Anita (elle fronce les sourcils). Alésia continue sa tentative pour attirer l'attention d'Anita et continuer à partager l'improvisation (Alésia dit : `(et genre ?) on n'a pas pensé que (inaud)(l.1364)` et fait toujours le même geste abstrait de bras gauche vers l'extérieur.

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:27

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:28

SJ6. Cam 1.18 :28

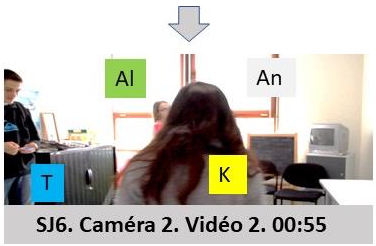
Quand Anita sort enfin de son improvisation partagée avec Katia (Anita regarde Alésia, sourit, hausse les épaules et lui répond : `oui (l.1365)` Katia reste encore quelques instants dans cette improvisation partagée avec Anita (elle reproduit le geste et les mimiques de dégoût d'Anita).

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:29

SJ6. Cam 1.18 :29
SJ6. Cam 2.00 :55

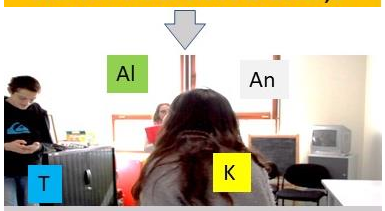
SJ6. Cam 1.18 :29,6
SJ6. Cam 2. 00 :55,6

Alésia réagit à cette danse communicative de Katia et sort de l'espace d'improvisation partagé entre elle et Anita (elle tourne la tête vers Katia et la regarde). Katia et Théo se positionnent émotionnellement par rapport à ce geste d'Alésia (ils commencent à sourire, ce qui marque leur sortie de leurs personnages).



SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 00:55

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:29,6



SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 00:55,6

Anita ne se déconnecte pas de l'espace improvisationnel partagé avec Alésia, elle se positionne émotionnellement par rapport à la sortie d'Alésia (elle met le bras sur sa taille, ouvre légèrement la bouche, abaisse et rapproche légèrement les sourcils) comme si elle exprimait son mécontentement et attendait qu'Alésia revienne.

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:30

SJ6. Cam 1.18 :30

Katia marque sa sortie de l'espace de jeu en disant : `mais c'est bon vas-y (l.1366)` Elle sort de son personnage, tourne vers Théo, fait un geste abstrait du bras droit dirigé vers Théo. Alésia continue à improviser verbalement : `(inaud) (l.1367),` mais son corps et sa tête restent toujours tourné vers Katia, comme si elle voulait revenir dans l'espace d'improvisation partagé avec Anita, mais la sortie de Katia de l'espace de jeu ne lui permet pas de le faire.

3.1.6.6.3. Séparation de l'espace improvisationnel partagé d'Alésia et Anita et celui de Katia et Théo.

Transcription : l. 1363-1375. Time code : 18 :31 – 18 :41,1 (caméra 1, vidéo 2) et 01 :02 - 01 :07 (caméra 2, vidéo 2).

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:31,0

SJ6. Cam 1.18 :31,0
SJ6. Cam 1.18 :32,0

Alésia revient dans l'espace d'improvisation partagé avec Anita : elle tourne la tête vers Anita et continue son improvisation verbale : `pourtant (l.1367).`

Anita se positionne émotionnellement

par rapport aux informations perçues (elle regarde Alésia et ouvre la bouche). Katia cherche des repères dans le texte (regard dirigé vers le texte), Théo prépare son téléphone pour entrer en scène.

SJ6. Cam 1.18 :33,0

Alésia continue son improvisation verbale : `mais voilà quoi (inaud) fin tu vois (l.1367)`. Anita rentre dans l'échange corporel avec Alésia (fait un mouvement de tête dirigé vers Alésia).

SJ6. Cam 1.18 :34,0
SJ6. Cam 1.18 :35,1

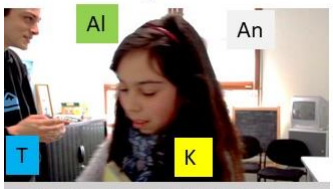
Alésia répond corporellement à ce mouvement d'Anita (elle penche la tête vers la droite, fait un geste abstrait de main droite vers Anita). Ainsi Anita et Alésia reprennent les éléments de la danse communicative. Alésia continue son improvisation verbale : `je suis trop contente de te voir (l.1367)`.

Anita se positionne émotionnellement par rapport à ces nouvelles informations (elle sourit, ouvre légèrement la bouche, ferme les yeux).
Théo et Katia sont toujours en dehors de leurs personnages : Théo regarde son téléphone et annonce qu'il l'a allumé trop tôt : `ah merde je suis trop tôt oups (l.1370)`, Katia sourit.

SJ6. Cam 1.18 :35,9
SJ6. Cam 2. 01 :02

Anita rentre dans l'improvisation verbale partagée avec Alésia. Elle réagit verbalement et corporellement à la dernière réplique d'Alésia qui exprime la joie de la rencontre (Anita dit : `pareil (l.1368)` sourit et fait un geste autocentré : pose sa main gauche sur la poitrine). L'espace d'improvisation partagé entre Alésia et Anita se referme de nouveau.
Katia tourne le dos à Alésia et Anita (met son sac à dos) et ainsi referme l'espace d'improvisation partagé entre elle et Théo. De cette manière, deux bulles improvisationnelles partagées commencent à se former dans l'espace scénique.

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:36,3



SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01:03

SJ6. Cam 1.18 :36,3
SJ6. Cam 2. 01 :03

Alésia continue son improvisation verbale partagée avec Anita : Alésia s'adresse à Anita en disant : `en fait ça va (l.1369)`.
Katia se positionne émotionnellement par rapport à la situation vécue par son personnage : elle baisse les yeux et croise les bras. Elle revient ainsi dans la peau de son personnage.
Théo est déjà présent dans l'espace scénique, mais il ne joue pas encore son personnage, il sourit et dit : `oups (l.1370)`.

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:36,8

SJ6. Cam 1.18 :36,8

SJ6. Cam 1.18 :37,2
SJ6. Cam 2. 01 :04,2

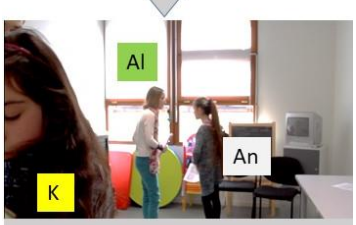
SJ6. Cam 1.18 :37,8
SJ6. Cam 2. 01 :04,8

L'improvisation verbale et corporelle partagée entre Alésia et Anita continue : Anita répond à la question d'Alésia : `(inaud)oui (l.1371)` et fait un mouvement de tête dirigé vers Alésia.
Alésia poursuit la conversation : `mais toi c'était bien dans l'autre (collège ?)(l.1372)` et fait un mouvement de corps vers Anita.
La Caméra 2 nous permet de voir que les deux espaces d'improvisation partagés sont toujours bien séparés l'un de l'autre.
Katia est toujours dans la peau de son personnage : elle baisse la tête et les yeux. Théo reste encore à l'extérieur du jeu : il se positionne par rapport aux gestes de Katia en tant que lui réel et pas encore en tant que personnage.

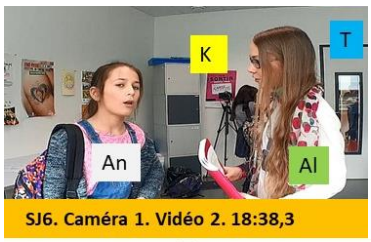
SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:37,2

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01:04,2

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:37,8



SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01:04,8



SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:38,3

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01:05,3

SJ6. Cam 1.18 :38,3
SJ6. Cam 2. 01 :05,3

SJ6. Cam 1.18 :38,9
SJ6. Cam 2. 01 :05,9

Anita et Alésia continuent leur improvisation verbale. Anita dirige son regard vers la droite et répond à la question d'Alésia : `ouais (l.1373)`
Théo commence à jouer son personnage et reproduit la réplique prévue dans le texte, mais en la modifiant à sa manière : `ah oui(l.1375)`
Katia réagit tout de suite à son entrée dans l'espace de jeu (se tourne subitement vers Théo).

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:38,9

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01:05,9

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 39,4

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 06

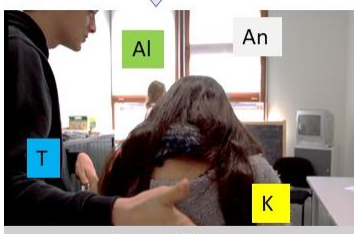
SJ6. Cam 1.18 :39,4
SJ6. Cam 2. 01 :06

SJ6. Cam 1.18 :40
SJ6. Cam 2. 01 :07

SJ6. Cam 1.18 :41,1

Deux espaces d'improvisation partagés (celui d'Anita et Alésia et celui de Théo et Katia) se forment définitivement.
Dans le premier, Anita continue à improviser verbalement : `(inaud) ouais fin (l.1373)` Elle se positionne émotionnellement par rapport aux informations qu'elle exprime : ferme les yeux, hausse les sourcils. Alésia perçoit l'improvisation d'Anita (regarde Anita), et commence ensuite à chercher ses repères dans le texte (regarde le texte).
Théo continue la réplique de son personnage : `je sais c'est ça d'avoir de mauvais amis (l.1375)` et entre en contact corporel avec Katia (met sa main droite sur son dos). Katia

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 40



SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 7

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:41,1

réagit à son geste en faisant un pas en avant.

3.1.6.6.4. Décalage émotionnel entre deux espaces d'improvisation partagé.

Transcription : l. 1375-1376. Time code : 18 :41,5 – 18 :46,6 (caméra 1, vidéo 2) et 01 :08,8 - 01 :12 (caméra 2, vidéo 2).

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:41,5

SJ6. Cam 1.18 : 41,5

Alésia poursuit l'improvisation verbale (dit : `ouais t'étais en t'étais en xx (l.1376)`) et cherche toujours ses repères dans le texte (regarde le texte).

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 41,9

SJ6. Cam 1.18 : 41,9
SJ6. Cam 1.18 : 42,8

SJ6. Cam 2. 01 :08,8

Alésia continue son improvisation verbale : `attends (l.1376)` et attire l'attention d'Anita sur son cahier (regard dirigé vers le cahier, geste de pointage avec le pouce de la main droite). Anita suit le geste d'Alésia (regarde le cahier, baisse légèrement la tête).

Théo finit la réplique de son personnage prévue par le texte et rentre dans l'improvisation verbale : `tu sais j'en`

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 42,8

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01:08,8

`ai déjà eu (l.1375)` Du point de vue corporel, il se retrouve entre la fiction et la réalité : d'un côté, il console le personnage de Katia (garde sa main droite sur son dos), de l'autre, il prépare son téléphone pour la suite de la scène (fait des manipulations sur son téléphone avec sa main gauche). Pendant ce temps Katia baisse la tête et reste recroquevillée.

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 43,2

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 10,2

SJ6. Cam 1.18 : 43,2
SJ6. Cam 2. 01 :10,2

Alésia fait un geste de pointage avorté dirigé vers le cahier. Anita perçoit le regard d'Alésia (regarde son visage).
Le téléphone de Théo sonne. Katia réagit à ce bruit (lève la tête, regarde Théo).

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 43,5

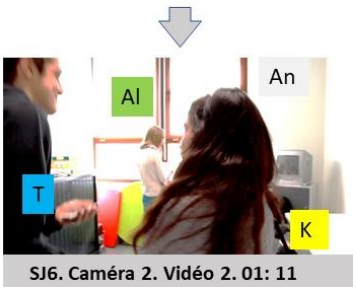
SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 10,5

SJ6. Cam 1.18 : 43,5
SJ6. Cam 2. 01 :10,5

SJ6. Cam 1.18 : 44,0
SJ6. Cam 2. 01 : 11

SJ6. Cam 1.18 : 44,7

Alésia penche légèrement la tête vers son cahier, ouvre la bouche et hausse légèrement les sourcils. Anita cherche à comprendre les informations qui viennent du cahier (regarde le cahier, penche légèrement la tête).
Le téléphone de Théo continue de sonner, Théo regarde devant lui, sourit et commence à danser comme dans la séquence SJ5 (SJ5. 13 :04). Cependant, cette fois, Anita ne perçoit pas la danse de Théo et ne commence pas à l'imiter. Elle semble concentrée sur l'improvisation partagée avec Alésia. Ce qui nous montre encore une fois que les deux espaces d'improvisation partagés sont bien séparés.



SJ6. Cam 1.18 : 45,4
SJ6. Cam 2. 01 :12

SJ6. Cam 1.18 : 46,6

La séparation de ces deux espaces devient encore plus flagrante lorsqu'Alésia tourne la tête vers Anita et annonce : `a priori y a eu des attentats à Paris (l.1376)`. Anita perçoit l'improvisation verbale d'Alésia et se positionne émotionnellement par rapport aux informations perçues (regarde Alésia attentivement, serre les lèvres, abaisse et rapproche légèrement les sourcils, fait un mouvement de tête vers Alésia). Alésia ajuste son positionnement émotionnel (s'apprête à mettre sa main droite sur la bouche entrouverte pour exprimer l'étonnement).
En même temps, la Caméra 2 nous permet de voir que Théo et Katia dansent dans leur espace improvisationnel en suivant le rythme de la sonnerie de Théo. Un décalage émotionnel se crée entre deux

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 45,4

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 12

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 46,6

espaces d'improvisation partagée.

3.1.6.6.5. Développement des improvisations partagées dans les deux espaces séparés.

Transcription : l.1377-1381. Time code : 18 :47,1 – 19 :09 (caméra 1, vidéo 2) et 01 :14,1 - 01 :24,7 (caméra 2, vidéo 2).

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 47,1

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 14,1

SJ6. Cam 1.18 : 47,1
SJ6. Cam 2. 01 :14,1

Le décalage émotionnel entre les deux espaces d'improvisation partagée devient encore plus flagrant. Dans le premier espace, Alésia fait un geste d'étonnement (met sa main droite sur la bouche), Anita se positionne émotionnellement par rapport à son geste (fait un mouvement de tête vers Alésia, abaisse et rapproche les sourcils, serre les lèvres).
Dans le deuxième espace, Katia se positionne émotionnellement par rapport à la danse de Théo (fait un mouvement de corps vers Théo, regarde Théo et sourit).

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:48,6

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 15,6

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:49,2

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 16,2

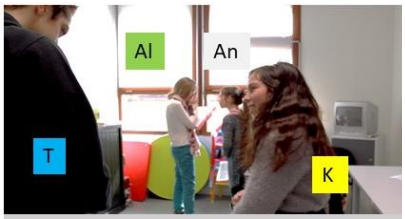
SJ6. Cam 1.18 : 48,6
SJ6. Cam 2. 01 :15,6

SJ6. Cam 1.18 : 49,2
SJ6. Cam 1. 01 :16,2

Les improvisations partagées se développent, chacune dans son espace.
Dans le premier, Alésia met en avant son cahier et le regarde attentivement. Anita perçoit ce mouvement d'Alésia et dirige son regard vers le cahier comme si la nouvelle des attentats à Paris en provenait.
Dans le deuxième espace, Théo commence à improviser la conversation téléphonique avec sa mère : il met son téléphone contre son oreille et dit : да мама/[298](l.1376), il regarde devant lui et semble être réellement concentré sur sa conversation imaginaire. Katia se positionne corporellement par rapport à l'improvisation de Théo : elle fait un pas en avant sans quitter Théo des yeux.

[298] oui maman/

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18:50,2



SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 17,2

SJ6. Cam 1.18 : 50,2
SJ6. Cam 2.00 :17,2

Le décalage émotionnel entre les deux espaces d'improvisation partagée est toujours présent. De plus, les apprenants referment leurs espaces du point de vue corporel afin qu'ils deviennent plus intimes.

Dans le premier, Alésia se tourne vers Anita, fait un mouvement de corps vers elle : la distance entre les apprenantes diminue, elles se retrouvent presque l'une en face de l'autre.

Dans le deuxième espace, Katia continue de regarder Théo en souriant, mais tout en percevant son improvisation tourne la tête ainsi que son corps vers lui. Ainsi, comme Alésia et Anita dans le premier espace, Katia et Théo se retrouvent presque l'un en face de l'autre.

De cette manière, le positionnement corporel des apprenants démontre également la création de deux espaces d'improvisation partagée.

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 51,0

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 18,0

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 51,6

SJ6. Cam 1.18 : 51,0
SJ6. Cam 2. 01 :18,0

SJ6. Cam 1.18 : 51,6

Les improvisations verbales se développent dans chaque espace.

Dans le premier, Alésia reste dans sa position d'étonnement (garde la main sur la bouche) et développe sa réplique inventée sur les attentats à Paris : `y a plus d'cent personnes qui ont été tuées (l.1377)`. Anita perçoit ces informations et se positionne émotionnellement par rapport à l'improvisation d'Alésia : elle regarde celle-ci, fait un mouvement de tête vers elle, exprime l'étonnement (abaisse et rapproche les sourcils) et ensuite la tristesse (baisse la tête, abaisse et rapproche les sourcils, abaisse les coins externes des lèvres, entrouvre la bouche).

Dans le deuxième espace, Théo continue à développer une conversation imaginaire avec sa mère : `да все хорошо/`[299] `(l.1378)`. Katia referme encore plus l'espace d'improvisation partagée entre elle et Théo (tourne son corps vers Théo et se retrouve en face de lui) et se positionne émotionnellement par rapport à l'improvisation verbale de Théo : elle regarde Théo et arrête de sourire.

[299] oui tout va bien

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 52,3

SJ6. Cam 1.18 : 52,3
SJ6. Cam 2.01 :19,3

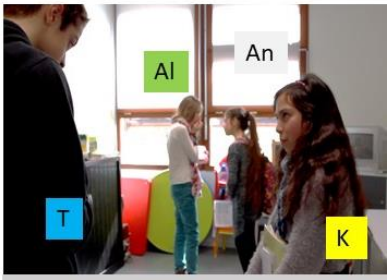
SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 19,3

SJ6. Cam 1.18 :53,4

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 53,4

SJ6. Cam 1.18 : 54,1
SJ6. Cam 2. 01 :20,1

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 54,1



SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 20,1

Les apprenants continuent de développer leurs improvisations verbales chacun dans l'un des deux espaces.

Dans le premier, Alésia rend encore plus intime l'espace d'improvisation partagé avec Anita (fait un mouvement de corps vers Anita et dit en chuchotant : `attends cent personnes (inaud) (l.1380)` tout en gardant son positionnement d'étonnement (main droite sur la bouche). Anita se positionne émotionnellement par rapport à ces informations (lève la tête, regarde Alésia, fronce les sourcils).

Dans le deuxième espace, Théo continue à improviser sa conversation téléphonique : `что случилось в Париже/`[300] `(l.1378)`. Katia se positionne corporellement par rapport aux informations perçues : baisse légèrement la tête en direction de Théo, serre les lèvres au moment où Théo prononce le mot « Paris ».

[300] qu'est-ce qui s'est passé à Paris/

SJ6. Cam 1.18 : 54,7

SJ6. Cam 1.18 : 55,6
SJ6. Cam 2. 01 :21

SJ6. Cam 1.18 : 56,6

Dans le premier espace, Alésia continue son improvisation verbale toujours dans la même position d'étonnement (main droite sur la bouche) : `mais (inaud) j'pense (l.1380)`. Anita se positionne émotionnellement par rapport à cette réplique (regard dirigé vers sa droite, serre et étire les lèvres).

Dans le deuxième espace, Théo continue sa conversation téléphonique improvisée : `mais papa mais qu'est-ce qu'il fait là-bas/ (l.1378)`. Katia se positionne corporellement comme si elle cherchait à comprendre les émotions du personnage de Théo : fait un mouvement de corps vers Théo, penche légèrement la tête vers la droite au moment où Théo prononce le mot « papa », regarde attentivement Théo.

SJ6. Cam 1.18 : 57,3

SJ6. Cam 1.18 : 58,0
SJ6. Cam 2. 01 :24,0

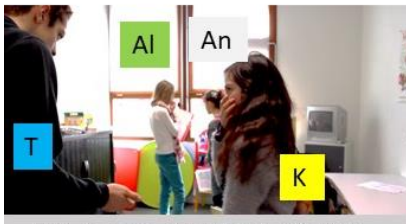
SJ6. Cam 1.18 : 58,7
SJ6. Cam 2. 01 :24,7

Dans le premier espace, Alésia continue à improviser verbalement toujours avec le même positionnement émotionnel d'étonnement (main droite sur la bouche) : `j'pense (inaud) (l.1380)`
Anita regarde toujours vers la droite, mais ne change plus son positionnement émotionnel. Alésia reporte son regard sur le cahier et cherche probablement des repères dans son texte.

Dans le deuxième espace, Théo continue également à improviser verbalement : `non/ non me dis pas qu'il est là-bas aussi (l.1378)` et corporellement : fait un geste abstrait de la main droite dirigé vers l'extérieur. Katia se positionne émotionnellement par rapport à cette improvisation et exprime l'étonnement

(met sa main droite sur la bouche).

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 58,0



SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01:24,0

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 58,7

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01:24,7

3.1.6.6.6. Rupture d'improvisation avortée.

Transcription : l. 1378-1363. Time code : 18 :59,9 – 19 :09,4 (caméra 1, vidéo 2) et 01 :25,9 - 01 :34,4 (caméra 2, vidéo 2).

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 18: 59,9

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 25,9

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 19:02

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 27

SJ6. Cam 1.18 :59,9
SJ6. Cam 2. 01 :25,9

SJ6. Cam 1.19 :02
SJ6. Cam 2. 01 :27

Un déséquilibre dans l'improvisation commence à se dessiner dans le deuxième espace d'improvisation partagé lorsque Théo arrive au point culminant de sa réplique improvisée : `ne dis pas qu'il s'est fait aussi+ tuer (l.1378).`
Il sort de la peau de son personnage (commence à sourire) au moment où il prononce le mot « tuer ». Remarquons à ce moment, il abandonne l'utilisation du russe. Cela déclenche la réaction émotionnelle de Katia : elle commence à sourire également tout en gardant la position émotionnelle de son personnage (geste d'étonnement : main droite près de la bouche). Elle sort de la peau de son personnage, mais essaie encore de faire semblant.
En même temps, dans le deuxième espace, Alésia continue son improvisation verbale : `(mais en fait ?) (inaud) (l.1380).`
Cependant, Anita ne semble plus se positionner émotionnellement par rapport à l'improvisation d'Alésia, elle regarde vers sa droite, ses mimiques ne changent pas.

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 19:03

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01:28,03

SJ6. Cam 1.19 :03
SJ6. Cam 2. 01 :28,03

La rupture dans l'improvisation se produit lorsque Katia émet un petit rire : Anita tourne la tête vers Katia et Théo et fait des mimiques d'étonnement (ouvre légèrement la bouche). Théo continue de sourire. Ainsi, une réaction en chaîne se produit et les apprenants, à l'exception d'Alésia, sortent de leurs personnages.

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 19:05

SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01: 30

SJ6. Cam 1.19 :05
SJ6. Cam 2. 01 :30

Cette rupture se retrouve avortée car Alésia reste toujours plongée dans son improvisation (tient la main droite près de la bouche, regarde son cahier et dit : `ouais (l.1382)`. Ce qui fait qu'Anita revient tout de suite dans l'espace d'improvisation partagé avec Alésia.
Dans le deuxième espace, Théo range silencieusement son téléphone, Katia continue de le regarder en tenant sa main près de la bouche.

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 19:05,9

SJ6. Cam 1.19 :05,9

SJ6. Cam 1.19 :06,5
SJ6. Cam 2. 01 :31,5

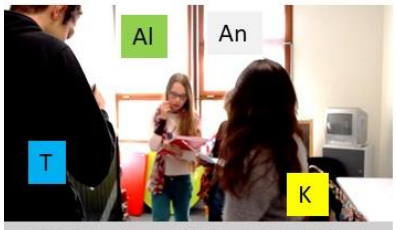
Les deux espaces d'improvisation commencent à se réunir progressivement.
Alésia s'adresse à Anita : tourne la tête vers elle et dit : `arrête arrête c'est pas possible (l.1382)`. Anita invite Alésia à rejoindre l'espace partagé entre Katia et Théo (tourne son corps vers Katia et Théo). C'est à ce moment que les deux espaces

commencent à se relier du point de vue corporel.
Les apprenants du deuxième espace n'y réagissent pas encore, ils restent dans leur bulle improvisationnelle : Théo sort de sa poche un mouchoir, Katia se positionne corporellement par rapport à ce geste (met son doigt sur la bouche et exprime la perplexité).

SJ6. Cam 1.19 :07,4
SJ6. Cam 2. 01 :32,4

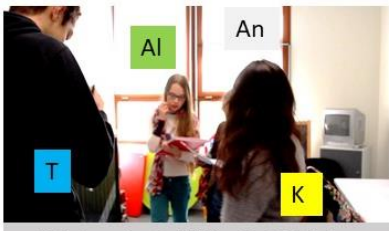
Les espaces se relient d'un point de vue émotionnel lorsqu'Alésia se tourne vers Théo et Katia avec une exclamation : `ah / (1.1382)` et Katia réagit à cette production d'Alésia avec un geste d'étonnement (met sa main droite sur la bouche).

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 19:08,1



SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01:33,1

SJ6. Caméra 1. Vidéo 2. 19:09,4



SJ6. Caméra 2. Vidéo 2. 01:34,4

SJ6. Cam 1.19 :08,1
SJ6. Cam 2. 01 :33 ;1

SJ6. Cam 1.19 :09,4
SJ6. Cam 2. 01 :34,4

Les deux espaces se relient verbalement lorsqu'Alésia prononce la réplique de son personnage prévue par le texte proposé : бли :ин/ вы слышали/[301] il y a eu des attentats à Paris/ (l.1382).
Les deux espaces se réunissent définitivement au moment où Anita et Alésia se dirigent vers Théo et Katia ; Katia réagit à ces mouvements et tourne la tête vers Alésia et Anita.

Dans la SJ6, les deux espaces improvisationnels sont liés par le conflit entre les personnages de Katia et Anita. Nous y observons une contagion émotionnelle : Anita exprime le dégoût, Katia lui répond par les mimiques qui expriment d'abord la colère et ensuite le dégoût (SJ6. Cam 1.18 :26,6 ; SJ6. Cam 2. 00 :54 ; SJ6. Cam 1.18 :26,9 ; SJ6. Cam 1.18 :27 ; SJ6. Cam 1.18 :28). Ce conflit semble contribuer à la séparation de deux espaces : Katia tourne le dos à Alésia et Anita et se renferme sur elle-même (SJ6. Cam 1.18 :35,9 ; SJ6. Cam 2. 01 :02 ; SJ6. Cam 1.18 :36,3 ; SJ6. Cam 2. 01 :03 SJ6.; Cam 1.18 :36,8; SJ6. Cam 1.18 :37,2; SJ6. Cam 2. 01 :04,2 ; SJ6. Cam 1.18 :37,8 ; SJ6. Cam 2. 01 :04,8). Ensuite, elle réagit subitement à l'arrivée de Théo (SJ6. Cam 1.18 :38,3 ; SJ6. Cam 2. 01 :05,3; SJ6. Cam 1.18 :38,9 ; SJ6. Cam 2. 01 :05,9). Théo entre en contact avec Katia et cherche à la consoler en

[301] mi :ince/ vous avez entendu/

posant sa main sur son dos (SJ6. Cam 1.18 :39,4; SJ6. Cam 2. 01 :06; SJ6. Cam 1.18 :40; SJ6. Cam 2. 01 :07; SJ6. Cam 1.18 :41,1 ; SJ6. Cam 1.18 : 41,5 ; SJ6. Cam 1.18 : 41,9 ; SJ6. Cam 1.18 : 42,8; SJ6. Cam 2. 01 :08,8). Grâce à l'arrivée de Théo, Katia se déconnecte complétement de l'espace improvisationnel d'Anita et Alésia : elle entre en résonnance kinesthésique avec Théo et danse avec lui en écoutant la sonnerie de son téléphone (SJ6. Cam 1.18 : 43,5; SJ6. Cam 2. 01 :10,5; SJ6. Cam 1.18 : 44,0; SJ6. Cam 2. 01 : 11; SJ6. Cam 1.18 : 44,7 ; SJ6. Cam 1.18 : 45,4; SJ6. Cam 2. 01 :12; SJ6. Cam 1.18 : 46,6). Ensuite, lorsque Théo commence à improviser sa conversation téléphonique, elle ne le quitte pas des yeux et fait des mouvements pour lui montrer qu'elle cherche à comprendre ce qui se passe (SJ6. Cam 1.18 : 48,6; SJ6. Cam 2. 01 :15,6; SJ6. Cam 1.18 : 49,2; SJ6. Cam 1. 01 :16,2 ; SJ6. Cam 1.18 : 50,2 ; SJ6. Cam 2.00 :17,2 ; SJ6. Cam 1.18 : 51,0; SJ6. Cam 2. 01 :18,0; SJ6. Cam 1.18 : 51,6; SJ6. Cam 1.18 : 52,3; SJ6. Cam 2.01 :19,3; SJ6. Cam 1.18 :53,4; SJ6. Cam 1.18 : 54,1; SJ6. Cam 2. 01 :20,1 ; SJ6. Cam 1.18 : 54,7; SJ6. Cam 1.18 : 55,6; SJ6. Cam 2. 01 :21; SJ6. Cam 1.18 : 56,6). Elle exprime de l'étonnement par rapport à la conversation téléphonique improvisée par Théo (SJ6. Cam 1.18 : 57,3; SJ6. Cam 1.18 : 58,0; SJ6. Cam 2. 01 :24,0; SJ6. Cam 1.18 : 58,7; SJ6. Cam 2. 01 :24,7). Tout son corps montre qu'elle s'intéresse à l'histoire de Théo, bien qu'ils rejouent cette scène pour la 6ème fois et qu'elle la connaisse déjà.

Théo développe son improvisation, mais arrive au point où il l'épuise : il commence à y ajouter des éléments peu pertinents (SJ6. Cam 1.18 :59,9 ; SJ6. Cam 2. 01 :25,9 ; SJ6. Cam 1.19 :02 ; SJ6. Cam 2. 01 :27). Pour ajouter ces éléments il change de langue et passe au français. Cela est probablement dû à la lassitude (en effet, pendant que Katia joue dans la SJ5 il dit son texte avec elle, ce qui montre qu'il connaît la scène par cœur (SJ5.12 :52,7). Ces éléments provoquent le rire de Katia qui sort de la peau de son personnage mais essaie de faire semblant de jouer la peur et l'inquiétude (SJ6. Cam 1.18 :59,9 ; SJ6. Cam 2. 01 :25,9 ; SJ6. Cam 1.19 :02 ; SJ6. Cam 2. 01 :27). En même temps Anita et Alésia ne réagissent pas à ces perturbations et restent plongées dans leur improvisation partagée. Nous observons un décalage entre les deux improvisations au niveau corporel, émotionnel et verbal ce qui nous fait supposer qu'à ce moment-là les élèves portent leur attention chacun sur leur espace d'improvisation respectif.

Les improvisations verbales d'Anita et Alésia s'avèrent moins liées à l'histoire inventée par Théo. Cela peut être dû à la séparation des deux espaces improvisationnels ou encore à l'épuisement de l'improvisation. En effet, nous remarquons qu'Alésia et Anita commencent à improviser plut tôt, et avant de parler des attentats créent un dialogue à propos du nouveau

collège d'Anita (l.1362-1372). Cette nouvelle improvisation ne laisse pas à Alésia le temps de développer l'improvisation verbale sur les attentats comme elle l'a fait dans la SJ4 (l.1375-1377). Cependant, l'analyse multimodale nous permet de voir qu'elle reprend les mêmes gestes et mimiques pour exprimer l'étonnement et la peur (SJ6. Cam 1.18 : 45,4 ; SJ6. Cam 2. 01 :12 ; SJ6. Cam 1.18 : 46,6SJ6. Cam 1.18 : 47,1 ; SJ6. Cam 2. 01 :14,1)

Nous remarquons également qu'Anita, qui dans les SJ4 et SJ5 avait des difficultés à se plonger pleinement dans l'improvisation partagée avec Alésia, ne se laisse pas se déconnecter de cette improvisation dans la SJ6. En effet, lorsqu'Alésia tourne vers Katia et Théo et sort de l'improvisation avec Anita, cette dernière exprime son mécontentement (SJ6. Cam 1.18 :29).

3.1.6.7. Synthèse : équilibre improvisationnel du translagager

Les analyses qui précèdent permettent, lorsqu'on les considère dans leur globalité, de mettre en lumière le jeu d'équilibres dynamiques entre les domaines langagiers.

L'enchaînement d'ajustements corporels, émotionnels et verbaux, de reliances et de ruptures entre les personnages fictifs et les personnes réelles amènent les élèves au cours de ces 6 séquences à former deux espace-temps improvisationnels qui se développent séparément, mais créent en même temps une seule histoire commune. Les élèves créent une facette de l'histoire qui n'existe pas dans le texte écrit proposé en amont. Ils font émerger un sens partagé entre eux et pour cela mettent en synergie les répertoires sensori-moteurs, émotionnels et linguistiques, donc ils translanguent.

Nous supposons que Théo transvit son rôle dans la mesure où il s'appuie sur son vécu émotionnel pour créer la conversation téléphonique avec sa mère. Il partage son expérience émotionnelle avec d'autres élèves. L'émergence de cette improvisation est corrélée chez Théo avec l'utilisation de la langue russe : Théo fait le choix de mettre son expérience en mots dans la langue russe. En revanche, dans la SJ4, Théo lorsque son improvisation commence à s'épuiser, il passe au français. Cela nous fait supposer que l'expérience de parler au téléphone avec sa mère est liée pour lui à la langue russe. Rappelons-nous que Théo parle avec sa mère en russe et en français et qu'il souhaite que sa mère lui parle russe (cf. Partie III, Chapitre 3.1 : 3.1.1.). En jouant cette scène, il revit cette expérience et cela fait émerger une improvisation verbale en russe. Lorsqu'il se détache de son personnage et ajoute dans son improvisation des éléments moins pertinents, il passe en français.

L'improvisation d'Alésia se met en résonance avec l'histoire de Théo et évolue au cours de toutes les séquences. Alésia incorpore d'abord l'histoire de Théo, l'exprime par son corps et la partage avec sa partenaire de jeu. Ensuite, elle la met en mots en langue française en reprenant ce que Théo dit en russe. Elle navigue entre ses répertoires sensori-moteurs, émotionnels et linguistiques pour maintenir et créer des relations fictionnelles avec sa partenaire (d'abord Katia et ensuite Alésia) et maintenir leur petite improvisation partagée à 2 intégrée dans la grande improvisation à 4.

Un nouvel univers fictionnel partagé entre les 4 élèves se crée. Dans cet univers Théo utilise le russe pour parler à sa mère au téléphone, tandis qu'Alésia et Anita intègrent cette histoire dans leur jeu en français (en passant par une sorte de « médiation » qui permet à un spectateur non-russophone de comprendre cette nouvelle histoire). Cette contagion se met en place grâce à la résonance kinesthésique et émotionnelle (gestes, déplacements, mimiques) : les élèves se perçoivent, s'ajustent, inhibent leurs réactions.

Le conflit entre les personnages de Katia et Anita contribue à la séparation entre les deux espaces improvisationnels. D'abord Katia entre en résonnance kinesthésique avec Anita et exprime le dégoût. Ensuite, elle entre en résonance avec Théo qui fait un geste de compassion pour la rassurer : elle réagit à son improvisation avec les gestes et les mouvements qui montrent sa complicité et son envie de comprendre ce que le personnage de Théo ressent. Cela nous permet de supposer que Katia entre en communication authentique d'abord avec Anita et ensuite avec Théo.

Lorsque Katia et Anita changent de rôles et Anita n'arrive pas tout de suite à se plonger dans l'improvisation avec Alésia, cette dernière recourt à son autorité intérieure[302] et incite Anita (par le verbal et le non verbal) à se concentrer sur leur improvisation à deux. Dans la SJ6 Anita entre pleinement dans l'improvisation avec Alésia. Dans cette séquence Anita et Alésia changent de positions : Alésia se déconnecte de leur improvisation et Anita l'incite à y revenir. Cela nous permet de supposer que la position d'Anita dans les interactions avec Alésia évolue, comme si elle se mettait en résonance avec l'autorité intérieure d'Alésia et commençait à agir comme cette dernière.

Ainsi, l'ensemble des perceptions-actions émotionnelles et kinesthésiques permet aux élèves de collaborer, de co-créer et de co-apprendre. Ce processus demande de l'attention à l'égard d'autrui, la capacité de percevoir l'autre, se mettre à sa place, inhiber ses propres réactions pour lui laisser un espace-temps pour agir et en même temps se laisser le temps et

[302] J'emprunte ce terme aux auteurs du *Référenciel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en danse au collège et à l'Université* (cf. Parie III, Chapitre 3.1 :3.1.4).

l’espace pour ses propres actions. En testant plusieurs répertoires et en choisissant les plus pertinents pour l’action collective, les élèves cherchent en permanence un très fragile équilibre improvisationnel du translangager pour pouvoir créer ensemble.

Tous ces éléments observés en 3ème personne, sont certes intéressants, ils mettent en évidence des corrélations et des équilibres entre la créativité langagière, l’engagement corporel et l’engagement affectif. Cependant, cela ne nous dit rien de la structuration de l’expérience vécue depuis la perspective intérieure des sujets. C’est cette dimension que nous allons étudier grâce aux entretiens d’explicitation.

Chapitre 3.2. Analyse des entretiens d'explicitation

Comme déjà mentionné plus haut (Partie II, Chapitre2 : 2.5.2.2) les entretiens d'explicitation portent sur l'improvisation partagée qui s'est développée autour de la conversation téléphonique avec Théo. Avant l'entretien, nous avons proposé à chacun des élèves de visionner l'extrait de la vidéo de la séquence SJ6 où ils improvisaient (SJ6. Caméra 1.Vidéo 2.Time code: 18 :17 -19:06,5). Nous avons choisi cette séquence car c'est dans celle-ci que l'improvisation partagée a été la plus développée (voir le Chapitre 3.1).

Rappelons-nous que nous avons mis en place ces entretiens dans l'hypothèse que l'accès à la conscience du premier ordre nous permettrait d'observer le *sentiment intérieur scénique de soi* chez les élèves au moment où ils translanguent. A cette fin, nous leur avons demandé de choisir dans la séquence d'improvisation mentionnée plus haut un moment où ils se sentaient vraiment dans la peau de leurs personnages, pleinement plongés dans le jeu. Notre objectif était de repérer l'état fluctuant de la conscience quand l'acteur/l'actrice agit en tant que personnage mais en même temps en tant que lui/elle-même.

Il est à noter que nos résultats diffèrent dans les 4 cas. En ce qui concerne le repérage du *sentiment intérieur de soi*, les entretiens avec Théo et Katia s'avèrent les plus riches. Néanmoins, les analyses de l'entretien avec Alésia ainsi que de de celui avec Anita nous apportent également des informations importantes et permettent de faire quelques hypothèses pour la suite de cette recherche.

A la fin de chaque entretien, l'intervieweuse a fait un récapitulatif des évocations de chaque élève. Je place ces récapitulatifs au début de chaque analyse afin que le lecteur puisse se repérer plus facilement[303].

3.2.1. Entretien avec Théo

Récapitulatif de l'entretien :

"Donc, Théo, pour toi, je vais faire un petit récapitulatif. Le moment où tu te sens le plus proche de ton personnage c'est juste après l'appel téléphonique où tu as parlé avec ta mère. Tu as des frissons. Tu sens que tes épaules descendent vers l'avant, tu sens que ta tête descend aussi. Tu entends les voix des filles de l'intérieur de ton corps, en même temps tu entends ta voix dans la partie centrale de ton

[303] Les marques de l'oral (répétition, ellipses, hésitations) ont été enlevées pour une lecture plus fluide. Les modifications de texte sont surlignées en gris.

corps vers la poitrine, elle descend et tu sens que tu es le plus proche de ton personnage. Tu te sens accompagné, tu sens une main d'une de tes copines qui te tient les épaules et les autres filles qui sont attentives. Et à ce moment-là tu sens qu'il y a cette communion, que vous êtes en train de jouer cette scène et à la fin de la scène vous finissez par un petit rire mais tu sens qu'à ce moment précis vous étiez, tu étais au maximum de ton personnage".

Au niveau diachronique, dans l'entretien avec Théo (Annexe 3.14, Annexe 3.15) nous repérons 3 étapes : 1. Théo raccroche, 2. l'une de ses amies essaie de le rassurer, 3. l'une des deux filles en avant-scène commence à rire.

3.2.1.1. Étape 1. Théo raccroche.

A cette première étape, au niveau synchronique nous repérons les catégories suivantes : l'expression des émotions, les perceptions kinesthésiques et les perceptions auditives (Annexe 3.17).

En ce qui concerne les perceptions auditives, Théo entend la voix de son amie qui « essaie de le réconforter » (l.54) et le passage au rire (l.56). Il est à noter que Théo n'utilise pas les prénoms, mais parle de son « amie ». Nous pouvons donc nous demander s'il perçoit les élèves avec qui il joue comme ses amies, ou s'il parle de l'amie de son personnage. Ici, la perception de soi de Théo reste opaque : nous ne savons pas s'il se place de son point de vue ou de celui de son personnage.

En termes d'expression des émotions, Théo évoque l'action de pleurer (l.38). Le vocabulaire qu'il utilise pour décrire cet état émotionnel renvoie à l'imaginaire. Ainsi, dans sa propre perception Théo ne pleure pas vraiment, mais fait semblant de pleurer (« faire genre que je pleure », l.38). Il essaie de faire émerger les émotions de son personnage à partir d'un travail volontaire sur son propre corps : « je commence à m'enfermer sur moi-même à faire donc à… » (l.38), « je commence à me… à faire tomber mes épaules… à faire tomber ma tête vers l'avant… » (l.40), « je laisse tout tomber » (l.42). Théo perçoit également des frissons dans certaines parties de son corps : « je commence à avoir des frissons » (l. 46), « plutôt dans le haut de mon corps » (l.48), « vers les épaules, un peu la tête et les bras aussi » (l.50). Ainsi, la modification volontaire de son attitude corporelle dans le but de simuler la tristesse de façon kinesthésique déclenche des sensations physiologiques correspondantes et il commence à ressentir réellement l'expression corporelle de la tristesse à l'intérieur de son corps, autrement dit, à ressentir "en personnage".

3.2.1.2. Étape 2. L'amie de Théo essaie de le rassurer.

A la deuxième étape, Théo continue de décrire ses perceptions auditives, kinesthésiques, ainsi que ce qu'il exprime corporellement et il y ajoute ses perceptions visuelles (Annexe 3.19).

Au niveau visuel, Théo se perçoit dissocié de lui-même : il se « voit » ressentir ses émotions, les exprimer, faire des mouvements (l.66). Au niveau kinesthésique Théo perçoit son corps à la fois de l'extérieur et de l'intérieur : de l'extérieur il sent que la position de son corps exprime la tristesse (l.68), de l'intérieur il ressent des frissons qui parcourent rapidement son corps de la tête jusqu'aux cuisses en boucle (l.88, 92, 94, 96), ce qui résulte en un sentiment de mal-être (l.86). Nous voyons qu'il perçoit de l'extérieur ce qu'il ressent à l'intérieur et qu'il reste conscient du fait qu'il ressent et exprime les émotions en même temps. Ainsi, il porte son attention à la fois à ce qui se passe à l'intérieur de lui et à ce qu'il montre de l'extérieur. Il nous semble possible de faire l'hypothèse qu'il s'agit d'une première étape vers le premier pas du *sentiment intérieur de soi de l'acteur* qu'il développera à la troisième étape.

En ce qui concerne les perceptions auditives, premièrement Théo évoque la nature de la perception de sa propre voix : il la perçoit de façon « dissociée », de l'extérieur (« elle est grave, elle est un peu affaiblie par… par… par… la nouvelle » l.76, « elle est hésitante… elle est aussi un peu silencieuse », l.78). Deuxièmement, il évoque les émotions que provoque sur lui la voix de son amie (« j'entends la voix de mon amie qui essaie de me rassurer… », « les deux autres filles qui viennent vers nous et essaient également de me consoler », l.60), mais il ne décrit pas la nature de cette voix.

Il perçoit également la position de sa propre voix à l'intérieur de son corps (« au niveau du haut de mon ventre et… », l.82 ; « entre la poitrine et cette zone-là XXX », l.84) et la position des voix des filles qui résonnent à l'intérieur de lui (« je les entends de l'intérieur » (62), « ça résonne à peu près partout… du haut… en haut de mon corps », l.64). Nous observons donc le même phénomène que pour la perception visuelle, l'évocation de ces émotions déclenche l'évocation d'une perception « intérieure » ou « associée » : Théo perçoit intérieurement sa voix et celle des autres.

3.2.1.3. Étape 3. L'une des deux filles en avant-scène commence à rire.

A la troisième étape, Théo évoque ses perceptions visuelles et kinesthésiques, l'expression des émotions, l'analyse de ce qu'il perçoit et l'autorité intérieure (Annexe 3.20).

Théo décrit ses perceptions visuelles de l'extérieur (il est dissocié de lui-même) : « de l'extérieur, je voi-ois… donc mes trois amies qui *est[304] dans la pièce trois amies-ennemies », l.130. Il précise qu'il les perçoit comme personnage de la pièce. Il est à noter que jamais dans l'entretien il n'utilise les prénoms des autres élèves, ni de leurs personnages. Pour décrire ces trois personnes, il utilise des mots différents : « les amies » (l.60, 112, 130, 136, 138), « les filles » (l.60), « les autres » (l.106), « les acteurs qui sont en même temps le public » (l.108). Cela pourrait refléter sa perception fluctuante de soi : parfois il se perçoit en tant qu'élève-acteur travaillant avec d'autres élèves-acteurs, parfois il se perçoit en tant que personnage de la scène qui parle avec ses amis.

Dans cette partie de l'entretien Théo évoque sa famille : « je voi-ois… donc mes trois amies qui *est dans la pièce trois amies-ennemies qui… qui se…qui rallient à la cause de la mort de ma famille… » (l.130). Il est impossible de comprendre si Théo parle de sa propre famille ou de la famille imaginaire de son personnage. L'analyse des interactions nous permet de savoir que son père a travaillé à l'endroit où les attentats se sont déroulés, mais qu'aucun membre de de la famille de Théo n'est décédé. Nous pouvons supposer que Théo fait une superposition entre la réalité et l'imaginaire. Il se trouve vraiment dans son rôle et la frontière entre lui et son personnage s'efface, car en disant « ma famille » il veut dire « la famille de mon personnage ». Cela complète les données de l'analyse interactionnelle et nous montre que Théo *transvit* son rôle, il vit les circonstances proposées par le texte à travers sa propre expérience émotionnelle.

Dans l'étape suivante de l'évocation, l'attention de Théo se distribue entre l'extérieur et l'intérieur. A l'extérieur, il continue de jouer son personnage, mais à l'intérieur il se met à analyser le jeu des autres (l.112). Il est à la fois associé et dissocié de lui-même. Théo sent qu'il y a encore des choses à améliorer, mais qu'en même temps ils ont déjà fait un bon travail (l.118), il interprète l'engagement corporel des autres participantes par l'envie de travailler (l.122, 126). Ainsi, l'attention de Théo navigue entre la perception de son propre jeu et le jugement qu'il porte sur le jeu de tous les participants. Cela nous montre comment sa

[304] Nous avons conservé les incorrections telles quelles dans tous les entretiens : elles sont mises en évidence par *).

conscience de soi fluctue entre la perception de soi en tant que personnage de la pièce et la perception de soi en tant qu'acteur. En nous référant aux termes de Stanislavski, nous pouvons dire qu'à ce moment Théo éprouve le *sentiment intérieur scénique de soi.*

En outre, nous voyons que pour Théo l'émergence de ce sentiment est liée à la perception des autres. En effet, Théo fait appel à son autorité intérieure ; il ne cherche pas à connaître l'avis des autres (l. 106). D'abord, il s'isole dans la bulle de son rôle sans percevoir les autres, ni penser à eux (l.106). Ensuite, il en ressort pour porter un regard critique sur ce qui se passe sur la scène et laisse les autres entrer dans son champ de perception ainsi que dans sa réflexion analytique (l.112). Il se perçoit tantôt séparément des autres, tantôt en un collectif indissociable avec les autres désignés par le pronom « tous » (l.124). Dans cette collectivité indissociable, Théo est porté par l'envie commune de travailler, ainsi que par le soutien de ses amies. Il se sent également soutenu, encouragé et accompagné (l.136, 140, 142) au moment où il perçoit la voix et les gestes de l'une de ses amies, lorsqu'elle lui parle doucement (l.134) et le tient par l'épaule (l.134). Il se sent faire partie d'un collectif et du personnage qui se sent « réconforté » par le personnage partenaire.

Une corrélation intéressante « associé » / « dissocié » émerge lorsque Théo sort de son rôle pour analyser le jeu des autres : « je vois que j'ai fini mon rôle et à l'extérieur j'essaie toujours de montrer mon rôle » (l.112). D'un côté, il dit qu'il a terminé son jeu, mais de l'autre il essaie toujours de le montrer. Il apparaît qu'à ce moment-là pour lui il y a deux manières de jouer : la première est d'être entièrement plongé dans son rôle (l.106) et la deuxième est de montrer son rôle (l. 112). Pour cette deuxième conception, l'opposition « associé » / « dissocié » surgit ici comme tout au long de l'entretien : il y a ce que Théo montre de l'extérieur et ce qu'il vit vraiment à l'intérieur (l.112). En revanche, pour la première manière, la frontière entre le réel et l'imaginaire devient floue : ce n'est pas le personnage joué par Théo, mais Théo lui-même qui ressent des émotions à l'intérieur de son propre corps (l.66, 68, 86).

***

Une corrélation complexe et instable entre « s'associer » à soi et « se dissocier » de soi émerge dans l'analyse de l'entretien avec Théo. Parfois Théo se perçoit comme vivant son rôle et parfois il se perçoit comme en train de le montrer. Les acteurs de l'interaction changent de face en fonction de la dimension dans laquelle ils sont perçus par Théo. A aucun moment il ne focalise son attention sur la dimension verbale de l'interaction, mais il perçoit très finement

les gestes et les voix de tous les participants du jeu y compris lui-même. Il perçoit chaque acteur de l'interaction séparément, mais aussi dans un collectif indissociable. Il perçoit ce collectif comme un groupe uni ayant envie d'imaginer, d'inventer, de repousser ses limites. Théo se perçoit tantôt comme comédien qui joue son rôle, tantôt comme son personnage imaginaire, tantôt comme les deux à la fois et parfois il se sent partie d'un collectif. Ces navigations entre le "moi-personnage" et le "moi-acteur" nous semble illustrer de façon particulièrement intéressante la façon dont il transvit son rôle tout en faisant émerger le sentiment intérieur de soi de l'acteur.

3.2.2. Entretien avec Katia

Récapitulatif de l'entretien

« ... je te propose de faire un petit récapitulatif de ce que tu viens de dire. Tu étais tout au fond de la salle, et il y avait Théo d'un côté et les filles à l'autre bout de la salle. Il y avait des moments où tu ne savais pas quoi faire, parce que les filles étaient un peu loin et elles parlaient. Donc tu as pris ton livre et tu as commencé à le lire. Et tu as eu des sensations différentes. A un moment, tu étais un peu stressée et en même temps concentrée. Tu as eu un petit tremblement, avec un mouvement que tu as senti au niveau de la gorge, tu as senti aussi le bruit du vent qui venait vers la partie centrale de ton corps. Tu étais toujours au fond de la salle, concentrée, et tu as entendu la voix de Théo, derrière ta tête, du côté gauche. Tu entendais les voix des filles, un peu dans ton ventre. Et à un moment tu étais devenue triste et affaiblie. Tu as décidé de te concentrer sur ton livre. C'est là que tu as pris ton livre avec tes deux mains. Et quand tu tournais les pages, tu avais confiance en toi. Tu entends ta voix, qui te parlait dans ton ventre. Et tu te sentais bien à ce moment-là.

Au niveau diachronique, l'entretien d'explicitation avec Katia comprend trois étapes : Katia regarde son livre, Théo vient vers elle, Théo lui parle (Annexe 3.16).

3.2.2.1. Étape 1. Katia regarde son livre

Au moment où Katia regarde son livre, elle fait semblant de le lire (Annexe 3.20) : elle tourne les pages, elle regarde les images (l.26, 90), mais en même temps elle perçoit ce qui se passe autour d'elle (l.90).

A cette étape, elle voit uniquement Théo : elle prête attention à ce qu'il fait (l.110), elle regarde le téléphone (l.140) qu'il utilise, elle le regarde dans les yeux (l.110). Les perceptions auditives, quant à elles sont dirigées vers des objets distincts : elle entend non seulement Théo qui soupire et parle bas (l.70), mais aussi les filles qui rient sur l'avant-scène (l. 32,70). A travers ce qu'elle entend, elle perçoit l'inquiétude et la moquerie : Théo a une voix tremblante et inquiète (l.114) et les filles sont en train de ricaner (l.122).

Les émotions des filles attirent son attention de façon singulière, elle les perçoit sous forme de vent qui souffle (l.58). Il vient du côté des filles qui se moquent du personnage de Katia (64). Au niveau kinesthésique Katia perçoit à l'intérieur d'elle des frissons (l.36) et la sensation de chaleur (l.46, l.50) auxquels elle attribue les couleurs verte et bleue (l.54). En même temps, Katia recourt à son autorité intérieure pour détourner son attention et se concentrer sur le faire-semblant : elle tourne les pages de son livre et regarde les images (l.26).

3.2.2.2. Étape 2. Théo vient vers Katia et commence à parler

A la deuxième étape (Annexe 3.21), lorsque Théo s'approche de Katia, cette dernière perçoit les sons et les localise dans son corps (Annexe 3.21.2) : elle perçoit la voix de Théo au niveau de la tête, la voix des filles au niveau du ventre et le vent qui souffle au niveau de la poitrine (l.74).

Lorsque Théo vient vers Katia, elle se sent « rassurée » et « heureuse » (l.106). Elle ferme son livre et se concentre sur la perception visuelle de Théo, elle le regarde dans les yeux et semble pleinement connectée à ce qu'il fait : « j'arrête de lire mon g- mon livre, j'le referme, et j'ai arrêté de regarder les filles j'regardais Théo » (108) ; j'le regarde… enfin… des fois de temps en temps j'regardais sur- surtout c'qu'il faisait, enfin je- enfin quand il parlait j'le regardais mais… dans les yeux mais sinon je regardais son téléphone » (110).

Au moment où Katia perçoit de manière auditive l'inquiétude de Théo, elle redirige de nouveau son attention vers les filles : « j'l'entendais… une voix tremblante, un peu… A- après… inquiet… un- un peu… ben en fait il sait pas c'qu'il fait… XXX » (114). La perception de la moquerie de la part des filles qui parlent sur l'avant-scène passe d'abord par l'ouïe et ensuite par le corps (Annexe 3.21.3) : d'abord Katia l'entend, ensuite elle les perçoit à l'intérieur de son corps sous forme du vent (l.162), cette sensation est tellement intense qu'elle commence à avoir « des douleurs au ventre » (162). Enfin elle commence à les contrôler à l'aide de sa respiration (l.178). Cette perception est accompagnée des sensations kinesthésiques : des frissons (l.192), de la chaleur (l.192), des douleurs (l.166) ainsi que des émotions (Annexe 3.21.4) : la peur (l.184), la tristesse (l.184), l'envie de s'isoler (l.188). Son corps exprime ce qu'elle sent à l'intérieur d'elle, c'est-à-dire le sentiment d'insécurité (Annexe 3.21.6) : elle plisse les yeux (l.162), lève un sourcil (l.192), sa voix tremble (l.192).

Nous remarquons que Katia est pleinement attentive aux actions des filles, elle entre en résonance en les laissant entrer dans son propre corps et les régule ensuite par sa respiration. Ces actions perçues par Katia suscitent en elle la peur et la tristesse. Ce nouvel état d'être d'insécurité se manifeste extérieurement par des réactions corporelles au niveau du visage (« un sourcil qui monte », l.186 ; « les yeux commencent à briller », l.192) et de la qualité de sa voix (« la voix qui tremble », l.192). Il est à noter qu'au moment où Katia exprime ce sentiment, elle semble être dissociée de son propre corps. C'est son corps qui l'informe sur le sentiment d'insécurité qu'elle éprouve : « j'commence à avoir les sourcils qui montent. Enfin un sourcil qui monte, et c'est comme ça qu'je sais que j'suis… pas trop en sécurité » (186). Nous retrouvons la même dissociation lorsque Katia perçoit la parole des filles et de Théo (l.160). De nouveau, ce n'est pas elle qui se concentre sur la parole des autres élèves, mais son corps : « Il (*mon corps*) redevient concentré sur… sur… c'que disent les filles… » (l.160). A ce moment-là, Katia fait naviguer son attention entre la perception des filles et de Théo et la lecture imaginaire du livre qu'elle tient dans les mains (l.180).

Katia évoque également son expression verbale (Annexe 3.21.7), plus précisément l'utilisation de « vrais » mots (« oui » ou « non », l.152) et du bégaiement (l.150) dans la conversation avec Théo. Elle précise que cela « passe » dans le jeu (l.150). Elle semble ne pas être concentrée sur le contenu de ce qu'elle dit (« ben j'commence à bégayer c'était enfin… c'est quelque chose… n'importe quoi nhnhnhnhnh » l.146). Elle « se dissocie » d'elle-même et s'observe de l'extérieur ; son corps se concentre sur la perception des filles : « … Il (*mon corps*) redevient concentré sur… sur… c'que disent les filles… mais il s'concentre plus du tout en fait sur c'que dit Théo, et il s'concentre sur les filles et sur le jeu parce que Théo il XXX il regardait son téléphone et il parle » (l.160).

3.2.2.3. Étape 3. Théo parle à Katia

Lors de cette dernière étape (Annexe 3.22), Katia régule toujours les émotions qu'elle perçoit de la part des filles à l'aide de sa respiration (l.232). Elle continue d'éprouver de la tristesse (l.212), il s'y ajoute de l'énervement (l.212). Elle se détache de ce ressenti, lorsque Théo revient pour lui parler (l.194) : elle se distancie par rapport aux filles et leurs émotions, elle coupe la perception des éléments extérieurs et se concentre uniquement sur son livre (l.204), elle ne regarde plus Théo, ni les filles, elle ne les écoute plus (l.204). En revanche, elle continue de percevoir ses propres émotions.

Au moment où elle se concentre pleinement sur son livre, elle recourt à son autorité intérieure, prend conscience, entre dans une rationalisation et commence à éprouver du courage : « Ben j'me sens rassurée… (212) ; … ben je sens du courage en moi… j'me dis que c'est pas grave… de toute façon si elles veulent parler dans l'dos elles parlent dans l'dos et voilà. Je sens du courage en moi » (l.214). A ce moment-là, elle « s'associe » à elle-même et exprime la confiance en soi : « … ben non en fait je suis vraiment sûre de moi, et je lève les sourcils vers le haut… j'regarde… ben j'regarde juste mon livre en levant les sourcils (224) ; je sais que je serre les dents à ce moment-là (226). … ils [les dents] sont très… ils sont comme ça » (228).

Nous voyons ainsi, comment Katia se distancie par rapport à ses perceptions et les émotions que ces perceptions font naître à l'intérieur de son corps. Elle porte son attention sur sa propre action (tourner les pages) et arrive ainsi à retrouver le courage et la confiance en soi.

***

L'analyse de cet entretien nous indique que Katia entre en résonance kinesthésique et émotionnelle avec Anita et Alésia. D'abord, elle porte son attention sur les actions mimiques d'Anita et Alésia : elle les voit ricaner. Elle perçoit leur moquerie d'une manière auditive sous forme du vent qui souffle, ensuite elle les perçoit à l'intérieur de son corps et essaie de les réguler à l'aide de sa respiration. Ces émotions sont tellement fortes qu'elles semblent déborder le corps de Katia : c'est son corps qui lui fait comprendre qu'elle éprouve de la peur et de la tristesse. Ensuite, elle se distancie par rapport à toutes les perceptions extérieures, se concentre sur sa propre action corporelle et retrouve sa confiance en soi. Etant donnée l'intensité des émotions éprouvées par Katia, nous pouvons supposer que cette situation de jeu a touché à sa propre expérience sensible. Si nous utilisons les termes de Stanislavski, il s'agit de la communication authentique entre les acteurs, c'est-à-dire la communication où l'acteur porte son attention sur l'action de l'autre ainsi que sur ses propres actions (cela concerne les actions kinesthésiques aussi bien qu'émotionnelles). L'analyse de l'entretien avec Katia met en lumière cette mouvance de l'attention qui amène Katia à contrôler ses émotions. Nous pouvons conclure qu'elle éprouve le sentiment intérieur de soi de l'acteur car elle navigue très rapidement entre la contagion émotionnelle et le contrôle de ses propres émotions, elle voit son corps de l'extérieur et cela lui permet d'agir sur son propre comportement émotionnel en se concentrant sur l'action du faire-semblant qui l'amène à éprouver de la confiance en soi et du courage.

Remarquons également que la communication verbale s'avère secondaire pour Katia. Elle dit des mots ou quelque chose qui ressemble à des mots pour maintenir l'improvisation avec Théo. En même temps, elle entre en résonance avec les filles. Autrement dit, Katia fait semblant de parler avec Théo et au même moment crée une communication authentique avec Alésia et Anita. A ce moment-là, la question de la langue pour elle n'entre pas dans l'émergence du sens car il est encorporé.

3.2.3. Entretien avec Anita

Récapitulatif

« *Tu étais au départ face à Alésia, vous avez eu une discussion, elle t'a parlé et t'a posé une question, tu as répondu, elle t'a montré un carnet avec une image, elle avait peur, elle a montré quelque chose du doigt, vous avez regardé ce qu'elle a montré, donc tu as regardé et ensuite vous avez entendu la sonnerie… de téléphone. Théo parlait et vous êtes allés voir ce qui s'est passé*.

Au niveau diachronique nous repérons 2 étapes dans cette évocation : Anita parle avec Alésia, Alésia montre son cahier à Anita (Annexe 3.12).

3.2.3.1. Étape 1. Anita parle avec Alésia

A la première étape (Annexe 3.23), Anita regarde uniquement Alésia (l.20). Et ses évocations sont auditives. Elle porte son attention sur tout ce qui se passe autour d'elle. Elle entend à l'intérieur d'elle sa propre voix (l.32). Elle entend également la voix de Katia et Théo à l'extérieur (l.54) derrière elle (l.42). En outre, elle perçoit les sons de la musique derrière elle (l.52).

Elle analyse en même temps le comportement d'Alésia (l.18) et celui de Katia et Théo (l.46). Son analyse du comportement de son interlocutrice s'appuie sur ses perceptions visuelles : « …elle parle et elle s'arrête et elle me regarde et du coup ben je comprends qu'elle est en train de me poser une question » (l.18). Malgré le fait qu'Anita utilise le verbe « parler », elle n'évoque ni le contenu du message, ni la langue utilisée, ni la qualité de la voix. En revanche, Anita évoque la perception visuelle d'une succession d'actions, elle voit Alésia parler, s'arrêter et la regarder. Dans cette évocation, la perception qu'Anita lui pose une question émerge de perceptions visuelles.

Parallèlement, Anita s'appuie sur ses perceptions auditives pour analyser l'interaction entre Katia et Théo qui se déroule en dehors du cercle qu'elle forme avec Alésia : « mes oreilles essaient de savoir… de comprendre les sons qui sont derrière » (l.48). Il est à noter que dans cette évocation, ce n'est pas le « moi » d'Anita qui perçoit les sons de l'extérieur,

mais ses oreilles. Anita semble se dissocier de son corps. C'est son corps, ses oreilles, qui l'informent sur le comportement de Katia et Théo. De plus, Anita ne dit pas que ses oreilles essaient d'entendre ce qui se passe derrière, mais de le comprendre. C'est son corps qui analyse ce qu'il perçoit. Nous remarquons que cette dissociation est due à l'acte volontaire d'Anita. Elle analyse le comportement d'Alésia qui parle, s'arrête et la regarde (l.18), mais en même temps elle cherche à comprendre ce qui se passe derrière elle, dans l'espace qu'elle ne peut pas percevoir visuellement : « je lui réponds (à Alésia) et je suis curieuse aussi de savoir de quoi parlent ceux de derrière » (l.46). Cette envie de comprendre ce que font les autres, engendre la dissociation entre le moi d'Anita et son corps : le premier parle à Alésia, en même temps que le deuxième perçoit les actions de Katia et Théo et les analyse.

Rappelons-nous que l'analyse multimodale des interactions nous a montré qu'Alésia avait incité Anita à séparer les deux espaces improvisationnels, c'est-à-dire à se tourner vers elle et ne plus regarder Théo et Katia (cf. Partie III, Chapitre 3.1 : 3.1.6.4 ; SJ4.04 :48-SJ4. 04 :49 ; SJ4.04 :58-SJ4. 04 :59 ; SJ5.12 :54-SJ5.12 :57 ; SJ5. 13 :06,1-SJ5. 13 :06,5 ; SJ5. 13 :07 ; SJ5. 13 :08,4). Ainsi, Anita est pleinement attentive : l'attention visuelle d'Anita est totalement focalisée sur les actions corporelles d'Alésia. Cela lui permet de ne plus regarder Théo et Katia derrière elle. Cependant une partie de son attention porte toujours sur la perception auditive de la conversation entre eux.

3.2.3.2. Étape 2. Alésia montre son cahier à Anita

Au cours de la deuxième étape (Annexe 3.24), l'attention d'Anita se focalise plutôt sur Alésia : elle la regarde (l.92), elle regarde son cahier (l.92) et l'image qu'elle lui montre (l.82,88) ; elle perçoit avec attention tous les détails (l.86, 88). Il est à noter qu'Anita utilise très peu de lexique renvoyant à la communication verbale (« elle parle », l.76 ; « elle me dit », l.86). En revanche, elle focalise son attention sur le non-verbal d'Alésia : elle répète à plusieurs reprises le verbe « montrer » (« elle me montre », l.82, l.84, l.86 l.88) et décrit le geste de pointage d'Alésia (« avec son doigt, ce qu'elle me montre », l.88).

Nous remarquons également qu'Anita analyse le comportement d'Alésia : « je regarde tout, les petits trucs, je regarde attentivement l'image ou avec son doigt, ce qu'elle me montre » (l.88). Les gestes de pointage d'Alésia et l'objet que cette dernière lui montre prennent la place centrale dans la perception visuelle d'Anita. Dans son évocation Anita utilise le verbe « regarder » (« j'essaie de regarder », l.82, « je regarde », l.84, 86, 87, 88, 92, 94) plus souvent que le vocabulaire relatif à la perception des sons (« dans sa voix », l.78 ;

« puis écoute aussi », l.86). Cependant c'est par la voie auditive qu'elle repère l'émotion d'Alésia (l.78). Nous notons que c'est l'analyse conjointe de ce qu'elle voit et de ce qu'elle entend qui lui permet de comprendre qu'Alesia éprouve la peur (l.84). Il est intéressant de remarquer qu'à cette étape, les perceptions auditives et visuelles d'Anita se superposent : « puis écoute aussi ce qu'elle me dit et ce qu'elle me montre » (l.86). Anita écoute ce qu'Alésia lui dit, mais aussi ce qu'elle lui montre : elle perçoit les gestes de sa partenaire de jeu en tant que parole. Une partie de l'attention d'Anita est toujours portée sur ce qui se passe derrière elle : elle entend la voix de Théo (l.116) et la sonnerie de son téléphone (l.112)

***

Cet entretien met en valeur la mouvance de l'attention d'Anita. Au cours de la première étape, elle est concentrée sur le comportement d'Alésia qu'elle perçoit par la voie visuelle et à la fois sur celui de Théo et Katia qu'elle perçoit par la voie auditive. Elle opère alors un choix et a recours à son autorité intérieure pour diriger son attention vers Alésia qui l'incite à se détacher de l'espace improvisationnel de Katia et Théo et jouer comme si elle ne les entendait pas. Cependant, le corps d'Anita continue de l'informer sur ce qui se passe derrière, cela lui permet de continuer à faire semblant de parler avec Alésia et en même temps d'analyser ce qui se passe entre Théo et Katia.

Ainsi, nous pouvons supposer qu'Anita commence à éprouver *le sentiment de soi intérieur de l'acteur* dans la mesure où elle joue une conversation improvisée avec Alésia, mais en même temps analyse ce qui se passe derrière elle. Bien que cet entretien ne nous donne pas suffisamment d'informations sur la contagion kinesthésique et émotionnelle entre Anita et Alésia, nous repérons que l'intensité de l'attention qu'Anita porte sur les actions corporelles et émotionnelles d'Alésia fluctue. Si à la première étape Anita perçoit Alésia plutôt par la voie visuelle, à la deuxième elle commence à entendre sa voix dont la qualité la renseigne sur les émotions en jeu. Nous voyons ainsi comment Anita s'adresse à son autorité intérieure et par un acte volontaire dirige son attention vers Alésia. L'analyse multimodale des interactions nous permet également de voir qu'Alésia essaie d'attirer l'attention d'Anita afin de dissocier les deux espaces improvisationnels.

De cette manière, l'attention qu'Anita porte sur les actions corporelles d'Alésia s'intensifie et amène ces deux élèves à construire leur propre espace improvisationnel, séparé de celui de Théo et Katia, tout en restant attentives à ce dernier. Ainsi, Anita et Alésia intègrent leur espace d'improvisation dans tout l'espace scénique partagé entre quatre élèves. Nous pensons que leur jeu d'actrices est ici adossé aux mécanismes de résonances

kinesthésique et émotionnelle ou (si nous utilisons les termes de Stanislavski) de la *communication authentique* dans laquelle chacune des deux élèves est pleinement attentive aux actions corporelles et émotionnelles de l'autre.

3.2.4. Entretiens avec Alésia

Dans le cas d'Alésia nous disposons de deux entretiens car nous avons mis en place un deuxième entretien afin d'approfondir le premier.

3.2.4.1. Entretien №1 avec Alésia

Récapitulatif de l'entretien

« Tu es en face d'Anita, vous parlez, vous chuchotez, tu as ton carnet. Tu te vois, tu as ton carnet rouge dans la main gauche, tu bouges un peu l'autre main quand tu parles et quand Anita parle aussi. Et ensuite, vous allez vers Théo ».

Au niveau diachronique, il est question d'une seule étape de l'action : lorsqu'Alésia parle avec Anita (Annexe 3.8, 3.25).

Alésia est entièrement concentrée sur la perception visuelle très détaillée d'Anita : elle regarde son visage, ses cheveux, sa tenue (l.72). En revanche, au niveau auditif elle perçoit non seulement la voix d'Anita (l.74), mais aussi celles de Katia et Théo qui se trouvent derrière (l.48). Alésia porte une partie de son attention sur la conversation imaginaire avec Anita : elle invente ce qu'elles pourraient se dire (l.62, l.74). Pour cela, elle mobilise ses expressions verbales et non-verbales. Elle s'exprime verbalement, mais n'utilise pas de vrais mots : « on chuchote pas des vrais mots enfin… un peu en langage… » (80). Il est possible qu'elle définisse ainsi le gromelot (cf. Partie II, Chapitre 2.4 : 2.4.1) ou le faire-semblant de parler. Elle évoque également le fait qu'elles utilisent parfois des mots en français : « et des fois y a des mots… y a des enfin y a des mots en français qui viennent » (80). Il est intéressant que selon Alésia, les mots viennent tous seuls comme s'ils émergeaient naturellement dans le langage inventé.

Alésia « se dissocie » d'elle-même et perçoit son corps qui parle : « ben j'peux l'voir [mon corps] parler » (l.82), elle précise qu'elle invente ce qu'elle pourrait dire à Anita dans son corps (l.62). Cela nous confirme les résultats de l'analyse multimodale des interactions,

qui montrent qu'avant leur improvisation verbale Alésia et Anita passent par un échange kinesthésique qui leur permet de créer du sens partagé.

Alésia se met dans le jeu et inhibe l'expression de ses émotions : « Je souris pas, enfin je… » (56) ; « (…) j'me mets plus dans l'truc et je parle avec… avec Anita et… Beh… Oui enfin je rigole pas, et… et j'me mets comme si dans la situation comme si j'étais en train de lui parler… » (l.58). Tout en parlant avec Anita, Alésia est dans l'attente du moment où Théo va parler au téléphone : « J'suis un peu attentive aussi à quel moment on entendra Théo qui dira… qu'il est au téléph- enfin qu'il est au téléphone et qu'il appelle » (l.62). Son attention navigue entre les deux espaces - devant et derrière. Elle invente une conversation avec Anita et à la fois gère le temps d'improvisation avec Anita afin de pouvoir s'accorder au jeu de Théo et Katia et y intervenir au bon moment.

3.2.4.2. Entretien №2 avec Alésia

Récapitulatif de l'entretien

« Tu es face à Anita. Vous chuchotez. Vous faites semblant de lire un article sur les attentats. Tu passes ton doigt, pour montrer une ligne. Et vous chuchotez toutes les deux, en même temps, tu entends la voix de Théo, qui parle des attentats au téléphone. A ce moment-là, tu sais que tu dois te retourner pour aller lui dire quelque chose. Et lorsque tu entends cette voix, tu te retournes, tu avances vers eux et tu dis ce que tu dois dire. Tu sais que tu dis quelques mots en français et d'autres en russe, et tu les regardes un peu tous, pendant que tu parles ».

Le deuxième entretien porte sur le même moment du jeu, mais l'évocation s'avère plus riche. Nous distinguons alors deux étapes durant l'interaction entre Alésia et Anita, ces étapes sont liées à l'autre interaction qui se déroule parallèlement sur scène : a) Théo rejoint Katia et b) Théo commence à parler au téléphone.

3.2.4.2.1. Étape 1. Alésia parle avec Anita lorsque Théo rejoint Katia

A la différence de l'entretien précédent, Alésia perçoit les sons sur une échelle de distance : proche un chuchotement qui mêle sa propre voix et celle d'Anita et au loin la voix de Katia qui Katia qui parle fort (l.32). Elle perçoit également les pas de Théo (l.36). Elle porte son attention non seulement sur le volume de ces sons, mais aussi sur leur position dans l'espace : elle positionne la voix de Katia et les pas de Théo. Elle se concentre également sur l'analyse, elle entend et analyse à la fois : « …j'pense à… ben c'qui s'passe, à la scène (52) »

; « j'entends dans ma tête c'que j'pense … » (54). Comme nous l'avons vu dans l'entretien précédent, cette analyse lui permet de gérer l'espace scénique dans lequel se déroule l'improvisation partagée.

Alésia ressent un sentiment de culpabilité. Cet entretien ne nous procure pas suffisamment de données pour pouvoir comprendre d'où vient ce sentiment. Cependant, rappelons-nous que dans la scène, le personnage de Katia se fâche contre celui d'Alésia. Et l'analyse des interactions nous montre qu'après la première séquence de jeu (SJ1) Alésia et Katia rassurent Anita (qui à ce moment joue le rôle de Katia) en lui expliquant qu'elles ne vont pas la laisser toute seule (l.257-260). Nous pourrions faire l'hypothèse que le sentiment de culpabilité peut provenir du fait qu'Alésia se sent coupable d'avoir abandonné le personnage de Katia. Alésia commencerait donc à s'approprier les émotions de son personnage. Malheureusement, nous n'avons pas suivi la piste de cette hypothèse dans l'entretien.

257 Al voilà c'est super/ on va p'voir xxx toute seule mais t'inquiète pas c'est pas ça l' xx

258 K non on n'a pas envie d'te laisser toute seule

259 An non ça m'arrive à l'école c'est comme moi c'est une

260 Al non mais j'veux dire entre nous trois (inaud)

Il est intéressant que ce sentiment de culpabilité avoisine l'inhibition de l'expression mimique de la joie : « je souris pas… » (l.52). Nous avons également repéré cette inhibition dans le premier entretien. Ainsi, Alésia s'adresse à son autorité intérieure pour inhiber ses émotions afin de se concentrer sur le faire semblant : « je sais ce que j'dois faire » (56) ; « j'dois continuer à faire semblant d'parler avec Anita » (58). Nous pouvons supposer qu'en dirigeant son attention vers la conversation imaginaire avec Anita, Alésia commence à rentrer dans son rôle du point de vue émotionnel et éprouver de la culpabilité.

3.2.4.2.2. Étape 2. Alésia parle avec Anita pendant que Théo improvise la conversation téléphonique

A la deuxième étape, Alésia perçoit la qualité de la voix d'Anita qui la renseigne sur l'émotion d'Anita : *la voix d'Anita, qui fait semblant de- d'être étonnée, et…* (l. 80). Elle évoque également sa perception du volume : elle et Anita chuchotent tandis que Katia et Théo parlent fort (l.84). Cela nous permet de comprendre que dans la perception d'Alésia les deux espaces d'improvisation sont divisés entre eux, et elle perçoit cette division au niveau sonore.

Si nous comparons les entretiens d'Anita et Alésia, nous remarquons qu'elles ont deux perceptions différentes d'une même réalité : pour Alésia, Katia et Théo parlent fort (l.84) alors que pour Anita ils parlent doucement (cf. Partie III, Chapitre 3.2 : 3.2.3). Cela nous fait supposer que dans cette improvisation Anita se laisse guider par Alésia, elle porte plus d'attention à ce que lui dit Alésia qu'à ce qui se passe derrière elle, dans la mesure où elle entend les voix de Théo et Katia parler moins fort. En ce qui concerne Alésia, elle porte son attention plutôt sur ce qu'elle entend derrière elle, elle perçoit ces sons comme plus forts que le chuchotement d'Anita. Ainsi, Alésia est plus concentrée sur ce qui se passe entre Katia et Théo que sur sa propre conversation avec Anita : « *j'me concentre… pour savoir environ combien de temps j'dois faire semblant avec Anita* » (l.86) ; « *et ensuite pour savoir dans combien de temps j'dois aller m'retourner, et aller voir Théo* » (l.86).

Ajoutons qu'Alésia perçoit également la différence entre les paroles de Katia et Théo et celles qui se créent entre elle et Anita : elle remarque que Katia et Théo utilisent de vrais mots sans distinguer la langue, tandis qu'elle et Anita font semblant de parler sans utiliser une vraie langue : « *…puis on (Anita et Alésia) dit pas vraiment des vrais… des vrais mots enfin… On parle un peu en n'importe quoi enfin comme… pour faire semblant* (l.84). Nous pouvons donc supposer qu'à ce moment-là Alésia est plus concentrée sur le repérage du bon moment pour intégrer le jeu de Katia et Théo, que sur ce qu'elle dit à Anita.

***

Ces deux entretiens nous offrent des informations précieuses sur l'analyse et l'autorité intérieure chez Alésia. Elle se dit qu'elle doit faire semblant de parler avec Anita et elle gère très soigneusement le temps. En comparant ces deux entretiens avec celui d'Anita, nous voyons qu'Alésia la guide afin de l'intégrer pleinement dans le jeu et diviser les deux espaces d'improvisation. Cela confirme les résultats de l'analyse des interactions qui nous montrent qu'Alésia se met souvent en position de leader dans le groupe.

En revanche, en analysant ces deux entretiens, nous ne trouvons pas suffisamment d'informations sur les émotions d'Alésia. Nous remarquons qu'elle inhibe les émotions qui ne correspondent pas à la scène et se plonge de plus en plus dans l'état émotionnel de son personnage (la culpabilité). Ce faisant, elle devient plus attentive aux émotions de sa partenaire de jeu et repère son étonnement. A la différence des entretiens avec les trois autres élèves, nous ne trouvons ici pas de données qui nous confirmeraient qu'Alésia éprouve le sentiment intérieur de soi ou qu'elle rentre dans la communication authentique avec Anita.

Néanmoins, nous repérons des éléments qui pourraient être approfondis plus tard par un entretien d'explicitation supplémentaire : le sentiment de culpabilité du personnage, l'inhibition de la joie, la perception de l'étonnement d'Anita.

Chapitre 3.3. À la croisée des analyses en 3eme et en 1ère personne

Nous récapitulons ici les croisements les plus pertinents dans la mesure où ils montrent que le croisement des perspectives en 1ère et 3ème personne nous permet de mettre en lumière les mécanismes décrits par Stanislavski que nous souhaitions observer dans le contexte particulier de cet atelier de création en autonomie. Nous allons voir que ce croisement met en lumière les liens structurels entre les concepts de la méthode Stanislavski et la philosophie de Varela fondée sur la codétermination soi ↔ autre ↔ environnement.

3.3.1. Transvivre son rôle

3.3.1.1. Translangager entre la fiction et la réalité ou la co-détermination imaginaire ↔ réel

Le croisement des résultats de deux types d'analyse dévoile chez les élèves des relations de co-détermination entre l'imaginaire et le réel, ou si nous utilisons le terme d'Aden (2013a), le « translagager » entre la réalité et la fiction.

L'analyse en 3ème personne révèle que Katia entre en résonance kinesthésique avec Anita lorsqu'elle exprime le dégoût. L'analyse en 1ère personne complète cette donnée et dévoile que Katia perçoit la moquerie non seulement de la part d'Anita, mais aussi de la part d'Alésia. Elle l'entend d'abord et ensuite la perçoit à l'intérieur de son corps sous forme d'un vent qu'elle essaie de maîtriser à l'aide de sa respiration. Vue l'intensité de cette perception décrite dans l'évocation de Katia, nous pouvons supposer qu'elle vit cette situation en s'appuyant sur son vécu émotionnel. Rappelons-nous que l'analyse en 3ème personne nous a montré qu'Anita, Alésia et Katia ont des relations amicales. Il est donc possible que pour Katia, il y ait une superposition émotionnelle entre ses amies et les personnages de la pièce : ce conflit provoque en elle une telle réaction car elle ne le vit pas en tant que personnage joué, mais en tant qu'elle-même. Ce recouvrement émotionnel peut être considéré comme un indicateur du fait qu'elle transvit son rôle.

Dans ce croisement, nous voyons que l'observation en 1ère personne de cet indice, qui nous fait dire qu'elle ressent du dégoût, révèle un horizon intérieur complexe. Il est probable que Katia se laisse envahir par un souvenir émotionnel. Il y a recouvrement entre ce qu'elle ressent pour ses amies et ce qu'elle ressent pour les acteurs et nous comprenons que ces émotions émergent par le vécu corporel et qu'il s'en suit des tensions, une prise de conscience (sentiment intérieur de soi) et tout un dialogue qui met en jeu l'autorité intérieure.

Nous retrouvons cette codétermination fiction-réalité sous une autre forme quand Théo laisse revenir un élément de sa mémoire épisodique dans le jeu.

L'analyse en 3ème personne nous montre la façon dont Théo sème une graine d'expérience vécue dans la création commune : l'histoire de sa famille touchée par les attentats à Paris. En germant dans le sol fertile de la communication authentique entre les élèves en création, cette graine se transforme en une improvisation partagée avec les autres. L'analyse en 1ère personne, quant à elle, met en lumière le fait que Théo perçoit les actions corporelles et les émotions de l'extérieur et de l'intérieur comme un acteur qui éprouve le sentiment intérieur de soi en cohérence avec la méthode Stanislavski. C'est grâce à cette navigation entre « l'association » à soi et « la dissociation » de soi qu'il arrive à nourrir son improvisation par son vécu émotionnel.

Ce croisement montre les tensions intérieures d'association et de dissociation invisibles dans l'analyse des traces que donne à voir l'acteur. Nous voyons clairement des pistes qui s'ouvrent pour poursuivre le travail d'exploration. Par exemple, si nous avions pu prolonger notre étude dans ce contexte, nous aurions mené un nouvel entretien d'explicitation sur le moment de l'émergence de ce souvenir épisodique.

3.3.1.2. Le sens émerge de la résonance kinesthésique et émotionnelle

L'analyse en 3ème personne nous montre que Katia entre en résonance kinesthésique avec Théo : elle ne le quitte pas des yeux et fait des gestes et mouvements de corps pour montrer qu'elle cherche à comprendre ce qui se passe (cf. Partie III, Chapitre 3.1 : 3.1.6.6.6) . L'analyse en 1ère personne dévoile les mécanismes que Katia met en œuvre quand elle se sent rassurée au moment où Théo vient vers elle. Elle perçoit son comportement par la vision d'une manière très détaillée, mais lorsqu'elle entend une inquiétude dans sa voix, elle agit en se concentrant sur un autre objet, ici sur la perception des actions d'Anita et Alésia. Nous voyons qu'ici, les actions et réactions, l'attention du sujet dépend du sens qui émerge pour lui

dans tous les indices qu'il perçoit dans la situation. Ce n'est pas la compréhension verbale du texte à jouer qui prime.

3.3.1.3. L'autorité intérieure est en-deçà de la prise de conscience

L'ensemble des analyses en 1ère et en 3ème personne nous révèle le fait que Katia navigue entre la résonance kinesthésique et émotionnelle avec Théo et celle avec Anita et Alésia. Elle perçoit les actions des autres d'une manière très intense. Dans le cas de résonance avec Anita et Katia, cela se traduit par une somatisation, elle commence à éprouver des douleurs ; dans le cas avec Théo, elle décroche dès qu'elle sent de l'inquiétude dans sa voix.

L'analyse en 1ère personne nous montre que lorsque Katia entre en résonance avec Anita et Alésia, elle « se dissocie » d'elle-même et perçoit son état d'être de l'extérieur (elle évoque son corps qui agit). Lorsqu'elle se concentre sur son livre et se distancie par rapport à la résonance avec Anita et Alésia, elle « s'associe » à elle-même, elle se perçoit de l'intérieur (elle évoque les actions de son corps en utilisant le pronom « je »). Ainsi, elle entre dans la communication authentique avec les autres actrices et ensuite s'appuie sur son autorité intérieure pour gérer ses émotions. Nous pouvons conclure que dans le cas de Katia, la navigation entre « l'association » à soi et « la dissociation » de soi lui permet d'ajuster ses émotions à la situation de jeu. Elle oscille entre sa propre expérience émotionnelle et le jeu théâtral, à la recherche du bon dosage de contagion émotionnelle qui nourrit, mais ne bloque pas le jeu de l'acteur. Cela nous renvoie au sentiment intérieur de soi de la méthode Stanislavski qui permet à l'acteur de s'observer de l'extérieur pour ajuster son jeu lorsqu'il y a besoin.

3.3.1.4. La langue émerge dans le non-verbal

L'analyse en 3ème personne permet de relever des indices quantitatifs et qualitatifs sur la langue utilisée dans l'improvisation, notamment l'utilisation du russe pour Théo. L'analyse en 1ère personne révèle une corrélation avec ce choix de la langue russe : en effet, il utilise le russe quand il improvise à partir d'un vécu émotionnel (souvenir épisodique lié à son père) et il utilise le français pour les éléments qui l'éloignent de cette expérience. Dans l'analyse en 1ère personne Théo ne mentionne pas la langue dans laquelle il s'exprime mais il décrit sa perception des gestes et des voix d'une manière très fine. C'est cette perception qui guide ses choix de jeux alors qu'il ne mentionne à aucun moment le choix de la langue. Dans le jeu, le choix de la langue semble émerger de façon intuitive (préconsciente), non réfléchie, ce qui est

en cohérence avec le fondement de la pédagogie énactive-performative qui s'appuie sur l'idée que le verbal émerge dans le non verbal.

De façon générale dans notre recherche, l'évocation des moments d'improvisation ne met pas le choix de la langue ou la compréhension de la langue au premier plan. Elles mettent en lumière le « cinéma perceptuel global intérieur », ce qui se passe avant le verbal, le pré-verbal dont parlent les phénoménologues et de nombreux artistes.

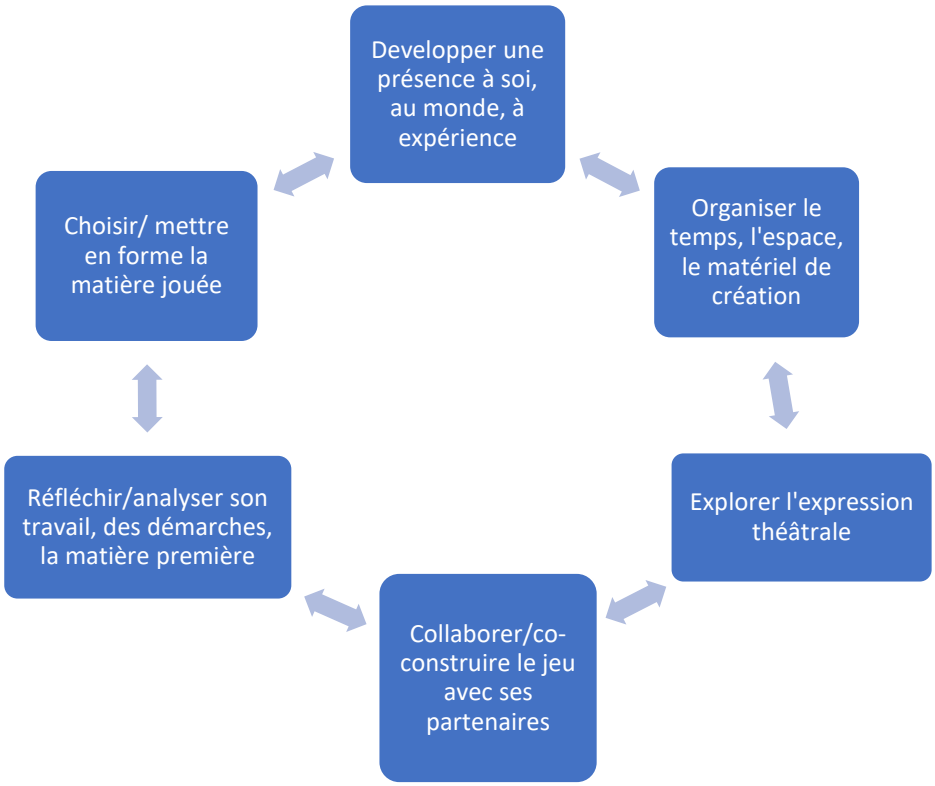
Finalement, la perspective en 1ère personne nous amène à réaliser la complexité de tout ce qui s'est joué en dehors de ce qui est observable en 3ème personne, comprendre les enjeux pédagogiques des mécanismes de la méthode Stanislavski, ce qui ne peut s'envisager sans questionner le vécu préconscient des sujets dans la mesure où ces indices restent indétectables sans une exploration de l'expérience vécue par les sujets eux-mêmes.

Chapitre 3.4. Quel référentiel pour l'autonomie des élèves en création théâtrale ?

3.4.1. Actions génériques

En s'inspirant du *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en danse au collège et à l'université* (Fortin et al., 2012), j'ai fait une tentative de conceptualiser les résultats des analyses en 1ère et en 3ème personne afin d'en tirer des conclusions pédagogiques. Pour cela j'ai repris les actions mobilisatrices génériques de la démarche de création en danse, en les adaptant au contexte théâtral (Figure 3.40).

Figure 3.40. Actions mobilisatrices génériques définissant la démarche de création (Fortin et al., 2012, p.17)



3.4.2. Actions spécifiques

3.4.2.1. Développer une présence à soi, au monde, à l'expérience

L'analyse des interactions dans les 6 séquences de jeu et les séquences de discussion qui les accompagnent nous démontre comment les élèves **« se laissent imprégner par les circonstances proposées »** (*Ibid* : p.55) par le texte qu'ils jouent. Ils explorent le texte et en même temps **s'ouvrent « à différentes sources d'inspiration »** (les objets présents dans la

salle, les objets apportés par les élèves, l'expérience vécue des élèves) (*Ibid* : p.55). L'analyse des improvisations partagées montre que les élèves sont « **à l'écoute de leur propre imaginaire, mais aussi de celui des autres »** (*Ibid* : p.55). Grâce à cela, dans l'une de leurs improvisations ils arrivent à atteindre un équilibre relationnel qui leur permet de créer une improvisation partagée et la rejouer à plusieurs reprises afin de la « **stabiliser et la développer »**. Cela est possible également grâce à « **l'écoute de ce qui se passe » au cours du jeu théâtral** (*Ibid* : p.55). En effet, l'analyse des interactions nous permet de voir comment les élèves s'ajustent aux « **imprévus et aux nouveautés qui émergent »** (*Ibid* : p.55), comment ils gèrent l'instabilité et la fragilité de l'acte de création. L'analyse des entretiens d'explicitation nous permet de voir que les élèves restent « **simultanément attentifs aux sensations internes et aux stimuli externes »** (*Ibid* : p.55). L'exemple du choix de son rôle par Anita, ainsi que le changement de position de Théo dans les interactions au cours de la séance illustrent **l'évolution des relations entre les élèves, mais aussi entre les élèves et leurs rôles**. En outre, l'exemple de changement de rôle par Anita, illustre également « **l'élimination progressive du jugement négatif «** (*Ibid* : p.55).

3.4.2.2. Explorer l'expression théâtrale

Dans l'analyse des interactions nous voyons que les élèves explorent « **différentes stratégies d'improvisation »** (*Ibid* : p.55) : ils changent certaines unités verbales, expérimentent avec les langues, le para-verbal et le non-verbal. Tout cela se déroule d'une manière spontanée et non linéaire. Mais l'analyse des entretiens d'explicitation nous montre la façon dont s'organisent les interactions au niveau préconscient : les élèves entrent en résonance kinesthésique et émotionnelle afin de **maintenir l'équilibre nécessaire pour l'évolution de leur jeu partagé**. Dans l'analyse des interactions, nous voyons que cet équilibre est maintenu non seulement grâce aux ajustements mutuels entre les élèves mais aussi grâce au **texte auquel les élèves s'adressent** afin de pouvoir organiser leur jeu et suivre ensemble la même direction. Il est à noter que le texte ne semble pas jouer pour eux le rôle de support purement linguistique, mais celui de stimulus qui invite les élèves à créer ensemble. Leur « **savoir déclaratif »** sur le jeu théâtral ainsi que « **les consignes proposées par l'enseignant »** (*Ibid* : p.55), leur permettent également d'organiser la complexité : aménager l'espace de jeu, s'ajuster aux spectateurs qui regarderont leur spectacle, etc.

3.4.2.3. Organiser le temps, l'espace, le matériel de création

L'analyse des interactions nous montre que les élèves **« prennent des initiatives »** (*Ibid* : p.55) **pour modifier et réorganiser le texte lorsqu'ils rencontrent des difficultés**. Ainsi,

lorsqu'ils commencent à jouer la scène en français et en russe, ils s'autorisent à improviser, c'est-à-dire à transformer certaines unités de texte afin de maintenir le jeu et ne pas s'accrocher au texte écrit. En ce qui concerne Théo et Alésia, ils prennent également des initiatives pour commencer à improviser. Si Théo improvise tout seul, Alésia incite Katia à improviser avec elle. L'analyse des entretiens d'explicitation nous permet de voir qu'Alésia s'adresse à son autorité intérieure pour commencer à improviser. A travers l'analyse des interactions nous voyons que les élèves **« se donnent des macro-objectifs »** (*Ibid* : p.55) : lire le texte, répartir les rôles, essayer de jouer en français, introduire la langue russe, essayer de jouer sans support écrit, etc. L'analyse des entretiens d'explicitation montre que chacun d'entre eux **« se donnent également des micro-objectifs »**, l'accomplissement desquels contribue à leur création partagée. Ainsi, Alésia se donne l'objectif d'improviser de manière non-verbale et verbale, d'inciter sa partenaire de jeu à improviser avec elle et d'ajuster leur improvisation à celle de Théo en termes de temps. Théo se donne l'objectif de jouer et en même temps regarder soi-même et les autres de l'extérieur afin de comprendre ce qu'ils pourraient améliorer dans leur jeu commun. Anita se donne l'objectif de percevoir et de décrypter le comportement d'Alésia ainsi que de Théo et Katia, afin de pouvoir s'y ajuster. Katia se met comme objectif de gérer ses émotions liées au conflit imaginaire entre les personnages.

L'analyse des interactions nous permet d'observer « **l'autodiscipline »** (*Ibid* : p.55) que les élèves manifestent pendant la séance. En rejouant la scène six fois, **ils se dirigent tous ensemble vers leur objectif commun** qui est formulé par la consigne : jouer la scène en deux langues afin qu'elle soit compréhensible pour les spectateurs russophones et francophones. Les élèves fournissent des efforts pour maintenir l'utilisation du russe même dans les situations où cela ralentit leur jeu. Cela illustre le fait qu'ils s'ajustent non seulement l'un à l'autre, mais aussi aux spectateurs hypothétiques qui regarderaient leur mise en scène.

L'analyse des interactions montre également que les élèves **« manifestent à la fois la souplesse et la rigueur dans l'aménagement de leur travail »** (*Ibid* : p.55). Ainsi, au fur et à mesure du développement de leur mise en scène, ils proposent, trient, retiennent et abandonnent le matériel utilisé. L'improvisation entre Alésia et Anita nous permet de voir comment un cahier de SVT introduit dans le jeu se transforme en objet grâce auquel le personnage d'Alésia s'informe sur les attentats à Paris. Ainsi, la rigueur avoisine la souplesse : d'un côté Alésia choisit cet objet car il correspond aux circonstances proposées par le texte, de l'autre, dans l'improvisation, elle le transforme en un autre objet qui lui permet

d'improviser. Le cas de Théo nous montre également comment avec beaucoup de rigueur il introduit progressivement dans son jeu le téléphone qui sonne et ensuite le transforme en un mouchoir avec lequel il essuie les larmes imaginaires de son personnage. L'analyse de l'entretien d'explicitation avec Katia, nous permet également de décrire ce type de processus en 1ère personne. Sur la vidéo de la séance, nous voyons qu'elle tient dans ses mains son cahier de collège qu'elle a sorti de son sac afin de s'ajuster aux circonstances proposées par le texte. Cependant, dans ses évocations, elle ne parle pas du cahier, mais d'un livre imaginaire dont elle tourne les pages pour retrouver sa confiance en soi.

L'analyse des interactions nous permet d'observer le processus **« de répartition des tâches » et des rôles** (*Ibid* : p.55). Dans ce sens, le cas d'Anita s'avère intéressant car il illustre l'évolution de la perception du rôle par l'élève. Rappelons-nous qu'au début du travail sur la scène Anita relie l'importance du rôle avec la quantité de texte, et ensuite au fur et à mesure de l'avancée, s'attache plus au rôle qui évoque les éléments de son vécu émotionnel. Il est également intéressant de citer le cas de Théo dont la position au sein du groupe change au cours de la séance. Nous pouvons y ajouter la négociation entre Katia et Alésia concernant le rôle de metteur en scène. Bien que Katia ait au préalable été désignée metteure en scène, Alésia cherche d'abord à prendre sa place, mais ensuite lui laisse son rôle dans le groupe.

L'analyse des interactions montre également comment les élèves essaient « **d'opérationnaliser le processus de création »** (*Ibid* : p.55) à différents niveaux. Au macro-niveau, ils commencent le travail sur le texte par la version française qui est plus simple à interpréter pour eux. Ensuite ils ajoutent la langue russe et afin d'optimiser le processus de jeu, décident de relire le texte et de surligner ce qu'ils vont dire dans les langues différentes. Au micro-niveau, ils naviguent entre les différents répertoires langagiers (langues, paraverbal, gestes, mimiques, mouvements) afin d'opérationnaliser le processus de création dans le moment du jeu, ou autrement dit **maintenir l'équilibre du translangager** qui leur permet de créer ensemble.

3.4.2.4. Collaborer/co-construire le jeu avec ses partenaires

L'analyse des interactions nous permet de voir que les élèves « **communiquent les uns aux autres leurs intentions et images par le biais verbal et non-verbalement »** (*Ibid* : p.55). Cela se passe non seulement au cours du jeu proprement dit, mais aussi au cours des séquences de discussion. Dans l'espace-temps de jeu les élèves **« s'adaptent les uns aux autres »** (*Ibid* : p.55) **au niveau de l'expression verbale et corporelle, ainsi qu'au niveau de la gestion d'espace et d'utilisation des objets**. **Ils « s'adaptent également aux**

différentes situations » de jeu (*Ibid* : p.55) : l'entrée de l'élève qui vient chercher une chaise, les entrées et sorties du technicien.

A travers les séquences interactionnelles de jeu et de discussion, nous voyons que les élèves « **partagent les responsabilités »** (*Ibid* : p.55) en répartissant les rôles, en reconnaissant les propositions de Katia qui a été désignée metteure en scène, en décidant quelles parties du texte seront récitées en français et lesquelles en russe.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'analyse des interactions montre comment les élèves font le choix des objets à utiliser, de la manière dont ils vont organiser l'espace et se déplacer en prenant compte des spectateurs imaginaires. **Ils « partagent et discutent ces choix avec les autres participants »** (*Ibid* : p.55).

3.4.2.5. Réfléchir/analyser son travail, des démarches, la matière première

L'analyse des interactions ainsi que celle des entretiens d'explicitation nous permet de voir que **les élèves « se distancient par rapport à leur travail et l'analysent »** (*Ibid* : p.55). Ils le font **de manière collective** en analysant leur façon d'exprimer des émotions, de choisir des langues, de se déplacer, d'utiliser les objets, de s'appuyer sur le texte écrit. L'analyse de l'entretien d'explicitation avec Théo nous montre également que dans son cas cette analyse se déroule **d'une manière individuelle**. Ainsi, Théo joue son personnage, mais en même temps analyse le jeu de tout le groupe et pense à ce qu'ils pourraient améliorer.

A travers l'analyse des interactions, nous voyons que **les élèves « conscientisent leurs choix »** (*Ibid* : p.55) par rapport aux langues, expression des émotions, déplacements, utilisation des objets, et les partagent avec les autres élèves. Lorsqu'ils passent au jeu en deux langues, ils **« reconnaissent leurs propres blocages et difficultés »** (*Ibid* : p.55) et décident d'agir afin de les surmonter (surligner le texte récité, simplifier les phrases difficiles à reproduire, improviser). La navigation non linéaire entre les répertoires langagiers (verbal, non-verbal, paraverbal) démontrent comment les élèves « **cherchent des solutions au problème »** (*Ibid* : p.55) posé par la consigne.

3.4.2.6. Choisir/mettre en forme la matière improvisée

L'analyse interactionnelle des improvisations partagées qui émergent au cours de la séance nous permet de voir comment les élèves « **font le choix dans les créations théâtrales générées d'une manière collective »** (*Ibid* : p.55) : une improvisation se répète et évolue, d'autres se retrouvent abandonnées et non abouties. Il est à noter que ce choix se fait d'une manière implicite et spontanée. En refaisant l'improvisation partagée lors de 5 séquences, les

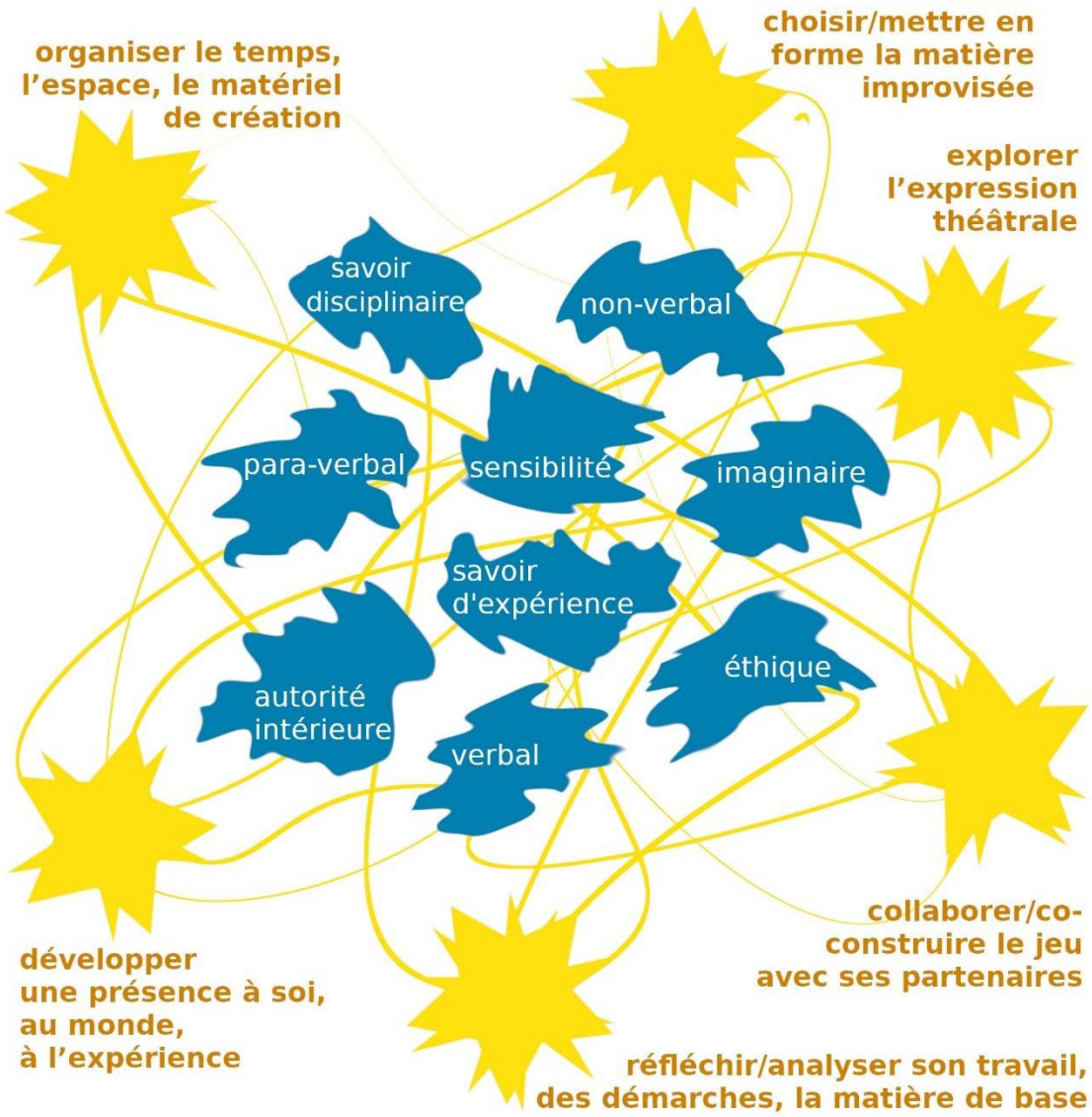
élèves « **structurent progressivement leur création » théâtrale générée** (*Ibid* : p.55) : à chaque reprise ils reproduisent la même trame, qu'ils font évoluer au fur et à mesure. A travers l'analyse multimodale de leur improvisation partagée, nous repérons que les élèves « **adaptent » cette improvisation « à l'espace » scénique** (*Ibid* : p.55) où ils jouent : ils divisent cette espace en deux zones d'improvisation qui émergent progressivement. L'analyse des transformations de texte de base lors des interactions entre les élèves nous permet de voir qu'ils « **discriminent l'essentiel et le superflu »** (*Ibid* : p.55) **d'une manière unique et non linéaire** dans chaque séquence de jeu.

3.4.3. Organiser l'autonomie

L'analyse des interactions ainsi que celle des entretiens d'explicitation dévoilent le processus de la mise en synergie de plusieurs ressources cognitives des élèves :

- **verbal** (en jouant les élèves s'adressent à leurs deux langues : le français et le russe) ;
- **non-verbal** (les élèves s'expriment à l'aide des gestes, mimiques, déplacements) ;
- **para-verbal** (les élèves s'expriment à l'aide de saillances perceptuelles et allongement) ;
- **éthique** (les élèves perçoivent la présence et le comportement des autres et s'ajustent à ce comportement) ;
- **imaginaire** (les élèves créent du sens en s'appuyant sur les circonstances proposées par le texte) ;
- **savoir disciplinaire** (les élèves gèrent l'espace de jeu, imaginent la présence des spectateurs dans la salle, s'ajustent aux spectateurs imaginaires) ;
- **savoir d'expérience** (les élèves s'appuient sur leur expérience vécue afin d'interpréter les circonstances proposées par le texte) ;
- **sensibilité** (les élèves s'appuient sur leur expérience sensible afin d'interpréter leurs rôles) ;
- **autorité intérieure** (les élèves s'autorisent à improviser et à apporter des changements dans le texte).

Figure 3.41. Répertoires langagiers et actions génériques mobilisatrices de l'acte de créer en théâtre



Ce processus complexe leur permet de créer un sens partagé basé sur le texte proposé. Le schéma proposé ci-dessus (Figure 3.41) est une tentative d'illustrer ce processus au sein duquel chaque élève sollicite plusieurs ressources à la fois afin d'effectuer chacune des actions décrites plus haut. Pour chacun d'entre eux cela se déroule d'une manière unique, dynamique et non-linéaire. Au premier abord toute cette activité semble chaotique et désordonnée, mais finalement elle emmène les élèves à structurer, stabiliser et faire évoluer leur création partagée.

En revenant au référentiel de l'*Arbre du savoir-apprendre* (cf. Partie I, Chapitre 1.2 : 1.2.4), nous constatons que les actions génériques citées plus haut correspondent aux aptitudes de ce référentiel qui mènent vers l'autonomie de l'apprenant.

Figure 3.42. Actions mobilisatrices de l'acte de création théâtrale et les aptitudes dont l'actualisation mène vers l'autonomie (Trocmé-Fabre, 1999)

Explorer l'expression théâtrale	**Savoir-Découvrir (contextualiser)** *Construire un contexte* à l'aide de nos organes sensoriels qui repèrent le monde qui nous entoure
Réfléchir/analyser son travail, des démarches, la matière première	**Savoir-Reconnaître les Lois de la Vie** **(respecter la logique du Vivant)** *Reconnaître (et accepter) les contraintes de la complexité et l'interdépendance des phénomènes*
Organiser le temps, l'espace, le matériel de création	**Savoir-Organiser** *Organiser, catégoriser, structurer, généraliser, abstraire* la complexité à partir de son expérience
Développer une présence à soi, au Monde, à l'expérience	**Savoir-Créer du sens (ancrer)** *Créer un sens émergé* à partir de nos expériences
Choisir/ mettre en forme la matière improvisée	**Savoir-Choisir (s'engager)** *Faire des choix authentiques* en se reliant à *son propre système de valeurs* **Savoir-Innover (imaginer, diversifier)** *Innover, intégrer l'aléatoire et l'inattendu*
Collaborer/co-construire le jeu avec ses partenaires	**Savoir-Échanger (entrer en réciprocité)** *Aller vers l'autre, l'accepter unique et différent, entrer en réciprocité sans conditions*

Rappelons-nous que pendant la séance analysée, les élèves travaillaient en autonomie. Selon le référentiel de l'*Arbre du savoir-apprendre,* les aptitudes qui correspondraient à cette

étape sont le « savoir-comprendre », le « savoir-intégrer » et le « savoir-communiquer » (cf. Partie I. Chapitre 1.2 : 1.2.4). Cela signifie qu'au cours de la séance de travail autonome les élèves ont actualisé les 7 aptitudes sur lesquelles nous avons travaillé pendant nos cours de théâtre en amont de la mise en place de la séance expérimentale (cf. Partie II, Chapitre 2.4).

Il est aussi possible de mettre en relation les actions mobilisatrices de l'acte de création théâtrale et les 3 dernières étapes du référentiel cognitif de Trocmé-Fabre (Figure 3.43).

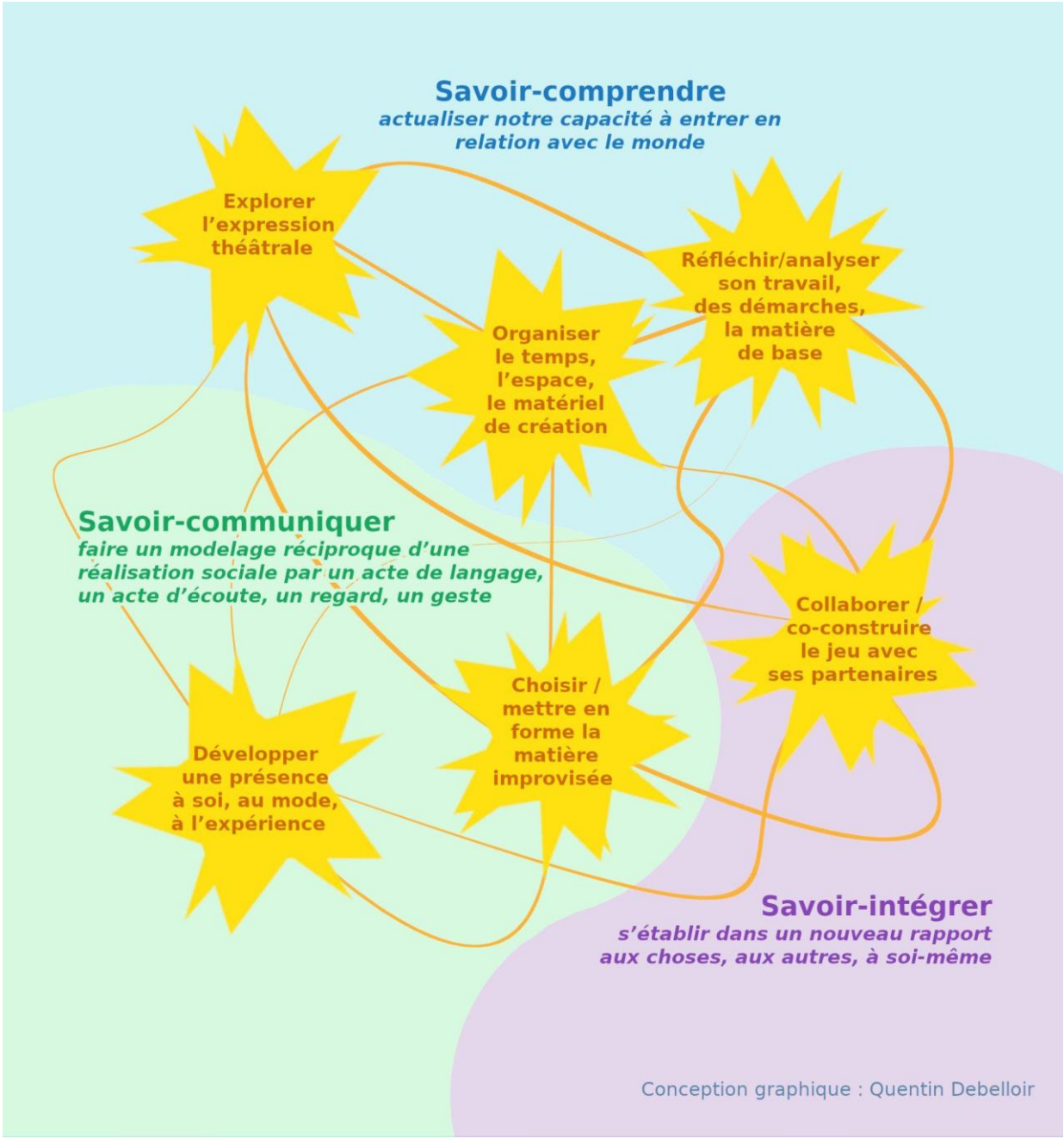
Figure 3.43. ***Actions mobilisatrices de l'acte de création théâtrale et les aptitudes de l'acte d'apprendre en autonomie (Trocmé-Fabre, 1999)***

Savoir-comprendre *actualiser notre capacité d'entrer en relation* avec le monde	**Réfléchir/analyser son travail, des démarches, la matière première** **Explorer l'expression théâtrale** **Organiser le temps, l'espace, le matériel de création**
Savoir-intégrer *s'établir dans un nouveau rapport aux choses, aux autres, à soi-même*	**Développer une présence à soi, au mode, à l'expérience** **Choisir/ mettre en forme la matière improvisée**
Savoir-communiquer *faire un modelage réciproque d'une réalisation sociale par un acte de langage, un acte d'écoute, un regard, un geste*	**Collaborer/co-construire le jeu avec ses partenaires**

Cela nous montre que, dans l'acte de création autonome, lorsque l'enseignant se retire, les élèves actualisent non seulement les 7 aptitudes sur lesquelles ils ont travaillé en amont en étant accompagnés par l'enseignante, mais aussi les 3 aptitudes à travers lesquelles se construit l'autonomie. Les résultats de cette recherche doctorale nous ont révélé que cela se produisait d'une manière différente (complexe et non-linéaire) pour chaque élève (Figure 3.44). La création commune a émergé car chacun des quatre élèves a atteint le

sommet de *l'Arbre du savoir-apprendre*. Ils ont su, sans aide de l'enseignante, actualiser leurs « savoir-comprendre », « savoir-intégrer » et « savoir-communiquer » pour créer une œuvre commune.

Figure 3.44. Actualisation du « savoir-comprendre », « savoir intégrer » et « savoir-communiquer » dans l'acte de création théâtrale



DISCUSSION ET OUVERTURES

Retour sur les hypothèses

Dans cette recherche doctorale, j'ai cherché des points de convergence entre le paradigme énactif (Maturana & Varela, 1987; Varela, 1989, 1997, 1992/2004; Varela et al., 1993) et la méthode Stanislavski (Stanislavski, 1938/1963; Stanislavskij, 1938/2018) dans la mesure où ces deux approches s'appuient sur une épistémologie de la relation, s'opposent à la logique du « rendement » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 85) et se focalisent sur l'authenticité de l'art, de la création, de la communication, de l'échange. Cela m'a amené à élaborer un dispositif pédagogique qui avait comme objectif de développer une écologie relationnelle au sein de laquelle les élèves pourraient créer ensemble en utilisant tous leurs répertoires langagiers. Dans cette écologie, les élèves pouvaient interagir dans un cadre souple et flexible, s'inspirer du support, puiser dans leur propre expérience, la mettre en forme, la partager avec les autres et créer ensemble. Le cadre dans lequel les élèves ont travaillé leur laissait le choix des langues, des accessoires, des rôles, de la mise en scène, etc.

Pas à pas, en m'inspirant de la méthode Stanislavski et du référentiel cognitif de Trocmé-Fabre (1999, 2003), j'ai accompagné mes élèves vers l'autonomie dans la création théâtrale, dans la communication, dans le « modelage réciproque d'une réalisation sociale par un acte de langage, un acte d'écoute, un regard, un geste » (Trocmé-Fabre, 1999, pp. 103–104). Le référentiel de Trocmé-Fabre, sur les étapes duquel je me suis appuyée pour concevoir mon dispositif didactique, rappelle que l'autonomie est l'une des conditions de l'émergence de la parole créative et qu'elle nécessite d'un temps d'accompagnement (*Ibid*.).

Au début de cette recherche, nous avons fait l'hypothèse que dans le processus de création théâtrale les élèves naviguent librement entre tous leurs répertoires langagiers (culturel, sensoriel, émotionnel) et que l'écologie relationnelle qui se met en place grâce à cette navigation, leur permet de créer un sens partagé.

Les résultats de l'analyse en 3^{e} personne (analyse des interactions) nous ont permis de valider cette première hypothèse. Mais ils ont de plus mis en lumière la complexité et non-linéarité, de cette navigation. Ce processus, qui peut paraître chaotique dans une perspective constructiviste, s'est éclairé sous un jour différent à la lumière du paradigme énactif. En effet, il a amené les élèves à la création du sens partagé qui a émergé dans le couplage entre les circonstances proposées par le texte et le vécu émotionnel des élèves. Du point de vue

linguistique, l'improvisation de Théo nous a montré comment le fait de transvivre son rôle l'amenait à mobiliser ses deux langues (français et russe).

Les résultats de l'analyse des interactions nous ont également montré que les élèves ont su créer et développer en autonomie une improvisation à l'intérieur de la mise en scène du texte proposé. Pendant la création de cette improvisation, ils ont fait un modelage partagé d'une scène inventée par eux-mêmes, d'abord à travers le langage du corps et ensuite à via le langage oral. Nous avons également constaté que la créativité langagière a émergé dans des résonances kinesthésiques et émotionnelles, notamment par des ajustements de gestes et de postures et des échanges de regards qui revêtent une importance particulière dans les moments d'improvisation. On notera que ces dimensions sont relativement absentes en didactique des langues, y compris dans les approches socioconstructivistes.

L'analyse en 1^{e} personne (analyse des entretiens d'explicitation) nous a éclairé sur le lien entre le vécu émotionnel des élèves, l'aptitude à entrer en résonance kinesthésique et émotionnelle (ou en communication authentique, si nous utilisons les termes de Stanislavski) et l'émergence du sentiment de soi de l'acteur (Stanislavskij, 1938/2018) qui nous renvoie au savoir-faire éthique (Varela, 1992/2004).

En effet, le cas de Théo nous le confirme dans la mesure où il puise dans son propre vécu émotionnel pour interpréter son rôle, cela engendre la création d'une improvisation qu'il réussit à partager avec les autres, cela grâce au fait qu'il navigue entre les différents répertoires langagiers. De plus, à ce moment-là, il se trouve dans un processus dynamique d'association et de dissociation entre lui-même et son personnage. Cela lui permet de se percevoir en tant que partie d'un tout collectif et en même temps de se séparer de ce collectif en y portant un regard « allocentré ».

Le cas de Katia, quant à lui, met en lumière le lien entre la résonance kinesthésique et émotionnelle et le processus de dissociation ↔ association par rapport au personnage interprété. En effet, le va-et-vient entre la dissociation et l'association lui permet de surmonter ses émotions et de faire ce qui est nécessaire pour maintenir l'équilibre improvisationnel et continuer de créer avec les autres.

L'étude des cas de Théo et Katia confirme partiellement notre hypothèse sur le lien possible entre le vécu émotionnel de l'élève, la résonance émotionnelle et kinesthésique entre les élèves et l'aptitude à être à la fois soi-même et son personnage. Ces résultats mettent en lumière la structure dynamique de l'acte de créer ensemble en théâtre et montrent que cet acte permet de construire « le socle commun d'intercompréhension » nourrissant le désir d'aller

vers l'autre, le besoin de le comprendre afin de pouvoir créer avec lui (Aden, 2010, p. 25), ce que Varela nomme « le savoir-faire éthique ». Les élèves construisent ce socle ensemble, en autonomie, sans être accompagnés par l'enseignant, ni stimulés par l'évaluation des résultats de leur travail.

Du point de vue de la méthodologie de la recherche, ces résultats mettent en évidence la richesse de la complémentarité des perspectives en 1ère et 3ème personne. En effet, si nous nous étions arrêtés à l'étude interactionnelle en 3ème personne, nous n'aurions pas pris la mesure de la complexité de la « relation de soi à soi » pour construire la « relation de soi aux autres ». La méthode en 3ème personne offre une perspective univoque et ne suffit pas pour comprendre la nature holistique du langage. Elle apporte des informations cruciales sur l'aspect multimodal des interactions, mais ne nous donne pas accès à ce qui s'ancre dans l'expérience vécue de l'élève (résonance kinesthésique et émotionnelle, désir d'aller vers l'autre, inhibition des émotions, etc.)

Changement de paradigme

Ces résultats nous invitent à porter un autre regard sur la pédagogie langagière auprès des enfants dits « bilingues » venant de familles mixtes. Comme nous l'avons déjà vu (cf. Introduction), la plupart des travaux dans le domaine du bilinguisme se focalisent soit sur les aspects linguistiques (acquisition, attrition, transmission des éléments, etc.), soit sur l'aspect psychologique (identité bilingue et biculturelle, rupture migratoire, etc.). Cela offre aux enseignants un foisonnement de données sur la façon dont les élèves peuvent apprendre, utiliser ou encore oublier leurs langues familiales, ainsi que sur la façon dont ils se perçoivent par rapport à leurs langues. Cependant, ces données ne permettent pas aux enseignants de comprendre comment aborder la mixité et l'hétérogénéité auxquelles ils sont confrontés quotidiennement en travaillant avec des enfants venant de familles mixtes. De ce point de vue, cette thèse est une proposition de changement de perspective. En effet, dans cette recherche doctorale, j'ai proposé de ne pas se focaliser sur une ou des langues, mais de mettre au centre l'identité langagière de l'élève, tel qu'il/elle est, avec son vécu émotionnel, sa créativité et sa liberté de choisir tout en restant dans le cadre souple proposé par les enseignants. Le paradigme que nous avons exploré ne considère pas la performance langagière comme un objectif à atteindre mais comme le moyen de la relation à soi et aux autres. Il renverse la perspective didactique en mettant la relation au cœur de l'apprentissage, à partir de laquelle le désir de parole prépare l'émergence du linguistique. Ce paradigme invite

donc à enseigner à l'élève à ne pas « rester étranger à son propre corps, à sa vie quotidienne (…) et celle des autres, et de s'engager à être présent, **à être là »** (Trocmé-Fabre, 2003, pp. 10–11). Cela leur permet de s'ajuster, de se comprendre au niveau kinesthésique et émotionnel avant de rentrer dans l'échange verbal. Et au niveau verbal, cela les incite à mobiliser toutes leurs langues d'une manière complexe et non-linéaire pour arriver enfin à l'intercompréhension qui se fonde sur tous les répertoires langagiers (verbal, para-verbal, kinesthésique, émotionnel…).

De ce point de vue, cette recherche doctorale s'inscrit dans la continuité des travaux de Gisèle Pierra (2001b, 2001a, 2002a, 2006, 2013, 2002b) qui a été précurseure d'une approche qui met l'esthétique de l'œuvre à la base de la pédagogie des langues.

Cette recherche doctorale rejoint celles de Sandrine Eschenauer (Aden & Eschenauer, 2014, 2020; Eschenauer, 2014, 2018; Eschenauer & Voise, 2017), notamment ses recherches sur l'improvisation théâtrale (2014, 2017) qui montrent comment le changement de perspective par rapport à l'autre se développe lors ces improvisations et comment « l'expérience esthétique active (…) les mécanismes d'empathie de bas niveau » (Eschenauer, 2017, p. 490).

En m'appuyant sur la méthode Stanislavski, j'ai dans cette thèse développé une réflexion sur l'attention que l'élève porte sur ses propres actions ainsi que sur les actions des autres, ceci sur les plans kinesthésique et émotionnel. A cet égard, elle offre un regard complémentaire aux recherches de Marie Potapushkina-Delfosse (2019a, 2015, 2019b), plus particulièrement à l'étude (Potapushkina-Delfosse, 2015) dont la réflexion porte sur l'action cognitive en tant qu'action qui réunit « l'agir corporel (geste manuel ou global), l'agir verbal (langage), l'agir métaphorique (dans le monde imaginaire (…), l'agir artistique (théâtre) » (Potapushkina-Delfosse, 2015, p. 252).

Dans cette thèse, je me suis intéressée à la pédagogie énactive en lien avec l'art théâtral, mais cela n'est que l'un des domaines artistiques éclairant les liens entre la pédagogie énactive et l'esthétique. En effet, d'autres études contribuent au développement de ce champ en émergence et nous pouvons citer les travaux sur l'art pictural et photographique (Borgé, 2015b, 2017; Potapushkina-Delfosse & Borgé, à paraître), le texte littéraire (Borgé, 2015a, 2019b, 2019a, 2018b, à paraître), la chorégraphie (Borgé, 2018a, 2018a; Castelo, à paraître; Soulaine, 2013, 2014).

Le hasard a fait que je termine cette recherche en pleine période de pandémie de coronavirus. Notre atelier de théâtre a été fermé pendant presque deux ans pour des raisons sanitaires. Cette période nous a fait ressentir l'impact de « l'isolement sensoriel » qui nous

« agresse neurologiquement et psychologiquement »[305]. Elle nous renvoie également au paradigme post-humaniste dans lequel l'homme ne peut plus ignorer qu'il s'inscrit dans un système environnemental complexe et dynamique qui ne dépend pas de son contrôle. Pendant cette période, plus que jamais nous avons besoin de réinterroger les valeurs de l'humanité en tant qu'espèce faisant partie du Vivant. Pendant cette période, la double question du philosophe Pierre Rabhi : « *Quelle planète laisserons-nous à nos enfants, mais aussi quels enfants laisserons-nous à la planète ?* », semble devenir la plus importante pour les pédagogies de nos jours. A cet égard, cette recherche s'inscrit dans le courant qu'avait proposé Hélène Trocmé-Fabre il y a près de quarante ans quand elle argumentait pour une pédagogie du Vivant, c'est à dire d'une pédagogie fondée sur la triple relation qui prend en compte le couplage soi/autrui/environnement et met au centre la nécessité de créer des situations où les élèves mobilisent leur vécu émotionnel et par conséquent tous leurs répertoires langagiers.

Limites et ouvertures

Limites et ouvertures théoriques

Dans cette recherche doctorale, j'ai fait le choix de reprendre la version originale de la méthode Stanislavski et d'en traduire des extraits du russe vers le français. Etant donné que cette thèse ne porte pas sur la théorie théâtrale, je n'ai pas abordé l'intégralité des ouvrages de Stanislavski, mais me suis contentée des propos essentiels tirés du *Travail de l'acteur sur soi* ; cela m'a servi de fil conducteur lors de l'élaboration de mon dispositif pédagogique. Par ailleurs, dans le prolongement de cette thèse, j'envisage, d'une part, de m'intéresser à d'autres ouvrages (tels que *Le travail de l'acteur sur le rôle* et *Ma vie dans l'art*), et, d'autre part, d'explorer des recherches plus récentes sur les relations entre la création théâtrale selon la méthode Stanislavski et l'action encorporée selon le paradigme énactif (Clare, 2016, 2017).

Limites et ouvertures méthodologiques

Les limites méthodologiques de cette recherche sont tout d'abord liées au nombre réduit de cas étudiés. Ce choix, en partie contraint par la logistique, s'est néanmoins révélé

[305]« Boris Cyrulnik : l'après-pandémie est encore à bâtir », interview Radio-Canada, le 11 mars 2021. URL : https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1776248/boris-cyrulnik-entrevue-celine-galipeau-pandemie-resilience, consulté le 01/07/2021

particulièrement intéressant car il m'a amenée à décrire un niveau de granularité très fin des processus en jeu, à partir de deux points de vue radicalement différents : en 3ème personne et en 1ère personne. Je souhaiterais, à partir de cette première étape, prolonger cette recherche en augmentant le nombre de cas pour repérer des régularités ou des *patterns* dans le comportement des élèves lors des interactions ainsi que dans la distribution de leur attention au cours de la création collective.

En outre, nous avons prélevé des données concernant les répertoires bilingues des jeunes à partir de conversations informelles avec les élèves et leurs parents. Il aurait été possible et intéressant de mener une étude plus approfondie sur les biographies langagières en mettant en place des entretiens avec les élèves et leurs parents. Au terme de cette étude il m'apparaît que les politiques linguistiques des familles auraient pu nous apporter plus de données sur la manière dont les parents transmettent leurs langues à leurs enfants et les émotions que cela évoque chez ces derniers. Cela nous aurait permis de repérer les liens entre le vécu émotionnel des élèves et l'utilisation des langues dans la famille. Par exemple, dans le cas de Théo, l'improvisation inspirée par son vécu émotionnel l'a incité à utiliser ses deux langues à la fois : serait-ce lié au fait que cette improvisation portait sur la conversation téléphonique avec sa mère, dans la mesure où il est habitué à parler russe avec elle ?

Certains outils d'analyse pourraient également être affinés. Ainsi, le codage des expressions des émotions pourrait être réalisé par un spécialiste maîtrisant le Facial Action Coding System – FACS. Cela nous permettrait d'accéder à des données plus fines sur l'expression faciale des émotions lors des interactions au cours de l'improvisation théâtrale. En termes d'ouverture méthodologique, nous aimerions en outre continuer l'exploitation du corpus recueilli. En effet, nous pourrions effectuer l'analyse multimodale de l'ensemble du corpus interactionnel. Cela nous permettrait de repérer et analyser tous les moments d'ajustement mimique et gestuel entre les élèves et recueillir plus d'informations sur la structuration de la résonance kinesthésique et émotionnelle au cours de l'acte de création théâtrale partagée au micro-niveau.

Les résultats de cette recherche doctorale montrent que la dimension émotionnelle mériterait d'être étudiée plus en profondeur, en particulier à l'aide d'une méthode d'analyse des émotions plus fine. Il s'agit d'une méthode visant à repérer des indices d'émotionnalité à travers la multimodalité, l'interactivité, les bruits-sons, les marques d'accord et désaccord, les marques de personne, les unités macrosyntaxiques, les unités interactionnelles et les

répétitions (Quignard et al., 2016, p.1). Cela permettrait d'étudier la complexité du comportement émotionnel des élèves d'une manière plus approfondie.

A cet égard, les données non intégrées dans le corpus recèlent un fort potentiel pour conduire ce type d'étude complémentaire.

En ce qui concerne l'analyse des interactions, lors de cette recherche doctorale nous avons effectué un deuxième prélèvement de corpus. Il s'agit d'une deuxième séance de création théâtrale autonome qui a été mise en place un an après la première. Les mêmes élèves ont participé à cette deuxième séance de création. Elle a été filmée de la même manière que la première. La différence entre les deux séances consiste en ce que, pour la deuxième, nous ayons choisi un texte inspiré d'une œuvre littéraire et non de l'expérience vécue des élèves. Pour le prolongement de cette recherche, nous pourrions faire une analyse interactionnelle de cette deuxième séance afin de la comparer avec la première. Cela nous permettrait d'étudier plus en détail la dynamique des relations entre le processus mise en scène du texte dramatique et le recours à sa propre expérience sensible. Nous pourrions également repérer des moments d'improvisation partagée et mettre en place des entretiens d'explicitation qui porteraient sur les improvisations de cette deuxième séance afin d'accéder à la description de cette expérience en 1^{e} personne. En croisant les analyses (en 1^{e} et en 3^{e} personne) de la première et de la deuxième séance, nous serions en mesure de repérer des régularités et dégager des structures dynamiques de l'expérience de création en théâtre qui se reproduisent.

Pour l'analyse des entretiens, il serait question des entretiens d'explicitation supplémentaires qui ont été mis en place juste après les entretiens explorés ci-dessus. En effet, nous avons proposé à chacun des élèves un deuxième entretien portant un moment de la séance de jeu qu'ils pouvaient choisir librement. Ces entretiens ont été transcrits et restent à analyser pour la poursuite de cette recherche. Les résultats de ces analyses pourraient compléter les données que nous avons recueillies sur la distribution de l'attention lors de l'acte de création théâtrale.

Il serait également intéressant d'affiner les liens entre l'analyse des interactions et celle des entretiens d'explicitation. Nous pourrions choisir des moments précis des interactions au cours de l'improvisation et faire un entretien sur chacun de ces moments. Cela compléterait la mise en structure de l'acte de créer en théâtre, et permettrait de comparer les perceptions que les élèves avaient de la même action. En termes de recueil de corpus, cela demanderait la mise en place de plusieurs entretiens d'explicitation. Cependant, il faudrait prévoir que la mise en

place d'entretiens de ce type s'avère chronophage et demande un travail régulier avec un.e interviewer.euse.

En outre, dans le prolongement de cette recherche doctorale, je voudrais me former à l'explicitation et me diriger d'avantage vers la « recherche-création autopoïétique » en tant que recherche « en première personne » qui « puise dans une tradition phénoménologique » (Morais, 2018, p. 1).

Limites et ouvertures pédagogiques

En termes pédagogiques, un nombre d'heures d'enseignement plus conséquent nous offrirait la possibilité d'explorer la méthode Stanislavski de manière plus approfondie, et de mettre en place des séances de réflexion et d'échanges portant sur notre pratique.

Les contraintes budgétaires ne nous ont pas permis de faire appel à un professionnel de théâtre formé à la méthode Stanislavski, bien que cela aurait pu enrichir cette recherche d'un point de vue pédagogique.

En ce qui concerne l'ouverture pédagogique, nous pourrions continuer d'expérimenter avec la pédagogie énactive-performative sur notre terrain de recherche, à savoir l'atelier de théâtre nantais Théâtrouchka, et effectuer par la suite une étude plus longitudinale. En effet, l'avantage de ce terrain est que les élèves s'inscrivent généralement à l'atelier pour plusieurs années successives. Cela nous offrirait la possibilité d'observer d'autres cas dans une perspective longitudinale.

En septembre 2021, notre équipe a commencé un nouveau projet pédagogique. Nous travaillons désormais avec des élèves en bas âge (3-4 ans). Pendant les cours de théâtre, les élèves sont accompagnés par leurs parents ; grâce à cela nous construisons le lien entre l'expérience langagière que les élèves vivent pendant le cours et celle qu'ils vivent à la maison avec leurs parents. Chaque semaine, nous proposons aux parents de créer à la maison des situations de jeu ou d'observation des phénomènes qui ressemblent à ce que les élèves ont vécu pendant le cours. Ensuite, les parents sont invités à observer et comparer le comportement langagier de leur.s enfant.s à la maison et en cours. Les tous premiers résultats de ce projet pédagogique nous montrent que les parents changent de perspective par rapport à la transmission de leur.s langue.s : si au début ils se focalisaient sur l'utilisation du russe (certains d'entre-eux rejetaient même complètement la langue française), après un mois de

cours de théâtre ils ont commencé à prêter plus attention au comportement émotionnel de l'enfant et aux liens que l'enfant construit entre ses émotions et la langue qu'il parle. Ce projet pourrait devenir un nouveau terrain de recherche longitudinale qui prendrait en compte non seulement le vécu émotionnel et le comportement langagier des élèves, mais aussi ceux de leurs parents. La mise en corrélation de ces données pourrait nous donner des pistes pour l'accompagnement des parents des enfants issus de familles mixtes.

BIBLIOGRAPHIE

Abdelilah-Bauer, B. (2006). *Le défi des* enfants *bilingues*. La Découverte.

Aden, J. (2004). Construction du sens et supports filmiques: Guidage et autonomie en classe de langue. *Langues et Cultures : Les TIC, Enseignement et Apprentissage.* Dijon : SCEREN - CRDP de Bourgogne, Coll. Documents, Actes et Rapports, 135–145.

Aden, J. (2005). *Cultures, langues et identités : Didactique de l'anglais dans un contexte de mondialisation*, [Habilitation à Diriger des Recherches non publié].

Aden, J. (2008). Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation. *Apprentissage Des Langues et Pratiques Artistiques*. Paris : Manuscrit Recherche-Université, 67–101.

Aden, J. (2009a). Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction. *Didactique Des Langues- Cultures : Univers de Croyance et Contextes*. Paris : Manuscrit Recherche – Université, 77- 99.

Aden, J. (2009b). La créativité dans tous ses états: Enjeux et potentialités en éducation. *Synergies Europe. Revue Du GERFLINT*, (4), 173–180.

Aden, J. (2009c). Les langues enactées. Enseigner Les Langues Vivantes Avec Le Cadre Européen, *Cahiers pédagogiques hors-série numérique*, (18), 123-127.

Aden, J. (2010). L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues-cultures. Dans J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz, (dir.). *Teaching Language and Culture in an Era of Complexity : Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World / Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance* (pp. 23-44). Bruxelles : Peter Lang, Coll.Gram-R.

Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 267–284. ELA.

Aden, J. (2013a). Apprendre les langues par corps. Dans Y. Abdelkader, S. Bazile, O. Fertat (dir.). *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission* (p. 109-123). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Aden, J. (2013b). De la langue en mouvement à la parole vivante. *Théâtre et didactique des langues. Langages*, 192 (4), 101–110.

Aden, J. (2014). Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues. *E-CRINI*, 6. https://www.researchgate.net/publication/264154681_Empathie_et_pratiques_theatrales_en_didactique_des_langues

Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 442–437). Édition des archives.

Aden, J. (2016). Créer, innover par le théâtre: Pour une pédagogie énactive des langues. Chapitre 6. Dans C. Puzzo (dir.) *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques* (p. 105–117). De Boeck.

Aden, J. (2017a). Developing empathy through theatre: A transcultural perspective in Second Langugage Education. In M. Schewe & J. Crutchfield (eds.) *Going Performative in Intercultural Education. International contexts—Theoretical perspectives—Models of practice* (p.59-81). Multilingal Matters.

Aden, J. (2017b). Les langues énactées. *Un corps pour apprendre. Revue Educateur* (4), 16–18.

Aden, J., & Aden, S. (2017). Entre Je, jeu et jeux. Écoute polysensorielle des langues pour une Pédagogie énactive. *Journal of the French Association for Research on Cognition (ARCo)*, 68, 143-174.

Aden, J., & Eschenauer, S. (2014a). Théâtre et empathie en classe bilangue: Didactiser l'émergence. *Les Langues Mondernes*, 4, 69–77.

Aden, J., & Eschenauer, S. (2014b). Théâtre et empathie en classe bilangue : Didactiser l'émergence ? *Les Langues Modernes*. Pratiques Théâtrales En Classes de Langues, 69–77.

Aden, J., & Eschenauer, S. (2020a). Translanguaging: An Enactive-Performative Approach to Language Education. In E. Moore, J. Bradley, J.Simpson (dir.). *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*. Multilingual Matters. https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781788928052-011/html

Aden, J., & Eschenauer, S. (2020b). Une pédagogie enactive-performative de la translangageance en milieu plurilingue. Dans B. Schädlich (dir.) *Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* (p. 177–199). Seminar für Romanische PhilologieGeorg-August-Universität Göttingen.

Aden, J., & Pavlovskaya, M. (2018). Translanguaging and Language Creativity in Drama Staging. In G. Mazzaferro (dir.) Translanguaging as everyday practice (p. 215–233). Springer International Publishing, coll.Multilingual Education.

Aden, J., Potapushkina-Delfosse, M., & Clark, S. (2019). Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues: Une approche énactive de l'enseignement de l'oral. *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique Des Langues* [En Ligne]. Prononcer les langues : variations, émotions, médiations (59). http://journals.openedition.org/lidil/6047

Akišina, A. A., & Akišina, T. E. (2007). *Učimsâ učit' detej russkomu âzyku. 111 otvetov na voprosy roditelej*. Russkij âzyk. Kursy.

Autant-Mathieu, M.-C. (2007). L'inconscient créateur dans le Système de Stanislavski. *La Revue Russe*, 29, 9–30.

Autant-Mathieu, M.-C. (2014). Copeau se rêve en Stanislavski. *L'Avant-Scène Théâtre*, 45–49.

Bahtin, M. M. (1929). *Sobranie sočinenij v semi tomah*. Russkie slovari, Âzyki slavânskoj kul′tury.

Basarab Nicolescu, & Volckmann, R. (2007). Transdisciplinarity: Basarab Nicolescu Talks with Russ Volckmann. *Integral Review*, 4, 73–90.

Bensekhar-Bennabi, M. (1987). *Genèse et usage des relations spatiales dans le bilinguisme précoce*. [Thèse de doctorat]. Université de Paris-X.

Berthoz, A., & Petit, J.-L. (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action.* Odile Jacob.

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250.

Bijeljac-Babic, R. (2017). L'Enfant bilingue. *De la petite enfance à l'école.* Odile Jacob.

Birdsong, D. (2009). Age and the end state of second language acquisition. In W.C. Ritchie & K. Bhatia (eds.) *The New Handbook of Second Language Acquisition* (p. 401–424).

Blommaert, J. (2013). Citizenship, Language, and Superdiversity: Towards Complexity. *Journal of Language*, Identity and Education, 12, 193–196.

Borgé, N. (2015a). Réception esthétique des œuvres littéraires et artistiques et répertoire lexical des affects dans des classes universitaires de français comme langue étrangère. *Synergies Portugal*, 3, 85–100.

Borgé, N. (2015b). *Réception, médiation et expérience esthétiques des oeuvres d'art dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé.* [Thèse de doctorat]. Université de la Sorbonne Nouvelle.

Borgé, N. (2017). Exploitation pédagogique de la photographie d'auteur dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé. Dans E.Rollinat-Levasseur, F. Ferran et F. Vanoosthuyse (dir.). *Image et Enseignement : Perspectives Historiques et Didactiques* (p. 349–364).

Borgé, N. (2018a). Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère. Les *Cahiers de l'Acedle.* Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ?, 15–3. http://journals.openedition.org/rdlc/3365

Borgé, N. (2019a). Médiations translangagières du texte littéraire en classe de français langue étrangère. *Langue(s) et Parole*, Barcelona-Mons (4), 97–108.

Borgé, N. (2019b). Perception du geste et « dansité » du texte littéraire en français langue étrangère à l'université. *Le Français Aujourd'hui*, 2(205), 33–40.

Borgé, N. (à parâitre). D'un langage artistique à un autre, d'une médiation langagière à une autre en classe de langue. Dans J.Aden (dir.) *Ouvrage collectif sur les médiations en classe de langue*.

Borgé, N. (2018b). Verbaliser des émotions esthétiques dans l'apprentissage des langues et des cultures. Dans F. Berdal-Masuy (dir.). *Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues* (p. 97–104).

Bourdet, J.-F. (1999). Fiction, identité, apprentissage. *Études de Linguistique Appliquée*. Fiction littéraire et apprentissage (115), 265-273.

Bourdet, J.-F., & Fouillet, R. (2018). La notion de conceptualisation en didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*. La Conceptualisation Grammaticale, 15–1. https://journals.openedition.org/rdlc/2669

Bourdet, J.-F., & Teutsch, P. (2010). Dispositif : Inverser le paradigme pour mieux en comprendre l'instrumentalisation. Journées JOCAIR, Amien.

Bullock, R. (1986). A Meta-Analysis Method for OD Case Studies. *Group Ans Organization Studies*, 11(1,2), 33–48.

Byers-Heinlein, K., & Garcia, B. (2015). Bilingualism changes children's beliefs about what is innate. *Developmental Science*, 18(2), 344–350. https://doi.org/10.1111/desc.12248

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues-Apprendre, Enseigner, Évaluer (2001). Conseil de l'Europe.Les Éditions Didier.

Calvert, D. (2015). Contributions de la neuropsychophysiologie des émotions au développement contemporain de la pédagogie théâtrale. P-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e 2 (1-2). http://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org?p=1165&lang=fr

Candelier, M. (2009). Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Centre européen pour les langues vivantes. https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf

Carnicke, S. M. (1998). *Stanislavsky in Focus*. Harwood/Routledge.

Castelo, A. (à paraître). La spirale de surprises d'une pédagogie énactive, sensorielle et poétique. Dans Aden J, Eschenauer S. et Maître de Pembroke E. (dir.). *Actes Du Colloque Empathie et Bienveillance Au Cœur Des Apprentissages*.

Castelo, A. (à paraître). Une pédagogie transdisciplinaire: Vers une prise de conscience de l'expérience vécue. Dans *Créer pour éduquer, en faveur de la persévérance scolaire*.

Castelotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. - De la deversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence.* Conseil de l'Europe.

Čerkasskij, S. (2009). Osnovy sistemu Stanislavskogo i filosofiâ praktiki jogi. *Voprosy Teatra*. https://www.twirpx.com/file/2561552/

Čerkasskij, S. (2013). Affektivnaâ pamât′ v tvorčestve aktera: Ribo—Stanislavskij—Strasberg. *Voprosy Teatra*, 256–374. https://cyberleninka.ru/article/n/affektivnaya-pamyat-v-tvorchestve-aktera-ribo-stanislavskiy-strasberg

Chevalier, J. M., Buckles, D. J., & Bourassa, M. (2013). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives.* SAS2 Dialogue.

Chew, F. (2014). Posthuman ethics with Cary Wolfe and Karen Barad: Animal compassion as trans-species entanglement. *Theory, Culture & Society*, 31(4), 51–69.

Cicurel, F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 77–92.

Clare, Y. (2016). A system behind the system: But is it Stanislavski? *Stanislavski studies: practice, legacy, and contemporary theater*, 4(2), 89–109.

Clare, Y. (2017). Stanislavsky's system as an enactive guide to embodied cognition? *Connection Science.* Embodied Cognition, Acting and Performance, 29(1), 43–63.

Condon, W. S., & Ogston, W. D. (1966). Sound film analysis of normal and pathological behavior patterns. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 143, 338–347.

Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de La Motivation*, 21, 129–138.

Cosnier, J., & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 52, 7–28.

Couëtoux-Jungman, F. (2016). Une personne, une langue: Le principe de Ronjat à l'épreuve de l'accompagnement des parents et de leurs très jeunes enfants en situation de bi/multiculturalisme. Dans P. Escudé (dir.) *Autour Des Travaux de Jules Ronjat, 1913-2013.- Unité et Diversité Des Langues. Théorie et Pratique de l'acquisition Bilingue et de l'intercompréhension*.

D. Larsen-Freeman & L. Cameron (2008). *Complex systems and applied linguistics* Oxford University Press.

Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi*. Odile Jacob.

Damasio, A. (2012). *L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau de la conscience et des émotions.* Odile Jacob.

Decety, J. (2002). Naturaliser l'empathie. *L'Encéphale*, 28(1), 9–20.

Delorme, V. (2017). Le fictif dans le réel ou le réel dans le fictif: Un « ruban de Möbius énonciatif » dans la classe de langue. Dans J. Aguilar, L. Cadet, C. Muller, V. Rivière (dir.) *L'enseignant et Le Chercheur Au Cœur Des Discours, Des Textes et Des Actions : Mélanges Offerts à Francine Cicurel* (p.193–212).

Delorme, V., & Gaigeot, N. (2017). Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL : vers la construction d'une culture commune. Cahiers de l'APLIUT. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, 36 (1). https://journals.openedition.org/apliut/5587#ftn3

Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: Langues et familles*. Didier.

Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingues. *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère*, 7, 155–180.

Deprez, C. (2002). La langue comme «épreuve» dans les récits de migration. *Bulletin Vals/Asla.* Biografie Linguistiche–Biographies Langagières–Biografias Linguisticas–Sprachbiografien 76, 39–52.

Deprez, C. (2003). Évolution du bilinguisme familial en France. *Le français aujourd'hui*, 143, 35–43.

Ekman, P. (1999). Basic Emotions. In T. Dalgleish & M. Power (eds.). *Hanbook of Cognition and Emotion* (p. 45–60). John Wiley & Son, Ltd.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). *The facial action coding system (FACS).* Consulting Psychologists Press.

Ellis N. & Larsen-Freeman D. (2006). Langage emergence: Implications for applied linguistics - Introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, 27(4), 558–589.

Eschenauer, S. (2014a). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique: vers une définition de la translangageance. *E-CRINI*, 6. https://www.academia.edu/7764540/Faire_corps_avec_ses_langues

Eschenauer, S. (2014b). Théâtre et empathie en classe bilangue: Didactiser l'émergence ? *Les Langues Modernes*, Pratiques théâtrales en classes de langues, 66–77.

Eschenauer, S. (2017). Médiations langagières dans une pédagogie énactive au collège. [Thèse de doctorat]. Université Paris-Est Créteil.

Eschenauer, S. (2018). Translanguaging and Empathy: Effects of performative approach to language learning. In M. Fleiner & O. Mentz (eds). *The Arts in Language Teaching. International Perspectives: Performative – Aesthetic – Transversal* (p. 231–260). LIT Verlag.

Eschenauer, S., & Voise, A.-M. (2017). Partager les langues et les cultures en Cycle 3. *Les Langues Modernes*, De l'école au collège, quelles continuités dans l'enseignement-apprentissage des langues ? Enjeux, faisabilité, perspectives (2), 33–34.

Forest, D., D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, n° 21(1), 73–94.

Fortin, S., Trudelle, S., Grosselin, P., Saint-Denis, E., Murphy, S., & Gagnon-Bourget, F. (2012). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en danse au collège et à l'université.* Université du Quebec.

Gadet, F., & Varro, G. (2006). Le "scandale" du bilinguisme. *Langage et Société*, 2(116), 9–28.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'etude de cas comme méthode de recherche*. Presse de l'Université de Québec.

Garcia, O. (2006). Lost in transculturation: The case of bilingual education in New York City. In M. Putz, J.A. Fishman and N.V. Aertselaer (eds.). *Along the Routes to Power: Exploration of the Empowerment Through Language* (p. 157–178). Mouton de Gruyter.

Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective.* Wiley/Blackwell.

Garcia, O. (2013). Translanguaging to teach English in Nepal. http://eltchoutari.com/category/scholarly-article/english-as-a-global-language/

Garcia, O., Flores, N., & Chu, H. (2011). Extending Bilingualism in U.S. Secondary Education: New variations. *Intenational Multilingual Research Journal*, 5(1), 1–18.

Garcia, O., Flores, N., & Homonoff Woodley, H. (2012). Transgressing Monolingualisme and Bilingual Dualities: Translannguaging Pedagogies. In A. Yakoumetti (ed.) *Harnessing Linguistic Variation for Better Education* (p). 45–75). Peter Lang.

Garcia, O., Sylvan, C., & Witt, D. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms. Singuilarities in Pluralities. *Modern Language Journal*, 95(III), 385–400.

Gérin-Lajoie, D. (2001). Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire: Un phénomène complexe. *Francophonie d'Amérique*, 12, 61–69.

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: Essai de définition. *Tranel (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, 19, 13–41.

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Albin Michel.

Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. P. Mardaga.

Hamraeva, E. A. (2009). *Davajte poznakomimsâ. Russkij âzyk kak inostrannyj.* Drofa.

Hamraeva, E. A. (2013a). *Literaturnoe čtenie. 1 klass. Učebnik dlâ škol s russkim (nerodnym) i rodnym (nerusskim) âzykom obuč.* Sistema «RITM». Drofa.

Hamraeva, E. A. (2013b). *Russkij âzyk. 3 klass. Čast' 1.* Sistema «RITM». Drofa.

Hamraeva, E. A. (2013c). *Russkij âzyk. 3 klass. Čast' 2.* Sistema «RITM». Drofa.

Hayles, N. K. (1999). *How we became posthumain: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. The University of Chicago.

Heredia, C. D., & Varro, G. (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, 44(4), 297–304. https://doi.org/10.3406/enfan.1991.1985

Husserl, E. (1913/1985). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Gallimard.

Husserl, E. (1931/1969). *Méditations cartésiennes : Introduction à la phénoménologie.* Vrin.

Husserl, E. (1954/1969). *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale.* Gallimard.

Iacoboni, M. (2009). Imitation, Empathy, and Mirror Neurons. *Annual Review of Psychology*, 60, 653–670.

J. Leather & J. van Dam (eds). (2002). *Ecology of language acquisition.* Kluwer Academic.

Keeling, D. M., & Lehman, M. N. (2018). *Posthumanisme*. Rhetorical Theory Critical/Cultural Studies.

Kerbrat-Orecchioni. (1986). "Nouvelle communication" et "analyse conversationnelle." *Langue Française*, 70, 7–25.

Kerbrat-Orecchioni. (2005). *Le discours en interaction.* Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *Les interactions verbales.* Vol. Tome 1. Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique: Origines, apports, bilan. *Langue Française*, 117, 51–67.

Kerbrat-Orecchioni Catherine. (2010). Pour une analyse multimodale des interactions orales : L'expression des émotions dans les débats politiques télévisuels. *Cadernos de Letras Da UFF - Dossiê: Letras, Linguistica e Suas Interfaces*, 40, 17–45.

Kida, T. (2011). Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations. *Corpus*, 10, 41–60.

Köpke, B., & Schmid, M. S. (2013). L'attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique. *First Language Attrition*, 48, 13–36.

Koptev, L. N. (2013). Stanislavskij o "čelovečeskom duhe roli." https://cyberleninka.ru/article/n/stanislavskiy-o-chelovecheskom-duhe-roli

Korneev, A. A., & Protasova, E. Y. (2012). Ob izmerenii sposobnosti k pis′mu u dvuâzyčnyh detej. In *Tezisy III Meždunarodnoj Konferencii «Problemy Formirovaniâ Sbalan- Sirovannogo Bilingvizma»* (p. 47–53).

Koudrjavtseva, E., Salimonova, D., & Snigireva, L. (2015). Russian as Native, Non-native, one of Natives ans Foreign Languages: Questions of Terminology ans Measurement of Levels of Proficiency. *Asian Social Science*, 11(14), 124–132.

Kramsch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching*, 41(3), 389–408. https://doi.org/10.1017/S0261444808005065

Kudrâvceva, E. (2011). Estestvennyj bilingvizm kak fenomen kul′tury. Materialy Mežd. In *Funkcionirovanie Russkogo Âzyka v Dvuâzyčnnom Obrazovatel'noj Prostranstve* (p. 148–151).

Kudrâvceva, E. (2012). Evropejskij proekt BILIUM kak vozmožnost′ izučeniâ lakun v issledovanii estestvennogo mnogoâzyčiâ s russkim kak odnim iz rodnyh. In *Tezisy III Meždunarodnoj Konferencii «Problemy Formirovaniâ Sbalan- Sirovannogo Bilingvizma»* (p. 57–61).

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and seconde language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165.

Larsen-Freeman D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring.* MA: Heinle/Thomson.

Lecanuet, J.-P., Fifer, W. P., & Krasnegor, N. A. (1995). *Fetal deveopment : A physiological perspective*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lüdi, G. (1994). Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue. *L'acquisition Du Lexique d'une Langue Étrangère*, 3, 115–146.

Lüdi, G. (2003). Code-switching and Unbalanced Bilingualism. In J.-M.Dewaele, A.Housen & Wei Li (eds.). *Bilingualism*. Multilingual Matters.

Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 9(2), 125–135.

Lüdi, G., & Py, B. (1986). *Être Bilingue*. Peter Lang.

Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Metters.

Maturana, H. R., & Varela, F. (1987). T*he Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding.* New Science Library.

Meltzoff, A. N. (1990). Foundations for developing a concept of self: the role of imitation in relating self to other and the value of social mirroring, social modeling, and self practice in infancy. In D. Cicchetti & M. Beeghly (eds.) *The self in transition: Infancy to childhood* (p. 139–164). University of Chicago Press.

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Sience*, 198, 75–78.

Merleau-Ponty, M. (1942/2013). *La structure du comportement*. PUF.

Merleau-Ponty, M. (1960/1964). *L'oeil de l'esprit.* Gallimard; rééd. coll. "Folio".

Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe: Quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *Tranel (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, 22, 55–89.

Mondada, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: Le pointage comme pratique de prise du tour. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 269–292.

Mondada, L. (2005). La construction de l'origo déictique comme travail interactionnel des participants: une approche praxéologique de la spatialité. *Intellectica*, 2–3(41–42), 75–100.

Mondada, L. (2007a). Bilingualism and the Analysis of Talk at Work: Code-Switching as a Resource For the Organization of Action and Interaction. In M. Heller (ed.) *Bilingualism: A Social Approach* (pp. 297–318).

Mondada, L. (2007b). Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction. *Journal of Language Contact - THEMA*, 1, 168–197.

Mondada, L. (2008). Production du savoir et interactions multimodales. Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée. *S.A.C. Revue d'anthropologie Des Connaissances*, 2(2), 219–266.

Montagne-Macaire, D. (2019). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 4. http://journals.openedition.org/rdlc/5071

Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. John Benjamins.

Morais, S. (2012). L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation: Une approche phénoménologique. [Thèse de doctorat]. Université Paris 13.

Morais, S. (à paraître). Enseigner les arts aujourd'hui : de l'empathie pour soutenir la création et l'appréciation artistique. Dans J. Aden, S. Eschenauer et E. Maître de Pambroke *Empathie et bienveillance au cœur des apprentissages.* Le Manuscrit, coll. Langues et langages du Vivant.

Morais, S. (2013). De l'explicitation ou de la formation en acte: Sous l'influence de la psychophénoménologie. *Expliciter. Journal de l'association GREX2 Groupe de Recherche Sur l'explicitation,* 100. https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/MORAIS%20-%20explicitation%20ou%20de%20la%20formation%20en%20acte.pdf

Morais, S. (2015). Faire de la recherche et de la recherche-création en première personne. Expliciter. *Journal de l'association GREX2 Groupe de Recherche Sur l'explicitation*, 106. https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/Expliciter%20106%20Morais%20mars%202015.pdf

Morais, S. (2018). L' « entre » de la pratique et de la théorie. Une approche de recherche-création autopoïétique. *Expliciter. Journal Du Grex. Groupe de Recherche Sur l'explicitation,* 119. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Morais.pdf

Morin, A. (1985). Critères de "scientificité" de la recherche-action. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 11(1), 31–49.

Moro, M. R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. Fabert.

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistics Theory of Bilingualism*. John Benjamins Publishing Company.

Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. John Benjamins Publishing.

Pavlenko, A. (2005). Bilingualism and Thought. *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches,* 433–453.

Pavlenko, A. (2009). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge University Press.

Pavlovskaya (Plissonneau), M. (2014). Les activités théâtrales et le bilinguisme précoce, Les *Langues Modernes*, 4, https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article5668

Pavlovskaya, M. (2015a). Teatral′nye zanâtiâ dvuâzyčnymi škol′nikami ot 3-h do 6-ti let : lingvističeskij i psihologičeskij podhod k bilingvizmu, In S. Afonin (ed.) *Entwicklung und Diagnostik der Kompetenzen bilingualer Kinder im Vorschulalter*, Band 7 (p. 68-75). Univers-Verlag UG

Pavlovskaya, M. (2015b). Teatr kak estestvennyj stimul razvitiâ mnogoâzyčnoj i polikul′turnoj ličnosti v podrostkovom vozraste (slučaj francuzsko-russkogo podrostkovogo bilingvizma). In S. Brusenkova *Rol' Sibiri v polikul'turnom i mnogoâzyčnom mire sovremennogo evrazijskogo prostranstva* (p.29-33). Omskij gosudarstvennyj institut servisa

Pavlovskaya, M. (2017). Création théâtrale bilingue pour l'émergence de la langue d'héritage à l'adolescence. *Synergies Espagne Musique,* Théâtre et Didactique de la Langue Culture Française, 10, 129-138.

Peloux, I., & Lamy, A. (2014). *L'école du Colibri: La pédagogie de la coopération.* Éditions Actes Sud.

Penelaud, O. (2010). Le paradigme de l'énaction aujourd'hui. Apports et limites d'une théorie cognitive "révolutionnaire". *PLASTIR,* 2010/1, 18-38.

Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica*, 1(43), 85–92.

Petitmengin, C., & Bitbol, M. (2009). The Validity of First-Person Descriptions as Authenticity and Coherence. *Journal of Consciousness Studies*, 16(10-12), 363–404.

Petitmengin, C., Bitbol, M., & Ollagnier-Beldame, M. (2015). Vers une science de l'expérience vécue. *Intellectica*, 64, 53–76.

Petitmengin, C., Remillieux, A., & Valenzuela-Moguillansky, C. (2019). Discovering the structures of lived experience. Towards a micro-phénoménological analysis method. *Phénomenology And the Cognitive Sciences*, 18, 691–730.

Piaget, J. (1997). *Le langage de la pensée chez l'enfant.* Delachaux & Niestlé.

Piaget, J. (2003). *La représentation du monde chez l'enfant*. PUF.

Pierra, G. (2001a). Le théâtre entre langues et cultures: Vers une intersubjectivité transculturelle. *Traverses, 3*, 117–133.

Pierra, G. (2001b). *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. L'Harmattan.

Pierra, G. (2002a). Présentation de travaux d'étudiants. Mise en voix et en espace du texte poétique en langue étrangère: De l'expérience à la réflexion. *Travaux de Didactique Du Français Langue Étrangère*, 47, 5–11.

Pierra, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte: Arts du langage en langue étrangère*. L'Harmattan. Coll. Espaces Littéraires.

Pierra, G. (2013). Quelle pratique théâtrale en français langue étrangère? Le corps et la voix en action dans les textes. In Alix, C., Lagorgette D., Rollinat-Levasseur E.-M. (dir.) *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale* (p.47-55).

Pierra, G. (2002b). Pratique théâtrale et acquisition de la langue étrangère : Comment dire les textes pour qu'ils nous rendent la parole ? Dans *Actes Du 22ème Colloque d'Albi, Langages et Significations, Juillet 2001: L'oralité Dans l'écrit et Réciproquement, CALS / CPST* (p. 133–145).

Poliakov, S. (2006). Interactions esthétiques. Les fondements figuratifs du système de Stanislavski. [Thèse de doctorat]. Université Lumière Lyon 2.

Poliakov, S. (2007). Processus, vie, action. Stanislavski réaliste ou spiritualiste. *La Revue russe*, 29(1), 31–48. https://doi.org/10.3406/russe.2007.2302

Poliakov, S. (2015). *Constantin Stanislavski*. Actes Sud-Papiers.

Polinsky, M. (2006). Incomplet Acquisition: Amérícan Russian. *Journal of Slavic Linguistics*, 14(2), 191–262.

Potapushkina-Delfosse, M. (2019a). Le sens tactile dans l'initiation à une langue vivante à l'école maternelle. *Méthodal – Méthodologie de l'enseignement/Apprentissage Des Langues*, 3. https://methodal.net/Le-sens-tactile-dans-l-initiation-a-une-langue-vivante-a-l-ecole-maternelle

Potapushkina-Delfosse, M. (2015). Gestes, contes, théâtre : Une approche multimodale de l'anglais pour des élèves débutants à l'école primaire. [Thèse de doctorat].Univesité du Maine.

Potapushkina-Delfosse, M. (2019b). Langues, art et empathie à l'école. *TIPA – Travaux Interdisciplinaires Sur La Parole et Le Langage*, 35. http://journals.openedition.org/tipa/3375

Potapushkina-Delfosse, M., & Borgé, N. (à paraître). Imaginaire artistique, expérience esthétique et « translangageance ».

Protasova, E. Y. (2007). *U kostra! Učebnik russkogo âzyka kak rodnogo dlâ detej, živuŝih vne Rossii.* Zlatoust.

Protasova, E. Y. (2008). *V cirk! Učebnik russkogo âzyka kak rodnogo dlâ detej, živuŝih vne Rossii.* Zlatoust.

Protasova, E. Y. (2015a). Igra v prostranstve âzyka u dvuâzyčnyh doškol′nikov. In S. Afonin (ed.) *Entwicklung und Diadnostik de Kompetenzen bilingualer Kinder im Vorschulalter*, Band 7 (pp. 92–106). Univers-Verlag UG

Protasova, E. Y. (2015b). Interkul′turnaâ igra. *Razvitie i diagnostika kompetencij bilingval'nyh detej v doškol'nom vozraste*, 7, 92–106.

Protasova, E. Y., & Rodina, N. M. (2011a). *Mnogoâzyčie v detskom vozraste*. Zlatoust.

Protasova, E. Y., & Rodina, N. M. (2011b). *Russkij âzyk dlâ doškol'nikov. Učebno-metodičeskoe posobie dlâ dvuâzyčnogo detskogo sada.* Zlatoust.

Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: Rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *Tranel (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, 17, 147–161.

Quignard, M., Ursi, B., Rossi-Gensane, N., André, V., Baldauf-Quilliatre, H., Etienne, C., Plantin, C., & Traverso, V. (2016). Une méthode instrumentée pour l'analyse multidimensionnelle des tonalités émotionnelles dans l'interaction. *SHS Web of Conferences*, 27.

Rezzoug, D., Plaën, S. D., Bensekhar-Bennabi, M., & Moro, M.-R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, 158, 58–65.

Rizzolati, G., & Sinigaglia, C. (2011). *Les neurones miroirs*. Odile Jacob.

Rochat, P. (2003). Conscience de soi et des autres au début de la vie. *Enfance*, Vol. 55(1), 39–47.

Rouzel, J. (2010). Quand les adolescents s'expriment, qu'en fait-on? Place des adultes. Psychasoc. http://www.psychasoc.com/Textes/QUAND-LES-ADOLESCENTS-S-EXPRIMENT-QU-EN-FAIT-ON-PLACE-DES-ADULTES

Santi, S. (2001). Le modèle MESS du comportement cognitif lors des interactions interpersonnelles: Une représentation tri-dimensionnelle de la Motricité, l'Emotionalité, la Senorialité et la Symbolicité. Dans I. Guaïtella, S. Santi, C. Cavé (dir.) *Oralité et Gestualité : Interactions et Comportements Multimodaux Dans La Communication*., 38–45.

Sauter, D. A., Eisner, F., Ekman, P., & Scott, S. K. (2010). Cross-cultural recognition of basic emotions through nonverbal emotional vocalizations. *PNAS*, 107(6), 2408–2412.

Sebbah, F.-D. (2004). L'usage de la méthode phénoménologique dans le paradigme de l'enaction. *Intellectica*, 39(2), 169–188. https://doi.org/10.3406/intel.2004.1216

Simanovskaâ, E., & Kudrâvceva, E. (2015). Sposobstvovatʹ dviženiû—Poznavaâ mir (podvižnye igry dlâ bilingvov). In S. Afonin (ed.) *Entwicklung und Diadnostik de Kompetenzen bilingualer Kinder im Vorschulalter,* Band 7 (p. 155–208). Univers-Verlag UG

Soulaine, S. (2013). Les effets du geste sur l'apprentissage du rythme en anglais: Couplage des dynamiques vocale et corporelle. [Thèse de doctorat]. Le Mans Université.

Soulaine, S. (2014). Le défi d'une transposition didactique inédite: Création d'un gestographe. *E-CRINI*, 6. https://crini.univ-nantes.fr/publications-crini/e-crini/actes-de-colloque-langues-en-mouvement-didactique-des-langues-et-pratiques-artistiques

Stanislavskij, K. (1938/2018). *Rabota aktera nad soboj*. Izdatelʹstvo AST.

Thirioux, B., & Jorland, G. (2008). Note sur l'originne de l'empathie. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 58, 269–280.

Thirioux, B., Mercier, M.-R., Blanke, O., & Berthoz, A. (2014). The cognitive and neural time course of empathy and sympathy: An electrical neuroimaging study on self–other interaction. *Neuroscience*, 267, 286–306.

Tomasello, M. (2000). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University.

Trevarthen, C., Kokkinaki, T., & Fiamenghi, G. (1999). What infants' imitations communicate: With mothers, with fathers and with peers. In J. Nadel & G. Butterworth (eds.) *Cambridge studies in cognitive perceptual development. Imitation in infancy* (p. 127–185).

Trocmé-Fabre, H. (1992). *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*. Les éditions organisation.

Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre.* Editions d'Organisation.

Trocmé-Fabre, H. (2003). *L'arbre de savoir-apprendre*. Être & Connaître.

Trocmé-Fabre, H. (2004). *Le Langage du Vivant : Une voix, une voie en sommeil ?* Être & Connaître.

Trocmé-Fabre, H. (2006). *Né pour apprendre.* Être & Connaître.

Ullman, M. (2001). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism : Language and Cognition*, 4(2), 105–122.

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Editions du Seuil.

Varela, F. J. (1992/2004). *Quel savoir pour l'éthique ?* La Découverte.

Varela, F. J. (1997). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine.* Editions du Seuil.

Varro, G. (1990). Enfants et adolescents mixtes: Une identité spécifique? *Enfance*, 43–3, 303–322.

Vazquez De Castro, I. (2017). Enjeux de l'improvisation théâtrale en cours de langues. Cahiers de l'APLIUT. *Jeux et Langues Dans l'enseignement Supérieur*, 36(2). https://journals.openedition.org/apliut/5707

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue initiale*. ESF.

Vermersch, P. (1998). Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ? *Expliciter. Journal de l'association GREX2 Groupe de Recherche Sur l'explicitation*, 25, 1–18.

Vermersch, P. (2016a). L'entretien d'explicitation une superbe imprudence méthodologique! Remémoration et explicitation. *Recherches Qualitatives*, 20, 559–579.

Vohmina, L. L., & Osipova, I. A. (2008). *Russkij klass: Učebnik russkogo âzyka dlâ načinaûŝih.* Russkij âzyk. Kursy.

Voroncova, I., Čerp, A., Kagan, O., Niznik, M., & Vinokurova, A. (2013). *Russkij bez granic. Učebnik dlâ detej iz russkogovorâŝih semej*. Zlatoust.

Vygotskij, L. S. (1924-1934/1982). *Sobranie sočinenij v šesti tomah*. Pedagogika.

Wallon, E., Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M., Sanson, C., Serre, G., Yapo, M., Drain, É., & Moro, M.-R. (2008). Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2), 597–635.

White, R. A. (2006). Stanislavsky and Ramacharaka: The Influence of Yoga and Turn-of-the-Century Occultism on the System. *Theatre Survey*, 47(1), 73–92.

Wolfe, C. (2010). *What is posthumanism?* University of Minnesota Press.

Zavadski, Y. (1963). Introduction. In *C.S. Stanislavski (1863-1963): L'homme, le metteur en scène, l'acteur*. Editions du Progrès.

Zazzo, R. (1981). Miroir, images, espaces. Dans P. Mounoud et A. Vinter (dir.) *La reconnaissance de son image chez l'enfant et l'animal* (p. 77–110). Delachaux et Niestlé.

ANNEXES

Annexe 1.1. Autorisation parentale 1

Autorisation de reproduction et de représentation de photographies et de vidéos: (Personne photographiée et filmée mineure)

Nous soussignés : HUBERT David et Oksana
Adresse : 8 rue de la Forêt – 44880 SAUTRON

Autorisons **Maria Pavlovskaya** à utiliser les photos de mon fils/ma fille

HUBERT Alissa .....

dans le cadre de son projet de recherche doctorale.

Les photos et vidéos réalisées entre 2014 et 2016 au siège de l'association Russies étonNantes pourront être reproduites dans son mémoire de thèse et dans les publications scientifiques en lien avec la thèse (articles, conférences).

Maria Pavlovskaya s'interdit expressément de procéder à une exploitation des photographies susceptible de porter atteinte à la vie privée ou à la réputation, ni d'utiliser les photographies de la présente dans toute exploitation préjudiciable.

Nous nous reconnaissons être entièrement remplis de nos droits et nous ne pourrons prétendre à aucune rémunération pour l'exploitation des droits visés aux présentes.

Nous garantissons que notre enfant n'est pas lié(e) par un contrat exclusif relatif à l'utilisation de son image ou de son nom.

Élection de domicile est faite par chacune des parties à l'adresse précisée aux présentes. Pour tout litige né de l'interprétation ou de l'exécution des présentes, il est fait attribution expresse de juridiction aux tribunaux compétents statuant en droit français.

Fait à SAUTRON le 16/05/2018 .

Signatures précédées des noms et prénoms des représentants légaux de l'enfant :

HUBERT David HUBERT Oksana

Annexe 1.2. Autorisation parentale 2

Autorisation de reproduction et de représentation de photographies et de vidéos: (Personne photographiée et filmée mineure)

Nous soussignés : Smirnovskaïa Natalia
Adresse : 29 rue de la Commune 1871
44230 Saint-Sebastien sur Loire

Autorisons **Maria Pavlovskaya** à utiliser les photos de ~~mon fils~~/ma fille
Smirnovskaïa - Goorget Ksénia

dans le cadre deson projet de recherche doctorale.

Les photos et vidéosréalisées entre 2014 et 2016 au siège de l'association Russies étonNantes pourront être reproduites dans son mémoire de thèse et dans les publications scientifiques en lien avec la thèse (articles, conférences).

Maria Pavlovskaya s'interdit expressément de procéder à une exploitation des photographies susceptible de porter atteinte à la vie privée ou à la réputation, ni d'utiliser les photographies de la présente dans toute exploitation préjudiciable.

Nous nous reconnaissons être entièrement remplis de nos droits et nous ne pourrons prétendre à aucune rémunération pour l'exploitation des droits visés aux présentes.

Nous garantissons que notre enfant n'est pas lié(e) par un contrat exclusif relatif à l'utilisation de son image ou de son nom.

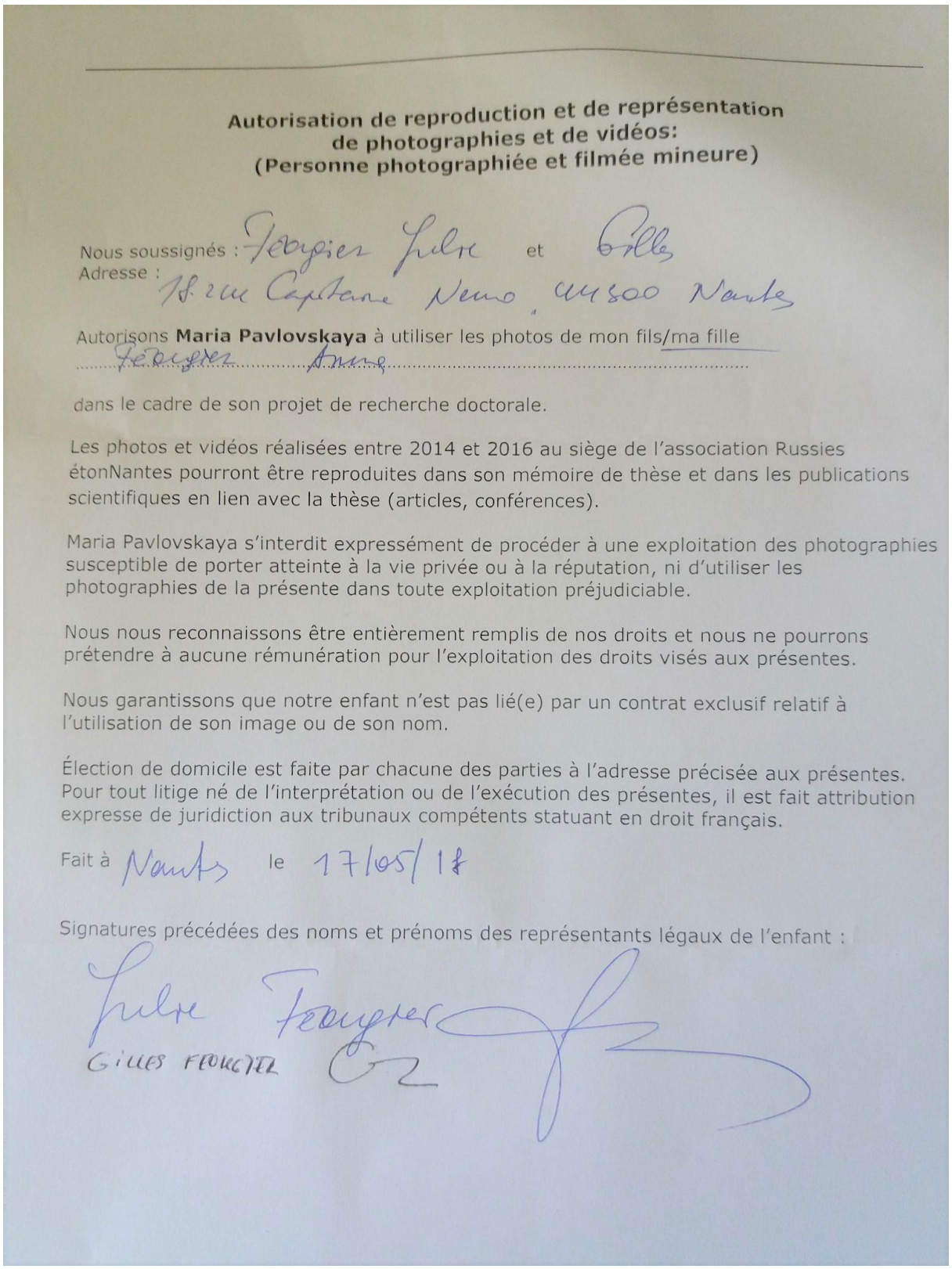
Élection de domicile est faite par chacune des parties à l'adresse précisée aux présentes. Pour tout litige né de l'interprétation ou de l'exécution des présentes, il est fait attribution expresse de juridiction aux tribunaux compétents statuant en droit français.

Fait à Saint-Sebastien sur Loire le 18/05/2018

Signatures précédées des noms et prénoms des représentants légaux de l'enfant :

Smirnovskaïa Natalia

Annexe 1.3. Autorisation parentale 3



Autorisation de reproduction et de représentation de photographies et de vidéos: (Personne photographiée et filmée mineure)

Nous soussignés : Fougier Julie et Gilles
Adresse : 18 rue Capitaine Nemo, 44300 Nantes

Autorisons **Maria Pavlovskaya** à utiliser les photos de mon fils/ma fille
Fougier Anne

dans le cadre de son projet de recherche doctorale.

Les photos et vidéos réalisées entre 2014 et 2016 au siège de l'association RussiesétonNantes pourront être reproduites dans son mémoire de thèse et dans les publications scientifiques en lien avec la thèse (articles, conférences).

Maria Pavlovskaya s'interdit expressément de procéder à une exploitation des photographies susceptible de porter atteinte à la vie privée ou à la réputation, ni d'utiliser les photographies de la présente dans toute exploitation préjudiciable.

Nous nous reconnaissons être entièrement remplis de nos droits et nous ne pourrons prétendre à aucune rémunération pour l'exploitation des droits visés aux présentes.

Nous garantissons que notre enfant n'est pas lié(e) par un contrat exclusif relatif à l'utilisation de son image ou de son nom.

Élection de domicile est faite par chacune des parties à l'adresse précisée aux présentes. Pour tout litige né de l'interprétation ou de l'exécution des présentes, il est fait attribution expresse de juridiction aux tribunaux compétents statuant en droit français.

Fait à Nantes le 17/05/18

Signatures précédées des noms et prénoms des représentants légaux de l'enfant :

Julie Fougier
GILLES FOUGERE

Annexe 1.4. Autorisation parentale 4

Autorisation de reproduction et de représentation de photographies et de vidéos: (Personne photographiée et filmée mineure)

Nous soussignés : Le Gall Yann et Olga
Adresse : 13, av. J. Chauvin, 44470 Carquefou

Autorisons **Maria Pavlovskaya** à utiliser les photos de mon fils/ma fille
Le Gall Thomas
dans le cadre de son projet de recherche doctorale.

Les photos et vidéos réalisées entre 2014 et 2016 au siège de l'association Russies étonNantes pourront être reproduites dans son mémoire de thèse et dans les publications scientifiques en lien avec la thèse (articles, conférences).

Maria Pavlovskaya s'interdit expressément de procéder à une exploitation des photographies susceptible de porter atteinte à la vie privée ou à la réputation, ni d'utiliser les photographies de la présente dans toute exploitation préjudiciable.

Nous nous reconnaissons être entièrement remplis de nos droits et nous ne pourrons prétendre à aucune rémunération pour l'exploitation des droits visés aux présentes.

Nous garantissons que notre enfant n'est pas lié(e) par un contrat exclusif relatif à l'utilisation de son image ou de son nom.

Élection de domicile est faite par chacune des parties à l'adresse précisée aux présentes. Pour tout litige né de l'interprétation ou de l'exécution des présentes, il est fait attribution expresse de juridiction aux tribunaux compétents statuant en droit français.

Fait à Carquefou le 16 mai 2018

Signatures précédées des noms et prénoms des représentants légaux de l'enfant :

Le Gall Yann -
Le Gall Olga -

Annexe 2.1. Questionnaire d'état des lieux pour élèves

QUESTIONNAIRE № 1 (pour élèves)

АНКЕТА № 1 (для учеников)

Ce questionnaire est anonyme, merci d'effacer ton prénom.
Это анонимная анкета, пожалуйста, сотри свое имя.

Réponds aux questions le plus honnêtement possible en entourant les réponses. Rajoute des explications après « parce que », si possible. Tu peux répondre en français, en russe ou en deux langues à la fois. / Ответь на вопросы как можно более честно, обводя ответы. Добавь объяснения после слов «потому что», если это возможно. Ты можешь ответить на французском, на русском или на двух языках сразу.

1. **Je peux exprimer en français tout ce que je pense et tout ce que je ressens. / Я могу выразить на французском языке все, что я думаю и чувствую.**
   - ✓ Oui, c'st vrai, parce que……
     ……
     - Да, это правда, потому что……
       ……
   - ✓ Oui, c'est plutôt vrai, parce que……
     ……
     - Да, это скорее всего правда, потому что……
       ……
   - ✓ Non, ce n'est pas tout à fait vrai, parce que……
     ……
     - Нет, это не совсем правда, потому что……
       ……
   - ✓ Non, ce n'est pas vrai, parce que……
     ……
     - Нет, это неправда, потому что……
       ……
2. **Je peux exprimer en russe tout ce que je pense et tout ce que je ressens. / Я могу выразить на русском языке все, что я думаю и чувствую.**
   - ✓ Oui, c'st vrai, parce que……
     ……
     - Да, это правда, потому что……
       ……
   - ✓ Oui, c'est plutôt vrai, parce que……
     ……
     - Да, это скорее всего правда, потому что……

……

- ✓ Non, ce n’est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - o Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n’est pas vrai, parce que……
  ……
  - o Нет, это неправда, потому что……
    ……

3. Mes gestes, mes mimiques et mon regard m’aident à exprimer ce que je pense et ce que je ressens. / Мои жесты, мимика и взгляд помогают мне выразить то, что я думаю и чувствую.

- ✓ Oui, c’st vrai, parce que……
  ……
  - o Да, это правда, потому что……
    ……
- ✓ Oui, c’est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - o Да, это скорее всего правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n’est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - o Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n’est pas vrai, parce que……
  ……
  - o Нет, это неправда, потому что……
    …… **4. Je parle français aussi bien que les autres membres de notre groupe. / Я говорю по-французски так же хорошо, как и остальные члены нашей группы.**

- ✓ Oui, c’st vrai, parce que……
  ……
  - o Да, это правда, потому что……
    ……
- ✓ Oui, c’est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - o Да, это скорее всего правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n’est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - o Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n’est pas vrai, parce que……
  ……
  - o Нет, это неправда, потому что……
    ……

5. Je parle russe aussi bien que les autres membres de notre groupe./ Я говорю по-русски так же хорошо, как и остальные члены нашей группы.

- ✓ Oui, c'st vrai, parce que……
  ……
  - Да, это правда, потому что……
    ……
- ✓ Oui, c'est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - Да, это скорее всего правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это неправда, потому что……
    ……

6. Au théâtre, je joue aussi bien que les autres membres de notre groupe. / Я играю так же хорошо, как и остальные члены нашей группы.

- ✓ Oui, c'st vrai, parce que……
  ……
  - Да, это правда, потому что……
    ……
- ✓ Oui, c'est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - Да, это скорее всего правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это неправда, потому что……
    ……

7. Au théâtre, je voudrais jouer uniquement en français. / Я бы хотел(а) играть в театре только на французском языке.

- ✓ Oui, c'st vrai, parce que……
  ……
  - Да, это правда, потому что……
    ……

- ✓ Oui, c’est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - Да, это скорее всего правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n’est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n’est pas vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это неправда, потому что……
    ……

8. Je joue en russe parce que mes parents le veulent. / Я играю в театре на русском языке, потому что этого хотят мои родители.

- ✓ Oui, c’st vrai, parce que……
  ……
  - Да, это правда, потому что……
    ……
- ✓ Oui, c’est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - Да, это скорее всего правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n’est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n’est pas vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это неправда, потому что……
    ……

9. J’ai honte de jouer en russe. / Мне стыдно играть на русском языке.

- ✓ Oui, c’st vrai, parce que……
  ……
  - Да, это правда, потому что……
    ……
- ✓ Oui, c’est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - Да, это скорее всего правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n’est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n’est pas vrai, parce que……

……

- Нет, это неправда, потому что……
  ……

10. Je ne vois pas l'intérêt de jouer des pièces en deux langues (français et russe) en France. / Я не вижу интереса в том, чтобы играть пьесы на двух языках (французском и русском) во Франции.

- ✓ Oui, c'st vrai, parce que……
  ……
  - Да, это правда, потому что……
    ……
- ✓ Oui, c'est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - Да, это скорее всего правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это неправда, потому что……
    ……

Annexe 2.2. Questionnaire d'état des lieux pour parents

QUESTIONNAIRE № 1 (pour parents)

АНКЕТА № 1 (для родителей)

Ce questionnaire est anonyme, merci d'effacer votre nom de famille.
Это анонимная анкета, пожалуйста, сотрите свое имя и фамилию.

Répondez aux questions le plus honnêtement possible en entourant les réponses. Rajoutez des explications après « parce que », si possible. Vous pouvez répondre en français, en russe ou en deux langues à la fois. / Ответьте на вопросы как можно более честно, обводя ответы. Добавьте объяснения после слов «потому что», если это возможно. Вы можете ответить на французском, на русском или на двух языках сразу.

3. Je suis content que mon enfant connaisse le russe. / Я рад(а), что мой ребенок знает русский язык.

- ✓ Oui, c'st vrai, parce que……
  ……
  - Да, это правда, потому что……
    ……
- ✓ Oui, c'est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - Да, это скорее всего правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это неправда, потому что……
    ……

4. **Je voudrais que mon enfant parle russe mieux que maintenant. / Я хотел(а) бы, чтобы мой ребенок говорил по-русски лучше, чем сейчас.**

- ✓ Oui, c'st vrai, parce que……
  ……
  - Да, это правда, потому что……
    ……
- ✓ Oui, c'est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - Да, это скорее всего правда, потому что……

……

- ✓ Non, ce n'est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - o Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas vrai, parce que……
  ……
  - o Нет, это неправда, потому что……
    ……

3. J'ai inscrit mon enfant à Théâtrouchka car j'espère que cela améliorera son russe. / Я записал(а) своего ребенка в Театрушку, т.к. я надеюсь, что благодаря этому, его русский язык улучшится.

- ✓ Oui, c'st vrai, parce que……
  ……
  - o Да, это правда, потому что……
    ……
- ✓ Oui, c'est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - o Да, это скорее всего правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - o Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas vrai, parce que……
  ……
  - o Нет, это неправда, потому что……
    ……

4. Je pense que mon enfant parle français aussi bien que les autres membres de son groupe à Théâtrouchka. / Я думаю, что мой ребенок говорит по-французски так же хорошо, как и другие дети в его группе Театрушки.

- ✓ Oui, c'st vrai, parce que……
  ……
  - o Да, это правда, потому что……
    ……
- ✓ Oui, c'est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - o Да, это скорее всего правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - o Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas vrai, parce que……
  ……
  - o Нет, это неправда, потому что……

……

6. Je pense que mon enfant parle russe aussi bien que les autres membres de son groupe à Théâtrouchka. / Я думаю, что мой ребенок говорит по-русски так же хорошо, как и другие дети в его группе Театрушки.

- ✓ Oui, c'st vrai, parce que……
  ……
  - Да, это правда, потому что……
    ……
- ✓ Oui, c'est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - Да, это скорее всего правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это неправда, потому что……
    ……

7. Je voudrais que mon enfant joue à Théâtrouchka uniquement en russe. / Я бы хотел(а), чтобы мой ребенок играл в Театрушке только на русском языке.

- ✓ Oui, c'st vrai, parce que……
  ……
  - Да, это правда, потому что……
    ……
- ✓ Oui, c'est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - Да, это скорее всего правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n'est pas vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это неправда, потому что……

    ……

8. Je ne vois pas l'intérêt de jouer des pièces en deux langues : français et russe. / Я не вижу интереса в том, чтобы играть пьесы на двух языках: французском и русском.

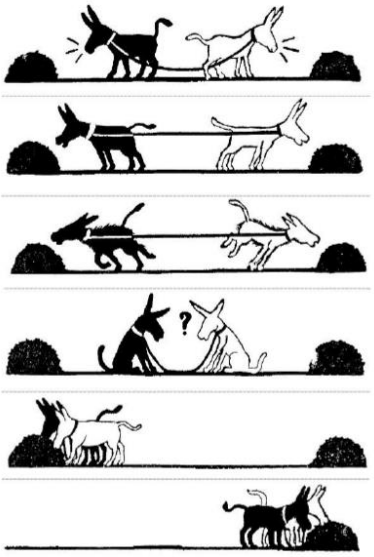
- ✓ Oui, c'st vrai, parce que……
  ……
  - Да, это правда, потому что……
    ……

- ✓ Oui, c’est plutôt vrai, parce que……
  ……
  - Да, это скорее всего правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n’est pas tout à fait vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это не совсем правда, потому что……
    ……
- ✓ Non, ce n’est pas vrai, parce que……
  ……
  - Нет, это неправда, потому что……
    ……

Annexe 2.3. Support pédagogique « Règles de vie de l'atelier théâtral »

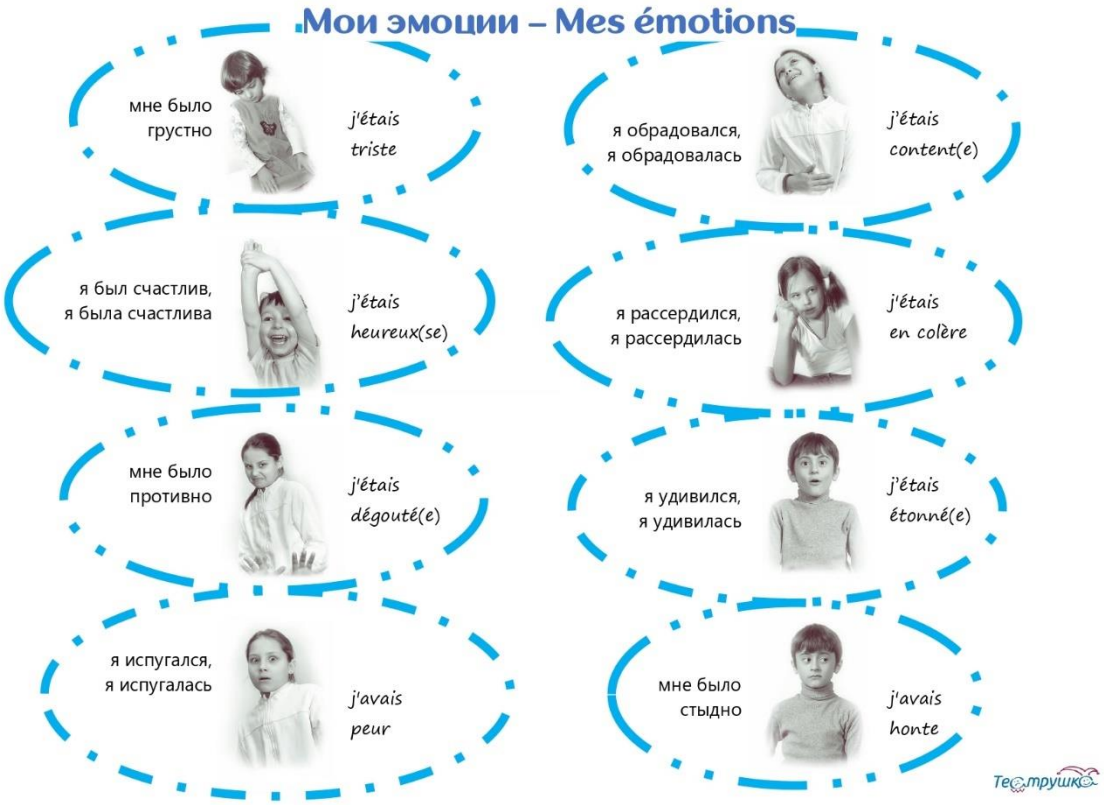
Золотые правила Театрушки
Les règles d'Or de Théâtrouchka

1	Я прихожу на занятия во время и приношу с собой папку для театральных занятий и ручку.	Je viens toujours à l'heure et j'apporte mon classeur pour les cours de théâtre et un crayon.
2	Когда один говорит, все остальные его слушают.	Quand une personne parle, tout le monde l'écoute.
3	Когда я делаю что-то, я делаю только то, что я делаю.	Quand je fais quelque chose, je fais uniquement ce que je fais.
4	Я не делаю другим того, что было бы неприятно мне самому.	Je ne fais pas aux autres ce que je n'aimerais pas qu'on me fasse.
5	Каждого нового человека я встречаю, как горячо-любимого старого друга, которого я давно не видел.	J'accueille chaque nouvelle personne chaleureusement comme un vieil ami que je n'ai pas vu depuis longtemps.
6	Играть в театре – значит создавать что-то вместе. Создавать вместе - значит ценить качества других и работать над своими недостатками.	Faire du théâtre, c'est créer ensemble. Créer ensemble, c'est apprécier les qualités des autres et travailler sur ses propres défauts.
7	После занятия я убираю все за собой и, если нужно, за другими.	En fin de cours, je range tout après moi et, s'il faut, après les autres.



Театрушка

Annexe 2.4. Support pédagogique « Emotions »



Annexe 2.5. Convention de transcription

Inspiré par la convention IDAP: http://www.univ-paris3.fr/idap-interactions-didactiques-et-agir-professoral-119992.kjsp?RH=1310461905747 , consulté le 22/07/2016.

Phénomène	**Exemple**
Apprenant identifié	T
Apprenants ensembles	ENS
Commentaires (dans paragraphe propre sans identification de tour, entre parenthèses)	(COM : enseignante entre)
Structures segmentales incompréhensibles (*chaque caractère ayant la valeur d'une syllabe*)	xxx
Structures segmentales inaudible, nombre de syllabe non identifiable	(inaud)
Enchaînement immédiat	=
Pause (1 seconde)	+
Allongement	je ne peu: x pas
Troncation	je pen-pense
Elision non standard	j'suis
Montée ou chute intonative	tu y crois / non \
Montée ou chute intonative forte	tu y crois // non \\
Saillance perceptuelle	c'est FAUX
Texte que l'élève prononce en regardant le support écrit	**tu sais quoi**

Annexe 2.6. Typologie de gestes

Kida, T. (2011). Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations. *Corpus, 10,* 41–60.

Geste	**Description**
Geste déictique	(…) *un geste du pointage pour indiquer quelque chose par une direction du geste dans l'espace de gesticulation. La cible du geste déictique peut être présente in situ (geste « déictique concret » ou « définition ostensive ») ou représentée de façon virtuelle (geste « déictique abstrait »). Le pointage pour énumération est inclus dans la catégorie du geste déictique. Sont en revanche exclus de la catégorie les gestes ci-après : la main ouverte indiquant une direction (comme, par exemple, le geste qui désigne poliment l'interlocuteur en disant vous), puisqu'un tel geste est difficile à distinguer d'un geste ayant la même forme mais à caractère discursif ; un geste dit « pointage discursif » (l'index orienté vers le haut, par exemple) dont la destination du pointage n'est pas précisée.*
Geste iconique	(…) *un geste qui rappelle directement la forme d'un objet dans le discours. La forme de ce geste entretient typiquement un rapport direct avec le référent objet auquel il renvoie.*
Geste kinétographique	(…) *un geste qui exprime une activité ou une action de l'être humain ou non humain (par exemple, les gestes MANGER, ECRIRE, etc.). La forme est caractérisée par cette action.*
Geste métaphorique	(…) *un geste dont le rapport entre référent et geste est indirect, et qui exprime une qualité du référent. Dans la terminologie de McNeill (1992), le terme « métaphorique » apparaît pour suppléer au terme « idéographique » d'Efron (1972), de Friesen & Ekman (1969), mais ce n'est pas le sens que nous attribuons à ce terme ici. Les gestes qui appartiennent à notre classification du geste métaphorique sont liés à bon nombre d'adjectifs ou adverbes exprimant qualité (par exemple, grand, petit, différent), quantité (beaucoup, un peu), durée (longtemps), manière, exhaustivité (complètement, tout), approximation (à peu près). De même, l'équivalent gestuel de certaines locutions spatiales (haut, bas, gauche, droit, dedans, dehors, à côté) est considéré comme métaphorique. Puisque ces rapports spatiaux, appelés « relations topologiques », relèvent de l'espace mental qui organise ces objets concrets (plus exactement leur relation spatiale), ces gestes sont avant tout de nature « conceptuelle », et non discursive. Sont aussi inclus dans la classe des gestes métaphoriques, les gestes exprimant un numéral (par exemple, premier, second…), un chiffre ou un nombre, qui peuvent difficilement être considérés comme discursifs.*
Geste idéographique	(…) *un geste qui est lié à la structure discursive et à l'aspect pragmatique du discours, sans qu'on puisse pour autant énoncer son sens et/ou sa fonction précise. C'est un geste plus ou moins « figuratif » sur le plan formel, mais sémantiquement « abstrait » et de nature discursive. Ces gestes sont, néanmoins, dans une certaine mesure, proches des gestes physiographiques sur le plan formel, puisque la forme des mains apparaît « figurative » par rapport aux gestes batoniques (voir ci-dessous) ou aux gestes déictiques, mais ils ne renvoient pas à des référents*

	objets ou actions. Plusieurs mouvements expriment cette fonction : des gestes qui ressemblent au geste DONNER, c'est-à-dire un mouvement bi- ou mono-manuel dirigé vers le partenaire (« P + », voir l'illustration ci-dessous), ou d'autres qui sont dirigés vers soi-même (« P - ») ou s'infléchissent vers le bas (« P ± »). Pour ces gestes, le poing est quelquefois fermé ou mi-fermé mais par leur mouvement identique, ils assurent une fonction présentative. Les gestes idéographiques remplissent également d'autres fonctions. S'observant souvent pour dire arrête ou attends, mais aussi pour la négation ou le refus, les gestes semblent remplir une fonction convocative, comme si le sujet gesticulant était en train d'attirer l'attention de son partenaire, en montrant le poing ouvert d'une ou des mains (« convocatif »). Le pointage discursif s'attache aussi à attirer l'attention du partenaire, afin de prédisposer l'interlocuteur à être attentif à un contenu important du discours subséquent (« pointage discursif »). L'implication du partenaire est primordiale dans tous ces gestes à fonction convocative. D'autres gestes semblent être moins directement liés au partenaire qu'au discours.
Geste batonique	(…) *un mouvement souvent répétitif d'une ou des mains lorsque le locuteur accentue son discours. Il est formellement assez simple et abstrait, souvent utilisé pour rythmer ou mettre en emphase le discours. Il peut être combiné avec un autre geste dont la forme est figurative (gesticulation dite « superposée »). Nous inclurons dans cette catégorie un certain nombre de mouvements manuels qui, dépourvus de sens discursif, n'ont pas de correspondance dans notre classification.*
Emblème	(…) *des gestes dont le sens est compris spécifiquement par les membres d'une communauté socioculturelle délimitée. Il s'agit de ce qui a été appelé aussi « geste quasi-linguistique » (Cosnier 1982), « quotable gesture » (Kendon 1992). La relation entre forme et sens s'établit sous une convention sociale au cours de l'histoire, même si, à l'origine, elle n'était pas complètement « arbitraire ». Certains emblèmes sont compréhensibles même par les étrangers (comme le geste OK), et d'autres moins (comme le geste COCU).*

Annexe 2.7. Emotions de base

Inspiré par Facial Action Coding System (Ekman et Friesen, 1978)

	Colère	- abaissement et rapprochement des sourcils - ouverture entre la paupière supérieure et les sourcils - tension de la paupière tension refermante des lèvres
	Peur	- remontée de la partie interne des sourcils remontée de la partie externe des sourcils - abaissement et rapprochement des sourcils - ouverture entre la paupière supérieure et les sourcils - étirement externe des lèvres - ouverture de la mâchoire
	Dégoût	- plissement de la peau du nez vers le haut - abaissement des coins externes des lèvres - ouverture de la lèvre inférieure
	Surprise	- remontée de la partie interne des sourcils - remontée de la partie externe des sourcils - ouverture légère entre la paupière supérieure et les sourcils - ouverture de la mâchoire
	Joie	- remontée des joues - étirement du coin des lèvres
	Tristesse	- remontée de la partie interne des sourcils - abaissement et rapprochement des sourcils - abaissement des coins externes des lèvres

Annexe 2.8. Actions génériques et actions spécifiques de l'acte de création en danse

Fortin, S., Trudelle, S., Grosselin, P., Saint-Denis, E., Murphy, S., & Gagnon-Bourget, F. (2012). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en danse au collège et à l'université* (Université du Quebec).

Actions génériques	**Actions spécifiques**
1. Développer une présence à soi, au monde, à l'expérience	- se laisser habiter par différents états de corps - se laisser imprégner par le projet de création - faire taire le jugement négatif - soutenir l'informe des pistes émergentes (mouvements, idées, sensations, etc.) - s'ouvrir à différentes sources d'inspiration (quotidiennes, sonores, architecturales, littéraires, etc.) - être à l'écoute de son monde imaginaire et de celui des autres - être à l'écoute de ce qui se passe en cours de processus (hasards, imprévus, découvertes, etc.) - être simultanément attentif aux sensations internes et aux stimuli externes - s'imprégner de travaux artistiques variés (spectacles, expositions, lectures, etc.) - etc.
2. Explorer le geste chorégraphique	- faire usage de stratégies d'improvisation - explorer de la gestuelle • à partir de sensations, de mémoires, de savoirs (corporels, émotionnels, intellectuels) • à partir des composantes du mouvement • à la manière de… (danseur ou chorégraphe X, Y, Z) • à partir de mouvements codifiés • à partir de sources externes (architecture, musique, paysage, etc.) • à partir des consignes proposées par le professeur • en personnalisant les consignes proposées par le professeur • à partir de ses zones de confort et d'inconfort • à partir des habiletés des danseurs - se laisser dériver de la proposition - explorer le chaos, le désordre autant que l'ordre - ne pas s'attacher à ce qui est généré - tirer parti de ses diverses formes d'entraînement corporel - guider des explorations auprès d'autres danseurs - etc.
3. Organiser le temps, l'espace, le matériel de création	- prendre des initiatives - se donner des objectifs - manifester de l'autodiscipline - user de souplesse et/ou de rigueur dans l'aménagement du travail - choisir les danseurs et les autres collaborateurs - répartir les tâches et les rôles au sein de l'équipe - opérationnaliser les différentes étapes de création - planifier l'horaire et le déroulement des répétitions

	• réserver le studio et le matériel • organiser les explorations gestuelles (échauffement, thématique, accessoires, musique) • gérer le temps durant les répétitions - organiser et conserver des traces du matériel généré - prévoir la logistique des représentations - respecter le budget s'il y a lieu - etc.
4. Collaborer/co-construire l'oeuvre avec ses partenaires	- coopérer avec tous les membres de l'équipe (interprètes, éclairagistes, costumiers, etc.) - faire preuve de leadership dans le travail d'équipe - partager les responsabilités entre les membres de l'équipe - s'adapter aux diverses situations et personnes - communiquer verbalement et non-verbalement ses intentions et images chorégraphiques - soumettre ses choix chorégraphiques et scénographiques à la discussion - interchanger les rôles (chorégraphe, interprète) au besoin lors de créations collectives - reconnaître explicitement la contribution de tous à la réalisation de l'oeuvre - relever les points positifs et les points à améliorer auprès de l'équipe - développer des réseaux de collaborateurs - etc.
5. Réfléchir/analyser son travail, des démarches, des œuvres	- apprécier son travail et celui des autres de façon distanciée (démarche et production chorégraphique) - conscientiser les choix effectués (chorégraphiques, scénographiques, etc.) - reconnaître les blocages et difficultés (les siens et ceux des pairs) - rechercher des solutions aux problèmes posés par la création en variant ses points de vue (scénographie, gestuelle, structure de l'oeuvre, - etc.) - utiliser un journal de création comme outil de réflexion - réfléchir à partir de diverses théorisations (philosophiques, esthétiques, etc.) - user de commentaires critiques pour réfléchir à son travail - situer son travail (démarche et production chorégraphique) dans un contexte plus large (chorégraphique, artistique, social, etc.) - saisir des pistes à suivre pour des créations futures - conscientiser les liens entre la démarche de création et sa démarche artistique globale - etc.
6. Choisir/mettre en forme l'œuvre	- faire des choix dans le matériel chorégraphique généré - structurer le matériel chorégraphique généré - recourir à des procédés de composition appris ou personnels - user ou non d'éléments de décors, accessoires, costumes - discriminer l'essentiel du superflu dans sa production chorégraphique - déterminer l'achèvement de l'oeuvre ou laisser l'oeuvre ouverte

	- adapter son matériel chorégraphique à l'espace scénique - raffiner l'oeuvre par le travail d'interprétation - etc.

Annexe 2.9. Déroulé temporel du dispositif pédagogique[306]

Dates	Action
Septembre 2015 – Février 2016	Utilisation des techniques adaptées de la méthode Stanislavski afin de développer chez les élèves l'aptitude à translangager.
Février 2016	Prélèvement de la matière pour la création du texte dramatique. Création du texte des deux scènes expérimentales.
Mars 2016	Mise en place de l'expérience de création collective d'une scène théâtrale en autonomie. Prélèvement de corpus pour la recherche.
Mars – Mai 2016	Mise en scène du spectacle de théâtre.
Mai – Juin 2016	Présentation du spectacle au festival Printemps théâtral et au sein de l'association Russies étonNantes.

[306] Au début de l'année scolaire 2015-2015 nous avons commencé à mettre en place le dispositif pédagogique décrit dans le chapitre précédent. Premièrement, nous avons consacré environ 17h de cours (septembre 2015 -février 2016) aux exercices de théâtre basés sur les techniques adaptées de la méthode Stanislavski qui visaient à développer chez les élèves l'aptitude à translangager. En février 2016, nous avons mis en place l'interview avec les élèves qui nous a permis d'effectuer le prélèvement de matière pour la création du texte expérimental. Le prélèvement a été fait par mes soins lors d'un de nos cours de théâtre, dans une atmosphère habituelle de l'atelier. Ce même mois, j'ai transcrit l'interview et créé le texte des deux scènes expérimentales. En mars 2016, nous avons mis en place l'expérience de création théâtrale collective autonome à base des textes créés et effectué le prélèvement de corpus pour cette recherche doctoral. Enfin, nous avons consacré tout le reste de l'année scolaire au travail sur la mise en scène du spectacle de fin d'année qui comprenait entre autres les deux scènes créées dans le cadre du dispositif pédagogique expérimental. A la fin de l'année scolaire, les élèves ont présenté leur spectacle au festival Printemps théâtral ainsi qu'à la rencontre de fin d'année au sein de l'association Russie étonNantes.

Annexe 2.10. Texte de la scène

Après les cours	**После уроков**
Sacha : - Tu sais quoi ? Tu sais quoi ?	**Саша:** - Представляешь? Представляешь?
Julie : - Quoi ? … Mais dis ! Dis !	**Юля:** - Что?... Ну, говори! Говори же!
Sacha: - Maman m'a offert un chien ! Vouiiii !!! Je suis trop contente ! J'ai un chieeeeeen !!!	**Саша:** - Мама подарила мне собаку! Урааа! Я так рада! У меня теперь есть собаааааааа!!
Julie : - Super. Félicitations. Je comprends. C'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter. Bon… tu fais quoi ce week-end ?	**Юля:**- Супер. Поздравляю. Понимаю. Это как если бы мне подарили что-нибудь, связанное с Гарри Поттером. Ладно... а что ты в эти выходные делаешь?
Sacha : - Pff, rien de spécial. Ma mère veut que je travaille mon français tout le week-end vu qu'il y a un contrôle… et puis je lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien…Pfff…	**Саша:** - Ох, ничего особенного. Мама хочет, чтобы я все выходные занималась французским, ведь у нас контрольная... ну и ещё я ей обещала, что буду приносить хорошие оценки, если она мне подарит собаку...Вот...
Julie: - Moi, mes parents, en fait, ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison. Je déteste ça !	**Юля:** - А у меня родители уезжают в субботу вечером и я буду дома одна. Фу, терпеть не могу оставаться дома одна.
Sacha : - Moi aussi. Tu sais, des fois quand je suis toute seule à la maison et quand j'entends un bruit bizarre, je saute dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur…	**Саша:** - Ой, я тоже. Знаешь, иногда, когда я остаюсь одна дома и вдруг слышу где-нибудь странный шум, мне бывает так страшно, что я забираюсь в кровать под одеяло и сижу тихо-тихо, не двигаясь...
Julie : - Tiens, j'ai une idée ! Et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis parce que j'ai un peu peur de rester seule… et on travaille vraiment… enfin… un peu. Et puis, on se fait une soirée. Genre soirée Harry Potter.	**Юля** : - Слушай-ка, у меня идея! А если мы скажем твоей маме, что ты пойдёшь ко мне заниматься французским, ну и потому что я боюсь оставаться дома одна...ну мы, конечно, и правда, позанимаемся французским... ну... немного. А потом устроим вечеринку. Что-нибудь типа вечеринки Гарри Поттера.
Sacha : - Oui... Pas mal…	**Саша:** - Да... звучит неплохо.
Maxime : - Salut !	**Максим:** - Привет!
Sacha : - Salut, Maxime !	**Саша:** - А, привет, Максим!
Julie : - Salut ! Tu vas bien ? Tu es tout pâle ?	**Юля:** - Привет! У тебя все в порядке? Ты весь бледный какой-то?
Maxime : - Ça va… On a regardé un film sur la castration au XIXe en SVT et je suis tombé dans les pommes.	**Максим:** - Да, все нормально.. Мы на биологии смотрели фильм про кастрацию в XIX (девятнадцатом) веке и я упал в обморок.
Sacha: - Beurk… c'est dégoûtant !	**Саша:** - Фу... какая гадость!
Julie : - Oh, je comprends... Tu sais, nous l'année dernière, on a disséqué des poumons de porc en SVT et depuis je suis végétarienne.	**Юля:** - Ой, как я тебя понимаю... Ты знаешь, в прошлом году, мы на биологии препарировали свиные лёгкие, и я с того дня стала вегетарианкой.
Maxime : - Non, mais c'est une blague !	**Максим:** - Да ладно, ты шутишь!
Julie : - Je te jure!	**Юля:** - Клянусь тебе!
Maxime : - Bon, je vous laisse, je crois que je dois passer aux toilettes.	**Максим:** - Ой, извините, мне нужно в туалет...
Lise passe devant Sacha et Julie	***Лиза проходит мимо Юли и Саши***
Julie : - Non ! C'est pas vrai !? Lise, c'est toi ?	**Юля:** - Не может быть!? Лиза, ты ли это?
Sacha : - C'est qui ?	**Саша:** - Это кто?
Julie : - Oh, Lise, je suis trop contente de te voir ! Qu'est-ce que tu fais ici ? Oh, mais attends. Excuse-moi, c'est Sacha, ma copine de collège. Sacha, et ça c'est Lise, on était ensemble en primaire. C'est ma meilleure copine du primaire ! Mais je suis trop contente de te voir !! Qu'est-ce	**Юля:** - Лиза, я так рада тебя видеть! Что ты тут делаешь? Ой, подожди. Извини, это Саша, моя подружка из колледжа. Саша, это Лиза, мы вместе

1

que tu fais ici ? **Lise :** - Bah, en fait, j'ai changé de collège parce que mes parents ont décidé de déménager. **Julie** ***(part avec Lise et laisse Sacha seule sans attention)*** **:** - Cool ! Tu fais quoi ce week-end ? En fait, mes parents partent et je reste seule à la maison… **Sacha :** - Mais Julie, attends, et notre soirée Harry Potter ? **Sacha** ***(seule, fâchée)*** **:** - Mais on n'a pas le droit de faire ça, ça se fait pas entre amis, ça ! **Maxime** ***(arrive)*** **:** - C'est que t'as de mauvaises amies ! ***(le téléphone de Maxime sonne)*** Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. ***(Maxime commence à pleurer).*** ***Julie et Lise arrivent en courant.*** **Julie:** - Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris… **Lise** ***(voit Maxime pleurer)*****:** - Qu'est-ce qui se passe ? **Julie :** - Maxime ? **Sacha :** - Maxime ? Qu'est-ce qu'il y a ? ***Maxime part sans rien dire.***	учились в начальной школе. Лиза – моя лучшая подруга! Я так рада тебя видеть, Лиза!!! Но что ты тут делаешь? **Лиза:** - Ну вообще-то, я перешла в этот колледж, потому что мои родители переехали. **Юля** ***(уходит вместе с Лизой и оставляет Сашу одну без внимания)***: - Круто! Ты что делаешь в эти выходные? Знаешь, у меня тут родители уезжают, я остаюсь одна дома... **Саша:** - Юль, ну подожди, а как же наша вечеринка Гарри Поттера? **Саша** ***(одна, злится)*****:** - Так с подругами не поступают! **Максим** ***(приходит):*** - Ну, значит, подруги у тебя не очень... ***(у Максима звонит телефон)*** Да... да... когда?... хорошо...хор...***(Максим начинает плакать).*** ***Юля и Лиза прибегают.*** **Юля:** - Вы слышали? В Париже теракты... **Лиза** ***(видит, что Максим плачет)*****:** - Что случилось ? **Юля:** - Максим? **Саша:** Максим? Что с тобой? ***Максим уходит, ничего никому не сказав.***

Annexe 3.1. Transcription des interactions verbales

Les enregistrements vidéo sont disponibles ici :

Caméra 1. Vidéo 1 : https://vimeo.com/627743551/7764ac7f44

Vidéo 2 : https://vimeo.com/627798302/5baab40346

Caméra 2. Vidéo 1 : https://youtu.be/p5WIBMAk2aI

Vidéo 2 : https://youtu.be/YmMKnTmdOsc

1	T	bon ben j'suis Maxime hein vu qu'j'suis tout seul
2	K	ben oui ça c'est clair hein
3	An	(inaud) mon frère
4	Al	mais attendez attendez attendez/ attendez/ au pire on lit le texte ok/ alors on lit le texte et après on essaie de décider qui s'ra qui
5	K	bah au pire je commence 'fin xx
6	Al	et attends en fait c'est un peu/ on est un peu tous
7	An	**après les cours**
8	Al	eh on est un peu tous dans chaque personnage hein/ pa'ce que Sacha est un peu Harry Potter mais Julie aussi euh euh Maxime lui aussi il dit euh/ il dit euhm/ attends il dit euh/
9	T	**он**
10	Al	il dit j'suis tombé malade
11	T	ah mais c'est MO :OI/
12	Al	=il dit je suis tombé malade
13	T	ah beh attends mais c'est moi/
14	Al	il dit en SVT
15	K	pourquoi/
16	Al	j'suis tombé dans les pommes
17	T	oui c'est moi
18	Al	y a JULIE qui dit tu vois l'année dernière on a disséqué
19	T	moi ça m'est déjà arrivé
20	Al	les poumons d' porc en SVT et depuis j'suis devenue végétarien =végétarienne
21	An	c'est toi
22	Al	c'est moi mais en même temps c'est Sacha parce que Sacha elle dit Harry Potter en fait on est un peu tous mélangés
23	An	mmh
24	Al	parce que alors y a pas = y a pas Катя c'est machin/ moi c'est machin/ toi c'est machin/
25	An	attends mais il y a Lise et Lisa qui joue presque jamais
26	Al	mais Lise elle joue presque jamais hein/
27	T	mai :ais
28	K	et Lisa

1

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

29 Al	Lise elle dit qu'une seule phrase =eh deux phrases elle dit juste qu'est-c'qui s'passe
30 T	mai :ais Lise et Lisa c'est la même personne dans c' qu'elles disent
31 An	oui c'est en russe
32 Al	non, c'est Lise y a pas d'Lisa/ ah oui/ Lisa c'est en xx
33 K	ah c'est en russe
34 Al	au pire on lit tout ok/
35 An	oui mais en fait y en a qui so :ont un rôle nul et d'autres super bien
36 Al	bah en fait toi tu sais déjà qui t'es+
37 T	oui Maxime
38 Al	mais en tout cas on voit déjà qu'c'est Julie qu'a l'plus de texte
39 An	mmh
40 T	R.I.P
41 Al	et y a d'autres mais après on doit tout connaître sans lire rien le texte elle a dit+++
42 An	bah non pa'c'que y a pas que Julie y a aussi Sacha qu'a pas mal de texte
43 Al	mm ouais mais c'est quand même
44 K	=ouai
45 Al	attends pire on lit tout ok/
46 T	ah ça va en fait j'ai pas grand-chose moi
47 K	mais y a qui d'autre comme avec hum Sacha et Lise
48 An	y a Sacha, Julie e :et
49 K	et Lisa
50 Al	au pire écoutez/ on lit une =un truc chacun c'est pas grave si on tombe sur un truc de fille xx/ = par exemple toi tu lis Sacha Ju/ tu lis Julie/ Sacha/ Julie/ euh Sacha/ Julie/ Sacha et Julie/ donc en fait
51 An	xx
52 Al	à chaque phrase =à chaque tirade on (échange ?)
53 An	ok
54 Al	ok donc tu commences/++ **tu sais quoi**/
55 T	e :eh
56 An	non c'est là

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

57 Al	c'est elle qui commence **tu sais quoi**
58 K	**tu sais quoi**
59 An	**quoi mais dis dis**
60 Al	à toi Théo
61 An	Théo
62 T	non
63 An	mais tu t'en fiches au début on lit juste le texte
64 K	si mais si mais tu t'en fiches
65 Al	si au début tu t'en fous qui
66 T	**maman m'a offert un chien OUI :I/ j'suis trop contente/ j'ai un chien**
67 Al	**super félicitations\ je comprends\ c'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter\ bon\ tu fais quoi c'week-end**
68 K	**pff rien d'spécial ma mère veut que+ je travaille mon français tout l'week-e :end vu que ah oui vu qu'il y a un contrôle et puis bah je lui ai promis d'avoir une bonne note**
69 An	**des**
70 K	**si elle m'offre un chien**
71 An	**moi mes parents en fait ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison\ je déteste ça**
72 T	**moi aussi\ tu sais des fois quand je suis tout s =toute seule à la maison et quand j'entends un bruit bizarre**
73 Al	(petit rire)
74 T	=c'est pas drôle **je saute dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur**
75 Al	**tiens/ j'ai une idée et si on s =on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis pa'c'que j'ai un peu peur de rester** toute **seule et on travaille vraiment 'fin un peu et puis on se fait une soirée genre Ha =soirée Harry Potter**
76 K	**ouai :ai/ pas mal/**
77 An	**salut** (rire)
78 T	**salut Maxime/**
79 Al	**salut tu vas bien / t'es tout pâle**
80 T	(rire)
81 K	(rire)
82 Al	(rire)
83 T	c'est drôle

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

84	K	**ça va on a r'gardé un film sur la+ cas :s**
85	T	**castration**
86	K	**castration**
87	An	**au**
88	K	**au**
89	T	**dix-neuvième siècle**
90	K	**dix-neuvième siècle en SVT et je suis tombé dans les pommes** (petit rire)
91	An	**beu :eurk c'est dégoûtant**
92	T	**oh j'comprends tu sais nous l'année dernière on a disséqué des poumons d'porc en SVT/ et depuis j'suis devenue végétarienne**
93	Al	(petit rire) **non mais c'est une blague**
94	An	**j'te jure/ bon j'vous laisse je crois que je dois passer aux toile :ettes** (rire)
95	T	(rire) **non c'est pas vrai Lise c'est toi /**
96	Al	**c'est qui/ oui**
97	K	eh mm c'est moi/ **oh Lise/**
98	An	Ouais là t'as a un gros truc hein/
99	K	**attends j'ai juste ça**
100	An	t'as tout ça à lire
101	T	**oh Lise j'suis trop contente**
102	K	**oh Lise j'suis trop contente de te = de t'voir qu'est-c'que tu** f'sais **ici oh mais attends excuse-moi c'est Sacha ma copine** du **collège Sacha et c'est** attends j'comprends pas qui c'est qui dit ça
103	T	**ça c'est Lise**
104	Al	**ça c'est Lise**
105	K	**machin et ça c'est Lise**
106	Al	tu présentes
107	K	ah oui d'accord/ **Sacha ça c'est Lise on était ensemble en primaire c'est l =c'est ma meilleure amie ça m'est ça** bl bl bl **c'est ma meilleure copine du primaire mais je suis trop contente de t'voir qu'est-c'que tu fais ici**
108	An	**bah en fait j'ai changé d'collège par = parce que mes parents ont décidé de déménager**
109	T	**cool/ tu fais quoi c'week-end/ en fait mes parents partent et je reste**
110	An	c'est à / ah oui c'est pardon excuse-moi

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

111	K	non c'est (inaud)
112	An	j'avais pas vu qu'c'était Julie
113	Al	bah oui
114	An	continue
115	T	**cool/ tu fais quoi c'week-end/ en fait mes parents partent et je reste seule à la maison**
116	Al	**mais Julie attends et not'soirée Harry Potter**+
117	K	ah oui **mais** (rire) **on est mais on n'a pas l'droit de faire ça** ce :e ouf :f
118	Al	**ça s'fait pas entre amis ça**
119	K	attends **mais on n'a pas l'droit de faire ça ça s'fait pas en entre amis ça**
120	An	**c'est que t'as de mauvais amis oui oui quand d'accord d'ac**
121	K	**d'ac**
122	T	**vous avez entendu il y a eu des attentats à Paris /**
123	Al	**qu'est-ce qui se passe**+
124	K	**Maxime**
125	An	**Maxime qu'est-c'qu'il y a/**
126	Al	et il part xx
127	T	salut/
128	Al	bon alors/
129	K	c'est flippant/ alors
130	Al	qui fait quoi/
131	T	Maxime/
132	Al	oui mais il fait Maxime c'est trop facile/
133	K	c'est normal hein/ c'est normal/
134	Al	ah oui c'est toi qui décide pa'ce que c'est toi la metteure en scène hein mais euh tu nous d'mande notre avis quand-même donc en fait faut décider (on fait quoi ?) mais Lise elle
135	T	moi franchement j'suis pas cont'e que toi tu seras Julie pa'ce qu'au bout d'un moment on parle de bl-bl-bl
136	An	d'Harry Potter
137	T	d'Ha = beh plusieurs fois d'Harry Potter et de des poumons de porc
138	An	dissection
139	T	et que t'es devenue gévé =végétarienne

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

140	Al	ouais
141	K	oui moi aussi j'pense ça
142	Al	ouais mais après on change de prénoms pa'ce que Julie
143	T	ouais bah si tu veux tu changeras d'prénom
144	An	moi j'aime bien Julie c'est ma mère (rire)
145	Al	(rire)
146	T	no :on sans dec(rire)
147	Al	si tu veux eh si tu veux si tu veux t'as-tu vas t'appeler Julie mais t'es Sacha et je m'appelle Sacha mais j'suis Julie
148	K	voilà
149	An	ok
150	Al	et toi non mais toi
151	K	moi j'suis
152	Al	toi tu veux êt'e
153	K	Lis :se Lise
154	T	au pire moi j'm'appelle Théo parce que j'ai un peu la flemme de Maxime (inaud)
155	An	Lise Лиза
156	K	Lise Lise
157	Al	t'es sûre/
158	K	oui
159	Al	ok mais par contre x Lisa elle joue plus
160	T	moi j'm'appelle Théo hein
161	Al	'fin Лиза elle joue plus
		(COM :enseignante entre)
162	E	все нормально/
163	Al	on a déci on vient juste de décider
164	K	Lisa non elle joue moins tu veux dire
165	Al	on vient à peine de décide :er on a tout lu en fait
166	K	Lisa elle joue moins
167	Al	oui mais ça s'fait pas y a Lisa par'emple elle joue beaucoup moins

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

168	E	ну и что так бывает
		(COM : enseignante sort)
169	An	mais ça s'fait pas
170	K	j'sais pas moi/
171	An	(inaud) au pire on essaie comme ça
172	Al	Julie et Sacha elles jouent tout le temps
173	T	eh en fait vous savez qu'il faut lire en français et en russe/
174	An	***(à Alésia et Katia)*** au pire on essaie comme ça ***(à Théo)*** oui mais on s'en fiche
175	T	d'accord
176	An	***(à Alésia et Katia)*** au pire on joue comme ça et si Катя tu trouves que ça c'est pas très bien les rôles tu changeras après
177	K	oui
178	Al	bah au pire tu r'gardes ok/ tu r'gardes on essaie de mettre en scène on prend nos sacs et cetera pa'ce que c'est après c'est à c'est à la sortie++
179	An	moi je :e j'prends pas mon manteau pa'ce que j'ai trop la FLE :EMME/
180	T	cx mon sac ça va être la première fois qu'i' s'ra aussi léger oh putain
181	Al	non mais moi il est (rire) il est super lourd
182	An	mais en fait j'ai j'ai remar- on dirait que Sacha et moi enfin Alésia et moi on sort euh toutes les deux du e :eh
183	K	du collège
184	An	du collège et puis toi on t'laisse tout seul
185	Al	=non/ c'est à la fin des cours tu vois pendant la pause
186	T	ah salut
187	K	vous avez fini les =oui non c'est pendant la récréation
188	Al	oui c'est pendant la récré hein/ c'est pas à la sortie pa'ce que si
189	An	bon bah alors dès qu'on s'rencontre dans la récré et puis bon
190	Al	oui bah
191	K	oui bah vous sortez des cours/ voilà hein/
192	Al	on sort des cours ensemble/ pa'ce qu'on disait qu'on est dans la même classe bah en t' cas c'est c'que j'fais avec mes amis
193	K	mais toi aussi hein/ vous êtes tous les trois dans la même classe

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

194	Al	oui/ non non il arrive après
195	T	oui moi j'arrive après
196	Al	c'e :est eh il zarrive tout à l'heure donc salut on est en train d' parler
197	K	ah oui c'est vrai ok
198	T	quand elle parle de la soirée Harry Potter
199	Al	bah tu lis tu dis genre en marchant tu vois dans la cour de récré
200	An	**tu sais quoi/ tu sais quoi/**
201	Al	**quoi/ mais dis dis**
202	An	MAMA **m'a offert un chien oui ::i je suis trop contente j'ai un chie :en/**
203	Al	**super félicitations j't'comprends c'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter bon tu fais quoi c'week-end/**
204	An	**pff rien d'spécial ma mère veut que je travaille mon français tou :out le week-end vu qu'il y a un contrôle et puis je lui ai promis d'avoir des bonnes notes si elle si elle m'offre un chien pff**
205	Al	**moi mes parents en fait ils partent samedi soir et j'reste toute seule à la maison je DETESTE ça**
206	An	**moi aussi tu sais des fois quand je suis toute seule à la maison et que j'entends un bruit bizarre je saute dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur**
207	Al	**tiens/ j'ai une idée et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et pui :uis parce que j'ai eu peur de rester toute seule et :e on travaille vraiment enfin un peu et puis on s' fait une soirée gen :enre une soirée Harry Potter**
208	An	**oui pas mal**
209	T	**salu :ut/**
210	Al	**salut e :eh**
211	An	**salut Maxime/**
212	Al	**salut tu vas bien/ t'es tout pâ :ale**
213	T	mmm ouais ça va on a regardé un film sur la castration du dix-neuvième siècle bah j'suis tombé dans les pommes+
214	An	**beu :erk c'est dégoûtant**
215	Al	**oh je comprends tu sais nous l'année dernière on a disséqué des poumons d'porc en SVT et depuis j'suis devenue végétarienne**
216	T	**no :on c'est une blague/**
217	Al	**j'te jure**
218	T	bah putain (rire) bon

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

219	Al	vas-y
220	T	**bon j'vous laisse** je crois que j'vais aller aux toilettes salut/ a :a a :a a :a a :a a :a xx pardon
221	Al	vas-y tu passes devant nous
222	K	(***à Anita)*** c'est toi /
223	Al	(***à Anita)*** c'est toi qui es devant nous+++ no :on c'est pas vrai :ai Lise c'est toi/
224	An	c'est qui/
225	Al	**oh Lise j'suis trop contente de t'voir qu'est-c' tu fais ici oh mais attends excuse-moi c'est Sacha ma copine du collège et Sacha ça c'est Lise c'e :est on était ensemble en primaire c'est ma meilleure copine du primaire j'suis trop contente de t'voir+ hum qu'est-c'tu fais ici/**
226	K	**bah en fait euh j'ai changé de collège parce que mes parents ils ont décidé d'déménager**++
227	Al	attends oui **cool tu fais euh *(à Katia)*** vas-y
228	An	***(à Katia)*** après on part là et on laisse euh Lise toute seule = ah non
229	Ak	non pars avec elle ouais ok
230	K	non c'est l'inverse
231	Al	**coo :ol/ tu fais quoi c'week-e :end en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison**
232	An	**mais Julie/ attends/ et not' soirée Harry Potter/**
233	Al	j'réponds pas
234	K	mais si tu réponds/
235	Al	non j'réponds pas
236	T	non non non c'est Sacha Sacha deux fois d'suite
237	K	(inaud)
238	Al	oui tu continues à parler
239	An	**mais on n'a pas le droit de faire ça/ ça s'fait pas entre amis ça/** et je me barre en fait
240	Al	non non non/
241	T	non non/ tu restes ici/
242	K	a/ (inaud)
243	T	mais non parce que j'arrive/
244	Al	t'es fâchée on fait semblant de parler
245	T	**(à Anita) c'est que t'as qu'de mauvais amis** toi/
246	An	lâche-moi tout d'suite\

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

247	T	dr :r
248	K	(rire)+
249	T	oui allo/ oui QUAND/ d'accord (oui oui ?)
250	An	tu commences à pleurer là
251	Al	vous avez entendu/
252	T	ça va être trop du :ur (rire)
253	Al	x **vous avez entendu y a eu des attentats à Paris/**+++
254	K	**qu'est-c'qui** eh **qu'est-c'qui s'passe/**
255	Al	Maxime/
256	An	Maxime/ qu'est-ce qu'il y a/+
257	Al	voilà c'est super/ on va p'voir xxx toute seule mais t'inquiète pas c'est pas ça l' xx
258	K	non on n'a pas envie d'te laisser toute seule
259	An	non ça m'arrive à l'école c'est comme moi c'est une
260	Al	non mais j'veux dire entre nous trois (inaud)
261	K	(inaud)
262	Al	(inaud)
263	An	bon allez on reco =a :::a désolé :e
264	Al	mon sac il est tellement lourd (inaud)
265	K	par contre
266	An	***(à Katia)*** mais je sors mon classeur de français ou pas quand j'dis que j'travaille mon français ou pas =ou j'le laisse dans mon sac/
267	T	ah non moi faut que j'sorte mon
268	K	***(à Anita)*** non non
269	An	ah j'l'ai même pas d'toute façon
270	K	ouais
271	An	on s'en fiche
272	T	ah quoi qu'moi faut qu'j'sorte mon truc d'SVT
273	K	***(à Théo)***tu laisse dans ton sac mai :ais euhm
274	An	be :en moi aussi
275	T	faut qu'j'trouve le truc d'SVT là 'fin avec/

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

276	K	***(à Théo)*** par contre/
277	Al	***(à Anita)*** mais si tu veux j'ai mon classeur de français
278	T	e :eh quelqu'un a :a
279	An	***(à Alésia)*** oui s'tu veux
280	T	ah
281	K	***(à Théo)*** mais par contre il faut que :e
282	T	ah non y a personne en quatrième c'tte année merde à part
283	An	***(à Alésia)*** au pire j'sors avec mon classeur de français comme ça
284	T	à pa :art l'autre l'autre débilos
285	K	***(à Théo)*** faut que toi Théo xx
286	Al	***(à Théo)*** moi j'suis en trois =en cinquième
287	T	attends
288	K	Théo quand toi t'arrives t'es t'es sur ton portable
289	Al	***(à Théo)*** c'est dégueulasse moi aussi j'ai mon cahier d'SVT mm
290	An	***(à Théo)*** t'es t'es sur ton portable/
291	K	j'parle pour du mur (en fait ?)
292	T	***(à Alésia)*** mais t'as
293	An	***(à Théo)*** mais au pire t'es sur un = tu lis un livre d'SVT
294	K	***(à Théo)*** t'es t'es t'es t'es soit sur ton portable ou soit tu révises un truc mais t'sais par contre faut faire salu :ut
295	Al	tiens
296	An	ouais au pire sors un cahier/
297	K	genre t'es en mo :ode
298	T	***(à Katia)*** =mais non pa'ce que là je :e je parle du truc d'SVT
299	K	bah oui voilà beh tu sors (inaud)
300	Al	genre et moi/
301	An	***(à Théo)*** bah sors ton cahier d'SVT
302	Al	bah genre attends/
303	T	***(à Anita)*** bah ni :i qu'est-c'que c'est ça/
304	Al	eh genre des fois quand ton cahier il est en il est en (inaud)

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

305	An	***(à Théo)*** tu veux mon classeur/
306	T	je cherche je cherche
307	K	***(à Théo)*** bah tu fais en fait regarde
308	T	en fait un truc dégueulasse
309	K	Théo/
310	An	***(à Théo)*** tu veux mon classeur d'SVT
311	Al	mais moi aussi c'est dégueulasse non mais moi (inaud)
312	K	Théo en fait quand t'arrives et tu fais regardez 'fin voilà on a vu une vidéo sur genre ça tu vois
313	An	moi j'ai mon classeur d'SVT
314	Al	attends tends tends genre un classeur quoi/
315	An	oui
316	Al	mais genre par 'emple après y a les casiers
317	K	genre genre (petit rire)
318	Al	non non on a des casiers donc des fois t tes affaires tu t' trimbales pas toujours avec ton sac hein/
319	T	alo :ors
320	Al	des fois t'as tes affaires de soutien dans ta main pour aller dans une aut' salle
321	An	au pire on (en re ?)
322	Al	donc c'est possib' par 'emple / moi par 'emple je m'rappelle souvent dans =pendant la récré j'suis avec mes mes cahiers j'les tiens dans la main
323	An	moi j'ai :ai
324	Al	=au pire toi on dit qu'tu tiens tes cahiers dans ta main
325	K	oui moi aussi
326	Al	ou tu tiens dans ton sac comme tu veux
327	T	alo :ors
328	K	***(à Alésia)*** moi aussi j'vais tenir mon cahier dans la main
329	An	bah j'vais tenir mon classeur et j'ai un sac
330	K	(inaud)
331	Al	***(à Katia)*** toi t'es ici toi t'es euh tu viens juste d'arriver
332	An	ah beh oui c'est vrai
333	Al	***(à Katia)*** donc tu on vas dire que tu prépares tu (inaud)

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

334	K	j'commençais à dix heures ouai :ais/ le bo :ol/
335	An	moi j'avais mon classeur/
336	Al	genre toi t- toi t'es avec tes te t'es avec ton classeur
337	K	Théo/
338	Al	genre moi j'ai mon cahier de SVT mais au pire moi j'ai des maths
339	K	Théo toi t'arrives comme ça et tu fai :ais
340	Al	non mais aussi j'ai SVT
341	An	tu veux mon classeur/ ah non t'as un cahier
342	T	'tends je cherche un truc dégueulasse en fait
343	K	toi tu fais ah regardez on a disséqué enfin
344	T	'tends dans vo =dans vos livres d'SVT vous avez un truc dégueulasse/
345	Al	***(à Théo)*** mais moi mon SV =mon liv' d'SVT il est y a y a des photos de lapins euh écrasés morts xx
346	K	bah voilà tiens
347	T	ah bah parfait/
348	Al	mai :ais
349	T	non mais parfait pa'ce que moi j'parle de
350	Al	mai :ais il est au collège+ mo :on livre
351	K	oh putain
352	Al	j'ai mon cahier mais pas mon livre
353	K	***(à Alésia)*** bah au pire dans ton cahier y a un truc vous voulez bien x
354	An	***(à Alésia)*** mais i il s'en fiche il est plus
355	T	dans ton
356	An	***(à Alésia)*** au collège lui/
357	Al	moi j'l'ai laissé au collège un moment
358	K	***(à Alésia)*** t'as un tru :uc d
359	T	merde
360	K	***(à Alésia)*** un peu dégueulasse/
361	Al	ba :ah en fait j'ai :ai ça
362	K	***(à Alésia)*** qua :and voilà bah voilà ça c'est bien/
363	T	de quoi ah d'accord

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

364	K	***(à Théo)*** mais c'est les trucs quand ils ont disséqués là
365	An	tu veux mon classeur/
366	T	***(à Alésia)*** (petit rire) mais j'ai jamais fait d'dissection d'ma vie
367	Al	non mais et nous
368	K	non mais c'est pas gra :ave/
369	T	non mais
370	Al	on diquiquissique presqu'à tous les cours c'est dégueula =et en plus devine qui est notre qui est xx
371	T	***(à Alésia)*** non mais dissection du style les aut' ils faisaient les dissections donc j'faisais jamais j'étais toujours à côté
372	Al	c'est pareil moi je fais jamais
373	An	bon allez on refait pac'q'
374	Al	***(à Théo)***et j'suis depuis j'suis devenue vraiment végétarienne
375	K	on refait e :et Théo toi tu montres c'que/
376	T	***(à Alésia)*** ah moi mais par cont' j'suis toujours carnivore
377	K	Théo toi tu montres c'que :e c'que t'as fai :it pendant les
378	T	ouais bah ouais ça va être un peu compliqué
379	Al	genre moi j'ai mon cahier d'SVT
380	T	e :eh (dam ?)oh bah non au pire j'suis sur mon portable
381	Al	et mo :on classeur de latin hein/
382	K	ok x
383	T	franchement ça xxx
384	An	***(à Alésia)*** au pire on va aux casiers il me soûle mon sac
385	T	par cont' faut faut mixer français-russe hein/
386	Al	***(à Anita)*** ah oui/ on on fait comme si à un moment on va aux aux
387	An	casiers
388	Al	casiers
389	An	***(à Alésia)*** au pire on va là/ y a des casiers là/
390	Al	***(à Anita)*** oui c'est comme si on va aux casiers+
391	T	e :eh
392	Al	mai :ais

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

393	K	***(à Alésia)*** mai :ais les =les spectateurs ils sont là hein/
394	T	j'prends l'casier d'dessus hein/
395	An	***(à Katia)*** mais je sais mais on va s'retourner/ ah oui mince/ bah du coup on sort de là avec du coup on xxx
396	Al	mais attendez ça filme ou pas/
397	K	mais non t'es bête/ c'est le truc de Quentin[1]
398	T	(rire)oua :a
399	An	l'autre/
400	Al	là ça filme pas mais l'aut' parce qu'elle a allumé hien/
401	An	ça filme
402	Al	j'vous jure qu'elle a allumé
403	An	non mais non Alésia là on est dans les spectateurs en fait
404	Al	attends elle a mis on ou off
405	K	voilà t'es dans les spectateurs en fait
406	An	Alésia/
407	K	non et toi tu so = toi tu sors(inaud)
408	Al	et il marche/
409	T	non pa'c'que j'arrive comme ça et j'suis toujours(là-bas?)
410	Al	attends ça marche ou pas/ oui ça
411	K	=non mais arrête Alésia/ (inaud)
412	Al	attends c'est rouge et ça clignote
413	K	c'est pas grave
414	An	on s'en fiche/
415	Al	donc ça marche ou pas/
416	T	(rire)
417	An	voilà au pire toi t'avais ton casque
418	T	imagine ils sont en train d'nous écouter/
419	K	ça va xx
420	An	est-ce que c'est ton casque ça/
421	T	oui

[1] Il s'agit du professeur de musique qui nous a prêté sont enregistreur pour le prélèvement du corpus.

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

422	An	(inaud) mets
423	K	là tu l'écoutes/ tu l'écoutes/ c'est moi l'metteur en scène ok/
424	An	oh désolée+
425	K	alors
426	Al	et pour technophobe il apporte (rien d'autre ?)
427	K	mais toi mais toi tu viens là
428	Al	mais on est ensemble on sort ensemble
429	K	bah voilà bah nous sommes ici
430	Al	oui parce que là t'es dans les spectateurs en fait/ ah ou i :i ah bah oui c'est pour ça qu'elle a dit qu'les spectateurs ça d'vait êt'e là/
431	K	voilà
432	Al	parce qu'elle est en train de filmer
433	K	moteur
434	Al	parce qu'elle filme
435	An	on s'en fiche des films
436	K	on s'en fiche
437	Al	ok
438	K	moteur
439	Al	(inaud)
440	K	action
441	T	action
442	Al	mais après on fera en franco-russe mais j'ai pas mon texte/
443	K	action/ on s'en fout
444	T	bah bien joué
445	Al	bah hey si tu veux mon texte hein/
446	T	eh (lo ?)
447	K	moteur ça tourne
448	Al	on va aux casiers hein/ au pire on
449	K	action/
450	An	**tu sais quoi tu sais quoi**

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

451	Al	**QUOI/ mais dis dis**
452	An	**maman m'a offert un chien OUI/ je suis trop contente j'ai un chien**
453	Al	**super félicitations j'te comprends c'est comme si on m'avait offert un objet Harry Potter bon tu fais quoi c'week-end+**
454	An	**rien d'spécial ma mère veut que j'travaille mon FRANÇAIS TOUT l'week-end vu qu'il y a un contrôle et puis j'lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien+++**
455	Al	**ouais j'te comprends moi mes parents en fait euh ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison je déteste ça**
456	An	**moi aussi tu sais des fois quand je suis toute seule à la maison et quand j'entends un bruit bizarre je saute dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur**
457	Al	**tiens j'ai une idée et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français/ et puis euh bah que t'as eu peur de rester chez t que j'ai eu peur de rester toute seule et on travaille vraiment 'fin un petit peu quoi et euh et puis on s'fait une soirée/ genre soirée ::e mmh Harry Potter**
458	An	**oui pas mal/**
459	T	**salut/**
460	An	**salut Maxime/**
461	Al	humm **s** attends **salut tu vas bien t'es tout pâle**
462	T	**да все нормально** euh blalablom
463	Al	oui mais on fera en russe toute à l'heure
464	T	euh **tu sais nous la nous l'année dern** ah merde je me trompe de truc pardon
465	Al	on a regardé un film
466	An	c'est
467	T	**on a on a r'gardé un film sur la castration du dix-neuvième siècle en SVT et puis ben j'suis tombé dans les pommes**
468	An	**beu :eurk c'est dégoûta :ant**
469	Al	**oh j'comprends tu sais nous l'année dernière on a disséqué des poumons d'porc en SVT et depuis euh j'ai horreur de ça j'suis devenue gé végétarienne**
470	T	**non c'est une blague hmm**

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

471	Al	**nan j'te jure+++++**
472	An	***(à Théo)*** c'est à toi là **bon je vous laisse**
473	T	bon euh ben j'vous laisse hein euh j'vais aux chiottes salut/
474	Al	**non mais NON C'EST PAS VRAI LISE C'EST TOI**
475	An	c'est qui
476	Al	**oh Lise j'suis trop contente de t'voi :oir euh qu'est-c'tu fais ici/ oh mais attends excuse-moi c'est Sacha Sacha c'est ma copine du collège/ et Sacha ça c'est Lise/** hum attends **on était ensemble en primaire c'est ma meilleure a- euh copine du primaire oh mais je suis trop contente de t'voi :oir** quelle surprise et qu'est-c'tu fous là
477	K	bon déjà bonjour hein
478	Al	ouais + mais qu'est-c'tu fous là ?
479	K	**bah en fait euh j'ai changé d'collège vu qu'mes parents ont décidé d'déménager**
480	Al	**coo :ol tu fais quoi c'week-end en fait mes parents partent et je reste toute seule à la maison**
481	An	**mais Julie/ attends/ et not' soirée Harry Potter/ mais on n'a pas le droit d'faire ça ça s'fait pas être amis ça /**
482	T	***(à Anita)***c'est que t'as d'mauvais amis tu sais/ ***(au téléphone)***ouais maman/ ouais qu'est-c'qui s'passe pourquoi tu m'appelles/+ eu :uh + mais papa il est à Paris là/ beh qu'est-c'tu m'racontes/ mouais okay d'accord
483	Al	vous avez entendu y a eu des attentats à Paris /
484	K	qu'est-ce qui s'passe /
485	Al	Maxime/
486	An	Maxime qu'est-c'qu'il y a
487	Al	voilà/ tout fini// maintenant on mélange et on fait en <u>russe</u>
488	K	<u>et oui</u>
489	T	<u>ouai</u>
490	Al	c'est toi qui décide quelle phrase on fait en russe
491	K	alors

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

492	Al	mais j'ai mal au dos la
493	An	mais c'est normal c'est parce que en fait/
494	T	mais tu ne veux pas qu'on change de sac/ le mien il est tout léger
495	Al	(chante?) non
496	T	d'accord
497	K	(rire)
498	Al	(chante)
499	K	alors
500	An	mais moi moi j'vais au casier et puis j'le pose après hein
501	Al	ouais on dit qu'au début on est au casier tu vois genre :e
502	K	mais non mais pose ton sac d'abord là on va faire/
503	Al	par cont' faut pas qu'on soit dos au public
504	K	là
505	Al	xxx
506	K	là on va déjà :a
507	Al	donc euh au pire j'prends mon bah/ pff
508	K	=bah euh+ vous voulez commencer déjà par le russe ou par le français/+
509	Al	bah au pire tu x là/
510	T	les phrases simples tu les fais en russe les phrases difficiles tu les fais en français
511	K	=voilà\ mais les phrases longues tu dis pas en français/
512	Al	attends tu dis **tu sais quoi** et/
513	T	tu mets-dès qu'tu commences à avoir un un des gros pâtés tu mixes français-russe
514	Al	genre TU SAIS QUOI/ TU SAIS QUOI/ et aprè :es
515	K	ah non tu fais tu sais quoi/ ты знаешь что/enfin voilà tu vois/
516	Al	non non\ **ЧТО/ mais dis dis/**+ après tu di :is+
517	An	par contre là j'le dis en/
518	Al	**MAM**
519	K	non mais/ les p'tites phrases vous les dites en russe\
520	Al	ouais\ **MAMA/** eh mmm

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

521	An	**maman m'a offert un chien oui je suis trop contente j'ai un chien**
522	K	non non mais ça tu l'dis en russe
523	Al	non mais attends/ **мама мне подарила собаку/ oui ::i/j'suis trop contente/**
524	K	**собаку/oui::i/j'suis trop contente/**
525	Al	и у меня собака**/** enfin j'ai un chien pour qu'on j'comprenne chien et la première fois c'est en russe\ et aprè :es
526	T	(fait un bruit avec sa bouche) pardon
527	Al	**super félicitations je comprends c'est comme si on m'avait offert** mais au pire eh on fait comme on le sent au pire
528	An	(rire)
529	K	(rire)
530	T	(rire)rien\ non mais c'était juste avec ma bouche hein
531	An	(rire)
532	K	(rire)
533	Al	pourquoi vous rigolez ?
534	T	(rire) c'était juste avec ma bouche hein/(rire)
535	A	qu'est-ce qui s'est passé/
536	T	c'était juste comme ça (fait du bruit avec sa bouche)
537	K	(rire)xxx
538	Al	donc alors/
539	T	xxx
540	Al	mais au pire on fait comme on le sent
541	K	mais en fait
542	An	genre xx
543	T	EN FAIT tu lâches quand tu veux ta phrase russe hein/
544	K	=vous intégrez vos phrases russes quand vous voulez
545	Al	on met not-par contre il faut faire des phrases russes assez souvent
546	K	oui
547	Al	parce que
548	T	bah il faut mixer xx
549	Al	pour les russes qui ne savent pas parler français et pour les français

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

550	T	bla-bla-bla-bla-bla la rè-gle habituelle pff
551	Al	bon allez on commence/
552	K	oui/
553	Al	j'ai mal au dos
554	K	mais au pire on va pas faire vraiment comme dans le texte/ on improvise un peu les phrases\
555	Al	eh au pire on change/ on dit qu'moi j'mets mes affaires ici et puis mon sac j'le mets ici et toi tu prends ton-moi je mets pose mes affaires ici j'prends mon sac et toi tu poses tes euh tu toi tu prends ton ton affaire et tu poses ton sac
556	K	par contre Анюта/ quand tu vois tu xx
557	An	pouquoi Анюта/
558	K	oui bah Анюта oui pa'c'que j'sais pas (rire) pa'c'que quand (j'suis bien ?) en fait
559	An	je laisse là mon truc de français/
560	Al	genre et s =vous filmez ou pas
561	K	attends mais mais non mais Alésia attends
562	An	on s'en fout complètement tu vois/
563	T	pff
564	Al	j'ai trop envie d'savoir si i' filment
565	K	Alésia :a/
566	Al	mais je crois qu'i' filment hein/
567	K	Alésia :a/ attends Anita
568	Al	ah c'est une kodak/
569	K	vas-y attends\ euh dis par ex-dis moi euh t'as eu un chien dis-le moi qu't'as eu un chien+
570	An	attends\je l'dis en russe ou en français/
571	K	bah tu dis comme comme tu le peux
572	Al	comme tu le sens
573	An	у меня собака/
574	K	mais là tu vois tu dis euh/ 'fin voilà
575	An	mais j'suis contente d'avoir un chien\
576	Al	У МЕНЯ СОБАКА/VOUI je suis trop contente/j'ai eu un chien/
577	K	xx moi j'fais moi j'suis en mode у меня СОБАКА/ tu vois en mode euh super contente quoi/ parce que là tu vois

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

578	T	la meuf OUAIS J'AI UN CHIEN/
579	K	chien/
580	T	c'est génial/(rire)
581	ens	rire
582	An	ah mais fait elle nous enregistre j'avais pas vu ce p'tit truc bizarre
583	Al	bon allez on com-on commence on commence
584	K	ok ben xxxx tu mets de la joie dans ton CHIE :EN/
585	An	mais je m'en fous d'avoir un chien
586	Al	tu vois genre faut qu'tu sois heureuse et tu mélanges quoi tu mets euh russe euh genre euh j'suis trop contente j'ai eu non j'suis trop contente j'ai eu un chien
587	K	***(à Anita)*** tout le monde s'en fout ***(à Alésia)*** j'ai eu un собака (rire)
588	Al	x(rire)
589	An	xxx
590	Al	allez-y on y va un deux trois
591	K	action/
592	An	**представляешь/ представляешь/**
593	Al	QUOI/ mais dis dis/
594	An	**мама подарила мне СОБАКУ/++**
595	K	**(rire)**
596	An	**oui, je suis trop CONTENTE у меня СОБАКА/**
597	Al	**super félicitations ça doit être trop bien d'avoir un chien j'te comprends c'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter** ну:у что ты будешь делать в mmm je sais plus comment ça s'appelle mais week-end/+
598	An	au pire tu dis en français
599	K	bah dis
600	Al	**в выходные**
601	K	bah au pire tu l'dis en français
602	A	**OX ничего особенного maman veux que je travaille mon français tout le week-end**
603	Al	pff j'te comprends
604	An	**vu qu'il y a un contrôle ну я еще обещала что буду приносить хорошие оценки+ si elle m'offre un chien**

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

605	K	Alésia/
606	Al	***(à Anita)*** **ma pauvre moi**
607	K	Alésia/
608	Al	***(à Katia)*** quoi/ oui je sais ***(à Anita)*** **moi eh ma pauvre** ***(à Katia)*** mais ELLE VEUT PAS ALLER AU CASIER/ ah c'est pas d'ma faute/
609	K	bah vas-y alors toi elle te suivra
610	T	mais tu y vas comme ça
611	K	elle te suivra
612	Al	***(à Anita)*** **moi mes parents en fait ils partent sam'di soir et je reste toute seule à la maison** je HAIS ça +
613	An	**я тоже\ tu sais des fois quand je suis toute seule à la maison et que j'entends un bruit bizarre je SAUTE dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur**
614	Al	j'te comprends\ attends/ **j'ai une idée** \ au pire/ euh **tu dis à ta mère qu'tu viens chez moi et que euh/ et que/ et que/ et que/ et que/**
615	K	tu dis en russe en fait/
616	Al	attends 'tends 'tends et que/+ **pour faire du français** и euh что я тоже боялась и потом euh мы сделаем ну праздник ну не знаю on fait une soirée Harry Potter par exemple/
617	An	**да звучит неплохо**++
618	T	привет/
619	An	а привет Максим/
620	Al	**salut/ tu vas bien/** ты фф **ты весь** attends (comment c'est?) **ты весь бледный**
621	K	t'es tout pâle
622	Al	**ты весь бледный**
623	T	mmm ouais **ça va** mais **мы на биологии смотрели фильм на па па пра кастрацию в двенадцатом** веке et j'suis tombé dans les pommes\
624	Al	non mais c'est nul (mon père i' r'garde ?)mm ça déstabilise/
625	An	ФУ/ **c'est dégoûtant/**
626	Al	**о я понимаю\ tu sais nous l'année dernière on a disséqué des poumons d'porc в биологии** это вообще **et j'suis devenue végétarienne**
627	T	**да ладно/ ты шутишь/**
628	Al	**non/ j'te jure/**
629	T	bon beh j'vous laisse hein/ я иду в туалете\ пока/+
630	Al	**а не может быть/** Лиза ты ли тэто/

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

631	An	это кто/
632	Al	**oh Lise j'suis trop contente de t'voir** что ты делаешь здесь/ **oh mais attends\ excuse moi\ c'est Sacha ma copine du collège\ и Саша это Лиза** мы были вместе в в школе в маленькой школе **c'est ma meilleure copine du primaire j'suis trop contente de te voir/ mais qu'est-c'tu fais ici/**
633	K	**вообще-то+** я поменяла attends
634	An	я перешла
635	K	ну вообще-то я перешла в другой колледж/ pa'c'que mes parents ont décidé d'déménager
636	Al	**круто/ ну что ты делаешь в в в выходные/ en fait mes par**
637	An	**Юля ну подожди/**
638	Al	attends **en fait mes parents**
639	An	ah(excuse-moi?)
640	Al	**i' euh mes parents partent et je reste toute seule à la maison**
641	An	**Ю :юля ну подожди:и/ att' et not' soirée :e pfépfé et not' soirée Harry Potter/++ mais on n'a pas l'droit d'faire ça à ses amis/+ entre mais on n'a pas l'droit d'faire ça ça s'fait pas entre amis ça/**
642	Al	attends eh
643	T	***(à Anita)*** **c'est que tu-sais que t'as de mauvais ami :is/**
644	Al	(inaud)
645	T	dring-dring
646	Al	***(à Katia)*** il y a des attentats à Paris
647	T	да/да мама что такое/
648	Al	***(à Katia)*** _mais mais attends y a quelqu'un d'sa famille
649	T	что случилось э в Париже/ когда/ d'accord\ mm
650	Al	***(à Katia)*** _(inaud)attends attends attends atte :ends ***à Théo et Anita)*** **блин/ вы услышали/y a eu des attentats à Paris/**
651	K	ça va/ que se pas euh
652	Al	**=qu'est-ce qui se passe/**
653	K	что такое/
654	T	(bas)mm пока
655	Al	Maxime/
656	An	Maxime/
657	K	Maxime/

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

658	An	qu'est-c'qu'il y a/
659	T	au r'voir
660	Ens	(rire)
661	Al	ça c'était bien mais y a des mots en russe/
662	K	ouais
663	Al	en fait faut r'garder faut ess euh retrouver où ils vont être comme c'est un peu
664	K	en fait/
665	T	quelqu'un a/ ah attends (on a nos trousses ?) il faut surligner nos passages quand on lit en russe quand on lit en français/ ça va être plus
666	Al	ouai :ais/ ah oui/ c'est intelligent/on va surligner
667	An	c'est bizarre parce que je trouve que tu xx Sacha xxxxx
668	T	(inaud) j'vais juste demander à Маша
669	An	Sacha ça s'fait plutôt toi parce que moi j'ai pas d'mandé un chien Lisa c'est plutôt moi
670	K	(inaud)ouais pa'c'qu'y a un chien ouais
671	Al	et en plus tu dis qu'ça arrive souvent qu'on t'laisse toute seu :u 'fin oui bah non
672	K	j'sais pas moi
673	An	et on peut Sacha ça s'rait/
674	Al	en plus il est écrit Lisa ici++ (rire)
675	K	c'est un xx russe
676	T	eh attendez deux s'condes avant d'surligner/
677	K	quoi/+++ t'as dis quoi/
678	T	j'ai demandé si on peut surligner avant pa'c'que si/
679	Al	elle a dit quoi/
680	T	pa'c'que si on peut pas surligner\
681	An	mais oui mais elle a que que ce texte-là et c'est pour euh les autres aussi j'crois
682	K	ah bah oui merde\
683	Al	=non c'est que pour nous
684	K	ah non/
685	An	non
686	K	eux

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

687	T	non ils ont un aut' texte
688	Al	chac-chacun fait une scène différente hein/
689	T	mouais eux ils ont la scène su :ur en cl\ en classe-là où il y a une qui se fai :at qui se fait victime
690	Al	(on vole ?) son téléphone ou un truc comme ça/
691	An	ah oui
692	Al	donc on fait pas tous la même chose
693	An	okay on va x je vais
694	T	j'me d'mande bien pourquoi (ça m'dit que'q'chose ?) ici
695	An	bon alors du coup/ Lisa c'est toi
696	Al	moi (j'change rien ?)
697	K	oui c'est moi\
698	An	parce que j'trouve que c'est mieux et on laisse comme ça et puis si Macha après
699	Al	=c'est qui qui est Lisa/
700	K	moi/
701	An	moi/
702	Al	Lisa c'est toi/ (montre Anita du doigt) non c'est qui/
703	An	(à Katia) mais non tu es SACHA :A/
704	Al	toi tu es Sacha et Lisa et je(inaud)
705	An	après si Macha elle nous dit ok si après si Macha elle nous dit un truc
706	Al	alors là on lit le texte et on s' dit quand on dit en français et en russe
707	T	QUOI/ mais mais t'étais Sacha au début toi/ xx
708	K	mais oui
709	An	mais oui mais c'est pas trop ça
710	Al	prends ton texte/ prends ton texte/++ prends ton texte
711	T	non non mais attends
712	K	OK attends attends 'tends 'tends 'tends 'tends 'tends 'tends/
713	T	mais attendez de surligne :er/
714	K	surligne pas/ surligne pas
715	T	pa'c'que si jamais on peut pas si on jamais on peut pas surligner

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

716	Al	mais non mais c'est trop tard c'est trop tard\
717	K	non mais attends 'tends 'tends/ on on lit le texte déjà\
718	Al	alors euh
719	An	mais on la d'jà lu
720	Al	euh **представляешь представляешь tu sais quoi/**
721	K	non c'est moi c'est m
722	Al	tu fais une fois представляешь une fois tu sais quoi en fait
723	K	oui **представляешь представляешь tu sais quoi/**
724	T	ah j'ai r'çu quoi/ (veut prendre son téléphone)
725	An	NON/ PAS EN COURS/
726	T	non mais attends+ mais c'est pas en cours
727	K	mais non mais attends on a pas l'droit
728	Al	mais si on peut surligne :er/
729	T	non ça doit être un coffre que je dois recevoir ouais/ j'ai débloqué mon coffre en argent génial
730	Al	**представляешь tu sais quoi/**
731	K	**представляешь tu sais quoi/**
732	T	on s'en bat les couilles
733	Al	euh **что/ mais dis dis/**
734	An	désolée
735	Al	pas 'rave\ ouais vas-y/ à toi
736	K	**maman m'a offert un chien/** ДА/ ой **УРА/**
737	An	mais c'est pareil au pire
738	Al	et c'est quoi/
739	K	xx euhm **j'suis trop contente/ у меня есть собака/**
740	Al	(inaud)ah vas-y
741	T	x/(rire)(tu t'éclates/?)
742	An	Xxx (life ?)/
743	K	(rire)
744	Al	ensuite **супер/ félicitations/** e :eh **je comprends** 'fin **je comprends++ c'est comme si on m'avait offert des objets c'est comme si on m'avait offert des objet Harry Potter/** de **ладно а то а что ты в эти выхо-дные делаешь/**ensuite

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

745	K	oh rien d'spécial\ **ma mère veut que j'travaille mon français** pendant **tout l'week-end**
746	Al	**vu qu'y a un contrôle**
747	K	**vu qu'y a un contrôle** euh **я я ей обещала что+ что будет+**
748	An	(inaud)
749	K	**что будет**
750	Al	**хорошие** отметки
751	K	что буду хорошо
752	Al	хорошие отметки **если она мне подарит собаку**
753	K	**что буду при** attends c'est quoi là/ **при**
754	Al	**я буду при** attends
755	K	**что буду**
756	Al	**буду приносить хорошие оценки если она мне подарит собаки**
757	K	ok+++
758	An	alors ça c'est Ксюша
759	Al	ensuite++ eh+ **moi aussi** attends non **moi/ у меня** attends **а у меня родители уезжают в субботу вечером и я буду одно-одна дома** eh **je déteste ça**
760	K	**moi aussi**
761	T	pourquoi ma trousse elle est dégeulasse/
762	K	**o/ я тоже/ tu sais des fois/ attends tu sais des fois quand je suis toute seule à la maison et quand je/**
763	T	je sais
764	K	**quand j'en j'entends des bruits bizarres je saute dans mon lit/ je saute dans mon lit sous la couette**
765	Al	**et je bouge plus**
766	K	**et je bouge plus tellement**
767	An	**j'ai peur**
768	K	**j'ai peur** ok je dis tout ça en français
769	Al	**слушай/ а у меня:я а у меня идея/ et si on disait à ta mère** attends **et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français/ et puis pa'c'que j'ai un peu peur de rester seule/ et on travaille** eh enfin **vraiment un peu** enfin **un peu et pu** et et euh attends **а потом устроим вечеринку** eh **genre soirée harry potter**
770	K	**да/ звучит неплохо/**
771	T	**привет/**

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

772	Al	**привет Максим/**
773	K	**а привет Максим/**
774	Al	ensuite/ eh
775	K	attends 'tends 'tends 'tends тут еще ah ok voilà c'est bon voilà
776	Al	**salut/ а у тебя все в порядке/ eh tu es tout pâle/**
777	T	**oh je comprends/ euh** merde/ pfff
778		(rire)
		COM: enseignant entre
779	E	так\ слушаю есть вопросы/
780	K	mais en fait :t
781	T	est-ce qu'on a droit de surligner
782	E	да да да все что хотите
783	Al	attends mais
784	K	en fait on a mis en place :e d'autres enfin tu vois moi j'faisais Lisa et elle elle faisait Sacha et du coup maintenant on a tout inversé
785	E	ничего страшного\ можете менять как хотите\
786	K	okey
787	E	подумайте внимательно на каком языке вы играете чтобы все было понятно да/
788	Al	c'est ça c'est ce qu'on est en train de faire
789	E	и как выразить что-то может быть телом что-то да
790	Al	(inaud)
791	E	а/
792	Al	xxxx enregistre x
793	E	(rire) не скажу ха-ха-ха
794	Al	on a vu on a vu
795	E	да-да-да
796	T	v-v-v(rire)
797	Al	tu nous filmes/
798	E	да все работает
799	Al	ouais super

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

		COM : enseignante sort
800	K	allez vas-y/
801	T	**ça va\ мы на би-э:э en SVT/+ мы смотрели/** eh eh bla bla bla
802	An	(dis castration ?)
803	T	**мы смотрели фильм про кас-тра-ци-ю au XIXe siècle et j'suis tombé dans les pommes**
804	K	**beurk/ c'est dégoûtant/**
805	Al	ensuite **ой/ как я тебя понимаю/ tu sais nous l'année dernière on a disséqué des poumons d'porc en SVT et depuis je suis végétarienne**
806	T	**да ладно/**
807	Al	**клянусь тебе/** non
808	T	c'est une blague/
809	Al	**клянусь тебе+++** attends euh
810	K	là y a Lise qui passe
811	Al	c'est Maxime
812	K	ah oui x
813	T	ah oui **да ладно/ mais c'est une blague/**
814	Al	mais non mais j'ai dis xx
815	K	=là tu dis bon je na na na
816	Al	j'vous laisse
817	An	(bon je vais aux toilettes ?)
818	T	**ah bon beh j'vous laisse hein/ je vai:ais euh**
819	K	j'vais aux chiottes (rire)
820	T	**я иду в туалете**
821	K	là y a Lise qui passe na na na
822	Al	**eh не может быть/ Lise c'est toi/**
823	An	coucou
824	K	**c'est qui/ это кто** j'veux dire
825	T	c'est mo :oi
826	Al	**oh Lise je suis trop contente de te voir/** eh
827	T	ouais/

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

828	Al	**что ты тут делаешь/**
829	An	bah en fait euh y a/
830	Al	=attends attends oh mais attends/ ess eh **excuse-moi c'est Sacha ma copine du collège et Sacha это** э:э+++ **это Лиза/ мы вместе** э::э+ **мы вместе учились в начальной школе+ э::э c'est** 'tends **c'est ma meilleure copine du primaire mais j'suis trop contente de te voir+** eh **но что ты тут делаешь**
831	An	**bah en fait** eh **/ я перешла в этот колледж потому что мои родители пе-ре-ехали++**
832	Al	**к** э:э **круто/ ты что делаешь в эти выходные/** eh **en fait mes parents partent et je reste toute seule à la maison**
833	K	**mais Julie/ attends/ et not' soirée Harry Potter/ mais on n'a pas le droit d'faire ça/ ça s'fait pas entre amis/**
834	T	**c'est que t'as d'mauvais amis** tu sai :as/ bla bla bla eh Sacha\
835	K	oui merci xxxxx
836	T	**да/да/ что случилось в Па-в Париже/ когда/ сейчас/ хорошо\ ага** (fait semblant de pleurer) voilà j'adore
837	Al	**вы слышали/ il y a eu des attentats à Paris/**
838	An	**что случилось/**
839	T	ah attends j'ai une idée
840	Al	**Maxime/**
841	K	**Максим что с тобой/** voilà :a/
842	An	et Maxime tu t'barres
843	T	ouais salut
844	K	(rire) salut j'me casse j'en ai marre de vous+
845	Al	mais j'pense qu'y a quelqu'un d'sa famille qui est mort un truc comme ça
846	T	non non eh beh c'est juste que y a eu les attentats
847	An	ou c'est pa'c'qu'il y avait ton père là-bas
848	T	oui j'ai eu mon père là-bas ouais pendant les attentats ouais
849	An	ah bon ah bon
850	T	oui mon père il était à Saint-D'nis pendant les attentats
851	K	c'est vrai/ c'est vrai
852	T	oui mon père y travaille à Saint-Denis
853	Al	mais il n'a rien eu :eu/
854	T	non il est toujours là tranquille

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

855	K	(inaud)
856	An	oh tu m'as fait (peur?)
857	Al	(inaud)
858	T	au calme/ mais non au calme/ attends il faut que je désactive ceci
859	An	ah j'ai eu (indaud)
860	K	ah tu m'as fait trop peur xx
861	T	hop
862	Al	(inaud)
863	T	bon ça va être la sonnerie de téléphone
864	K	si tu veux
865	T	voilà
866	Al	on joue la scène/
867	K	ouais attention Anita/ bada badam
868	An	excuse-me :e/
869	K	(chante)
870	An	je vais mettre ton prénom
871	Al	il est où mon/ ah oui (inaud)
872	T	en fait j'ai pas besoin d'mon casque
873	K	Katia oui/ cool/ (love?)
874	An	y a deux Katia
875	K	tu sais xxxx
876	Al	eh vous eh r'garde 2014 2014
877	K	ouais bon (on s'en fiche?)
878	T	WOW/
879	K	ALLEZ ON Y VA/ HOP/ (chante)
880	An	qu'est-c'qu'on s'en fout xxxx
881	Al	on re/fait\
882	K	on-on-on s'met là/
883	An	ah c'est une mini cocotte/
884	T	ouai :::ai/ c'est génial/

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

885	An	tu as une collection d'cocottes
886	T	(rire)
887	Al	ah c'est trop/ allez on r'fait/
888	T	moi j'fais-j'fais une collec-une collection de cocottes-minutes
889	Al	ah oui par contre c'est toi Sacha maintenant/
890	K	oui c'est moi
891	T	jeu de mots tout pourri non
892	Al	donc attends attends
893	K	(rire)
894	Al	quand on part attends quand on part là on fait semblant qu'on discute tu vois
895	An	oui oui mais je sais
896	K	c'est moi Sacha hein/
897	Al	oui mais c'est elle Lise c'est avec elle que j'parle
898	K	oui c'est ça
899	An	hey/
900	T	hey/ wesh poto/
901	An	(chante) hey just say
902	K	tais-toi
903	Al	(chante)
904	K	(chante)
905	An	(chante)
906	K	(chante) hey just/
907	Al	ok allez-y
908	An	mais mec
909	T	xxx (rire)
910	K	представляешь/ (bas) ta gueule toi
911	T	d'accord
912	K	представляешь/ tu sais quoi/
913	An	moi j'peux même dormir
914	Al	**ЧТО/ mais dis/ dis/**

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

915	K	**maman m'a offert un chien/ УРА// je j'suis trop contente/** у меня теперь есть СОБАКА/
916	Al	**супер/ félicitations/ j'te comprends** c'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter mmm **ладно а что ты в эти выходные делаешь/**
917	K	ox **rien de spécial ma mère veut que j'travaille mon français tout l'week-end vu qu'il y a un contrôle**
918	Al	(rire)
919	K	чтоб ah attends+++
920	An	**je déteste ça**
921	K	non attends **что бу** ah oui/ **что буду**
922	Al	mais au pire c'est pas grave t'improvises (ça peut être) une solution
923	K	ouai и мама/ ой и она хочет чтобы у меня были хорошие оценки
924	Al	oh **j'te comprends а у меня родители уезжают в субботу вечером и я буду дома одна** oh **je déteste ça**
925	K	**о я тоже tu sais/ tu sais des fois quand je suis toute seule/**
926	An	(rire)
927	K	quoi/
928	An	(bas)non rien
929	T	(rire)
930		**tu sais des fois quand j'suis toute seule à la maison** bah **j'entends des bruits bizarres et j'me mets sous la couette**
931	An	avec mon chien xxxx
932	K	(rire)
933	An	sans oublier/
934	K	sans oublier le chien/
935	T	d'accord
936	Al	alors mm **слушай-ка/ а у меня идея/ et si tu disais à ta mère que tu viens chez moi pour travailler l'français et puis pa'c'que j'ai un peu peur de** travailler**-de rester toute seule** et on travaille vraiment hein/ enfin un p'tit peu и :и **а потом мы устроим вечеринку** genre euh soirée Harry Potter
937	K	да/ звучит неплохо/
938	T	привет/
939	K	а привет Максим/
940	Al	**salut/ у тебя все в порядке/ tu es tout pâle/**
941	K	(rire)

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

942	T	mmouai **ça va en SVT мы смотрели фильм про-про ка-стра-цию**
943	Al	a :a
944	T	на **девя-девя-тнадца-том веке** et j'suis tombé dans les pommes
945	K	oh mais c'est dégouta:ant/
946	Al	а я по-**ой как я тебя понимаю tu sais nous l'année dernière on a disséqué les poumons de porc en SVT et depuis j'suis dev'nue végétarienne**
947	T	**да ладно** mais c'est une blague/
948	Al	клянусь тебе/
949	T	**bon** bah **j'vous laisse** hein**/** думаю что я иду в туалете пока/
950	An	bon ok hein/
951	K	(rire)
952	T	(rire)
953	Al	(rire)
954	T	gros fail
955	An	c'est quand t'es déjà là-bas qu'on commence à faire
956	T	gros vent(rire)
957	An	chu :ut/
958	Al	ah/ не может бы :ыть/
959	T	wow/
960	Al	**Lise** c'est toi/
961	T	non
962	An	oui c'est moi
963	T	(rire)
964	An	je crois
965	K	это кто/
966	Al	**oh Lise j'suis trop con**
967	An	c'est qui hein/
968	Al	**Lise j'suis trop contente de te voir/** э **что ты тут делаешь/** c'est pas (toi?)
969	K	(rire)
970	Al	что ты тут делашь/

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

971	T	(rire)
972	An	(inaud)
973		**oh mais attends excuse-moi c'est Sacha ma copine de collège\ Sacha et c :c a это Лиза мы вме-вместе** были **учились в на-чальной школе+** c'était **ma meilleure copine du primaire** mais j'suis trop contente de t'voir/
974	K	(rire)
975	An	(inaud)
976	Al	**ну что ты тут делаешь/**
977	An	=bah en fait **я перешла в этот колле-в этот колледж потому что мои мои родители+ пере-ехали**
978	Al	o ::o **круто :o**
979	K	**mais**
980	Al	**ты что тут дела-ты что делаешь в выходные/ en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison**
981	K	**mais Julie/ attends/ et not' soirée Harry Potter/ mais on n'a pas l'droit de faire ça/** c'n'est pas entre/ ah non attends\ **ça s'fait pas entre amis/**
982	Al	(bas) regarde (inaud)
983	T	***(à Anita)*** c'est tu t'as d- **c'est que t'as de mauvais amis tu sais/**
		(COM : le téléphone de T sonne)
984	Al	***(à Anita)*** attends y a quelqu'un de sa famille là-bas
985	An	***(à Alésia)*** oui
986	T	да/
987	Al	***(à Anita)***(inaud)
988	T	да мама/
989	An	***(à Alésia)*** non heureusement pas
990	T	что такое/
991	Al	***(à Anita)*** moi aussi
992	An	***(à Alésia)*** (inaud)
993	Al	***(à Anita)***(en fait Maxime xxxxx son père x à Paris
994	T	папа в Париже/ ну что там/ да а :а хорошо\
995	Al	***(à Théo et Katia)*** pff блин/ вы слышали/ il y a eu des attentats à Paris+++
996	K	(indaud)

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

997	An	**что случилось/**
998	Al	Maxime/
999	K	Maxime/
1000	K	**что с тобой/**
1001	T	et voilà
1002	An	adios amigos a :a
1003	K	on refait/
1004	Al	ouais c'était bien/
1005	K	ouais+ on refait
1006	An	mais pourquoi y a les autres qui jouent ?
1007	T	allez on essaie de jouer sans l- sans les-sans les feuilles
1008	K	ok
1009	An	d'accord
1010	Al	EUH SANS LES FEUILLES/
1011	K	oui (inaud)
1012	T	ba :ah on est censé l'faire sans les feuilles
1013	Al	c'est pas grave on va réussir quand-même/
1014	An	bah moi j'pense que ça va aller hein/
1015	T	ah la ville de Sainte-Adresse
1016	K	=ah oui Anita (rire)
1017	An	il fallait pas changer
1018	Al	Anna elle a de la cha :ance
1019	K	attends attends ma cocotte/
1020	An	bah non ah oui elle est là
1021	K	bon bah c'est bon on va faire là+ non/ (rire)
1022	An	j'ai oublié mon texte
1023	Al	ils sont toujours là là
1024	T	bonjour
1025	Al	vous avez fini/ vous avez fini/
1026	M	(inaud)

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

1027	K	un truc/
1028	M	(inaud)
1029	K	non mais
1030	Al	vous avez fini/
1031	M	(inaud)
1032	K	(inaud)
1033	Al	vous avez tout fini/ vous avez fini vot' texte et cetera
1034	K	eh ils ont pas commencé hein/ (rire)
1035	Al	vous avez fait quoi/
1036	K	c'est bête
1037	M	on a raconté une histoire avec les images qu'elle nous donne Macha
1038	K	ah bah nous on
1039	An	=nous on a d'jà fait ça
1040	Al	nous on fait aut' chose
1041	M	vous faites quoi là/
1042	Al	allez/salut/
1043	An	on fait la scène
1044	T	aha mystère\ au revoir/
1045	Al	mystè :ere on est en train d'travaille :er/
1046	T	oausi x fait/ c'est pas juste
1047	Al	allez on refait/
1048	An	=mais oui mais pa'c'qu'ils étaient pas là la dernière fois ils font pas ça c'est qu'ils étaient xxx
1049	Al	là par contre
1050	T	oui parce j'suis encore tout seul moi c'est toujours (inaud)
1051	An	ah arrête rabat-joie :oie/
1052	K	представ
1053	M	=j'prends juste une chaise
1054	Al	mais non mais/ non
1055	T	mais cassez-vou :ous/
1056	Al	on est filmé hein/

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

1057	M	qui filme/
1058	K	et enregistré hein/
1059	T	la kodak et il y a un truc qui s'enregistre
1060	Al	mais dépêche parce que
1061	M	pardon j'me dépêche
1062	K	allez un deux trois/ представляешь/
1063	Al	attends mais/ arrête/ mais s'il vous plaît/ mais partez pa'c'que là ça nous embête
1064	K	представляешь/ представляешь/ tu sais quoi/
1065	T	si tu veux tu peux montrer tes fesses au passage tu peux twerker aussi
1066	Al	non mais
1067	M	j'prends juste une chaise
1068	Al	oui mais on doit travailler merci oh
1069	K	mais ferme la porte/
1070	T	mmouais
1071	K	представляешь/ представляешь/
1072	An	xx être dur avec mon frère non plus hein c'est pas un punching ball hein/
1073	T	(rire)
1074	Al	tu fermes la porte c'est pas=OUI/ OUI/ bon un deux trois
1075	K	un deux trois
1076	T	soleil/
1077	K	представляешь (rire)
1078	T	(rire)
1079	Al	(rire) mais t'es ch- t'es énervant/ attends
1080	An	attendez je vais lui fermer sa bouche
1081	T	quoi/xx
1082	K	представляешь/ tu sais quoi/
1083	Al	A :A/
1084	An	non
1085	K	(rire)
1086	Al	qu'est-ce qui-qu'est-ce qu'il y a/ ну говори/ говори/

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

1087	T	y a un soleil/
1088	K	ma mère m'a acheté un chien/
1089	Al	oui :i
1090	K	c'est quoi après déjà
1091	Al	m :m j'suis trop contente un truc comme ça
1092	K	я очень рада/
1093	An	(inaud)
1094	T	(rire)
1095	K	у меня есть СОБАКА//
1096	Al	ah bah (bien ?) супер/ félicitations/ j'te comprends c'est comme si on m'avait offert les objets Harry Potter
1097	K	bah oui hein/
1098	Al	bah oui hein/
1099	An	oh my god je connais pas celle-là
1100	T	(inaud) (rire)
1101	K	(rire)
1102	Al	что ты делаешь в этот понедельник/
1103	An	eh bah en fait je fous rien (rire)
1104	K	bah en fait euh/
1105	T	pourquoi je suis là moi/
1106	K	regarde bah en fait je dois bosser mon français parce que j'ai une é-vu qu'j'ai une éval bah/
1107	Al	oh ma pauvre oh my god
1108	An	mais Alésia elle nous f/ elle nous enregistre (rire)
1109	Al	(rire) c'est pas grave
1110	T	quelle bande de bolosses
1111	K	et après j'dis quoi / mais chut/
1112	An	oh my god j'y crois pas ma chérie (accent anglais)
1113	T	oh non
1114	Al	y a toujours les xxx les pétasses qui sont comme ça au collège non mais oh my god
1115	K	chut/
1116	T	oui bon vous voulez pas r'commencer ce s'rait plus simple

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

1117	An	ma chérie c'est xx
1118	T	bon Anita arrête de faire (cet xxx ?) s'te plaît
1119	Al	***(à Théo)*** maintenant on se tait
1120	T	xx ça fait surtout claquer (rire)
1121	An	allez-y
1122	T	ok (rire)
		(COM : tout le monde rit)
1123	K	attends 'tends 'tends 'tends 'tends 'tends 'tends 'tends 'tends mon p'tit texte/ oh my god/ (rire)
1124	Al	mais on l'regarde/ (rire) on l'regarde pas
1125	K	oui nan nan hu- um c'est parti
1126	Al	alors
1127	T	***(à Anita)*** faut pas taper sur l'xx hein ça fait mal
1128	K	xx vous allez m'faire pleurer là
1129	T	oui tu peux pleurer
1130	Al	maintenant on se tait
1131	T	attendez (rire)
1132	An	on dirait les militaires
1133	T	non on dirait plus la reine d'Angleterre a :a/
1134	An	que d'émotions les amis
1135	T	o putain j'en peux plus
1136	An	enfin toi t'es pas un ami mais c'pas grave
1137	T	d'accord
1138	K	(rire)
1139	T	solitude/
1140	K	(rire)
1141	Al	(rire)
1142	An	les filles
1143	K	(inaud)
1144	Al	j'sais pas avance normalement
1145	An	bon on va jamais l'faire là

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

1146	K	un deux trois c'est parti
1147	T	soleil
1148	Al	mais ARRETE/ xxx tu nous énerves
1149	T	(rire) je sais (rire)
1150	An	passe moi ça ?
1151	T	non j'en ai besoi :oin
1152	K	представляешь/ tu sais quoi/
1153	Al	чего/ ну dis dis/
1154	K	(inaud)
1155	Al	c'est pas 'rave
1156	T	j'ai vu un ch'val rose/
1157	Al	mais tais-toi mais arrêtez non mais là vraiment sérieux quoi/
1158	K	(rire) t'es chiant
1159	T	d'accord\ oh c'est bon xx
1160	K	oh là là
1161	Al	maintenant on se tait ok on ferme sa bouche
1162	K	c'est parti
1163	An	oui on la ferme
1164	K	представляешь/tu sais quoi/
1165	T	ouais il y a des vaches à la ferme/
1166	Al	чего mais dis/ dis/
1167	K	(rire) maman (rire) maman m'a offert un chien
1168	Al	oh/
1169	K	УРА/
1170	Al	oui :i/
1171	K	j'ai-j'suis trop contente/ у меня наконец-то есть собака/
1172	Al	супер/ félicitations j'te comprends c'est comme si on m'avait offert un objet Harry Potter bon/ что ты делаешь в:в в:::::в
1173	An	в выходном
1174	K	в э

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

1175	An	в выходном
1176	K	в выходные
1177	Al	в выходные
1178	K	(rire)ox rien de spécial mais ma mère veut que j'travaille mon français vu que j'ai une évaluation
1179	T	(inaud)
1180	K	et puis/ ну она хочет чтобы у меня были хорошие оценки
1181	Al	ah oui sur ça/
1182	K	ah oui bah oui j'vois rien
1183	Al	c'est pas 'rave
1184	An	elle n'a rien vu mais elle s'en fiche Alésia
1185	Al	(rire) а у меня родители уезжают в субботу вечером и я буду дома с одна et je déteste ça
1186	K	я тоже tu sais/+ tu sais des fois quand je reste toute seule bah j'entends des bruits bizarres et j'me mets sous la couette
1187	Al	pareil\+ tro :op а слушай-ка у меня идея et si on disait on disait à ta mère que t-euh tu viens chez moi et qu'on veut bah pour réviser ton français et on dit comme si genre euh beh moi j'avais peur de rester toute seule et on travaille 'fin vraiment quoi 'fin un p'tit peu mai :ais euh et voilà et genre après euh мы сделаем вечеринку ммм genre soirée Harry Potter
1188	K	да неплохая идея
1189	Al	oui faut qu'j'prennes mon xx SVT
1190	T	привет/
1191	K	а привет Максим
1192	Al	а привет non Maxime c'est pas grave
1193	An	on s'en fout
1194	Al	а как у тебя дела tu es tout pâle
1195	T	mmouai ça va\ на en SVT мы смотрели фильм по-про кас- по-en sur la castration du dix-neuvième siècle и я упал dans les pommes
1196	K	***(à Théo)*** oh mais c'est dégueula :asse
1197	Al	***(à Théo)*** mais j'te comprends tu sais l'année dernière on a disséqué des poumons d'porc et depuis j'suis devenue végétarienne
1198	T	да ладно/ mais c'est une blague/
1199	Al	нет клянусь тебе/

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

1200	T	hm ouais j'ai besoin d'aller aux toilettes tschüss
1201	K	tschüss(rire)
1202	An	(bas) salut
1203	Al	не может бы :ыть/ Lise c'est toi/
1204	An	oui
1205	K	c'est qui/
1206	Al	ah oui/ oh Lise je suis trop contente de te voir/ ну что ты это здесь делаешь/ oh mais attends excuse-moi ça c'est Sacha ma copine du collège\ et Sacha ça c'est Lise mmm c'est ma meilleure copine du primaire on était ensemble j'suis trop contente de te voir/ но что ты здесь делаешь/
1207	An	bah en fait euh **я перешла в этот колледж потому что мои родители** пе-ре-ехали
1208	Al	aaaa круто
1209	An	tu vas t'la fermer
1210	K	(rire)
1211	T	(rire)
1212	Al	ну что ты делаешь в эти выходние-в выходны:ые/en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison
1213	Al	***(à Alésia)*** mais
1214	An	***(à Anita)*** mais ça c'est trop bien
1215	K	***(à Alésia)*** mais Julie attends/ et not' soirée Harry Potter ça s'fait pas
1216	An	***(à Katia)***chut/
1217	K	***(à Alésia)*** je pense ça s'fait pas entre amis
1218	Al	***(à Anita)*** j'pense (inaud) et après il faut (inaud)
1219	An	***(à Alésia)*** (oui ?)
1220	Al	***(à Anita)*** tu dois réviser
1221	T	***(à Katia)*** mais c'est ça d'avoir des mauvais amis tu sais/
1222	Al	***(à Anita)*** le truc sur l'Afrique et l'Asie et et ce week-end (on a tout ?)(inaud) sinon/ ah ouai attends /
1223	T	да мама/
1224	An	***(à Alésia)*** oui
1225	T	да что такое
1226	Al	***(à Anita)*** t'as vu qu'y a eu des attentats à Paris
1227	T	нет/ в Париже/

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

1228	Al	***(à Anita)*** (inaud) à Paris
1229	An	***(à Alésia)*** ah oui
1230	T	что было/ а папа+ он где/
1231	Al	***(à Anita)*** (inaud) mais attends y a 100 personnes qui zont été tuées oh my god
1232	An	***(à Alésia)*** ah
1233	T	он тоже в Париже/ NON/
1234	K	***(à Théo)***ah
1235	T	пока\
1236	Al	***(à Théo et Katia)*** mm блин вы слышали/ y a eu des attentats à Paris/
1237	T	bonjour
1238	K	***(à Alésia)***j'te fais la gueule/
1239	An	что случилось/
1240	Al	Maxime/
1241	K	Maxime/ что с тобой/
1242	Al	t'essuies avec ton téléphone (rire)
1243	T	(rire) j'ai pas de mouchoir
1244	An	tu vas juste le péter
1245	K	t'es dégueulasse/
1246	Al	(il fait au téléphone ?)
1247	K	ok on refait maintenant
1248	T	j'ai pas de mouchoirs quelqu'un a des mouchoirs par hasard
1249	K	j'en ai
1250	Al	on a d'jà refait plein d'FOIS/
1251	An	mais oui mais on essaie sans texte
1252	Al	j'en ai marre mais moi je dois tellement parler
1253	K	bah moi aussi hein/
1254	T	ouais mais j'ai presque rien à dire c'est bien
1255	An	moi aussi/
1256	Al	en plus j'dois j'dois moi je dois faire ma genre la fille méchante
1257	T	OUAIS/

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

1258	K	tiens j'ai un mouchoir
1259	Al	(inaud)(dans l'histoire ?) moi j'dois faire la fille méchante (c'est dommage ?)
1260	An	(chante) I like to move it
1261	K	oui c'est ça
1262	An	eh bah elle elle doit faire la la crâneuse
1263	Al	(inaud)
1264	K	moi moi j'fais (inaud)
		(COM : enseignante entre)
1265	Al	закончили/
1266	K	mais non/ on n'a pas fini/
		(COM : enseignante sort)
1267	K	t'as pas appris par cœur aussi toi
1268	Al	ça va on va pas x
1269	An	alors si vous avez un problème j'vous dis l' texte
1270	T	oh c'est juste un mouchoir pour faire genre qu'je pleure
1271	Al	moi genre j'en peux plus\ AU PIRE/ attends on reste assis/ attends
1272	T	merde (j'ai pris le mouchoir ?)
1273	Al	on reste assis dans l'même coin parce que nous a avec le/ avec le/
1274	K	ouais on a trop marre
1275	Al	mais genre et j'pose mon cartable ici genre à mes pieds et on continue à parl- on parle comme ça alors
1276	T	ouai :ai
1277	Al	ouais salut machin oui (inaud)
1278	K	oui salut machin et tout et tout
1279	An	en gros on se déteste dans la scène
1280	K	mais oui hein/ on se déteste moi je suis en mode c'est qui ça
1281	Al	genre les (inaud)/ en fait au début on est amis/ mais en même temps elle c'est
1282	K	en même temps mais j'la déteste cette meuf hein
1283	An	nan mais c'est qui elle/ ah tu vas t'calmer direct hein J'AIME PAS DU TOUT CA MOI/
1284	T	pour tout vous dire ça fait 55 minutes qu'on est ici hein/

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

1285	Al	quoi/
1286	T	ça fait 55 minutes qu'on est ici
1287	An	combien/
1288	T	55
1289	An	bah j'vous avais dit/ une heure/
1290	K	allez c'est parti/
1291	Al	genre eh Анита x non mais euh ça va hein
1292	T	parce que ce truc il enregistre depuis 55 minutes au calme
1293	K	tiens
		(COM : K tend un mouchoir à T)
1294	An	non mais ALLO quoi/
1295	Al	euh si c'est moi son ami d'base hein/ genre euh on était amies (depuis ?)
1296	An	non mais allo quoi/ c'est qui cette meuf (inaud)
1297	Al	on était amies depuis la p'tite section quand même
1298	T	c'est Nabila non mais allo quoi
1299	A	(rire)
1300	K	ta gueule/ ok c'est parti/ un/ deux/
1301	Al	mais je ne peux plus merde/
1302	An	j'ai failli m'croûter en plus/ non mais oh/ (allo quoi/)
1303	Al	j'sais pas moi aussi (moi- ?) je dis
1304	K	(rire)
1305	Al	(rire)
1306	T	merde j'ai oublié mon sac
1307	Al	(inaud)
1308	K	(inaud)
1309	An	il a oublié son sac
1310	K	c'est parti/ представляешь/
1311	T	quoi
1312	Al	QUOI/ dis/ dis/
1313	K	ma maman m'a ach'té un CHIEN/

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

1314	T	l'éléphant rose/
1315	K	mais arrête (s'il te plaît ?)
1316	Al	я очень довольна за тебя :я
1317	K	attends j'ai pas fini moi ok/ я очень рада представляешь у меня СОБАКА/
1318	Al	ой супер félicitations je t'comprends c'est comme si on m'avait obj-offert un objet Harry Potter xxxx toi vas-y à toi
1319	K	non c'est toi là
1320	Al	ну что ты делаешь в эта выходные
1321	K	ox rien d'spécial tu sais/ +
		(COM : le technicien entre)
1322	Al	vas-y xx/
1323	K	tu sais j'dois réviser mon éval de français et + bah + мама сказала что у меня+ должны быть хорошие оценки
1324	Al	а у меня родители уезжают в субботу вечером я останусь одна je déteste ça
1325	K	я тоже\ tu sais moi quand j'entends des bruits bizarres j'me mets sous la couette je j'ai trop peur
1326	Al	ah j'te comprends attends у меня идея/ et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour f=travailler ton français et et que moi aussi j'ai peur de rester toute seule et genre tu vois on travaille 'fin un p'tit peu quoi
1327	K	oui (rire)
1328	Al	et donc et après мы делаем вечеринку genre euh soirée Harry Potter quoi/
1329	K	ммм неплохая идея/
1330	T	привет/
1331	K	привет Максим/ как дела/
1332	Al	salut Maxime/ euh **как у тебя дела tu es tout pâle/**
1333	T	ммм все хорошо en SVT мы смотрил un film sur la castration на девятнадцатом веке
1334	K	aaah+
1335	T	(rire)
1336	K	vas-y continue hein/
1337	T	и я упал dans les pommes
1338	K	oh c'est dégueula :asse/
1339	Al	**я понимаю тебя** tu sais nous l'année dernière on a disséqué les poumons poum' d- poumons de porc en SVT et depuis j'suis devenue végétarienne

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

1340	T	no :on/ mais c'est une blague/
1341	Al	**клянусь тебе**
1342	T	мм все хорошо я иду в туалете пока/
1343	K	пока/
1344	Al	(inaud)
1345	K	aaah/ pff
1346	Al	(inaud)
1347	K	oh-là-là/ tu es
1348	T	(rire)
1349	K	***(à Alésia)***tu es censée (rire)
1350	An	seule au monde/
1351	K	là tu la vois passer comme ça tu la vois passer
1352	T	(inaud)
1353	Al	не :ет/ неправда/ Lise c'est toi/
1354	An	oui/
1355	K	кто это/
1356	T	bah c'est Lise/
1357	K	(rire)
1358	Al	**j'suis trop contente de te voir ну что ты здесь делаешь/ ah mais attends excuse-moi c'est Sacha ma copine du collège et Sacha** это ça c'est Lise euh **ma meilleure amie de de la primaire** on était ensemble j'suis trop contente de te voir но что ты здесь делаешь/
1359	An	bah en fait **я перешла в этот колледж потому что мои родители переехали**
1360	Al	аа класс **ну что ты делаешь в эти выходные en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison** donc euh tu vois
1361	K	Julie/ et notre et no' soirée Harry Potter/ mais ça s'fait pas entre amis/
1362	Al	***(à Anita)*** et après(inaud)
1363	An	***(à Alésia)*** (ouai ?)
1364	Al	***(à Anita)*** (inaud) attends mais (inaud) mais en même temps (et genre ?) on n'a pas pensé que (inaud)
1365	An	***(à Alésia)*** oui
1366	K	***(à Alésia)*** ça s'fait pas ça/ mais c'est bon j'ai fini

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

		(COM: sonnerie de téléphone)
1367	Al	***(à Anita)*** (inaud) pourtant mais voilà quoi (inaud) fin tu vois je suis trop contente de te voir
1368	An	***(à Alésia)*** pareil
1369	Al	***(à Anita)*** en fait ça va/
1370	T	ah merde je suis trop tôt oups
1371	An	***(à Alésia)***(inaud)oui
1372	Al	***(à Anita)*** mais toi c'était bien dans l'autre (collège ?)
1373	An	***(à Alésia)*** ouais (inaud) ouais fin
1374	T	***(à Katia)*** ah oui je sais c'est ça d'avoir de mauvais amis tu sais j'en ai déjà eu
		(COM: sonnerie de téléphone)
1375	Al	***(à Anita)*** ouai t'étais en t'étais en xx mais xx attends xx a priori y a eu des attentats à Paris
1376	T	да мама/
1377	Al	***(à Anita)*** y a plus d'cent personnes qui ont été tuées
1378	T	да все хорошо/ что случилось в Париже/ mais papa mais qu'est-ce qu'il fait là-bas/ non/ non me dis pas qu'il est là-bas aussi mais ne dis pas qu'il s'est fait aussi+ tuer
1379	K	(rire)
1380	Al	***(à Anita)*** attends (inaud) cent personnes mais (inaud) j'pense (inaud) (mais en fait ?) (inaud) ouai
1381	T	пока
1382	Al	***(à Anita)*** arrête arrête c'est pas possible ***(à Théo et Katia)*** ah бли :ин/ вы слышали/ il y a eu des attentats à Paris/
		(COM : T se mouche et produit un bruit fort)
1383	Al	(rire)
1384	K	(rire)
1385	An	(rire)
1386	T	mais non mais xxxx (rire) mais xxx
		(COM : enseignante entre)
1387	An	**что случилось?**
1388	K	(rire)
1389	Al	(rire) genre comme si on s'mouche (rire)
1390	T	mais quoi/ (je fais genre ?)
		(COM : enseignante sort)

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

1391	An	beh xx se mouche comme ça/ on dirait qu't'as pété
1392	T	mais non mais j'vais pas faire
1393	Al	mais j'sais pas tu fais/ (rire) au pire tu fais ça c'est tout\
1394	K	ok c'est parti/
1395	T	mais non y faut au moins faire le bruit
1396	Al	t'es pas obligé de te moucher
1397		mais non je me mouche pas/ je fais juste pff
1398	An	xx tu t'mouches pas comme ça tu fais/
1399	T	je fais genre/
1400	Al	oui bah oui
1401	K	allez c'est parti/
1402	Al	et donc voilà
1403	T	comme ça/
1404	Al	**qu'est-ce qui se passe** vas-y/
1405	An	**что случилось/**
1406	Al	Maxime/
1407	K	Maxime что с тобой/+
1408	Al	BFF forever (chante)
1409	T	personne n'a rien vu
1410	K	oui c'est ça/ mais bien sûr/ comme si on s'croyait au monde entier/
1411	An	au monde des bisounours
1412	K	c'est ça oui/
1413	Al	mais j'en ai MARRE/
1414	K	c'est bon moi j'connais mon texte par cœur maintenant toi tu vas mais attends mais xx/
1415	T	MOI AUSSI ALLEZ/
1416	Al	j'regarde de temps en temps mais en même temps c'est l'plus gros texte hein/
1417	An	bah il fallait pas choisir ce :e
1418	K	bah oui bah moi aussi/
1419	An	fallait pas dire autant de choses hein/
1420	K	le deuxième x trop d'texte (pardon ?) tu vas t'calmer

Annexe 3.1. Transcription des interactions au cours de la séance de création théâtrale autonome des élèves

1421	Al	xx j'ai rien dit
1422	An	moi j'ai trois phrases
1423	K	oui c'est ça (rire)
1424	T	(rire)
1425	Al	est-c'que j'ai d'jà dit qu'mes parents ils partaient l'samedi et que j's'rai toute seule/
1426	K	(rire)
1427	An	c'est moi je crois
1428	Al	(chante)I'm a barbie girl
1429	T	(chante)In a barbie world
1430	K	(chante)In a barbie world
1431	Al	(chante)I'm a plastic it's fantastic
1432	K	(chante) 'lastic it's fantastic
1433	Al	(chante)j'ai les doigts collés (inaud)
1434	K	(chante)(inaud)
1435	Al	c'est euh là on a(inaud)
1436	K	(chante) c'est trop bien ça
1437	T	(chante) et je suis toute plat :e
1438	K	(chante) oui c'est ça bien sûr euh lalalalala
1439	An	(inaud)
1440	K	ok bon on en a marre de bosser donc on dit à Macha qu'on a fini ok
1441	Al	on a fini Macha on a fini :i notre travail/ c'était avec un grand plaisir qu'on a travaillé/ alors vraiment moi j'adore mes
		(COM : K sort sort de la salle)

Annexe 3.2. Séquence de jeu SJ1

Annexe 3.2. Séquence de jeu SJ 1.

Ligne et prénom		Enoncés	Texte original
200	An	**tu sais quoi/ tu sais quoi/**	Tu sais quoi ? Tu sais quoi ?
201	Al	**quoi/ mais dis dis**	Quoi ? … Mais dis ! Dis !
202	An	мама **m'a offert un chien oui ::i je suis trop contente j'ai un chie :en/**	Maman m'a offert un chien ! Vouiiii !!! Je suis trop contente ! J'ai un chieeeeeen !!!
203	Al	**super félicitations j't'comprends c'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter bon tu fais quoi c'week-end/**	Super. Félicitations. Je comprends. C'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter. Bon… tu fais quoi ce week-end ?
204	An	**pff rien d'spécial ma mère veut que je travaille mon français tou :out le week-end vu qu'il y a un contrôle et puis je lui ai promis d'avoir des bonnes notes si elle si elle m'offre un chien pff**	Pff, rien de spécial. Ma mère veut que je travaille mon français tout le week-end vu qu'il y a un contrôle… et puis je lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien…Pfff…
205	Al	**moi mes parents en fait ils partent samedi soir et j'reste toute seule à la maison je DETESTE ça**	Moi, mes parents, en fait, ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison. Je déteste ça !
206	An	**moi aussi tu sais des fois quand je suis toute seule à la maison et que j'entends un bruit bizarre je saute dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur**	Moi aussi. Tu sais, des fois quand je suis toute seule à la maison et quand j'entends un bruit bizarre, je saute dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur…
207	Al	**tiens/ j'ai une idée et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et pui :uis parce que j'ai eu peur de rester toute seule et :e on travaille vraiment enfin un peu et puis on s' fait une soirée gen :enre une soirée Harry Potter**	Tiens, j'ai une idée ! Et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis parce que j'ai un peu peur de rester seule… et on travaille vraiment… enfin… un peu. Et puis, on se fait une soirée. Genre soirée Harry Potter.
208	An	**oui pas mal**	Oui... Pas mal…
209	T	**salu :ut/**	Salut !
210	Al	**salut e :eh**	
211	An	**salut Maxime/**	Salut, Maxime !

212	Al	**salut tu vas bien/ t'es tout pâ :ale**	Salut ! Tu vas bien ? Tu es tout pâle ?
213	T	mmm ouais ça va on a regardé un film sur la castration du dix-neuvième siècle bah j'suis tombé dans les pommes+	Ça va… On a regardé un film sur la castration au XIXe en SVT et je suis tombé dans les pommes.
214	An	**beu :erk c'est dégoûtant**	Beurk… c'est dégoûtant !
215	Al	**oh je comprends tu sais nous l'année dernière on a disséqué des poumons d'porc en SVT et depuis j'suis devenue végétarienne**	Oh, je comprends... Tu sais, nous l'année dernière, on a disséqué des poumons de porc en SVT et depuis je suis végétarienne.
216	T	**no :on c'est une blague/**	Non, mais c'est une blague !
217	Al	**j'te jure**	Je te jure!
218	T	bah putain (rire) bon	
219	Al	***(à Katia)*** vas-y	
220	T	**bon j'vous laisse** je crois que j'vais aller aux toilettes salut/ a :a a :a a :a a :a a :a xx pardon	Bon, je vous laisse, je crois que je dois passer aux toilettes.
221	Al	***(à Katia)*** vas-y tu passes devant nous	
222	K	(***à Anita)*** c'est toi /	
223	Al	***(à Anita)*** c'est toi qui es devant nous+++ no :on c'est pas vrai :ai Lise c'est toi/	Non ! C'est pas vrai !? Lise, c'est toi ?
224	An	c'est qui/	C'est qui ?
225	Al	**oh Lise j'suis trop contente de t'voir qu'est-c' tu fais ici oh mais attends excuse-moi c'est Sacha ma copine du collège et Sacha ça c'est Lise c'e :est on était ensemble en primaire c'est ma meilleure copine du primaire j'suis trop contente de t'voir+ hum qu'est-c'tu fais ici/**	Oh, Lise, je suis trop contente de te voir ! Qu'est-ce que tu fais ici ? Oh, mais attends. Excuse-moi, c'est Sacha, ma copine de collège. Sacha, et ça c'est Lise, on était ensemble en primaire. C'est ma meilleure copine du primaire ! Mais je suis trop contente de te voir !! Qu'est-ce que tu fais ici ?
226	K	**bah en fait euh j'ai changé de collège parce que mes**	Bah, en fait, j'ai changé de collège parce que mes parents ont décidé de déménager.

		parents ils ont décidé d'déménager++	
227	Al	attends oui **cool tu fais euh *(à Katia)*** vas-y	
228	An	***(à Katia)*** après on part là et on laisse euh Lise toute seule = ah non	
229	Al	non pars avec elle ouais ok	
230	K	non c'est l'inverse	
231	Al	**coo :ol/ tu fais quoi c'week-e :end en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison**	Cool ! Tu fais quoi ce week-end ? En fait, mes parents partent et je reste seule à la maison…
232	An	**mais Julie/ attends/ et not' soirée Harry Potter/**	Mais Julie, attends, et notre soirée Harry Potter ?
233	Al	j'réponds pas	
234	K	mais si tu réponds/	
235	Al	non j'réponds pas	
236	T	non non non c'est Sacha Sacha deux fois d'suite	
237	K	(inaud)	
238	Al	oui tu continues à parler	
239	An	**mais on n'a pas le droit de faire ça/ ça s'fait pas entre amis ça/** et je me barre en fait	Mais on n'a pas le droit de faire ça, ça se fait pas entre amis, ça !
240	Al	non non non/	
241	T	non non/ tu restes ici/	
242	K	a/ (inaud)	
243	T	mais non parce que j'arrive/	
244	Al	***(à Anita)*** t'es fâchée ***(à Katia)*** on fait semblant de parler	
245	T	**(à Anita) c'est que t'as qu'de mauvais amis** toi/	C'est que t'as de mauvaises amies !
246	An	***(à Théo)*** lâche-moi tout d'suite\	
247	T	dr :r	

248	K	(rire)+	
249	T	oui allo/ oui QUAND/ d'accord (oui oui ?)	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac….
250	An	tu commences à pleurer là	
251	Al	vous avez entendu/	
252	T	ça va être trop du :ur (rire)	
253	Al	x **vous avez entendu y a eu des attentats à Paris/**+++	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris…
254	K	**qu'est-c'qui** eh **qu'est-c'qui s'passe/**	Qu'est-ce qui se passe ?
255	Al	Maxime/	Maxime ?
256	An	Maxime/ qu'est-ce qu'il y a/+	Maxime ? Qu'est-ce qu'il y a ?

Annexe 3.3. Séquence de jeu SJ2

Annexe 3.3. Séquence de jeu SJ2.

Ligne et prénom		Enoncés	Texte écrit
450	An	tu sais quoi tu sais quoi	Tu sais quoi ? Tu sais quoi ?
451	Al	QUOI/ mais dis dis	Quoi ? … Mais dis ! Dis !
452	An	maman m'a offert un chien OUI/ je suis trop contente j'ai un chien	Maman m'a offert un chien ! Vouiiii !!! Je suis trop contente ! J'ai un chieeeeeen !!!
453	Al	super félicitations j'te comprends c'est comme si on m'avait offert un objet Harry Potter bon tu fais quoi c'week-end+	Super. Félicitations. Je comprends. C'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter. Bon… tu fais quoi ce week-end ?
454	An	rien d'spécial ma mère veut que j'travaille mon FRANÇAIS TOUT l'week-end vu qu'il y a un contrôle et puis j'lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien+++	Pff, rien de spécial. Ma mère veut que je travaille mon français tout le week-end vu qu'il y a un contrôle… et puis je lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien…Pfff…
455	Al	ouais j'te comprends moi mes parents en fait euh ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison je DETESTE ça	Moi, mes parents, en fait, ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison. Je déteste ça !
456	An	moi aussi tu sais des fois quand je suis toute seule à la maison et quand j'entends un bruit bizarre je saute dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur	Moi aussi. Tu sais, des fois quand je suis toute seule à la maison et quand j'entends un bruit bizarre, je saute dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur…
457	Al	tiens j'ai une idée et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français/ et puis euh bah que t'as eu peur de rester chez t que j'ai eu peur de rester toute seule et on travaille vraiment 'fin un petit peu quoi et euh et puis on s'fait une soirée/ genre soirée ::e mmh Harry Potter	Tiens, j'ai une idée ! Et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis parce que j'ai un peu peur de rester seule… et on travaille vraiment… enfin… un peu. Et puis, on se fait une soirée. Genre soirée Harry Potter.
458	An	oui pas mal/	Oui... Pas mal…

459	T	**salut/**	Salut !
460	An	**salut Maxime/**	Salut, Maxime !
461	Al	humm **s** attends **salut tu vas bien t'es tout pâle**	Salut ! Tu vas bien ? Tu es tout pâle ?
462	T	**да все нормально** euh blalablom	Ça va… On a regardé un film sur la castration au XIXe en SVT et je suis tombé dans les pommes. Да, все нормально.. Мы на биологии смотрели фильм про кастрацию в XIX (девятнадцатом) веке и я упал в обморок.
463	Al	oui mais on fera en russe toute à l'heure	
464	T	euh **tu sais nous la nous l'année dern** ah merde je me trompe de truc pardon	
465	Al	on a regardé un film	
466	An	c'est	
467	T	**on a on a r'gardé un film sur la castration du dix-neuvième siècle en SVT et puis ben j'suis tombé dans les pommes**	
468	An	**beu :eurk c'est dégoûta :ant**	Beurk… c'est dégoûtant !
469	Al	**oh j'comprends tu sais nous l'année dernière on a disséqué des poumons d'porc en SVT et depuis euh j'ai horreur de ça j'suis devenue gé végétarienne**	Oh, je comprends... Tu sais, nous l'année dernière, on a disséqué des poumons de porc en SVT et depuis je suis végétarienne.
470	T	**non c'est une blague hmm**	Non, mais c'est une blague !
471	Al	**nan j'te jure+++++**	Je te jure!
472	An	***(à Théo)*** c'est à toi là **bon je vous laisse**	
473	T	bon euh ben j'vous laisse hein euh j'vais aux chiottes salut/	Bon, je vous laisse, je crois que je dois passer aux toilettes.
474	Al	**non mais NON C'EST PAS VRAI LISE C'EST TOI**	Non ! C'est pas vrai !? Lise, c'est toi ?
475	An	c'est qui	C'est qui ?
476	Al	**oh Lise j'suis trop contente de t'voi :oir euh qu'est-c'tu fais ici/ oh mais attends excuse-moi c'est Sacha Sacha c'est ma copine du collège/ et Sacha ça**	Oh, Lise, je suis trop contente de te voir ! Qu'est-ce que tu fais ici ? Oh, mais attends. Excuse-moi, c'est Sacha, ma copine de collège. Sacha, et ça c'est Lise, on était ensemble en primaire. C'est ma meilleure copine du primaire ! Mais je suis

		c'est Lise/ hum attends **on était ensemble en primaire c'est ma meilleure a- euh copine du primaire oh mais je suis trop contente de t'voi :oir** quelle surprise et qu'est-c'tu fous là	trop contente de te voir !! Qu'est-ce que tu fais ici ?
477	K	bon déjà bonjour hein	
478	Al	ouais + mais qu'est-c'tu fous là ?	
479	K	**bah en fait euh j'ai changé d'collège vu qu'mes parents ont décidé d'déménager**	Bah, en fait, j'ai changé de collège parce que mes parents ont décidé de déménager.
480	Al	**coo :ol tu fais quoi c'week-end en fait mes parents partent et je reste toute seule à la maison**	Cool ! Tu fais quoi ce week-end ? En fait, mes parents partent et je reste seule à la maison…
481	An	**mais Julie/ attends/ et not' soirée Harry Potter/ mais on n'a pas le droit d'faire ça ça s'fait pas être amis ça /**	Mais Julie, attends, et notre soirée Harry Potter ? Mais on n'a pas le droit de faire ça, ça se fait pas entre amis, ça !
482	T	***(à Anita)*** c'est que t'as d'mauvais amis tu sais/ (***au téléphone)*** ouais maman/ ouais qu'est-c'qui s'passe pourquoi tu m'appelles/+ eu :uh + mais papa il est à Paris là/ beh qu'est-c'tu m'racontes/ mouais okay d'accord	C'est que t'as de mauvaises amies ! Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac….
483	Al	vous avez entendu y a eu des attentats à Paris /	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris…
484	K	qu'est-ce qui s'passe /	Qu'est-ce qui se passe ?
485	Al	Maxime/	Maxime ?
486	An	Maxime qu'est-c'qu'il y a	Maxime ? Qu'est-ce qu'il y a ?

Annexe 3.4. Séquence de jeu SJ3

Ligne et prénom		Enoncés	Texte écrit
592	An	**представляешь/ представляешь/**	Tu sais quoi ? Tu sais quoi ? Представляешь? Представляешь?
593	Al	QUOI/ mais dis dis/	Quoi ? … Mais dis ! Dis ! Что?... Ну, говори! Говори же!
594	An	**мама подарила мне СОБАКУ/++**	Maman m'a offert un chien ! Мама подарила мне собаку!
595	K	**(rire)**	
596	An	**oui, je suis trop CONTENTE у меня СОБАКА/**	Vouiiii !!! Je suis trop contente ! J'ai un chieeeeeen !!! Ураaа! Я так рада! У меня теперь есть собаааааааа!!
597	Al	**super félicitations ça doit être trop bien d'avoir un chien j'te comprends c'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter** ну:у что ты будешь делать в mmm je sais plus comment ça s'appelle mais week-end/+	Super. Félicitations. Je comprends. C'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter. Bon… tu fais quoi ce week-end ? Супер. Поздравляю. Понимаю. Это как если бы мне подарили что-нибудь, связанное с Гарри Поттером. Ладно... а что ты в эти выходные делаешь?
598	An	au pire tu dis en français	
599	K	bah dis	
600	Al	**в выходные**	
601	K	bah au pire tu l'dis en français	
602	Al	**OX ничего особенного maman veux que je travaille mon français tout le week-end**	Pff, rien de spécial. Ma mère veut que je travaille mon français tout le week-end vu qu'il y a un contrôle… et puis je lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien…Pfff… Ох, ничего особенного. Мама хочет, чтобы я все выходные занималась французским, ведь у нас контрольная... ну и ещё я ей обещала, что буду приносить хорошие оценки, если она мне подарит собаку...Вот...
603	Al	pff j'te comprends	
604	An	**vu qu'il y a un contrôle ну я еще обещала что буду приносить хорошие оценки+ si elle m'offre un chien**	

605	K	Alésia/	
606	Al	**ma pauvre moi**	Moi, mes parents, en fait, ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison. Je déteste ça ! А у меня родители уезжают в субботу вечером, и я буду дома одна. Фу, терпеть не могу оставаться дома одна.
607	K	Alésia/	
608	Al	quoi/ oui je sais **moi eh ma pauvre** mais ELLE VEUT PAS ALLER AU CASIER/ ah c'est pas d'ma faute/	
609	K	bah vas-y alors toi elle te suivra	
610	T	mais tu y vas comme ça	
611	K	elle te suivra	
612	Al	**moi mes parents en fait ils partent sam'di soir et je reste toute seule à la maison** je HAIS ça +	
613	An	**я тоже\ tu sais des fois quand je suis toute seule à la maison et que j'entends un bruit bizarre je SAUTE dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur**	Moi aussi. Tu sais, des fois quand je suis toute seule à la maison et quand j'entends un bruit bizarre, je saute dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur… Ой, я тоже. Знаешь иногда, когда я остаюсь одна дома и вдруг слышу где-нибудь странный шум, мне бывает так страшно, что я забираюсь в кровать под одеяло и сижу тихо-тихо, не двигаясь...
614	Al	j'te comprends\ attends/ **j'ai une idée** \ au pire/ euh **tu dis à ta mère qu'tu viens chez moi et que euh/ et que/ et que/ et que/ et que/**	Tiens, j'ai une idée ! Et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis parce que j'ai un peu peur de rester seule… et on travaille vraiment… enfin… un peu. Et puis, on se fait une soirée. Genre soirée Harry Potter. Слушай-ка, у меня идея! А если мы скажем твоей маме, что ты пойдёшь ко мне заниматься французским, ну и потому что я боюсь оставаться дома одна...ну мы, конечно, и правда, позанимаемся французским... ну... немного. А потом устроим вечеринку. Что-нибудь типа вечеринки Гарри Поттера.
615	K	tu dis en russe en fait/	
616	Al	attends 'tends 'tends et que/+ **pour faire du français** и euh что я тоже боялась и потом euh мы сделаем ну праздник ну не знаю on fait une soirée Harry Potter par exemple/	
617	An	**да звучит неплохо**++	Oui... Pas mal… Да... звучит неплохо.

618	T	привет/	Salut ! Привет!
619	An	а привет Максим/	Salut, Maxime ! А, привет, Максим!
620	Al	**salut/ tu vas bien/** ты фф **ты весь** attends (comment c'est?) **ты весь бледный**	Salut ! Tu vas bien ? Tu es tout pâle ? Привет! У тебя все в порядке? Ты весь бледный какой-то?
621	K	t'es tout pâle	
622	Al	**ты весь бледный**	
623	T	mmm ouais **ça va** mais **мы на биологии смотрели фильм на па па пра кастрацию в двенадцатом** веке et j'suis tombé dans les pommes\	Ça va… On a regardé un film sur la castration au XIXe en SVT et je suis tombé dans les pommes. Да, все нормально.. Мы на биологии смотрели фильм про кастрацию в XIX (девятнадцатом) веке и я упал в обморок.
624	Al	non mais c'est nul (mon père i' r'garde ?)mm ça déstabilise/	
625	An	ФУ/ **c'est dégoûtant/**	Beurk… c'est dégoûtant ! Фу... какая гадость!
626	Al	**о я понимаю\ tu sais nous l'année dernière on a disséqué des poumons d'porc в биологии** это вообще **et j'suis devenue végétarienne**	Oh, je comprends... Tu sais, nous l'année dernière, on a disséqué des poumons de porc en SVT et depuis je suis végétarienne. Ой, как я тебя понимаю... Ты знаешь, в прошлом году, мы на биологии препарировали свиные лёгкие, и я с того дня стала вегетарианкой.
627	T	**да ладно/ ты шутишь/**	Non, mais c'est une blague ! Да ладно, ты шутишь!
628	Al	**non/ j'te jure/**	Je te jure! Клянусь тебе!
629	T	bon beh j'vous laisse hein/ я иду в туалете\ пока/+	Bon, je vous laisse, je crois que je dois passer aux toilettes. Ой, извините, мне нужно в туалет...

630	Al	**а не может быть/** Лиза ты ли тэто/	Non ! C'est pas vrai !? Lise, c'est toi ? Не может быть!? Лиза, ты ли это?
631	An	это кто/	C'est qui ? Это кто?
632	Al	**oh Lise j'suis trop contente de t'voir** что ты делаешь здесь/ **oh mais attends\ excuse moi\ c'est Sacha ma copine du collège\ и Саша это Лиза** мы были вместе в в школе в маленькой школе **c'est ma meilleure copine du primaire j'suis trop contente de te voir/ mais qu'est-c'tu fais ici/**	Oh, Lise, je suis trop contente de te voir ! Qu'est-ce que tu fais ici ? Oh, mais attends. Excuse-moi, c'est Sacha, ma copine de collège. Sacha, et ça c'est Lise, on était ensemble en primaire. C'est ma meilleure copine du primaire ! Mais je suis trop contente de te voir !! Qu'est-ce que tu fais ici ? Лиза, я так рада тебя видеть! Что ты тут делаешь? Ой, подожди. Извини, это Саша, моя подружка из колледжа. Саша, это Лиза, мы вместе учились в начальной школе. Лиза – моя лучшая подруга! Я так рада тебя видеть, Лиза!!! Но что ты тут делаешь?
633	К	**вообще-то+** я поменяла attends	Bah, en fait, j'ai changé de collège parce que mes parents ont décidé de déménager. Ну вообще-то, я перешла в этот колледж, потому что мои родители переехали.
634	An	я перешла	
635	К	ну вообще-то я перешла в другой колледж/ pa'c'que mes parents ont décidé d'déménager	
636	Al	**круто/ ну что ты делаешь в в в выходные/ en fait mes par**	Cool ! Tu fais quoi ce week-end ? Круто! Ты что делаешь в эти выходные?
637	An	**Юля ну подожди/**	En fait, mes parents partent et je reste seule à la maison… Знаешь, у меня тут родители уезжают, я остаюсь одна дома...
638	Al	attends **en fait mes parents**	
639	An	ah(excuse-moi?)	
640	Al	**i' euh mes parents partent et je reste toute seule à la maison**	
641	An	**Ю :юля ну подожди:и/ att' et not' soirée :e pfépfé et not' soirée Harry Potter/++ mais on n'a pas l'droit d'faire ça à ses amis/+ entre mais on n'a pas l'droit d'faire ça ça s'fait pas entre amis ça/**	Mais Julie, attends, et notre soirée Harry Potter ? Mais on n'a pas le droit de faire ça, ça se fait pas entre amis, ça ! Юль, ну подожди, а как же наша вечеринка Гарри Поттера? Так с подругами не поступают!
642	Al	attends eh	

643	T	***(à Anita)* c'est que tu-sais que t'as de mauvais ami :is/**	C'est que t'as de mauvaises amies ! Ну, значит, подруги у тебя не очень...
644	Al	(inaud)	
645	T	dring-dring	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. Да... да... когда?... хорошо...хор...
646	Al	***(à Katia)*** il y a des attentats à Paris	
647	T	да/да мама что такое/	
648	Al	***(à Katia)*** mais mais attends y a quelqu'un d'sa famille	
649	T	что случилось э в Париже/ когда/ d'accord\ mm	
650	Al	***(à Katia)*** (inaud)attends attends attends atte :ends (***à Théo et Anita)* блин/ вы услышали/y a eu des attentats à Paris/**	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris… Вы слышали? В Париже теракты...
651	K	ça va/ que se pas euh	
652	Al	**=qu'est-ce qui se passe/**	Qu'est-ce qui se passe ? Что случилось ?
653	K	что такое/	
654	T	(bas)mm пока	
655	Al	Maxime/	Maxime ? Максим?
656	An	Maxime/	Maxime ? Максим?
657	K	Maxime/	
658	An	qu'est-c'qu'il y a/	Qu'est-ce qu'il y a ? Что с тобой?
659	T	au r'voir	

Annexe 3.5. Séquence de jeu SJ4

Annexe 3.5. Séquence de jeu SJ4

Ligne et prénom	Enoncés	Texte écrit
912 K	представляешь/ tu sais quoi/	Tu sais quoi ? Tu sais quoi ? Представляешь? Представляешь?
913 An	moi j'peux même dormir	
914 Al	**ЧТО/ mais dis/ dis/**	Quoi ? … Mais dis ! Dis ! Что?... Ну, говори! Говори же!
915 K	**maman m'a offert un chien/ УРА// je j'suis trop contente/** у меня теперь есть СОБАКА/	Maman m'a offert un chien ! Vouiiii !!! Je suis trop contente ! J'ai un chieeeeeen !!! Мама подарила мне собаку! Ураaа! Я так рада! У меня теперь есть собаааааааka!!
916 Al	**супер/ félicitations/ j'te comprends** c'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter mmm **ладно а что ты в эти выходные делаешь/**	Super. Félicitations. Je comprends. C'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter. Bon… tu fais quoi ce week-end ? Супер. Поздравляю. Понимаю. Это как если бы мне подарили что-нибудь, связанное с Гарри Поттером. Ладно... а что ты в эти выходные делаешь?
917 K	ox **rien de spécial ma mère veut que j'travaille mon français tout l'week-end vu qu'il y a un contrôle**	Pff, rien de spécial. Ma mère veut que je travaille mon français tout le week-end vu qu'il y a un contrôle… et puis je lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien…Pfff… Ох, ничего особенного. Мама хочет, чтобы я все выходные занималась французским, ведь у нас контрольная... ну и ещё я ей обещала, что буду приносить хорошие оценки, если она мне подарит собаку...Вот...
918 Al	(rire)	
919 K	чтоб ah attends+++	
920 An	**je déteste ça**	
921 K	non attends **что бу** ah oui/ **что буду**	
922 Al	mais au pire c'est pas grave t'improvises (ça peut être) une solution	
923 K	ouai и мама/ ой и она хочет чтобы у меня были хорошие оценки	
924 Al	oh **j'te comprends а у меня родители уезжают в субботу вечером и я буду дома одна** oh **je déteste ça**	Moi, mes parents, en fait, ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison. Je déteste ça !

			А у меня родители уезжают в субботу вечером, и я буду дома одна. Фу, терпеть не могу оставаться дома одна.
925	K	**о я тоже tu sais/ tu sais des fois quand je suis toute seule/**	Moi aussi. Tu sais, des fois quand je suis toute seule à la maison et quand j'entends un bruit bizarre, je saute dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur… Ой, я тоже. Знаешь иногда, когда я остаюсь одна дома и вдруг слышу где-нибудь странный шум, мне бывает так страшно, что я забираюсь в кровать под одеяло и сижу тихо-тихо, не двигаясь...
926	An	(rire)	
927	K	quoi/	
928	An	(bas)non rien	
929	T	(rire)	
930	K	**tu sais des fois quand j'suis toute seule à la maison** bah **j'entends des bruits bizarres et j'me mets sous la couette**	
931	An	avec mon chien xxxx	
932	K	(rire)	
933	An	sans oublier/	
934	K	sans oublier le chien/	
935	T	d'accord	
936	Al	alors mm **слушай-ка/ а у меня идея/ et si tu disais à ta mère que tu viens chez moi pour travailler l'français et puis pa'c'que j'ai un peu peur de** travailler**-de rester toute seule** et on travaille vraiment hein/ enfin un p'tit peu и **:и а потом мы устроим вечеринку** genre euh soirée Harry Potter	Tiens, j'ai une idée ! Et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis parce que j'ai un peu peur de rester seule… et on travaille vraiment… enfin… un peu. Et puis, on se fait une soirée. Genre soirée Harry Potter. Слушай-ка, у меня идея! А если мы скажем твоей маме, что ты пойдёшь ко мне заниматься французским, ну и потому что я боюсь оставаться дома одна...ну мы, конечно, и правда, позанимаемся французским... ну... немного. А потом устроим вечеринку. Что-нибудь типа вечеринки Гарри Поттера.
937	K	да/ звучит неплохо/	Oui... Pas mal… Да... звучит неплохо.
938	T	привет/	Salut ! Привет!

939	K	а привет Максим/	Salut, Maxime ! А, привет, Максим!
940	Al	**salut/ у тебя все в порядке/ tu es tout pâle/**	Salut ! Tu vas bien ? Tu es tout pâle ? Привет! У тебя все в порядке? Ты весь бледный какой-то?
941	K	(rire)	
942	T	mmouai **ça va en SVT мы смотрели фильм про-про ка-стра-цию**	Ça va… On a regardé un film sur la castration au XIXe en SVT et je suis tombé dans les pommes. Да, все нормально... Мы на биологии смотрели фильм про кастрацию в XIX (девятнадцатом) веке и я упал в обморок.
943	Al	а :а	
944	T	на **девя-девя-тнадца-том веке** et j'suis tombé dans les pommes	
945	K	oh mais c'est dégouta:ant/	Beurk… c'est dégoûtant ! Фу... какая гадость!
946	Al	а я по-**ой как я тебя понимаю tu sais nous l'année dernière on a disséqué les poumons de porc en SVT et depuis j'suis dev'nue végétarienne**	Oh, je comprends... Tu sais, nous l'année dernière, on a disséqué des poumons de porc en SVT et depuis je suis végétarienne. Ой, как я тебя понимаю... Ты знаешь, в прошлом году, мы на биологии препарировали свиные лёгкие, и я с того дня стала вегетарианкой.
947	T	**да ладно** mais c'est une blague/	Non, mais c'est une blague ! Да ладно, ты шутишь!
948	Al	клянусь тебе/	Je te jure ! Клянусь тебе!
949	T	**bon** bah **j'vous laisse** hein/ думаю что я иду в туалете пока/	Bon, je vous laisse, je crois que je dois passer aux toilettes. Ой, извините, мне нужно в туалет...
950	An	bon ok hein/	
951	K	(rire)	

952	T	(rire)	
953	Al	(rire)	
954	T	gros fail	
955	An	c'est quand t'es déjà là-bas qu'on commence à faire	
956	T	gros vent(rire)	
957	An	chu :ut/	
958	Al	ah/ не может бы :ыть/	Non ! C'est pas vrai !? Не может быть!?
959	T	wow/	
960	Al	**Lise** c'est toi/	Lise, c'est toi ? Лиза, ты ли это?
961	T	non	
962	An	oui c'est moi	
963	T	(rire)	
964	An	je crois	
965	K	это кто/	C'est qui ? Это кто?
966	Al	**oh Lise j'suis trop con**	Oh, Lise, je suis trop contente de te voir ! Qu'est-ce que tu fais ici ? Oh, mais attends. Excuse-moi, c'est Sacha, ma copine de collège. Sacha, et ça c'est Lise, on était ensemble en primaire. C'est ma meilleure copine du primaire ! Mais je suis trop contente de te voir !! Qu'est-ce que tu fais ici ? Лиза, я так рада тебя видеть! Что ты тут делаешь? Ой, подожди. Извини, это Саша, моя подружка из колледжа. Саша, это Лиза, мы вместе учились в начальной школе. Лиза – моя лучшая подруга! Я так рада тебя видеть, Лиза!!! Но что ты тут делаешь?
967	An	c'est qui hein/	
968	Al	**Lise j'suis trop contente de te voir/** э **что ты тут делаешь/** c'est pas (toi?)	
969	K	(rire)	
970	Al	что ты тут делашь/	
971	T	(rire)	
972	An	(inaud)	
973	Al	**oh mais attends excuse-moi c'est Sacha ma copine de collège\ Sacha et c :c a это Лиза мы вме-вместе** были **учились в на-чальной школе+** c'était **ma meilleure copine du primaire** mais j'suis trop contente de t'voir/	

974	K	(rire)	
975	An	(inaud)	
976	Al	**ну что ты тут делаешь/**	
977	An	=bah en fait **я перешла в этот колле-в этот колледж потому что мои мои родители+ пере-ехали**	Bah, en fait, j'ai changé de collège parce que mes parents ont décidé de déménager. Ну вообще-то, я перешла в этот колледж, потому что мои родители переехали.
978	Al	o ::o **круто :o**	Cool ! Tu fais quoi ce week-end ? En fait, mes parents partent et je reste seule à la maison… Круто! Ты что делаешь в эти выходные? Знаешь, у меня тут родители уезжают, я остаюсь одна дома...
979	K	**mais**	
980	Al	**ты что тут дела-ты что делаешь в выходные/ en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison**	
981	K	**mais Julie/ attends/ et not' soirée Harry Potter/ mais on n'a pas l'droit de faire ça/** c'n'est pas entre/ ah non attends\ **ça s'fait pas entre amis/**	Mais Julie, attends, et notre soirée Harry Potter ? Mais on n'a pas le droit de faire ça, ça se fait pas entre amis, ça ! Юль, ну подожди, а как же наша вечеринка Гарри Поттера? Так с подругами не поступают!
982	Al	attends regarde (inaud) s'est passé à Paris	
983	T	***(à Anita)*** c'est tu t'as d-**c'est que t'as de mauvais amis tu sais/**	C'est que t'as de mauvaises amies ! Ну, значит, подруги у тебя не очень...
		(COM : le téléphone de T sonne)	
984	Al	***(à Anita)*** attends y a quelqu'un de sa famille là-bas	
985	An	***(à Alésia)*** oui	
986	T	да/	
987	Al	***(à Anita)***(inaud)	
988	T	да мама/	
989	An	***(à Alésia)*** non heureusement pas	
990	T	что такое/	
991	Al	***(à Anita)*** moi aussi	

992	An	***(à Alésia)*** (inaud)	
993	Al	***(à Anita)***en fait Maxime xxxxx son père x à Paris	
994	T	папа в Париже/ ну что там/ да а :a хорошо\	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. Да... да... когда?... хорошо...хор...
995	Al	pff блин/ вы слышали/ il y a eu des attentats à Paris+++	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris… Вы слышали? В Париже теракты...
996	K	(indaud)	
997	An	**что случилось/**	Qu'est-ce qui se passe ? Что случилось ?
998	Al	Maxime/	Maxime ?
999	K	Maxime/	Максим?
1000	K	**что с тобой/**	Qu'est-ce qu'il y a ? Что с тобой?
1001	T	et voilà	
1002	An	adios amigos a :a	

Annexe 3.6. Séquence de jeu SJ5

Annexe 3.6. Séquence de jeu SJ5

Ligne et prénom		Enoncés	Texte écrit
1164	K	представляешь/tu sais quoi/	Tu sais quoi ? Tu sais quoi ? Представляешь? Представляешь?
1165	T	ouais il y a des vaches à la ferme/	
1166	Al	чего mais dis/ dis/	Quoi ? … Mais dis ! Dis ! Что?... Ну, говори! Говори же!
1167	K	(rire) maman (rire) maman m'a offert un chien	Maman m'a offert un chien ! Vouiiii !!! Je suis trop contente ! J'ai un chieeeeeen !!!
1168	Al	oh/	
1169	K	УРА/	Мама подарила мне собаку! Ураaа! Я так рада! У меня теперь есть собаааааааа!!
1170	Al	oui :i/	
1171	K	j'ai-j'suis trop contente/ у меня наконец-то есть собака/	
1172	Al	супер/ félicitations j'te comprends c'est comme si on m'avait offert un objet Harry Potter bon/ что ты делаешь в:в в:::::в	Super. Félicitations. Je comprends. C'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter. Bon… tu fais quoi ce week-end ?
1173	An	в выходном	Супер. Поздравляю. Понимаю. Это как если бы мне подарили что-нибудь, связанное с Гарри Поттером. Ладно... а что ты в эти выходные делаешь?
1174	K	в э	
1175	An	в выходном	
1176	K	в выходные	
1177	Al	в выходные	
1178	K	(rire)ox rien de spécial mais ma mère veut que j'travaille mon français vu que j'ai une évaluation	Pff, rien de spécial. Ma mère veut que je travaille mon français tout le week-end vu qu'il y a un contrôle… et puis je lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien…Pfff…
1179	T	(inaud)	
1180	K	et puis/ ну она хочет чтобы у меня были хорошие оценки	Ох, ничего особенного. Мама хочет, чтобы я все выходные занималась французским, ведь у нас контрольная... ну и ещё я ей обещала, что буду приносить хорошие оценки, если она мне подарит собаку...Вот...
1181	Al	ah oui sur ça/	
1182	K	ah oui bah oui j'vois rien	

1183	Al	c'est pas 'rave	
1184	An	elle n'a rien vu mais elle s'en fiche Alésia	
1185	Al	(rire) а у меня родители уезжают в субботу вечером и я буду дома с одна et je déteste ça	Moi, mes parents, en fait, ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison. Je déteste ça ! А у меня родители уезжают в субботу вечером, и я буду дома одна. Фу, терпеть не могу оставаться дома одна.
1186	K	я тоже tu sais/+ tu sais des fois quand je reste toute seule bah j'entends des bruits bizarres et j'me mets sous la couette	Moi aussi. Tu sais, des fois quand je suis toute seule à la maison et quand j'entends un bruit bizarre, je saute dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur… Ой, я тоже. Знаешь иногда, когда я остаюсь одна дома и вдруг слышу где-нибудь странный шум, мне бывает так страшно, что я забираюсь в кровать под одеяло и сижу тихо-тихо, не двигаясь...
1187	Al	pareil\+ tro :op а слушай-ка у меня идея et si on disait on disait à ta mère que t-euh tu viens chez moi et qu'on veut bah pour réviser ton français et on dit comme si genre euh beh moi j'avais peur de rester toute seule et on travaille 'fin vraiment quoi 'fin un p'tit peu mai :ais euh et voilà et genre après euh мы сделаем вечеринку ммм genre soirée Harry Potter	Tiens, j'ai une idée ! Et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis parce que j'ai un peu peur de rester seule… et on travaille vraiment… enfin… un peu. Et puis, on se fait une soirée. Genre soirée Harry Potter. Слушай-ка, у меня идея! А если мы скажем твоей маме, что ты пойдёшь ко мне заниматься французским, ну и потому что я боюсь оставаться дома одна...ну мы, конечно, и правда, позанимаемся французским... ну... немного. А потом устроим вечеринку. Что-нибудь типа вечеринки Гарри Поттера.
1188	K	да неплохая идея	Oui... Pas mal… Да... звучит неплохо.
1189	Al	oui faut qu'j'prennes mon xx SVT	
1190	T	привет/	Salut ! Привет!

1191	K	а привет Максим	Salut, Maxime ! А, привет, Максим!
1192	Al	а привет non Maxime c'est pas grave	Salut ! Tu vas bien ? Tu es tout pâle ? Привет! У тебя все в порядке? Ты весь бледный какой-то?
1193	An	***(à Alésia)*** on s'en fout	
1194	Al	а как у тебя дела tu es tout pâle	
1195	T	mmouai ça va\ на en SVT мы смотрели фильм по-про кас-по-en sur la castration du dix-neuvième siècle и я упал dans les pommes	Ça va… On a regardé un film sur la castration au XIXe en SVT et je suis tombé dans les pommes. Да, все нормально... Мы на биологии смотрели фильм про кастрацию в XIX (девятнадцатом) веке и я упал в обморок.
1196	K	oh mais c'est dégueula :asse	Beurk… c'est dégoûtant ! Фу... какая гадость!
1197	Al	mais j'te comprends tu sais l'année dernière on a disséqué des poumons d'porc et depuis j'suis devenue végétarienne	Oh, je comprends... Tu sais, nous l'année dernière, on a disséqué des poumons de porc en SVT et depuis je suis végétarienne. Ой, как я тебя понимаю... Ты знаешь, в прошлом году, мы на биологии препарировали свиные лёгкие, и я с того дня стала вегетарианкой.
1198	T	да ладно/ mais c'est une blague/	Non, mais c'est une blague ! Да ладно, ты шутишь!
1199	Al	нет клянусь тебе/	Je te jure! Клянусь тебе!
1200	T	hm ouais j'ai besoin d'aller aux toilettes tschüss	Bon, je vous laisse, je crois que je dois passer aux toilettes. Ой, извините, мне нужно в туалет...
1201	K	tschüss(rire)	

1202	An	(bas) salut	
1203	Al	не может бы :ыть/ Lise c'est toi/	Non ! C'est pas vrai !? Lise, c'est toi ? Не может быть!? Лиза, ты ли это?
1204	An	oui	
1205	K	c'est qui/	C'est qui ? Это кто?
1206	Al	ah oui/ oh Lise je suis trop contente de te voir/ ну что ты это здесь делаешь/ oh mais attends excuse-moi ça c'est Sacha ma copine du collège\ et Sacha ça c'est Lise mmm c'est ma meilleure copine du primaire on était ensemble j'suis trop contente de te voir/ но что ты здесь делаешь/	Oh, Lise, je suis trop contente de te voir ! Qu'est-ce que tu fais ici ? Oh, mais attends. Excuse-moi, c'est Sacha, ma copine de collège. Sacha, et ça c'est Lise, on était ensemble en primaire. C'est ma meilleure copine du primaire ! Mais je suis trop contente de te voir !! Qu'est-ce que tu fais ici ? Лиза, я так рада тебя видеть! Что ты тут делаешь? Ой, подожди. Извини, это Саша, моя подружка из колледжа. Саша, это Лиза, мы вместе учились в начальной школе. Лиза – моя лучшая подруга! Я так рада тебя видеть, Лиза!!! Но что ты тут делаешь?
1207	An	bah en fait euh **я перешла в этот колледж потому что мои родители** пе-ре-ехали	Bah, en fait, j'ai changé de collège parce que mes parents ont décidé de déménager. Ну вообще-то, я перешла в этот колледж, потому что мои родители переехали.
1208	Al	aaaa круто	Cool ! Tu fais quoi ce week-end ? Круто! Ты что делаешь в эти выходные?
1209	An	tu vas t'la fermer	
1210	K	(rire)	
1211	T	(rire)	
1212	Al	ну что ты делаешь в эти выходние-в выходны:ые/en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison	
1213	K	***(à Alésia)*** mais	
1214	Al	***(à Anita)*** mais ça c'est trop bien	

1215	K	***(à Alésia)*** mais Julie attends/ et not' soirée Harry Potter ça s'fait pas	Mais Julie, attends, et notre soirée Harry Potter ? Mais on n'a pas le droit de faire ça, ça se fait pas entre amis, ça ! Юль, ну подожди, а как же наша вечеринка Гарри Поттера? Так с подругами не поступают!
1216	An	***(à Katia)***chut/	
1217	K	***(à Alésia)*** je pense ça s'fait pas entre amis	
1218	Al	***(à Anita)*** j'pense (inaud) et après il faut (inaud)	
1219	An	***(à Alésia)*** (oui ?)	
1220	Al	***(à Anita)*** tu dois réviser	
1221	T	***(à Katia)*** mais c'est ça d'avoir des mauvais amis tu sais/	C'est que t'as de mauvaises amies ! Ну, значит, подруги у тебя не очень...
1222	Al	***(à Anita)*** le truc sur l'Afrique et l'Asie et et ce week-end (on a tout ?)(inaud) sinon/ ah ouai attends /	
1223	T	да мама/	
1224	An	***(à Alésia)*** oui	
1225	T	да что такое	
1226	Al	***(à Anita)*** t'as vu qu'y a eu des attentats à Paris	
1227	T	нет/ в Париже/	
1228	Al	***(à Anita)*** (inaud) à Paris	
1229	An	***(à Alésia)*** ah oui	
1230	T	что было/ а папа+ он где/	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. Да... да... когда?... хорошо...хор...
1231	Al	***(à Anita)*** (inaud) mais attends y a 100 personnes qui zont été tuées oh my god	
1232	An	***(à Alésia)*** ah	
1233	T	он тоже в Париже/ NON/	
1234	K	***(à Théo)*** ah	
1235	T	пока\	
1236	Al	***(à Théo et Katia)*** mm блин вы слышали/ y a eu des attentats à Paris/	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris… Вы слышали? В Париже теракты...

1237	T	bonjour	
1238	K	***(à Alésia)*** j'te fais la gueule/	
1239	An	что случилось/	Qu'est-ce qui se passe ? Что случилось ?
1240	Al	Maxime/	Maxime ? Максим?
1241	K	Maxime/ что с тобой/	Maxime ? Qu'est-ce qu'il y a ? Максим? Что с тобой?

Annexe 3.7. Séquence de jeu SJ6

Annexe 3.7. Séquence de jeu SJ6

Ligne et prénom	Enoncés	Texte écrit
1310 K	c'est parti/ представляешь/	Tu sais quoi ? Tu sais quoi ? Представляешь? Представляешь?
1311 T	quoi	
1312 Al	QUOI/ dis/ dis/	Quoi ? … Mais dis ! Dis ! Что?... Ну, говори! Говори же!
1313 K	ma maman m'a ach'té un CHIEN/	Maman m'a offert un chien ! Vouiiii !!! Je suis trop contente ! J'ai un chieeeeeen !!! Мама подарила мне собаку! Ураaa! Я так рада! У меня теперь есть собаааааака!!
1314 T	l'éléphant rose/	
1315 K	mais arrête (s'il te plaît ?)	
1316 Al	я очень довольна за тебя :я	
1317 K	attends j'ai pas fini moi ok/ я очень рада представляешь у меня СОБАКА/	
1318 Al	ой супер félicitations je t'comprends c'est comme si on m'avait obj-offert un objet Harry Potter xxxx toi vas-y à toi	Super. Félicitations. Je comprends. C'est comme si on m'avait offert des objets Harry Potter. Bon… tu fais quoi ce week-end ? Супер. Поздравляю. Понимаю. Это как если бы мне подарили что-нибудь, связанное с Гарри Поттером. Ладно... а что ты в эти выходные делаешь?
1319 K	non c'est toi là	
1320 Al	ну что ты делаешь в эта выходные	
1321 K	ox rien d'spécial tu sais/ +	Pff, rien de spécial. Ma mère veut que je travaille mon français tout le week-end vu qu'il y a un contrôle… et puis je lui ai promis d'avoir de bonnes notes si elle m'offre un chien…Pfff… Ох, ничего особенного. Мама хочет, чтобы я все выходные занималась французским, ведь у нас контрольная... ну и ещё я ей обещала, что буду приносить хорошие оценки, если она мне подарит собаку...Вот...
	(COM : le technicien entre)	
1322 Al	vas-y xx/	
1323 K	tu sais j'dois réviser mon éval de français et + bah + мама сказала что у меня+ должны быть хорошие оценки	
1324 Al	а у меня родители уезжают в субботу вечером я останусь одна je déteste ça	Moi, mes parents, en fait, ils partent samedi soir et je reste toute seule à la maison. Je déteste ça ! А у меня родители уезжают в субботу вечером, и я буду дома одна. Фу, терпеть не могу оставаться дома одна.
1325 K	я тоже\ tu sais moi quand j'entends des bruits bizarres	Moi aussi. Tu sais, des fois quand je suis toute seule à la maison et quand j'entends un bruit bizarre, je

	j'me mets sous la couette je j'ai trop peur	saute dans mon lit sous la couette et je bouge plus tellement j'ai peur… Ой, я тоже. Знаешь иногда, когда я остаюсь одна дома и вдруг слышу где-нибудь странный шум, мне бывает так страшно, что я забираюсь в кровать под одеяло и сижу тихо-тихо, не двигаясь...
1326 Al	ah j'te comprends attends y меня идея/ et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour f=travailler ton français et et que moi aussi j'ai peur de rester toute seule et genre tu vois on travaille 'fin un p'tit peu quoi	Tiens, j'ai une idée ! Et si on disait à ta mère que tu viens chez moi pour faire du français et puis parce que j'ai un peu peur de rester seule… et on travaille vraiment… enfin… un peu. Et puis, on se fait une soirée. Genre soirée Harry Potter. Слушай-ка, у меня идея! А если мы скажем твоей маме, что ты пойдёшь ко мне заниматься французским, ну и потому что я боюсь оставаться дома одна...ну мы, конечно, и правда, позанимаемся французским... ну... немного. А потом устроим вечеринку. Что-нибудь типа вечеринки Гарри Поттера.
1327 K	oui (rire)	
1328 Al	et donc et après мы делаем вечеринку genre euh soirée Harry Potter quoi/	
1329 K	ммм неплохая идея/	Oui... Pas mal… Да... звучит неплохо.
1330 T	привет/	Salut ! Привет!
1331 K	привет Максим/ как дела/	Salut, Maxime !
1332 Al	salut Maxime/ euh **как у тебя дела tu es tout pâle/**	Salut ! Tu vas bien ? Tu es tout pâle ? Привет! У тебя все в порядке? Ты весь бледный какой-то?
1333 T	ммм все хорошо en SVT мы смотрил un film sur la castration на девятнадцатом веке	Ça va… On a regardé un film sur la castration au XIXe en SVT et je suis tombé dans les pommes. Да, все нормально... Мы на биологии смотрели фильм про кастрацию в XIX (девятнадцатом) веке и я упал в обморок.
1334 K	aaah+	
1335 T	(rire)	
1336 K	vas-y continue hein/	
1337 T	и я упал dans les pommes	
1338 K	oh c'est dégueula :asse/	Beurk… c'est dégoûtant ! Фу... какая гадость!

1339 Al	**я понимаю тебя** tu sais nous l'année dernière on a disséqué les poumons poum' d- poumons de porc en SVT et depuis j'suis devenue végétarienne	Oh, je comprends... Tu sais, nous l'année dernière, on a disséqué des poumons de porc en SVT et depuis je suis végétarienne. Ой, как я тебя понимаю... Ты знаешь, в прошлом году, мы на биологии препарировали свиные лёгкие, и я с того дня стала вегетарианкой.
1340 T	no :on/ mais c'est une blague/	Non, mais c'est une blague ! Да ладно, ты шутишь!
1341 Al	**клянусь тебе**	Je te jure! Клянусь тебе!
1342 T	мм все хорошо я иду в туалете пока/	Bon, je vous laisse, je crois que je dois passer aux toilettes. Ой, извините, мне нужно в туалет...
1343 K	пока/	
1344 Al	(inaud)	
1345 K	aaah/ pff	
1346 Al	(inaud)	
1347 K	oh-là-là/ tu es	
1348 T	(rire)	
1349 K	***(à Alésia)*** tu es censée (rire)	
1350 An	seule au monde/	
1351 K	là tu la vois passer comme ça tu la vois passer	
1352 T	(inaud)	
1353 Al	не :ет/ неправда/ Lise c'est toi/	Non ! C'est pas vrai !? Lise, c'est toi ? Не может быть!? Лиза, ты ли это?
1354 An	oui/	
1355 K	кто это/	C'est qui ? Это кто?
1356 T	bah c'est Lise/	

1357 K	(rire)	
1358 Al	**j'suis trop contente de te voir ну что ты здесь делаешь/ ah mais attends excuse-moi c'est Sacha ma copine du collège et Sacha** это ça c'est Lise euh **ma meilleure amie de de la primaire** on était ensemble j'suis trop contente de te voir но что ты здесь делаешь/	Oh, Lise, je suis trop contente de te voir ! Qu'est-ce que tu fais ici ? Oh, mais attends. Excuse-moi, c'est Sacha, ma copine de collège. Sacha, et ça c'est Lise, on était ensemble en primaire. C'est ma meilleure copine du primaire ! Mais je suis trop contente de te voir !! Qu'est-ce que tu fais ici ? Лиза, я так рада тебя видеть! Что ты тут делаешь? Ой, подожди. Извини, это Саша, моя подружка из колледжа. Саша, это Лиза, мы вместе учились в начальной школе. Лиза – моя лучшая подруга! Я так рада тебя видеть, Лиза!!! Но что ты тут делаешь?
1359 An	bah en fait **я перешла в этот колледж потому что мои родители переехали**	Bah, en fait, j'ai changé de collège parce que mes parents ont décidé de déménager. Ну вообще-то, я перешла в этот колледж, потому что мои родители переехали.
1360 Al	аа класс **ну что ты делаешь в эти выходные en fait mes parents partent et j'reste toute seule à la maison** donc euh tu vois	Cool ! Tu fais quoi ce week-end ? Круто! Ты что делаешь в эти выходные?
1361 K	Julie/ et notre et no' soirée Harry Potter/ mais ça s'fait pas entre amis/	Mais Julie, attends, et notre soirée Harry Potter ? Mais on n'a pas le droit de faire ça, ça se fait pas entre amis, ça ! Юль, ну подожди, а как же наша вечеринка Гарри Поттера? Так с подругами не поступают!
1362 Al	***(à Anita)*** et après(inaud)	
1363 An	***(à Alésia)*** (ouai ?)	
1364 Al	***(à Anita)*** (inaud) attends mais (inaud) mais en même temps (et genre ?) on n'a pas pensé que (inaud)	
1365 An	***(à Alésia)*** oui	
1366 K	***(à Alésia)*** ça s'fait pas ça/ mais c'est bon j'ai fini	
	(COM: sonnerie de téléphone)	
1367 Al	***(à Anita)*** (inaud) pourtant mais voilà quoi (inaud) fin tu vois je suis trop contente de te voir	
1368 An	***(à Alésia)*** pareil	
1369 Al	***(à Anita)*** en fait ça va/	
1370 T	ah merde je suis trop tôt oups	

1371 An	***(à Alésia)***(inaud)oui	
1372 Al	***(à Anita)*** mais toi c'était bien dans l'autre (collège ?)	
1373 An	***(à Alésia)*** ouais (inaud) ouais fin	
1374 T	***(à Katia)*** ah oui je sais c'est ça d'avoir de mauvais amis tu sais j'en ai déjà eu	C'est que t'as de mauvaises amies ! Ну, значит, подруги у тебя не очень...
	(COM: sonnerie de téléphone)	
1375 Al	***(à Anita)*** ouai t'étais en t'étais en xx mais xx attends xx a priori y a eu des attentats à Paris	
1376 T	да мама/	
1377 Al	***(à Anita)*** y a plus d'cent personnes qui ont été tuées	
1378 T	да все хорошо/ что случилось в Париже/ mais papa mais qu'est-ce qu'il fait là-bas/ non/ non me dis pas qu'il est là-bas aussi mais ne dis pas qu'il s'est fait aussi+ tuer	Oui… oui…. quand ?... d'accord… d'ac…. Да... да... когда?... хорошо...хор...
1379 K	(rire)	
1380 Al	***(à Anita)*** attends (inaud) cent personnes mais (inaud) j'pense (inaud) (mais en fait ?) (inaud) ouai	
1381 T	пока	
1382 Al	***(à Anita)*** arrête arrête c'est pas possible ***(à Théo et Katia)*** ah бли :ин/ вы слышали/ il y a eu des attentats à Paris/	Vous avez entendu ? Il y a eu des attentats à Paris… Вы слышали? В Париже теракты...
	(COM : T se mouche et produit un bruit fort)	
1383 Al	(rire)	
1384 K	(rire)	
1385 An	(rire)	
1386 T	mais non mais xxxx (rire) mais xxx	
	(COM : enseignante entre)	
1387 An	**что случилось?**	Qu'est-ce qui se passe ? Что случилось ?
1388 K	(rire)	
1389 Al	(rire) genre comme si on s'mouche (rire)	

1390 T	mais quoi/ (je fais genre ?)	
	(COM : enseignante sort)	
1391 An	beh xx se mouche comme ça/ on dirait qu't'as pété	
1392 T	mais non mais j'vais pas faire	
1393 Al	mais j'sais pas tu fais/ (rire) au pire tu fais ça c'est tout\	
1394 K	ok c'est parti/	
1395 T	mais non y faut au moins faire le bruit	
1396 Al	t'es pas obligé de te moucher	
1397	mais non je me mouche pas/ je fais juste pff	
1398 An	xx tu t'mouches pas comme ça tu fais/	
1399 T	je fais genre/	
1400 Al	oui bah oui	
1401 K	allez c'est parti/	
1402 Al	et donc voilà	
1403 T	comme ça/	
1404 Al	**qu'est-ce qui se passe** vas-y/	Qu'est-ce qui se passe ?
1405 An	**что случилось/**	Что случилось ?
1406 Al	Maxime/	Maxime ?
1407 K	Maxime что с тобой/+	Maxime ? Qu'est-ce qu'il y a ? Максим? Что с тобой?

Annexe 3.8. Alésia. Transcription de l'entretien d'explicitation # 1

1.	Ch	Donc, en fait, comme on t'a expliqué, si tu es d'accord, l'idée ce serait que nous puissions évoquer ce moment de l'entretien. Est-ce que tu es d'accord, Alésia ?	contrat	
2.	Alésia	Oui, je veux bien.		
3.	Ch	Oui, tu veux bien ? Très bien. Donc, en fait, je te propose, si tu es d'accord, de laisser venir ce moment euh…lorsque vous étiez dans cette salle et que vous avez joué cette petite pièce. Et donc, je te propose si tu es d'accord de choisir un ou deux moments lors de cette petite séquence où tu as senti que tu as été le plus dans le personnage que tu as joué. Donc, tu prends le temps. Si tu souhaites, tu peux très fort les yeux euh pour essayer de choisir un ou deux moments où tu étais le plus dans ce personnage.		
4.	Alésia	Ben, c'est compliqué parce qu'on faisait rien dans cette scène, enfin… On était juste… ben…	jugement	
5.	Ch	Dans cette scène ? Si tu laisses revenir cette scène, où étais-tu ?		
6.	Alésia	Ben, j'étais là. Et… j'étais avec Anita. On faisait exprès parce qu'on devait faire semblant de parler ensemble. Et… et je devais ignorer Katia et ensuite on entend qu'il se passe quelque chose avec Théo et donc on arrive et… et voilà.	contexte	
7.	Ch	Et lorsque tu étais avec Anita, donc tu étais par là ? avec Anita ?		
8.	Alésia	Euh, oui vers là. Là il y avait la caméra, je crois.	contexte	
9.	Ch	Donc en face de toi, il y avait la caméra ?		
10.	Alésia	Enfin, on était de côté. On était comme ça et la caméra était comme ça donc on était…	contexte	
11.	Ch	Et donc, si tu es sur cette scène tu vois la caméra à côté de ton épaule ?		
12.	Alésia	Oui.		
13.	Ch	Où est-ce que tu la vois ?		

14.	Alésia	Ben, enfin, on la voit un peu de côté euh… oui, enfin, vers l'épaule.	contexte	Perçoit la caméra par la voie visuelle
15.	Ch	Et quand tu es avec Anita…		
16.	Alésia	Oui.		
17.	Ch	… et que tu as la caméra à côté de ton épaule et tu es en face de Anita et que se passe-t-il à ce moment-là ?		
18.	Alésia	Ben, on fait semblant de parler. Et on chuchote, enfin, on parle un petit peu.	contexte	Fait semblant de parler Parle
19.	Ch	Et quand tu fais semblant de parler, qu'est-ce que tu fais exactement ?		
20.	Alésia	Ben…ben… on bouge des mains. Euh… on bouge la bouche. On parle pas forcément. Et on s'était déjà mis d'accord je crois sur ce qu'on allait dire vite fait. Et… ben… on a fait semblant oui. Enfin… on avait une discussion.	contexte + déclaratif	Fait des gestes Mime la parole Fait semblant de parler
21.	Ch	Et est-ce que à ce moment précis où vous faisiez semblant d'avoir une conversation est-ce qu'il y avait un ressenti ? Est-ce que tu sentais quelque chose ? Dans ton corps peut-être où tu entendais ?		
22.	Alésia	C'était il y a longtemps, mais…	déclaratif	
23.	Ch	Si tu reviens sur ce moment précis…		
24.	Alésia	Oui.		
25.	Ch	… où tu étais… où tu avais du coté droit la caméra et tu me dis que tu étais en face d'Anita, vous faisiez semblant de parler…	contexte	
26.	Alésia	Oui.		
27.	Ch	Et donc, quand vous faisiez semblant de parler, vous chuchotez.		
28.	Alésia	Et j'entendais Katia et Théo qui parlaient. Et… et…. j'écoutais Anita quand elle faisait semblant de me parler, enfin voilà.	déclaratif	Perçoit le comportement de Katia et Théo par la voie auditive Perçoit le comportement d'Anita par la voie auditive
29.	Ch	Et quand… juste à ce moment-là où vous étiez Anita et toi vous faisiez semblant de parler ? Je te laisse… peut-être tu peux fermer les yeux pour peut-être… ça peut t'aider pour voir est-ce que vous faisiez semblant comment tu sais que vous faisiez semblant ?		
30.	Alésia	Enfin, on parlait, mais il n'y avait pas forcément de thèmes précis, enfin, c'est pas comme une vraie… une vraie	déclaratif	

		conversation. Et des fois quand on savait pas quoi dire on parlait enfin on bougeait juste des lèvres pour faire semblant qu'on se disait les choses, enfin…		
31.	Ch	Et si tu… si tu viens en ce moment où… où vous parliez, que se passait-il ? Comment tu étais peut-être positionnée ? Ton corps, comment il était ?		
32.	Alésia	Ben, j'étais debout. Je crois que je tenais un cahier, enfin je crois que j'l'ai vu sur la vidéo et… ben… je regardais Anita, je bougeais de la main, des fois qu'on parlait des choses, enfin, et…	déclaratif	Perçoit le comportement d'Anita par la voie visuelle Fait des gestes Parle
33.	Ch	Est-ce que tu te vois là quand tu bougeais la main et quand tu parlais avec Anita ?		
34.	Alésia	Oui, peut-être un peu.		
35.	Ch	Et… et quand tu te vois euh tu te vois comment ? Tu te vois en face ? Est-ce que tu regardes…		
36.	Alésia	Ah, soit je vois de là là, enfin j'imagine XXX dans la pièce, soit euh… oui je vois plutôt dans la pièce, c'est vrai.	déclaratif	Imagine
37.	Ch	Tu te vois dans la pièce ?		
38.	Alésia	Oui, vu que c'est juste là là XXX		
39.	Ch	Et donc quand tu… quand vous êtes toutes les deux en train de… de d'avoir cette conversation… de parler, que se passe-t-il en toi ? Est-ce que tu as... Est-ce que tu entends, tu entendais Anita, tu t'entendais toi peut-être ?		
40.	Alésia	Ben, je voyais Anita….	déclaratif	Perçoit le comportement d'Anita par la voie visuelle
41.	Ch	Et tu la vois là quand tu… quand tu laisse venir cette situation ? Prends, prends ton temps.		
42.	Alésia	Oui.		
43.	Ch	Tu peux fermer les yeux. Et tu peux essayer de venir sur cette situation. Tu peux prendre ton temps.		
44.	Alésia	Oui.		
45.	Ch	Et tu…		
46.	Alésia	Je peux la voir me parler, enfin…	procédural	Perçoit le comportement d'Anita par la voie visuelle
47.	Ch	Tu la vois te parler. Et quand tu vois Anita te parler, euh… qu'est-ce que tu sens ? Peut-être, il y a dans ton corps… des sensations ou peut-être des sons ?		

48.	Alésia	Ben, j'entends Katia et Théo… ben je pense qu'on était plutôt… enfin on rigolait… beaucoup. La dernière fois pendant toute la répétition et tout. Donc j'pense que… oui au fond y'avait enfin en interne XXX on rigolait un petit peu enfin à l'intérieur… et…	procédural + jugement	Perçoit le comportement de Katia et Théo par la voie auditive
49.	Ch	Tu- Tu rigolais de l'intérieur ?		
50.	Alésia	Oui… oui enfin on était un peu joyeux.		Eprouve la joie
51.	Ch	Et- et c'est… quand tu rigoles… de l'intérieur, tu le sentais ici, au niveau de… tu le sens ? Au niveau de, de… ta poitrine ? Ici, dans la partie centrale ?		
52.	Alésia	Bah… On rigolait pas forcément, mais on était, enfin… on était plutôt… enfin joyeux, enfin… on était… Mais en même temps on était concentré dans la scène on était… enfin voilà enfin	déclaratif	
53.	Ch	Tu ét- Tu- Tu te vois que tu est concentrée dans la scène. Tu es concentrée dans la scène, à ce moment ?		
54.	Alésia	Oui.		
55.	Ch	Et lorsque tu es concentrée, que fais-tu ? Quand tu es concentrée dans la scène.		
56.	Alésia	Ben… Je souris pas, enfin je…	procédural	Sourit
57.	Ch	Tu n'es-		
58.	Alésia	J'ai plutôt l'ai- l'air… enfin… j-… oui enfin, enfin j'me mets plus dans l'truc et je parle avec… avec Anita et… Beh… Oui enfin je rigole pas, et… et j'me mets comme si dans la situation comme si j'étais en train de lui parler… pendant que… y s'passe d'autres choses derrière, enfin je sais pas.	procédural + jugement	Se concentre sur le jeu Parle
59.	Ch	Oui, et juste… si on- si on reste dans ce moment où tu es avec Anita… Où tu me dis que… tu sens que vous rigoliez… que il y avait quelque chose qui s'est passé - qui se passe, entre vous… Vous ne rigolez pas, mais tu sens, en même temps, que vous rigolez à l'intérieur.		
60.	Alésia	Oui enfin pas rigoler enfin on était… enfin… joyeuses… comme on… depuis l'début de enfin… ça faisait plutôt XXX c'était la fin a priori – ça faisait plutôt du temps qu'on faisait ça, donc… enfin on rigolait beaucoup avec Théo, Katia et Anita, donc… forcément enfin… vu qu'on savait qu'on était filmé ben on… était peut-être j'pense on s'reprenait un	déclaratif	

		peu en main… on s'concentrait plus mais sinon enfin…		
61.	Ch	Et – oui - et si tu reviens… donc à ce moment où tu es avec elle, et… vous parlez. Je te propose, si tu es d'accord, de revenir sur ce moment, où vous êtes toutes les deux en train de… d'avoir cet échange… Et – je te propose de laisser revenir, peut-être vois- tu vois quelque chose, ou peut-être tu sens quelque chose, dans une partie de ton corps…		
62.	Alésia	Ben j'vois Anita devant moi… Dans mon corps ben j'essaie d'inventer… qu'est-c'qu'on pourrait s'dire… J'suis un peu attentive aussi à quel moment on entendra Théo qui dira… qu'il est au téléph- enfin qu'il est au téléphone et qu'il appelle.	procédural	Perçoit le comportement d'Anita par la voie visuelle Invente Se concentre sur la perception de la parole de Théo Anticipe le comportement de Théo
63.	Ch	Et avant d'entendre Théo, quand tu es attentive à Anita, comment tu sais que tu es attentive ?		
64.	Alésia	Ben j'la vois… Et puis j'ai reçu c'qu'elle me dit donc j'essaie de lui répondre et voilà enfin…	procédural	Perçoit le comportement d'Anita par la voie visuelle Invente
65.	Ch	Elle… Anita elle- elle bouge… ses mains ?		
66.	Alésia	Non, j'crois pas.		
67.	Ch	Et toi ? Tu… Quand tu…		
68.	Alésia	Je sais pas, peut-être un p'tit peu.	jugement	
69.	Ch	Et donc, tu essaies de… répondre, à ce qu'elle dit.		
70.	Alésia	Oui.		
71.	Ch	Et à ce moment précis… Que se passe t-il… dans toi ? Peut-être… tu entends une voix, peut-être tu vois… Anita… Quand tu vois Anita par exemple, qu'est-ce que toi tu vois ?		
72.	Alésia	Ben je vois son visage, ses cheveux… J'vois un petit peu le XXX intérieur XXX. Intérieur, enfin… Je vois, sa tenue… enfin voilà	procédural	Perçoit le comportement Anita par la voie visuelle
73.	Ch	Et quand tu vois ses yeux, son visage… que fais-tu à ce moment-là ?		
74.	Alésia	Ben soit elle est en train d'parler donc… j'l'écoute enfin j'essaie de comprendre c'qu'elle m'dit. Soit c'est moi qu'est en	procédural + jugement	Perçoit le comportement d'Anita par la voie auditive

		train de parler, donc… j'essaie de, enfin… d'entretenir une fausse conversation avec elle, je sais pas…		Parle
75.	Ch	Et quand tu entretiens cette fausse conversation avec elle, est-ce que tu entends… ces voix ? Tu entends ta voix et la voix d'Anita ?		
76.	Alésia	Ben… vu qu'on… soit on parle pas soit on chucho- enfin on chuchotait, ben enfin oui j'entendais ma voix elle chuchotait et celle d'Anita qui répondait.	déclaratif	Perçoit sa propre voix Perçoit le comportement d'Anita par la voie auditive
77.	Ch	Est-ce que tu peux- tu arrives à… à peut-être… entendre ou reconnaître des sons ?		
78.	Alésia	…ben… Katia qui parlait, ou alors Théo, ou alors… Des fois j'crois qu'la caméra elle faisait un p'tit bruit, enfin je sais plus.	déclaratif + jugement	Perçoit le comportement de Katia et Théo par la voie auditive Perçoit le bruit de la caméra
79.	Ch	Et- et quand vous chuchotez, vous… vous chuch- t- tu… Vous chuchotez… comment ? Quest-c'que… Qu'est-c'que tu peux… Qu'est-c'que tu entends quand vous chuchotez ?		
80.	Alésia	… enfin en fait, on fait un peu on parle… enfin… on chuchote pas des vrais mots enfin… un peu en langage… bah, enfin voilà, et des fois y a des mots… y a des enfin y a des mots en français qui viennent et comme ça – comme ça on a un… enfin… on a- on sait le thème de quoi on parle, par exemple si on parle de… de qu'est-ce qu'on a fait l'après-midi d'avant, enfin j'm'en rappelle plus mais… voilà, et ben par exemple… On entend l'mot après-midi mais sinon enfin on fait… on dit un peu n'imp- enfin on… on parle- on dit pas des mots qui existent vraiment enfin on dit un peu…	procédural + jugement + déclaratif	Parle
81.	Ch	Et quand tu es… quand vous parlez, est-ce que tu peux voir comment ton corps… il est ?		
82.	Alésia	Ben… ben j'peux l'voir parler… et ma tête elle est normale XXX. J'étais debout, j'tenais mon cahier… Des fois j'bougeais la main pour montrer que'qu'chose… Sinon… Enfin…	procédural + déclaratif	Perçoit le comportement d'Anita par la voie visuelle Fait des gestes

83.	Ch	Donc, tu- tu avais… tu as ton carnet… tu as un carnet. Où est-ce que tu as ton carnet ?		
84.	Alésia	A l'… enfin… à la main gauche, enfin… Je sais pas…	procédural + jugement	
85.	Ch	A la main gauche…		
86.	Alésia	P't'être c'était pas la main gauche… Et… j'le tenais oui comme ça comme si c'était un… cahier d'école.	déclaratif	
87.	Ch	Donc tu tiens ton carnet, à la main gauche		
88.	Alésia	Oui.		
89.	Ch	Et, avec la main droite, tu fais quelque chose ?		
90.	Alésia	Ben soit j'tenais aussi, soit des fois… j'parlais enfin j'montrais des choses…	déclaratif	
91.	Ch	Et quand tu parles… avec la main et ton carnet, tu parles… Qu'est-ce que tu… tu sens, à ce moment précis où tu vois Anita, tu vois le visage d'Anita, tu as ton carnet noir, que tu as sur ta main gauche…		
92.	Alésia	Il était… rose, j'crois, ou rouge.	déclaratif	
93.	Ch	Il est rose ton carnet ?		
94.	Alésia	Rose ou rouge, je sais plus.		
95.	Ch	Il est rose ? Ton carnet, il est- il est rose, rouge, et, avec l'autre main… tu faisais un mouvement.		
96.	Alésia	Ben…		
97.	Ch	Tu fais un mouvement avec l'autre main, tu- tu te vois faire ce mouvement ?		
98.	Alésia	Oui, mais pas tout l'temps, enfin… Des fois...		
99.	Ch	Je- je te propose, si tu es d'accord, de fermer les yeux, et de venir sur ce moment. Et quand tu entends la voix d'Anita, et ta voix, peut-être… Comment tu entends ces voix ?		
100.	Alésia	Ben… Pas très fort… Enfin… J'm'en rappelle plus, enfin j'me rappelle plus trop enfin…	jugement	
101.	Ch	Donc… On est… dans un moment en fait et dans… lors de ce moment j'vais faire un petit récu- récapitulatif, si tu es d'accord, et on va faire une petite pause. Donc tu es… avec Anita, en face d'Anita, et donc, vous parlez, vous chuchotez, tu avais ton carnet… Donc tu te vois, tu as ton carnet sur la main gauche, ton carnet rouge… avec l'autre		

		main tu bouges, un peu ta main, quand tu parles, et quand elle parle… Et ensuite, vous allez vers Théo.		

Annexe 3.9. Alésia. Transcription de l'entretien d'explicitation # 2

1.	Ch	Donc… ça va ?	contract
2.	Al	Oui ça va.	
3.	Ch	Très bien donc… j'vais te proposer, si tu… si tu es d'accord je te propose… de choisir… un moment, lorsque vous jouez, qui a été significatif pour toi. Donc je te propose de… laisser revenir ce moment, tu peux fermer les yeux si tu le souhaites… de laisser revenir le moment, lorsque vous jouez cette scène, le moment qui a été significatif, pour toi.	
4.	Al	Significatif ça veut dire que…	
5.	Ch	Important… Touchant…	
6.	Al	Pour la scène ou pour moi ?	
7.	Ch	Pour toi. Et tu penses que… il y a que- il y a eu quelque chose… que tu as peut-être pu sentir, dans ton corps, qui… qui t'a touché, qui a été important… Peut-être tu t'es sentie… plus proche, de ton personnage, ou des- des camarades… Ce moment qui pour toi était… Et donc tu prends le temps, de laisser revenir ce moment… Et lorsque tu l'as, Alésia, je te propose de me faire signe.	
8.	Al	J'crois que j'ai…	
9.	Ch	Et… où- où es-tu, dans ce moment ?	
10.	Al	J'étais… ben, devant la caméra avec Anita.	contexte
11.	Ch	Tu es… devant la caméra, devant Anita…	
12.	Al	Enfin… sur l'côté… fin j'ai la caméra sur la gauche j'suis en train d'parler à Anita…	contexte
13.	Ch	Oui…	
14.	Al	… et y a Katia qui m'dit… qui dit que… enfin… j'me rappelle qu- enfin j'ai un p- dans l'histoire j'avais… fait du mal à Katia un p'tit peu enfin j'lui avais…	contexte + déclaratif
15.	Ch	T- T- tu vois que dans l'histoire, là, tu vois que tu as un peu du mal – avec Katia ?	
16.	Al	Enfin j- j'me rappelle que	
17.	Ch	Essaie- essaie de… laisser revenir le moment… donc, tu vois, ou tu sens… que tu as un tout p'tit peu de mal com- comment ça se passe ?	
18.	Al	Ben… dans la vraie vie j'étais allée avec Anita- enfin Katia, et dans l'histoire… de la scène, j'devais… l'ignorer. Enfin j'devais être… méchante avec elle, alors en fait c'est pour ça qu'c'était un mom- un peu dur à jouer parce qu'en fait dans… dans l'j… d- dans ma tête ben j'me disais… enfin… que c'était méchant c'que j'faisais mais en même temps c'était fait exprès c'était dans la scène, enfin… donc…	déclaratif
19.	Ch	Donc, si tu reviens à la scène, qu'est-ce que tu t'es dit, dans ta tête ? Qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment précis ?	
20.	Al	J'me suis dit…	

21.	Ch	Tu t- tu t'es dit ça ?	
22.	Al	Que j'ai fait un tru- que j'-	
23.	Ch	Tu l'- tu l'entends ?	
24.	Al	Non mais, ben j'me disais que j… que j'disais ça pour mon rôle en vrai qu'ça s'faisait pas trop enfin…	déclaratif
25.	Ch	Et donc… tu fais ces- tu fais quoi, à ce moment de la scène, où est-ce que tu te positionnes ?	
26.	Al	Ben, en face d'Anita…	
27.	Ch	Tu es… en face d'Anita… et ?	
28.	Al	Et on est en train d'parler avec Anita…	procédural
29.	Ch	Et tu parles avec Anita.	
30.	Al	Et Katia…. me parle, et moi je l'ignore	procédural
31.	Ch	D'accord. Et… et quand Katia elle te parle, tu entends sa voix ? Et quand tu l'entends, est-ce que tu arrives à… à voir si tu- comment tu entends cette voix ?	
32.	Al	Ben j'l'entends du côté… Enfin j'l'entends assez fort, j'veux dire y a personne qui parle y a qu'elle qui parle… et en même temps y a moi et Anita qui chuchotons un p'tit peu…	procédural
33.	Ch	Donc quand tu entends la voix de Katia, du côté, qui est assez fort, et en même temps, tu entends la voix d'Anita.	
34.	Al	Oui y a Anita qui chuchote un p'tit peu.	procédural
35.	Ch	Vous chuchotez… en même temps… et est-ce que tu entends autre chose ?	
36.	Al	Les pas de Théo qui arrive vers Katia…	procédural
37.	Ch	Et quand tu entends les pas de Théo, v- de quel côté est-ce que tu entends ces pas ?	
38.	Al	Vers la droite…	procédural
39.	Ch	Tu entends les pas vers la droite… comment… d- ça s'est- c'est devant toi, ou derrière toi ?	
40.	Al	Derrière moi… sur l'côté… enfin, du même endroit que j'entends la voix de Katia.	procédural
41.	Ch	D'accord. Donc tu entends les pas de Théo, la voix de Katia, et… en même temps, tu chuchotes avec Anita. Et… et qu'est-c'que- comment toi, à ce ma- moment précis, comment tu es positionnée physiquement ?	
42.	Al	J'suis debout… J'ai… l'épaule droite vers Katia, Théo et tout et tout et l'épaule gauche vers la caméra, et en face de moi y a Anita, et j'tiens mon cahier, et y a une main avec je parle…	procédural
43.	Ch	Et que tu- que fais-tu exactement à ce moment précis ?	
44.	Al	Je tiens mon cahier, j'bouge un peu d'la main, et j'ch- je chuchote avec Anita.	procédural
45.	Ch	Est-ce que, peut-être, tu… tu as des sensations dans ton corps à ce moment… Tu sens des choses…	
46.	Al	Ben j'me sentais mal pour… c'que j'dis- enfin, le fait que j'ignore… Katia, même si j'savais qu'c'était-	déclaratif

		c'était juste pour… le spectacle, enfin juste pour la scène.	
47.	Ch	Et quand tu… te sens mal, qu'est-ce que tu sens ? Peut-être tu sens quelque chose… dans une partie de ton corps ?	
48.	Al	Dans ma tête…	procédural
49.	Ch	Dans- Dans ta tête…	
50.	Al	Un peu la culpabilité… Mais en en même temps… la joie parce qu'on était de bonne humeur, et en même temps… j'étais concentrée pour chuchoter avec Anita et… et jouer la scène.	procédural + déclaratif
51.	Ch	Et quand tu es concentrée, comment tu sais, que tu es concentrée ?	
52.	Al	Parce que… oui ben je… je souris pas… et… je p- j'écoute… enfin j'pense… à c'qui s'passe, enfin j'pense pas à autre chose. Oui j'pense à… ben c'qui s'passe, à la scène et tout et tout.	procédural
53.	Ch	Bien, et quand tu penses à ce que… que… qui s'passe, à la scène, comment sais-tu que tu penses ?	
54.	Al	Ben parce que… Parce que j'entends dans ma tête c'que j'pense enfin… j'entends les voix et… et ben…	procédural
55.	Ch	Tu entends les- les voix, dans ta tête ?	
56.	Al	Oui, de… enfin de tout l'monde, et… et j… enfin… je sais ce que j'dois faire…	procédural
57.	Ch	Et qu'est-ce que tu dois faire ?	
58.	Al	Ben j'dois continuer à faire semblant d'parler avec Anita.	procédural
59.	Ch	Et tu continues, à faire semblant, avec Anita. Et comment tu sais que tu continues, à faire semblant, avec Anita ?	
60.	Al	Ben parce que… c'est que j'ai vu sur la vidéo que j'continuais, et… et que enfin c'était marqué dans la scène, que jusqu'à temps qu'on entends pas Théo- l'appel de Théo, avec Anita on doivai- on devait faire- enfin on devait continuer de faire semblant d'parler.	déclaratif
61.	Ch	Et tu… tu entends, la voix de Théo, lorsque tu… joues avec Anita, tu- tu entends sa voix ? Et comment elle est sa voix ?	
62.	Al	Elle est un peu enfin plus loin… Il parle à Katia. Et ensuite il est au téléphone donc il parle au téléphone.	procédural
63.	Ch	Et que se passe-t-il à ce moment-là ? Comment… tu es, comment tu te sens à ce moment-là ?	
64.	Al	Au moment où il appelle sa maman, je sais qu'avec Anita on est censées faire semblant de lire, dans un article, qu'on a vu qu'y avait des attentats. Et ensuite… ben on s'retourne et on commence à s'intéresser à… c'qui s'passe avec Théo.	procédural
65.	Ch	Tu… tu dis t-… Vous avez lu dans- dans un article, qu'il y a eu…	

66.	Al	Des attentats.	
67.	Ch	Et c'est un article que… que toi tu avais ?	
68.	Al	C'était juste une feuille, pas du tout- enfin j'crois qu'c'était le texte, et en fait on faisait semblant de lire, que c'était un article.	déclaratif
69.	Ch	D'accord, donc toi et Anita, vous faisiez semblant de lire un article sur les attentats. Et, à ce même moment, que vous lisiez ça, tu entends… la voix… tu entends une voix ?	
70.	Al	Ben la voix d'Théo qui appelle sa maman, et qui lui… demande… enfin, c'qui s'est passé	procédural
71.	Ch	Et… tu lisais cet article… vous lisez cet article, avant d'entendre Théo parler ?	
72.	Al	On a commencé à faire semblant un petit peu avant d'entendre Théo, et donc… on a commencé à prendre la feuille…	décaratif
73.	Ch	Et quand tu commences à prendre la feuille, comment tu t'y prends ?	
74.	Al	Ben j'ai mon… mon… cahier… à gauche, je l'prends, y avait déjà une feuille dessus, donc j'montre à Anita du doigt, j'fais semblant d'lui montrer une ligne, pour de vrai c'était pas du tout sur encore les attentats, j'lui fais semblant que c'était sur les attentats et on commence à- à enfin mimer avec notre tête comme si on était étonnées, et qu'on était tristes, et… et on fait semblant de lire, et ensuite on entend la voix d'Théo.	procédural
75.	Ch	Et quand tu… commences à mimer, avec Anita… comment si c'est- c'était… comme si c'est triste, qu'est-ce que tu… comment tu mimes, est-ce que tu- tu le sentais au niveau- de ton visage, de ton corps, de… peut-être il y avait une partie ?	
76.	Al	Ben avec notre visage on essayait d'avoir l'air surpris… ne pas sourire… enfin… ben on essaie de faire semblant d'être tristes et d'être étonnées, et… et on s'regardait enfin… ben on s'regardait pour voir la réaction de l'autre…	déclaratif
77.	Ch	Et… lorsque tu mimais, et vous faites semblant d'être tristes, et vous vous regardez, pour voir la réaction de l'autre, peut-être avais-tu… peut-être as-tu à ce moment-là une sensation ? Peut-être… tu as chaud, peut-être tu as froid… ou tu sens… quelque chose qui bouge peut-être dans ton corps ?	
78.	Al	Peut-être j'sentais quelque chose mais là j'm'en rappelle plus du tout…	jugement
79.	Ch	Oui mais si… si tu laisses venir… peut-être… tu- tu vois ? Tu as les… peut-être tu les entends ces voix ?	
80.	Al	Oui j'entends les voix de- de Théo, de Katia, j'entends… la voix d'Anita, qui fait semblant de- d'être étonnée, et…	procédural
81.	Ch	Et tu entends ta voix ?	

82.	Al	Ben… Peut-être, j'étais en train d'chuchoter, en train de faire semblant d'lire…	
83.	Ch	Est-ce que… Quand tu entends tous ces voix, elles résonnent pareil à l'intérieur, elles sont pareil ces voix ?	
84.	Al	J'entends mieux… la voix de- de Théo et de Katia parce qu'ils parlent vraiment fort et ils disent vraiment des phrases… Alors que nous, on parle un peu enfin, on chuchote, on parle pas très fort, et puis on dit pas vraiment des vrais… des vrais mots enfin… On parle un peu en n'importe quoi enfin comme… pour faire semblant.	procédural
85.	Ch	Et lorsque vous parlez… pour faire semblant, comment tu te sens ?	
86.	Al	Ben j'me concentre… pour savoir environ combien de temps j'dois faire semblant avec Anita, et ensuite pour savoir dans combien de temps j'dois aller m'retourner, et aller voir Théo.	procédural
87.	Ch	Et comment tu sais… à quel moment tu dois te retourner… et aller vers Théo ?	
88.	Al	Quand j'entends qu'il… dit- enfin il demande à sa maman c'qui s'est passé avec son papa… pour les attentats… et donc là je sais qu'je dois m'retourner avec Anita, et que, ben j'dois m'avancer et puis ensuite… j'dois dire que'qu' chose… je s- qu'était dans l'texte mais je sais plus.	procédural
89.	Ch	Et donc, à ce moment précis, tu sais que tu dois dire quelque chose.	
90.	Al	Oui je sais qu'j'dois dire quelque chose… quand j'entendrai Théo qui… parlera des attentats avec sa maman.	procédural
91.	Ch	Et comment tu t'y prend pour aller dire cette chose ?	
92.	Al	Ben j'me retourne… j'm'avance… et comme j'connaissais pas par cœur ben j'ai lu juste c'qu'était écrit sur le texte… et… j'crois qu'au début j'fais un- le premier mot en russe, et ensuite le reste j'dis en français, et… et… ben je parle….	procédural + déclaratif
93.	Ch	Et tu t'entends parler.	
94.	Al	Oui.	
95.	Ch	Tu entends ta voix.	
96.	Al	Oui.	
97.	Ch	Et comment elle est cette voix- ta voix que tu entends ?	
98.	Al	Ben… j'parle un peu fort… et… j'm'adresse à Théo, Anita et Katia. Et j'leur annonce que'qu' chose que, enfin, qu'était dans l'texte. Et… et après je sais plus c'que j'ai dû dire parce que après Théo il a rigolé.	procédural + déclaratif
99.	Ch	Très bien, donc… si on fait un petit récapitulatif, Alésia…Tu es face à Anita… Vous… chuchotez. Vous faites semblant de lire un article, sur les	

		attentats. Tu soulignes, tu passes ton doigt, pour souligner une ligne… Et vous chuchotez toutes les deux, et en même temps, tu entends la voix de Théo, qui parle au téléphone, et qui parle des attentats. Et à ce moment-là, tu sais que tu devais y aller, que tu devais te retourner, pour aller lui dire quelque chose, et donc lorsque tu entends cette voix, tu te tournes, tu avances vers eux, et tu dis ce que tu devais dire. Tu sais que tu dis quelques mots en français et d'autres en russe, et tu les regardes un peu tous, pendant que tu parles. Très bien ben je te remercie Alésia. C'était très intéressant.	
100.	Al	Enfin après c'était il y a longtemps donc j'm'en rappelle plus exactement… de tout c'qui s'est passé.	

Annexe 3.10. Alésia. Transcription dégraissée de l'entretien d'explicitation # 1

Je peux la voir me parler, enfin… (46). Ben, j'entends Katia et Théo… (48). Ben… Je souris pas, enfin je… (56). J'ai plutôt l'ai- l'air… enfin… j-… oui enfin, enfin j'me mets plus dans l'truc et je parle avec… avec Anita et… Beh… Oui enfin je rigole pas, et… et j'me mets comme si dans la situation comme si j'étais en train de lui parler… pendant que… y s'passe d'autres choses derrière (58). Ben j'vois Anita devant moi… Dans mon corps ben j'essaie d'inventer… qu'est-c'qu'on pourrait s'dire… J'suis un peu attentive aussi à quel moment on entendra Théo qui dira… qu'il est au téléph- enfin qu'il est au téléphone et qu'il appelle (62). Ben j'la (*Anita*) vois… Et puis j'ai reçu c'qu'elle (*Anita*) me dit donc j'essaie de lui répondre et voilà enfin… (64). Ben je vois son visage, ses cheveux… J'vois un petit peu le XXX intérieur XXX. Intérieur, enfin… Je vois, sa tenue… enfin voilà (72). Ben soit elle (*Anita*) est en train d'parler donc… j'l'écoute enfin j'essaie de comprendre c'qu'elle m'dit. Soit c'est moi qu'est en train de parler, donc… j'essaie de, enfin… d'entretenir une fausse conversation avec elle (74). … enfin en fait, on fait un peu on parle… enfin… on chuchote pas des vrais mots enfin… un peu en langage… bah, enfin voilà, et des fois y a des mots… y a des enfin y a des mots en français qui viennent (80). Ben… ben j'peux l'voir (*mon corps*) parler… et ma tête elle est normale XXX (82). A l'… enfin… à la main gauche, enfin…(84)

Annexe 3.11. Alésia. Transcription dégraissée de l'entretien d'explicitation # 2

Et on est en train d'parler avec Anita… (28). Et Katia…. me parle, et moi je l'ignore (30). Ben j'l'entends (*la voix de Katia*) du côté… Enfin j'l'entends assez fort, j'veux dire y a personne qui parle y a qu'elle (*Katia*) qui parle… et en même temps y a moi et Anita qui chuchotons un p'tit peu… (32). Oui y a Anita qui chuchote un p'tit peu (34). (*en même temps… et est-ce que tu entends autre chose ?*) Les pas de Théo qui arrive vers Katia… (36). Vers la droite…(38). Derrière moi… sur l'côté… enfin, du même endroit que j'entends la voix de Katia (40). J'suis debout… J'ai… l'épaule droite vers Katia, Théo et tout et tout et l'épaule gauche vers la caméra, et en face de moi y a Anita, et j'tiens mon cahier, et y a une main avec je parle…(42). Je tiens mon cahier, j'bouge un peu d'la main, et j'ch- je chuchote avec Anita (44). (*Peut-être tu sens quelque chose… dans une partie de ton corps ?*) Dans ma tête…(48). Un peu la culpabilité…(50). Parce que… oui ben je… je souris pas… et… je p- j'écoute… enfin j'pense… à c'qui s'passe, enfin j'pense pas à autre chose. Oui j'pense à… ben c'qui s'passe, à la scène et tout et tout (52). Ben parce que… Parce que j'entends dans ma tête c'que j'pense enfin… j'entends les voix et… et ben… (54). Oui, de… enfin de tout l'monde, et… et j… enfin… je sais ce que j'dois faire… (56). Ben j'dois continuer à faire semblant d'parler avec Anita (58). (*Et tu… tu entends, la voix de Théo, lorsque tu… joues avec Anita, tu- tu entends sa voix ? Et comment elle est sa voix ?)* Elle est un peu enfin plus loin… Il parle à Katia. Et ensuite il est au téléphone donc il parle au téléphone (62). Au moment où il appelle sa maman, je sais qu'avec Anita on est censées faire semblant de lire, dans un article, qu'on a vu qu'y avait des attentats. Et ensuite… ben on s'retourne et on commence à s'intéresser à… c'qui s'passe avec Théo (64). Ben la voix d'Théo qui appelle sa maman, et qui lui… demande… enfin, c'qui s'est passé (70). Ben j'ai mon… mon… cahier… à gauche, je l'prends, y avait déjà une feuille dessus, donc j'montre à Anita du doigt, j'fais semblant d'lui montrer une ligne, pour de vrai c'était pas du tout sur encore les attentats, j'lui fais semblant que c'était sur les attentats et on commence à- à enfin mimer avec notre tête comme si on était étonnées, et qu'on était tristes, et… et on fait semblant de lire, et ensuite on entend la voix d'Théo (74). Oui j'entends les voix de- de Théo, de Katia, j'entends… la voix d'Anita, qui fait semblant de- d'être étonnée, et… (80). J'entends mieux… la voix de- de Théo et de Katia parce qu'ils parlent vraiment fort et ils disent vraiment des phrases… Alors que nous, on parle un peu enfin, on chuchote, on parle pas très fort, et puis on dit pas vraiment des vrais… des vrais mots enfin… On parle un peu en n'importe quoi enfin comme… pour faire semblant (84). Ben j'me concentre… pour savoir environ combien de temps j'dois faire semblant avec Anita, et ensuite pour savoir dans combien de temps j'dois aller m'retourner, et aller voir Théo (86). Quand j'entends qu'il… dit- enfin il demande à sa maman c'qui s'est passé avec son papa… pour les attentats… et donc là je sais qu'je dois m'retourner avec Anita, et que, ben j'dois m'avancer et puis ensuite… j'dois dire que'qu' chose… je s- qu'était dans l'texte mais je sais plus (88). Oui je sais qu'j'dois dire quelque chose… quand j'entendrai Théo qui… parlera des attentats avec sa maman (90). Ben j'me retourne… j'm'avance… (92). Ben… j'parle un peu fort… et… j'm'adresse à Théo, Anita et Katia. Et j'leur annonce que'qu' chose que, enfin, qu'était dans l'texte (98).

Annexe 3.12. Anita. Transcription de l'entretien d'explicitation

1.	Ch	En fait, comme on te disait ce que je vais te proposer, c'est un petit accompagnement pour voir qu'est-ce qui est … qu'est-ce qui est resté de cet…	contrat	
2.	Anita	Oui…		
3.	Ch	… de ce moment. Donc, je te propose, si tu es d'accord, de faire revenir un des moments lorsque vous étiez en train de jouer cette petite		
4.	Anita	Oui.		
5.	Ch	…pièce, de te souvenir un des moments qui pour toi a été significatif, que peut-être tu t'es sentie plus proche du rôle que tu jouais, de ton personnage ou qui a été pour toi important pour quelque chose. Si tu souhaites, tu peux fermer les yeux, si pour toi c'est plus facile. Tu peux fermer les yeux et tu peux essayer de laisser venir ce moment… et lorsque tu l'auras, tu peux me faire signe, tu peux me le dire. (Pause)		
6.	Anita	Oui, c'est bon.		
7.	Ch	C'est bon ?		
8.	Anita	Oui.		
9.	Ch	Dans le moment, dans ce moment où est-ce que tu te… où est-ce que tu te situes ? où est-ce que tu es ?		
10.	Anita	Ben, par rapport aux autres, je suis plus loin et je suis à côté de quelqu'un.	contexte	
11.	Ch	Tu es à côté de qui ?		
12.	Anita	Alésia.	contexte	
13.	Ch	Tu es à côté d'Alésia. Et tu es à côté, elle est à ta gauche, à ta droite ?		
14.	Anita	E..elle est à ma droite.	contexte	
15.	Ch	D'accord. Et que se passe-t-il à ce moment ?		
16.	Anita	On est en train de parler et elle me demande quelque chose.	procédural	Parle (1) Perçoit le comportement d'Alésia par la voie auditive (1)
17.	Ch	Et quand elle te demande quelque chose, tu… comment tu sais qu'elle te demande quelque chose ?		
18.	Anita	Ben, parce qu'elle parle et elle s'arrête et elle me regarde et du coup ben je comprends qu'elle est en train de me poser une question.	procédural	Perçoit le comportement d'Alésia par la voie visuelle (1)
19.	Ch	Et qu'est-ce que tu fais quand elle te pause cette question ?		
20.	Anita	Ben, je la regarde et puis je lui réponds.	procédural	Perçoit le comportement d'Alésia par la voie visuelle (2) Parle (2)
21.	Ch	Et quand tu lui réponds, qu'est-ce que tu fais ?		
22.	Anita	Ben… ben, je lui réponds juste.	procédural	Parle (3)
23.	Ch	Tu lui parles ?		
24.	Anita	Oui.		
25.	Ch	Tu lui donnes la réponse ?		
26.	Anita	Oui.		
27.	Ch	Et quand tu parles, est-ce que tu fais quelque chose ? Comment tu es positionnée avec ton corps ?		
28.	Anita	Je suis en face d'elle, mais pas trop. Dos aux autres et en face d'elle.	contexte	
29.	Ch	D'accord. Et donc, tu entends sa voix ?		
30.	Anita	Oui.		
31.	Ch	Et tu entends la tienne ? Tu entends ta voix ?		
32.	Anita	Euh ben, pas tout le temps, quand je lui parle.	procédural	Parle (4)
33.	Ch	Et quand tu parles, tu entends que tu parles ?		
34.	Anita	Oui.		
35.	Ch	Et est-ce que tu entends d'autres sons ?		

36.	Anita	Euh, les personnes derrière qui parlent en même temps des fois.	procédural	Perçoit le comportement de Katia et Théo par la voie auditive (1)
37.	Ch	Donc, tu entends la voix d'Alésia…		
38.	Anita	Oui.		
39.	Ch	...la tienne…		
40.	Anita	Oui.		
41.	Ch	…et les voix des…		
42.	Anita	Katia et Théo.	procédural	
43.	Ch	Katia et Théo en même temps. Et quand tu entends toutes ces voix, comment… comment tu es ? En fait, est-ce que tu es… tu me dis tu es debout face à Alésia.		
44.	Anita	Oui.		
45.	Ch	Et est-ce que tu ressens peut-être d'autres choses ?		
46.	Anita	Ben, je lui réponds et je suis curieuse aussi de savoir de quoi parlent ceux de derrière.	procédural	Parle (5) Analyse sa propre perception du comportement Katia et Théo (1)
47.		Et quand tu dis que tu es curieuse, comment tu sais que tu es curieuse ?		
48.	Anita	Ben, parce que je parle et en même temps mes oreilles essaient de savoir… de comprendre les sons qui sont derrière.	procédural	Parle (6) Analyse sa propre perception du comportement Katia et Théo (2)
49.	Ch	D'accord, tes oreilles essaient de comprendre les sons qui sont derrière.		
50.	Anita	Oui.		
51.	Ch	Et ces sons qui sont derrière, comment ils sont ces sons ?		
52.	Anita	Ben, soit c'est de la musique et souvent c'est tout doux, ils parlent pas fort.	procédural	Perçoit le comportement de Katia et Théo par la voie auditive (2)
53.	Ch	Et tu les entends comme des voix de l'extérieur ou tu les entends peut-être à l'intérieur de toi ?		
54.	Anita	A l'extérieur.	procédural	
55.	Ch	Et ta voix, est-ce que tu entends ta voix ?		
56.	An	Oui, quand je parle, oui.	procédural	Parle (7)
57.	Ch	Et quand tu parles, tu entends ta voix de l'extérieur ou tu l'entends de l'extérieur ?		
58.	Anita	De l'intérieur, oui.	procédural	
59.	Ch	Et dans quelle… dans quelle partie tu l'entends ?		
60.	Anita	Plus dans ma tête.	procédural	
61.	Ch	Plus… tu entends plus ta voix…		
62.	Anita	Oui.		
63.	Ch	…dans ta tête. Et elle dit… est-ce que tu arrives à voir ce qu'elle dit ou comment elle est cette voix?		
64.	Anita	Euh… non…XXX		
65.	Ch	Tu entends qu'elle est dans ta tête ?		
66.	Anita	Oui.		
67.	Ch	Et est-ce que à un moment tu arrives à avoir une autre sensation au niveau du… de ton corps ? Peut-être, il fait froid ou chaud ou… ?		
68.	Anita	Non, je ressens rien…XXX		
69.	Ch	Et ensuite, quand tu es face à Alésia, elle te dis quelque chose et tu lui réponds, est-ce qu'il y a d'autres chose qui se passent à ce moment-là ?		
70.	Anita	Et ben, elle me montre un cahier, je crois. Et je le regarde. Et c'est tout.	procédural	Perçoit le comportement d'Alésia par la voie visuelle (3)
71.	Ch	Dans le cahier qu'elle te montre, est-ce qu'il y a quelque chose ?		
72.	Anita	Je crois qu'il y avait XXX ou une image.	jugement	
73.	Ch	Et elle te dit quelque chose à propos de ce cahier ?		
74.	Anita	Et ben, elle disait qu'elle n'aimait pas ou que ça lui faisait peur.	déclaratif	

75.	Ch	Et quand elle te dit que ça lui fait peur, est-ce que tu vois des signes ? Est-ce que tu vois que ça lui fait peur ?		
76.	Anita	Ben oui, parce que quand elle parle, ça se voit qu'elle a peur.	jugement	Perçoit le comportement d'Alésia par la voie auditive (2)
77.	Ch	Et comment tu le vois qu'elle a peur ?		
78.	Anita	Dans sa voix.	procédural	
79.	Ch	En entendant sa voix. C'est quand tu l'entends que tu sens qu'elle a peur ?		
80.	Anita	Oui.		
81.	Ch	Et toi en ce moment tu sens aussi que tu… comment tu sens le fait de…		
82.	Anita	Euh, moi j'ai pas peur, j'essaie de regarder ce qu'elle me montre.	procédural	Perçoit le comportement d'Alésia par la voie visuelle (4)
83.	Ch	Et quand tu essaies de regarder ce qu'elle te montre, comment tu procèdes ?		
84.	Anita	Ben, je regarde ce qu'elle me montre et j'essaie de comprendre pourquoi ça lui fait peur.	procédural	Perçoit le comportement d'Alésia par la voie visuelle (5) Analyse sa propre perception du comportement d'Alésia (1)
85.	Ch	Et quand tu essaies de comprendre, comment tu te prends ? comment tu essaies de faire pour…		
86.	Anita	Ben, je regarde l'image, je l'analyse et puis écoute aussi ce qu'elle me dit et ce qu'elle me montre.	procédural	Perçoit le comportement d'Alésia par la voie visuelle (6) Analyse sa propre perception du comportement d'Alésia (2) Perçoit le comportement d'Alésia par la voie auditive (3)
87.	Ch	Et quand tu analyses, qu'est-ce que tu fais exactement pour analyser l'image ?		
88.	Anita	Ben, je regarde tout, les petits trucs, je regarde attentivement l'image ou avec son doigt, ce qu'elle me montre.	procédural	Perçoit le comportement d'Alésia par la voie visuelle (7)
89.	Ch	D'accord. Donc, tu regardes l'image, tu regardes ce qu'elle te montre…		
90.	Anita	Oui.		
91.	Ch	Et qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?		
92.	Anita	Et ben, je regarde… le cahier et je la regarde elle aussi.	procédural	Perçoit le comportement d'Alésia par la voie visuelle (8)
93.	Ch	Est-ce qu'il y a une réaction, tu regardes simplement, tu la regardes elle et est-ce que tu fais autre chose ou tu regardes simplement ?		
94.	Anita	Je regarde simplement.	procédural	Perçoit le comportement d'Alésia par la voie visuelle (9)
95.	Ch	Et ensuite, est-ce qu'il y a autre chose qui se passe ?		
96.	Anita	Non.		
97.	Ch	Non. Donc, tu es… tu restes plus avec Alésia.		
98.	Anita	Oui.		
99.	Ch	Dans une discussion toutes les deux ?		
100.	Anita	Oui.		
101.	Ch	Bien, donc tu m'as dit, Anita, que tu es face à Alésia…		
102.	Anita	Oui.		
103.	Ch	…que tu entends derrière toi un peu plus loin les voix de Théo…		
104.	Anita	Et Katia.		
105.	Ch	… et Katia pendant que toi, tu parles avec Alésia et elle te montre une image.		
106.	Anita	Oui.		
107.	Ch	Tu sens qu'elle a peur.		
108.	Anita	Oui.		

109.	Ch	Et tu essaie de regarder qu'est-ce que… de quoi s'agit-il… Et ensuite, tu… tu la regardes, tu essaies de comprendre.		
110.	Anita	Oui.		
111.	Ch	Et après, est-ce qu'il y a d'autre chose qui se passe ?		
112.	Anita	Euh, ben après on entend derrière une sonnerie ou quelqu'un qui parle.	procédural	Perçoit le comportement de Katia et Théo par la voie auditive (3)
113.	Ch	D'accord. Tu… Vous entendez… Tu entends derrière une sonnerie…		
114.	Anita	Oui.		
115.	Ch	… quelqu'un qui parle. Et cette voix qui parle c'est… la voix de qui ?		
116.	Anita	Théo.	procédural	
117.	Ch	De Théo. Et quand tu entends cette sonnerie tu l'entends de l'intérieur ?		
118.	Anita	De l'extérieur.	procédural	
119.	Ch	De l'extérieur.		
120.	Anita	Oui.		
121.	Ch	D'accord. Et vous restez toujours Alésia et toi un peu plus loin.		
122.	Anita	Au début oui, et après on les rejoint.	contexte	Se déplace dans l'espace scénique (1)
123.	Ch	Et lorsque vous les rejoignez…		
124.	Anita	Oui.		
125.	Ch	…que se passe-t-il ?		
126.	Anita	On écoute Théo, ce qu'il dit. Et on voit qu'il a l'air d'avoir peur. Et sait qu'il parle à sa mère.	contexte + déclaratif	Perçoit le comportement de Théo par la voie auditive (1)
127.	Ch	Et toi quand tu vois ça… comment tu… est-ce qu'il y a d'autre chose, d'autres bruits que tu perçois ?		
128.	Anita	Ben, quand il parle non, on se tait tous et on écoute ce qu'il dit.	contexte	Perçoit le comportement de Théo par la voie auditive (2)
129.	Ch	D'accord. Et tu es debout, face à lui et face à XXX		
130.	Anita	Oui, je suis face à lui et à côté il y a Katia et Alésia.	contexte	
131.	Ch	D'accord. Tu souhaites dire autre chose ?		
132.	Anita	Non, c'est bon.		
133.	Ch	Très bien, donc tu étais au départ face à Alésia, vous avez eu une discussion, elle t'a parlé, elle t'a posé une question, tu as répondu, elle t'a montré un carnet avec une image, elle avait peur, elle a souligné, vous avez regardé, donc tu as regardé et ensuite vous avez entendu la sonnerie…		
134.	Anita	Oui.		
135.	Ch	…de téléphone, et Théo parlait et vous êtes allés voir qu'est-ce qui s'est passé.		
136.	Anita	Oui.		
137.	Ch	Très bien. Je te propose, si tu es d'accord, tu peux venir là. Donc, on…on peut arrêter le moment de récapitulation. C'est très bien. C'est bien. Voilà, c'était intéressant de voir cette petite scène comment vous… comment tu l'as vécue. Très bien. Ben, écoute, je te remercie. C'est très gentil. Est-ce que tu souhaites échanger par rapport à ça ? Dire quelque chose… Tu te rappelais bien la situation ?		
138.	Anita	Oui, je me rappelais bien. Et je sais que Théo, il était avec Katia et Katia et moi dans la scène où on s'aimait pas. Et Alésia, elle était entre nous deux parce qu'on était toutes les deux amies. Enfin, vu que Katia et moi, on s'aimait pas, c'était compliqué pour Alésia de choisir avec qui elle devait aller. Voilà.		
139.	Ch	Bien. Très bien. Et vous avez fait une très jolie création il paraît à ce moment.		

Annexe 3.13. Anita. Transcription dégraissée de l'entretien d'explicitation

On est en train de parler et elle (*Alésia*) me demande quelque chose (16). Ben, parce qu'elle parle et elle s'arrête et elle me regarde et du coup ben je comprends qu'elle est en train de me poser une question (18). Ben, je la regarde et puis je lui réponds (20). Ben… ben, je lui réponds juste (22). (*Et tu entends la tienne ? Tu entends ta voix ?)* Euh ben, pas tout le temps, quand je lui parle (32). Euh, les personnes derrière qui parlent en même temps des fois (36). Katia et Théo (42). Ben, je lui réponds (*à Alésia*) et je suis curieuse aussi de savoir de quoi parlent ceux de derrière (46). Ben, parce que je parle et en même temps mes oreilles essaient de savoir… de comprendre les sons qui sont derrière (48). Ben, soit c'est de la musique et souvent c'est tout doux, ils parlent pas fort (52). A l'extérieur (54). (*Et ta voix, est-ce que tu entends ta voix ?*) Oui, quand je parle, oui (56). De l'intérieur, oui (58). Plus dans ma tête (60). Et ben, elle (*Alésia*) me montre un cahier, je crois. Et je le regarde. Et c'est tout (70). (*Et comment tu le vois qu'elle a peur ?*) Dans sa voix (78). Euh, moi j'ai pas peur, j'essaie de regarder ce qu'elle me montre (82). Ben, je regarde ce qu'elle me montre et j'essaie de comprendre pourquoi ça lui fait peur (84). Ben, je regarde l'image, je l'analyse et puis écoute aussi ce qu'elle me dit et ce qu'elle me montre (86). Ben, je regarde tout, les petits trucs, je regarde attentivement l'image ou avec son doigt, ce qu'elle me montre (88). Et ben, je regarde… le cahier et je la regarde elle aussi (92). Je regarde simplement (94). Euh, ben après on entend derrière une sonnerie ou quelqu'un qui parle (112). Théo. (116). De l'extérieur (118).

Annexe 3.14. Théo. Transcription de l'entretien d'explicitation

1.	Ch	Donc… alors, ce que je vais te proposer, Théo, si tu es d'accord…	contrat
2.	Théo	Oui, oui, bien sûr, bien sûr.	
3.	Ch	Bien sûr ? C'est de…mmm… je te propose de de choisir euh un moment lors de cet ce petit extrait	
4.	Théo	Mmm.	
5.	Ch	Euh un moment qui pour toi a été significatif parce que peut-être tu t'es senti plus proche de ton personnage.	
6.	Théo	Mmm.	
7.	Ch	Donc, ça peut être un petit instant peut-être.	
8.	Théo	Oui.	
9.	Ch	Et donc, prends… tu peux prendre le temps et quand tu auras ce moment, tu peux me faire signe.	
10.	Théo	Ok.	
11.	Ch	Et tu peux fermer les yeux si tu le souhaites…	
12.	Théo	Mmm.	
13.	Ch	…pour essayer de laisser revenir ce moment, cet instant.	
14.	Théo	C'est bon.	
15.	Ch	Mmm… où est-ce que tu te situes en ce moment.	
16.	Théo	A ce moment-là, je me situe… donc je suis au téléphone avec… avec ma non… si je me souviens bien c'est avec ma petite amie dans la pièce à ce moment-là. Et.. à quoiqu'non…non… non, je l'aidais à ressortir d'une rupture.	contexte
17.	Ch	Mmm.	
18.	Théo	Et je reçois le coup de fil de ma maman qui me dit que mon père est mort euh aux attentats de Paris donc ça c'était le fruit de l'imagination. Mon père et la moitié de ma famille habite là-bas, mais aucun n'est mort dans les at- les attentats de Paris… dont Saint-Denis et le Bataclan. C'est déjà, c'est… je l'avais imaginé car c'était assez proche de…ça s'est rapproché de ma famille et puis…le stade… le stade de France, enfin là où il y a eu les premiers lieux de l'attaque c'était euh quasiment… c'était à 6… enfin moins d'un kilomètre de là où habitait à ce moment-là ma famille.	contexte
19.	Ch	Mmm.	
20.	Théo	Enfin, la moitié de ma famille	contexte
21.	Ch	Et…quel moment lors de cet extrait lorsque tu jouais…	
22.	Théo	Mmm.	

23.	Ch	Quel est le moment qui pour toi est significatif ?	
24.	Théo	Euheuh…	
25.	Ch	Avant cet appel ? Après ? Pendant peut-être ?	
26.	Théo	Mmm… j'aurais dit que c'est juste après parce que c'est à ce moment-là où j'essaie un maximum de rentrer dans mon personnage…euh qui sort tout droit de mon imagination ainsi que de l'imagination de trois filles…	contexte
27.	Ch	Donc, juste après…	
28.	Théo	Oui, juste après. C'est vraiment à ce moment-là que je me suis senti mon personnage.	contexte
29.	Ch	Et donc, juste après où est-ce que tu étais… où est-ce que tu es placé à ce moment précis ?	
30.	Théo	Euh,… je suis placé au fond de la pièce	
31.	Ch	Mmm.	
32.	Théo	Enfin au fond de la scène de théâtre.	
33.	Ch	Oui.	
34.	Théo	Et…à ma d… à ce moment-là à ma droite donc j'ai mon amie que j'essaie de sortir de la rupture, du coup à ce moment-vient aussi m'aider. Et puis à l'avant, il y avait ses deux… il y avait sa copine et une aut- la copine de sa copine à l'avant de la scène et qui…euh…et qui venaient de un peu casser leur a… leur amitié avec… avec mon amie.	contexte
35.	Ch	Mmm. D'accord. Et lorsque tu es dans ce moment précis juste en face d'une de tes… tu es en face ? Non, elle est à ta droite ?	
36.	Théo	Elle est à ma droite. Et on est de côté, on est légèrement de côté.	contexte
37.	Ch	D'accord. Donc, vous êtes de côté. Et est-ce que tu es tout droit ? Tu es debout ?	
38.	Théo	Donc, à ce moment-là mmm donc jusqu'à ce que je raccroche je suis debout mais au moment où je raccroche je commence à m'enfermer sur moi-même à faire donc à… à faire genre que que je pleure.	procédural
39.	Ch	D'accord.	
40.	Théo	C'est… je commence à me… à faire tomber mes épaules… à faire tomber ma tête vers l'avant…	procédural
41.	Ch	Mmm.	
42.	Théo	Je laisse tout tomber, je sors le mouchoir pour… pour…	procédural
43.	Ch	Mmm.	
44.	Théo	Ben pour me moucher, pour essuyer mes larmes.	procédural
45.	Ch	Et lorsque tu laisses tomber tes épaules et tu fais tomber ta tête euh est-ce que tu ressens quelque chose dans ton corps à ce moment précis ? Quand tu fais tomber ta tête…	

46.	Théo	Euh… à ce moment… euh… non… mais maintenant quand je me souviens de… quand je me remémore cette scène je commence à avoir des frissons comme si j'étais vraiment comme mon personnage qui venait de rec- d'avoir la mauvaise nouvelle.	procédural
47.	Ch	Et quand tu sens ces frissons, ces frissons est-ce que tu les ressens dans une partie de ton corps ?	
48.	Théo	Plutôt dans le haut de mon corps.	procédural
49.	Ch	Dans le haut de ton corps. Vers les épaules ?... Vers…	
50.	Théo	Euh.. vers les épaules, un peu la tête et les bras aussi.	procédural
51.	Ch	D'accord. Est-ce que tu ressens peut-être autre chose ?	
52.	Théo	Non, pas spécialement.	
53.	Ch	Lorsque tu sens ces frissons est-ce que tu entends des voix à ce moment ?	
54.	Théo	Oui, la voix de mon amie qui essaie de me réconforter.	procédural
55.	Ch	Elle essaie de te réconforter.	
56.	Théo	Mais après ça- ça finit en rire parce que c- on avait pas c-…	procédural
57.	Ch	Mais ju… juste avant que le rire commence…	
58.	Théo	Oui.	
59.	Ch	Juste avant que tu descendes tes épaules et tu descends ta tête, tu ressens des frissons dans le… le haut de ton corps et tu entends des voix ?	
60.	Théo	Oui, oui, j'entends la voix de mon amie qui essaie de me rassurer… et puis les deux autres filles qui viennent vers nous et essaient également de me consoler.	procédural
61.	Ch	Mmm, et quand tu entends leurs voix euh… est-ce que ces voix sont de l'extérieur ou sont… ou tu les entends à l'intérieur de toi ?	
62.	Théo	Non, je les entends de l'intérieur.	procédural
63.	Ch	De l'intérieur. Est-ce que tu les sens dans une zone précise de ton corps ?	
64.	Théo	Euheuh… nan ça résonne à peu près partout… du haut… en haut de mon corps.	procédural
65.	Ch	Et est-ce que à ce moment précis lorsque tu as les épaules qui descends et ta tête aussi et que tu sens les frissons au niveau de ton corps et tu entends les voix de tes copines de l'intérieur de ton corps est-ce que tu entends ta voix ?	
66.	Théo	Oui. Je me vois pleurer… je me vois… oui… je me vois me moucher, ressentir des émotions…	procédural
67.	Ch	Mmm… et quand tu te vois pleurer, comment tu sais que tu te vois pleurer ?	

68.	Théo	Hmm… avec… avec toute mon attitude qui montre la tristesse, j'ai… j'ai comme… je ressens fort- et… et à ce moment-là j'ai fortement ressenti que… c'est un moment de tristesse je m'étais vraiment bien recroquevillé, je m'étais refermé, j'pense que… j'étais pas loin de vraiment pleurer….	procédural + déclaratif
69.	Ch	Mmm.	
70.	Théo	Et…et… voilà…	
71.	Ch	Mmm. D'accord. Et juste après que se passe-t-il ?	
72.	Théo	Euheuh…alors à ce moment-là… que se passe-t-il ? Alors, que se passe-t-il dans la pièce où…	
73.	Ch	Pour toi… pour toi… tu es… tu es… tu es… debout… tu as les épaules qui tombent, tu sens les frissons…	
74.	Théo	Mmm.	
75.	Ch	Tu entends les voix de tes copines et tu entends aussi ta voix, ta voix… est-ce que tu l'… elle est comment ? Ta voix…	
76.	Théo	Elle est grave, elle est un peu affaiblie par… par… par… la nouvelle.	procédural
77.	Ch	Mmm.	
78.	Théo	Elle est hésitante… euh… elle est comment dire… euh… et puis elle est un peu… elle est aussi un peu silencieuse.	procédural
79.	Ch	Et est-ce que tu l'entends de l'intérieur aussi ?	
80.	Théo	Également.	procédural
81.	Ch	Et est-ce qu'elle est localisée dans une zone de ton corps ?	
82.	Théo	Hmm… Plutôt au niveau du haut de mon ventre et…	procédural
83.	Ch	Plutôt vers la poitrine ?	
84.	Théo	Oui. Entre la poitrine et cette zone-là XXX	procédural
85.	Ch	D'accord. Et lorsque tu sens ta voix, est-ce que tu… tu vois une couleur… est-ce qu'il y a une sensation qui accompagne ta voix ?	
86.	Théo	Sensation de… ben toujours la même sensation de grand frisson, de mal-être, de…	procédural
87.	Ch	Est-ce que ces frissons, ils parcourent ton corps ou est-ce qu'il est localisé?	
88.	Théo	Mmm… ils parcourent mon corps.	procédural
89.	Ch	Et ils parcourent ton corps par où ?	
90.	Théo	Euh… ça part de la tête…	procédural
91.	Ch	Mmm.	
92.	Théo	Puis, ça descend sur les bras et… puis ça va jusqu'en haut des cuisses après ça revient, ça refait comme une boucle.	procédural
93.	Ch	Est-ce qu'il est lent ou c'est plutôt rapide ?	
94.	Théo	C'est plutôt rapide.	procédural

95.	Ch	C'est plutôt rapide. Et il reste toujours à l'intérieur de ton corps ou est-ce qu'il sort ?	
96.	Théo	Non, il reste à l'intérieur de mon corps.	procédural
97.	Ch	Et tu entends toujours les voix de tes… tes copines en même temps?	
98.	Théo	Oui.	
99.	Ch	Mmm. Et après que se passe-t-il ?	
100.	Théo	Euheuh…et après… sur le moment-même ou dans la pièce ?	
101.	Ch	Sur le moment-même.	
102.	Théo	Sur le moment-même euh… alors… c… une des deux filles qui était à l'avant de la scène…	procédural
103.	Ch	Mmm.	
104.	Théo	…donc commence à rigoler parce qu'elles avaient vu que… qu'elles étaient pas préparées à ce que je me mettes aus-aussi à fond dans mon rôle. Et…	procédural + jugement
105.	Ch	Mmm. Lorsque tu es à fond dans ton rôle comment tu sais que tu es à fond dans ton rôle ?	
106.	Théo	C'est… je ne pense plus aux autres, j'essaie de penser qu'à m… qu'à ce que je fais au moment-même… je ne cherche pas à avoir l'avis des autres, je- j'compte que sur le mien et puis…	procédural
107.	Ch	Et quand tu penses… euh… à ton rôle… à ton avis, à quoi penses-tu exactement ?	
108.	Théo	Euh... donner un maximum d'émotion tout en of… essayant de faire rire le public et donc là ici sur le coup c'était pas le public, mais c'était aussi les specta… les acteurs-mêmes pour voir si… si on pouvait faire rire en donnant qu… enfin si on pouvait faire rire tout en donnant des émotions, c'était très intéressant comme expérience.	procédural+déclaratif
109.	Ch	Mmm. Et quand tu entends tes copines, à ce moment précis où tu essaies de donner le maximum de toi, d'être dans son personnage et tu entends tes copines, comment tu te sens ?	
110.	Théo	Euh… Alors… Comment je me sens…	
111.	Ch	Tu es dans ton personnage, tu es concentré dans toi, c'est ce qui est important.	
112.	Théo	Mmm. Oui, c'est pareil, et puis après je vois que j'ai fini mon rôle et à l'extérieur j'essaie toujours de montrer mon rôle, mais à l'intérieur de moi-même j'essaie de voir un peu les qualités et les défauts de mes copines pour voir ce qu'on pourra régler après… comment on pourra amé-… encore améliorer… qu'est-ce qu'on peut imaginer plus…	procédural

113.	Ch	Et quand tu vois l'extérieur et l'intérieur qu'est-ce que tu vois exactement ?	
114.	Théo	A l'extérieur, je vois… je vois…comme un… travail presque quasiment abouti qui nous… que nous avons mis…on a mis du temps à préparer.	procédural
115.	Ch	Et comment tu sais que ce travail est abouti ?	
116.	Théo	Car on a quand même réussi à imaginer une petite scénette qui a été entièrement XXX	jugement
117.	Ch	Mais dans ce moment précis tu vois que ce travail est abouti ?	
118.	Théo	Ben, pas exactement. Je sais qu'il y a quand même encore des… qu'on peut en rajouter des choses, qu'on peut encore pousser… repousser nos limites qu'on peut… qu'on peut… qu'on peut essayer d'aller chercher plus loin mais… mais on avait déjà fait un bon boulot, on avait …	procédural
119.	Ch	Tu… tu… à ce moment précis tu sens que vous faites un bon boulot ?	
120.	Théo	Oui, exactement. Je vois qu'on fait un bon boulot...	
121.	Ch	Et comment tu le sens et comment tu le vois ?	
122.	Théo	Euheuheuh… je le sens… je sens car j'ai… car on avait tous cette envie de travailler, cette envie de…	jugement
123.	Ch	Mais à ce moment tu… tu sens l'envie ? ton envie ? l'envie des autres ?	
124.	Théo	Euheuh… l'envie de tous.	
125.	Ch	L'envie de tous. Est-ce que tu le sens par rapport à leurs corps ? leur positionnement ?	
126.	Théo	Euheuh… dans le… dans tous les endroits… par le corps, par les gestes, les mimiques, et… enfin voilà… on voyait vraiment qu'on avait cette envie de… de… travailler et de continuer cette scène, pousser jusqu'au bout…	Procédural + déclaratif
127.	Ch	Mmm. Et quand tu es au maximum de ton personnage et tu es concentré dans ton personnage, mais tu vois cet extérieur et cet intérieur…	
128.	Théo	Mmm.	
129.	Ch	Qu'est-ce que tu sens ou qu'est-ce que tu vois de l'extérieur ? que tu as dit… que tu dis…	
130.	Théo	De l'extérieur, je voi-ois… donc mes trois amies qui est dans la pièce trois amies-ennemies qui… qui se…qui rallient à la cause de la mort de ma famille…	procédural
131.	Ch	Mmm.	
132.	Théo	…de ma famille. Et je cherche également à faire- à rentrer à maximum dans mon rôle,	procédural

		elles essaient de me soutenir dans cette… dans cette cause…	
133.	Ch	Et quand elles te soutiennent comment tu sens ce soutien ?	
134.	Théo	Avec les gestes de soutien comme tenir par l'épaule la personne ou avec une voix plutôt adoucissante…	procédural
135.	Ch	Et quand elle te tient… elle te tient sur les épaules ?	
136.	Théo	Hmm. Elle me tient… ah donc c'est mon amie de droite elle me tient sur l'épaule gauche avec son bras gauche XXX toujours.	procédural
137.	Ch	Mmm.	
138.	Théo	Et les deux… les deux autres, elles sont face… les deux autres amies, elles sont face à moi avec… en train d'essayer de… de me calmer… d'éviter à ce que je pleure et puis retrouver une… une bonne voie… une bonne façon de vivre…	procédural
139.	Ch	Et quand tu sens qu'il y a une de tes copines qui te tient vers les épaules et que les autres sont aussi attentives qu'elles sont là aussi, comment tu te sens toi ?	
140.	Théo	Euheuh… comme accompagné… et puis… et puis un peu comme…	procédural
141.	Ch	Et quand… quand tu sens… quand tu te sens accompagné, qu'est-ce que tu ressens exactement ?	
142.	Théo	Hmm…Euheuh.. je ressens de l'encouragement… de la force, et puis… et puis un soutien moral qui est très important… et comme dans la vraie vie c'est toujours ce soutien moral qui est toujours très important pour pouvoir oublier des choses, pour penser à autre chose, c'est toujours… toujours important.	procédural + déclaratif
143.	Ch	Donc, Théo, pour toi, je vais faire un petit récapitulatif. Le moment qui était un des moments où tu as sent… tu sens que tu es le plus proche de ton personnage c'était juste après l'appel téléphonique où tu as parlé avec ta mère et tu as des frissons, tu sens que tes épaules descendent vers l'avant, tu sens que ta tête aussi elle descend, tu entends les voix des filles de l'intérieur de ton corps, en même temps tu entends ta voix dans la partie central de ton corps vers la poitrine, elle descend et tu sens que tu es le plus proche de ton personnage, tu te sens accompagné, tu sens une main d'une de tes copines qui te tien les épaules et les autres qui sont attentives. Et à ce moment-là tu sens qu'il y a cette communion, que vous êtes en train de jouer cette scène et ensuite la scène vous finissez	

		par un petit rire mais tu as senti qu'à ce moment précis vous étiez, tu étais au maximum de ton personnage.	

Annexe 3.15. Théo. Transcription dégraissée de l'entretien d'explicitation

Donc, à ce moment-là mmm donc jusqu'à ce que je raccroche je suis debout mais au moment où je raccroche je commence à m'enfermer sur moi-même à faire donc à… à faire genre que que je pleure (38). C'est… je commence à me… à faire tomber mes épaules… à faire tomber ma tête vers l'avant… (40). Je laisse tout tomber, je sors le mouchoir pour… pour… (42). Ben pour me moucher, pour essuyer mes larmes (44). Euh… à ce moment… euh… non… mais maintenant quand je me souviens de… quand je me remémore cette scène je commence à avoir des frissons comme si j'étais vraiment comme mon personnage qui venait de rec-d'avoir la mauvaise nouvelle (46). Plutôt dans le haut de mon corps (48). Euh.. vers les épaules, un peu la tête et les bras aussi (50). Oui, la voix de mon amie qui essaie de me réconforter (54). Mais après ça- ça finit en rire parce que c- on avait pas c-… (56). Oui, oui, j'entends la voix de mon amie qui essaie de me rassurer… et puis les deux autres filles qui viennent vers nous et essaient également de me consoler (60). Non, je les entends de l'intérieur (62). Euheuh… nan ça résonne à peu près partout… du haut… en haut de mon corps (64). Oui. Je me vois pleurer… je me vois… oui… je me vois me moucher, ressentir des émotions… (66). Hmm… avec… avec toute mon attitude qui montre la tristesse, j'ai… j'ai comme… je ressens fort- et… et (68). (*Tu entends les voix de tes copines et tu entends aussi ta voix, ta voix… est-ce que tu l'… elle est comment ? Ta voix…)* Elle est grave, elle est un peu affaiblie par… par… par… la nouvelle (76). Elle est hésitante… euh… elle est comment dire… euh… et puis elle est un peu… elle est aussi un peu silencieuse (78). (*Et est-ce que tu l'entends de l'intérieur aussi ?)* Également (80). Hmm… Plutôt au niveau du haut de mon ventre et… (82). Oui. Entre la poitrine et cette zone-là XXX (84). Sensation de… ben toujours la même sensation de grand frisson, de mal-être, de… (86). Mmm… ils parcourent mon corps (88). Euh… ça part de la tête… (90). Puis, ça descend sur les bras et… puis ça va jusqu'en haut des cuisses après ça revient, ça refait comme une boucle (92). C'est plutôt rapide (94). Non, il reste à l'intérieur de mon corps (96). Sur le moment-même euh… alors… c… une des deux filles qui était à l'avant de la scène… (102). …donc commence à rigoler (104). C'est… je ne pense plus aux autres, j'essaie de penser qu'à m… qu'à ce que je fais au moment-même… je ne cherche pas à avoir l'avis des autres, je- j'compte que sur le mien et puis… (106). Euh... donner un maximum d'émotion tout en of… essayant de faire rire le public et donc là ici sur le coup c'était pas le public, mais c'était aussi les specta… les acteurs-mêmes pour voir si… si on pouvait faire rire en donnant qu… enfin si on pouvait faire rire tout en donnant des émotions, (108). Mmm. Oui, c'est pareil, et puis après je vois que j'ai fini mon rôle et à l'extérieur j'essaie toujours de montrer mon rôle, mais à l'intérieur de moi-même j'essaie de voir un peu les qualités et les défauts de mes copines pour voir ce qu'on pourra régler après… comment on pourra amé-… encore améliorer… qu'est-ce qu'on peut imaginer plus… (112). A l'extérieur, je vois… je vois…comme un… travail presque quasiment abouti qui nous… que nous avons mis…on a mis du temps à préparer (114). Ben, pas exactement. Je sais qu'il y a quand même encore des… qu'on peut en rajouter des choses, qu'on peut encore pousser… repousser nos limites qu'on peut… qu'on peut… qu'on peut essayer d'aller chercher plus loin mais… mais on avait déjà fait un bon boulot, on avait … (118). De l'extérieur, je voi-ois… donc mes trois amies qui est dans la pièce trois amies-ennemies qui… qui se…qui rallient à la cause de la mort de ma famille… (130). …de ma famille. Et je cherche également à faire- à rentrer à maximum dans mon rôle, elles essaient de me soutenir dans cette… dans cette cause… (132). Avec les gestes de soutien comme tenir par l'épaule la personne ou avec une voix plutôt adoucissante…(134). Hmm. Elle me tient… ah donc c'est mon amie de droite elle me tient sur l'épaule gauche avec son bras gauche XXX toujours (136). Et les deux… les deux autres, elles sont face… les deux autres amies, elles sont face à moi avec… en train d'essayer de… de me calmer… d'éviter à ce que je pleure et puis retrouver une… une bonne voie… une bonne façon de vivre… (138). Euheuh… comme accompagné… et puis… et puis un peu comme… (140). Hmm…Euheuh.. je ressens de l'encouragement… de la force, et puis… (142).

Annexe 3.16. Katia. Transcription de l'entretien d'explicitation

1.	Ch	Donc… si tu es d'accord, Katia…	contrat
2.	Katia	Oui.	
3.	Ch	… je te propose de prendre le temps de laisser revenir… un moment que pour toi lorsque vous étiez en train de jouer cette scène… un moment qui était… significatif, pour toi, où tu sentais peut-être que tu étais…. Le plus proche, du personnage que tu jouais.	
4.	Katia	OK.	
5.	Ch	Donc si tu sais, tu peux fermer les yeux, et laisser que ce moment puisse revenir. Et donc, tu prends ton temps, et lorsque tu as ce moment, tu pourras me faire signe.	
6.	Katia	… c'était quand moi j'étais… à-côté de la porte, et les filles elles parlaient…	contexte
7.	Ch	Donc tu es à-côté de la porte	
8.	Katia	Oui, j'étais à-côté de la porte… y avait Théo de l'autre côté, et… les filles elles étaient dans un coin.	contexte
9.	Ch	Et- et la porte elle est à ta gauche ou à ta droite- où est-ce qu'elle est ?	
10.	Katia	Elle était… elle était derrière moi.	contexte
11.	Ch	La porte est derrière toi.	
12.	Katia	Oui elle était derrière moi…	contexte
13.	Ch	Et- et si et… je te propose de fermer les yeux, et di v-- de visualiser où est-ce que tu es… exactement. Comment tu es positionnée.	
14.	Katia	… j'suis plutôt… Dos droit… derrière- enfin… la porte est derrière moi…en regardant devant… j'suis… ben j'suis plutôt vers… enfin… la droit- non la gauche… de la salle… plus vers le fond … voilà…	contexte
15.	Ch	Donc… et lorsque tu es là, dans le fond de la salle… tu vois tes camarades, où est-ce que eux ils sont ?	
16.	Katia	Ben… oui, je vois… Ben en fait j'vois pas trop bien Théo, et j'vois surtout bien les filles qui sont en diagonale de moi… et elles sont toutes les deux en train d'parler… et	procédural

		Théo il est… à-côté d'moi… moi j'suis là et lui il est là.	
17.	Ch	D'accord.	
18.	Katia	Et… deu- dos tourné à moi- enfin en regardant les filles.	procédural
19.	Ch	D'accord. Et lorsque tu vois cette situation, comment tu te sens ?	
20.	Katia	Ben c'était un moment où j'me suis sentie rejetée… enfin un peu, parce que comme mon personnage… Parce que y avait les filles qui parlaient, et Théo qui était dans son téléphone donc moi j'étais toute seule.	déclaratif
21.	Ch	Donc tu te vois là… que tu es toute seule.	
22.	Katia	Oui.	
23.	Ch	Tu es toute seule, et lorsque tu es toute seule, qu'est-ce que tu fais ?	
24.	Katia	… je- j'avais un livre dans les mains, et j'étais en train d- enfin, j'étais en train de faire semblant de le lire, et j'regardais si les filles elles me regardaient et si Théo aussi m'regardait.	contexte
25.	Ch	Et lorsque tu fais semblant de lire ce livre, comment tu t'y prends pour faire semblant ?	
26.	Katia	Ben… je lis, enfin je… Je lis mais j'me concentre pas sur le livre. Je tourne les pages, j'regarde les images…. Et… voilà.	procédural
27.	Ch	Et lorsque tu… tu prends le livre… tu te- tu lis, et tu tournes les pages, est-ce que tu… entends… des bruits ?	
28.	Katia	Oui. Oui parce que j'suis pas concentrée sur le livre. J'suis vraiment concentrée sur… c'qu'il s'passe autour de moi.	procédural
29.	Ch	D'accord, tu es concentrée sur ce qui- qui se passe autour de toi.	
30.	Katia	Oui.	
31.	Ch	Et ce qui se passe autour de toi, tu- tu entends des voix… tu vois des gestes… qu'est-ce que tu sens ?	
32.	Katia	… ben j'entendais… les filles qui rigolaient… j'entendais Théo qui soupirait, qui… enfin qui faisait des gestes un peu – oh là là… XXX et	procédural

		tout. Et les filles qui rigolaient… voilà.	
33.	Ch	Et quand… quand tu es concentrée sur ce qui se passe, comment tu sais que tu es concentrée ?	
34.	Katia	Ben parce que… enfin je l'ressens. C'est… c'est tout… j'le ressens vraiment sur… sur… c'que les filles pensent, que Théo a fait.	procédural
35.	Ch	Et quand- quand tu le ressens, est-ce qu'il y a dans une partie de ton corps que tu ressens que tu es concentrée ?	
36.	Katia	… ouais… c'est… j'commence à trembler.	procédural
37.	Ch	Et quand tu commences à trembler, est-ce que c'est… tes mains… tes pieds…	
38.	Katia	C'est… ben c'est… comme ça.	procédural
39.	Ch	C'est ton doigt un peu…	
40.	Katia	Oui c'est ça.	
41.	Ch	… qui commence… qui commence un peu à trembler…	
42.	Katia	Ouais.	
43.	Ch	Et est-ce que ce petit tremblement reste au niveau de ton doigt ou va plus…	
44.	Katia	… ben des fois ça peut arriver… ben en fait c'est souvent les doigts, et ça j'sais pas…	déclaratif
45.	Ch	Et à ce moment-là, lorsque tu te concentres, et tu ressens que ton doigt il tremble un p'tit peu, est-ce que tu as… est-ce que ce petit tremblement a une sensation de chaleur, ou froid…	
46.	Katia	… ouais, c'est plutôt… de chaleur.	procédural
47.	Ch	De chaleur.	
48.	Katia	Oui.	
49.	Ch	Et elle… cette sensation de chaleur, elle bouge, ou elle reste toujours au niveau de ton doigt ?	
50.	Katia	… non en fait elle fait… un tour dans mon corps vite après elle revient après elle refait un tour dans mon corps vite.	procédural
51.	Ch	D'accord, donc elle fait ce petit tour comme ça vite, et donc, ce petit tour, vite, quel mouvement il a ?	

		Comment c'est… vers la gauche comme ça ?	
52.	Katia	Oui plutôt.	
53.	Ch	Et est-ce que ce petit tour il est accompagné… d'une couleur. Est-ce que tu arrives à voir, à sentir une couleur.	
54.	Katia	… j'dirais plutôt… entre le vert et le bleu.	procédural
55.	Ch	Donc tu arrives à sentir comme un petit couleur entre le vert et le bleu, et tu sens que tu es… concentrée.	
56.	Katia	Oui.	
57.	Ch	Et lorsque tu ressens ça et tu es concentrée, est-ce que tu entends… quelque chose…	
58.	Katia	… non. Rien d'spécial non… Après si j'peux entendre des… des bruits de vent qui souffle.	procédural
59.	Ch	Tu entends des… des… bruits de vent, qui souffle. Et est-ce que ces bruits de vent, ils viennent d'une partie ?	
60.	Katia	Ils viennent surtout vers… l- en fait, ils viennent de devant.	procédural
61.	Ch	Ils viennent de devant.	
62.	Katia	Oui.	
63.	Ch	Et ils viennent de… de là où les bruits- le bruit il vient… est-ce que tes camarades ils sont… là, situés ?	
64.	Katia	Ben… oui. Enfin… oui oui ils sont… enfin ça vient… de… de leur part, entre guillemets.	procédural
65.	Ch	Ce vent, il- il vient de leur part ?	
66.	Katia	Oui.	
67.	Ch	D'accord. Et donc ce… ce bruit de vent… il est accompagné de son ?	
68.	Katia	Non.	
69.	Ch	Non. Et… et tu entends leurs voix ?	
70.	Katia	… oui j'entr- j'entends ben les filles qui rigolent et qui discutent de… de s- de leur soirée… et… Théo qui… qu'était dans son téléphone et qui… ben qui parle tout bas mais pour lui. Mais ça j'l'entends moins.	procédural
71.	Ch	Et est-ce que quand tu entends ce bruit de vent, est-ce que tu l'entends, ou tu le sens dans ton corps ?	

72.	Katia	… ben plutôt j'le sens j'l'entends pas mais j'le sens.	procédural
73.	Ch	Et tu le sens où, exactement ?	
74.	Katia	… vers la poitrine.	procédural
75.	Ch	Tu le sens vers la poitrine. Et est-ce que ce… vent que tu sens vers la poitrine… est-ce que… il y a un lien avec les mouvements de tes camarades ?	
76.	Katia	… je sais plus.	
77.	Ch	Est-ce que tu les vois, est-ce que eux ils… ils sont en statique ?	
78.	Katia	… non. Ils bougent.	procédural
79.	Ch	Ils bougent. Et est-ce que ce vent, il bouge aussi dans ton corps ?	
80.	Katia	Oui.	
81.	Ch	Et comment il bouge, ce vent ?	
82.	Katia	… il bouge… vite… De… comme ça. Comme… comme… comme… comme tout à l'heure.	procédural
83.	Ch	Comme un petit embryon comme ça ?	
84.	Katia	Oui, XXX vite.	
85.	Ch	Très très vite, au niveau de ton- de la partie centrale…	
86.	Katia	Oui.	
87.	Ch	… de ton corps.	
88.	Katia	Oui c'est ça.	
89.	Ch	Et, en même temps, là tu es concentrée tu es attentive… à quoi exactement ?	
90.	Katia	Ben… plutôt… ben à c'qui s'passe autour de moi, enfin à c'que les filles disent qu'elles font comme XXX que Théo est r- regarde enfin c'qu'il dit… et à tourner les pages de mon livre.	procédural
91.	Ch	Donc tu tournes les pages de ton livre, tu restes concentrée, et tu sens qui- que tu es concentrée parce qu'il y a un petit tremblement dans ton doigt…	
92.	Katia	Oui.	
93.	Ch	Qui tourne, qui fait tourner… vers un cercle comme ça, et tu sens comme un vent… un bruit de vent, qui vient vers la partie centrale aussi et qui tourne. Et tu es concentrée dans ce	

		qui se passe entre eux. Et comment… tu te sens ?	
94.	Katia	Ben.. j'dirais que j'me sens enfin un peu mal… parce que… j'me sentais rejetée… par les filles, et Théo aussi… j'me sentais seule… j'me sentais… triste.	procédural
95.	Ch	Et juste après… que s'est-il passé ? Avec… Théo ?	
96.	Katia	Ben je crois qu'il y a Théo qu'est venu me voir… du coup ben j- j'me suis sentie plus heureuse, plus rassurée en quelque sorte… et… ben c'est tout.	procédural
97.	Ch	Comment tu sais que tu te sens plus heureuse ?	
98.	Katia	Ben, déjà je j'sais pas j'ai le sourire… je tremble plus… je suis pas concentrée sur les filles mais j'suis plus concentrée sur ch- sur c'que Théo va dire… et puis… ben j'ai les joues qui commencent à rougir.	procédural
99.	Ch	Et donc… quand tu es plus heureuse tu as le sourire et tu sens que les joues commencent à rougir, est-ce que tu as aussi une sensation… une autre sensation à l'intérieur de toi ?	
100.	Katia	… ben non- ben en fait y a un refroidissement à la place… ben quand j'suis concentrée… mon corps il a chaud, alors que quand j'suis pas concentrée ben c'est déjà plus froid.	procédural
101.	Ch	D'accord. Et quand tu es… c- c'est face à Théo que tu es ?	
102.	Katia	… non j'étais toujours dans la même position que j'étais, mais Théo il vient… à-c- à-côté d'moi j'suis comme ça, et Théo il vient comme ça.	procédural
103.	Ch	D'accord. Théo il vient vers ton côté.	
104.	Katia	Ouais c'est ça.	
105.	Ch	Vers… ta droite. Et donc… tu- tu es- tu as un petit sourire au niveau de ton visage, et tu sens que les joues elles commencent à rougir un peu… et tu te sens comment ?	
106.	Katia	Ben… rassurée, heureuse, enfin… un peu…	procédural

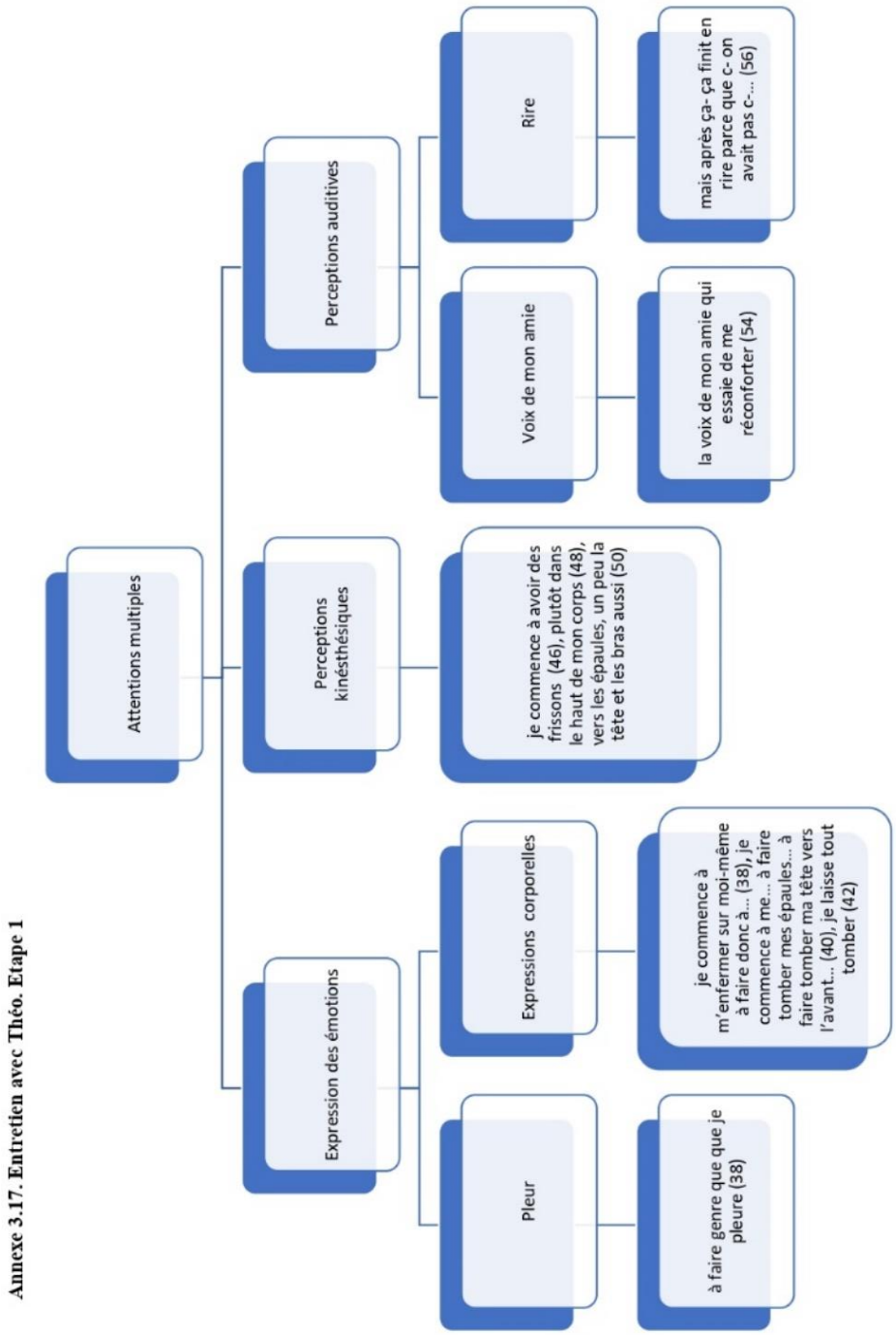
		sensations. A un moment tu as eu un petit- t- tu étais un peu… et stressée et concentrée, et donc tu as eu un petit tremblement, XXX le doigt, avec un mouvement que tu as senti… vers la gorge, tu as senti aussi un vent, du bruit, du vent qui venait vers la partie centrale, avec un mouvement, aussi. Et, tu étais toujours au fond de la salle, concentrée, et tu as entendu les voix- la voix de Théo, derrière ta tête, vers le côté gauche, et tu entendais les voix des filles, un peu dans ton ventre, et à un moment tu étais devenue… triste encore et affaiblie. Tu as décidé de t-c- te concentrer sur ton livre, et c'est là quand tu as pris ton livre avec tes deux mains, tu passais les pages, et quand tu passais les pages, tu as pris- tu avais confiance en toi, tu entendais ta voix, dans ton ventre, qui te parlait. Et tu sentais, que tu te sentais bien… à ce moment-là.	

Annexe 3.17. Katia. Transcription dégraissée de l'entretien d'explicitation

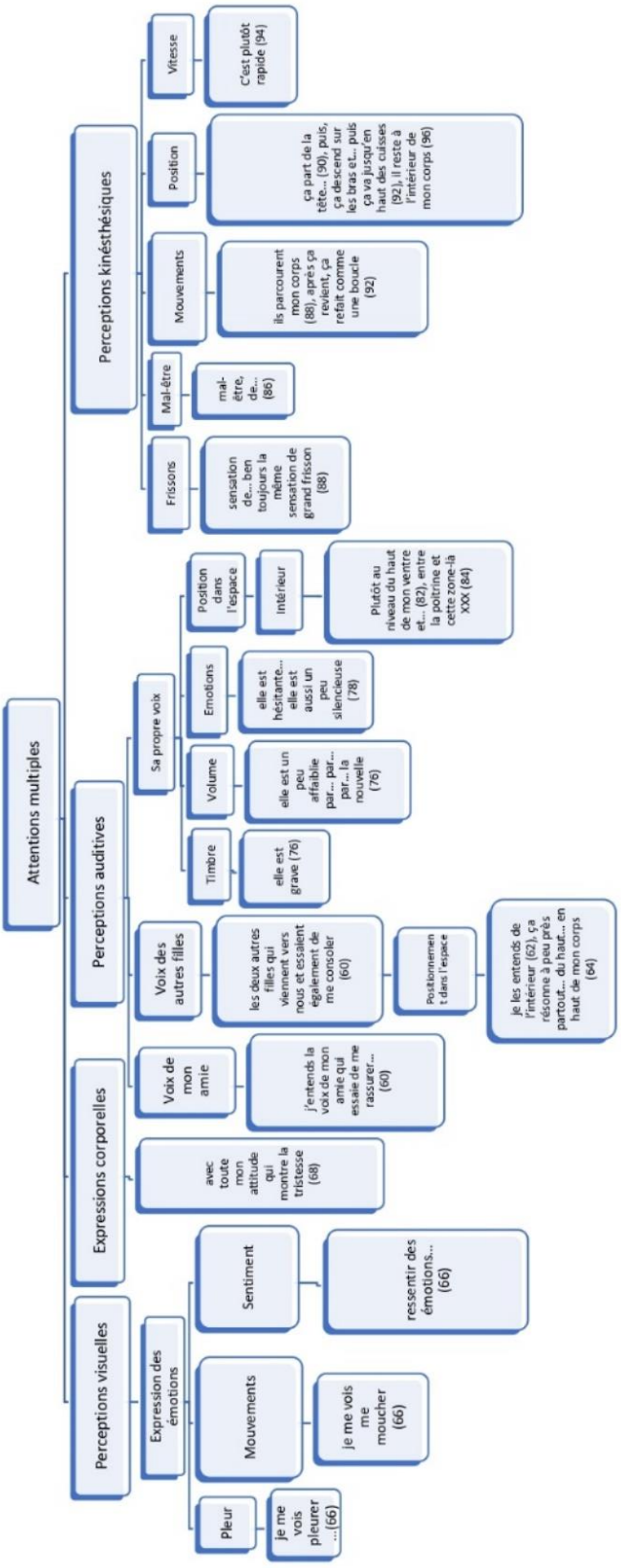
Ben… oui, je vois… Ben en fait j'vois pas trop bien Théo, et j'vois surtout bien les filles qui sont en diagonale de moi… et elles sont toutes les deux en train d'parler… et Théo il est… à-côté d'moi… moi j'suis là et lui il est là (16). Et… deu- dos tourné à moi- enfin en regardant les filles (18). … je- j'avais un livre dans les mains, et j'étais en train d- enfin, j'étais en train de faire semblant de le lire, et j'regardais si les filles elles me regardaient et si Théo aussi m'regardait (24). Ben… je lis, enfin je… Je lis mais j'me concentre pas sur le livre. Je tourne les pages, j'regarde les images…. Et… voilà (26). Oui. Oui parce que j'suis pas concentrée sur le livre. J'suis vraiment concentrée sur… c'qu'il s'passe autour de moi (28). … ben j'entendais… les filles qui rigolaient… j'entendais Théo qui soupirait, qui… enfin qui faisait des gestes un peu – oh là là… XXX et tout. Et les filles qui rigolaient… voilà (32). Ben parce que… enfin je l'ressens. C'est… c'est tout… j'le ressens vraiment sur… sur… c'que les filles pensent, que Théo a fait (34). … ouais… c'est… j'commence à trembler (36). C'est… ben c'est… comme ça (38). … ouais, c'est plutôt… de chaleur (46). … non en fait elle fait… un tour dans mon corps vite après elle revient après elle refait un tour dans mon corps vite (50). … j'dirais plutôt… entre le vert et le bleu (54). … non. Rien d'spécial non… Après si j'peux entendre des… des bruits de vent qui souffle (58). Ils viennent surtout vers… l- en fait, ils viennent de devant (60). Ben… oui. Enfin… oui oui ils sont… enfin ça vient… de… de leur part, entre guillemets (64). … oui j'entr- j'entends ben les filles qui rigolent et qui discutent de… de s- de leur soirée… et… Théo qui… qu'était dans son téléphone et qui… ben qui parle tout bas mais pour lui. Mais ça j'l'entends moins (70). … ben plutôt j'le sens j'l'entends pas mais j'le sens (72). … vers la poitrine (74). (*Est-ce que tu les vois (tes camarades), est-ce que eux ils… ils sont en statique ?*) … non. Ils bougent (78). (*Et comment il bouge, ce vent ?)* … il bouge… vite… De… comme ça. Comme… comme… comme… comme tout à l'heure (82). (*Et, en même temps, là tu es concentrée tu es attentive… à quoi exactement* ?) Ben… plutôt… ben à c'qui s'passe autour de moi, enfin à c'que les filles disent qu'elles font comme XXX que Théo est r- regarde enfin c'qu'il dit… et à tourner les pages de mon livre (90) la même position que j'étais, mais Théo il vient… à-c- à-côté d'moi j'suis comme ça, et Théo il vient comme ça (101). Ben… rassurée, heureuse, enfin… un peu…(106). Ben… vu qu'il commence à m'parler j'vais lui répondre, et j'arrête de lire mon g- mon livre, j'le referme, et j'ai arrêté de regarder les filles j'regardais Théo (108). Ben j'le regarde… enfin… des fois de temps en temps j'regardais sur- surtout c'qu'il faisait, enfin je- enfin quand il parlait j'le regardais mais… dans les yeux mais sinon je regardais son téléphone (110). Ben j'l'entendais… une voix tremblante, un peu… A- après… inquiet… un- un peu… ben en fait il sait pas c'qu'il fait… XXX (114). Plutôt de l'extérieur (116). Oui j'l'entendais un p'tit peu j'les entendais (*les filles*) ricaner mais c'est tout (122). Pareil (124). (*Et est-ce qu'il y a une partie où tu l'en- où tu entendais ces voix ?*)… oui mon ventre (126). (*Tu entendais les voix des filles au niveau du ventre, et la voix de Théo ?*) Au niveau de la tête (128). Ben je regarde son téléphone et j'le regarde des fois de temps en temps. Et je… j'me redemande c'qu'il a dit parce que j'crois qu'j'écoutais pas trop (140). … ben j'commence à bégayer c'était enfin… c'est quelque chose… n'importe quoi nhnhnhnhnh… Et si ça passe, ben, voilà. Mais après je sais… parce que j'commence à av- à sentir mon cœur qui se resserre (146). … je tousse (150). … et après…. Soit j'réponds… ben j'ai pas entendu ou alors j'réponds oui ou non (152). … non parce que là j'suis vraiment concentrée enfin… j'ai vraiment peur… de… de… de sa réponse enfin…*(la réponse de Théo)* (154). … Il (*mon corps*) redevient concentré sur… sur…

c'que disent les filles… mais il s'concentre plus du tout en fait sur c'que dit Théo, et il s'concentre sur les filles et sur le jeu parce que Théo il XXX il regardait son téléphone et il parle (160). Ben… je… je… plisse les yeux… j'écoute… enfin oui j'écoute… je- j'lis mon livre et je commen- recommence à trembler, je recommence à sentir la chaleur qui monte, du vent qui souffle vers la poitrine et j'commence à avoir des douleurs au ventre (162). Non, en fait ça vient et ça s'en va. C'est des p'tits… picotements… XXX (166). Quand je- quand j'inspire (168). Quand j'inspire… ben les pi- enfin les picotements ils s'en vont d'un coup, et après quand j'expire ben ça revient (170). … ben je regarde les filles en inspirant… ou en expirant. Je- (178). Ben… je lis- enfin je continue à lire mon livre, et quand j'ai vraiment mal je… ben je… je re-regarde les filles après je reprends mon livre (180). … ben j'le tiens… donc comme ça. Et après j'mets mes mains sous- sous le livre je tourne les pages comme ça… Je lis comme ça… J'le retourne… et ainsi d'suite (182). J'me sens affaiblie. Et… de nouveau triste et… et pas en sécurité (184). Ben parce que… y a Théo qui est parti… et mon regard qui- enfin je regarde de gauche à droite… je sais pas si… j'commence à avoir les sourcils qui montent. Enfin un sourcil qui monte, et c'est comme ça qu'je sais que j'suis… pas trop en sécurité (186). … ben j'commence à être affaiblie… j'ai envie d'm'asseoir… j'ai… et j'ai pas envie d'parler à des gens (188). … j'ai commen- ben les yeux commencent à briller … après j'ai la voix qui tremble… j'ai… j'commence à avoir des chaleurs… au niveau d'la tête… et j'avais encore plus mal au ventre mais là c'était vraiment… ben XXX. Et ça s'arrête pas (192). (*Cette petite douleur… du ventre est-ce qu'elle s'est arrêtée ?*) Ben quand Théo est revenu me parler (194). Je reste… avec mon livre. Et… je- j'me concentre juste sur mon livre et j'regarde plus les filles ni Théo, et j'écoute plus les filles ni Théo (204). Non j'le tiens *(mon livre)*… Non j'le tiens de la main droite (208). … j'le tiens… ben c'est un manuel, donc… j'le tiens un peu- en fait j'le tiens des deux mains, et j'tourne les pages avec la main gauche (210). Ben j'me sens rassurée… et… mais en même temps énervée et… et triste (212). … ben je sens du courage en moi… j'me dis que c'est pas grave… de toute façon si elles veulent parler dans l'dos elles parlent dans l'dos et voilà. Je sens du courage en moi (214). … plutôt vers l- le ventre du coup (218). … ben non en fait je suis vraiment sûre de moi, et je lève les sourcils vers le haut… j'regarde… ben j'regarde juste mon livre en levant les sourcils (224). Non mais je sais que je serre les dents à ce moment-là (226). … ils sont très… ils sont comme ça (228). … non pas du tout là j'ressens rien du tout… ben à part le fait que… ben j'ai encore… ce- ce vent qui vient vers moi vers ma poitrine qui souffle comme ça quand j'ins- quand j'exp- quand j'inspire (232).

Annexe 3.17. Entretien avec Théo. Etape 1

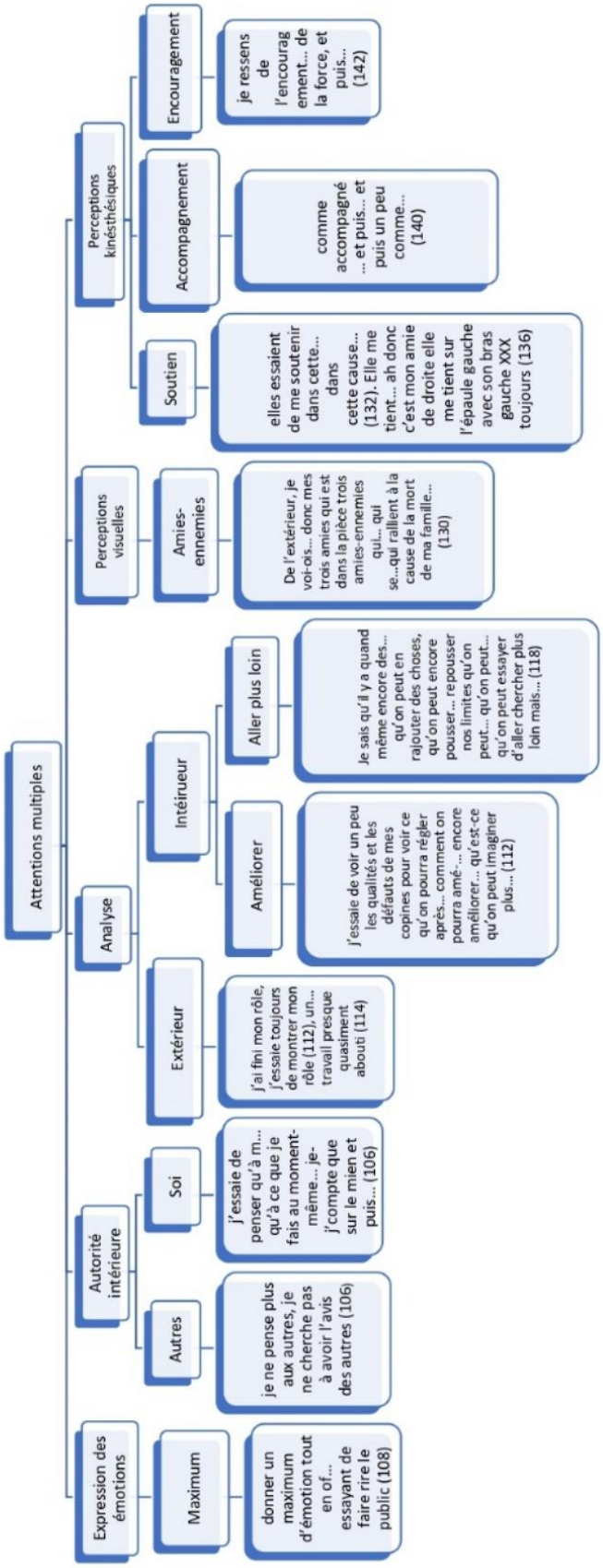


Annexe 3.18. Entretien avec Théo. Etape 2



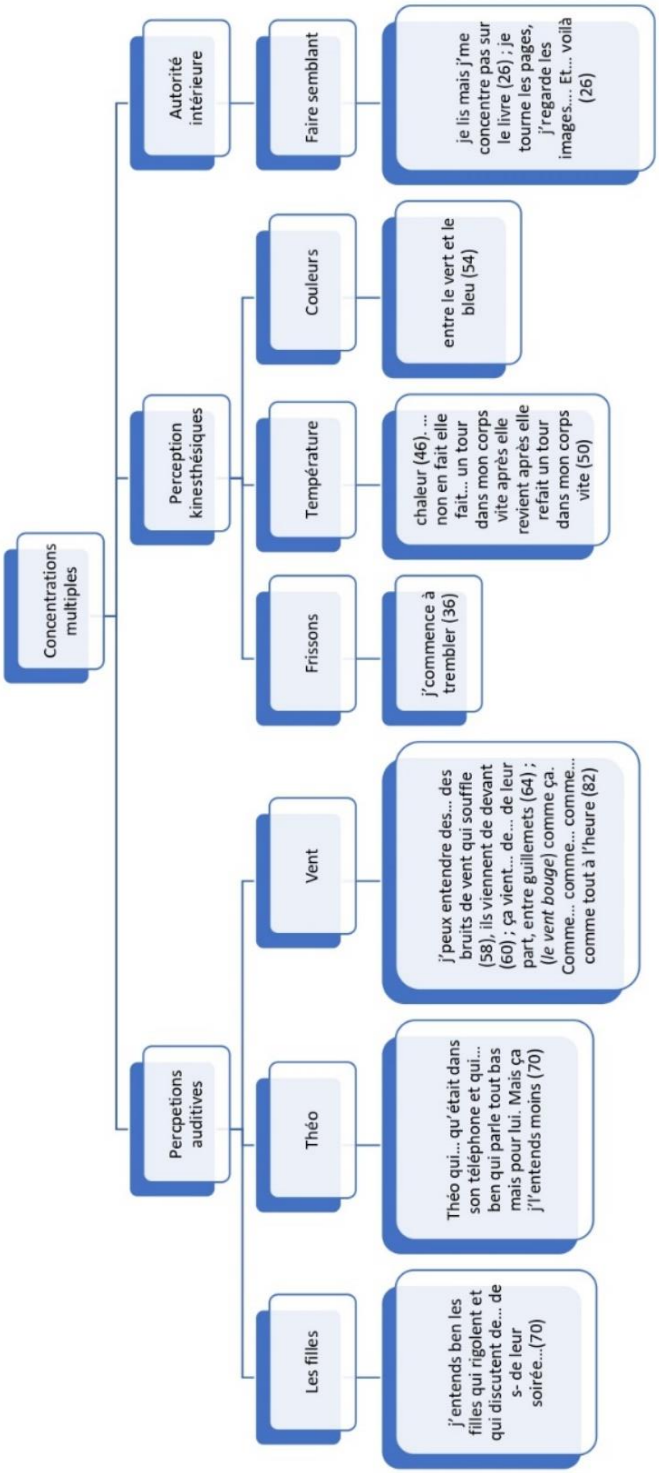
Annexe 3.18. Entretien avec Théo. Etape 2.

Annexe 3.19. Entretien avec Théo. Etape 3

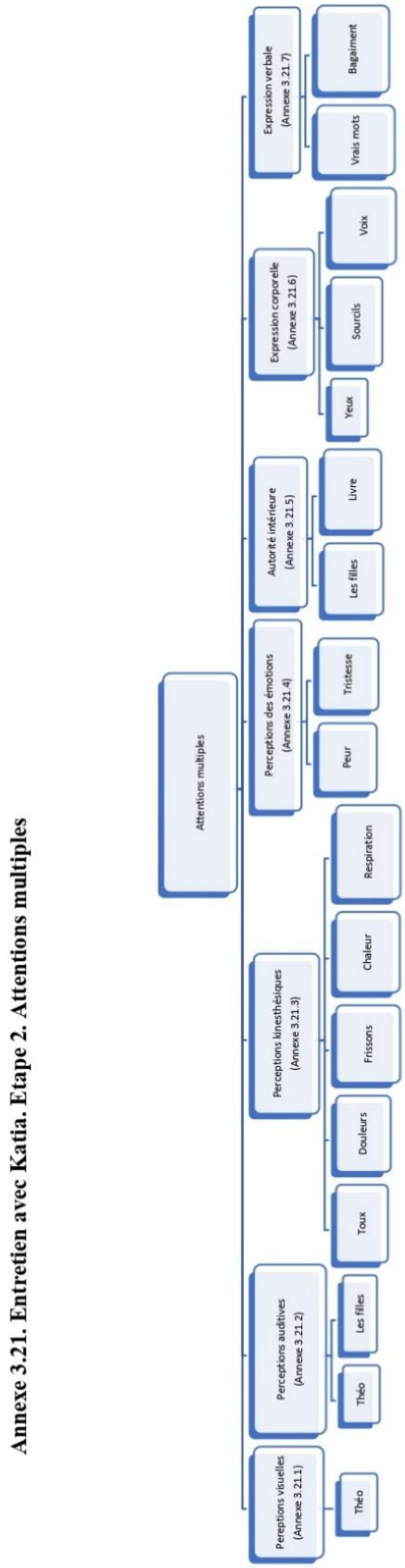


Annexe 3.19. Entretien avec Théo. Etape 3.

Annexe 3.20. Entretien avec Katia. Etape 1

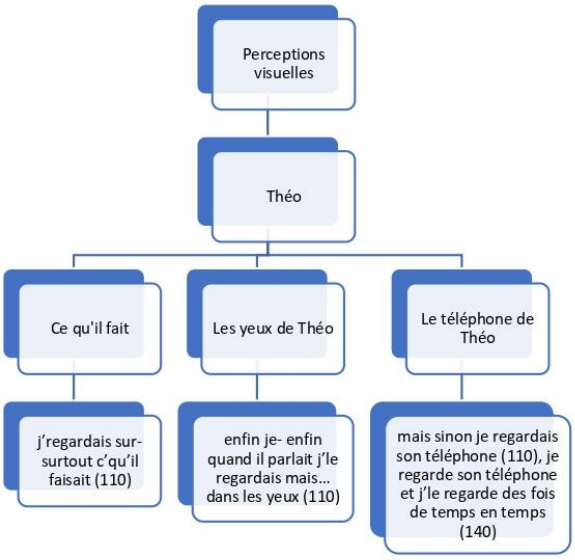


Annexe 3.21. Entretien avec Katia. Etape 2



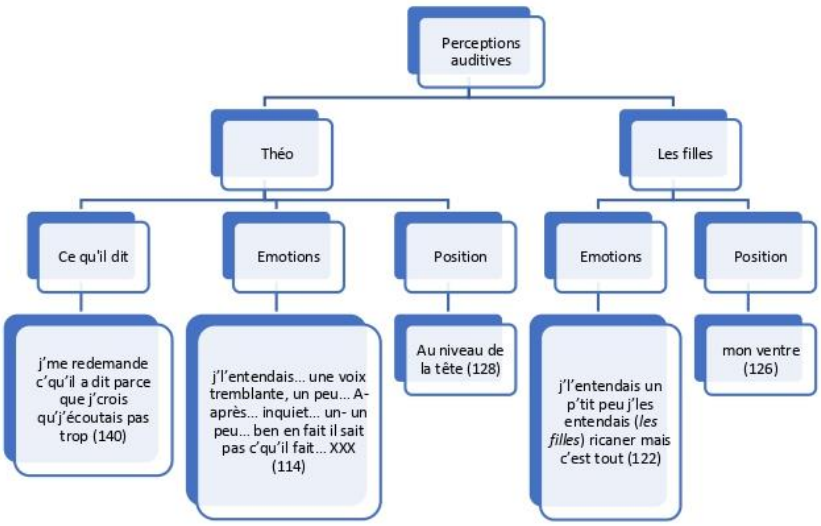
Annexe 3.21.1. Entretien avec Katia. Etape 2. Perceptions visuelles

Annexe 3.21.1. Entretien avec Katia. Etape 2. Perceptions visuelles

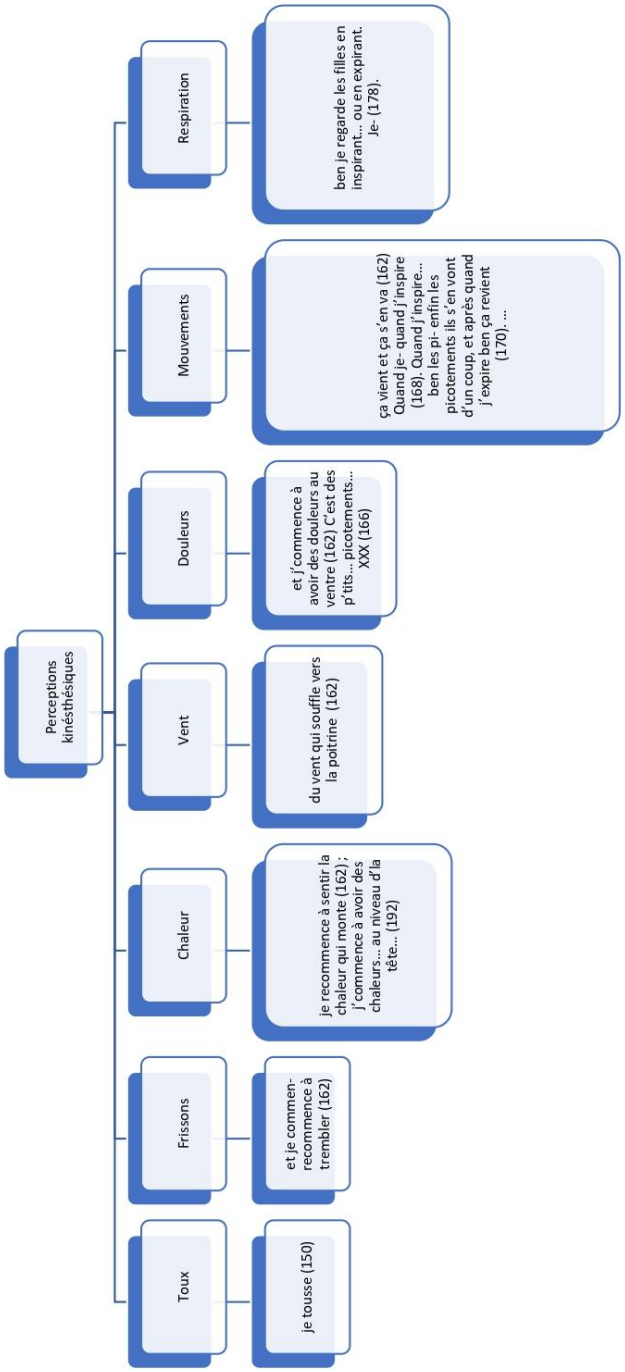


Annexe 3.21.2. Entretien avec Katia. Etape 2. Perceptions visuelles

Annexe 3.21.2. Entretien avec Katia. Etape 2. Perceptions auditives



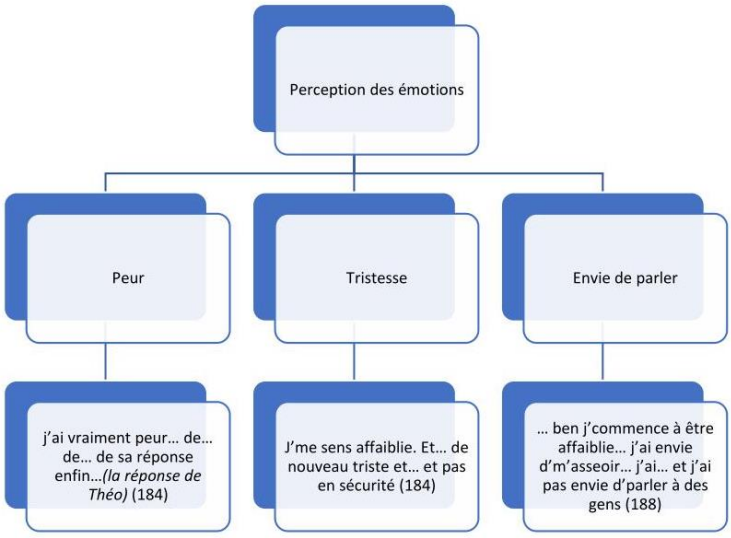
Annexe 3.21.3. Entretien avec Katia. Etape 2. Perceptions kinesthésiques



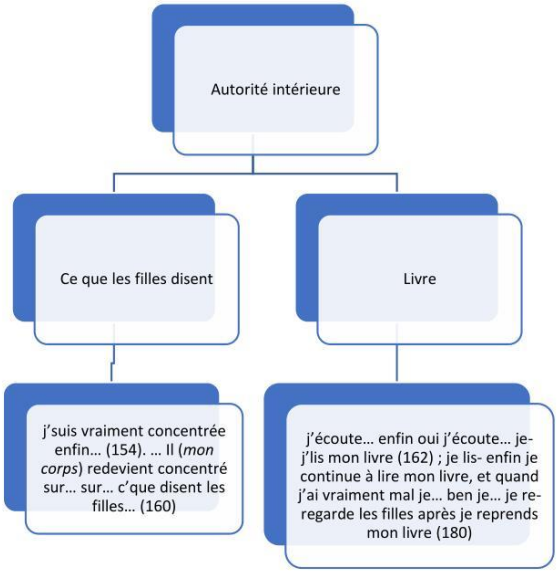
Annexe 3.21.3. Entretien avec Katia. Etape 2.

Annexe 3.21.4. Entretien avec Katia. Etape 2. Perceptions des émotions

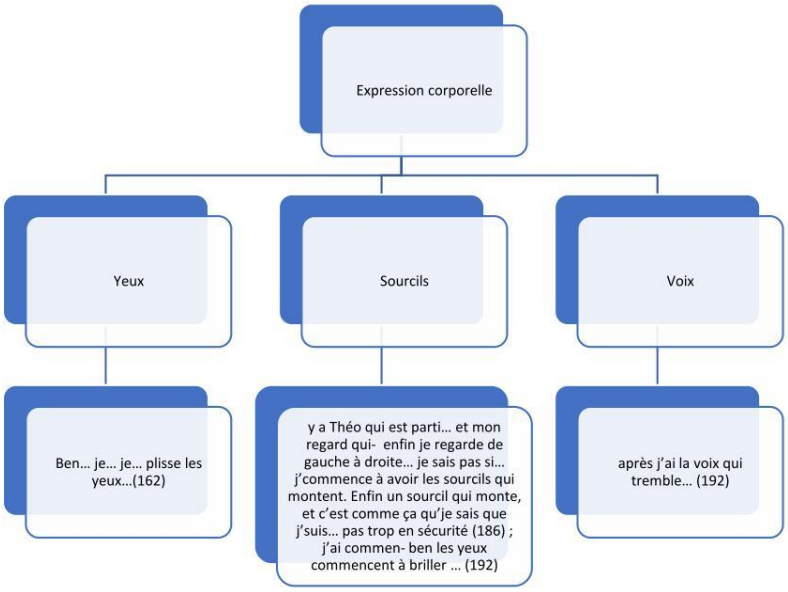
Annexe 3.21.4. Entretien avec Katia. Etape 2. Perception des émotions



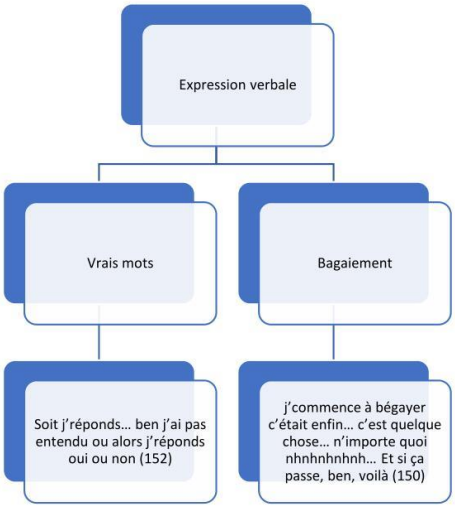
Annexe 3.21.5. Entretien avec Katia. Etape 2. Autorité intérieure.



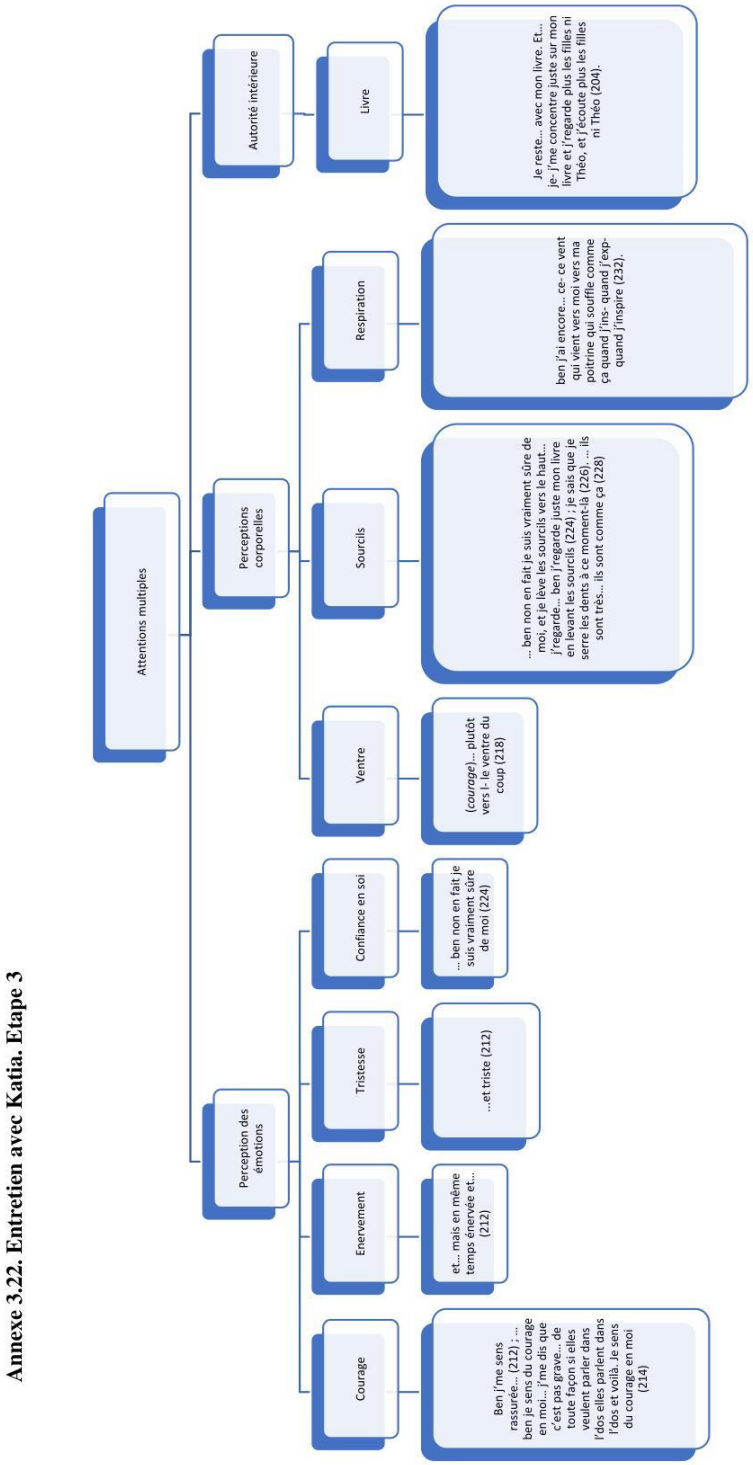
Annexe 3.21.6. Entretien avec Katia. Etape 2. Expression corporelle



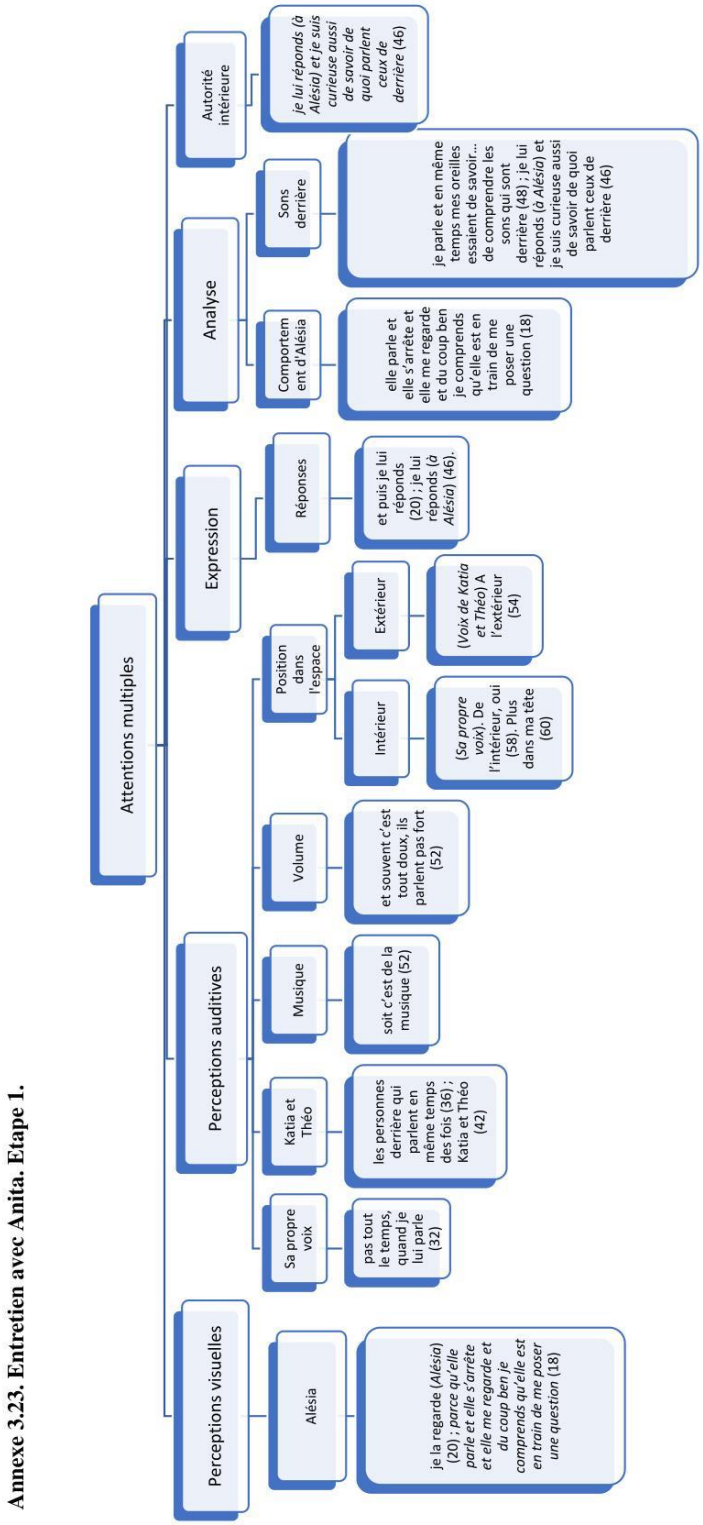
Annexe 3.21.7. Entretien avec Katia. Etape 2. Expression verbale



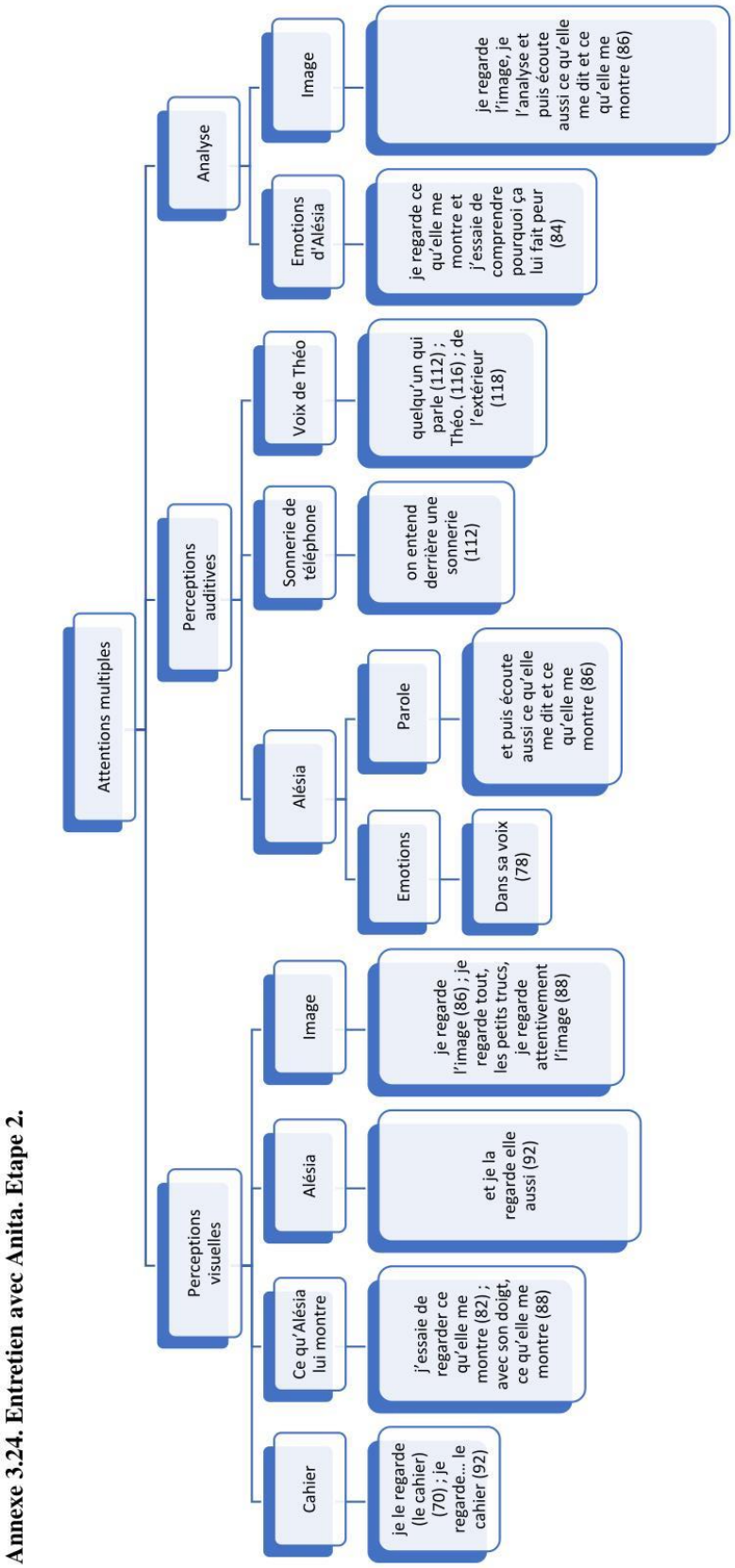
Annexe 3.22. Entretien avec Katia. Etape 3



Annexe 3.23. Entretien avec Anita. Etape 1

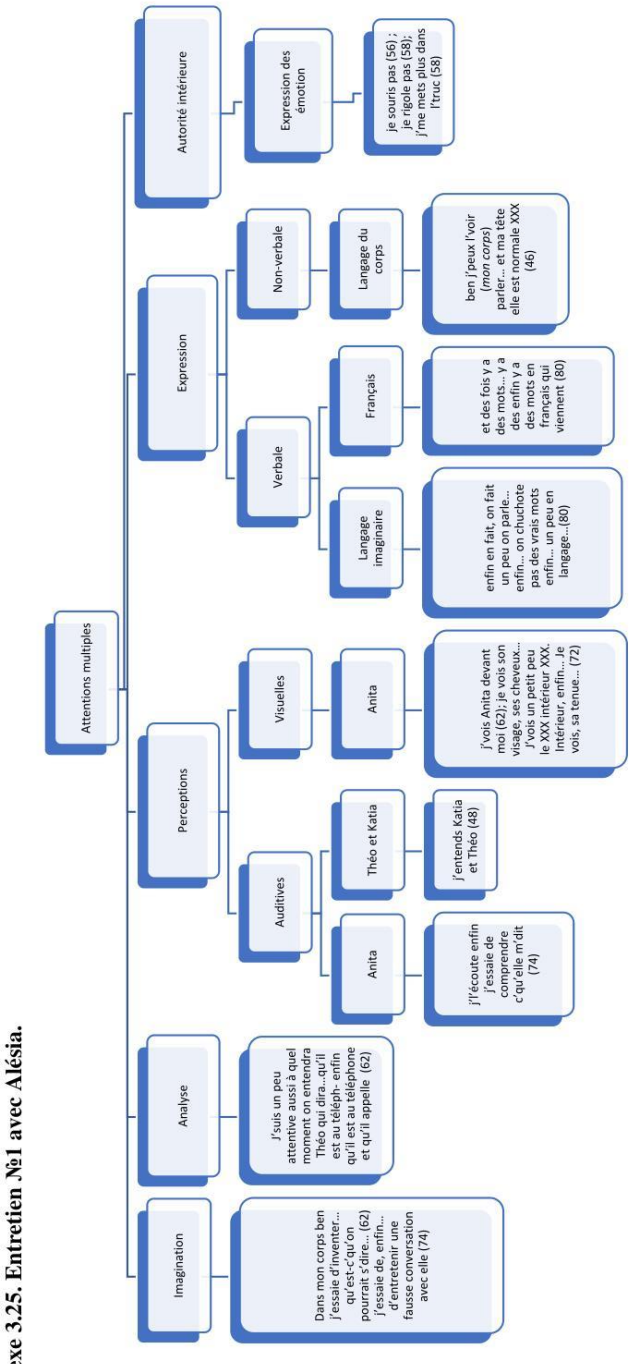


Annexe 3.23. Entretien avec Anita. Etape 1.

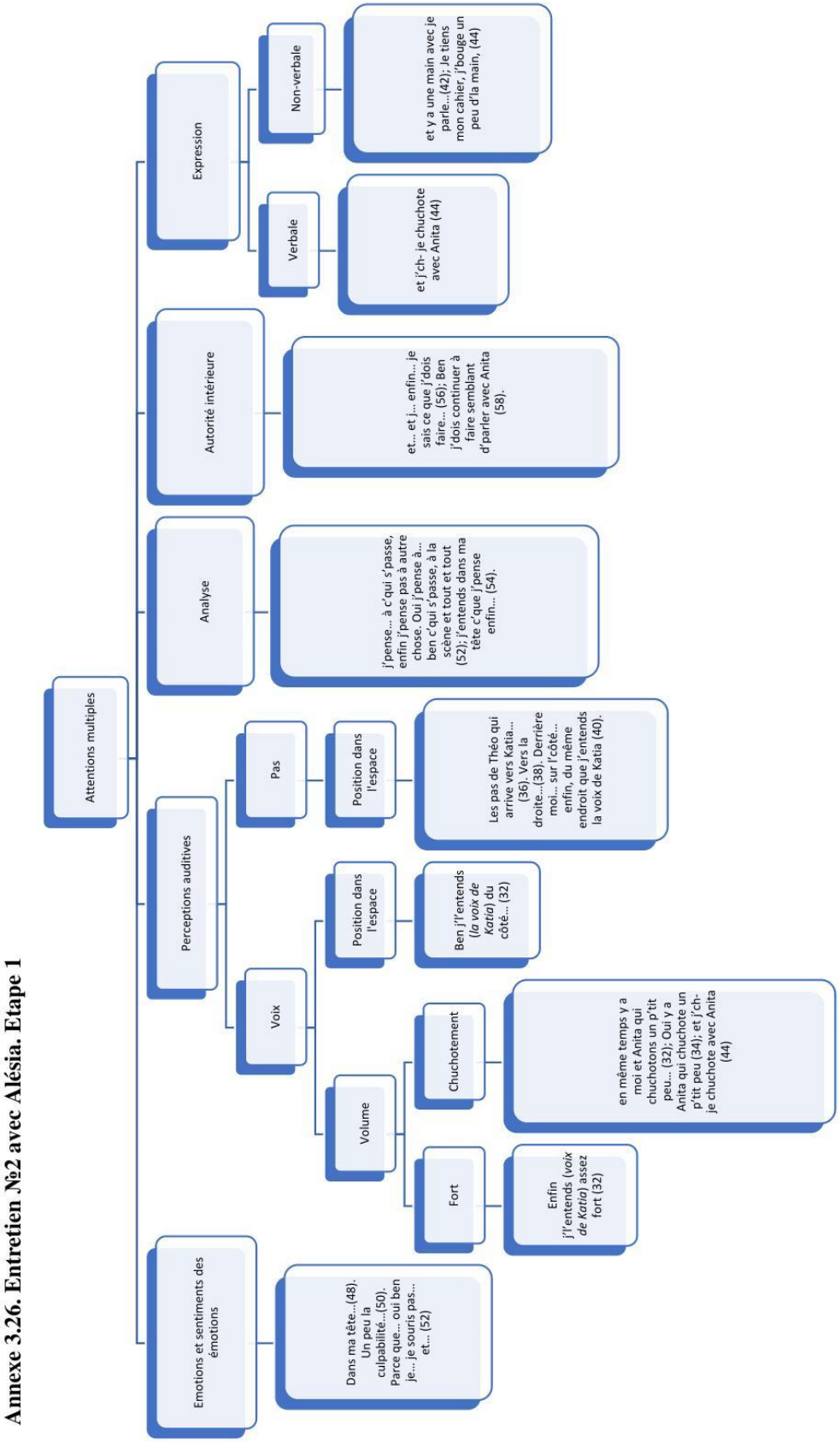


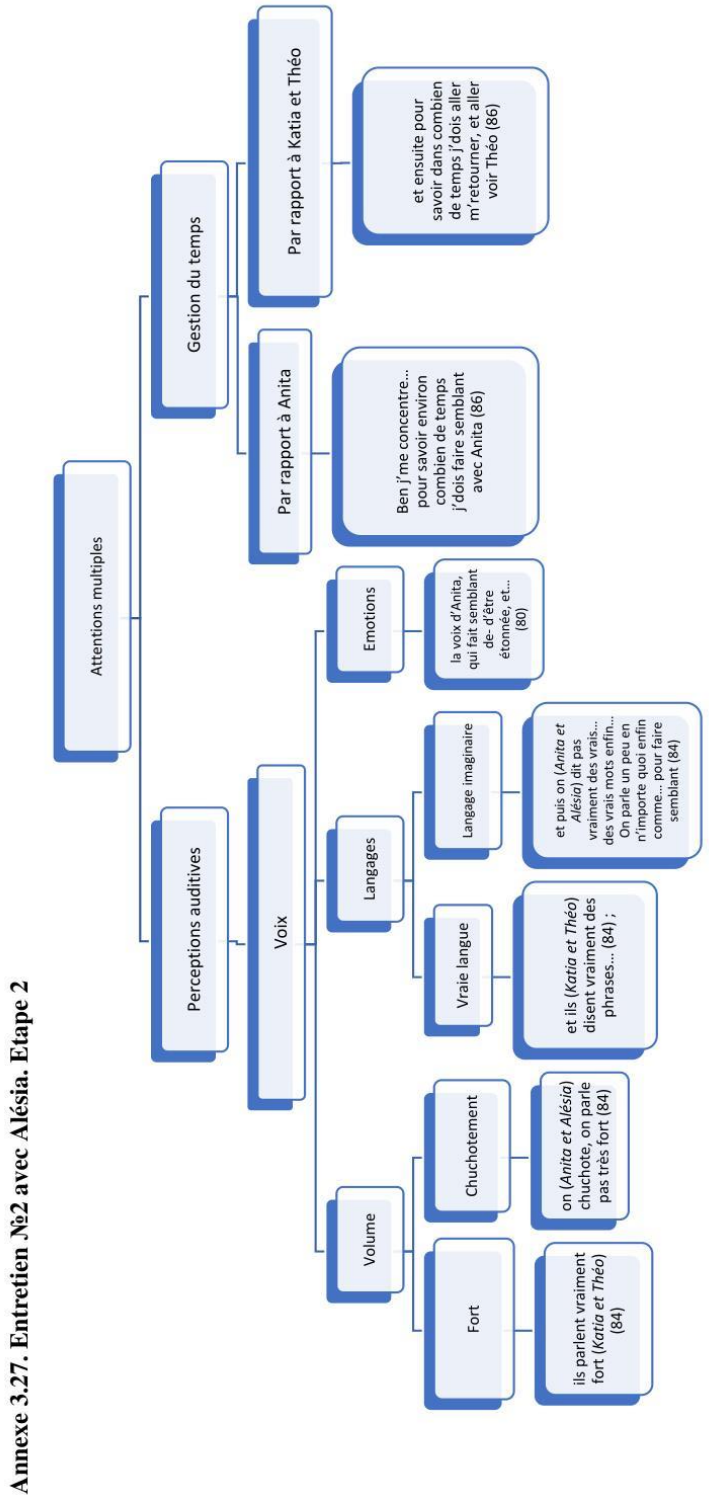
Annexe 3.24. Entretien avec Anita. Etape 2.

Annexe 3.25. Entretien # 1 avec Alésia.



Annexe 3.26. Entretien #2 avec Alésia. Etape 1




Annexe 3.27. Entretien №2 avec Alésia. Etape 2
Attentions multiples
Gestion du temps
Par rapport à Katia et Théo
et ensuite pour savoir dans combien de temps j'dois aller m'retourner, et aller voir Théo (86)
Par rapport à Anita
Ben j'me concentre... pour savoir environ combien de temps j'dois faire semblant avec Anita (86)
Perceptions auditives
Voix
Emotions
la voix d'Anita, qui fait semblant de- d'être étonnée, et... (80)
Langages
Langage imaginaire
et puis on (Anita et Alésia) dit pas vraiment des vrais... des vrais mots enfin... On parle un peu en n'importe quoi enfin comme... pour faire semblant (84)
Vraie langue
et ils (Katia et Théo) disent vraiment des phrases... (84) ;
Volume
Chuchotement
on (Anita et Alésia) chuchote, on parle pas très fort (84)
Fort
ils parlent vraiment fort (Katia et Théo) (84)