

**Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3**  
**Master 2 Recherche Didactique du français et des langues**



**Quand « langue » rime avec « théâtre » :**  
**le pouvoir partagé du binôme enseignant dans la**  
**méthode Glottodrama**

**Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme du Master 2 Recherche en**  
**Didactique du français et des langues,**  
**par Beate Reckmann**

**Directeur de recherche :**  
**M. Jean-Paul Narcy-Combes**

**Année universitaire 2011/2012**

**Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3**  
**Master 2 Recherche Didactique du français et des langues**



**Quand « langue » rime avec « théâtre » :  
le pouvoir partagé du binôme enseignant dans la  
méthode Glottodrama**

**Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme du Master 2 Recherche en  
Didactique du français et des langues,  
par Beate Reckmann**

**Directeur de recherche :  
M. Jean-Paul Narcy-Combes**

**Année universitaire 2011/2012**



**Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3**  
**Charte de l'évaluation et du contrôle des connaissances (licence et master)**

**Approuvée par le CA du 9 juillet 2010**

### **Déclaration sur l'honneur**

**Je soussigné(e) :**

**déclare avoir rédigé ce travail sans aides extérieures ni sources autres que celles qui sont citées. Toutes les utilisations de textes préexistants, publiés ou non, y compris en version électronique, sont signalées comme telles. Ce travail n'a été soumis à aucun autre jury d'examen sous une forme identique ou similaire, que ce soit en France ou à l'étranger, à l'université ou dans une autre institution, par moi-même ou par autrui.**

**Date**

**Signature de l'étudiant**

## Remerciements

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire :

- M. Jean-Paul Narcy-Combes, PR HDR à l'Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, pour m'avoir guidée dans mes recherches théoriques
- Mme Ève-Marie Rollinat-Levasseur, Maître de Conférences à l'Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, pour m'avoir guidée dans l'articulation et la rédaction de ce mémoire
- Mme Mireille Naturel, MCF HDR à l'Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, pour avoir accepté d'exercer la fonction de jury pour ce mémoire
- M. Carlo Nofri et toute l'équipe de Novacultur, pour m'avoir accordé l'accès aux archives de Glottodrama
- Mme Patrizia Molteni, coordinatrice du projet Glottodrama en France, pour m'avoir transmis le matériel vidéo sur lequel j'ai travaillé
- Mme Tiziana Jacoponi, professeure de langue du projet Glottodrama, pour m'avoir éclairée sur des questions qui se posaient à moi, ainsi que
- ma famille qui m'a soutenue jusqu'au bout dans cette aventure passionnante qu'est la recherche dans le cadre d'un Master II à la Sorbonne Nouvelle Paris 3.

## Sommaire

1) Introduction.....	6
2) Réflexions théoriques.....	12
2.1 Langage, langue, discours/parole : une relation transductive qui en cache une autre....	12
2.2 La production langagière : <i>rule-based</i> et/ou <i>exemplar-based</i> .....	15
2.3 Les conceptions de l'apprentissage : un positionnement cognitif, socio-constructif et émergentiste .....	18
2.4 La compétence interactionnelle : un positionnement ethnométhodologique et socioculturel.....	24
2.5 Une pédagogie théâtrale : de Stanislavski à Strasberg.....	29
3) Problématiques et hypothèses.....	36
4) Contexte.....	40
4.1 Quelques références théoriques du domaine.....	40
4.2 Glottodrama, une méthode qui a commencé à faire ses preuves en Europe méridionale .....	42
5) Données.....	45
5.1 Groupe de données provenant des phases d'expérimentation et de dissémination.....	45
5.2 Groupe de données provenant du cours d'expérimentation à La Sorbonne Paris 1.....	53
5.3 Groupe de données provenant du stage de formation Glottodrama à Rome - 2012.....	66
6) Les données face aux théories.....	74
7) Conclusion.....	79
 Bibliographie.....	 84
 Glossaire.....	 88
 Index.....	 90
 Annexes.....	 91
Annexe 1 : Le double cycle d'apprentissage.....	91
Annexe 2 : Questionnaires.....	92
Annexe 3 : Tableaux d'analyse des données à partir d'une grille d'observation.....	94
Glotto1 et Glotto2 .....	94
Le stage pratique à Rome.....	116
Annexe 4 : Extrait de <i>Les Confessions du chevalier d'industrie Félix Krull</i> .....	129
 Table des matières.....	 131

# 1) Introduction

« J'ai appris l'allemand pendant des années à l'école, mais je ne parle pas un mot. »

Depuis mon arrivée en France en 1990, cette phrase singulière surgit fréquemment au cours des conversations informelles qu'il m'arrive d'avoir avec des Français, qu'il s'agisse d'amis, de simples connaissances ou de relations professionnelles. Certains savent au moins citer quelque vers de Goethe ou un passage d'une nouvelle de Brecht, mais cela ne les rend pas pour autant capables de réserver une chambre d'hôtel ou de raconter le dernier film qu'ils ont vu au cinéma et encore moins de décrire les tâches qu'ils ont à accomplir dans leur travail. Cet état des choses m'a toujours intriguée et j'ai commencé à chercher les obstacles potentiels susceptibles d'empêcher les Français à apprendre l'allemand en particulier, mais aussi plus généralement les obstacles qui peuvent empêcher les êtres humains à apprendre une langue étrangère.

J'ai identifié quatre catégories d'obstacles potentiels :

- Obstacles inhérents à la langue

Une langue, vue comme une L2, peut posséder une morpho-syntaxe particulièrement complexe et différente de celle de la L1. Ainsi, le français et l'allemand sont des langues aux nombreuses flexions grammaticales, contrairement à l'anglais qui ne connaît pratiquement pas de flexion. Le système phonologique peut également être très différent. Plus une langue est « éloignée » de la L1, plus il peut paraître difficile de l'apprendre. Mais alors qu'en est-il des langues sinitiques par rapport aux langues européennes ? Elles possèdent des sinogrammes compliqués aux yeux d'un Européen et un système phonologique très nuancé, souvent difficile à percevoir pour un non-initié. On peut certainement affirmer que pour un locuteur dont la L1 est le français, l'apprentissage d'une autre langue latine est plus aisé que celui d'une langue germanique voire d'une langue sinitique, mais il convient néanmoins de garder à l'esprit que « moins aisée » ne signifie nullement « impossible ».

- Obstacles dus à la culture éducative dominante

Comment l'enseignement se fait-il dans un pays ? La langue étrangère est-elle enseignée/apprise comme un objet d'étude qu'on va examiner avant tout de façon théorique ? Ou bien est-elle considérée comme un outil de communication dont se servent dans la vie réelle les membres d'une communauté linguistique et culturelle à laquelle on peut accéder en améliorant ses compétences linguistiques et

socioculturelles ?

Un autre élément marquant la culture éducative d'un pays est l'attitude face à l'erreur : celle-ci est-elle sanctionnée, par exemple par le retrait de points (en France, sur 10 ou sur 20, la plupart du temps), ou est-elle considérée comme une occasion d'enseignement/d'apprentissage, sorte d' *input* erroné sur lequel on peut rebondir ?

- Obstacles dus au conditionnement culturel

La culture éducative dominante dans un pays détermine, entre autres, le conditionnement culturel que tout membre d'une communauté linguistico-culturelle subit de façon plus ou moins forte. Ainsi, la problématique de la prise de risque/perte de face est à considérer comme faisant partie d'une réflexion sur le conditionnement culturel qui influe sur l'apprentissage d'une langue étrangère. La prise de risque, souligne Pierre Bange<sup>1</sup>, « est une condition nécessaire pour que le locuteur non-natif devienne un candidat-apprenant. » Or, la prise de risque résulte d'une menace potentielle de perte de face, la face étant l'image positive que l'on voudrait donner de soi. Cette menace est nourrie (ou non) par l'attitude de l'interlocuteur expert en L2. Un moyen « sûr » de se protéger contre le danger de la perte de face est d'éviter les situations d'exposition, ce qui peut aller jusqu'à l'enfermement dans une attitude perfectionniste qui empêche le locuteur non-natif de s'exprimer en L2 tant qu'il n'est pas sûr de maîtriser cette langue comme une L1 (c'est-à-dire jamais).

A cet égard il convient de souligner que la définition donnée par le linguiste américain Leonard Bloomfield il y a près de 80 ans influe toujours sur les représentations que l'on se fait généralement du bilinguisme et du plurilinguisme. Le « bi- » ou « plurilingue » serait en effet quelqu'un qui maîtrise parfaitement deux ou plusieurs codes linguistiques comme autant de langues maternelles, tel un locuteur qui serait la somme de plusieurs locuteurs natifs, ce qui frôle l'impossible<sup>2</sup>. Les chercheurs en sciences du langage sont plutôt d'accord aujourd'hui avec la définition donnée par le psycholinguiste suisse François Grosjean, qui prend en considération, non pas la maîtrise mais l'usage qu'un locuteur peut faire de deux ou plusieurs codes linguistiques

---

1 Bange, P. (1992), « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne] 1, mis en ligne le 06 février 2012, URL : <http://aile.revues.org/4875>

2 Bloomfield, L. (1935), *Language*, London, G. Allen & Unwin.  
À l'entendre parler, parfois en allemand et d'autres fois en français, j'ai l'impression que le député européen Daniel Cohn-Bendit est un locuteur bilingue qui correspond à la définition donnée par Bloomfield, mais son cas reste exceptionnel.

pour des besoins de communication dans sa vie quotidienne<sup>3</sup>.

- La quatrième catégorie d'obstacles que j'ai identifiée dans l'apprentissage des langues étrangères est la dimension identitaire du langage. Suis-je encore français quand je parle « étranger » ? Dans un article intitulé « Langue, discours et identité culturelle »<sup>4</sup>, P. Charaudeau rappelle la formule « une langue, un peuple, une nation » qui accompagnait la naissance des nationalismes en Europe et qui traduisait l'idée que les individus appartenaient à des collectivités uniques dont ils étaient les héritaires privilégiés. Ce type de représentations sociales semble persister jusqu'à nos jours, même s'il n'est pas rare que différentes cultures emploient la même langue, comme le souligne Charaudeau en rappelant les cultures française, québécoise, belge, suisse, voire africaine et maghrébine qui utilisent ou utilisaient le français.

Les questions que je viens d'évoquer appartiennent à différentes disciplines, telles que la psychologie, la sociologie ou la psycholinguistique. Cela est loin de surprendre si l'on considère l'emplacement que la didactique des langues occupe par rapport aux autres disciplines des sciences humaines et sociales. Le schéma présenté par Jean-Pierre Cuq<sup>5</sup>, légèrement amplifié par mes soins (voir p. 11), peut aider à comprendre l'insertion disciplinaire de la didactique du FLE en particulier, que l'on peut étudier en France depuis la rentrée universitaire 1983<sup>6</sup>, mais aussi, plus généralement, de la didactique des langues. Notons au passage que la didactique se distingue de la pédagogie par le rôle central du contenu disciplinaire (ici, les langues) et de l'épistémologie, notamment en ce qui concerne les recherches sur l'acquisition des L2, tandis que la pédagogie se rapporte plus particulièrement aux pratiques et aux méthodes d'enseignement. La didactique des langues se situe donc plutôt du côté d'une réflexion théorique qui se nourrit tout naturellement des disciplines qui l'entourent.

En ce qui concerne la citation du début de cette introduction, mon intuition était que les Français qui avaient appris l'allemand à l'école sans jamais avoir été capables de le parler avaient dû l'étudier comme j'avais étudié le latin au lycée : comme une langue dont on ne se

---

3 Grosjean, F. (1982), *Life with two languages. An introduction to bilingualism*, Cambridge, Mass, Harvard University Press,

4 Dans : *Ela. Études linguistiques appliquées* vol. 3 (N°123/124), p. 341-348, <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm>

5 Cuq, J.P. (1995), *Une introduction à la didactique de la grammaire en Français Langue Étrangère*, Paris, Didier/Hatier, p. 38

6 Voir Géraldine Jeffroy, *Le Français Langue Étrangère : Histoire d'une discipline*, sur le site [http://www.liturerre.org/Illettrisme-Le\\_FLE-historique.htm](http://www.liturerre.org/Illettrisme-Le_FLE-historique.htm)



sert pas en tant qu'outil de communication. Dans ma pratique d'enseignante d'allemand en direction de publics adultes en France, j'ai rapidement compris que les pratiques théâtrales pouvaient être utiles pour l'enseignement/apprentissage car elles aident à mettre l'apprenant « en situation », où l'étude théorique se transforme en une expérience concrète, facilitant ainsi un apprentissage durable.

Dans le cadre de mes recherches pour le mémoire du Master I en Didactique du FLE et des Langues, j'ai pris connaissance d'une nouvelle méthode, Glottodrama, qui propose une démarche d'enseignement des langues entièrement basée sur les pratiques théâtrales. L'une des spécificités de cette méthode est la présence simultanée de deux professeurs : un professeur de langue et un professeur de théâtre. La conséquence en est que les cours Glottodrama sont marqués par une co-existence de deux discours pédagogiques qui s'alternent ou se superposent : le premier est centré sur la langue, le deuxième sur le théâtre. Cela comporte toute une série de particularités qui méritent attention dans une réflexion scientifique sur la didactique des langues.

L'utilité de la pratique théâtrale en classe de langue ne fait plus guère de doute. Pour s'en convaincre, il suffit de visiter des sites web comme edufle, fle, fle.asso, lepointdufle etc. où l'on trouvera une multitude d'articles sur le sujet. Une simple saisie de « FLE théâtre » dans Google donne 372 000 résultats (février 2012). Dans mon mémoire de Master I, j'ai souligné les avantages de la méthode Glottodrama, en la confrontant avec les prescriptions du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL<sup>7</sup>). Le présent mémoire du Master II propose un travail plus détaillé et précis autour d'un ensemble de questions nouvelles : Comment l'alternance de deux discours pédagogiques s'opère-t-elle au sein des cours Glottodrama ? Comment les apprenants la perçoivent-ils et quelles sont leurs réactions ? Quelles en sont les répercussions sur le processus d'apprentissage ? En quoi les cours Glottodrama sont-ils véritablement différents des cours de langue plus traditionnels ? La pratique théâtrale apporte-t-elle vraiment un plus ? Pourquoi et dans quelle mesure ? La présence de deux professeurs est-elle vraiment indispensable ou peut-on envisager l'implication d'un seul professeur qui rassemblerait des compétences approfondies dans les deux domaines concernés ?

Dans le chapitre 2, ces questions seront mises en relation avec les réflexions théoriques sur les différents sujets dont traite ce mémoire, à savoir la relation entre langage,

---

7 CECRL, consultable en suivant le lien <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>

langue et discours/parole, la production langagière, les conceptions de l'apprentissage, la compétence interactionnelle et la pédagogie théâtrale dont se réclame la méthode Glottodrama. La problématique et les hypothèses formulées à partir de ces réflexions font l'objet du chapitre 3. Le chapitre 4 présente le contexte dans lequel la méthode Glottodrama a vu le jour, suivi du chapitre 5 qui contient les synthèses et analyses des données concrètes. Celles-ci proviennent des archives de la maison d'édition Novacultur, initiatrice de la méthode Glottodrama, de la phase d'expérimentation de la méthode en 2008 et 2009 à La Sorbonne Paris 1 ainsi que de ma participation personnelle, en janvier 2012, à une formation Glottodrama en direction des professeurs de langues. Le chapitre 6 reprend les questions soulevées au début du travail à la lumière des données, avant de conclure avec le chapitre 7 qui résume les résultats d'analyse de données et présente des perspectives pour une recherche ultérieure.

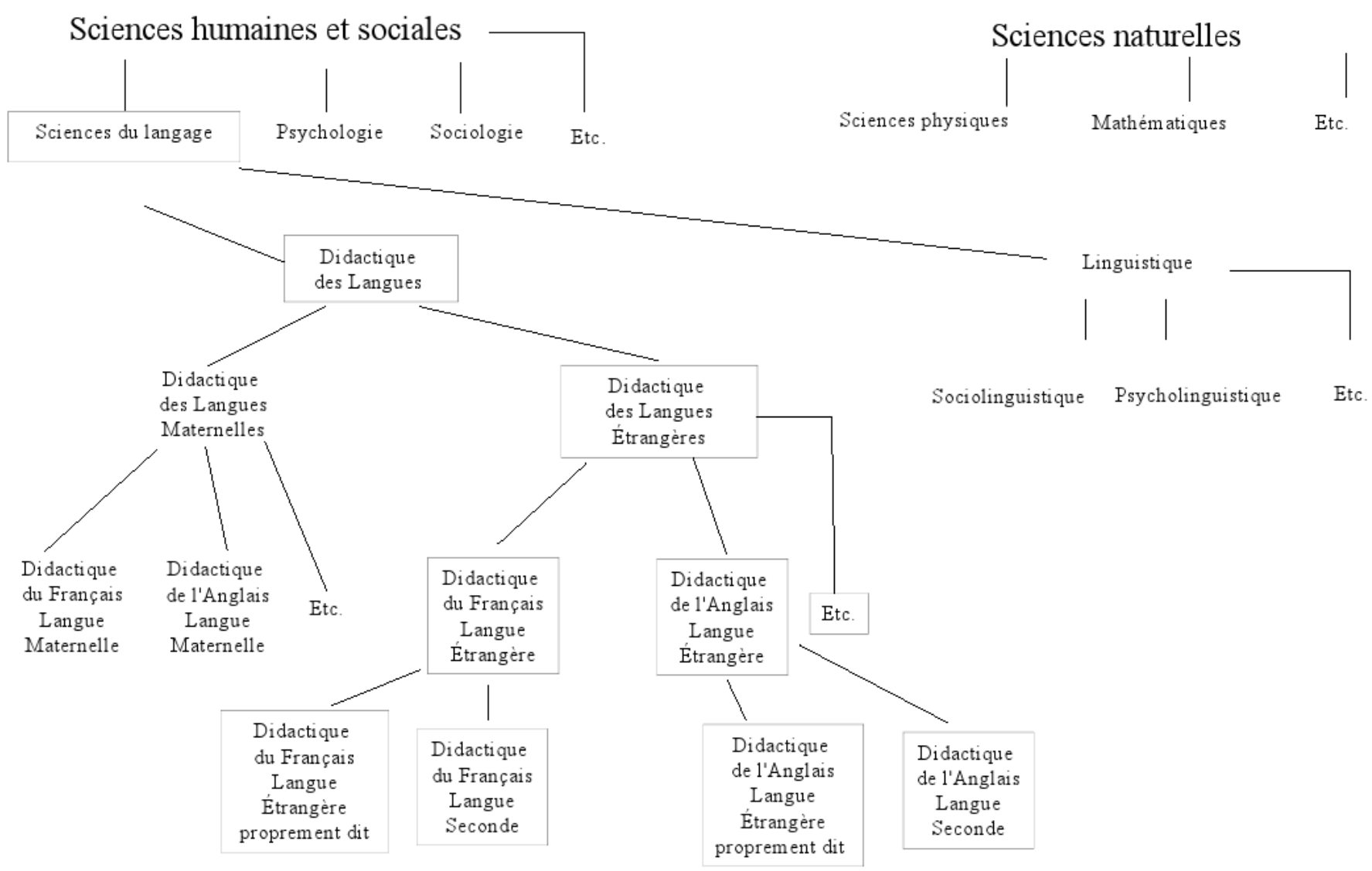


Figure 1 : L'insertion disciplinaire de la Didactique des Langues, d'après Cuq, J.P. (1995 : 38 ; modifiée / élargie par mes soins)

## 2) Réflexions théoriques

### 2.1 Langage, langue, discours/parole : une relation transductive qui en cache une autre

La langue détermine-t-elle notre cognition ? Le philosophe autrichien Ludwig Wittgenstein affirme dès 1918 dans son célèbre *Tractatus logico-philosophicus* que « les frontières de mon langage sont les frontières de mon monde »<sup>8</sup>. Et la conception devenue célèbre sous le nom d' « hypothèse Sapir-Whorf » (depuis les années 20/30), selon laquelle les catégories linguistiques déterminent nos représentations du monde, semble confirmer cette conception. Dans quelle mesure est-elle valable dans le contexte des recherches en sciences du langage d'aujourd'hui ? En empruntant la formule du paradoxe de la poule et de l'oeuf, la question se résume à ceci : qu'est-ce qui est apparu en premier : la pensée ou le langage ?

Il s'agit là d'un complexe de questions dont on peut supposer qu'il préoccupe les humains depuis qu'ils sont conscients de penser et d'avoir un langage. Il va de soi qu'une tentative d'y répondre ne peut être simple et dépend sans aucun doute du positionnement de celui qui s'y attelle : positionnement philosophique, psychologique, sociologique, cognitiviste ou autre. Il est évident que ces questions dépassent le seul cadre des sciences du langage, comme le montre le dernier roman de l'auteur grec Vassilis Alexakis, « Le premier mot », qui narre la quête d'une femme grecque francophone qui, à la mort de son frère, promet de chercher en son honneur la réponse à la question qu'il se posait pendant toute sa vie, à savoir quel était le premier mot prononcé par un humain, celui qui a transformé l'*Homo habilis* (adroit), l'*Homo erectus* (debout), l'*Homo sapiens* (sage), en *Homo loquens* (parlant).<sup>9</sup> De la même façon, le linguiste britannique James R. Hurford situe la question dans le domaine biologique de l'évolution de l'homme, où il observe les différentes formes de communication entre animaux et notamment entre primates. Dans son ouvrage *Language in the Light of Evolution I. The Origins of Meaning* (2007)<sup>10</sup>, il émet son hypothèse sur les bases de l'acte de communication (Communicative Act Foundation hypothesis), selon laquelle, en suivant les distinctions du philosophe anglais John L. Austin (*How to do Things with Words* ou, en français, *Quand dire c'est faire*, les premiers actes de communication entre les ancêtres des humains modernes étaient de type purement illocutoire, comme « Hey ! » et « Hello ! », avant

8 Wittgenstein, L. (1993/1918), *Tractatus logico-philosophicus*, Paris, Gallimard, p. 93

9 Alexakis, V. (2010), *Le premier mot*, Paris, Éditions Stock – Fayard, p. 126

10 Oxford, Oxford University Press

que des énoncés plus complexes se fassent jour, combinant les forces illocutoires avec du contenu descriptif. Deux exemples illustrent cette hypothèse :

*Aha !* = expression de surprise (adressée à un destinataire)

*Aha, blackberries !* = expression de surprise, avec identification du sujet ou de la cause de la surprise

*Aha, John's coming !* = description d'une situation et en même temps, communication d'un sentiment de surprise par rapport à cette situation

ou

*Hey !* = pour attirer l'attention

*Hey, John !* = pour attirer l'attention et identifier en même temps le destinataire

*Hey John, your shoelace is undone !* = pour décrire une situation et en même temps attirer l'attention du destinataire

(Hurford 2007 : 173)

La pensée a-t-elle précédé le langage ? « Ce que nous ne pouvons penser, nous ne pouvons le penser ; nous ne pouvons donc davantage *dire* ce que nous ne pouvons penser », écrit Wittgenstein (1993 : 93). Néanmoins, on peut affirmer que la pensée peut également exister en-dehors du langage puisqu'il est possible de penser sans se servir de mots. L'hypothèse Sapir-Whorf a de nombreuses critiques. Le psychologue américain Robert Krauss<sup>11</sup> souligne que cet état des choses peut provenir d'une confusion due à la polysémie du mot « langage » en anglais. En effet, *language* signifie à la fois la faculté qui permet aux humains de communiquer avec un degré de flexibilité non atteint par d'autres espèces et le système de règles phonétiques et grammaticales, qui correspond au terme « langue ». Selon Krauss, l'hypothèse Sapir-Whorf concerne le signifié « langue » et la critique porte sur le fait que les locuteurs de différentes langues n'ont pas de représentations du monde essentiellement différentes. Ce qui n'exclut pas la possibilité que la faculté langagière, elle, ait des conséquences importantes sur les catégories mentales. En réalité, ce dont parle Krauss, ce n'est pas non plus la faculté mais plutôt le discours en tant que réalisation concrète de la langue, puisqu'il parle de son *utilisation* : « There is considerable evidence that *using language can affect a variety of cognitive processes - L'hypothèse selon laquelle l'utilisation de la langue peut affecter toute une série de processus cognitifs est largement prouvée* », écrit Krauss (1998 : 4). Et plus loin : « Not only can communication influence the informational environment of the listener, it also can modify the speaker's representation of the referent within and beyond the immediate communication situation. - *La communication peut non seulement influencer l'environnement de l'auditeur, mais aussi modifier la représentation que*

11 Chiu C., Krauss, R., Lau, I. (1998), « Some cognitive Consequences of Communication », *Social and cognitive approaches to interpersonal communication* (pp. 259-278) S. R. Fussell & R. J. Kreuz (Eds.) (1998), version avant impression mise en ligne, URL : <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/Conseq.pdf> Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 3

*le locuteur se fait du référent à l'intérieur et en-dehors de la situation de communication immédiate* » (1998 : 19). Les mots que nous utilisons ne sont jamais anodins. Selon la conception psychologique des chercheurs autour de Krauss, ils ont une double caractéristique, étant à la fois le reflet et le modèle de notre représentation du monde.

Qu'est-ce que le langage précisément, à quoi sert-il ? « Le langage est ce sur quoi s'appuie la quête du Sens, à la fois *distant* des paroles qui prétendent le révéler et *présent dans* les significations qui l'impliquent sans jamais l'épuiser », écrit la philosophe française France Farago dans son ouvrage *Le langage*<sup>12</sup>. Cette conception trouve son pendant dans la linguistique structurale et plus précisément dans les concepts saussuriens du signifiant (image acoustique d'un mot, tel que [mɛzɔ̃] en français ou [hɑʊs] en anglais, signifié (concept du mot, ici d'une maison) et « l'objet désigné » ou « la chose », que les linguistes appelleront plus tard le référent (ce à quoi renvoie le signe dans le monde ; par exemple, l'habitation de Pierre dans la phrase « Pierre rentre à la maison »). Si la relation entre signifiant et signifié est arbitraire, ces deux côtés du signe forment une union indissociable. Par contre, la relation entre le signe et les objets est complexe. Le signe fait partie d'un système de signes, la langue, et assume une valeur sémantique par opposition aux valeurs des autres signes de ce système : « Un terme n'acquiert sa valeur que parce qu'il est opposé à ce qui le précède ou ce qui suit, ou à tous les deux », écrit Saussure<sup>13</sup>. C'est en ce sens que l'on peut parler de la structure de la langue, où le statut d'un élément dépend du statut des autres.

Saussure opère une distinction qui entretient un lien logique avec ce qui précède. C'est celle de langage, langue et parole. Le langage désigne la faculté humaine de produire un système de signes dans le but de communiquer. Ce système, c'est la langue, ou plutôt c'est une langue, par opposition aux autres langues, avec ses règles de morphosyntaxe et de prononciation. La parole, elle, désigne l'activité de produire du discours. Comme le système de signes correspond à un système de valeurs par rapport aux choses désignées, le monde où ces choses désignées se trouvent subit une (ré-)organisation, une structuration, une représentation par le biais de ce système. C'est en ce sens que l'on peut affirmer qu'une langue véhicule un contenu (un message, qu'il soit scientifique, disciplinaire ou encore affectif) et qu'elle reflète une culture (comprise comme système de schémas de comportement humain (attendus ou non)), à savoir les façons de penser et d'interagir, les valeurs, coutumes et rituels d'une communauté<sup>14</sup>.

---

12 Farago, F. (1999), *Le langage*, Paris, Armand Colin, p. 173

13 Saussure, F. (1969/1916), *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Payot, p. 171

14 Voir à ce sujet Narcy-Combes, J.-P. (2010), « The Language Pole », dans Bertin, J.-C., Gravé, P., Narcy-Combes, J.-P., *Second Language Distance Learning and Teaching*, Hershey, New York, Information Science Reference, p. : 60

Langage, langue et discours/parole entretiennent une relation transductive : aucun de ces trois éléments ne saurait exister sans les deux autres. Comme le souligne Narcy-Combes (2010 : 60), langue, culture et contenu sont également indissociables. Toute proposition pédagogique dans l'enseignement des langues doit tenir compte de cette relation transductive ; un enseignement/apprentissage fondé uniquement sur les mots et les règles de grammaire ne saurait être complet et risque d'être peu efficace. Inversement, un enseignement fondé exclusivement sur le discours et sa fonction communicative encourt le même risque.

Une conception similaire de l'enseignement se trouve déjà dans le travail de Claire Kramersch qui écrit dès 1984 que la classe doit être « un microcosme où la langue étrangère s'apprend et s'utilise d'abord comme instrument de socialisation et d'acculturation. »<sup>15</sup>. Le CECRL, publié par le Conseil d'Europe en 2001, tient également compte de cette nécessité d'intégrer dans le programme d'enseignement des langues les aspects culturels indissociables que sont le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre.

En ce qui concerne le contenu, la réflexion didactique se concentre sur l'immersion linguistique ou l'enseignement bilingue, avec les sigles CLIL pour Content and Language Integrated Learning ou EMILE pour Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère. L'objectif de cette démarche est de permettre aux apprenants, « d'une part, d'acquérir des connaissances dans des contenus spécifiques du programme d'études et d'autre part, de développer des compétences linguistiques dans une langue autre que celle utilisée habituellement comme langue d'instruction ».<sup>16</sup>

## 2.2 La production langagière : *rule-based* et/ou *exemplar-based*

Que se passe-t-il lorsque nous produisons du langage ? Deux positions dominent actuellement en ce qui concerne le fonctionnement langagier<sup>17</sup> : la première affirme que la production langagière est fondée sur des règles (*rule-based system*) et la deuxième assume qu'elle est fondée sur des modèles préfabriqués (*exemplar-based system*). Le mode *rule-based* concerne le repérage, l'explicitation et la mémorisation des règles inhérentes à une langue. Sur le plan de la cognition, on peut ici s'appuyer sur les travaux des chercheurs autour du cognitiviste John R. Anderson qui ont développé la théorie ACT-R (ACT = Adaptive

---

15 Kramersch, C. (1984), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-CREDIF : p. 8

16 EURYDICE (réseau d'information sur l'éducation en Europe, Commission Européenne) 2006, p. : 22 ; URL : [http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_fr.pdf)

17 Voir Narcy-Combes, J.-P. (2005a), *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys, p. : 36

Character of Thought, R = Rational)<sup>18</sup> selon laquelle les compétences cognitives sont constituées sur la base d'une interaction entre la mémoire déclarative (ce que l'on sait) et la mémoire procédurale (façon dont on traite ce savoir). Au niveau de la langue, la référence dans le domaine du *rule-based system* est le psycholinguiste néerlandais Levelt (Narcy-Combes 2010 : 69). Selon le modèle de ce chercheur<sup>19</sup>, la production langagière est un processus se déroulant en phases successives, allant de la préparation conceptuelle jusqu'à l'articulation, en passant par le choix du ou des lemmes<sup>20</sup> appropriés ainsi que par le codage phonétique. La théorie cognitiviste d'Anderson et le modèle psycholinguiste de Levelt ont en commun qu'ils se basent sur des étapes algorithmiques dont l'aboutissement est une production langagière qui a été créée individuellement par l'apprenant à partir des et en adéquation avec les règles grammaticales (ou plus précisément, avec les règles de son interlangue).

Cette production *ex nihilo*, donc créée de toutes pièces, se trouve à l'opposée d'une production basée sur les séquences préfabriquées (*formulaic sequences*)<sup>21</sup>, également connues sous des étiquettes comme collocations, locutions figées, expressions idiomatiques. Sur le plan cognitif, c'est la théorie des instances de Logan qui entre en jeu ici. Selon cette théorie, un entraînement intensif produit une grande quantité d'instances et l'apprenant peut, en pratiquant la langue, progressivement automatiser son savoir déclaratif et le faire entrer dans la mémoire procédurale ou inconsciente<sup>22</sup>. Une idée centrale dans la théorie de la chercheuse britannique en langue et communication, Alison Wray (2002), est que l'usage de séquences préfabriquées réduit l'effort dans les processus de production, ce qui augmente la fluidité et la rapidité de la production :

« When an individual chooses a prefabricated stretch of language in order to reduce the pressure on processing, the aim is to be fluent and to succeed in producing the entire message without interruption, or to ensure that information is reliably to hand when needed. » *Lorsqu'une personne choisit une portion de langue préfabriquée afin de réduire la charge de traitement, l'objectif est d'avoir un débit fluide et de réussir à produire le message en entier et sans interruption, ou alors de garantir que l'information sera à disposition au moment opportun.* (Ma traduction)

18 « ACT – A Simple Theory of Complex Cognition », *American Psychologist*, avril 1996, vol. 51, N° 4, 355-365, mis en ligne ; URL : <http://act-r.psy.cmu.edu/papers/97/ACT.ASimpleTheory.pdf>

19 Levelt, W.J.M., Roelofs, A., Meyer, A.S. (1999), « A Theory of Lexical Access in Speech Production », *Behavioral and Brain Sciences* (1999) 22 :1; mis en ligne; URL: [citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.104...](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.104...)

20 Unité sémantique pouvant constituer une entrée de dictionnaire

21 Wray, A. (2000), « Formulaic Sequences in Second Language Teaching : Principle and Practice », *Applied Linguistics* 21/4, 463-489, en ligne, URL : <http://www.cardiff.ac.uk/encap/resources/appling2000.pdf>

22 Voir Narcy-Combes, J.-P. (2010), « L2 Learning Processes », Bertin, J.-C., Gravé, P., Narcy-Combes, J.-P., *Second Language Distance Learning and Teaching*, Hershey, New York, Information Science Reference p. 81



L'usage de séquences préfabriquées est donc bénéfique pour la production langagière du locuteur. Mais il facilite aussi la compréhension du côté de l'interlocuteur, dans la mesure où celui-ci partage les mêmes codes. Wray (2000 : 478) illustre le rôle que possèdent les séquences préfabriquées pour le locuteur par le schéma suivant (traduit par moi-même) :

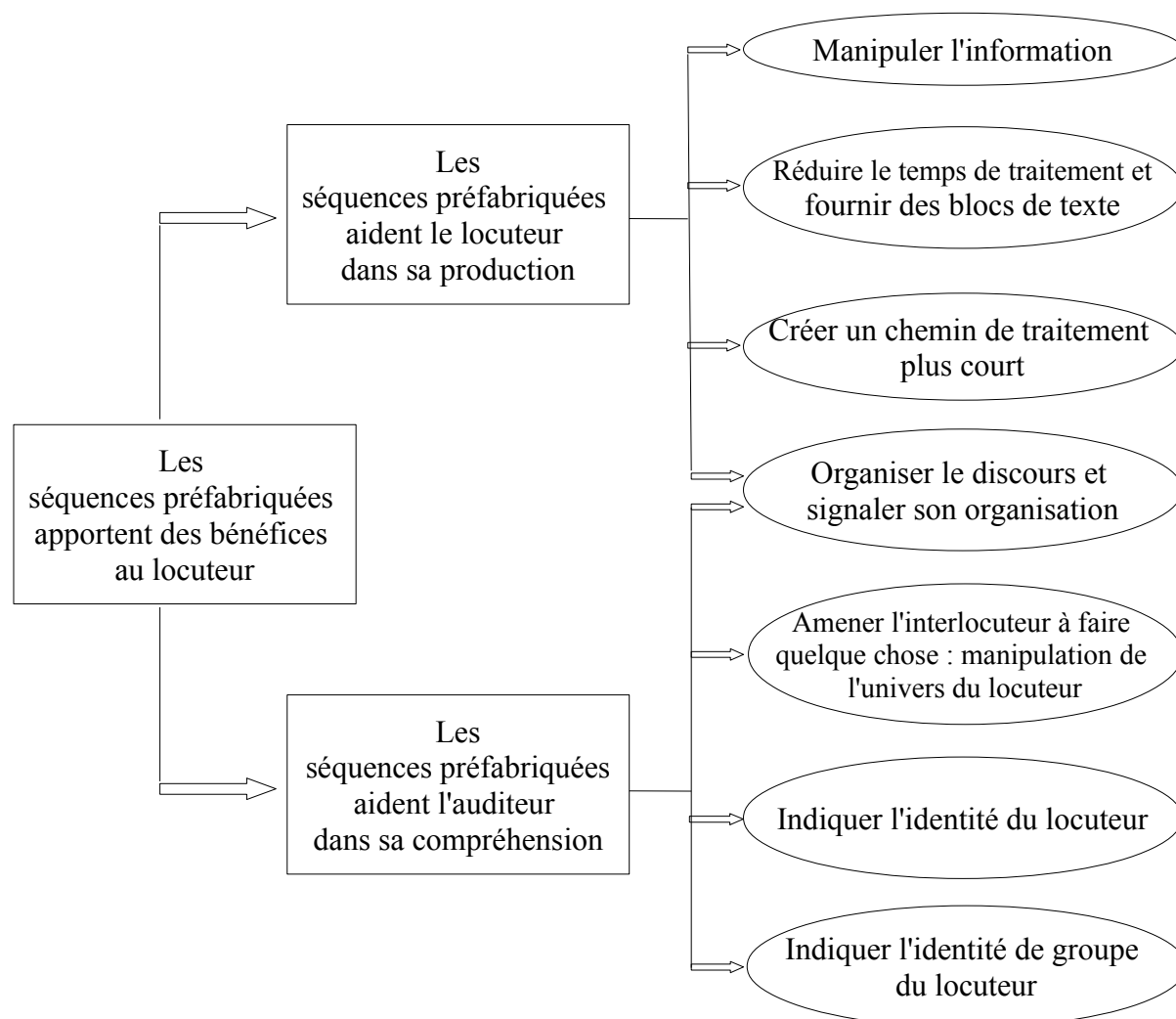


Figure 2 : Les séquences préfabriquées selon Allison Wray (2000 : 478)

Fonder un enseignement de langues sur des séquences préfabriquées peut donc apporter de nombreux avantages. Néanmoins, un procédé qui exclut toute analyse des règles sous-jacentes comporte également des inconvénients. Ainsi, il peut favoriser une forme de pidginisation<sup>23</sup> comme cela peut se produire dans le cas d'immigrés qui évitent l'apprentissage de la langue du pays où ils se sont installés, en s'accommodant de séquences préfabriquées

<sup>23</sup> Le terme « pidginisation » désigne une forme simplifiée et réduite de la langue cible dont les membres d'une communauté d'immigrés se servent en tant que langue seconde, y compris dans la communication avec leurs enfants (voir Andersen 1979).

mémorisées. Wray (2000 : 472, 483) cite le cas des travailleurs immigrés turcs en Allemagne qui apprennent des phrases toutes faites par cœur afin d'atteindre et de maintenir un niveau de survie, ainsi que le cas d'un immigrant japonais aux Etats-Unis qui saisissait et créait des expressions figées pour des fins d'interaction, sans pour autant améliorer ses connaissances grammaticales, ce qui limitait considérablement sa capacité d'expression.

On peut conclure de ce qui précède qu'un enseignement de langues doit répondre aux deux types de production langagière, *rule-based* et *exemplar-based*, pour avoir le plus de chances d'être efficace, d'autant plus qu'il est probable que les apprenants eux-mêmes se retrouvent plus facilement dans l'un ou l'autre type d'enseignement et que, de la même manière qu'on parle d'apprenants visuels, auditif ou tactiles, on peut distinguer entre apprenants analytiques et apprenants holistiques.

### **2.3 Les conceptions de l'apprentissage : un positionnement cognitif, socio-constructif et émergentiste**

Les théories autour de l'apprentissage en général et celui des langues sont nombreuses. Dans cette partie de l'étude, je tente de présenter brièvement celles qui sont les plus discutées actuellement en matière d'apprentissage des langues. Pour commencer, le concept d'interlangue s'avère incontournable. Attribuée au linguiste américain Larry Selinker et suivie par de très nombreux chercheurs par la suite, cette conception situe l'apprenant sur un continuum entre la L1 et la L2 ou la langue cible. Les erreurs, au lieu d'être considérées comme des échecs d'apprentissage, constituent des traces d'un apprentissage qui passe par des stades intermédiaires obéissant à des règles précises. Des phénomènes tels que le transfert (application erronée d'une règle de la L1 à la L2, exemple : « You are English ? » correspondant au « Tu es Anglais ? » français), la surgénéralisation (application erronée d'une règle spécifique d'une catégorie de la L2 à d'autres catégories, ex. : « Qu'est-ce que vous \*faites ? ») et la fossilisation (palier d'apprentissage à partir duquel aucune progression ne semble plus possible), ou encore les analyses d'erreurs<sup>24</sup> font l'objet des recherches sur l'acquisition des langues secondes. « Chaque fois qu'un apprenant d'une langue seconde est confronté à des déficits linguistiques pour formuler une intention communicative », écrit le linguiste allemand Klaus Vogel<sup>25</sup>, « et qu'il est de ce fait contraint de recourir à des stratégies

---

24 Voir Van Patten, B. et Benati, A. G. (2010), *Key Terms in Second Language Acquisition*, London, Continuum

25 Vogel, K. (1995) : *L'interlangue. La langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p. 112

productives de compensation pour sauvegarder l'objectif communicationnel, il s'appuiera – surtout au début de l'apprentissage – sur le savoir que lui a légué sa langue maternelle ».

La théorie de l'interlangue a apporté de nombreuses découvertes à la recherche sur l'apprentissage des langues secondes, mais elle est difficilement applicable lorsque plus de deux langues entrent en jeu. Que dire d'un locuteur plurilingue apprenant une L4, par exemple ? Ses erreurs reflètent-elles l'influence de sa langue maternelle ou de sa L2 ou sa L3 ? Y-a-t-il systématiquement d'erreurs ou celles-ci sont-elles soumises à des fluctuations périodiques dépendant de l'utilisation dominante de l'une ou de l'autre de ces langues ?

Concernant l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage, le concept de nativisation / dénativisation que le linguiste américain Roger W. Andersen a décrit dans un article sur la théorie de pidginisation de Schumann<sup>26</sup> semble également utile.

« Nativization is the composite of processes by which an individual language learner creates an internal representation of the language he is acquiring and the subsequent assimilation and accommodation of new input to the learner's gradually evolving internal representation of that language. Denativization is the gradual restructuring of the learner's somewhat unique and idiosyncratic internal representation of the language he is acquiring in terms of the input he processes during language acquisition. Nativization proceeds away from the target input, denativization towards it. »

*La nativisation est l'ensemble de processus à travers lesquels un apprenant de langue crée une représentation interne de la langue qu'il apprend, ainsi que, par la suite, l'assimilation des nouvelles données et leur accommodation à la représentation que l'apprenant se fait de cette langue, représentation qui est en évolution graduelle. La dénativisation est la restructuration graduelle de la représentation interne de l'apprenant, représentation quelque peu unique et idiosyncratique de la langue qu'il est en train d'apprendre, en ce qui concerne les données qu'il traite pendant l'apprentissage. La nativisation suit une courbe qui s'éloigne des données cible, alors que la dénativisation suit une courbe qui s'en approche. (Andersen 1979, 109, ma traduction)*

La nativisation est donc un processus qui tend à traiter la langue cible comme la langue maternelle. La manifestation la plus flagrante de ce phénomène est l'accent plus ou moins prononcé de l'apprenant ; une autre est son désir plus ou moins fort de traduire littéralement de sa langue maternelle vers la langue cible l'énoncé qu'il s'apprête à formuler. Andersen prend appui sur les notions d'assimilation et d'accommodation développées par l'un des plus grands psychologues du XXe siècle, Jean Piaget (1896-1980), devenu célèbre, entre autres, pour sa théorie appelée constructiviste, selon laquelle les connaissances humaines ne sont pas le résultat d'une simple accumulation de savoirs mais d'une construction sur la base des expériences physiques vécues par l'individu, expériences qui ont une influence plus ou

---

26 Andersen (1979), « Expanding Schumann's Pidginization Hypotheses », *Language Learning*, N° 29, p. 105-119

moins forte sur les schèmes ou représentations intériorisés. Le degré de la modification de ces schèmes dépend du stade de développement psychologique de l'individu comme de sa disposition à accommoder ses schèmes aux nouvelles données. Cette théorie est d'une grande utilité pour comprendre les processus de l'apprentissage, et plus spécifiquement de l'apprentissage des langues, dont nous ne connaissons pas les détails électro-chimiques dans le cerveau humain mais seulement les résultats dans les comportements linguistiques de l'individu.

Le processus de la construction des connaissances nécessite une médiation qui aide l'apprenant à se rendre compte de l'écart qui existe entre sa production langagière et la langue cible. C'est ce que le chercheur anglais en acquisition des langues secondes, Rod R. Ellis, appelle *noticing the gap*<sup>27</sup>. Dans son ouvrage *SLA Research and Language Teaching*, (1997 : 28), cité dans Narcy-Combes (2005a), il écrit:

« Learning only occurs when there is a gap in knowledge that leads to mis- or non-understanding. Learning becomes possible when the learner admits responsibility for the problem and so is forced to pay close attention to the input. »

*L'apprentissage a lieu seulement quand les connaissances sont marquées par une lacune qui conduit à une méprise ou une non-compréhension. L'apprentissage devient possible quand l'apprenant reconnaît sa responsabilité pour le problème et se voit ainsi contraint de faire très attention aux nouvelles données (input).*

Il est facilement concevable que la médiation d'un expert doit avoir comme objectif d'aider l'apprenant à prendre du recul par rapport aux représentations qu'il se fait de la langue cible, quitte à passer par un moment de déstabilisation et à concentrer son attention sur les points qui font obstacle à son apprentissage. C'est grâce à cette médiation que le processus de dénativisation ou d'accommodation peut avoir lieu : l'apprenant se rend compte de l'altérité de la langue cible, l'accepte et modifie ses représentations intérieures en conséquence. La médiation devient plus nécessaire encore quand l'apprenant est incapable de détecter cette altérité tout seul. C'est le cas par exemple des non-francophones qui n'entendent pas la différence entre les deux nasales françaises [ã] et [ɔ̃], ou des francophones incapables d'entendre la différence entre la paire minimale (court/long) de la voyelle i, comme dans *hill* [hɪl] et *heel* [hi:l], ce qui peut provoquer de nombreux malentendus.

Cette médiation, qui est l'un des concepts centraux du socio-constructivisme, peut avoir lieu dans le cadre social d'une interaction entre apprenant et médiateur, mais aussi entre

---

<sup>27</sup> Soit noté au passage que *gap* peut signifier, selon le contexte, écart, comme dans l'expression *proficiency gap* où l'on se réfère à l'écart entre l'interlangue et la langue cible, ou lacune, lorsque l'on se réfère à l'état (défaillant) des connaissances d'un apprenant.

apprenants. Elle comporte un conflit socio-cognitif composé de deux types de déséquilibre: le premier, interpersonnel, naît au moment où des points de vue divergents entrent en contact, par exemple dans le cadre d'une classe de langue ou dans un forum sur internet; le deuxième, intrapersonnel, se fait sentir lorsque les représentations de l'apprenant sont mises en question par les nouvelles données. Les réactions de l'apprenant peuvent prendre différentes formes, allant du refus total de changer (impression de menace) jusqu'à l'acceptation de la nouveauté. C'est dans ce contexte que les découvertes du psychologue russe Lev Semionvitch Vygotski (1896-1936) à propos de ce qu'il appelait la « Zone Proximale de Développement » entrent en jeu. On pourrait gloser la ZPD par la formule : écart individuellement supportable entre les connaissances acquises et les nouvelles données. Si l'écart est trop important, il provoquera une incompréhension totale et l'apprentissage devient impossible. Cette zone varie selon les individus. Le médiateur doit aider l'apprenant à prendre conscience de ses propres capacités et à organiser son apprentissage en fonction, ce qui relève de la méta-cognition.

Les paragraphes précédents ont brièvement présenté les théories actuellement les plus discutées en matière d'apprentissage en général et celui des langues en particulier. En didactique des langues, une telle confrontation avec les théories mène le plus souvent à une proposition pédagogique. Ainsi, dans le chapitre L2 « Learning Processes », Jean-Paul Narcy-Combes présente un cycle d'apprentissage<sup>28</sup> basé sur un système de macro- / micro- tâches qui tient compte, de façon émergentiste, des théories cognitivistes, constructivistes et socio-constructivistes présentées afin d'arriver à une proposition pédagogique centrée sur l'apprenant et sa responsabilité dans le processus d'apprentissage. L'enseignant, que l'on appelle désormais « tuteur » à cause de son rôle de médiateur, après avoir fait connaissance avec l'apprenant et ses besoins/désirs/capacités, conçoit le cours et propose des macro-tâches. Mais qu'est-ce au juste, une macro-tâche? Je propose ici la définition donnée par le linguiste britannique Peter Skehan<sup>29</sup> :

« A task is taken to be an activity in which meaning is primary, there is some sort of relationship to the real world, task completion has some priority, and the assessment of task performance is in terms of task outcome. » - *Une tâche est considérée comme une activité dans laquelle le sens est prédominant ; il y a une certaine relation avec le monde réel, l'accomplissement de la tâche est prioritaire et l'évaluation de l'exécution de la tâche se réfère aux résultats obtenus* (ma traduction).

---

28 In Bertin, J-C., Grave, P., Narcy-Combes, J-P (2010), pp. 99, 122 et 137.

29 (1996), « A framework for the Implementation of Task-Based Instruction », *Applied Linguistics*, vol. 17, 1 p. 38

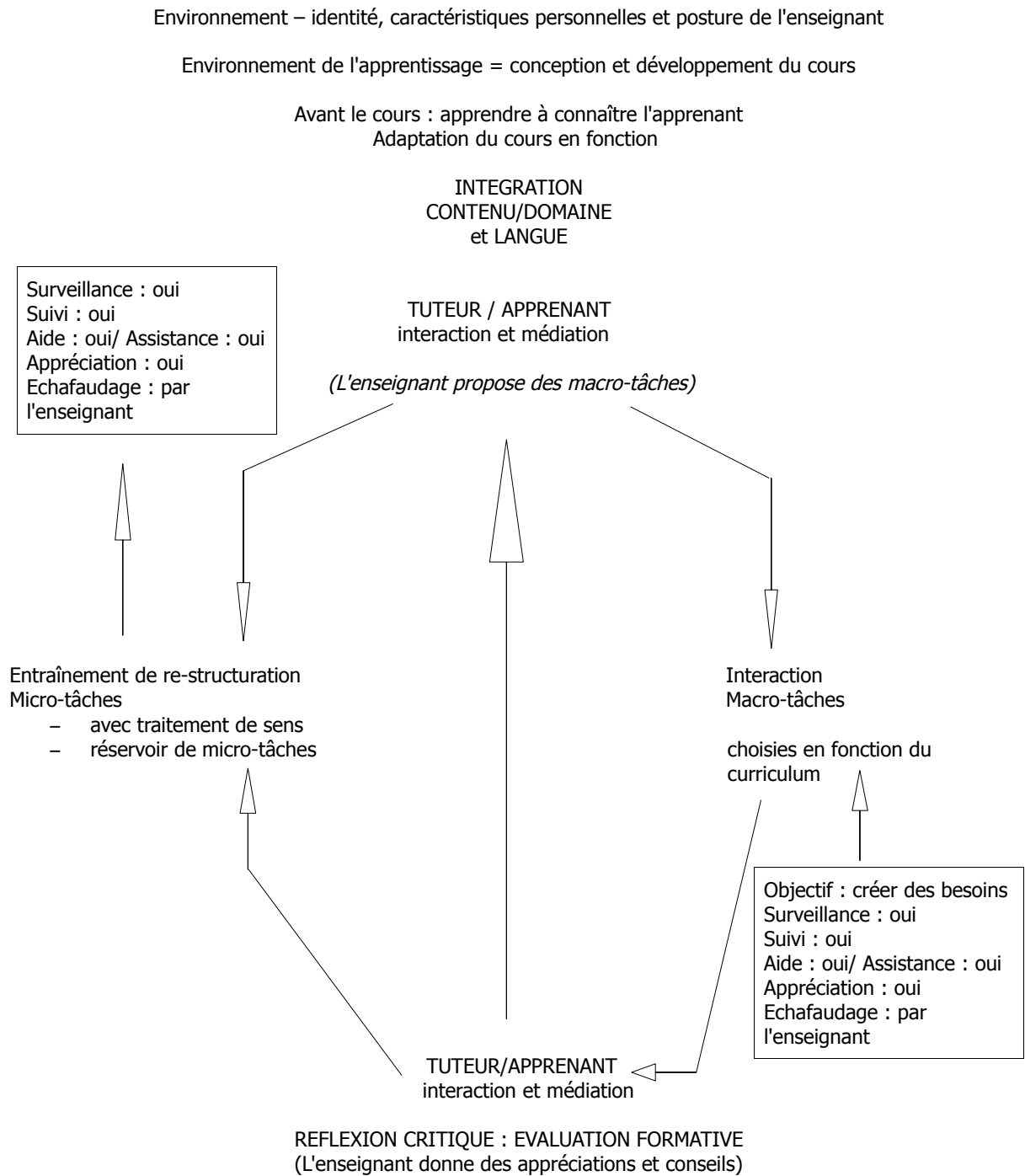
Les macro-tâches sont proposées en fonction du *curriculum* et ce qui importe avant tout, c'est leur accomplissement au niveau du contenu, la forme passant au second plan. Néanmoins, s'il s'avère que l'accomplissement d'une tâche est entravé par un manque de connaissances structurales de la langue, alors l'apprenant peut demander de l'aide ou chercher lui-même des micro-tâches afin de s'entraîner sur le plan linguistique. L'enseignant / tuteur / médiateur est disponible à tout moment dans le déroulement du double cycle, intervenant chaque fois que l'apprenant le lui demande. Un tel système comporte également l'avantage de répondre de façon plus efficace à la diversité des intelligences humaines selon la conception de Howard Gardner, auteur de la théorie des intelligences multiples, selon laquelle l'intelligence humaine est divisée en au moins huit compartiments distincts (verbale / linguistique, logique / mathématique, visuelle / spatiale, musicale / rythmique, corporelle / kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, naturaliste<sup>30</sup>). Le système composé de macro et micro-tâches intégrant contenu et forme semble correspondre à un tel modèle de l'intelligence humaine.

Dans le chapitre 3 de cette étude, je présenterai mon hypothèse selon laquelle la méthode Glottodrama correspond à cette proposition pédagogique, hypothèse qui sera à confirmer (ou infirmer) dans les parties 4 à 6.

---

30 Voir le dossier présenté en 2006 par le chercheur et auteur d'ouvrages pédagogiques Bruno Hourst, sur le site de l'Inspection académique de Créteil: [http://www.ia94.ac-creteil.fr/premier\\_degre/intmult/index\\_intmult.htm](http://www.ia94.ac-creteil.fr/premier_degre/intmult/index_intmult.htm)

Figure 3 : Le double cycle d'apprentissage, selon Narcy-Combes (2010 : 137)  
 Traduit par mes soins (la version originale se trouve en annexe, p. 91)



## 2.4 La compétence interactionnelle : un positionnement ethnométhodologique et socioculturel

Dans la partie 2.1, j'ai précisé qu'à l'intérieur de la relation transductive entre langage, langue et parole, mon intérêt se portait avant tout sur le discours ou la parole puisque les apprenants d'une L2 doivent améliorer en premier lieu leurs compétences de production de discours dans la langue cible et ce, en vue de satisfaire des besoins de communication. La partie 2.2 a précisé que la production langagière fonctionne en deux modes : le premier basé sur les règles et le second basé sur des séquences préfabriquées. La partie 2.3 a montré quant à elle l'importance de l'interaction dans tout apprentissage : interaction avec l'environnement, avec le tuteur, avec les pairs. Toute interaction (lorsqu'elle fonctionne) présuppose une communication sans obstacles. Le philosophe linguiste allemand Jürgen Habermas<sup>31</sup> donne une définition de la situation de communication idéale :

« Nun gehen aus der Kommunikationsstruktur nur dann keine Zwänge hervor, wenn für alle Beteiligten eine symmetrische Verteilung der Chancen, Sprechakte zu wählen und auszuüben, gegeben ist. Dann besteht nicht nur universale Austauschbarkeit der Dialogrollen, sondern effektive Gleichheit der Chancen bei der Wahrnehmung der Dialogrollen, d.h. bei der Performanz beliebiger Sprachakte. »

*Une structure communicative n'est libre de contraintes que si elle offre une répartition symétrique des opportunités entre tous les participants, à savoir de choisir et d'accomplir des actes de paroles. Non seulement les rôles de dialogue deviennent alors universellement interchangeables, mais on assiste à une véritable égalité des opportunités concernant l'appropriation des rôles de dialogue, donc concernant l'accomplissement de n'importe quel acte de parole. (ma traduction)*

Habermas considère donc que la répartition symétrique des opportunités est une condition préalable et irremplaçable à toute communication libre entre humains. Pour que le discours puisse circuler sans entraves, il faut que tous les participants aient la possibilité d'occuper à tour de rôle les différentes positions possibles dans une communication et donc, d'accomplir n'importe quel acte de parole, tel que demander des renseignements, mettre quelqu'un en garde, ou solliciter de l'aide pour l'élaboration d'un travail. Bien entendu, la structure de communication dans une classe de langue est loin d'être la situation idéale décrite par Habermas. Le schéma classique des tours de parole est, selon les sociologues britanniques Sinclair et Coulthard<sup>32</sup> : 1) initiative 2) réplique 3) évaluation, ou encore sollicitation / réponse

31 1989 (1970/71), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt a M., Suhrkamp, p. 120

32 Cités dans Bange, P. (1992)



/ rétroaction. Comme le montrent les transcriptions effectuées dans le cadre de recherches sur les interactions en classe de langue, par exemple dans le cadre des travaux de l'IDAP, Interactions Didactiques et Agir Professoral<sup>33</sup>, groupe de recherche du DILTEC (unité de recherche Didactique des Langues, des Textes et des Cultures) à la Sorbonne Nouvelle Paris 3, la répartition des tours de parole est dans la grande majorité des cas asymétrique, dans le sens où les interventions de l'enseignant sont plus longues. Cependant, elle est régulière dans le sens où ce schéma est véritablement omniprésent et accorde une place fixe aux apprenants. À la rigueur, même les situations où les apprenants travaillent en groupe peuvent être considérées comme faisant partie de ce schéma puisque là aussi, l'enseignant a initié l'activité et le travail effectué sera soumis à son évaluation à la fin du cours. Or, la raison d'être d'une classe de langue réside dans la nécessité de faire parler les apprenants. Il est donc cohérent que ceux-ci aient la parole bien plus souvent que dans l'enseignement d'autres disciplines ou dans la transmission de savoirs du type « cours magistral ». Néanmoins, comme le souligne la didacticienne helvético-portugaise Ruth Huber, les choses pourraient en aller bien autrement.

Dans sa dissertation de PhD, *Im Haus der Sprachen wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*<sup>34</sup>, Huber se consacre à l'examen des liens qui existent entre les pratiques théâtrales et l'acquisition de ce qu'elle appelle la « compétence interactionnelle », qu'elle définit, en se référant au CECRL, comme

« die Fähigkeit eines Individuums, sein eigenes Wissen, Können und Sein in Form spontaner, kreativer und aktioneller Synthesen in das Hier und Jetzt der lebendigen Gesprächsdynamik einzubringen » - *la capacité d'un individu à intégrer son propre savoir, savoir-faire et savoir-être dans l'ici et maintenant de la dynamique conversationnelle vivante, sous forme de synthèses spontanées, créatives et actionnelles.* (p. 364, ma traduction).

En empruntant une approche interactionnelle de la situation d'apprentissage, Huber s'appuie sur les travaux sociologiques du canadien Erving Goffman (1922-1982), notamment sur *The Presentation of Self in Everyday Life*<sup>35</sup>, *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*<sup>36</sup> et *Frame Analysis: Essays on the Organization of Experience*<sup>37</sup>. Comme le titre du premier ouvrage l'indique, Goffman se sert volontiers de la métaphore du théâtre pour décrire les interactions de la vie quotidienne où chacun joue un rôle. Ce qui caractérise les

33 <http://www.interactions-didactiques.org/interaction.html>

34 Huber, R. (2003), *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. Max Niemeyer Verlag

35 University of Edinburgh Social Sciences Research Centre, 1956, revised and expanded edition, Anchor Books, 1959 ; *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La représentation de soi*, 1973, Paris, Éd. Minuit

36 Doubleday, 1967 (*Les rites d'interaction*, 1974, Paris, Éd. Minuit)

37 Harper, 1974 (*Les cadres de l'expérience*, 1991, Paris, Éd. Minuit)

interactions d'aujourd'hui, c'est le caractère rituel des rencontres sociales, dont le but ultime est, en fin de compte, ce qu'il nomme la conservation de « la face ». Celle-ci peut être définie comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. » (Goffman 1974 : 9). Il est important pour tout membre d'une société de garder la face afin de se sentir confiant et en sécurité. Dans les rencontres « ordinaires » de la vie quotidienne, les interactants s'efforcent à se comporter d'une façon qui permette à tous les impliqués de garder la face. Huber y voit un parallèle avec les maximes conversationnelles qu'a élaborées le philosophe du langage Paul Grice (1975), selon lesquelles la communication entre humains ne peut fonctionner que si un certain nombre de principes de coopération sont respectés.

À l'opposé du principe de la conservation de la face se trouve celui de la prise de risque. En effet, il peut arriver qu'on mette en danger sa propre face ou celle des autres. Le risque représente alors le danger de perdre la face. Afin d'y parer, il convient de « posséder un répertoire de pratiques figuratives » (Goffman 1974 : 17) qui empêche qu'un tel incident se produise. Ce répertoire est composé de différentes stratégies d'évitement, comme celle d'éviter certaines rencontres, de contourner certains sujets de conversation ou celle d'adopter une attitude de réserve ou, au contraire, d'extrême politesse. En salle de classe, ces stratégies d'évitement ont une place d'honneur dans les interactions entre élèves et enseignants. Ruth Huber voit dans cette stratégie de participation minimale une stratégie tout à fait adaptée au cadre scolaire puisque les rôles et les opportunités d'expression en salle de classe sont répartis de façon asymétrique et que les actes de parole sont dictés par les enseignants, lesquels voient en eux surtout l'occasion de mettre en place des exercices de langue aboutissant à une évaluation (Huber 2003 : 376).

Pour Huber, la situation en classe de langue est bloquée car elle est dominée par un enseignement unidirectionnel qui empêche la libre circulation de la communication selon Habermas. Afin de proposer une sortie, Huber se sert d'un autre concept de Goffman, exposé dans l'ouvrage *Les cadres de l'expérience*. Ce concept, qui se trouve au centre de l'analyse des cadres, est celui de mode (*key*), que Goffman définit de la façon suivante :

« Par mode j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente. On peut appeler modalisation ce processus de transcription. L'analogie avec la pratique musicale est délibérée. » (Goffman 1991 : 52/53)

Les cadres primaires sont des cadres naturels (le soleil se couche – la nuit arrive) ou des cadres sociaux (il fait nuit – on allume la lumière). Les phénomènes prennent un sens à l'intérieur de leur cadre ; on peut les appréhender instantanément afin de comprendre leur réalité. Or, on peut accomplir une même action dans un autre cadre, en appliquant le processus de la modalisation. Par exemple, dans une classe de langue où le cadre primaire est celui de l'interaction entre un enseignant et des apprenants dans le but de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, on peut passer au mode « jeu » ou alors, au mode « théâtre ».

Le jeu est une activité archaïque chez l'humain. Huber fait observer que même les primates se livrent régulièrement au jeu ; certains sons vocaux ainsi que des expressions faciales signalent alors aux partenaires que le cadre de ces actions est le jeu (Huber 2003 : 328). Goffman décrit de façon détaillée en quoi consiste le jeu façonné sur le modèle du jeu des animaux. Une lecture attentive de cette description permet de voir des parallèles avec le jeu théâtral :

- a) L'acte ludique s'accomplit de telle sorte que sa fonction primaire n'est pas réalisée. Le participant plus fort ou plus compétent doit se contrôler suffisamment pour rester à la hauteur du plus faible ou du moins compétent.
- b) Certains actes sont exagérés.
- c) La séquence d'activités qui sert de modèle [dans le cadre primaire] n'est suivie ni fidèlement, ni complètement, mais est sujette à des arrêts et des reprises, à des répétitions et à des pauses, ainsi qu'à des combinaisons avec d'autres séquences d'activités.
- d) Le caractère répétitif est très marqué.
- e) Lorsque le jeu est collectif, chaque participant y entre de son plein gré et nul n'a le pouvoir de refuser une invitation à jouer ou de mettre un terme au jeu dès lors qu'il a commencé.
- f) Les changements de rôle au cours du jeu sont fréquents; ce sont autant de retournements de l'ordre hiérarchique qui prévaut habituellement entre les joueurs.
- g) Se prolongeant souvent au-delà de ce qui est exigé par l'activité qui lui sert de modèle, le jeu semble étranger aux contraintes extérieures qui pèsent sur les participants. (Goffman 1991 : 50/51).

Huber souligne que le cadre du jeu crée une situation totalement nouvelle en ce qui concerne l'enseignement des langues à l'école, situation qui, il est vrai, demande un temps de familiarisation et d'expérimentation de la part des participants qui n'ont pas ou plus l'habitude de jouer ; en revanche, la situation ludique en soi leur est encore familière et suscite très probablement des souvenirs positifs en eux. Cette situation nouvelle comporte une série de nouvelles règles interactionnelles :

1. Échanges symétriques, égalité pour tous.
2. Des rôles ludiques remplacent le rôle de l'élève avec toutes ses contraintes.
3. Le principe de la répétition théâtrale fonctionne comme principe organisateur du cours : on n'est pas là pour « faire classe » mais pour « faire du théâtre ».
4. Le recadrage permet l'annulation partielle des règles de conservation de face, valables en classe traditionnelle ; désormais c'est la face ludique qui dicte les règles (Huber 2003 : 328).

En ce qui concerne le premier point, selon Huber, les tours de parole ne sont plus distribués par l'enseignant. Dans les méta-discussions sur les activités théâtrales, tout le monde peut donner son avis, et à l'intérieur des activités elles-mêmes, ce sont les règles du jeu ou le texte de la pièce d'acteurs qui contrôlent la distribution de la parole. La deuxième règle se rapporte au nouveau rôle que l'élève peut jouer à l'intérieur de ce cadre ludique. Affranchi des contraintes du rôle de l'apprenant plus ou moins rigide, l'apprenant entre dans la peau d'un personnage et devient un autre, ayant à sa disposition tout un éventail de nouveaux modes d'expression (parole, mais aussi gestuelle, mimique, intonation etc.). Le troisième point concerne l'organisation des cours, jusqu'à la disposition des objets de la salle de classe. Le schéma classique de l'enseignement unidirectionnel est aboli : le tableau et le bureau de l'enseignant ne sont plus disposés devant les rangées de bureaux d'élèves. Afin d'obtenir un espace vide servant de scène, les meubles sont poussés contre les murs. Dans l'idéal, le groupe-classe se déplace dans une salle plus adaptée à l'activité théâtrale. En ce qui concerne le contenu du cours, le changement est également total puisqu'on met de côté les manuels afin de se consacrer à l'activité théâtrale. La dernière nouvelle règle porte sur la problématique de la conservation de face / prise de risque : puisque les règles interactionnelles de l'enseignement classique sont annulées, il s'agit maintenant de sauvegarder une autre face, celle du personnage.

Les notions sociologiques vues dans ce chapitre serviront pour l'analyse des données dans le chapitre 5 et seront reprises dans la discussion du chapitre 6. Un dernier point complétera ce chapitre consacré aux réflexions théoriques : celui consacré à la pédagogie théâtrale.

## 2.5 Une pédagogie théâtrale : de Stanislavski à Strasberg

La méthode Glottodrama se réclame d'un courant pédagogique allant du célèbre comédien, metteur en scène et professeur d'art dramatique russe, Constantin Sergeïevitch Stanislavski (1863-1938), jusqu' au comédien, directeur et professeur d'art dramatique américain, Lee Strasberg (1901-1982), avec son Actors Studio. Je vais tenter ici de retracer ce courant et d'élucider son lien avec la méthode d'enseignement des langues.

« L'élève qui commence l'étude d'une langue porte temporairement les habits d'un personnage, d'un autre "Soi" », écrit le concepteur de la méthode, Carlo Nofri, dans son *Guide de la Méthode Glottodrama*. « Pendant le processus d'apprentissage, il achève – ou devrait achever – un passage psychologique progressif et complexe qui va de l'artificialité à la naturalité. » (Nofri : 39). L'artificiel *versus* le naturel – cette opposition marque l'histoire du théâtre depuis le 18<sup>e</sup> siècle<sup>38</sup>. Elle trouve une illustration remarquable dans l'opposition entre le jeu des deux célèbres comédiennes qu'étaient Mlle Duclos (1668-1748) et Mlle Lecouvreur (1692-1730). La première fut l'héritière artistique de Mlle Champsmeslé, laquelle avait été la maîtresse de Racine qui lui faisait dire ses rôles. Elle exerçait l'art de la déclamation dans toute sa splendeur vocale et gestuelle, proche de l'art lyrique, mais aussi de la peinture et de la sculpture. La deuxième quant à elle, a su rapidement se faire un nom sur la scène pour son talent de récitation « naturelle ». Dans cette opposition se jouèrent les grandes questions autour du théâtre, abordées par des théoriciens comme l'abbé Dubos avec sa proposition d'établir une sorte de solfège pour faire de la déclamation un véritable art constitué<sup>39</sup>, proposition à laquelle Rémond de Sainte-Albine répondit trente ans plus tard qu'elle était contraire à l' « illusion »<sup>40</sup> et que Charles Pinot Duclos réfutait avec autant de véhémence car elle était contraire aux sentiments que l'acteur devait transmettre, ce qui en ferait un acteur froid.<sup>41</sup> C'est justement ce que souhaitait Diderot dans son *Paradoxe sur le Comédien*<sup>42</sup>, mais par « acteur froid » il ne faut pas comprendre « acteur sans sentiments ». Diderot souhaitait en effet un acteur capable de se maîtriser et ne dépendant pas de ce qu'on appellerait aujourd'hui la « forme du jour », afin de pouvoir offrir une prestation de même qualité à chaque représentation.

38 J'ai puisé pour la rédaction de ce qui suit dans mes notes prises lors du séminaire de Mme Julia Gros de Gasquet sur l'acteur et sa modernité (Sorbonne Nouvelle Paris 3, Censier)

39 Lire à ce propos sa *Réflexion critique sur la poésie et sur la peinture* (1719)

40 Voir *Le Comédien* (1746), où il écrit que l'illusion réclame une prononciation dégagée de l'artifice de la musique.

41 Voir *Considérations sur les mœurs de ce siècle* (1751)

42 Ecrit entre 1769 et 1773 et publié posthume

L'art de la déclamation a été pratiquée en France jusque dans les années 30. Sarah Bernhardt, qui pourtant était une actrice résolument moderne en ce qui concerne le soin de son « image » par exemple, déclamaient encore. Quand Stanislavski a commencé à travailler avec ses apprenti-acteurs au Théâtre d'art de Moscou, son intention était de former des acteurs dont le jeu devait être aussi naturel que possible, tel qu'il le pratiquait lui-même. Vérité et authenticité sont les mots clés de ce qui allait être appelé le système stanislavskien ou plus simplement encore, le « Système ». La notion de talent passe ici au second plan pour laisser la place au *training*, donc à la formation spirituelle mais aussi physique du futur comédien.

L'un des traits marquants du système stanislavskien est indiscutablement la construction du personnage. Stanislavski demande à ses élèves de toujours avoir à l'esprit l'histoire du personnage, les raisons pour son « être là » et pour son agir à ce moment précis. « La vie d'un homme, comme celle du personnage », dit-il, « se compose d'une variété infinie de centres d'intérêt, sur le plan de la réalité ou de l'imagination dans le domaine des souvenirs ou des rêves. Il est important pour l'acteur de savoir recréer cette ligne continue<sup>43</sup>. » Pour l'acteur, il importe donc d'avoir une idée très précise d'où vient le personnage, où il va et quel but il poursuit, afin de pouvoir l'incarner sur scène dans toute sa dimension psychologique. Un lecteur novice du domaine du théâtre mais familier avec les techniques de l'écriture créative (c'est mon cas) peut être frappé par la ressemblance de celles-ci avec certains traits de la méthode stanislavskienne. Pour l'écrivain aussi, se pose la question de la psychologie et des motivations du personnage. Certains experts du domaine de l'écriture créative, comme James Frey<sup>44</sup> ou Sol Stein<sup>45</sup>, conseillent aux apprenti-romanciers d'effectuer des interviews fictives avec leurs personnages avant de commencer la rédaction de leur roman, afin de mieux les connaître. Ce n'est peut-être pas un hasard que le berceau de l'école du *Creative Writing* soient les Etats-Unis<sup>46</sup>, pays où les idées de Stanislavski firent leur entrée grâce à l'ukrainien immigré Lee Strasberg, lequel les mit en application dans son Actor Studio.

Un autre trait marquant est le « Si magique » qui correspond à la question : « Que ferais-tu si tu étais à la place du personnage, si les événements fictifs étaient réel ? ». Tortsov,

---

43 Stanislavski C. (2001/1938), *La formation de l'acteur*, Paris, Payot, p. 290

44 Par exemple, dans *How to Write a Damn Good Novel* (1987)

45 Par exemple, dans *How to Grow a Novel* (2000)

46 On peut l'y étudier depuis que Berrett Wendell offrit son premier cours en « advanced composition » à l'université de Harvard en 1884; voir le site de <http://www.awpwriter.org/magazine/writers/fenza01.htm>

le directeur de théâtre inventé par Stanislavski pour son livre *La Formation de l'acteur*, explique par une anecdote le fonctionnement de cette technique. Il s'agit d'un jeu auquel aime jouer sa petite nièce :

- « 'Que fais-tu ?', me demande la petite fille.
- Je bois du thé.
- Et si c'était de l'huile de ricin, dit-elle, comment la boirais-tu ?<sup>47</sup> »

Cette anecdote illustre une manière possible de mettre en route l'imagination de l'acteur. Le « Si magique », moteur de l'imagination, sert à transposer l'acteur dans une situation qu'il peut accepter lui-même comme la plus vraisemblable au niveau de son propre vécu. C'est ce que Stanislavski appelle la « mémoire affective ». Cette situation peut être une reproduction de la véritable expérience de l'acteur, ou alors elle peut être quelque chose qui ne se rapporte pas à la réalité de son vécu, mais qui fait partie de l'univers du possible, car le *si* « sert de clef pour nous faire passer de la vie de tous les jours dans le domaine de l'imagination<sup>48</sup> ». Grâce aux *si*, on peut non seulement imaginer ce qui se passerait si la fiction devenait réalité, mais on peut aussi faire « comme si » elles le devenait, donc passer à l'acte en quelque sorte. Ruth Huber résume cela comme ceci : « Ich handle, als ob ich Schauspieler wäre, ich gebärde mich, als ob ich diese Person wäre und ich rede, als ob ich deutsch könnte. » - *J'agis comme si j'étais un acteur, je me comporte comme si j'étais cette personne et je parle comme si je savais parler allemand*<sup>49</sup>. Le lien avec le cadre ludique dont il a été question dans la section précédente est évident. Afin d'illustrer cette formule, Huber cite un passage des *Confessions du chevalier d'industrie Félix Krull*, de Thomas Mann, dont je propose un extrait en annexe (p. 129), pour le plaisir de la lecture mais aussi parce que ce passage montre comment le « faire semblant » peut faciliter le « vrai parler ». En effet, le personnage, un véritable imposteur, fait « comme si » il savait parler, l'une après l'autre, la langue française, anglaise et italienne, en disant peu de choses mais en utilisant beaucoup de mots qu'il a entendus ça et là, avec l'intonation et la posture physique assorties aux idées stéréotypées qu'on peut se faire de ces langues. Félix Krull fait comme si, et une fois sur sa lancée, il atteint ce qu'il appelle un « état inspiré où [...] les vocables captés Dieu sait où, volaient vers moi<sup>50</sup>. »

47 Stanislavski C. (2001/1938), p. 80

48 *Ibid.*, p. 74

49 Huber

50 Mann, Thomas (1995/1954), *Les Confessions du chevalier d'industrie Félix Krull*, dans : Roman et Nouvelles II, Paris, Livre de Poche, p. 323

Huber précise dans une note de bas de page que les connaissances actuelles dans le domaine de la psychologie cognitive nous permettent de mieux appréhender ce qui se passe probablement dans la tête du personnage de Thomas Mann. Là encore, elle cite les découvertes de Robert Krauss selon lequel l'accès lexical semble facilité quand le locuteur est libre de s'exprimer aussi sur le plan de la mimique et du geste<sup>51</sup>. Le champ me paraît trop vaste pour l'explorer dans le cadre de ce mémoire ; néanmoins, il devrait s'avérer utile d'étudier de plus près, dans le cadre d'un autre travail, les liens possibles entre les découvertes sur le rôle des gestes dans la production langagière et les pratiques de théâtre dans l'enseignement des langues.

Toujours dans le contexte de son commentaire sur l'imposteur Félix Krull, Huber fait également remarquer que, tout en faisant semblant de bien maîtriser les langues étrangères, il se sert d'une grande portion de langage préfabriqué (dont il a déjà été question, voir p. 16), donc de formules toutes faites, de stéréotypes linguistiques en somme. Félix Krull se comporte exactement comme les enfants mexicains immigrés aux Etats Unis qui ont fait l'objet d'une étude effectuée par Lily Wong-Fillmore dans les années 70<sup>52</sup>. La chercheuse en didactique des langues secondes a découvert que les enfants adoptent différentes stratégies d'apprentissage qui concernent également le comportement social. Il s'agit :

1. d'intégrer un groupe et de faire semblant de comprendre le sujet de conversation
2. de donner l'impression de maîtriser la langue, grâce à des formules toutes faites bien choisies
3. de compter sur l'aide de ses amis<sup>53</sup>

Le but de l'étude de Wong-Fillmore était de montrer une évolution chez les enfants apprenants, allant d'une absence totale d'analyse des séquences préfabriquées (*routines*), en passant par des productions mixtes où des éléments de phrase sont fixes et d'autres non (donc « créatifs », le tout étant appelé *pattern*), pour aboutir à des productions complètement créatives, construites à partir des règles<sup>54</sup>. Dans le contexte de ce mémoire de recherche sur le

---

51 Voir par exemple Krauss, R. M. et Hadar, U., (2001) « The role of Speech Related Arm/Hand Gestures in Word Retrieval », in R. Campbell & L. Messing (Eds.), *Gesture, speech, and sign* (93-116). Oxford: Oxford University Press, ou Rauscher, F.H., Krauss, R. et Chen, Y. (1996), *Gesture, Speech and Lexical Access : The rôle of Lexical Movements in Speech Production*, in : *Psychological Science*, American Psychological Society, Vol. 7, N° 4

52 Wong-Fillmore, L. (1976), *The second time around : Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Thèse de doctorat non publiée, Stanford University

53 Huber (2003 : 443)

54 Voir Fanny Forsberg (2008), *Le langage Préfabriqué: Formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1*, Oxford, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt a.M., New York, Wien, Peter Lang, p. 53-54



théâtre dans l'enseignement des langues, on peut conclure que le fait de faire semblant, de jouer, de faire « comme si » peut avoir un effet bénéfique sur l'apprentissage effectif des langues. Le « Si magique » de Stanislavski prend ici toute sa dimension interdisciplinaire. Il permet non seulement à l'acteur d'entrer dans la peau d'un personnage autre que lui mais aussi à l'apprenant de L2 d'entrer dans la peau d'un locuteur de cette L2.

La conception stanislavskienne de l'acteur contrastait avec celle des autres dramaturges et metteurs en scène célèbres du XXe siècle. En effet, la recherche psychologique et le travail d'intériorisation étaient à l'opposé de ce que tentait de faire Meyerhold, dramaturge et metteur en scène mais aussi inventeur d'une méthode d'entraînement, la biomécanique. Il était également à l'opposé de ce que cherchaient Appia et Craig avec leur théâtre du geste et du mouvement, de Brecht avec son refus catégorique de permettre une quelconque identification avec les personnages, jusqu'à Grotowski à partir des années 60, avec son théâtre pauvre qui mettait l'accent sur la relation entre l'acteur et le spectateur dans un espace totalement dépouillé, non différent en fin de compte de celui du théâtre de Copeau au Vieux Colombier. En ce qui concerne la méthode Glottodrama, tous ces courants qui visent à employer des techniques en concordance avec des théories théâtrales contrastantes ont été écartés car il ne mettent pas, comme le Système stanislavskien, l'accent sur l'acteur et son travail intérieur. Or, pour former un « acteur social » c'est précisément de cela qu'on a besoin pour la méthode Glottodrama, écrit Carlo Nofri (p. 57).

Quand Lee Strasberg vit pour la première fois le travail de Stanislavski et de son théâtre d'art de Moscou, en 1923, il fut bouleversé, tellement ce que dégageaient les acteurs venus de Russie était différent de ce qu'il avait connu jusque là. Il était impressionné par la recherche de vérité des acteurs, fondée sur le concept de la mémoire affective.

« Lorsque vous êtes en scène », peut-on lire dans *La formation de l'acteur* p. 205/206, « jouez toujours votre propre personnage, vos propres sentiments. Vous découvrirez une infinie variété de combinaisons dans les divers objectifs et les circonstances proposées que vous avez élaborés pour votre rôle, et qui se sont fondus au creuset de votre mémoire affective. C'est la meilleure et la seule vraie source de création intérieure. »

Le travail de Strasberg reposait essentiellement sur cette conception du travail intérieur de l'acteur. Dans le célèbre Actors Studio, dont sont issus des stars de cinéma comme Al Pacino, Dustin Hoffman ou Tom Cruise, l'objectif des comédiens était de jouer « vrai » sans

pour autant se laisser envahir et emporter par leurs propres émotions. Mais qu'est-ce qui rend la « Méthode », comme on appelle communément la démarche de Strasberg, singulière et en quoi se distingue-t-elle du Système stanislavskien ? Sur le site web de l'Actors Studio à Paris<sup>55</sup>, on trouve quelques éléments de réponse à ces questions. Selon la présentation publiée sur ce site, quelque peu polémique parfois, on apprend que le jeu de l'acteur selon la Méthode est un jeu « vrai » qui se distingue du jeu « naturel » :

Être vrai (le vrai soi), n'est pas être « naturel » comme on peut le croire en FRANCE (*sic*), ce naturel est « vulgaire » pour Strasberg, trivial pour Stanislavski et pire, ennuyeux pour le spectateur car l'acteur est le même personnage dans tous les rôles, il ne surprend jamais, il est prévisible, ce qui ici est la norme en France. [...] L'acteur doit avoir un contrôle total, physique, mental et émotionnel: c'est un entraînement rigoureux, le nôtre, et à tous les cours de la Méthode.

L'opposition du vrai et du naturel met l'accent sur la présence ou l'absence de contrôle. Un acteur qui joue vrai est un acteur capable de se contrôler physiquement, mentalement et émotionnellement, ce qui l'opposera à un acteur naturel dont le jeu sera spontané, dicté par les sentiments du moment. Le paradoxe de Diderot n'est pas loin. Souvent interrogé sur la différence entre le Système et La Méthode, Strasberg lui-même avait tendance à répondre simplement que la Méthode était fondée sur les principes du système de Stanislavski et qu'elle était « la somme du travail qui a été effectué sur le problème du jeu de l'acteur depuis quatre-vingts ans<sup>56</sup> ».

Sur Youtube, on peut trouver une vidéo qui présente un exercice-type de la méthode<sup>57</sup>, destiné aux apprenti-acteurs débutants. Il s'agit de faire une expérience impliquant tous les sens avec une simple tasse de café bien chaud, de l'observer, de la tenir entre ses mains, de sentir la chaleur que le liquide dégage, d'apercevoir par le toucher les caractéristiques matérielles de la tasse, de sentir le parfum de son arôme et finalement, de boire le café par petites gorgées. A la fin de l'exercice, on demande à l'apprenant de poser la tasse de côté et de se souvenir des sensations qu'il a éprouvées durant l'exercice. Il s'agit maintenant de recréer chaque sensation sur la base de sa mémoire.

C'est cette profondeur psychologique et affective qui est cherchée dans la méthode Glottodrama, ou en tout cas, dans une certaine mesure. En effet, le professeur de théâtre impliqué dans cette méthode ne doit jamais oublier que son objectif n'est pas celui de former

---

55 <http://www.actorstudio.fr/>

56 Strasberg, L., Garène, M. (1989), *Le rêve d'une passion*, Paris, InterÉditions

57 <http://www.youtube.com/watch?v=z9ofwr4y7H4>

des acteurs professionnels mais des acteurs sociaux. Car il s'agit d'écarter un risque, celui de faire remonter à la surface des émotions qui sont difficiles à gérer dans un cours de langue. Lors du stage Glottodrama à Rome auquel j'ai participé, un apprenant a évoqué le danger inhérent à l'activation de la mémoire affective (Journal de Bord, volume des annexes p. 65). Carlo Nofri a répondu en affirmant que ce danger existait effectivement. Afin d'y remédier, on travaille avec des textes plutôt comiques ou satiriques, on se doit d'être sensible aux limites à ne pas franchir, les « lignes jaunes » et enfin, on doit garder à l'esprit qu'il ne s'agit pas d'un cours de théâtre authentique.

### 3) Problématique et hypothèses

L'idée d'introduire les pratiques théâtrales dans l'enseignement des langues n'est pas nouvelle. D'autres que Carlo Nofri (l'un des concepteurs de la méthode Glottodrama) y ont pensé et ont enrichi le domaine de leurs réflexions et expériences. Le chapitre suivant présente quelques références théoriques afin de situer Glottodrama dans son contexte historique. Pour bâtir la problématique et les hypothèses qui font l'objet de ce chapitre, il importe d'abord de voir ce qui lie aujourd'hui tous les partisans du « théâtre en éducation » entre eux et en quoi la méthode Glottodrama se distingue dans ce domaine.

Un trait commun est certainement la conviction que l'apprentissage (en général et des langues en particulier) ne saurait se passer d'activité physique ni de sens. L'être humain qui apprend est doté non seulement d'un cerveau à l'intérieur duquel ont lieu des processus cognitifs mais aussi d'un corps et d'émotions, d'une vie intérieure et d'une culture, d'une identité. Il en suit qu'une situation d'enseignement / apprentissage idéale est celle qui prend tous ces aspects en compte.

C'est ce qui a dû convaincre Mirco Magnani par exemple, docteur de recherche à l'université d'Urbino, quand il a co-dirigé un projet d'expression théâtrale en direction d'élèves d'allemand dans un collège de Bolzano<sup>58</sup>. Ce projet a impliqué non seulement des apprenants volontaires (la participation était facultative), mais aussi des participants d'ateliers de travaux manuels qui ont pris en charge la fabrication du décor et des costumes, tout en pratiquant la langue avec un enseignant d'allemand.

La conviction que l'activité théâtrale enrichit les compétences linguistiques de compétences supplémentaires telles que la « compréhension empathique », la « flexibilité cognitive », la « sensibilité (inter)culturelle » ainsi que la « créativité » était aussi à l'origine de la création du Centre d'Études Théâtrales de L'École Supérieure de Langues Modernes pour Interprètes et Traducteurs (SSLMIT) de l'université de Bologne. La responsable scientifique du Centre, Maria Isabel Fernandez García, a co-édité un recueil de textes<sup>59</sup> écrits par les professeurs de langues (anglais, espagnol, français, italien) impliqués dans différents projets de théâtre depuis l'année universitaire 1991/1992. Chaque récit traite d'un autre aspect concernant ces ateliers, parcours artistiques qui vont de la « création du texte théâtral à sa

---

58 Magnani, M. (2002), « Il teatro nella glottodidattica : un'esperienza tra teoria e prassi, », *Lingue &*, 2/2002, [www.ledonline.it/linguae](http://www.ledonline.it/linguae)

59 Fernandez García, M. I., Zucchiatti, M-L, Biscu, M. G. (2009), *L'esperienza teatrale nella formazione dei mediatori linguistici e culturali*, Bologna, Bononia University Press

théâtralisation et représentation sur scène, en présence d'un véritable public<sup>60</sup> ».

Pour la France, Gisèle Pierra, Maître de Conférences en Sciences du langage à l'université de Montpellier, publie depuis les années '90 de nombreux articles et ouvrages sur la question du théâtre dans l'enseignement des langues, matière qu'elle enseigne dans les Masters Pro FLE et Recherche. La recherche de Gisèle Pierra s'insère dans une approche esthético-philosophique : elle « n'apporte pas de réponses toutes faites à la didactique mais [...] vient questionner la didactique depuis le lieu où elle s'effectue », situant « le théâtre en dehors et du même coup contre toute volonté méthodologique concernant son rapport à l'enseignement des langues »<sup>61</sup>. Selon cette chercheuse, les professeurs de FLE n'ont pas besoin d'une formation théâtrale spécifique ; une « expérience théâtrale minimale » ainsi que des « notions » suffisent pour les préparer à leur future fonction pédagogique (Pierra 2001: 64).

Cette position est aussi défendue par Astrid Ronke dans sa thèse de doctorat (2005) où elle propose des exercices à intégrer dans des cours « standard », en soulignant que les professeurs n'ont pas besoin de formation spécifique concernant le théâtre<sup>62</sup>.

Ruth Huber, que j'ai déjà citée plusieurs fois dans cette étude, décrit également ses expériences pratiques dans le domaine du théâtre dans l'enseignement des langues. Elle reconnaît que les jeux de rôle ont toujours fait partie de l'approche communicative, mais ceux-ci manquent de tension dramatique, d'instruction pour une mise en scène adaptée ainsi que de textes de référence (Huber : 324). Huber reproche aux manuels de l'école communicative un manque de conviction dans la proposition des jeux de rôle puisque ceux-ci sont traités plutôt comme des accessoires ludiques, sorte de dessert que l'on offre en récompense d'un effort fourni auparavant (Huber : 326). Elle cite Manfred Schewe, aujourd'hui co-éditeur de la revue en ligne *Scenario*<sup>63</sup>, qui propose dès 1993 dans sa thèse de doctorat (*Fremdsprache inszenieren - mettre en scène la langue étrangère ; actuellement indisponible*) que l'enseignant clarifie d'abord les intentions des personnages, leurs statuts et leurs relations entre eux, ainsi que leurs attitudes (Huber : 325).

La revue *Scenario* est une véritable plateforme où l'on peut trouver de nombreux

---

60 Zucchiatti, M.-L., « Théâtre universitaire et didactique des langues universitaires », in : Garcia (2009), p. 129

61 Pierra, G. (2001), *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan

62 Ronke, A. (2005), *Wozu all das Theater ? Drama as a Methode for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States*, thèse de doctorat, p. 170, <http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2005/1042/>

63 Revue bisannuelle en anglais/allemand entièrement consacrée à la question des pratiques théâtrales dans l'enseignement des langues ; <http://www.ucc.ie/en/scenario/>

articles relatant, souvent de façon enthousiaste, les expériences pratiques des professeurs de langue dans le domaine de la pratique théâtrale dans l'enseignement.

On voit que l'intérêt pour le théâtre dans l'enseignement des langues est grand et on pourrait en conclure superficiellement que la méthode Glottodrama ne représente qu'une démarche en plus. Or, elle se distingue d'autres approches par le fait qu'elle ne se contente pas d'intégrer des éléments dramaturgiques dans un cours de langue plus ou moins traditionnel. Glottodrama se veut une méthode autonome avec des objectifs bien définis et mesurables (voir Nofri : 70 ; concernant les tests d'évaluation, voir chapitre 5.1 p. 45). Cette méthode se base entièrement et dans la durée sur une pédagogie théâtrale authentique : celle qui se nourrit du courant allant de Stanislavski à Strasberg, présentée dans la section précédente. Ce détail est d'une importance capitale car il inverse le rapport entre la dimension linguistique et la dimension théâtrale de l'enseignement. Il s'agit bien de former des acteurs, mais des acteurs sociaux, capables de jouer un rôle dans les situations d'interaction qu'ils risquent de rencontrer à un moment donné de leur vie, d'y prendre la parole et de s'y exprimer de façon efficace, en employant les moyens verbaux et non verbaux adéquats. Tout ceci implique que le point de départ de Glottodrama est situé dans la dimension théâtrale et non dans la dimension linguistique.

Pour atteindre l'objectif de former ces acteurs sociaux, la méthode Glottodrama prévoit deux enseignants spécialistes de leur domaine, l'un du théâtre, l'autre de la langue. Quelles sont les conséquences de cette co-opération ? Comment fonctionne-t-elle ? Comment est-elle vécue par les enseignants et par les apprenants ? Comment les deux discours pédagogiques jouent-ils ensemble ? S'alternent-ils, se superposent-ils, et de quelle manière ? Quel effet cela a-t-il pour l'apprentissage ? Je formule ici plusieurs hypothèses à partir de cette particularité qu'est la co-existence des deux discours pédagogiques :

1. Elle a le potentiel de permettre un enseignement qui prend en compte les deux relations transductives langue – langage – parole/discours et langue – culture – contenu, discutées dans le chapitre précédent. Ainsi, elle apporte les avantages du CLIL (voir p. 15), où le sens l'emporte sur la forme puisque l'enseignement porte sur une discipline autre que la langue elle-même, ce qui permet un apprentissage implicite. Mais l'enseignement de contenu disciplinaire en langue étrangère comporte un risque, celui de la naissance d'une sorte de *classroom pidgin* (Narcy-Combes dans Bertin 2005 : 62) où des formes non correctes sont maintenues et reproduites quitte à

exprimer du contenu. Ce risque est minimisé dans la méthode Glottodrama par les moments consacrés à l'apprentissage explicite, les *Grammar Corners*.

2. Elle a le potentiel de permettre un enseignement qui repose sur les deux types de production langagière, présentés dans le chapitre précédent : *rule-based* et *exemplar-based*, le premier appliquant des règles linguistiques pour une construction créative de nouveaux énoncés, le deuxième utilisant des séquences préfabriquées.
3. Elle a le potentiel de mettre en place un système composé de macro- et de micro-tâches telles que décrites dans la section 2.3, permettant une médiation qui facilite la prise de conscience de l'apprenant à propos de l'écart entre son interlangue et la langue cible.
4. Le principe du théâtre en éducation possède un potentiel qui dépasse le cadre de l'apprentissage de L2 . Ainsi, le décalage du cadre habituel de la classe de langue vers un cadre ludique et plus précisément vers un cadre théâtral permet une redistribution des rôles des apprenants dans leur interaction entre eux et avec l'enseignant (voir section 2.4). Cela peut comporter de nombreuses opportunités pour les apprenants, surtout quand ils se trouvent en pleine construction personnelle, comme c'est le cas des collégiens et des lycéens. De plus, le principe du « Si magique » stanislavskien permet de surmonter les difficultés de déstabilisation et d'identité culturelle, inhérentes à tout apprentissage (voir p. 20). L'humain se construit certes en utilisant ses capacités cognitives, qui ont la part belle à l'école, mais également en utilisant son corps, sa voix, ses sens. Le double discours enseignant de la méthode Glottodrama permet également une confrontation de l'apprenant avec sa propre créativité.
5. La co-existence des deux discours enseignants est une particularité de la méthode Glottodrama. Est-il envisageable qu'elle soit assurée par une seule personne ? Je formule ici l'hypothèse que oui, à condition que cette personne ait reçu une formation adéquate.

Ces cinq hypothèses, formulées en concordance avec le cadre théorique, sont maintenant à valider / invalider. Pour cela, je propose un examen minutieux du matériel vidéo et audio dont je dispose, concernant des cours où la méthode Glottodrama est appliquée. Avant de passer à l'analyse concrète (chapitre 5), je présente cette méthode dans son contexte géographique et historique.

## 4) Contexte

### 4.1 Quelques références théoriques du domaine

La méthode Glottodrama n'est pas née dans un espace vide. Dans la section précédente, afin de construire la problématique et les hypothèses de ce mémoire, j'ai proposé une vue synchronique du domaine de la pratique théâtrale dans l'enseignement des langues. Une vue diachronique s'impose si on veut voir la méthode Glottodrama dans son contexte historique.

Certains, comme Manfred Schewe<sup>64</sup>, remontent jusqu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle pour voir en François Gouin (1831-1896), père de la méthode des séries, le pionnier de ce courant. Il est vrai que Gouin, dans son ouvrage *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1897) expose l'intérêt que représente le jeu des enfants pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. On lui reconnaît généralement le statut de précurseur en matière d'un enseignement fondé sur la primauté de la langue orale par rapport à la langue écrite, ainsi que sur celle du sens par rapport à la forme parce qu'il a été le premier à proposer des activités ludiques en rapport avec des situations de la vie de tous les jours.

Dans un article intitulé « Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880) »<sup>65</sup>, le didacticien canadien Claude Germain explique en quoi consiste, pour François Gouin, la fonction première du langage : c'est celui de « tisser l'individualité humaine, le fond psychique ou moral de l'individu lui-même ». Les « séries » sont des ensembles de mots regroupés thématiquement. Ces conceptions ne doivent être présentées à l'apprenant que s'il les connaît déjà dans sa langue maternelle. « Par exemple », écrit Germain, « si un élève n'a jamais vu de moulin, il ne faut pas lui donner à étudier la Série du meunier ; il faut au préalable le conduire à un moulin ou attendre qu'on l'y conduise. » (Germain : 120).

Ces propositions didactiques qui se positionnaient clairement du côté de ce que nous appelons aujourd'hui le discours/la parole, se trouvaient dans une opposition totale à l'enseignement traditionnel de l'époque, lequel se situait du côté de la langue en tant qu'ensemble de règles de grammaire à apprendre et de textes à traduire. Néanmoins, Claude Germain fait observer que la méthode naturelle dont on attribue la paternité à François Gouin puise ses racines dans la Renaissance.

64 « Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre », *Scenario*, 2007 , 1. Cet article m'a servi de base pour les remarques suivantes.

65 *Histoire Épistémologie Langage* (1995), Tome 17 fascicule 1, pp. 115-141



réclame ne font pas appel, comme on pourrait le croire, aux découvertes de son époque dans le domaine mais au fait qu'il observe l'enfant (son neveu) qui apprend sa langue maternelle et qu'il découvre dans cet apprentissage (la nature) un ordre logique supérieur, ce qui fait de lui un rationaliste et non pas un psychologue (Germain : 139). Quoi qu'il en soit, on peut affirmer que les recherches ont rencontré un grand intérêt parmi les pédagogues non seulement en France mais aussi dans les pays voisins.

Ainsi, en Allemagne, Max Walter (1931)<sup>66</sup>, praticien et théoricien d'une pédagogie réformée dans l'enseignement des langues, développe et élargit les principes de Gouin tout en émettant une réserve quant à l'usage exclusif des séries de Gouin. Il introduit les principes de la dialogisation de scènes à partir de supports visuels, de la théâtralisation de textes de lecture et de la représentation de pièces de théâtre. Selon Manfred Schewe, vers la fin des années 20 il existe un consensus parmi les philologues allemands des langues modernes autour du potentiel que comportent les activités théâtrales dans l'enseignement des langues étrangères. L'un d'eux, Walter Domann (1927), utilise des *One Act Plays* dans son enseignement de l'anglais, fondés sur le langage de tous les jours et sur des événements « plus près » du lecteur contemporain que ceux dont il est question dans les textes classiques. Un autre, Georg Albrecht (1929)<sup>67</sup>, préfère le principe de l'improvisation à partir de cadres textuels, appelé « Stegreifspiel », où les élèves jouent des personnages selon les modèles de textes trouvés dans les manuels ou dans la littérature. Cette préférence pour le jeu improvisé est partagé par Karl Mathes (1929), qui pense que les humains sont animés par un désir de l'imitation qui ne disparaît pas à l'âge adulte. Matthes reconnaît que la représentation d'une pièce écrite avec des rôles fixes est l'aboutissement de la démarche qui consiste à insérer les pratiques théâtrales dans l'enseignement des langues. Cependant, il soutient que le lieu où s'exprime véritablement la parole de l'élève est le jeu improvisé.

La réflexion sur l'utilité des pratiques théâtrales dans l'enseignement des langues modernes est interrompue en Europe par les événements de la deuxième guerre mondiale et ne reprend véritablement que dans les années 70, avec l'avènement de l'approche communicative. En effet, à cette époque, le concept connaît un essor important en Allemagne ainsi que dans le monde anglo-saxon. Dès 1977, Macht *et.al.* publie *Das darstellende Spiel*

---

66 Walter, M. (1931): *Zur Methodik des Neusprachlichen Unterrichts*. Marburg: Elwert [Nachdruck von Kapitel 2 "Die Handlung und ihre Entwicklung" in Schilder (1985)]

67 Albrecht, G. (1929): « Stegreifspiel im englischen Unterricht ». In: *Zeitschrift für französische und englischen Unterricht*, 531-534

*im Englischunterricht*<sup>68</sup> (= le jeu figuratif dans l'enseignement de l'anglais), et Maley et Duff publient *Drama in Teaching English as a Second Language - A Communicative Approach* en 1978, un ouvrage qui sera ré-édité en 1982 et 2005 et atteindra sa sixième impression en 2011. Manfred Schewe tente, dans sa thèse de doctorat<sup>69</sup> de présenter les fondements théoriques d'une pratique d'enseignement/apprentissage portée par le théâtre en éducation (*drama-in-education*). Dans les années 90, la psychodramaturgie linguistique de Bernard Dufeu<sup>70</sup> connaît un véritable essor en Allemagne. Cette approche, appliquée au sein du centre de psychodramaturgie linguistique à Mayence depuis 1978, mélange des éléments dramaturgiques (masques, improvisations) avec ceux de la méthode thérapeutique du psychodrame de Moreno où un membre du groupe thérapeutique choisit une situation qu'il désire dénouer, situation qui est ensuite simulée par l'ensemble du groupe, menant petit à petit à une situation réellement vécue dans le passé. La psychodramaturgie linguistique de Dufeu est qualifiable de holistique et orientée sur l'action.

Parmi les auteurs plus récents dans le domaine, dont Ruth Huber ou Gisèle Pierra (voir *supra*), on peut également citer pour les Etats-Unis, Nicoletta Marini-Maio et Colleen Ryan-Scheutz avec leur publication *Set the Stage !*<sup>71</sup>, sur l'enseignement de l'italien par le théâtre.

## **4.2 Glottodrama, une méthode qui a commencé à faire ses preuves en Europe méridionale**

Dans ce contexte, marqué par une prévalence germanique et anglo-saxonne, il est compréhensible que, jusqu'ici, la méthode Glottodrama n'ait été expérimentée que dans le sud de l'Europe. En effet, les pays dans lesquels se sont déroulés des cours d'expérimentation avec des classes pilotes et des classes contrôles sont, à part l'Italie : la France, la Grèce, la Roumanie, la Turquie, la Bulgarie, le Portugal et l'Espagne.

Le projet Glottodrama ([www.glottodrama.eu](http://www.glottodrama.eu)) a vu le jour en Italie sur l'initiative de Carlo Nofri, directeur de la revue linguistique *Culturiana* ([www.culturiana.it](http://www.culturiana.it)), et du Laboratoire de recherche linguistique des Éditions Novacultur, situé à Rome. Il a été cofinancé, en 2007 et sur deux ans, par la Commission européenne « Education & Training » dans le cadre du « Lifelong Learning Programme », aboutissant en 2010 à l'attribution du « Label européen des langues ». Dès le départ, le projet a revêtu un caractère international dans la mesure où il a

---

68 Macht, L. / Arnold, H. / Geppert, H. (1977): *Das darstellende Spiel im Englischunterricht*. Ansbach: Proegel

69 Schewe, Manfred L. (1993; 2003): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Universität Oldenburg

70 Dufeu, B. (1992) *Sur le chemin d'une pédagogie de l'Être*, Mainz, Éditions Psychodramaturgie

71 2010, New Haven and London, Yale University Press

impliqué des universités et institutions situées dans quatre pays européens différents : l'Université de Torvergata et le Centre Territorial Permanent Nelson Mandela à Rome, le Centre de Recherches et d'Etudes italiennes et l'Université La Sorbonne (Paris 1) à Paris, la Scuola di lingua e cultura italiana « Perugia » à Athènes et l'Université de Bucarest.

L'objectif du projet était de « créer, d'expérimenter et de formaliser scientifiquement une méthodologie [...] autonome qui ne représente pas seulement une technique [...] mais qui se propose également comme un parcours autosuffisant et compétitif par rapport aux autres méthodes. » (Nofri 2009 : 12).

Au centre du projet : l'application des ressources théâtrales dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes, le terme de « ressources théâtrales » comprenant avant tout les « dynamiques techniques de l'atelier de théâtre », ou plus précisément le travail sur le corps et la voix, la respiration ventrale et l'émission vocale, mais aussi sur les phonèmes de la langue et sur l'esprit de groupe. Dès le lancement du projet, la notion du théâtre porte sur deux ensembles d'activités bien distincts du point de vue du contenu mais aussi au niveau du déploiement du cours dans l'année, car elles se déroulent en deux phases successives : pendant la phase atelier, on travaille sur le rapport entre le geste et la parole et on se familiarise avec les activités de l'art dramatique grâce à des textes courts ou grâce à des instructions précises, les *inputs* situationnels, alors que, pendant la phase théâtrale proprement dite, le groupe-classe entreprend de travailler sur un texte plus long et plus complexe, un macro-texte, en vue d'une représentation théâtrale à la fin du cours (Nofri 2009 : 61). Comme cela a déjà été évoqué, toutes ces activités sont menées et encadrées par un professeur d'art dramatique, tandis que la partie linguistique de l'enseignement, où il s'agit de transmettre aux apprenants des connaissances et du savoir-faire concernant la langue étrangère à apprendre, se trouve entre les mains d'un professeur de langues.

Un trait distinctif du projet Glottodrama par rapport à d'autres expériences menées dans le domaine de la didactique des langues, plus ponctuelles et moins systématisées<sup>72</sup>, est que les concepteurs avaient la volonté d'effectuer un travail basé sur un fondement scientifique solide. Ainsi, les cours de la phase d'expérimentation (2008-2009) comme ceux de la phase de dissémination (2010-2011) ont été organisés au sein d'institutions officielles (universités dans la plupart des cas) qui appliquent des systèmes d'évaluation en concordance

---

<sup>72</sup> Carlo Nofri se réfère notamment aux techniques linguisto-théâtrales appliquées dans le monde anglo-américain, résumées dans l'ouvrage d'A. Maley et A. Duff (2005), *Drama Techniques*, Cambridge University Press, et la PDL, Psychodramaturgie linguistique, fondée par Bernard Dufeu (Nofri 2009 : 43-45)

avec les directives gouvernementales de chaque pays. Le recueil des données pendant ces deux phases s'est articulé dans chaque institution sur deux groupes : une classe-pilote où la méthode Glottodrama était appliquée et une classe de contrôle où l'enseignement /apprentissage prenait une forme plus conventionnelle. Cette démarche a introduit l'élément essentiel de la mesurabilité des expériences menées.

## 5) Données

Dans ce chapitre, les données qui font l'objet de mon étude s'organisent en trois sous-groupes :

1. Données provenant des phases d'expérimentation et de dissémination de la méthode Glottodrama : grilles d'évaluation de la compétence communicative, résultats d'examens de classes pilotes et de contrôle ; questionnaires de satisfaction. Toutes ces données proviennent des archives de Glottodrama. En effet, les concepteurs de la méthode ont eu l'amabilité de m'accorder libre accès à ces archives.
2. Données provenant du cours d'expérimentation à La Sorbonne Paris 1 (2008-2009), avec deux enregistrements vidéo d'une durée d'environ 3,2 heures au total: enseignement de l'italien (niveau A1) en direction d'étudiants de disciplines non linguistiques, comme l'architecture ou l'économie. C'est la coordinatrice du projet d'expérimentation, Patrizia Molteni, qui a eu l'amabilité de me transmettre ce matériel filmé.
3. Données provenant d'un stage de formation en direction de professeurs de langue à Rome (janvier 2012), avec de nombreux enregistrements audio d'une durée totale d'environ 7 heures : enseignement de l'italien (niveau A1.1) dans le but d'illustrer la méthode. J'ai moi-même participé à ce stage.

### 5.1 Groupe de données provenant des phases d'expérimentation et de dissémination

Dans les huit pays où l'expérience a été effectuée jusqu'ici, les apprenants dans les classes expérimentales comme ceux dans les classes de contrôle (avec un enseignement plus classique) ont été soumis à un test de langue à la fin du cours. Comme précisé dans le document *Il Glottodrama : risorse e strumenti*<sup>73</sup>, ce test a été conçu selon le modèle de deux tests officiels en Italie, qui sont généralement utilisés pour déterminer le niveau de connaissances linguistiques en italien : le test CILS de l'Université pour Etrangers de Sienne et le test CELI de l'Université de Pérouse (comparables aux tests du DILF ou du DELF etc.

---

73 Par Bucciarelli S., Drago C., Masella M. *et altri* (2009), Rome, Novacultur, p. 181

français). En cohérence avec le principe holistique sous-jacent de la méthode Glottodrama, cet examen a été enrichi d'une partie consacrée spécifiquement à la compétence interactive / communicative, révélant ainsi la volonté des concepteurs de la méthode de tenir compte du fait qu'une communication efficace n'est pas seulement une question de maîtrise des règles linguistiques. Cela rappelle la tension, évoquée dans le chapitre 2 (p. 12), entre langue et discours/parole, mais aussi le principe de l'imbrication de macro et micro-tâches, discuté dans la section 2.3. (p. 21) : l'objectif étant l'accomplissement d'une tâche (ici, une tâche portant sur la communication efficace ou l'interaction), le sens l'emporte sur la forme. Dans cette partie spécifique des épreuves finales des cours Glottodrama, il s'agit d'effectuer une lecture théâtralisée d'un texte préparé en peu de temps.

Le concept de la compétence communicative a connu une large diffusion dans les réflexions didactiques depuis les années 70. Le CECRL en tient compte aussi. Ainsi, dans le chapitre 5, les compétences linguistiques proprement dites sont distinguées des compétences sociolinguistiques, qui concernent la capacité de se comporter de façon adaptée dans différents contextes sociaux, et des compétences pragmatiques, lesquelles comprennent, entre autres, la capacité à structurer du discours et à suivre des schémas interactionnels (pour l'achat de marchandises par exemple). De plus, le CECRL accorde une place importante à l'interaction :

« Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. » (CECRL, p. 60)

L'ajout d'une épreuve supplémentaire aux examens contrôlant la réception / production écrite et orale est issu d'une volonté de formaliser le concept de la compétence communicative dont aucun examen « officiel » ne tient compte à nos jours<sup>74</sup>. Concernant l'évaluation de cette partie de l'épreuve, les concepteurs se sont inspirés des examens du Trinity College de Londres, école traditionnelle de musique, d'art dramatique, de danse et de langue anglaise<sup>75</sup>. Les pages suivantes montrent le tableau d'évaluation de la compétence communicative en terme d'objectifs visés (Nofri : 72-74).

---

74 Lors d'un entretien téléphonique (03/03/2012), la professeure de langue du projet d'expérimentation à la Sorbonne Paris 1, Tiziana Jacoponi, m'a confirmé ceci.

75 Il s'agit du « Communication Skills Certificate » (<http://www.trinitycollege.co.uk/site/?id=305>).

**Figure 4 : Grille d'évaluation du comportement observable de l'apprenant dans la partie « compétence communicative » de l'examen final du cours Glottodrama (élaborée à partir du *Communication Skills Syllabus*, 2<sup>nd</sup> édition, p. 12 ; Nofri : 72-73)**

<b>Niveau élémentaire. CECRL A1 et A2</b>	
Résultats d'apprentissage L'élève :	Critères d'évaluation L'élève est capable de :
1. Utilise une gamme appropriée d'habiletés verbales et non verbales dans des situations différentes.	1.1 Démontrer une croissante habileté dans la présentation d'un sujet de manière persuasive et montrer un certain degré de sensibilité vers la communication interpersonnelle. 1.2 Montrer un certain degré de conscience de l'importance de la communication orale et des différentes variétés locales de la langue parlée. 1.3 Distinguer entre des situations formelles et des situations informelles.
2. Interagit avec des individus ou des groupes.	2. Converser avec l'examineur et / ou avec un camarade de classe et développer un discours en suivant des lignes-guides.
3. Présente des informations, des idées, des opinions de manière cohérente.	3.1 Démontrer une compétence élémentaire dans la préparation et la restitution des discours. 3.2 Parler de manière audible et claire. 3.3 Démontrer la capacité d'adapter habiletés verbales et non verbales de façon appropriée aux nécessités des auditeurs.
<b>Niveaux intermédiaires. CECRL B1 et B2</b>	
Résultats d'apprentissage. L'élève :	Critères d'évaluation. L'élève est capable de :
1. Utilise une gamme d'habiletés verbales et non verbales appropriées et efficaces dans une variété de situations.	1.1 Montrer une conscience essentielle des habiletés de la communication interpersonnelle et utiliser des expressions verbales et non verbales avec une certaine facilité et assurance. 1.2 Montrer avec évidence avoir compris l'importance de la communication orale et des utilisations des variétés locales de la langue parlée. 1.3 Démontrer une certaine compétence dans l'interaction parlée dans des contextes formels et informels.
2. Interagit avec des individus, des groupes ou un public simulé.	2. Commencer à participer à des discussions avec l'examineur ou les camarades de cours.
3. Présente et résume les informations, les idées et les opinions de manière cohérente.	3.1 Démontrer une certaine habileté à préparer, construire et exposer des discours informatifs de manière claire et pertinente. 3.2 Démontrer une utilisation de la langue qui soit imaginative, fluide et qui montre un certain degré de spontanéité. 3.3 Démontrer avoir compris la structure, la logique et, le cas échéant, le schéma narratif des textes et des

	scénarios communicatifs variés.
<b>Niveaux avancés. CECRL C1 et C2</b>	
Résultats d'apprentissage. L'élève :	Critères d'évaluation. L'élève est capable de :
1. Utilise une gamme appropriée d'habiletés verbales et non verbales avec compétence et connaissance de cause dans une large variété de situations.	1.1 Montrer une compétence certaine dans les habiletés de communications interpersonnelles et utiliser des expressions verbales et non verbales avec facilité et assurance. 1.2 Intégrer de manière consciente la connaissance d'un texte avec les habiletés expressives dans le contexte d'une prestation désinvolte et prolongée dans le temps. 1.3 Démontrer un haut degré de compétence dans l'interaction en simulant les contextes formels et informels.
2. Interagit avec des individus, des groupes et/ou avec des types particuliers de public simulé.	2.1 Commencer à participer de manière efficace à des discussions avec l'examineur ou des camarades de classe. 2.2 Démontrer assurance, perspicacité et des capacités d'écoute appropriées.
3. Présente et résume une gamme d'informations, d'idées et d'opinions tirées d'une variété de ressources.	3.1 Démontrer une certaine habileté à préparer, construire et exposer des relations informatives avec assurance et compétence, en utilisant, si nécessaire, des supports audio ou vidéo. 3.2 Démontrer une utilisation de la langue vive et efficace qui puisse convenir dans les situations spécifiques. 3.3 Utiliser une gamme d'habiletés et d'outils de communication de manière sophistiquée pour impliquer le public et présenter des idées complexes et importantes.

Dans le tableau ci-dessus, les critères regroupés sous le point 1 de chaque niveau (habiletés verbales et non verbales dans différentes situations) peuvent être mis en relation avec les compétences sociolinguistiques explicitées par le CECRL (93-95), tandis que les critères regroupés sous le point 3 (présentation et résumé d'information et d'idées) correspondent aux compétences pragmatiques (CECRL 96-101). Les critères regroupés sous le point 2 de chaque niveau (interaction) correspondent aux activités concacrées à l'interaction, décrites dans le CECRL (60-71). Les habiletés verbales et non verbales sont également prises en compte par le CECRL (72-73).

Comme précisé dans le document *Risorse* (Bucciarelli *e.a.* p. 181), la partie de l'épreuve concernant la compétence communicative était conçue de manière à ne pas pénaliser les apprenants des classes de contrôle, étant donné que ces apprenants étaient moins, voire pas du tout familiarisés avec les techniques théâtrales. Ainsi, la qualité de la production d'un point de vue strictement théâtral n'était pas un critère d'évaluation. Le document *Risorse* présente un



exemple concret pour l'épreuve portant sur la compétence interactive. Il s'agit d'un texte écrit à l'origine par l'auteur italien contemporain Roberto Braidà, *Non oltrepassare la linea gialla*<sup>76</sup>, qui a été adapté par des professeurs de langue du projet Glottodrama. La séance du cours Glottodrama qui se trouve dans l'enregistrement vidéo « Glotto2 » est basée en grande partie sur ce texte, ce pourquoi il est reproduit dans le volume annexes en version italienne et dans sa traduction française (effectuée par mes soins), en début de la partie « Transcription de Glotto2 » (volume des annexes p. 35/36).

Voici les instructions pour la mise en œuvre de cette partie de l'examen (Bucciarelli :183) :

**PROVA DI INTERAZIONE COMUNICATIVA:** istruzioni per la somministrazione

- La prova è finalizzata alla verifica di abilità integrate, dalla comprensione della lettura alla produzione e alla ricezione orali, e mette in gioco efficacia espressiva, prosodica, sovrasegmentale, prossemica, gestuale, insomma comunicativa in toto.
- L'insegnante spiega agli studenti cosa devono fare: ogni studente ha circa cinque minuti per leggere il testo e per concentrarsi sul personaggio dell'uomo o quello della donna a seconda del proprio sesso.
- Poi si esegue una lettura drammatizzata in coppie. La lettura deve essere agita, in pratica una vera e propria performance, ma con il testo davanti, sistemato e utilizzato in modo che intralci il meno possibile la verosimiglianza della scena.
- È importante che gli studenti eseguano le azioni, anche le più piccole come può essere il cenno di saluto, descritte dalle didascalie.

**N.B.** La qualità della recitazione non è un criterio di giudizio.

*Épreuve d'interaction communicative : instructions pour la mise en œuvre*

- *L'épreuve vise à vérifier des compétences intégrées, de la compréhension de la lecture à la production et à la réception orales, et met en jeu l'efficacité expressive, prosodique, suprasegmentale, proxémique, gestuelle, en somme, l'efficacité communicative.*
- *L'enseignant explique aux apprenants ce qu'ils doivent faire : chaque apprenant dispose d'environ cinq minutes pour lire le texte et pour se concentrer sur le personnage de l'homme ou celui de la femme, selon son propre sexe.*
- *Ensuite, les apprenants effectuent une lecture théâtralisée en couples. La lecture doit être mise en action, en pratique une véritable performance, mais avec le texte sous les yeux, organisé et utilisé de manière à entraver le moins possible la vraisemblance de la scène.*
- *Il est important que les apprenants exécutent les actions décrites dans les didascalies, même les plus petites comme le geste pour se saluer.*

*N.B. La qualité de la performance théâtrale n'est pas un critère de jugement.*

---

76 Dont on peut trouver la version intégrale sur le site [dramma.it](http://www.dramma.it) : [http://www.dramma.it/dati/libreria/linea\\_gialla.htm](http://www.dramma.it/dati/libreria/linea_gialla.htm)

L'évaluation s'effectue sur une échelle de vingt points (Bucciarelli : 183). Les critères sont: respecter les tours de parole (0-2 points), parler avec fluidité (0-4 points), prononciation (0-4 points), intonation e traits suprasegmentaux du discours (0-4 points), interaction proxémique (0-2 points), gestuelle appropriée (0-4 points).

Lors de la phase d'expérimentation en 2008 et 2009, ces tests de langue ont été effectués dans les quatre pays partenaires : l'Italie, la France, la Roumanie et la Grèce. Environ 200 apprenants ont été soumis à ce test (Nofri : 77). Les résultats ont été exprimés sur une échelle de 100 points comme dans les tests CILS et CELI . À la fin de cette phase, les classes Glottodrama ont obtenu 81,2/100<sup>77</sup> en moyenne dans les épreuves écrites, contre 80,89/100 des classes de contrôle, ce qui ne fait qu'une légère différence. Par contre, dans les épreuves orales, la différence est de 13/100 en faveur des apprenants Glottodrama. Ceux-ci ont obtenu 88,52/100 contre 75,77/100 des classes de contrôle. Le résultat global (écrit + oral) était de 85,22/100 pour les apprenants Glottodrama contre 78,33/100 des classes de contrôle.

Ces résultats ne tiennent compte que de deux « couples » de compétences : réception et production orales et réception et production écrite. Cela s'explique par le fait que les examens universitaires ne prévoient pas d'épreuve sur la compétence communicative<sup>78</sup>. Celle-ci a donc été intégrée dans dans la compétence orale.

En ce qui concerne la phase de dissémination (2010 / 2011) qui comprenait quatre pays supplémentaires, l'Espagne, le Portugal, la Bulgarie et la Turquie, la répartition des parties constituantes des épreuves est plus visible. Les archives Glottodrama contiennent des documents qui révèlent que les épreuves étaient composées de trois parties principales: I – CELI, avec 1) l'épreuve de compréhension écrite, 2) l'épreuve de production écrite et 3) l'épreuve de compréhension orale; II – Épreuve de dramatisation et III Production orale. Environ 60 apprenants ont été testés. On constate une amélioration des résultats des apprenants Glottodrama dans les épreuves écrites: 80,6/100<sup>79</sup> contre 74,2/100 dans les classes de contrôle, ce qui fait une différence de près de 6/100 en faveur des apprenants Glottodrama, contre seulement 0,4 à la fin de la phase d'expérimentation. Cette amélioration est probablement la conséquence d'un ajustement des cours Glottodrama qui comprennent désormais davantage d'activités d'écriture créative<sup>80</sup>. En effet, à la vue des premiers résultats de la phase d'expérimentation, les concepteurs de la méthode avaient décidé de développer

---

77 Données recueillies dans Nofri : 77 et dans les archives de Glottodrama

78 Lors de notre entretien téléphonique, Tiziana Jacoponi a confirmé ces faits.

79 Données provenant des archives de Glottodrama

80 Voir *Risorse* : 184

davantage la compétence de la production écrite. La conséquence en est que les textes utilisés dans les cours Glottodrama sont majoritairement des productions propres ou des ré-écritures et adaptations effectuées par les apprenants à partir de textes d'auteurs<sup>81</sup>. Concernant les compétences orales de la phase de dissémination, elles sont de 83,2/100 pour les apprenants Glottodrama contre 71,8/100 pour les classes de contrôle. Les résultats globaux sont de 81,9/100 pour les apprenants Glottodrama et de 71,2/100 pour les classes de contrôle.

En plus d'une évaluation quantitative, les concepteurs de Glottodrama ont souhaité effectuer une évaluation qualitative, en soumettant des questionnaires aux anciens apprenants Glottodrama (voir annexe 2 p. 92). Ces questionnaires sont pertinents dans la mesure où ils peuvent donner des renseignements sur la motivation des apprenants, ainsi que sur leur perception de la présence des deux discours pédagogiques, « matérialisée » pour eux par la présence de deux professeurs. Les questions étaient formulées de façon fermée : on répondait simplement et anonymément en cochant une case. Elles portaient sur la perception des apprenants concernant les compétences développées le plus ou le moins, la durée du cours (trop courte, juste, trop longue), la répartition de la partie « théâtre » et la partie « grammaire » (trop de théâtre, répartition juste, trop de grammaire), la présence de deux enseignants (positive ou négative) et la satisfaction globale.

Pour la phase d'expérimentation, 29 anciens apprenants ont répondu. Pour la phase de dissémination, 32. Les deux questionnaires révèlent une satisfaction presque totale des apprenants (questions « Souhaiteriez-vous refaire cette expérience » et « Conseilleriez-vous ce cours à un autre apprenant »). De même, la présence de deux enseignants est très appréciée dans les deux questionnaires : 100 % à la fin de la phase expérimentale et 96,88 % à l'issue de la phase de dissémination.

Le nombre de personnes ayant répondu aux questionnaires est relativement restreint, ce qui est une difficulté rencontrée généralement dans ce type d'enquête. Néanmoins, il semble possible de faire trois constats : a) les apprenants pensent globalement avoir amélioré leurs compétences orales et plus précisément interactives, tout en développant également leur compétence de la production écrite. Cette perception est confirmée par les résultats quantitatifs des épreuves finales des cours Glottodrama ; b) les apprenants sont globalement très satisfaits de leur participation aux cours Glottodrama, ce qui permet de conclure que leur

---

81 Cette circonstance a été expliquée par Carlo Nofri lors du stage de formation à Rome (voir Journal de Bord, volume des annes p. 63)

motivation était relativement, voire très élevée ; c) les apprenants sont satisfaits de la présence de deux professeurs. Si l'on considère que la perception des apprenants est à prendre en compte pour répondre aux hypothèses formulées dans le chapitre 3, on peut y voir un premier indice allant à l'encontre de ma quatrième hypothèse, selon laquelle les cours Glottodrama peuvent être assurés par un seul professeur. La question reste ouverte pour les deux autres groupes de données.

## 5.2 Groupe de données provenant du cours d'expérimentation à La Sorbonne Paris 1

### Approche adoptée - remarques générales

Pour les enregistrements vidéo de ce groupe (Glotto1 et Glotto2), comme pour les enregistrements audio du groupe suivant (J1-01, J1-02, J3, J4, J5-01, J5-02), j'ai effectué des transcriptions partielles, étant donnée la grande quantité de matériel que j'avais à disposition. Ces transcriptions se trouvent dans le volume annexe.

Afin de pouvoir analyser ces données en fonction du cadre théorique présenté dans le chapitre 2, j'ai élaboré une grille d'observation qui m'a permis de passer les transcriptions au « tamis » de certains critères. Pour l'élaboration de cette grille d'observation, je me suis basée sur deux ouvrages. Le premier est l'ouvrage de sociologie, *L'observation directe*, d'Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier<sup>82</sup> qui proposent deux pistes de regroupement de données : l'action et l'acteur. Le deuxième est l'ouvrage de Francine Cicurel, *Les interactions dans l'enseignement des langues*, lequel adopte une approche ethnographique de l'observation de classe. Pour le cadre de mon étude, le terme « action » n'est pas utilisé dans une acception goffmanienne selon laquelle l'action est toujours étroitement liée à une prise de risque (Cicurel : 134), quoique cette problématique soit fortement présente dans les cours Glottodrama. Ici, le terme regroupe tout ce que les participants, enseignants comme apprenants, entreprennent dans le cadre interactionnel de l'enseignement/apprentissage. Le terme « acteur » quant à lui comprend toute personne impliquée dans ce cadre interactionnel, porteuse d'action. L'« action » se décompose dans les cours Glottodrama en deux grandes catégories: action concernant le théâtre et action concernant la langue. Ces catégories peuvent être décomposées en sous-catégories regroupant les différents types d'activités. Théoriquement, il est possible de poursuivre ce procédé de subdivision ultérieurement jusqu'à isoler des actions telle que « Le professeur de langue range le tableau. » Cependant, il convient de ne pas perdre de vue l'objectif de cette recherche, qui consiste à valider ou à invalider des hypothèses concernant l'alternance des deux catégories d'action: celle concernant le théâtre et celle concernant la langue.

Quant à la partie « acteur » de la grille d'observation, elle porte sur l'alternance de la parole scénique et la parole non scénique, celle de l'enseignant et des apprenants ainsi que sur les méta-discours repérables dans les énoncés. Un troisième critère compare l'alternance des

---

82 Arborio, A-M, Fournier, P. (2011(1999)), *L'observation directe*, Paris, Armand Colin. Les deux auteurs citent W.F. Whyte, lequel a proposé ces deux pistes dès 1996 (p. 71)

actions avec l'alternance des tours de parole: qui est porteur de quel discours et par là, de quelle action ? Les deux derniers critères portent sur les traces d'évaluation détectables dans les actions et les tours de parole des acteurs eux-mêmes : qu'est-ce qui fonctionne bien et qu'est-ce qui fonctionne moins bien à leurs yeux?

L'observation directe correspond à une méthode empruntée au domaine de la sociologie, et notamment aux secteurs de l'ethnographie « urbaine », de l'interactionnisme symbolique ou encore, de l'ethnométhodologie, où les chercheurs effectuent des observations de terrain afin de mieux comprendre le fonctionnement de certains éléments de la société moderne, tels qu'un hôpital, un lieu de production industrielle ou une classe d'école. Arborio et Fournier désignent l'observation directe comme un « mouvement récent » qui « témoigne d'une intention de prendre au sérieux les pratiques des acteurs plutôt que d'imaginer leurs actions toujours conformes à des principes censés les gouverner ou à des théories générales prétendant en rendre compte sans jamais le vérifier. »<sup>83</sup> Dans le cadre de cette étude, j'adopte cette même position, cherchant à maintenir la plus grande objectivité possible. Néanmoins, il convient de préciser que mon statut dans les deux cas d'observation n'est pas le même. Ainsi, on peut dire que dans le cas du cours d'expérimentation qui a eu lieu à La Sorbonne Paris I en 2008-2009, je suis en observation directe différée, alors que dans le cas du stage à Rome en 2012, je suis en observation directe participante.

Voici la grille d'observation en détail:

1. Les actions	Occurrences et classification des activités: activités théâtrales (lesquelles?), activités portant sur la langue (lesquelles?). Schéma de distribution pour chacune des deux séances filmées (Glotto1 et Glotto2)
2. Les acteurs	Proportion/alternance entre 2.1 parole scénique / parole non scénique (action: théâtre) 2.2 parole d'enseignant / parole d'apprenant (actions: langue et théâtre (rubriques « parole non scénique » et « parole scénique et non-scénique ») 2.3 méta-discours sur le théâtre / méta-discours sur la langue / méta-discussion
3. Comparaison actions / acteurs	Quelles actions sont portées par quels acteurs?
4. Des obstacles de transmission / de réception sont-ils	Marqueurs d'évaluation négative de la part des professeurs ou marqueurs de refus de la part des apprenants

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 115

observables?	
5. Des réussites sont-elles observables ?	Marqueurs d'évaluation positive de la part des professeurs ou marqueurs d'acceptation de la part des apprenants

A partir de cette grille d'observation, j'ai élaboré sept tableaux correspondant aux sept critères / sous-critères de la grille. Pour une lecture plus facile, j'ai reproduit ces tableaux dans la partie annexe de ce volume. Les sections suivantes contiennent les synthèses et analyses de ces tableaux.

Le groupe-classe du cours d'expérimentation à La Sorbonne Paris 1 était d'un niveau A1, l'objectif étant de passer au niveau A2 à la fin du cours. La moyenne lors de l'examen final était de 12,2 à l'écrit et de 13,8 à l'oral, tandis que, dans la classe de contrôle, elle était de 11,9 à l'écrit et de 12 à l'oral.

Le matériel vidéo se divise en deux enregistrements que j'ai nommés Glotto1 et Glotto2. Ils sont d'une longueur à peu près égale (1h43' pour Glotto1, 1h38' pour Glotto2) et correspondent à deux journées distinctes dans cette phase d'expérimentation. Il ne s'agit pas de filmages de séances entières. En effet, celles-ci pouvaient durer jusqu'à quatre heures. Il y a donc des coupures. Les transcriptions de ces deux enregistrements portent les mêmes titres et sont reproduit dans le volume annexe.

Pour rappel, voici les abréviations utilisées dans les transcriptions :

- TP = tour de parole
- PT = Professeure de théâtre
- PL = Professeure de langue
- CP = Coordinatrice du projet

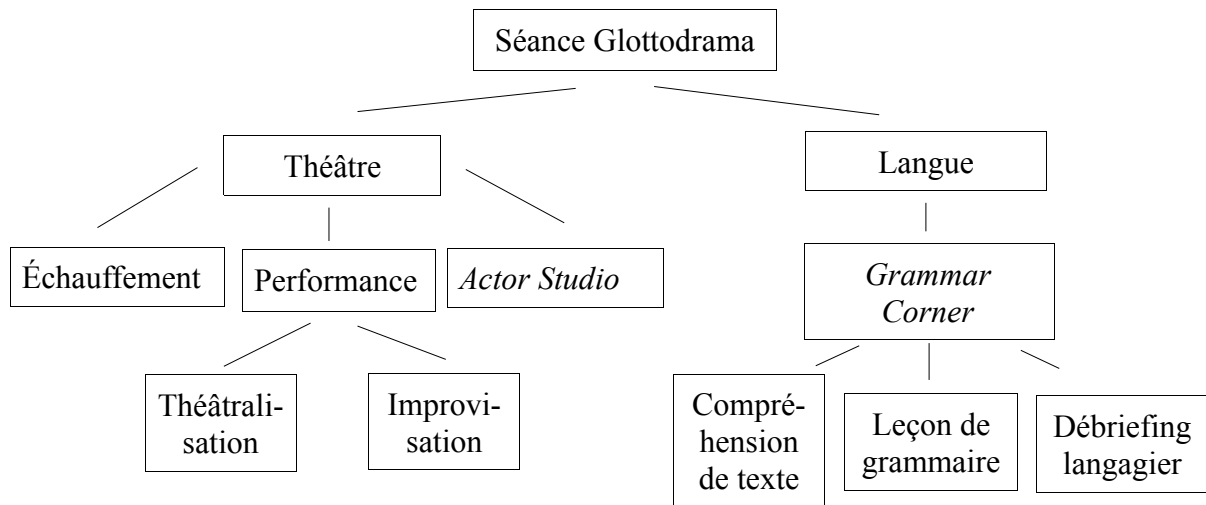
### 5.2.1 Les actions

Le tableau 1 (p. 94) montre la répartition des différents types d'action dans les deux enregistrements. Les deux types d'action – « Théâtre » et « Langue » – comprennent les sous-catégories « Échauffement », « Performance » et « *Actor Studio*<sup>84</sup> » pour le type d'action « Théâtre », ainsi que *Grammar Corner*<sup>85</sup> pour le type d'action « Langue ». « Performance » peut être subdivisé ultérieurement en « théâtralisation » et « improvisation », « Grammar Corner » peut être subdivisé en « compréhension de texte », « leçon de grammaire » et « débriefing langagier ».

84 Terme spécifique de la méthode pour désigner les moments de cours consacrés au débriefing théâtral

85 Terme spécifique de la méthode pour désigner les moments de cours consacrés au travail sur la langue

Voici un schéma qui illustre les différents types d'action que j'ai identifiés :



Dans Glotto1, on trouve trois fois le couple Théâtre/Langue : 20 minutes de théâtre (échauffement) sont suivies de 17 minutes de débriefing sur la langue, ensuite 14 minutes de théâtre (échauffement) sont suivies de 16 minutes de débriefing, et finalement 12 minutes de théâtre (performance) sont suivies de vingt minutes consacrées au débriefing théâtre et langue. Ces schémas sont séparés ou interrompus par des passages « pédagogiques », où la professeure de théâtre, s'adressant aux spectateurs de la vidéo, présente sa façon de travailler dans la méthode Glottodrama.

Dans Glotto2, la répartition des types d'action est moins régulière et semble plus aléatoire. Ce n'est donc pas grâce à ce matériel filmé qu'on peut retrouver la structure type d'un cours Glottodrama, décrite par Carlo Nofri dans le *Guide* (p. 63) comme selon ce schéma circulaire : un *input* textuel ou situationnel est suivi d'une série de performances effectuées par tous les apprenants, ensuite ces performances sont commentées par les professeurs lors du *Grammar Corner* et de l'*Actor Studio*, suite à quoi les apprenants entreprennent une nouvelle série de performances, lesquelles tiennent compte de ce qui a été dit juste avant et ainsi de suite. Il est possible que dans la pratique, les cours ne suivent pas nécessairement un schéma fixe mais peuvent avoir des structures différentes. Glotto2 commence par un *Grammar Corner* qui ne sert pas à corriger des erreurs faites pendant une performance précédente, mais à la compréhension globale d'un *input* textuel au niveau de la langue. Seule une des parties d'échauffement, celle qui dure 15 minutes, est suivie



immédiatement d'un débriefing sur les productions orales, d'une durée de 4 minutes. La phase des performances qui dure 6 minutes est suivie d'un *Actor Studio* de 12 minutes au lieu d'un *Grammar Corner*, et la dernière phase de performance qui dure 2 minutes est suivie d'un débriefing concernant le théâtre et la langue.

Dans Glotto1, 46 minutes sont consacrées exclusivement au théâtre et 33 exclusivement à la langue. Dans Glotto2, la répartition est de 31 minutes pour la langue et 55 minutes pour le théâtre. Cependant, ces chiffres n'ont aucune fiabilité quant à la répartition réelle dans les cours Glottodrama. Il est possible que les cours Glottodrama aient, dans la pratique, des structures et des répartitions variables entre les deux types d'action « Théâtre » et « Langue ». Cette hypothèse est confirmée par les données provenant du stage Glottodrama à Rome (voir p. 117).

### 5.2.2 Les acteurs

#### **Alternance entre la parole scénique et la parole non scénique** (tableau 2, p. 96)

Le premier des trois tableaux concernant les acteurs porte sur la proportion et l'alternance entre la parole scénique et la parole non scénique. J'emprunte ces termes à Gisèle Pierra (2001 : 105) qui opère aussi une distinction entre « action scénique » et « action non scénique » (p. 43), car son travail avec des étudiants de l'université Paul Valérie de Montpellier s'articule toujours autour de la représentation d'une pièce de théâtre en français langue étrangère. Le tableau 2 révèle que, surtout pendant les phases d'échauffement, l'alternance entre parole scénique et parole non scénique est très régulière. Cela est dû au fait que la professeure de théâtre fait souvent un débriefing de courte durée, ciblé sur la performance qui vient d'avoir lieu. Elle fait donc le choix de ne pas attendre la fin de toutes les performances pour commenter le travail des apprenants.

Dans le matériel filmé Glotto1, sur un total de ca. 55 minutes couvrant l'interaction dans la catégorie « théâtre », 13 minutes environ sont consacrées exclusivement à la parole scénique, ce qui correspond à un quart du temps environ. L'interaction entre les apprenants et la professeure de théâtre peut prendre deux formes lors des phases d'échauffement : a) la professeure de théâtre donne des instructions en italien et les apprenants réagissent par des actions physiques, montrant ainsi s'ils ont compris ou non b) la professeure de théâtre donne des instructions et / ou fait des débriefings en italien et les apprenants réagissent par les

performances suivantes, avec la parole scénique, montrant également s'ils ont compris ou non. Lors des phases de performance, la professeure de théâtre réagit seulement une fois que tous les apprenants sont passés. Il n'y a donc plus d'alternance entre parole scénique et parole non scénique.

Dans le matériel filmé Glotto2, sur un total d'environ 41 minutes couvrant l'interaction dans la catégorie « théâtre », à peu près 18 minutes sont consacrées exclusivement à la parole scénique, ce qui donne une proportion de 44% pour la parole scénique où les apprenants parlent et agissent seuls, sans l'intervention immédiate de la professeure de théâtre. Néanmoins, celle-ci réagit régulièrement entre les performances du point de vue théâtral, notamment dans les phases « échauffement ». Là encore, on assiste donc aux deux formes d'interaction décrites ci-dessus : a) la professeure de théâtre donne des instructions en italien et les apprenants réagissent par des actions physiques, montrant ainsi s'ils ont compris ou non b) la professeure de théâtre donne des instructions et / ou fait des débriefings en italien et les apprenants réagissent par les performances suivantes, avec la parole scénique, montrant également s'ils ont compris ou non. À noter néanmoins que dans Glotto2, la compréhension est facilitée par la présence de la professeure de langue qui participe aux activités d'échauffement comme si elle était une apprenante (voir p. 99).

L'enregistrement Glotto2 révèle aussi une autre circonstance qui mérite d'être soulignée : la parole scénique peut se passer de mots. Ainsi, dans les tours de parole 254-261 (volume des annexes p. 48 ; Glotto2 00:35:11 - 00:36:55), les apprenants agissent sans parler, en montrant seulement les parties du corps « qui font mal ». Et dans les tours de parole 263-297 (volume des annexes p. 49 ; Glotto2 00:39:16 - 00:45:25), les apprenants miment l'accident qui a causé la douleur. Ce type d'exercice montre de façon précise l'importance donnée au corps dans la méthode Glottodrama.

En conclusion on peut dire que la place réservée à la parole scénique dans la catégorie « Théâtre » du matériel filmé est relativement large : 25 % dans Glotto1, 44 % dans Glotto2. Cela permet de supposer qu'il s'agit là d'un trait caractérisant les cours Glottodrama en général. Le matériel filmé révèle également que, pendant les phases d'échauffement, l'alternance entre la parole scénique et la parole non scénique est très régulière. Étant donné que la parole scénique provient quasi exclusivement des apprenants, cela signifie qu'il y a une véritable interaction entre ceux-ci et la professeure. Le tableau 3 donne d'autres détails sur l'alternance de la parole de professeur et la parole d'apprenant.

**Proportion / alternance entre parole d'enseignant / parole de l'apprenant** (tableau 3, p. 100)

Les interactions filmées dans Glotto1 sont largement marquées par le schéma d'interaction P/A/P/A (professeur – apprenant – professeur – apprenant (le même ou un autre)), ce qui correspond à ce qu'on peut généralement observer dans une classe de langue (Cicurel : 203) : l'enseignant pose une question ou incite les apprenants à « produire » quelque chose, et ceux-ci répondent. Le tour de parole suivant est celui de l'enseignant qui commente la réponse de l'apprenant et pose une nouvelle question.

Le dialogue (ou plutôt, le polylogue) qui s'installe entre la ou les enseignantes et les apprenants dans les cours observés est largement marqué par une asymétrie dans le sens que l'initiative de toutes les actions vient des enseignantes. C'est également un constat qui est valable pour la classe de langue en général (Cicurel : 10). Cependant, dans le matériel filmé, on observe que le schéma P/A/P/A est souvent accompagné d'une répartition relativement équilibrée au niveau de la longueur des interventions. Ceci est valable surtout pour les moments d'échauffement, où l'alternance parole scénique / parole non scénique est particulièrement prononcée. Les exceptions sont rares et concernent, soit des explications portant sur la langue, soit des appréciations plus générales concernant les performances des apprenants. Pendant le moment du débriefing à la fin de Glotto1, on observe parfois une rupture du schéma régulier, avec des interventions des professeures plus longues.

Dans Glotto2, les exceptions qui interrompent le schéma P/A/P/A sont également les moments de débriefing, où les professeures donnent leurs appréciations plus générales sur les prestations des apprenants. Généralement, pendant les moments consacrés à la langue, les interventions des professeures sont plus longues que celles des apprenants, lesquelles consistent souvent en un ou deux mots seulement.

Les moments où la répartition de la parole semble la plus équitable entre professeures et apprenants sont ceux où l'alternance entre la parole scénique et la parole non scénique est la plus prononcée. Ceci s'explique par le fait que, pendant les moments de théâtre, les apprenants utilisent non seulement les moyens linguistiques qu'ils ont à leur disposition, mais aussi leur corps, impliquant ainsi un facteur spatio-temporel plus important qu'en parlant simplement.

### **Méta-discours sur le théâtre / méta-discours sur la langue / méta-discussion** (tableau 4, p. 103)

À travers le méta-discours sur le théâtre se profile le rôle que joue celui-ci dans les cours Glottodrama, en tout cas, idéalement : Il faut consacrer un temps suffisant à l'activité théâtrale ; les apprenants ne doivent pas oublier qu'ils jouent toujours un personnage, dans chaque exercice; toute performance doit suivre le principe narratif selon lequel il y a toujours un début, un milieu avec une situation conflictuelle et une fin où le conflit est résolu ; l'apprenant doit rester concentré jusqu'à la fin ; afin de rendre une scène intéressante, l'apprenant doit passer outre ce qui est écrit par l'auteur et faire jouer son imagination.

Lors de la méta-discussion à la fin de Glotto1, les apprenants disent qu'il est difficile de respecter ces principes parce que, d'une part, ils ont du mal à faire du théâtre et parler la langue cible en même temps et d'autre part, ils estiment que leur connaissance de cette langue est insuffisante. Ces considérations sont reprises dans le tableau sur les obstacles, commenté ci-dessous (p. 63).

### **5.2.3 Comparaison acteurs / actions**

Quelles actions sont portées par quel professeur? Généralement, les tours de paroles des apprenants sont des réponses à des questions des professeurs et répondent donc, comme je l'ai déjà dit plus haut, au schéma: sollicitation - réponse - évaluation de Sinclair et Coulthard (voir p. 24). Ils sont repérables dans les catégories « Théâtre » et « Langue ». En ce qui concerne les tours de parole des professeurs, le schéma de distribution est moins net : si les interventions professorales proviennent uniquement de la professeure de théâtre dans la catégorie « Théâtre », inversement, les interventions professorales dans la catégorie « Langue » ne proviennent pas uniquement de la professeure de langue. Cette constatation est valable pour l'enregistrement vidéo Glotto2, où la professeure de langue est présente, mais aussi dans une certaine mesure pour l'enregistrement Glotto1, où elle est remplacée par la coordinatrice du projet.

Le tableau 5 (p. 106) met en évidence les moments où les actions sont portées par les deux professeures. Ils sont encadrés d'un trait plus épais que les autres.

Dans l'enregistrement Glotto1, le cours est animé par la professeure de théâtre et la coordinatrice du projet qui remplace partiellement la professeure de langue, absente. Son rôle

est avant tout celui d'observatrice<sup>86</sup>, mais dans les moments du débriefing, elle a clairement la tâche d'évoquer des questions de langue.

Dans l'enregistrement Glotto2, la professeure de langue change régulièrement de rôle, en passant du statut d'enseignante dans les moments de *Grammar Corner* à celui d'apprenant dans les moments consacrés à l'échauffement théâtral. Elle devient ainsi un modèle à imiter pour les autres apprenants, notamment ceux qui auraient des difficultés de compréhension.

Pour les passages où les enseignantes portent l'action ensemble, j'ai relevé le nombre de tours de paroles pour chacune et je les ai mis en relation avec l'action concernée par ces tours de parole.

### **Glotto1**

---

#### **TP 63-244 : *Grammar Corner***

TP total	TP prof. de théâtre	TP coordin. de projet	TP apprenants
182	85	19	78

Malgré le fait que ce moment soit consacré à la langue, la professeure de théâtre prend la parole plus souvent que la coordinatrice de projet.

#### **TP 312-403 : *Grammar Corner***

TP total	TP prof. de théâtre	TP coordin. de projet	TP apprenants
92	39	20	33

Même observation que pour les TP 63-244 : malgré le fait que ce moment soit consacré à la langue, la professeure de théâtre prend la parole plus souvent que la coordinatrice de projet.

#### **TP 477-607 : *Actor Studio* et *Grammar Corner***

TP total	TP prof. de théâtre	TP coordin. de projet	TP apprenants
131	50	37	44

Étant donné que ce moment est consacré au débriefing du point de vue du théâtre et de la langue, il convient ici de distinguer entre les TP qui concernent le théâtre et ceux qui concernent la langue.

---

86 D'après les informations que j'ai pu obtenir de la part de Tiziana Jacôponi, professeure de langue du projet Glottodrama à la Sorbonne Paris 1.

TP total théâtre	TP prof. de théâtre	TP coordin. de projet	TP apprenants
59 (TP 477-535)	27	6	26
TP total langue	TP prof. de théâtre	TP coordin. de projet	TP apprenants
72 (536-607)	23	31	17

Dans les tours de parole concernant le débriefing théâtral, la professeure de théâtre prend la parole le plus souvent. On observe également une forte présence de la professeure de théâtre dans les tours de parole concernant la langue : 23 TP contre 31 TP de la coordinatrice de projet.

## Glotto2

---

### TP 298-312 : *Grammar Corner*

TP total	TP prof. de théâtre	TP prof. de langue	TP apprenants
15	6	5	4

Malgré le fait que ce moment est consacré au débriefing du point de vue de la langue, la professeure de théâtre prend la parole plus souvent que la professeure de langue.

### TP 314-329 : *Actor Studio*

TP total	TP prof. de théâtre	TP prof. de langue	TP apprenants
16	8	4	4

Ici, malgré le fait que ces tours de paroles concernent uniquement le débriefing du point de vue théâtral, la professeure de langue prend la parole 4 fois.

### TP 330-331 : *Actor Studio / Grammar Corner*

TP total	TP prof. de théâtre	TP prof. de langue	TP apprenants
2	1	1	0

**Conclusion:** Les deux professeures n'observent pas nécessairement une séparation nette de leurs domaines de compétences. Souvent, la professeure de théâtre prend la parole pendant les moments consacrés à la langue pour contribuer à l'enseignement linguistique, et inversement (mais dans une bien moindre mesure), il arrive que la professeure de langue fasse des remarques sur les performances théâtrales des apprenants.

#### 5.2.4 Des obstacles de transmission / de réception sont-ils observables?

Les obstacles (tableau 6, p. 108) comportent le risque d'une non-acquisition car ils entravent la transmission et la réception de savoirs. Seule une médiation permettant à l'apprenant de prendre conscience d'une incompréhension, d'une mauvaise interprétation ou simplement d'une erreur permet de réduire ce risque (concernant la médiation, voir p. 20). On peut distinguer des obstacles réels, c'est-à-dire des événements qui ont réellement eu lieu pendant les moments filmés et qui ont entravé le processus de l'enseignement/l'apprentissage, comme une performance inappropriée ou un refus de la part d'un apprenant. Deuxièmement, il y a des obstacles potentiels (ou « en creux »), souvent évoqués par les professeures, c'est-à-dire des événements qui pourraient avoir lieu et se vérifier comme obstacles à tout moment. Dernièrement, on peut détecter des obstacles ressentis de façon subjective par les apprenants.

Afin de trouver les obstacles réels ou ressentis, j'ai cherché des marqueurs d'évaluation négative de la part des professeurs ou des apprenants : « il est difficile de » ou « on ne peut pas » par exemple. Quant aux obstacles potentiels, je les ai cherchés dans les instructions des professeurs : si ces instructions ne sont pas suivies, les objectifs ne sont pas atteints.

Une acception stricte du terme « obstacle » voudrait que toute erreur ou incompréhension individuelle d'un apprenant soit considérée comme obstacle puisqu'elle comporte le risque de non-acquisition. Néanmoins, afin de rester en cohérence avec le cadre de cette analyse, j'ai relevé seulement les obstacles généralisables à tout le groupe-classe et applicables au fonctionnement ou non-fonctionnement de la méthode Glottodrama.

Les obstacles réels, potentiels et ressentis sont nombreux. Dans Glotto1, pendant la phase d'échauffement, les apprenants montrent plusieurs fois par leur comportement qu'il n'ont pas compris les instructions de la professeure de théâtre (p. 108, 109). Dans Glotto2, cet obstacle réel est atténué par la présence de la professeure de langue qui participe comme une apprenante. Le phénomène de la nativisation représente un autre obstacle réel qui nécessite la médiation de la part du professeur. Voici deux exemples de nativisation : dans Glotto1, la coordinatrice du projet souligne dans le TP 401 la différence entre « cercare » en italien et « chercher » en français : « Assolutamente no↓ [rises] Perché se io cerco qualcosa vuol dire che non la trovo che non so dov'è↓ ». Dans Glotto2, la professeure de langue dit, à propos de la formule erronée en italien « vado ad aiutarti » (pour *je vais t'aider*) dans le TP305 : « Questo l'avete preso dal fancese in cui il futuro si scrive con il verbo andare e un altro verbo + in italiano no↓ ». Un autre obstacle réel sur le plan de la langue est la tendance des

apprenants à confondre l'italien avec l'espagnol : TP 151, PT : « C'erano degli errori di di + pronuncia sempre con lo spagnolo↓ ». Les apprenants opèrent un transfert de leurs connaissances à propos de l'espagnol à la langue cible.

Sur le plan du théâtre, un obstacle repérable est la difficulté pour les apprenants de rester concentrés jusqu'à la fin de leur performance. Le dernier obstacle réel détecté concerne la voix : il est indispensable de parler haut et fort et de rythmer son débit selon les unités de sens dans la phrase.

Parmi les obstacles potentiels évoqués dans Glotto1 et Glotto2 on peut relever la grande autonomie demandée aux apprenants qui doivent parfois gérer un temps de cours sans l'intervention des professeurs, pour préparer et ensuite effectuer une performance. Un autre obstacle potentiel est la nécessité de rester concentrés et de gérer le côté « théâtre » et le côté « langue » en même temps.

Parmi les obstacles ressentis par les apprenants on peut souligner leur difficulté de faire du théâtre et de parler une langue étrangère en même temps, leur impression de manquer de mots et celle de faire beaucoup d'erreurs. À la fin de Glotto1, une méta-discussion a lieu en italien, pendant laquelle les apprenants expriment ces difficultés : TP 478 : « E' difficile de de de de recitarse de recitare + eh + testo e fare teatro » (*il est difficile de dire un texte et de faire du théâtre*), ou TP 482 : « c'est les mots qui manquent ». De plus, les erreurs faites pendant les performances ne sont pas corrigées immédiatement, ce qui augmente leur impression de « prise de risque » : TP 503: « Non ero concentra- ti , TP 505 Concentrata perché quando ho fatto degli sbagliati, TP 507 degli errori riprende allorché sto recitando. » (*Je n'étais pas concentrée parce que quand je faisais des erreurs, je les répétais alors que je faisais du théâtre* ; la traduction s'avère difficile car l'énoncé est presque incompréhensible).

### **5.2.5 Des réussites sont-elles observables ?**

Qu'est-ce qu'une réussite en didactique des langues ? On peut affirmer qu'il y a réussite quand un objectif est atteint, quand il y a eu acquisition. Comment voir s'il y a eu acquisition ? On peut supposer qu'elle a eu lieu quand il y a un ré-investissement des acquis dans un nouveau contexte.

Afin de détecter ce qui semble marcher dans la méthode Glottodrama en terme d'acquisition, j'ai cherché les marqueurs d'évaluation positive de la part des professeurs ou marqueurs d'acceptation de la part des apprenants (tableau 7 p. 113).



Les deux professeures expriment des appréciations positives par rapport aux productions des apprenants. La professeure de théâtre souligne que les apprenants ont créé des situations marquées par des tensions dramatiques. Ainsi, dans Glotto1, elle dit dans le TP 283 « Per questo da un punto di vista d'un point de vue da un punto di vista teatrale è un pò interessante » - *Voilà pourquoi d'un point de vue théâtral, c'est un peu intéressant [...]* « Quindi loro hanno creato una piccola situazione hein + lui veloce lei lento poi paf un incontro ↓ Quindi questa era una situazione teatrale. » - *Donc, ils ont créé une petite situation hein, lui rapide, elle lente puis paf une rencontre.* La prestation des deux apprenants a un certain intérêt théâtral parce que l'un marchait vite et l'autre lentement. Cela éveille la curiosité du spectateur. Et dans le TP 310 : « Ok ↓ Ecco + questa è una situazione molto teatrale ↓ Perché ↓ Perché c'è uno SCATTO fra un'emozione drammatica e un personaggio che se ne frega qui s'en fout. » - *Voilà, ça c'est une situation très théâtrale, parce que parce qu'il y a eu un décalage entre une émotion dramatique et un personnage qui s'en fout.* La prestation avait un intérêt théâtral, car l'un des personnages exprime un sentiment dramatique tandis que l'autre est totalement indifférent. Dans Glotto 2, TP 330, elle dit : « infatti il pezzo bello è quando siete cascati [fait semblant de tomber par terre à cause d'un freinage abrupte] eh questo funzionava benissimo. » - *en fait le plus beau c'était quand vous êtes tombés et ça, ça a super-bien marché.* La professeure félicite les apprenants car ils ont réussi à mimer un freinage abrupte dans le métro.

La professeure de langue est satisfaite de la capacité des apprenants à s'appropriier un texte, en le ré-inventant et en le ré-écrivant. Glotto2, TP 331 : « questa loro **capacità di appropriarsi il testo** che hanno visto solo la settimana scorsa che hanno lavorato oggi insieme a noi e come sono poi riusciti ad appropriarsi e a reinventarlo e a riscriverlo secondo quello che loro devono vedere » - *cette capacité qu'ils ont de s'approprier le texte qu'ils ont vu seulement la semaine dernière et de le ré-inventer et de le ré-écrire selon ce qu'ils devaient voir.*

S'il est impossible de dire, à partir du matériel filmé, ce qui fonctionne dans la méthode Glottodrama en général, on peut au moins détecter, à partir des évaluations positives des professeures, ce qu'elles considèrent comme des réussites : un travail de théâtralisation où les apprenants exagèrent certains traits de leurs actions afin d'évoquer une situation conflictuelle ou, au contraire, comique, et l'appropriation créative d'un texte.

### 5.3 Groupe de données provenant du stage de formation Glottodrama à Rome - 2012

L'objectif de ce stage était de faire connaître la méthode Glottodrama auprès des professeurs de langue, en leur enseignant l'italien en tant que langue étrangère par le biais de cette méthode. Comme le niveau des participants était très faible (cinq d'entre eux n'avaient aucune notion d'italien), la langue véhiculaire était l'anglais. Les données provenant de ce stage ne peuvent donc servir pour valider ou invalider l'hypothèse selon laquelle la méthode Glottodrama comporte l'avantage du CLIL. Toutes les instructions et explications des deux professeurs ont été formulées en anglais, toutes les discussions ont eu lieu dans cette langue, laquelle était une langue étrangère pour tous les acteurs, plus ou moins bien maîtrisée. Les transcriptions portent la trace des efforts faits par les enseignants comme par les apprenants pour se faire comprendre, efforts qui s'ajoutaient à ceux de l'enseignement/apprentissage de la langue italienne.

Il n'a pas été possible d'enregistrer la totalité du stage pratique (24 heures), ni d'effectuer une transcription de la totalité du matériel enregistré (environ 9 heures). Comme je participais moi-même aux activités du stage, je n'ai pu noter exactement la durée de chaque séquence. Néanmoins, il me semble possible d'appliquer la même grille d'observation utilisée pour le cours d'expérimentation à La Sorbonne Paris 1 et de donner une vue d'ensemble de ce stage, en croisant mes notes du Journal de Bord (dans le volume des annexes) avec les transcriptions effectuées (également dans le volume des annexes).

Les transcriptions effectuées pour cette étude ne peuvent servir que d'exemples pour les différents moments du stage. Voici une vue d'ensemble de ces transcriptions :

<b>Transcription</b>	<b>Audio</b>	<b>Action</b>
J1-01 TP : 1 - 65	J1-01 (16 min.) 00:00:00 - 00:16:35	Performance
J1-02 TP : 66 - 385	J1-02 (61 min) 00:00:00 - 01:01:06	<i>Actor Studio / Grammar Corner</i>
J3-03 TP : 386-395	J3-03 (3 min.) 01:27:40 - 01:30:45	Instructions théâtre / écriture créative
J4 TP : 396 - 418	J4 00:23:25 - 00:32:57 (9 min.)	Instructions théâtre / écriture créative

J4 TP : 419 - 451	J4 00:01:00 - 01:20:27 (20 min.)	Performance : à partir de textes écrits par les apprenants
J4 TP : 452 - 454	J4 01:22:40 - 01:25:08 (3 min.)	Meta-discours Glottodrama
J5-01 TP : 455 - 532	J5-01 00:09:39 - 00:27:42 (18 min.)	<i>Actor Studio / Grammar Corner</i> : Méta-discussion
J5-01 TP : 533 - 547	J5-01 01:05:00 - 01:06:15 (1 min.)	Performance d'un groupe de quatre apprenants
J5-02 TP : 548 - 607	J5-02 00:31:21 - 00:52:03 (20 min.)	Performance : Improvisation

En tout, 151 minutes ont été transcrites. Le sixième jour du stage, entièrement consacré à la préparation du spectacle final, n'a pas été transcrit.

### 5.3.1 Les actions

À première vue, le tableau (tableau 8, p. 116) peut donner l'impression que la répartition entre les actions concernant la langue et celles concernant le théâtre était équilibrée. Cela est dû au fait que ce tableau ne renseigne pas sur la durée des activités. En réalité, les premiers trois jours ont été majoritairement consacrés à la langue, tandis que les trois derniers jours ont été majoritairement consacrés au théâtre. Ceci s'explique par le choix des professeurs de pourvoir les apprenants d'une grande quantité d'*input* linguistique avant de leur demander d'effectuer des tâches créatives, telles que l'écriture créative ou l'improvisation sur un *input* situationnel.

### 5.3.2 Les acteurs

#### **Alternance entre la parole scénique et la parole non scénique** (tableau 9, p. 118)

Il n'est pas possible de donner des proportions concernant le temps consacré à la parole scénique dans le stage de Rome. Néanmoins, on peut constater que l'utilisation régulière de la vidéo-caméra pour filmer la parole scénique des apprenants donne une importance particulière à celle-ci. Pendant les moments de filmage, seule la parole scénique des apprenants compte. Une fois que le rythme est pris et que les apprenants passent les uns après les autres, le schéma de l'alternance devient très régulier entre les performances des apprenants et les interventions très courtes des professeurs qui portent avant tout sur des questions pratiques. On peut donc affirmer que, s'il y a une alternance parole scénique / non scénique du point de

vue de la forme, cette alternance est inexistante au niveau du contenu. Cela s'explique par le fait que le commentaire de l'enseignant est différé ; il entrera en jeu une fois que tous les apprenants auront fait leur performance, lors de l'*Actor Studio / Grammar Corner*.

Comparant le matériel audio du stage de Rome avec le matériel filmé du cours d'expérience à La Sorbonne Paris 1, on peut dire que les deux formes d'interaction repérées dans le matériel Glotto1 et Glotto2 n'existent pas ici. Pour rappel, il s'agissait d'une interaction entre le professeur de théâtre et les apprenants, lesquels réagissaient soit par des actions physiques, soit par la parole scénique aux instructions et commentaires de l'enseignante. Ces deux formes d'interaction sont un trait de l'enseignement qui intègre le contenu et la langue, du type CLIL, enseignement qui était considéré comme impossible par les deux professeurs du stage de Rome puisque les apprenants n'avaient aucune notion d'italien.

Cependant, les moments de débriefing lors de l'*Actor Studio / Grammar Corner* sont structurés par la parole scénique des apprenants car c'est elle qui donne le départ aux commentaires des professeurs. Contrairement au cours d'expérimentation, on assiste donc à une alternance parole scénique/non scénique pendant ces moments aussi.

#### **Proportion / alternance entre parole d'enseignant / parole de l'apprenant (tableau 10, p. 119)**

Comme dans le cas des données provenant du cours d'expérimentation à la Sorbonne Paris 1, le schéma classique P/A/P/A est repérable aussi dans les transcriptions du stage Glottodrama à Rome, avec deux différences : il est rompu pendant les moments de filmage (où la parole scénique prévaut, voir ci-dessus) et pendant la méta-discussion sur la méthode Glottodrama (J5-01, TP : 455 - 532). Cela s'explique par le fait que les émotions l'emportent à ce moment-là et que la langue véhiculaire est l'anglais, mieux maîtrisé que l'italien par les apprenants. Étant donné que le cours de Paris 1 se déroule uniquement dans la langue cible, les interventions des apprenants pendant les moments de discussion sont beaucoup plus réduites que celles des apprenants du stage de Rome.

#### **Méta-discours sur le théâtre / méta-discours sur la langue / méta-discussion**

Comme pour le cours d'expérimentation à La Sorbonne Paris 1, le tableau 11 (p. 121) porte sur les énoncés des professeurs et des apprenants concernant le fonctionnement de la méthode Glottodrama. Que signifie « faire du théâtre » dans cette méthode? Que signifie

« faire de la grammaire » ? Quelle est l'attitude des apprenants vis-à-vis de ce qu'on leur demande de faire?

Dans les transcriptions du stage Glottodrama de Rome, le méta-discours apparaît uniquement sous forme de discussion ou de dialogue et non dans des passages à visée pédagogique comme dans le matériel filmé Glotto1 et Glotto2.

Les transcriptions J1-02 et J5-02 contiennent quelques constatations à propos du théâtre dans la méthode Glottodrama : la fonction du théâtre est de faire agir l'apprenant à travers un masque qui a l'effet d'un filtre, facilitant ainsi la tâche de s'exprimer. Par ailleurs, le fait de disposer de peu de structures linguistiques ne constitue aucun obstacle pour l'activité théâtrale car on peut faire du théâtre avec très peu de mots : TP 569 : « Your level is four words ↑ Ok use these four words to act something ↓ »

En ce qui concerne la méta-discussion de la transcription J5-01 (TP 372-380), les apprenants y expriment leurs doutes à propos de la méthode Glottodrama : se distingue-t-elle vraiment des démarches de l'approche communicative ? Faut-il faire du théâtre comme de « vrais » acteurs ? Ou faut-il simplement répéter des phrases apprises par cœur ? Voici le résumé de cette discussion, reporté également dans le tableau 11 :

Méta-discussion (résumé; pour les tours de parole, se reporter au tableau sur les obstacles, p. 124)

Les deux professeurs n'ont pas compris la prestation du groupe des quatre (que l'on trouve dans la transcription J5-01, TP : 437-451, volume des annexes p. 113).

PL: la confusion est due à une intonation inappropriée dans certaines répliques.

PT: Elle est aussi due au fait qu'on ne comprend pas où se trouvent les personnages.

Cette performance a les traits du théâtre absurde. Les apprenants acquiescent car c'était bien leur intention. Les deux professeurs réfutent ce type de théâtre car il n'est pas utile dans une méthode d'enseignement des langues.

Nicole pense qu'il n'est pas possible de faire du théâtre selon la méthode Glottodrama avec si peu de vocabulaire. De plus, elle estime que cette méthode ressemble au jeu de rôle de l'approche communicative où l'on demande à l'apprenant de reproduire un certain nombre de phrases suivant un canevas donné.

Myrsine souligne qu'elle ne voulait pas simplement utiliser les phrases apprises par cœur.

Apo fait remarquer que les exigences des professeurs sont trop élevées par rapport au niveau linguistique et théâtral des apprenants. Il pense avoir compris la méthode sans pour autant exceller sur le plan théâtral.

La PT souligne que le théâtre absurde est moins adapté à la méthode Glottodrama car il se prête moins au débriefing que l'on fait lors de l'*Actor Studio* et du *Grammar Corner*.

Les professeurs font remarquer qu'il ne s'agit en aucun cas de former des acteurs mais des acteurs sociaux.

Nicole revient sur la question de l'approche communicative. Elle ne voit pas en quoi les personnages construits selon la méthode Glottodrama se distinguent des rôles prévus selon ce qu'elle appelle l'approche communicative.

Les professeurs ne comprennent pas où elle veut en venir. Myrsine explique que l'intention de son groupe n'était pas de faire une performance « réelle ». Cela aurait été plus difficile à quatre. Le groupe a donc décidé de créer une performance « absurde » tout en utilisant des expressions qu'ils avaient apprises.

J'ai reproduit le résumé de cette méta-discussion car elle me semble particulièrement pertinente pour une discussion critique autour de la méthode Glottodrama. En effet, elle sera reprise dans le chapitre suivant, consacré à la confrontation des données avec le cadre théorique présenté dans le chapitre 2. La transcription de cette méta-discussion permet, d'une part, de voir le méta-discours des enseignants et de l'autre, de percevoir la parole des apprenants qui verbalisent leurs difficultés. Le méta-discours des enseignants porte sur le fait qu'il faut toujours comprendre qui sont les personnages sur scène, qu'est-ce qu'ils font et dans quel but, ce qui exclut à leurs yeux le théâtre absurde où la réponse à ces questions n'est jamais évidente. Quant aux verbalisations des apprenants, elles sont reprises dans la partie 5.3.4 ci-dessous, consacrée aux obstacles.

### 5.3.3 Comparaison actions / acteurs

Comme pour le cours Glottodrama à la Sorbonne Paris 1, le tableau 12 (p. 123) met en évidence quelles actions sont portées par quel professeur.

De la même manière que les données provenant du cours d'expérimentation, ces transcriptions montrent que les professeurs ne restent pas exclusivement dans leur domaine de compétence. Si la professeure de théâtre s'abstient de toute remarque concernant la langue, le professeur de langue, lui, est très présent pendant les moments de débriefing consacrés au théâtre.

#### Jour 1 – Transcription J1-01, TP 1 – 65 : Performance

TP total	TP prof. de théâtre	TP prof. de langue	TP apprenants
65	27	14	24

Malgré le fait que ce moment soit consacré au théâtre, le professeur de langue est très présent et prend la parole 14 fois.

#### Jour 1 – Transcription J1-02, TP 66 – 385 : Actor Studio, Grammar Corner

TP total	TP prof. de théâtre	TP prof. de langue	TP apprenants
320	13	139	168

Ce moment, théoriquement consacré au débriefing théâtral et langagier, est largement marqué par le travail sur la langue. En effet, le professeur de langue profite de ce moment pour élargir *l'input*, parce que les apprenants sont pour la plupart de vrais débutants. Ainsi, quand la première apprenante utilise un adjectif se terminant en -a, il en profite pour expliquer qu'il existe également des adjectifs en -e, lesquels ne laissent pas voir le genre (TP 67-108).

**Jour 4 – Transcription J4, TP 396 – 418 : Instructions théâtre / écriture créative**

TP total	TP prof. de théâtre	TP prof. de langue	TP apprenants
23	11	12	-

Les TP dans ce passage sont répartis presque à parts égales entre les deux professeurs. Ceux-ci parlent en alternance régulière, ce qui donne l'impression d'une grande hétérogénéité de leur discours.

**Jour 5 – Transcription J5-01, TP 455 – 532 : Actor Studio Grammar Corner : Méta-discussion**

TP total	TP prof. de théâtre	TP prof. de langue	TP apprenants
78	21	26	31

Ce passage de méta-discussion est marqué par une répartition presque à parts égales entre les deux professeurs, mais aussi entre les professeurs et les apprenants.

**Jour 5 – Transcription J5-02, TP 566-569 : Bref débriefing théâtral**

TP total	TP prof. de théâtre	TP prof. de langue	TP apprenants
4	2	1	1

Ces TP concernent uniquement le débriefing théâtral. Néanmoins, le professeur de langue prend la parole pour une longue intervention.

**Jour 5 – Transcription J5-02, TP 584-590 : Bref débriefing théâtral**

TP total	TP prof. de théâtre	TP prof. de langue	TP apprenants
7	3	3	1

Ces TP concernent uniquement le débriefing théâtral. Néanmoins, le professeur de langue prend la parole à trois reprises.

### 5.3.4 Des obstacles de transmission / de réception sont-ils repérables?

Tableau 13 (p. 124). Les obstacles réels, potentiels ou ressentis sont repérables dans les évaluations négatives des professeurs comme des apprenants ainsi que dans des marqueurs tels que « il est difficile de ». Comme pour le cours à Paris 1, les obstacles réels sont des événements qui ont réellement entravé le processus de transmission/réception, alors que les obstacles potentiels ou « en creux » sont ceux qui pourraient se vérifier comme obstacles à tout moment. Les obstacles ressentis sont ceux qui sont verbalisés par les apprenants.

Parmi les obstacles potentiels on peut souligner, sur le plan de la langue, les difficultés éventuelles de mémoire et de compréhension (TP 6, PL : « Now in this moment for the beginners it's difficult to remember hm the words but not stop on it hm + don't stop on it↓ Try to + ok if you don't remember in this moment eh *sono insegnante* di the words try to parody it all in English now it's important to eh parody↓ ») et sur le plan du théâtre, la nécessité de construire un personnage et de ne jamais oublier les principes narratifs du théâtre qui portent sur la nécessité d'avoir un début, un milieu avec un mini-conflit et une fin avec la résolution du mini-conflit (TP 392, PT : « You have to ask yourself a lot of things about the character you want to interprete↓ Ok ↑ And so you build a little character and when you come here on the stage you can make a performance↓ You can play you can act your monologue or poems with eh all your mind, your feelings↓ » ou TP 404, PL : « So the main question you have to wonder ehm no wonder yes to make yourself↓ Who I am↓ Hm ↑ On stage WHERE I am ↓ Which is the space that I have to show eh++ to the audience↓ »).

Les obstacles réels concernent, dans la méta-discussion du cinquième jour, le non-respect des principes narratifs du théâtre : intonation inappropriée, situation représentée de façon non claire sur scène, pas de théâtre absurde (TP 459, PT : Where you were, what you were doing I didn't understand.). Vers la fin de la cinquième journée, un autre obstacle réel se présente lorsqu'une apprenante refuse de faire une improvisation car elle ne se sent pas capable de surmonter ses inhibitions : TP 570, BR : « Ah I I really can't do that↓ I don't feel confident on stage and I I really can't do that↓ I know that↓ Yes, I'm sure↓ Please don't do that to me↓ ». Ainsi, un obstacle ressenti (Je ne suis pas capable de faire cela) devient un obstacle réel.

Parmi les obstacles ressentis, évoqués par les apprenants, il y a celui du manque de mots et de structures dans la langue à apprendre, obstacle détecté également dans les



verbalisations des apprenants du cours à Paris 1 : TP 487 : « it's difficult to invest ourselves in a way with very small structure, very small lexique ». Un autre obstacle ressenti est une ressemblance de la méthode Glottodrama avec les démarches de l'approche communicative (jeu de rôle), où il s'agit simplement de reproduire des tournures de phrase sans chercher à approfondir des questions théâtrales : TP 491 : « It's called communicative situations completely and there is no difference for me↓ » Et le dernier obstacle ressenti est une trop grande exigence de la part des professeurs, exigence qui, selon un apprenant, a des effets néfastes sur la motivation et le plaisir des apprenants : TP 495 : « this is Not completely necessarily to be perfect here to write a good script writing to do the acting great we just wanna have fun here↓ » et TP 498 : « But WHO can expect from someone to be acting properly ». Ces verbalisations seront prises en compte dans le chapitre suivant pour la confrontation des données avec le cadre théorique.

### 5.3.5 Des réussites sont-elles observables?

Tableau 14 (p. 128). Comme pour le cours à Paris 1, j'ai cherché les marqueurs d'évaluation positive de la part des professeurs ou des marqueurs d'acceptation de la part des apprenants.

La professeure de théâtre exprime sa satisfaction quand les apprenants réussissent à communiquer en utilisant leur corps, palliant ainsi au manque de connaissances langagières: J1-01, TP 63, PT : « Ok bene +++ siete entrati nello spirito giusto↓ You are on the right way↓ » et J1-02, TP 160, PT : « eri molto brava e soprattutto l'uso del corpo no↑ era efficace rispetto alla sua parodia↓ Hai colto dei dettagli ». La réussite ici est l'utilisation du corps et la saisie de détails.

La professeure de théâtre souligne également le fait qu'une utilisation appropriée du corps peut pallier au manque de mots : J5-02, TP 584, PT : « Bello, questo è un buon esempio di come anche ++ loro che non sanno l'italiano corretto si fanno capire↓ » et TP 589, PT : « Because I use we use the body, the expression the tone of the voice a lot of things our eyes and this is the first step to communicate in another language. »

Une apprenante apprécie le fait de jouer un personnage au lieu d'être elle-même sur scène : J1-02, TP 372, NI : « Very interesting↓ To introduce the one is much easier of course than oneself, then come to a parody of the one↓ ». La réussite consiste ici dans le fait de contourner une inhibition naturelle qui consiste à se présenter soi-même sur scène.

## 6) Les données face aux théories

Dans ce chapitre, je tenterai de confronter les données aux théories présentées au chapitre 2, avant de répondre, dans la conclusion, aux hypothèses formulées dans le chapitre 3. Dans ce but, je propose tout d'abord un résumé des analyses du chapitre précédent.

Les tableaux reproduits dans l'annexe et commentés au chapitre 5 permettent d'avancer les affirmations suivantes :

1. Si les actions dans les cours observés sont clairement identifiables et classables, le schéma circulaire de la séance-type de Glottodrama tel qu'explicité par Carlo Nofri dans le *Guide* (p. 63) n'est pas repérable tel quel. Cependant, tous les cours sont caractérisés par une alternance, même irrégulière, de performance théâtrale d'une part et de débriefing théâtral et/ou linguistique de l'autre.
2. La parole scénique occupe une place importante dans les cours Glottodrama. Dans les cas où l'action scénique est filmée, la parole scénique est présente jusque dans les moments du débriefing, le *Grammar Corner* et l'*Actor Studio*. Pendant les moments de filmage, elle est au centre de l'attention générale, ce qui la valorise particulièrement. La parole scénique comprend tout ce que l'apprenant a à sa disposition pour s'exprimer : des moyens verbaux comme des moyens non verbaux. Elle peut donc se passer de mots.
3. Comme dans toutes les classes de langue, le schéma P/A/P/A est omniprésent dans les cours observés, ce qui signifie que les apprenants sont fortement impliqués dans l'interaction. Souvent, les tours de parole des enseignants et des apprenants sont d'une longueur à peu près comparable, surtout dans les moments d'échauffement où il peut y avoir une alternance très régulière entre parole scénique et parole non scénique. Cependant, ce type d'alternance n'est observable qu'en cas de non-filmage. Lorsque l'action scénique est filmée, il n'y a pas d'alternance puisque le commentaire professoral est différé.
4. Dans les cours Glottodrama, le temps consacré aux activités théâtrales équivaut à peu près à celui consacré à l'activité langagière et peut même le dépasser. Dès la phase d'échauffement, les apprenants entrent dans un univers où ils sont censés jouer des personnages au lieu d'être eux-mêmes et où la moindre action, comme marcher par exemple, devient une action scénique. Le principe narratif selon lequel toute histoire doit avoir un début, un milieu et un fin, avec un conflit et une résolution de celui-ci, doit être respectée dans toutes les performances. Le spectateur doit toujours pouvoir comprendre

l'action scénique, ce pourquoi une forme du théâtre tel que le théâtre absurde est bannie de la méthode.

5. Un professeur Glottodrama peut avoir des compétences solides dans les deux domaines : théâtre **et** langue. Dans le cours d'expérimentation à l'université La Sorbonne Paris 1, l'enseignante de théâtre avait également des compétences dans le domaine langagier, et dans le stage de Rome le professeur de langue avait également des compétences dans le domaine théâtral.
6. Dans les cours Glottodrama apparaissent les obstacles classiques présents dans toutes les classes de langue : le phénomène de la nativisation et le celui du transfert des connaissances d'une autre langue étrangère à la langue cible, par exemple. Un obstacle ressenti par un apprenant, comme l'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche, peut devenir un obstacle réel qui entrave le mécanisme de la transmission/réception. Les facteurs qui peuvent susciter cette impression sont la conviction de manquer de connaissances linguistiques ou théâtrales, une incompréhension voire un désaccord avec le sens que revêt le théâtre dans la méthode Glottodrama et la crainte de s'exposer sur scène.
7. Les professeurs connaissent les difficultés des apprenants sur le plan de la langue comme sur celui du théâtre. Ils les félicitent de réussites telles qu'une situation théâtrale qui a un certain intérêt parce qu'elle est marquée d'une tension théâtrale ou lorsque les apprenants prouvent qu'ils se sont véritablement appropriés un texte en le lisant à haute voix et de façon théâtralisée.

Les apprenants apprécient le fait d'entrer dans la peau d'un personnage (même s'ils « oublient » parfois de le faire).

Le premier domaine de réflexion présenté au chapitre 2 concerne la relation transductive entre langue, langage et discours/parole ainsi que celle entre langue, culture et contenu. Aucun élément de ces « trinités » ne saurait exister sans les deux autres. Dans la méthode Glottodrama, le regroupement des actions dans les catégories « Langue » et « Théâtre » a permis de montrer que la méthode tient compte de cette transductivité, puisque les *Grammar Corner* de la catégorie « Langue » sont essentiellement consacrés à la langue en tant que système de règles à étudier, alors que la catégorie « Théâtre » comprend tout ce qui se rapporte au discours et à la parole en tant que portion de langue appliquée dans une situation donnée.

La deuxième relation transductive, celle entre langue, culture et contenu, est également prise en compte puisque les activités théâtrales fournissent du contenu et des aspects culturels.

Idéalement, contenu et culture sont enseignés dans la langue cible, comme c'était le cas dans le cours d'expérimentation à La Sorbonne Paris 1. Les professeurs du stage à Rome ont opté pour une langue véhiculaire, l'anglais, pour l'approche du théâtre, de la culture et même de la langue cible, compte tenu du fait que la plupart des participants n'avaient aucune notion d'italien. Cela signifie que la relation transductive entre langue, culture et contenu n'y a été prise en compte que partiellement. De plus, l'avantage du CLIL n'a pu être exploité.

Le deuxième domaine de réflexion concernait deux types de production langagière, qu'on appelle *rule-based* et *exemplar-based*. La production langagière fondée sur les règles est prise en compte dans les moments consacrés à l'étude de la langue, appelés *Grammar Corner* : les règles de grammaire y sont explicitées et les apprenants tentent de les appliquer dans leurs productions. Le mode basé sur les exemples ou les séquences préfabriquées est pris en compte dans les moments de *Grammar Corner* et dans les activités théâtrales. Ainsi, dans Glotto1, on peut voir un passage de *Grammar Corner* où les apprenants s'entraînent sur la formule « mi piace andare in » - *j'aime aller en*, en la complétant par différents moyens de transport (TP 137-149 dans Glotto1, volume des annexes p. 11). Et peu de temps après, dans une séquence d'échauffement, ils improvisent sur la formule « mi dispiace » (TP 245-310 dans Glotto1, volume des annexes p. 15). Lors du stage de Rome, les apprenants ont écrit des textes à partir d'une chanson écoutée auparavant, en utilisant les formules apprises à cette occasion, par exemple « penso a te » - *je pense à toi* : TP 419, 425 dans J4, volume des annexes p. 112).

À la fin de la section 2.3, j'ai reproduit le double cycle d'apprentissage de Narcy-Combes (2010 : 137) qui résume les conceptions actuelles de l'apprentissage dans le domaine des langues étrangères ou secondes. Ce qui en émerge est l'intégration du contenu et de la langue déjà évoquée plus haut, ainsi que le rôle de l'enseignant qui adopte un statut de tuteur et de médiateur face à l'apprenant, à qui il propose des macro-tâches. Dans Glottodrama, ces macro-tâches sont clairement des tâches de la catégorie « Théâtre » et notamment de performance : théâtralisation d'un texte avec construction de personnages, improvisation sur canevas ou encore, mise en scène d'une pièce de théâtre telle que le spectacle de fin de stage (Journal de Bord, volume des annexes, p. 87). Une macro-tâche peut également se situer du côté de la catégorie « Langue », lorsqu'il s'agit d'une tâche d'écriture créative. Toutes ces tâches ont en commun qu'elles privilégient le sens par rapport à la forme, qu'elles ont un lien

avec le monde réel, renforcé dans Glottodrama par le fait que le résultat est présenté à un public constitué (au moins) par le groupe-classe et que l'accomplissement de la tâche est évalué sur la base du résultat. Le médiateur accompagne les apprenants dans l'accomplissement de la macro-tâche et leur propose des micro-tâches ciblées pour l'entraînement individuel. Le matériel filmé Glotto1 et Glotto2 n'a pas permis de détecter ce type de micro-tâches (ce qui ne signifie pas qu'il n'y en ait pas eu dans le cours d'expérimentation à La Sorbonne Paris 1). Par contre, lors du stage à Rome j'ai pu en noter quelques-unes, telles que les exercices de grammaire proposés le jeudi 19 janvier ou la lecture d'une chanson le vendredi 20 janvier, avec les trois étapes de la réception de l'écrit bien distinctes : compréhension globale, médiane et locale<sup>87</sup> (Journal de Bord, volume des annexes, p. 74-77).

Le quatrième domaine de réflexions concerne les interactions dans la classe de langue ainsi que les cadres à l'intérieur desquels elles ont lieu. Habermas affirme qu'une communication sans entraves n'est possible que si tous les interactants ont les mêmes opportunités d'expression, ce qui, comme le souligne Ruth Huber, n'est pas le cas dans une classe de langue conventionnelle où le contrat de parole, s'il est fondé sur un schéma P/A/P/A, est néanmoins caractérisé par une asymétrie en faveur de l'enseignant. Le jeu théâtral permet de modifier le cadre habituel de la classe, aboutissant, par le passage en mode « jeu », appelé *modalisation* selon l'acception goffmanienne, à une redistribution des rôles. Dans les vidéos Glotto1 et Glotto2, les passages d'alternance régulière entre parole scénique et parole non scénique semblent confirmer cette constatation puisque la répartition des interventions devient presque symétrique. Pendant le stage à Rome, lors des nombreux moments de filmage, la parole scénique des apprenants était véritablement valorisée par le filmage, ce qui peut également être considéré comme une confirmation des constatations de Huber.

Mais le fait de passer en mode « jeu » a-t-il vraiment facilité la communication ? La prise de risque, la crainte de perdre la face a-t-elle été atténuée par le fait qu'on « faisait du théâtre » ? En observant le comportement des apprenants et en prenant note de leurs verbalisations, force est de constater que la réponse ne saurait être uniquement affirmative. « Il est difficile de dire un texte et de faire du théâtre » (Glotto1, TP 478, volume des annexes p. 28), dit une apprenante. « C'est les mots qui manquent » (Glotto1, TP 482, p. 28), dit une autre. À Rome, l'un des apprenants exprime son objection vis-à-vis des attentes des

---

<sup>87</sup> Selon les termes utilisés par J.-C. Beacco (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, p. 189

professeurs, qu'il estime trop élevées : « But WHO can expect from someone to be acting properly » - *Mais qui peut attendre de quelqu'un qu'il fasse du théâtre comme il faut* (TP 498, J5-01, p. 116), et une apprenante refuse même d'effectuer une performance : « Ah I I really can't do that↓ I don't feel confident on stage and I I really can't do that↓ I know that↓ Yes, I'm sure↓ Please don't do that to me↓ » - *Ah je ne peux vraiment pas faire ça. Je ne suis pas à l'aise sur scène et je ne peux vraiment pas le faire. Je sais ça. Oui, je suis sûre. S'il te plaît, ne me fais pas ça.* (TP 570, J5-02, p. 121). Ces verbalisations révèlent chez ces apprenants un état intérieur qui bloque le mécanisme de « se prêter au jeu ». Ce n'est pas le cas de tous les apprenants. Lors du stage de Rome, une apprenante montre qu'elle peut communiquer efficacement avec très peu de mots (TP 572-583, J5-02, p. 122). Et dans Glotto1, un apprenant fait preuve d'un enthousiasme particulier en mimant l'indifférence (TP 309, Glotto1, p. 19). Néanmoins, il convient de reconnaître que le fait de se prêter au jeu ne va pas de soi. La modalisation qui fait passer l'interaction du cadre primaire de la classe de langue au cadre secondaire du jeu théâtral est un pas que les apprenants franchissent avec plus ou moins de facilité.

Le dernier domaine de réflexion faisant partie du cadre théorique de ce mémoire concerne la pédagogie théâtrale de Stanislavski, avec la construction du personnage d'un point de vue psychologique et narratif ainsi que le « Si magique » qui permet d'inciter l'imagination de l'apprenant. Dans les cours Glottodrama, le « Si magique » opère de deux façons : d'une part, il aide l'apprenant à construire son personnage en l'incitant à faire comme s'il était ce personnage, avec une biographie et des motivations, et de l'autre, il l'incite à faire comme s'il était un locuteur natif. Ceci est valable surtout pour les performances où les apprenants récitent des textes appris par cœur, comme c'était le cas lors du stage à Rome : une performance portait sur un texte d'auteur, « Non ho sonno » - *Je n'ai pas sommeil* (le texte se trouve dans le Journal de Bord, volume des annexes p. 70, la performance n'est pas transcrite), une autre sur des textes écrits par les apprenants eux-mêmes (TP 419-451, J4, volume des annexes p. 112). Le fait d'apprendre les textes par cœur laisse aux apprenants une plus grande liberté pour le côté théâtral de la récitation, leur permettant ainsi une appropriation d'une portion de langue de plus en plus grande, à la manière de Félix Krull.

## 7) Conclusion

Dans ce travail centré sur la méthode Glottodrama, j'ai essayé d'approfondir un certain nombre de questions qui étaient restées ouvertes après ma première étude du sujet, à l'occasion du mémoire de Master 1 : Comment l'alternance des deux discours pédagogiques s'opère-t-elle au sein des cours Glottodrama ? Comment les apprenants la perçoivent-ils et quelles sont leurs réactions ? Quelles en sont les répercussions pour le processus d'apprentissage ? En quoi les cours Glottodrama sont-ils véritablement différents des cours de langue plus traditionnels ? La pratique théâtrale apporte-t-elle vraiment un plus ? Pourquoi, dans quelle mesure ? La présence de deux professeurs est-elle vraiment indispensable ou peut-on envisager l'implication d'un seul professeur qui rassemblerait des compétences approfondies dans les deux domaines concernés ?

Au chapitre 2, j'ai exposé les réflexions théoriques auxquelles je me suis référée, choisies dans un éventail le plus large possible pour un mémoire de Master 2 de recherche. En résumant, les observations résultant de ces réflexions sont :

- 1) Langue, langage et parole/discours, tout comme langue, contenu et culture forment deux relations transductives à l'intérieur desquelles aucun des éléments ne pourrait exister sans les deux autres.
- 2) La production langagière est fondée sur deux modes opératoires : l'un basé sur des règles, l'autre sur des exemples.
- 3) Une proposition didactique fondée sur les recherches actuelles en acquisition des langues secondes est celle qui prend en compte un système de macro et micro-tâches, où l'apprenant est accompagné dans l'accomplissement des macro-tâches par les conseils d'un tuteur qui lui propose également des micro-tâches pour y parvenir.
- 4) La pratique théâtrale en classe de langue permet d'installer des règles de jeu qui annulent partiellement celles de la classe conventionnelle, ouvrant la voie pour une interaction d'un nouvel ordre où les rôles sont distribués de façon à faciliter la compétence interactionnelle des apprenants.
- 5) La pédagogie stanislavskienne adoptée dans les cours Glottodrama permet aux apprenants d'effectuer un travail approfondi sur le personnage représenté sur scène ainsi que sur la tension dramatique des situations mimées en langue étrangère.

Sur le fondement de ce cadre théorique, j'ai construit, au chapitre 3, la problématique et les hypothèses qui devaient me guider tout au long du travail de recherche que j'avais à mener. Comme la méthode Glottodrama se base entièrement et dans la durée sur une pédagogie théâtrale, celle de Stanislavski, la relation entre la dimension linguistique et la dimension théâtrale se trouve inversée par rapport à d'autres cours de langue qui intègrent l'activité théâtrale dans l'enseignement : le point de départ de Glottodrama est situé dans la dimension théâtrale et non dans la dimension linguistique. C'est pourquoi la méthode Glottodrama prévoit deux enseignants spécialistes de leur domaine, l'un du théâtre, l'autre de la langue.

Les hypothèses formulées étaient :

- 1) La méthode Glottodrama a le potentiel de prendre en compte les deux relations transductives et d'apporter l'avantage du CLIL tout en évitant l'écueil d'une *pidginisation* à l'intérieur de la classe, puisque les *Grammar Corner* sont là pour atténuer ce risque.
- 2) La méthode Glottodrama a le potentiel de prendre en compte les deux modes opératoires de la production langagière, celui basé sur les règles et celui basé sur les exemples.
- 3) La méthode Glottodrama a le potentiel de mettre en place un système composé de macro- et de micro-tâches permettant la prise de conscience de l'apprenant à propos de l'écart entre son interlangue et la langue cible.
- 4) Le principe du théâtre en éducation possède un potentiel qui dépasse le cadre de l'apprentissage de L2. Le décalage du cadre habituel de la classe de langue vers un cadre ludique et plus précisément vers un cadre théâtral permet une redistribution des rôles des apprenants dans leur interaction entre eux et avec l'enseignant. De plus, le principe du « Si magique » stanislavskien permet de surmonter les difficultés de déstabilisation et d'identité culturelle, inhérentes à tout apprentissage. Le double discours enseignant de la méthode Glottodrama permet également une confrontation de l'apprenant avec sa propre créativité.
- 5) Il est envisageable que les cours Glottodrama soient assurés par un seul enseignant qui possède des compétences dans les deux domaines concernés, le théâtre et la langue.



Afin de situer la méthode Glottodrama dans son cadre historique, j'ai proposé, au chapitre 4, un aperçu des démarches qui intègrent les activités théâtrales dans l'enseignement des langues, depuis François Gouin jusqu'à nos jours.

Le chapitre 5 enfin était consacré au corpus de données provenant des archives de Glottodrama, du cours d'expérimentation à l'université La Sorbonne Paris 1 (2008/2009) et d'un stage de formation Glottodrama en direction des professeurs de langue (janvier 2012).

Une discussion des résultats des analyses de ces données a été l'objet du chapitre 6.

L'analyse des données m'a permis d'affirmer que la méthode Glottodrama possède effectivement le potentiel d'apporter les avantages du CLIL où une discipline est enseignée dans la langue cible, laquelle n'est pas l'objet d'étude à ce moment-là mais plutôt un moyen pour véhiculer du contenu. Tous les passages dans Glotto1 et Glotto2 où l'enseignante de théâtre s'adresse aux apprenants dans le but d'un enseignement théâtral peuvent être considérés comme du CLIL puisque cet enseignement a lieu dans la langue cible. Le risque d'une *pidginisation* est atténué par le fait que, pendant les moments de *Grammar Corner*, l'enseignante de langue aide les apprenants à prendre conscience des écarts dans leurs productions par rapport à la langue cible.

Il en va tout autrement du stage Glottodrama à Rome puisque la langue véhiculaire y était l'anglais au lieu de la langue cible, l'italien. Si l'on considère que l'interaction dans la catégorie « Théâtre » demande un minimum de connaissances dans la langue cible, alors il convient d'affirmer que « l'effet CLIL » n'est possible dans les cours Glottodrama qu'à partir du niveau A1/A2, donc, vers la fin du niveau A1 au plus tôt.

La deuxième et la troisième hypothèse ont été validées par les données. La méthode Glottodrama prend effectivement en compte les deux modes opératoires de la production langagière et elle a le potentiel de mettre en place un dispositif pédagogique basé sur un système de micro et macro-tâches. Or, tout dépend des professeurs. Sont-ils prêts à concevoir leur rôle comme celui d'un médiateur plutôt que d'un transmetteur de savoir ? Et en ce qui concerne l'enseignant de langue, a-t-il le souci de pourvoir les apprenants, individuellement ou collectivement, de micro-tâches ciblées pour faciliter l'accomplissement des macro-tâches ? Cela n'est ni explicitement prévu, ni exclu par la méthode. Les données ont montré que la structure des séances est souple. On peut donc avancer qu'il est tout à fait envisageable de concevoir des cours Glottodrama qui correspondent au double cycle d'apprentissage couvrant des macro et des micro-tâches.

La quatrième hypothèse ne peut être confirmée que partiellement. Oui, le principe du théâtre en éducation et par là, celui de la méthode Glottodrama, possède un potentiel qui dépasse le cadre habituel de la classe de langue. Oui, le principe du « Si magique » permet à l'apprenant d'entrer dans la peau d'un personnage et de se libérer ainsi des contraintes liées normalement à son rôle d'apprenant et de membre d'un groupe-classe. D'un autre côté, l'apprenant doit être prêt à jouer le jeu, il doit voir l'intérêt que comporte la confrontation avec sa propre créativité en général et l'activité théâtrale en particulier. Il doit également être à même de surmonter ses inhibitions naturelles. Le rôle de l'enseignant en tant que médiateur est certainement crucial dans ce sens. Il doit constamment avoir à l'esprit que les activités théâtrales dans la méthode Glottodrama ne se résument pas au simple jeu de rôle tel que proposé dans certains manuels de langue depuis l'avènement de l'approche communicative. Le « Si magique », la construction du personnage, l'écriture créative sont des moyens d'impliquer l'apprenant de façon holistique, sur le plan verbal et non verbal.

Lors du stage à Rome, Carlo Nofri a donné un exemple illustrant ce qui précède : faire jouer un dialogue au marché avec des rôles distribués ne suffit pas. Il faut que le vendeur de légumes et sa cliente se trouvent dans une relation allant au-delà de leurs rôles primaires. Ainsi, ils peuvent être voisins d'immeuble, l'un bruyant, l'autre non, ou leurs enfants peuvent avoir une liaison peu appréciée par l'un et saluée au contraire par l'autre. Les personnages reçoivent ainsi une épaisseur, l'action scénique une tension dramatique qui sortent le dialogue en question du cadre d'un simple échange de formules vides de sens.

La dernière hypothèse selon laquelle les cours Glottodrama peuvent être assurés par un seul professeur peut être considérée comme partiellement validée. En effet, dans les deux cours observés, l'un des deux professeurs possédait des compétences approfondies dans les deux domaines. Techniquement, cela semble donc envisageable. Mais est-ce aussi souhaitable ? Les apprenants semblent apprécier le fait que les cours soient animés par deux enseignants, comme le montrent les questionnaires reproduits dans l'annexe de ce volume (p. 92). De plus, la présence du professeur de langue lors des moments consacrés à l'échauffement théâtral peut être bénéfique pour les apprenants, comme l'a montré le cours d'expérimentation à La Sorbonne Paris 1.

Au cours du stage pratique à Rome, j'ai pu constater que la professeure de théâtre a acquis une importance de plus en plus grande, culminant dans le rôle d'un véritable metteur en

scène le dernier jour. Par son savoir-faire, elle a réussi à transformer les réticences des apprenants, que j'ai identifiées comme obstacles ressentis lors de la méta-discussion du cinquième jour (voir p. 63), en atouts pour un spectacle final qui était, avec toute l'humilité que le terme impose, une petite œuvre d'art (voir Journal de Bord, volume des annexes p. 87). Ainsi, la structure de la performance du groupe des quatre, laquelle avait reçu la critique des professeurs car elle leur rappelait le théâtre absurde, a été gardée. L'enchaînement des textes n'a rien de naturel, mais porte une empreinte artistique : une chanteuse de rue s'arrête de chanter dès qu'on lui remet une pièce, les personnages se tiennent en ligne au fond de la scène et seuls ceux qui ont quelque chose à dire s'avancent, récitant leur texte et se replaçant immédiatement au fond de la scène. Des monologues de personnages isolés s'alternent avec des dialogues qui semblent vrais. Le seul lien qui les relie est la recherche de quelque chose ou de quelqu'un. À la fin, un nouveau personnage apparaît (le professeur de langue). Il apporte la solution car c'est lui que tous les autres cherchaient, tout en créant une nouvelle situation conflictuelle : s'apercevant de la pression qui se concentre sur lui, il décide de s'enfuir avec l'un des personnages, une vieille dame aveugle qui s'avère être sa grandmère.

S'il semble concevable qu'un professeur de langue ait aussi des compétences dans le domaine du théâtre et *vice versa*, qu'en est-il des compétences dans la mise en scène d'un spectacle ? Dans la mesure où un cours Glottodrama vise souvent la représentation d'une pièce de théâtre en fin d'année on peut considérer que ces compétences spécifiques du domaine du théâtre sont utiles et peut-être même indispensables si on souhaite surmonter les réticences éventuelles des apprenants moins enclins à « se prêter au jeu ».

Il pourrait s'avérer intéressant d'approfondir cette question dans le cadre d'une recherche-action mise en place dans un milieu où la culture éducative elle-même compte parmi les facteurs qui compliquent l'apprentissage des langues : celui de l'école. Il est vrai que les groupes-classes y sont bien plus importants en nombre que dans les cours Glottodrama qui ont eu lieu jusque là. De plus, la pression qui pèse sur les enseignants, celle de respecter le programme imposé par le ministère de l'éducation par exemple, s'y fait sentir de façon bien plus palpable. Cependant, depuis l'avènement du CECRL, la nécessité d'opérer des modifications dans l'enseignement des langues à l'école est généralement reconnue. Glottodrama semble apporter des propositions en ce sens.

## Bibliographie

### Ouvrages

- ALEXAKIS, V. (2010) *Le premier mot*, Paris Éditions Stock – Fayard
- ANDERSON, J.R. (1993) *Rules of the Mind*, Hillsdale, New Jersey Hove and London, Erlbaum Associates, mis en ligne sur <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=26170922>
- ARBORIO A.-M., FOURNIER P. (2011/1999) *L'observation directe*, Paris, Armand Colin
- BEACCO J.-C. (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier
- BEACCO J.-C., LEPAGE S., PORQUIER, R. RIBA P. (2008) *Niveau A2 pour le français*, Paris, Didier
- BERTIN J.-C., GRAVE P., NARCY-COMBES J.-P. (2010) *Second Language Distance Learning and Teaching : Theoretical Perspectives and Didactical Ergonomics*, Hershey, New York, Information Science Reference
- BLOOMFIELD L. (1935) *Language*, London : G. Allen & Unwin
- BUCCIARELLI S., DRAGO C., MASELLA M. et altri (2009) *Il metodo Glottodrama : Risorse e strumenti*, Rome, Novacultur
- DUFEU B. (1992) *Sur le chemin d'une pédagogie de l'Être.- Mainz, Éditions Psychodramaturgie*
- CICUREL F. (2011) *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier
- CUQ J.P. (1995) *Une introduction à la didactique de la grammaire en Français Langue Etrangère*, Paris, Didier/Hatier
- DUFEU B. (1996) *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris, Hachette
- ELLIS R. (2009 /2003) *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press
- FARAGO F. (1999) *Le langage*, Paris, Armand Colin
- FERNANDEZ G., GARCIA M.I., ZUCCHIATTI M.-L., BISCU, M.G. (2009) *L'esperienza teatrale nella formazione dei mediatori linguistici e culturali*, Bologna, Bononia University Press
- FORSBERG F. (2008) *Le langage préfabriqué: formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1*, Oxford, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Wien, Peter Lang
- GOFFMAN E. (1991) *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions Minuit
- GOFFMAN E. (1974) *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions Minuit

- GROSJEAN F. (1982) *Life with two languages, an introduction to bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge, Mass
- HABERMAS, J. (1989 / 1970-71) *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt a. M., Suhrkamp
- HUBER R. (2003) *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. Max Niemeyer Verlag
- HURFORD J.R. (2007) *Language in the Light of Evolution I. The Origins of Meaning*. Oxford, Oxford University Press
- KRAMSCH C. (1984) *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-CREDIF (Censier : 80.51 KRA)
- LEVELT J.M. (1989) *Speaking. From Intention to Articulation*, Massachusetts Institute of Technology
- MACHT, L. / ARNOLD, H. / GEPPERT, H. (1977) *Das darstellende Spiel im Englischunterricht*. Ansbach: Proegel
- MALEY A., DUFF A. (2011 (1978)) *Drama Techniques*, Cambridge, Cambridge University Press
- MANN T. (1995/1954) *Les Confessions du chevalier d'industrie Félix Krull*, Romans et Nouvelles II, Paris, Livre de Poche
- MARINI-MAIO N., RYAN-SCHEUTZ C. (2010) *Set the Stage !*, New Haven and London, Yale University Press
- NARCY-COMBES (2005a) *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys
- PIAGET J. (1970) *Psychologie et épistémologie*, Paris, Gonthier Denoël
- PIERRA G. (2001) *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan
- PIERRA G. (2006) *Le corps, la voix, le texte*, Paris, L'Harmattan
- RONKE A. (2005) *Wozu all das Theater ? Drama as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States*, thèse de doctorat mise en ligne <http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2005/1042/>
- SAUSSURE F. (1969/1916) *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot
- STANISLAVSKI C. (2001/1936) *La formation de l'acteur*, Paris, Éditions Payot & Rivages
- STRASBERG, L. (1989/1987 posth.) *L'Actors Studio et « la Méthode » : le rêve d'une passion*, trad. par Garène M., Paris, InterÉdition
- VAN PATTEN B., BENATI A. G. (2010) *Key Terms in Second Lanuage Acquisition*, London, Continuum
- VOGEL K. (1995) Vogel, K. (1995) : *L'interlangue. La langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p. 112

- VYGOTSKI L. S. (1997/ 1933) *Pensée et langage*, Paris, La dispute/SNEDIT
- WITTGENSTEIN, L. (1993/1918) *Tractatus philosophicus*, Paris, Gallimard

## Articles

- ANDERSEN R. (1979) « Expanding Schumann's Pidginization Hypotheses », *Language Learning*, N° 29, p. 105-119
- BANGE P. (1992) « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 21 février 2012. URL : <http://aile.revues.org/4875>
- CHARAUDEAU P. (2001) « Langue, discours et identité culturelle », *Ela. Études linguistiques appliquées* vol. 3 (N°123/124), p. 341-348, <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm>
- CHIU C., KRAUSS, R., LAU I. (1998) « Some cognitive Consequences of Communication », *Social and cognitive approaches to interpersonal communication* (pp. 259-278), S. R. Fussell & R. J. Kreuz (Eds.). Version avant impression mise en ligne. URL : <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/Conseq.pdf>
- DEMAIZIERE F., NARCY-COMBES J.P. (2007) « Du positionnement épistémologique aux données du terrain », *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 4, 2007 [http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy\\_cah4.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf)
- GERMAIN C. (1995) « Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880) », *Histoire Epistémologie Langage* (1995), Tome 17 fascicule 1, pp. 115-141 [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hel\\_0750-8069\\_1995\\_num\\_17\\_1\\_2405](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hel_0750-8069_1995_num_17_1_2405)
- KRAUSS R., HADAR, U. (2001) « The role of Speech Related Arm/Hand Gestures in Word Retrieval », R. Campbell & L. Messing (Eds.), *Gesture, speech, and sign* (93-116). Oxford: Oxford University Press. URL : <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/K&H.pdf>
- LEVELT J.M., ROELOFS A., MEYER A.S. (1999) « A theory of lexical access in speech procession », *Behavioral and Brain Sciences* (1999), 22, 1-75
- MAGNANI, M. (2002) « Il teatro nella glottodidattica : un'esperienza tra teoria e prassi », *Lingue &*, 2/2002, [www.ledonline.it/linguae](http://www.ledonline.it/linguae)
- MONDADA L., PEKAREK DOEHLER S. (2000) « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 09 novembre 2010, consulté le 20 février 2012. URL :

<http://aile.revues.org/947>

- NARCY-COMBES, J.-P. (2005b) « Méthodologie de la recherche en didactique : nativisation, tâches et TIC », *ALSIC* vol 8, N° 1
- RAUSCHER F.H., KRAUSS R. et CHEN Y (1996) « Gesture, Speech and Lexical Access : The role of Lexical Movements in Speech Production », *Psychological Science*, American Psychological Society, Vol. 7, N°. 4  
<http://wexler.free.fr/library/files/rauscher%20%281996%29%20gesture,%20speech,%20and%20lexical%20access.%20the%20role%20of%20lexical%20movements%20in%20speech%20production.pdf>
- SCHEWE M. (2007) « Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre », *Scenario*, 2007 , 1  
<http://publish.ucc.ie/scenario/2007/01/schewe/08/de>
- SKEHAN P. (1996) « A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction », *Applied Linguistics*, vol. 17, 1 p. 38
- WRAY A. (2000) « Formulaic Sequences in Second Language Teaching : Principle and Practice », *Applied Linguistics* 21/4, 463-489, URL :  
<http://www.cardiff.ac.uk/encap/resources/appling2000.pdf>

## Glossaire

<i>Action</i>	Selon Goffman, l'action est toujours étroitement liée à une prise de risque. Ici, il regroupe tout ce que les participants, enseignants comme apprenants, entreprennent dans le cadre interactionnel de l'enseignement/apprentissage.
<i>Actor Studio</i>	Dans la méthode Glottodrama, moment consacré au débriefing théâtral
<i>CECRL</i>	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
<i>CLIL</i>	Content and Language Integrated Learning : une discipline est enseignée en langue étrangère dans le but d'enseigner également celle-ci.
<i>Construction du personnage</i>	Invention d'une biographie fictive pour le personnage qu'on s'apprête à jouer afin de déterminer où il est, avec qui, pourquoi et dans quel but.
<i>Exemplar-based, instance-based</i>	Se dit de la production langagière basée sur des blocs lexicalisés dont la mémorisation ne demande aucune analyse formelle.
<i>Grammar Corner</i>	Dans la méthode Glottodrama, moment consacré au débriefing linguistique.
<i>Nativisation</i>	Analyse d'une L2 selon les règles de la L1 ; sur le plan phonétique, l'accent est signe de nativisation
<i>P/A/P/A</i>	Schéma interactionnel entre professeur et apprenants (Cicurel 2010 : 203), avec distribution régulière des tours de parole
<i>Parole non-scénique</i>	Ici : expression verbale et non-verbale hors du cadre du jeu théâtral
<i>Parole scénique</i>	Ici : expression verbale et non-verbale dans le cadre du jeu théâtral
<i>Pidginisation</i>	Processus de simplification de la langue cible dans le but de faciliter la communication à l'intérieur d'une communauté, par exemple une classe d'école
<i>Principe narratif</i>	Principe selon lequel toute histoire doit avoir un début, un milieu avec développement d'une situation conflictuelle, un climax et une chute avec résolution du conflit (qui peut être l'ouverture d'un nouveau conflit).



<i>Relation transductive</i>	Ici, relation d'interdépendance entre langue, langage et discours/parole ainsi qu'entre langue, contenu et culture
<i>Rule-based</i>	Se dit de la production langagière basée sur l'analyse des règles ; permet la création de nouveaux énoncés, par opposition aux séquences préfabriquées
<i>Séquence préfabriquée</i>	Portion de langage « prête à l'emploi » : tournures de phrases ; expressions, proverbes etc. mais aussi des formules grammaticales (« Je vais chez le coiffeur » et non « Je vais au coiffeur »)
<i>Si magique</i>	Concept de la pédagogie théâtrale de Constantin Stanislavski ; permet à l'acteur de se mettre dans la peau du personnage

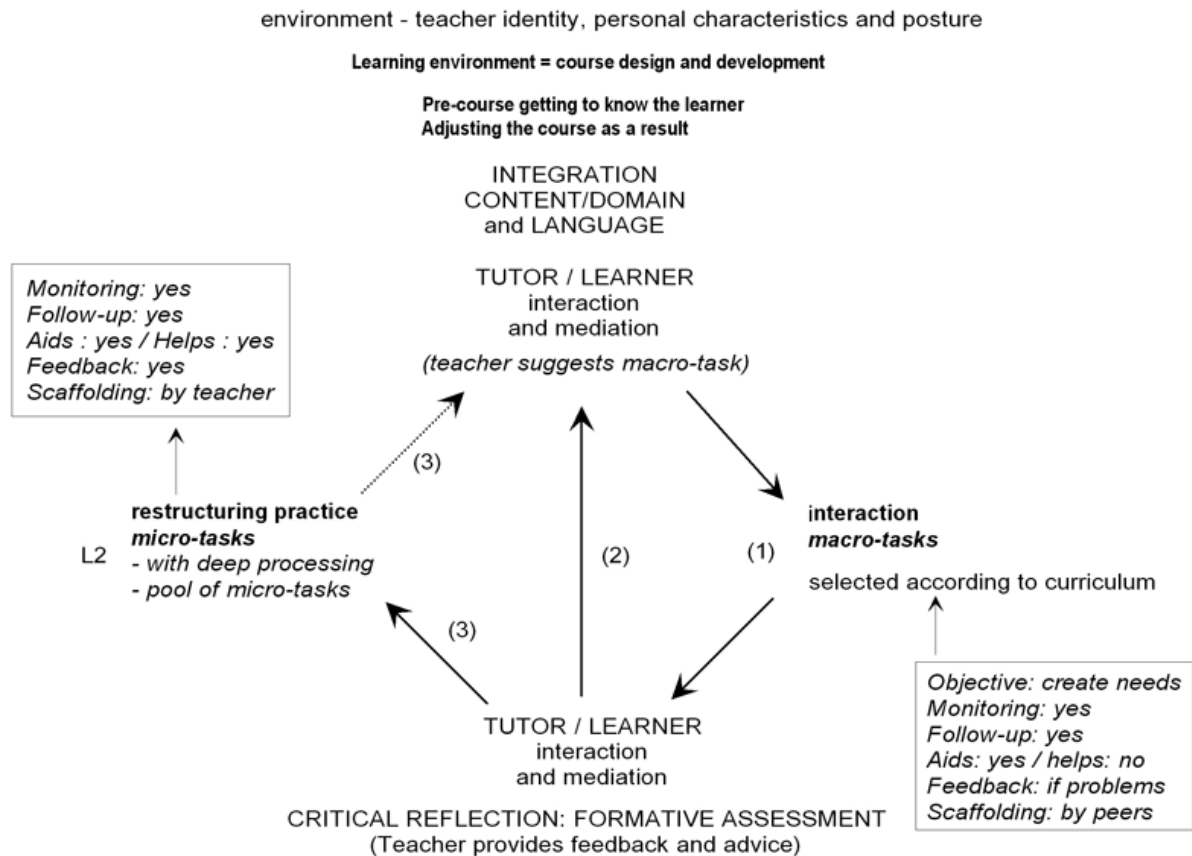
## Index

acteur social.....	33
action.....	27, 49, 53-57, 74, 88
Actor Studio.....	30, 55-57, 61, 62, 66-71, 74, 88, 95, 96, 101, 102, 107, 111-126, 128
cadres.....	25, 26, 27, 41, 77, 84
CLIL.....	15, 38, 66, 68, 76, 80, 81, 88, 119
double cycle d'apprentissage.....	5, 22, 76, 81, 91, 131
exemplar-based.....	5, 15, 18, 76, 131
Grammar Corner. 55-57, 61, 62, 66-71, 74-76, 80, 81, 88, 94-96, 100-102, 106, 107, 109, 114-124, 126, 128	
langage.....	12-14, 38, 40, 75, 79
macro-tâche.....	21, 76, 77
médiation.....	20, 23, 39, 63, 113
micro-tâche.....	21, 22, 23, 46, 77, 79-81
obstacle.....	20, 63, 64, 69, 72, 73, 75, 108, 123-126
P/A/P/A.....	59, 68, 74, 77, 88, 100-102, 119-121
parole non scénique.....	53, 54, 57-59, 67, 74, 77, 96-98, 100-102, 118
parole scénique.....	53, 54, 57-59, 67, 68, 74, 77, 97-102, 118-120, 125
pidginisation.....	17, 19, 80, 81
relation transductive.....	5, 12, 15, 24, 75, 76, 131
rule-based.....	5, 15, 16, 18, 39, 76, 131
séquences préfabriquées.....	16, 17, 24, 32, 39, 76, 89

# Annexes

## Annexe 1 : Le double cycle d'apprentissage

selon Narcy-Combes, in : Bertin, J.-C., Grave, P., Narcy-Combes, J.-P. (2010), Second Language Distance Learning and Teaching : Theoretical Perspectives and Didactical Ergonomics, Hershey, New York, Information Science Reference, p. 137



## Annexe 2 : Questionnaires

### Questionnaire « phase expérimentale »

QUESTIONARIO - 29 studenti testati / 29 apprenants testés	risposte	
Totale studenti / Total apprenants	29	
Abilità migliorate di più – parlare / <i>compétences améliorées le plus - parler</i>	27	93,10%
Abilità migliorate di più – comprendere // <i>compétences améliorées le plus – comprendre</i>	20	68,97%
Abilità migliorate di più – leggere / <i>compétences améliorées le plus – lire</i>	7	24,14%
Abilità migliorate di più – scrivere / <i>compétences améliorées le plus – écrire</i>	3	10,34%
Abilità migliorate meno – parlare / <i>compétences moins améliorées – parler</i>		0,00%
Abilità migliorate meno – comprendere / <i>compétences moins améliorées – comprendre</i>		0,00%
Abilità migliorate meno – leggere / <i>compétences moins améliorées – lire</i>	6	20,69%
Abilità migliorate meno – scrivere / <i>compétences moins améliorées – écrire</i>	25	86,21%
Durata del corso - troppo breve / <i>Durée du cours – trop courte</i>	6	20,69%
Durata del corso - troppo lunga / <i>Durée du cours – trop longue</i>	9	31,03%
Durata del corso – giusta / <i>Durée du cours – juste</i>	14	48,28%
Prima esperienza recitazione teatrale – sì / <i>première expérience théâtrale - oui</i>	17	58,62%
Prima esperienza recitazione teatrale – no / <i>première expérience théâtrale - non</i>	12	41,38%
Tempo dedicato alla recitazione – troppo / <i>Temps consacré à l'activité théâtrale - trop</i>	1	3,45%
Tempo dedicato alla recitazione – poco / <i>Temps consacré à l'activité théâtrale - peu</i>	4	13,79%
Tempo dedicato alla recitazione – giusto / <i>Temps consacré à l'activité théâtrale - juste</i>	22	75,86%
Tempo dedicato alla grammatica – troppo / <i>Temps consacré à la grammaire - trop</i>	3	10,34%
Tempo dedicato alla grammatica – poco / <i>Temps consacré à la grammaire - peu</i>	8	27,59%
Tempo dedicato alla grammatica – giusto / <i>Temps consacré à la grammaire - juste</i>	18	62,07%
Presenza di due insegnanti – positiva / <i>Présence de deux enseignants - positive</i>	29	100,00%
Presenza di due insegnanti – negativa / <i>Présence de deux enseignants - négative</i>		0,00%
Il corso è stato "come me lo aspettavo" / <i>Le cours a été « comme je l'avais imaginé »</i>	16	55,17%
Il corso è stato "diverso da come me lo aspettavo" / <i>Le cours a été « différent de ce que j'avais imaginé »</i>	13	44,83%
"Ripeteresti questa esperienza" – sì / <i>Souhaiteriez-vous refaire cette expérience ? - oui</i>	27	93,10%
"Ripeteresti questa esperienza" – no / <i>Souhaiteriez-vous refaire cette expérience ? - non</i>	2	6,90%
"Consigliaresti il corso ad un altro studente" – sì / <i>Conseillerez-vous ce cours à un autre apprenant ? - oui</i>	28	96,55%
"Consigliaresti il corso ad un altro studente" – no / <i>Conseillerez-vous ce cours à un autre apprenant ? - non</i>	1	3,45%
"Perché studi la lingua italiana" – interesse / <i>Pourquoi étudiez-vous la langue italienne ? - intérêt</i>	23	79,31%
"Perché studi la lingua italiana" - curriculum studi / <i>Pourquoi étudiez-vous la langue italienne ? - curriculum d'études</i>	18	62,07%
"Perché studi la lingua italiana" – utilità / <i>Pourquoi étudiez-vous la langue italienne ? - utilité</i>	17	58,62%
"Perché studi la lingua italiana" – amicizie / <i>Pourquoi étudiez-vous la langue italienne ? - amitiés</i>	14	48,28%
"Perché studi la lingua italiana" – altro / <i>Pourquoi étudiez-vous la langue italienne ? - autre</i>	6	20,69%
"Continuerai a studiare l'italiano" – sì / <i>Continuerez-vous vos études d'italien ? - oui</i>	28	96,55%
"Continuerai a studiare l'italiano" – no / <i>Continuerez-vous vos études d'italien ? - non</i>	1	3,45%
Commenti personali – no / <i>Commentaires personnels - non</i>	20	68,97%
Commenti personali – sì / <i>Commentaires personnels – oui</i>	9	31,03%

## Questionnaire « phase de dissémination »

QUESTIONARIO - 32 studenti testati / 32 apprenants testés	risposte	
Abilità migliorate di più – parlare / <i>compétences améliorées le plus - parler</i>	29	90,63
Abilità migliorate di più – comprendere / <i>compétences améliorées le plus – comprendre</i>	22	68,75
Abilità migliorate di più – leggere / <i>compétences améliorées le plus – lire</i>	15	46,88
Abilità migliorate di più – scrivere / <i>compétences améliorées le plus – écrire</i>	13	40,63
Abilità migliorate meno – parlare / <i>compétences moins améliorées – parler</i>	2	6,25
Abilità migliorate meno – comprendere / <i>compétences moins améliorées – comprendre</i>	3	9,38
Abilità migliorate meno – leggere / <i>compétences moins améliorées – lire</i>	12	37,5
Abilità migliorate meno – scrivere / <i>compétences moins améliorées – écrire</i>	23	71,88
Durata del corso - troppo breve / <i>Durée du cours – trop courte</i>	13	40,63
Durata del corso - troppo lunga / <i>Durée du cours – trop longue</i>	0	0
Durata del corso – giusta / <i>Durée du cours – juste</i>	18	56,25
Prima esperienza recitazione teatrale – si / <i>première expérience théâtrale - oui</i>	19	59,38
Prima esperienza recitazione teatrale – no / <i>première expérience théâtrale - non</i>	13	40,63
Tempo dedicato alla recitazione – troppo / <i>Temps consacré à l'activité théâtrale - trop</i>	9	28,13
Tempo dedicato alla recitazione – poco / <i>Temps consacré à l'activité théâtrale - peu</i>	0	0
Tempo dedicato alla recitazione – giusto / <i>Temps consacré à l'activité théâtrale - juste</i>	23	71,88
Tempo dedicato alla grammatica – troppo / <i>Temps consacré à la grammaire - trop</i>	0	0
Tempo dedicato alla grammatica – poco / <i>Temps consacré à la grammaire - peu</i>	9	28,13
Tempo dedicato alla grammatica – giusto / <i>Temps consacré à la grammaire - juste</i>	23	71,88
Presenza di due insegnanti – positiva / <i>Présence de deux enseignants - positive</i>	31	96,88
Presenza di due insegnanti – negativa / <i>Présence de deux enseignants - négative</i>	1	3,13
Il corso è stato "come me lo aspettavo" / <i>Le cours a été « comme je l'avais imaginé »</i>	30	93,75
Il corso è stato "diverso da come me lo aspettavo" / <i>Le cours a été « différent de ce que j'avais imaginé »</i>	2	6,25
"Ripeteresti questa esperienza" – si / <i>Souhaiteriez-vous refaire cette expérience ? - oui</i>	31	96,88
"Ripeteresti questa esperienza" – no / <i>Souhaiteriez-vous refaire cette expérience ? - non</i>	1	3,13
"Consigliaresti il corso ad un altro studente" – si / <i>Conseilleriez-vous ce cours à un autre apprenant ? - oui</i>	32	100
"Consigliaresti il corso ad un altro studente" – no / <i>Conseilleriez-vous ce cours à un autre apprenant ? - non</i>	0	0
"Perché studi la lingua italiana" – interesse / <i>Pourquoi étudiez-vous la langue italienne ? - intérêt</i>	25	78,13
"Perché studi la lingua italiana" - curriculum studi / <i>Pourquoi étudiez-vous la langue italienne ? - curriculum d'études</i>	5	15,63
"Perché studi la lingua italiana" – utilità / <i>Pourquoi étudiez-vous la langue italienne ? - utilité</i>	11	34,38
"Perché studi la lingua italiana" – amicizie / <i>Pourquoi étudiez-vous la langue italienne ? - amitiés</i>	8	25
"Perché studi la lingua italiana" – altro / <i>Pourquoi étudiez-vous la langue italienne ? - autre</i>	3	9,38
"Continuerai a studiare l'italiano" – si / <i>Continuerez-vous vos études d'italien ? - oui</i>	30	93,75
"Continuerai a studiare l'italiano" – no / <i>Continuerez-vous vos études d'italien ? - non</i>	0	0
Commenti personali – no / <i>Commentaires personnels - non</i>	11	34,38
Commenti personali – si / <i>Commentaires personnels – oui</i>	21	65,63

### Annexe 3 : Tableaux d'analyse des données à partir d'une grille d'observation

#### Légende :

PT = Professeure de théâtre	Glotto1, Glotto2	enregistrements vidéo du cours d'expérimentation à La Sorbonne Paris 1 (2008/2009), majoritairement transcrits
PL = Professeur(e) de langue		
TP = Tour de parole		
hh:mm:ss = Time Code du matériel filmé et enregistré		
CP = Coordinatrice de projet	J1-01, J1-02, J3, J4, J5-01, J5-02	enregistrements audio du stage de formation pour professeurs de langue (2012), partiellement transcrits

### Glotto1 et Glotto2

Transcriptions dans le volume des annexes, pp. 4-34 et 35-56

Tableau 1 : L'action

Glotto1			
hh:mm:ss	Tour de parole	Action	Activité
00:05:00	1	Théâtre	PT parle à la caméra
00:01:07 - 00:20:55 20 min.	2-62	Théâtre	Échauffement - Chaque apprenant se présente soi-même et dit ce qu'il aime / n'aime pas - Les apprenants répètent leur phrase concernant ce qu'ils aiment/n'aiment pas - Les apprenants disent leur phrase tous en même temps, ensuite, seulement les hommes puis seulement les femmes - Les apprenants répètent une phrase dite auparavant par un autre apprenant - Les apprenants se mettent en une ligne ; chacun à son tour avance vers la caméra en exagérant l'émotion exprimée par la phrase.
00:20:55 - 00:38:33 17 min.	63-244	Langue	<i>Grammar Corner</i> Débriefing sur les productions de la phase échauffement
00:38:38 - 00:52:55 14 min.	245-310	Théâtre	Échauffement Improvisation sur « mi dispiace » ( <i>je suis désolé</i> )
00:52:55 -	311	Théâtre	La PT parle à la caméra

00:53:50			
00:53:50 - 01:09:42 16 min.	312-403	Langue	<i>Grammar Corner</i> Débriefing sur les productions de la performance
01:09:40 - 01:11:57	404	Théâtre	La PT parle à la caméra
01:11:57 - 01:24:05 12 min.	405-476	Théâtre	Performance Improvisation en dix minutes sur un <i>input</i> situationnel, à partir d'une ou plusieurs illustrations
01:24:05 - 01:44:00 20 min.	477-607	Théâtre / Langue	<i>Actor Studio / Grammar Corner</i> Débriefing du cours du point de vue du théâtre et de la langue

**Conclusion** : On observe trois séquences Théâtre - Langue: 20 minutes de théâtre (échauffement) sont suivies de 17 minutes de débriefing sur la langue, ensuite 14 minutes de théâtre (échauffement) sont suivies de 16 minutes de débriefing, et finalement 12 minutes de théâtre (performance) sont suivies de vingt minutes consacrées au débriefing théâtre et langue. On peut en conclure qu'il existe une volonté d'équilibrer la répartition du temps consacré au deux types d'action, mais cette hypothèse demande confirmation.

Ce schéma est interrompu par des passages consacrés à l'explication de la partie théâtrale dans la méthode Glottodrama, filmés probablement pour une éventuelle utilisation pédagogique dans le cadre de la diffusion de la méthode.

### Glotto2

hh:mm:ss	Tour de parole	Action	Activité
00:00:07 - 00:11:20	1-95	Langue	<i>Grammar Corner</i> Travail sur l' <i>input</i> textuel; apprenants debout
00:11:20 - 00:27:20 27 min.	96-225	Langue	<i>Grammar Corner</i> Travail sur l' <i>input</i> textuel; apprenants assis. Le filmage est interrompu sans que cette séquence soit terminée.
00:27:20	226	Théâtre	La PT parle à la caméra
00:29:08 - 00:45:25 15 min.	227-297	Théâtre	Échauffement - évoquer une partie du corps où il y a une tension - préciser cette partie - la montrer sans parler - mimer l'accident qui a causé cette douleur et dire une phrase - mimer l'accident, refuser l'aide proposée par un autre apprenant
00:45:35 - 00:49:20 4 min.	298-312	Langue	<i>Grammar Corner</i> Débriefing des productions de la phase échauffement; apprenants debout comme pour l'échauffement

00:49:20	313	Théâtre	La PT parle à la caméra
00:50:52	non transcrit	Théâtre	Échauffement A tour de rôle, un apprenant chante pendant que les autres cherchent à le distraire
01:06:00	non transcrit	Théâtre	Travail préparatif sur <i>l'input</i> textuel (+ 10 min. non filmées)
01:09:00 - 01:15:13 6 min.	non transcrit	Théâtre	Performance Les apprenants présentent leur travail de théâtralisation du texte
01:15:13 - 01:26:55 12 min.	314-329	Théâtre	<i>Actor Studio</i> Débriefing de la performance du point de vue théâtral
01:26:55	non transcrit	Théâtre	Travail préparatif sur la performance Les apprenants préparent une performance commune
01:27:52	non transcrit	Théâtre	Performance Les apprenants font leur performance commune
01:30:29 - 01:33:42	330-331	Théâtre / Langue	<i>Actor Studio / Grammar Corner</i> Débriefing du cours

**Conclusion** : Dans cet enregistrement vidéo, la professeure de théâtre parle à la caméra à deux reprises. La distribution des activités ne suit pas le même schéma, très net, du matériel filmé Glotto1, même en tenant compte du fait que les séances n'ont pas été filmées dans leur totalité (en effet, il y a des coupures). Ainsi, la séance de Glotto2 commence par un *Grammar Corner*. Celui-ci ne sert pas à corriger des erreurs faites pendant une performance précédente, mais à la compréhension globale d'un *input* textuel au niveau de la langue. Seule l'une des parties d'échauffement, celle qui dure 15 minutes, est suivie immédiatement d'un débriefing sur les productions orales, d'une durée de 4 minutes. La phase des performances qui dure 6 minutes est suivie d'un *Actor Studio* de 12 minutes au lieu d'un *Grammar Corner*, et la dernière phase de performance qui dure 2 minutes est suivie d'un débriefing concernant le théâtre et la langue.

On peut présumer que les séances ne suivent pas nécessairement un schéma fixe mais peuvent avoir des structures différentes. Ainsi, il arrive que les moments de débriefing théâtral sont intercalés entre deux performances d'apprenants au lieu de conclure une phase de performances de tous les apprenants.

## Tableau 2 : Proportion / alternance entre parole scénique et parole non scénique

Ce tableau se rapporte aux moments filmés concernant l'action « théâtre » et plus précisément ceux où il y a interaction. Les passages avec les explications à visée pédagogique, où la professeure de théâtre parle seule à la caméra, ont été écartés.

Glotto1			
hh:mm:ss	Tour de parole	Situation d'interaction	Type de parole
00:01:07 -	2-8	Échauffement	Scénique



00:05:52			Présentation de soi-même; « J'aime - je n'aime pas »
00:05:52 - 00:11:17	9-11	"	Non scénique Instructions de la PT en italien; les apprenants répondent par des actions physiques
00:11:17 - 00:15:00	12-25	"	Scénique/Non scénique « J'aime - Je n'aime pas » : Alternance parole non scénique de la PT - parole scénique des apprenants
00:15:00 - 00:16:48	26-41	"	Non scénique « Qui a dit quoi? » : Alternance PT - apprenants
00:16:48 - 00:18:12	42	"	Non scénique Instructions de la PT en italien, exercice suivant
00:18:12 - 00:20:55	43-62	"	Scénique/Non scénique « J'aime - je n'aime pas » version exagérée: Alternance PT - apprenants
00:38:38 - 00:40:31	245	Échauffement	Non scénique Instructions de la PT pour l'improvisation sur « mi dispiace »
00:40:31 - 00:40:52	246-248	"	Scénique Dialogue improvisé
00:40:52 - 00:42:16	249-257		Non scénique Bref débriefing théâtral
00:42:16 - 00:42:44	258-263		Scénique Dialogue improvisé (reprise)
00:42:44 - 00:42:57	264		Non scénique Intervention brève de la PT
00:42:57 - 00:43:32	265-268		Scénique Dialogue improvisé (autre couple)
00:43:32 - 00:46:30	269-283		Non scénique Bref débriefing théâtral
00:46:30 - 00:47:04	284-285		Scénique Dialogue semi-improvisé
00:47:04 - 00:48:05	286		Non scénique Bref débriefing théâtral
00:48:05 - 00:48:29	287-289		Scénique Dialogue improvisé (reprise)
00:48:29 - 00:50:57	290-300		Non scénique Bref débriefing
00:50:57 - 00:52:10	301-309		Scénique Dialogue improvisé (reprise)
00:52:10 - 00:52:52	310		Non scénique Bref débriefing

01:11:57 - 01:13:35	405	Performance	Non scénique Instructions de la PT pour une improvisation
01:13:35 - 01:16:56	non transcrit		Non scénique Préparation des dialogues
01:16:56 - 01:20:26	406-450		Scénique Dialogue préparé (couple 1)
01:20:26 - 01:22:18	452-469		Scénique Dialogue préparé (couple 2)
01:22:18 - 01:23:27	471-473		Scénique Dialogue (couple 3)

**Conclusion** : Dans le matériel filmé Glotto1, sur un total de ca. 55 minutes couvrant l'interaction dans la catégorie « théâtre », 13 minutes environ sont consacrées exclusivement à la parole scénique, ce qui correspond à un quart du temps environ. L'interaction entre les apprenants et la professeure de théâtre peut prendre deux formes lors des phases d'échauffement : a) la professeure de théâtre donne des instructions en italien et les apprenants réagissent par des actions physiques, montrant ainsi s'ils ont compris ou non b) la professeure de théâtre donne des instructions et / ou fait des débriefings en italien et les apprenants réagissent par les performances suivantes, avec la parole scénique, montrant également s'ils ont compris ou non.

Lors des phase des performances, la professeure de théâtre réagit seulement une fois que tous les apprenants ont fait leur performance. Il n'y a donc pas d'alternance entre parole scénique et parole non scénique.

### Glotto2

hh:mm:ss	Tour de parole	Situation d'interaction	Type de parole
00:29:08	227	Échauffement	Non scénique Instructions de la PT
00:31:44 - 00:32:15	228-237		Scénique Les apprenants nomment des parties de leur corps où ils sentent une tension
00:32:26 - 00:34:12	239-252		Scénique Les apprenants nomment de façon plus précise des parties de leur corps où ils sentent une tension
00:34:12 - 00:35:11	253		Non scénique La PT donne les instructions pour l'exercice suivant
00:35:11 - 00:36:55	254-261		Scénique sans paroles: les apprenants montrent les parties du corps qui font mal
00:36:55 - 00:39:16	262		Non scénique Instructions de la PT
00:39:16 - 00:45:25	263-297		Scénique/Non scénique Les apprenants miment l'accident qui a causé la

			douleur dans la partie du corps désignée auparavant; la PT donne des instructions et fait des évaluations en réaction aux actions des apprenants
00:50:52	non transcrit	Échauffement	Non scénique Préparation de l'exercice
00:56:28	non transcrit		Scénique Une apprenante chante pendant que les autres cherchent à la distraire.
00:58:51	non transcrit		Non scénique Bref débriefing; préparation
01:01:00	non transcrit		Scénique Une autre apprenante chante pendant que les autres cherchent à la distraire
01:04:05 - 01:06:03	non transcrit		Non scénique Bref débriefing et recherche d'une autre chanson. Recherche suspendue faute de connaissances d'apprenants.
01:09:00 - 01:15:13	non transcrit	Performance	Scénique Trois couples mettent en scène le dialogue de Roberto Braida (documents annexes, pp. 35-36 )
01:26:55 - 01:27:52		Performance	Non scénique Les apprenants préparent leur performance commune
01:27:52 - 01:30:29		Performance	Scénique Les apprenants font leur performance commune

**Conclusion** : Dans le matériel filmé Glotto2, sur un total de ca. 41 minutes couvrant l'interaction dans la catégorie « théâtre », 18 minutes environ sont consacrées exclusivement à la parole scénique, ce qui donne une proportion de 44% pour la parole scénique où les apprenants parlent et agissent seuls, sans l'intervention immédiate de la professeure de théâtre. Néanmoins, celle-ci réagit régulièrement entre les performances du point de vue théâtral, notamment dans les phases « échauffement ». On assiste à nouveau aux deux formes d'interaction décrites ci-dessus, donc a) la professeure de théâtre donne des instructions en italien et les apprenants réagissent par des actions physiques, montrant ainsi s'ils ont compris ou non b) la professeure de théâtre donne des instructions et / ou fait des débriefings en italien et les apprenants réagissent par les performances suivantes, avec la parole scénique, montrant également s'ils ont compris ou non. Il convient de noter que la professeure de langue participe aux activités d'échauffement théâtral, devenant ainsi un modèle à imiter pour les apprenants.

L'enregistrement Glotto2 révèle aussi une autre circonstance qui mérite d'être soulignée : la parole scénique peut se passer de mots. Ainsi, dans les tours de parole 254-261 (Glotto2 00:35.11 - 00:36:55), les apprenants agissent sans parler, en montrant seulement les parties du corps « qui font mal ». Et dans les tours de parole 263-297 (Glotto2 00:39:16 - 00:45:25), les apprenants miment un accident qui a causé la douleur. Ce type d'exercice montre de façon précise l'importance donnée au corps dans la méthode Glottodrama.

**Tableau 3 : Proportion / alternance entre parole d'enseignant / parole de l'apprenant**

Ce tableau concerne toutes les activités de la rubrique « Langue » ainsi que, dans la rubrique « Théâtre », les activités des sous-rubriques « parole non scénique » et « parole scénique et non-scénique », car la sous-rubrique « scénique » contient uniquement la parole des apprenants, il n'y a donc pas d'interaction. Le tableau comprend également les moments de « méta-discussion ».

<b>Glottol</b>		
<b>hh:mm:ss</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Commentaire</b>
00:05:52 - 00:11:17	09 - 11	Échauffement La PT donne des instructions que les apprenants mettent immédiatement en pratique (ou non). L'interaction a lieu à travers la parole de la PT et les actions des apprenants. Ces actions montrent si les apprenants ont compris ou non.
00:11:17 - 00:15:00	12 - 25	Échauffement Alternance parole scénique / parole non scénique Le schéma d'interaction suit le schéma P/A/P/A <sup>88</sup> , avec des TP de longueur similaire (ne dépassant pas une ligne dans la transcription).
00:15:00 - 00:16:48	26 - 41	Échauffement Interaction sur les phrases prononcées: La PT demande, les apprenants répondent. Le schéma d'interaction suit le schéma P/A/P/A, avec des TP de longueur similaire (ne dépassant pas une ligne dans la transcription).
00:18:12 - 00:20:55	43 - 62	Échauffement Alternance parole scénique / parole non scénique Schéma de l'interaction: P/A/P/A, sauf pour les TP 45 - 49 qui sont uniquement des paroles d'apprenants
00:20:55 - 00:38:38	63 - 244	<i>Grammar Corner</i> . Le débriefing commence à partir d'erreurs que les apprenants ont eux-mêmes remarquées. Le schéma est P/A/P/A, sauf pour les TP 114, 153, 199 et 212, qui sont des explications plus longues de la PT, dépassant trois lignes dans la transcription <sup>89</sup>
00:38:38 - 00:40:31	245	Échauffement Instructions de la PT concernant l'exercice suivant
00:40:52 - 00:42:16	249 - 257	Débriefing théâtral ; schéma P/A/P/A
00:43:32 -	269 -	Débriefing théâtral ; schéma P/A/P/A

88 Le schéma P/A/P/A, selon Sinclair et Coulthard, correspond à la distribution classique des tours de parole en classe de langue : sollicitation - réponse – commentaire / nouvelle sollicitation (voir aussi Cicurel 2010 : 203).

89 Le jour du filmage, la professeure de langue était absente. Elle a été remplacée par la PT ainsi que par la coordinatrice du projet (CP).

00:46:30	283	
00:47:04 - 00:48:05	286	Échauffement Deux apprenants répondent aux instructions de la PT par des actions physiques
00:48:29 - 00:50:57	290 - 300	Débriefing théâtral ; schéma P/A/P/A
00:52:10 - 00:52:55	310	Débriefing théâtral; commentaire de la PT sans interaction
00:53:50 - 01:09:42	312 - 403	<i>Grammar Corner</i> Le débriefing commence à partir d'erreurs que la CP a notées. Le schéma P/A/P/A est parfois interrompu, soit par des interventions plus longues de la PT ou de la CP (TP 312, 314,327, 338, 365; 384, 390, 397, 398, 401, 402), soit par des séquences de 2 à 6 TP venant uniquement des deux professeures (316-317 ou 365-369).
01:24:00 - 01:44:00	477 - 607	<i>Actor Studio / Grammar Corner</i> De 477 à 525: schéma P/A/P/A, interrompu par les TP 491, 498 et 529, où la PT parle un peu plus. De 533 à 607: passages plus nombreux où les professeures parlent plus longtemps: 533, 535 : PT donne son appréciation générale sur les performances. TP 565, 583 et 602 : la CP donne quelques explications sur la langue.

**Conclusion:** Les interactions filmées dans Glotto1 sont largement marquées par le schéma d'interaction P/A/P/A, avec une répartition souvent égale entre les interventions des professeures et celles des apprenants. Ceci est valable surtout pour les moments d'échauffement, où l'alternance parole scénique / parole non scénique est particulièrement prononcée. Les exceptions sont rares et concernent, soit des explications portant sur la langue, soit des appréciations plus générales concernant les performances des apprenants. Pendant le moment du débriefing à la fin de l'enregistrement, on observe parfois une rupture du schéma régulier, avec des interventions des professeures plus longues.

### Glotto2

hh:mm:ss	Tour de parole	Commentaire
00:00:07 - 11:20	1 - 95	<i>Grammar Corner</i> Partant du texte, la PL incite les apprenants à imaginer les personnages du dialogue (TP 1 - 37). Ensuite, elle leur fait trouver des verbes réflexifs (TP 37 - 95). Le schéma d'interaction est P/A/P/A, mais les interventions de la PL sont généralement plus longues que celles des apprenants. Elles concernent majoritairement des explications de mots ("ceci veut dire cela")
00:11:20 - 00:27:20	96 -225	<i>Grammar Corner</i> Partant du texte, la PL incite les apprenants à prendre conscience de la particularité des verbes réflexifs ainsi que de différents temps utilisés dans le texte. Le schéma d'interaction est de nouveau P/A/P/A, mais les interventions de la PL sont plus longues que celles des apprenants,

		lesquels répondent souvent par un ou deux mots seulement.
00:29:08 - 00:31:44	227	Échauffement La PT donne des instructions que les apprenants mettent immédiatement en pratique (ou non). Schéma P/A/P/A.
00:34:12	253	Échauffement La PT donne des instructions pour l'exercice suivant.
00:36:55 - 00:39:16	262	Échauffement La PT donne des instructions pour l'exercice suivant.
00:39:16 - 00:45:35	263 - 297	Échauffement Dans ce passage, les apprenants font des propositions d'actions que la PT commente. Tout en suivant le même schéma que le TP 227 ou, dans la vidéo Glotto1, les TP 09 - 11 et 286, le sens de l'interaction est inversé car l'initiative vient des apprenants et non de la professeure.
00:45:35 - 00:49:20	298 - 312	<i>Grammar Corner</i> Schéma P/A/P/A, avec des interventions des professeures plus longues que celles des apprenants.
01:15:13 - 01:26:55	314 - 329	<i>Grammar Corner / Actor Studio</i> Le schéma P/A/P/A est rompu. Les interventions des professeures sont très longues et se suivent souvent directement.
01:39:29 - 01:33:41	330 - 331	<i>Grammar Corner / Actor Studio</i> Interventions des professeures.

**Conclusion** : Le schéma P/A/P/A, avec une répartition à peu près égale au niveau de la longueur des tours de parole est détectable dans presque toutes les situations d'interaction entre professeures et apprenants. Les exceptions sont les moments de débriefing où les professeures donnent leurs appréciations plus générales sur les prestations des apprenants. Généralement, pendant les moments consacrés à la langue, les interventions des professeures sont plus longues que celles des apprenants ; ces dernières consistent souvent en un ou deux mots seulement.

Les moments où la répartition de la parole semble la plus équitable entre professeures et apprenants sont ceux où l'alternance entre la parole scénique et la parole non scénique est la plus prononcée. Ceci s'explique par le fait que, pendant les moments de théâtre, les apprenants utilisent non seulement les moyens langagiers qu'ils ont à disposition, mais aussi leur corps, occupant ainsi un cadre spatio-temporel plus important qu'en parlant simplement.

**Tableau 4 : méta-discours sur le théâtre / méta-discours sur la langue / méta-discussion**

Ce tableau porte sur les énoncés des professeurs et des apprenants concernant le fonctionnement de la méthode Glottodrama. Que signifie « faire du théâtre » dans cette méthode? Que signifie « faire de la grammaire »? Quelle est l'attitude des apprenants vis-à-vis de ce qu'on leur demande de faire?

Glottol				
hh:mm:ss	TP	Objet du méta-discours	Qui parle ?	Commentaire
00:00:05 - 00:01:07	1	Théâtre	PT	Marqueurs du méta-discours : « Cominciamo <b>sempre</b> » (= routine), « questo è poi un <b>principio</b> della mimesi » (= principe du domaine du théâtre). La professeure de théâtre relie un principe du théâtre avec deux actes de parole faisant partie de l'enseignement du niveau A2: se présenter et dire ce qu'on aime/n'aime pas <sup>90</sup> .
	2	Théâtre	PT	Marqueurs du méta-discours : « L'attesa <b>fa parte</b> del lavoro teatrale così come osare fare l'esercizio senza che l'insegnante dica « tu tu tu tu ». <b>Coraggio e attesa fanno parte</b> del lavoro. Chi vuole va a fare l'esercizio. » L'enseignante souligne ici la nécessité de prendre du temps et d'avoir du courage pour faire du théâtre.
	11	Théâtre	PT	Marqueurs du méta-discours : « questo NON è teatro + questo è ginnastica + dunque si ricomincia adesso ↓ Ok ↑ Pensate che siete dei personaggi in ogni esercizio ↓ Anche l'esercizio più facile non siete voi ma un personaggio + sempre + ok ↓ Quindi trovate dentro di voi una motivazione + finta + <b>gli attori fanno questo</b> + ok ↑" L'enseignante souligne ici la nécessité de ne pas être soi-même mais un personnage dans tous les exercices de théâtre.
00:52:55	311	Théâtre	PT	Marqueurs : « La seconda fase del lavoro <b>si articola sempre</b> a partire dalla fase precedente », « Per esempio un <b>principio</b> può essere pendere spunto da un errore » etc. (= routine, principe) L'enseignante explique que l'exercice de la deuxième phase part d'une erreur faite lors de la production précédente.
01:09:42	404	Théâtre	PT	Marqueurs : « Il momento dell'improvvisazione diciamo del

90 Voir, pour le français, Beacco, J.-C., Lepage, S., Porquier, R. Riba, P. (2008), *Niveau A2 pour le français*, Paris, Didier : 3.3.12. Exprimer le fait d'aimer, d'apprécier quelque chose ou quelqu'un et 3.3.13. Exprimer le fait de ne pas aimer (p. 66) ainsi que 3.5.6. Se présenter (p. 74).

				<p>lavoro d'improvvisazione arriva <b>sempre</b> per me verso la fine del tempo di lezione » ; [...] « C'è un silenzio prima d'incominciare + un inizio + uno sviluppo + lo sviluppo di un miniconflitto e una fine. Ecco questo è proprio la <b>parte fondamentale del lavoro teatrale</b> » etc.</p> <p>L'enseignante explique le principe narratif du théâtre : début, développement, mini-conflit, fin.</p> <p>« Come faccio a <b>gestire le parole insieme all'emozione</b> Ecco + sento questo il principio della comunicazione tra tutti gli esseri umani della terra ».</p> <p>L'enseignante compare un principe du théâtre avec le principe de la communication humaine en générale: Savoir gérer les paroles en même temps que l'émotion.</p>
	405	Théâtre	PT	<p>« Quindi per riassumere + in una situazione teatrale <b>si tratta di</b> scegliere uno spazio che delimita l'azione ↓ [...] Un'azione che ha un inizio + uno sviluppo e una fine + anche piccola piccola ↓ »</p> <p>L'enseignante met l'accent sur le principe narratif du théâtre (voir TP 404]</p>
01:24:00	470 - 600	Théâtre / Langue	PT, PL, Appr.	<p>Les apprenants expriment leurs difficultés:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il est difficile de faire du théâtre et d'utiliser une langue étrangère en même temps (TP 478 : « <b>E' difficile de de de recitarse de recitare + eh + testo e fara teatro</b> » : TP 480 : « De s'investir beaucoup + enfin s'investir beaucoup dans les deux choses + <b>échange vocale et échange + ++ et c et échange et c'est les mots qui manquent</b> »)</li> <li>- La connaissance lexicale fait défaut (TP 482 : [murmurant] C'est les mots qui manquent ↓ Come si dice ↑</li> <li>- Pour plus de clarté, il faut donner des noms aux personnages (TP 488 : « E' importante che li <b>personnaggi hanno nome cognome</b> ↓")</li> <li>- On refait les mêmes erreurs tant qu'on n'est pas corrigé (TP 507 : « degli errori reponde allorché sto recitando↓", TP 516 : « Aha + <b>cioè li ripeti tutti</b> + li ripeti tutti nella frase")</li> <li>- On fait beaucoup d'erreurs (TP 525 : « <b>Molto falta</b>" )</li> </ul> <p>Appréciation de la PT:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les apprenants sont restés concentrés (TP 533 : « in generale eravate <b>tutti concentrati</b> ↓")</li> <li>- Mais il faut trouver une fin et rester dans son personnage jusqu'à la fin (TP 535 : « i finali + <b>i finali sono difficili</b> ↓", « Loro hanno fatto un bel finale perché sono stati concentrati fino alla fine↓")</li> </ul>



<b>Glotto2</b>				
<b>hh:mm:ss</b>	<b>TP</b>	<b>Objet du méta-discours</b>	<b>Qui parle ?</b>	<b>Commentaire</b>
00:27:20	226	Théâtre	PT	<p>Marqueurs: « Parte <b>sempre</b> da una struttura molto semplice », « Questo è un modo per fare... » etc. (= routines, habitudes)</p> <p>L'enseignante explique qu'elle commence toujours à partir d'une formation en cercle. Puis elle donne un exemple pour une séquence évolutive d'exercices : nommer une partie du corps où l'on ressent une tension - préciser la partie du corps - mimer la douleur - mimer l'accident qui a mené à la douleur - énoncer une ou des phrases autour de cet accident - jouer un dialogue autour de cet accident.</p>
49:20:00	313	Théâtre	PT	<p>Marqueurs : « Si può accennare <b>un lavoro sulla vocalità....</b> », « l'esercizio sulla vocalità ... <b>avviene sempre nell'interazione con gli altri...</b> » etc.</p> <p>L'enseignante explique l'exercice: un apprenant chante une chanson choisie par lui-même, tandis que les autres apprenants cherchent à le distraire. L'apprenant doit donc concentrer toute son énergie sur l'articulation des mots de la chanson et éviter toute impression de ridicule pour ne pas se distraire.</p>
01:15:13 - 01:26:55	314 - 329	Théâtre	PT	<p>PT (TP 327) : « ... <b>per fare diventare teatro</b> una scena banale come questa [...] si può aprire diciamo l'immaginazione e [...] dargli più respiro ». « ... questa è una scena banale potrebbe essere in un libro di grammatica↓ Ok? Se noi facciamo teatro [...] non rispettiamo quello che dice l'autore non ci importa + <b>gli autori sono a servizio dell'immaginazione</b> ».</p> <p>La PT explique que les apprenants ne doivent pas nécessairement respecter tout ce que l'auteur a prévu. Afin de rendre une scène théâtralement intéressante, il convient d'y ajouter sa propre imagination.</p>
	331	Langue	PL	<p>Appréciation positive du point de vue de la langue. Les apprenants ont réussi à réinventer et à réécrire le texte et ils ont montré leur capacité à s'appropriier un texte. Il reste du travail à faire concernant la prononciation et le lexique mais globalement les résultats sont positifs.</p>
<p><b>Conclusion:</b> A travers le méta-discours sur le théâtre se profile le rôle que joue celui-ci dans les cours Glottodrama, en tout cas, idéalement : Il faut consacrer un temps suffisant à l'activité théâtrale; les apprenants ne doivent pas oublier qu'ils jouent toujours un personnage, dans chaque exercice ; toute performance doit suivre le principe narratif selon</p>				

lequel il y a toujours un début, un milieu avec une situation conflictuelle et une fin où le conflit est résolu; l'apprenant doit rester concentré jusqu'à la fin ; afin de rendre une scène intéressante, l'apprenant doit passer outre ce qui est écrit par l'auteur et faire jouer son imagination.

Les apprenants estiment qu'il est difficile de respecter ces principes parce que d'une part, ils ont du mal à faire du théâtre et à parler la langue cible en même temps et d'autre part, ils estiment que leur connaissance de cette langue est insuffisante. Ces considérations sont reprises dans le tableau sur les obstacles ci-dessous.

La professeure de langue est globalement satisfaite des résultats obtenus par les apprenants d'un point de vue langagier.

### Tableau 5 : Actions et acteurs

Ce tableau met en évidence quelles actions sont portées par quel professeur.

<b>Glottol</b>				
<b>hh:mm:ss</b>	<b>TP</b>	<b>Action</b>	<b>Activité</b>	<b>Prof.</b>
00:00:05	1	Théâtre	PT parle à la caméra	PT
00:01:07	2 - 62	Théâtre	Échauffement - Chaque apprenant se présente soi-même et dit ce qu'il aime / n'aime pas - Les apprenants répètent leur phrase concernant ce qu'ils aiment/n'aiment pas - Les apprenants disent leur phrase tous en même temps, ensuite seulement les hommes puis seulement les femmes - Les apprenants répètent une phrase dite auparavant par un autre apprenant - Les apprenants se mettent en ligne; chacun à son tour avance vers la caméra en exagérant l'émotion exprimée par la phrase.	PT
00:20:55	63-244	Langue	<i>Grammar Corner</i> Débriefing sur les productions de la phase échauffement	PT/CP
00:38:38	245-310	Théâtre	Échauffement Improvisation sur « mi dispiace » ( <i>je suis désolé</i> )	PT
00:52:55	311	Théâtre	La PT parle à la caméra	PT
00:53:50	312-403	Langue	<i>Grammar Corner</i> Débriefing sur les productions de la performance	PT/CP
01:09:40	404	Théâtre	La PT parle à la caméra	PT
01:11:57	405-469	Théâtre	Performance: Improvisation en dix minutes sur un <i>input</i> situationnel, à partir d'une ou plusieurs illustrations	PT
01:24:05 -	477-	Théâtre /	Débriefing du cours	PT/CP

01:44:00	607	Langue		
----------	-----	--------	--	--

### Glotto2

hh:mm:ss	TP	Action	Activité	
00:07:00	1-95	Langue	<i>Grammar Corner</i> Travail sur l' <i>input</i> textuel; apprenants debout	PL
00:11:20	96-225	Langue	<i>Grammar Corner</i> Travail sur l' <i>input</i> textuel; apprenants assis. Le filmage est interrompu sans que cette séquence soit terminée.	PL
27:20:00	226	Théâtre	La PT parle à la caméra	PT
29:08:00	227-297	Théâtre	Échauffement - évoquer une partie du corps où il y a une tension - préciser cette partie - la montrer sans parler - mimer l'accident qui a causé cette douleur et dire une phrase - mimer l'accident, refuser l'aide proposée par un autre apprenant	PT
45:35:00	298-312	Langue	<i>Grammar Corner</i> <i>Debriefing</i> des productions de la phase d'échauffement; apprenants debout comme pour l'échauffement	PL/PT
49:20:00	313	Théâtre	La PT parle à la caméra	PT
50:52:00	Non transcrit	Théâtre	Échauffement A tour de rôle, un apprenant chante pendant que les autres cherchent à le distraire	PT/PL
01:06:00	Non transcrit	Théâtre	Travail préparatif sur l' <i>input</i> textuel (+ 10 min. non filmées)	PT/PL
01:09:00	Non transcrit	Théâtre	Performance Les apprenants présentent leur travail de théâtralisation du texte	PT
01:15:13	314-329	Théâtre	Actor Studio Débriefing de la performance du point de vue théâtral	PL/PT
01:26:55	Non transcrit	Théâtre	Performance Les apprenants préparent leur performance commune	PL/PT
01:27:52	Non transcrit	Théâtre	Performance Les apprenants font leur performance commune	PL/PT
01:30:29 - 01:33:42	330-331	Théâtre / Langue	Débriefing du cours	PL/PT

Ces tableaux sont commentés p. 61.

**Tableau 6: Obstacles éventuels de transmission / de réception**

Glottol			
hh:mm:ss	Activité	Tour de parole	Commentaire
00:01:07  00:02:24	Échauffement	2 La PT s'assoit sur une chaise au fond de la salle, micro en main. Elle se présente et dit ce qu'elle aime et ce qu'elle n'aime pas. Ensuite, elle revient vers les apprenants. Marqueur: « L'attesa fa parte del lavoro teatrale così come osare fare l'esercizio senza che l'insegnante dica « tu tu tu ».	La PT montre ce qu'elle attend des apprenants en le faisant elle-même. Les apprenants ne reçoivent aucune instruction ou explication. Ils doivent donc comprendre tout seuls ce qu'il faut faire. Plusieurs secondes passent sans que personne ne prenne l'initiative. Dans le TP 1, la PT explique qu'elle compte sur le principe de la mimésis (qui est ici simplement synonyme d'imitation). Cela représente un obstacle potentiel: risque d'incompréhension ou d'inhibition de la part des apprenants.
00:05:52 00:06:30	Échauffement	9 La PT change d'exercice. « Ripeto ↓ Dunque si tratta di camminare in tutte le direzioni ... »	Pour être sûre de se faire comprendre, la PT répète ses instructions. Obstacle réel : les apprenants ne comprennent pas les instructions de la PT.
00:08:55 00 :09:02	Échauffement	11 PT: « Ricominciamo a camminare ↓ Forza + veloci ↑ » [Les apprenants restent immobiles.] Ho detto eh ↑ Dico una sola volta ↓ Chi capisce capisce + chi non capisce copia ↓	Les apprenants ne comprennent pas l'instruction de la PT. Celle-ci leur dit de se mettre en marche, mais ils restent immobiles. Cette fois, elle ne répète pas mais incite les apprenants à imiter ceux qui ont compris. Obstacle réel : les apprenants ne comprennent pas les instructions de la PT.
00:09:45	Échauffement	11 PT: « na na na na + spiego + j'explique + il faut écouter »	Afin de se faire comprendre, la PT a recours au français. Obstacle potentiel: les apprenants ne comprennent pas les instructions données en italien.
00:10:19	Échauffement	11	La PT donne une appréciation

	ement	PT : « questo <b>NON</b> è teatro + questo è ginnastica" »	négative de la performance théâtrale des apprenants qui restent eux-mêmes au lieu de jouer un personnage. Obstacle réel : les apprenants ne suivent pas les principes fondamentaux du théâtre.
00:13:33	Échauffement	21 PT [rit] Stop ! [Articule très lentement] <b>TUTTI INSIEME</b> ↓ Tutti insieme + prego ↓ +++ [Silence] +++ Ho già detto + hé + non lo ripeto ↓ Prendiamo il tempo di vedere chi ha capito e chi non ha capito ↓	La PT demande aux apprenants de parler tous en même temps. Pendant un moment, il ne se passe rien. Visiblement, les apprenants n'ont pas compris. Obstacle réel : incompréhension.
00:14:10	Échauffement	23 PT: « Hh ↓ <b>Ma io ho detto « tutti insieme »</b> ↓ Comunque mi sembra che tu sia da solo. »	Appréciation négative de la PT: les apprenants n'ont pas compris l'instruction de parler tous en même temps. Obstacle réel : les apprenants ne comprennent pas les instructions données en italien.
00:30:26	<i>Grammar Corner</i>	151 PT : « C'erano degli errori di di + pronuncia sempre con lo spagnolo ↓ Per esempio cosa ↓" »	Obstacle réel : les apprenants font parfois des transferts de leurs connaissances en espagnol vers l'italien.
01:08:37	<i>Grammar Corner</i>	401 CP : « Assolutamente no ↓ [rires] Perché se io cerco qualcosa vuol dire che non la trovo che non so dov'è ↓ »	Obstacle réel : hypothèse d'apprenants erronée sur la signification de « cercare » (= nativisation). Refus total de la part de la CP (tout en riant).
01:11:00	Méta-discours théâtre	404 PT : « <b>La loro difficoltà è</b> che chiaramente non solo devono organizzare scenicamente il lavoro ma devono pensare a parlare in un'altra lingua ↓ E quindi diciamo è proprio un momento forte + tipico della lezione di Glottodrama in questo caso perché è li che si	La PT évoque une triple difficulté: gérer un temps délimité sans l'intervention de la part de l'enseignante, faire du théâtre et parler une langue étrangère. Ce sont des obstacles potentiels.

		chiede agli allievi intanto di essere responsabili quindi di gestire un tempo dato da soli + senza il mio intervento ne dell'intervento dell'insegnante e poi di gestire gli elementi teatrali che io chiamo appunto forti insieme alla questione linguistica »	
01:24:10	<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	478 AU : « E' difficile de de de de recitarse de recitare + eh + testo e fara teatro »	L'apprenante évoque la même difficulté évoquée par la PT ci-dessus. L'obstacle consiste à effectuer deux tâches en même temps, faire du théâtre et utiliser une langue étrangère (= obstacle ressenti)
01 :24:55	<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	482 AU « c'est les mots qui manquent" 484 DA « C'est les mots qui manquent ↓ »	Les apprenantes évoquent le fait que leur connaissances lexicales sont encore limitées. Elles y voient un obstacle pour mener à bien les deux tâches (théâtre/langue) (= obstacle ressenti)
01:28:19	<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	503 BA : « Non ero concentra- ti ↑ 505 Concentrata perché quando ho fatto degli sbagliati 507 degli errori riprende allorché sto recitando↓ »	L'apprenante semble évoquer le fait qu'elle est obligée de répéter les mêmes erreurs pendant les moments de performances (absence de correction à ces moments-là). Le manque de retour immédiat de la part du professeur est donc vécu ici comme un obstacle (= obstacle ressenti).
01:30:28	<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	525 DA : « Molto falta ».	La PT interprète cette phrase dans le sens que l'apprenante pense avoir fait beaucoup d'erreurs. Dans ce cas, l'obstacle (ressenti) réside dans la grande quantité d'erreurs. Il est également possible que l'apprenante ait à nouveau fait un espagnolisme: « falta » signifie « manque » et « faute ». Elle a pu vouloir dire « Il manque

			beaucoup » (de vocabulaire, de règles de grammaire). Ce qui représente également un obstacle (ressenti).
01:33:39	<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	535 PT : « Quando poi l'uomo è tornato per abbracciarti + ça vous faisait rire + là ça va pas ↓ E voi + tu concentrato e tu in finale ti veniva da ridere + ça te faisait rire + ti veniva da ridere e quindi due finali + ratés ↓ »	La PT souligne la nécessité de rester concentré jusqu'à la fin de la performance. L'obstacle réside dans le fait que les apprenants se laissent distraire par un sentiment de ridicule, par exemple. C'est un obstacle réel.
01:36:35	<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	547 PT : « Sbagli sui pronomi + che è anche difficile »	La PT évoque une difficulté d'un apprenant qui a du mal à utiliser les bons pronoms. Elle les considère comme difficiles donc, comme un obstacle potentiel dans l'apprentissage de l'italien.
01:38:38	<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	567 CP : « E ehm + Marc ha detto una frase cha ha rovinato la finale : non so che dicere ↓ Che infatti era drammaticamente scorretto però ↓ » 569 CP : « Era proprio il momento drammatico piu' forte e ha sbagliato l'infinito ↓ »	La CP fait remarquer qu'une erreur de langue a eu un effet néfaste sur le jeu théâtral. En effet, au moment où la tension dramatique est à son comble, une erreur de langue se trouve comme soulignée. Ici, c'est un obstacle réel.

## Glotto2

hh:mm:ss	Activité	Tour de parole	Commentaire
00:43:18	Théâtre	286 PT : « È bene però purtroppo non ho sentito niente quindi insomma è anche normale perché non hai mai fatto teatro quindi non non ti viene spontaneo di parlare forte »	La PT évoque la nécessité de parler haut et fort lorsqu'on fait du théâtre. Parler trop bas constitue un obstacle. Ici, il s'agit d'un obstacle réel.
00:45:57	<i>Grammar</i>	300	La PL fait remarquer qu'en italien

00:47:12	<i>Corner</i>	<p>Débriefing langue  PL « Violaine hai detto « vado ad aiutarti »↓ Hai detto « vado ad aiutare » « vado aiutare » la prima volta che hai provato la scena con Brice↓ E lo possiamo dire « vado aiutarti » ↑ [...] In italiano ↑ [...] Ad aiutarti si va bene ma « vado ad aiutarti »↓ La frase↓ »</p> <p>305  PL « Questo l'avete preso dal fancese in cui il futuro si scrive con il verbo andare e un altro verbo + in italiano no↓ »</p>	<p>le futur proche (je vais t'aider) n'existe pas.</p> <p>La PT explique d'où vient cette erreur : les apprenants ont transféré une particularité du français vers l'italien. L'obstacle réel réside ici dans le phénomène de la nativisation.</p>
00 :50:24	Méta-discours théâtre	<p>313  PT : « Quindi l'energia non bisogna disperderla sentendosi ridicoli perché l'altro ci sta disturbando nella nostra azione di cantare ma bisogna concentrarla nella canzone nell'articolazione dei versi della canzone." »</p>	<p>La PT souligne le risque pour l'apprenant de disperser sa concentration. Ce risque constitue un obstacle potentiel.</p>
01:15:56	<i>Actor Studio</i>	<p>314  PL : « vi siete un pò sbracati nel senso che non eh non avete fatto capire bene perché era la fine »</p>	<p>La PL évoque la difficulté de trouver une fin convaincante. Il s'agit ici d'un obstacle réel.</p>
01:20:18	<i>Actor Studio</i>	<p>327  PT : « Lo dico nel senso che per fare diventare teatro una scena banale come questa bisogna si può aprire diciamo l'immaginazione e renderla più eh dargli più respiro↓" »</p>	<p>La PT fait observer qu'il faut utiliser sa capacité d'imagination pour transformer une scène écrite en théâtre. Pour cela, on peut même ignorer certaines indications données par l'auteur. L'obstacle potentiel réside ici dans la difficulté de faire jouer son imagination. De l'autre côté, si on n'y parvient pas, la performance risque d'être privée de tout intérêt théâtral.</p>



01:25:36	<i>Actor Studio</i>	329 PT : « Pensi che fino a qualche tempo fa » è un <b>conchetto</b> ↓ Perché io ho sentito a volte ho sentito « Pensi che fino » +++ « a qualche tempo fa »↓ A volte ho sentito « Pensi che fino a qualche tempo » +++ « fa ero autostoppista »↓ no↓ « Pensi che + fino a qualche tempo fa »	La PT fait remarquer qu'il convient de marquer des pauses de respiration entre les parties de phrase et non à l'intérieur de celles-ci. L'obstacle réel est ici le risque de gêner la fluidité de la langue.
----------	---------------------	--	---

**Conclusion :** Les obstacles réels, potentiels et ressentis sont nombreux. Dans Glotto1, pendant la phase d'échauffement, les apprenants montrent plusieurs fois par leur comportement qu'il n'ont pas compris les instructions de la professeure de théâtre. Dans Glotto2, cet obstacle est atténué par la présence de la professeure de langue qui participe comme une apprenante. Le phénomène de la nativisation représente un obstacle réel qui nécessite la médiation de la part du professeur. Un autre obstacle réel est la nécessité pour les apprenants de rester concentrés jusqu'à la fin de leur performance. Le dernier obstacle réel détecté concerne la voix : il est indispensable de parler haut et fort et de rythmer son débit selon les unités de sens dans la phrase.

Parmi les obstacles potentiels évoqués dans Glotto1 et Glotto2 on peut relever la grande autonomie demandée aux apprenants qui doivent parfois gérer un temps de cours sans l'intervention des professeures pour préparer et puis effectuer une performance. Un autre obstacle est la nécessité de rester concentrés et de gérer le côté « théâtre » et le côté « langue » en même temps.

Parmi les obstacles ressentis par les apprenants on peut souligner leur difficulté à faire du théâtre et parler une langue étrangère en même temps, leur impression de manquer de mots et celle de faire beaucoup d'erreurs. De plus, celles-ci ne sont pas corrigées immédiatement, ce qui augmente leur impression de « prise de risque ».

**Tableau 7 : Réussites éventuelles ressenties et exprimées par les acteurs**

<b>Glotto1</b>			
<b>hh:mm:ss</b>	<b>Activité</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Commentaire</b>
00:45:44	Échauffement	Les apprenants ont fait des improvisations sur « mi dispiace ». Après chaque performance, la PT donne une appréciation. TP 283, PT : « Per questo da un punto di vista d'un point de	Réussite : la prestation des deux apprenants a un certain intérêt théâtral parce que l'un marchait vite et l'autre lentement. Cela éveille la curiosité du spectateur.

		<p>vue da un punto di vista teatrale è un pò interessante », « Quindi loro hanno creato una piccola situazione hein + lui veloce lei lento poi paf un incontro ↓ Quindi questa era una situazione teatrale ↓ »</p>	
00:52:10	Échauffement	<p>Appréciation après la prestation de deux apprenants:  TP 310, PT : « Ok ↓ Ecco + questa è una situazione molto teatrale ↓ Perché ↓ Perché c'è uno SCATTO fra un'emozione drammatica e un personaggio che se ne frega qui s'en fout ↓ Dunque c'è uno scatto drammatico Esistenziale + dunque questo non è un esercizio d'arte drammatica ma una situazione teatrale ↓ E questo è quello che ci interessa a noi ↓ Chiaro ↓ Bene ↓ »</p>	<p>Réussite : cette dernière prestation aussi avait un intérêt théâtral, car l'un des personnages exprime un sentiment dramatique et l'autre y est totalement indifférent.</p>
01:30:39	<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	<p>TP 529, PT : « Hm ↓ Dici che hai fatto molti errori ↓ [fait une grimace incrédule] Ma ↓ No ↓ Voi avete parlato poco + siete quelli che hanno parlato + ma non fa niente + io ho diritto + si poteva parlare anche tre frasi he »</p>	<p>Réussite : on a le droit de parler peu quand on fait du théâtre.</p>
01:31:19	<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	<p>TP 526, PT : « No no + ma io trovo che in generale + bè + voi due eravate i piu' concentrati + anche voi anche voi + in generale eravate tutti concentrati ↓ Voi + si vede che vi piaceva proprio ↓ »</p>	<p>Réussite : les apprenants sont restés assez concentrés. Un couple s'est même amusé, ce qu'elle apprécie particulièrement.</p>
01:43:56	<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	<p>TP 599, CP : Però bravi.  TP 600, PT : Bravi bravi</p>	<p>Réussite : appréciation globale positive des deux professeurs.</p>

## Glotto2

hh:mm:ss	Activité	Tour de parole	Commentaire
00:43:10	Échauffement	TP 283, PL : « Avete anche parlato↓ »	Réussite : les apprenants ont ajouté des paroles à la prestation mimée.
01:30:29	<i>Actor Studio</i>	TP 330, PT : « OK bravi »	Réussite : les apprenants ont refait la performance (théâtralisation du texte de Braidà), en tenant compte des indications données par la PT auparavant.
01:30:57	<i>Actor Studio</i>	TP 330, PT : « infatti il pezzo bello è quando siete cascati [fait semblant de tomber par terre à cause d'un freinage abrupte] eh questo funzionava benissimo. »	Réussite : les apprenants ont su faire semblant d'être dans le métro.
01:31:49	<i>Actor Studio</i>	TP 330, PT : « era carino sí sí funzionavate ».	Réussite : Brice a adopté une voix très aiguë ce qui a fait un contraste avec la voix de Marc. Il a donc trouvé un élément de théâtralisation: l'exagération.
01:32:44	<i>Grammar Corner</i>	TP 331, PL : « questa loro capacità di appropriarsi il testo che hanno visto solo la settimana scorsa che hanno lavorato oggi insieme a noi e come sono poi riusciti ad appropriarsi e a reinventarlo e a riscriverlo secondo quello che loro devono vedere »	Réussite : les apprenants se sont appropriés et ont réinventé le texte.

## Le stage pratique à Rome

Journal de Bord, volume des annexes p. 57 ; transcriptions partielles p. 91 sv.

**Tableau 8 : L'action dans le stage pratique de Glottodrama, Rome 2012**

<b>Jour 1</b>	
<b>Action</b>	<b>Activité / Commentaire</b>
Théâtre	Échauffement Exercices différents Questions-réponses : comment t'appelles-tu, d'où viens-tu, quel est ton travail, quel âge as-tu.
Théâtre	Performance Apprenant A se présente, apprenant B effectue une parodie de cette présentation puis se présente lui-même. Apprenant C fait une parodie de la présentation de B puis se présente lui-même. Etc.
Théâtre Langue	<i>Actor Studio / Grammar Corner</i> La PT se contente de quelques commentaires, tandis que le PL effectue un travail intense sur la langue.
<b>Jour 2</b>	
<b>Action</b>	<b>Activité / Commentaire</b>
Théâtre	Échauffement Exercices divers
Théâtre	Performance Chacun refait la parodie de la veille
Langue	<i>Grammar Corner</i> Exercices de langue <i>Input</i> textuel : « Non ho sonno » (voir Journal de Bord en annexe, p. 70) Compréhension de texte
Théâtre	Préparation de la performance Travail sur la théâtralisation de l' <i>input</i> textuel
<b>Jour 3</b>	
<b>Action</b>	<b>Activité / Commentaire</b>
Théâtre	Échauffement Exercices divers
Théâtre Langue	Discussion sur les performances de la veille <i>Actor Studio / Grammar Corner</i>
Théâtre	Reste du <i>Grammar Corner</i>

Langue	
Théâtre	Performance Les apprenants refont les performances sur « Non ho sonno ».
Langue	<i>Input</i> textuel : Chanson « E io penso a te » de Battisti Compréhension globale, médiane, locale <sup>91</sup> Exercices de langue
Théâtre	Instructions pour le devoir maison: écriture créative
<b>Jour 4</b>	
<b>Action</b>	<b>Activité / Commentaire</b>
Langue	Écriture créative
Théâtre	Échauffement
Théâtre	Préparation de la performance
Théâtre	Performance
Théâtre/ Langue	<i>Actor Studio / Grammar Corner</i>
<b>Jour 5</b>	
<b>Action</b>	<b>Activité / Commentaire</b>
Théâtre	Échauffement
Théâtre/ Langue	<i>Actor Studio / Grammar Corner</i>
Théâtre	Performance Chacun refait sa performance
Théâtre Langue	Instructions de la PT pour un travail d'improvisation Préparation « langagière » pour l'improvisation
Théâtre	Performance
<p><b>Conclusion</b> : La répartition entre les actions concernant la langue et celles concernant le théâtre semble équilibrée d'après ce tableau qui ne donne pas les durées des activités. En réalité, les premiers trois jours ont été majoritairement consacrés à la langue, tandis que les trois derniers jours ont été majoritairement consacrés au théâtre. Ceci s'explique par le choix des professeurs de pourvoir les apprenants d'une grande quantité d'<i>input</i> langagier avant de leur demander d'effectuer des tâches créatives, telles que l'écriture créative ou l'improvisation sur un <i>input</i> situationnel. Le sixième jour du stage était entièrement consacré à la préparation du spectacle final.</p>	

91 Voir J.-C. Beacco (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, p. 189

**Tableau 9 : L'alternance parole scénique / parole non scénique**

<b>Jour 1 (J1-01, Volume des annexes p. 91)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Commentaire</b>
Performance	1 - 65	<b>J1-01</b> 00:00:00 - 00:16:35	Les deux enseignants montrent aux apprenants ce qu'ils attendent d'eux en effectuant eux-mêmes une performance (parodier la personne précédente puis se présenter soi-même). Une fois que le rythme est pris et que les apprenants passent les uns après les autres, le schéma de l'alternance devient très régulier entre les performances des apprenants et les interventions très courtes des professeurs qui portent avant tout sur des questions pratiques. On peut donc dire que, s'il y a une alternance parole scénique / non scénique du point de vue de la forme, cette alternance est inexistante au niveau du contenu.
<b>Jour 1 – Transcription J1-02 (p. 95)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio</b>	<b>Commentaire</b>
<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	66 - 385	<b>J1-02</b> 00:00:00 - 01:01:06	Ici, les interventions contenant de la parole scénique sont très peu nombreuses (11 TP sur 320 TP). Néanmoins, elles sont essentielles car elles constituent le point de départ pour les commentaires des enseignants.
<b>Jour 4 – Transcription J4 (p. 110)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio</b>	<b>Commentaire</b>
Performance	419 - 451	<b>J4</b> 00:01:00 - 01:20:27	C'est un moment de filmage. La parole scénique est au centre de l'attention, et les mots prononcés entre deux performances sont uniquement d'intérêt pratique, à part une seule exception (TP 426), où la professeure de théâtre conseille aux apprenants de rester dans la peau de leur personnage jusqu'à la fin de la performance.
<b>Jour 5 – Transcription J5-02 (p. 120)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio</b>	<b>Commentaire</b>
Performance Improv.	548 - 607	<b>J5-02</b> 00:31:21 -	Pendant ce moment consacré à l'improvisation, les deux premières performances sont suivies d'une

		00:52:03	phase de commentaires. Ces performances sont filmées pour évaluation ultérieure (démonstration d'une évaluation selon la méthode Glottodrama).
<p><b>Conclusion</b> : Il n'est pas possible de donner des proportions concernant le temps consacré à la parole scénique dans le stage de Rome. Néanmoins, on peut constater que l'utilisation régulière de la vidéo-caméra pour filmer la parole scénique des apprenants donne une importance particulière à celle-ci. Pendant les moments de filmage, seule la parole scénique des apprenants compte. Cela s'explique par le fait qu'elle sera commentée une fois que tous les apprenants ont fait leur performance, lors de l'<i>Actor Studio / Grammar Corner</i>.</p> <p>Comparant le matériel audio du stage de Rome avec le matériel filmé du cours d'expérience à La Sorbonne Paris 1, on peut dire que les deux formes d'interaction repérées dans le matériel Glotto1 et Glotto2 n'existent pas ici. Pour rappel, il s'agissait d'une interaction entre le professeur de théâtre et les apprenants, lesquels réagissaient soit par des actions physiques, soit par la parole scénique aux instructions et commentaires de l'enseignante. Ces deux formes d'interaction sont un trait de l'enseignement qui intègre le contenu et la langue, du type CLIL, enseignement qui était considéré comme impossible par les deux professeurs du stage de Rome puisque les apprenants n'avaient aucune notion d'italien. Cependant, les moments de débriefing lors de l'<i>Actor Studio / Grammar Corner</i> sont structurés par la parole scénique des apprenants car c'est elle qui donne le départ aux commentaires des professeurs.</p>			

**Tableau 10 : Proportion / alternance entre parole d'enseignant / parole de l'apprenant**

<b>Jour 1 – Transcription J1-01 (volume des annexes p. 91)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio hh:mm:ss</b>	<b>Commentaire</b>
Performance	1 - 65	<b>J1-01</b> 00:00:00 - 00:16:35	Voir tableau précédent : le schéma de l'alternance devient très régulier entre les performances des apprenants et les interventions très courtes des professeurs qui portent avant tout sur des questions pratiques. On peut donc dire que, s'il y a une alternance parole scénique / non scénique du point de vue de la forme, cette alternance est inexistante au niveau du contenu.
<b>Jour 1 – Transcription J1-02 (p. 95)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio hh:mm:ss</b>	<b>Commentaire</b>
<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	66 - 385	<b>J1-02</b> 00:00:00 - 01:01:06	Le schéma interactionnel est P/A/P/A, avec des interventions professorales parfois (mais non systématiquement) plus longues que celles des apprenants : sur un total de 320 TP, 139 proviennent du PL, dont 12 seulement dépassent

			les trois lignes de transcription. La transcription matérialise un phénomène structurant de ce moment relativement long consacré à la langue : le visionnage de la parole scénique filmée, grisé dans la transcription.
<b>Jour 3 – Transcription J3-03 (p. 109)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Commentaire</b>
Instructions théâtre / écriture créative	386-395	<b>J3-03</b> 01:27:40 - 01:30:45	Ce court passage montre que même un moment consacré à la formulation d'instructions peut être rythmé par de brèves interventions d'apprenants.
<b>Jour 4 – Transcription J4 (p. 110)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Commentaire</b>
Instructions théâtre / écriture créative	396 - 418	<b>J4</b> 00:23:25 - 00:32:57	Ce passage est marqué par des interventions qui proviennent exclusivement des deux professeurs, suivant le schéma P1-P2-P1-P2.
Performance Écriture créative	<b>J4</b> 419 - 451	<b>J4</b> 00:01:00 - 01:20:27	(Voir tableau précédent.) Comme la parole est au centre de l'attention pendant ce moment de filmage, il n'y a pas de véritable interaction verbale entre professeurs et apprenants, puisque les paroles prononcées entre les performances sont uniquement d'ordre pratique.
Meta-discours Glottodrama	<b>J4</b> 452 - 454	<b>J4</b> 01:22:40 - 01:25:08	Monologue professoral, interrompu brièvement par un apprenant qui apporte son aide au niveau de la langue véhiculaire.
<b>Jour 5 – Transcription J5-01 (p. 114)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Commentaire</b>
<i>Actor Studio, Grammar Corner</i> : Méta-discussion	455 - 532	<b>J5-01</b> 00:09:39 - 00:27:42	Pendant ce passage, le schéma P/A/P/A est totalement rompu. Les séquences composées de plusieurs TP provenant uniquement des deux professeurs ou des apprenants sont nombreuses. Exemples: TP des professeurs 501-508, TP des apprenants 522-527. Cela s'explique par le fait que le sujet de discussion éveille les émotions des acteurs. De plus, la langue véhiculaire est l'anglais, mieux maîtrisé par les apprenants que l'italien.



<b>Jour 5 – Transcription J5-02 (p. 120)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Commentaire</b>
Performance Improvisation	548 - 607	<b>J5-02</b> 00:31:21 - 00:52:03	Sur les trois improvisations, deux sont suivies d'un commentaire.
<p><b>Conclusion</b> : Comme dans le cas des données provenant du cours d'expérimentation à la Sorbonne Paris 1, le schéma classique P/A/P/A est repérable aussi dans les transcriptions du stage Glottodrama à Rome, avec deux différences : il est rompu pendant les moments de filmage (voir conclusion du tableau précédent) et pendant la méta-discussion sur la méthode Glottodrama (J5-01, TP : 455 - 532). Cela s'explique par le fait que les émotions l'emportent à ce moment-là et que la langue véhiculaire est l'anglais, mieux maîtrisé que l'italien par les apprenants. Étant donné que le cours de Paris 1 se déroule uniquement dans la langue cible, les interventions des apprenants pendant les moments de discussion sont beaucoup plus réduites que celles des apprenants du stage de Rome.</p>			

**Tableau 11 : méta-discours sur le théâtre / méta-discours sur la langue / méta-discussion**

Comme pour le cours d'expérimentation à La Sorbonne Paris 1, ce tableau porte sur les énoncés des professeurs et des apprenants concernant le fonctionnement de la méthode Glottodrama. Que signifie « faire du théâtre » dans cette méthode? Que signifie « faire de la grammaire »? Quelle est l'attitude des apprenants vis-à-vis de ce qu'on leur demande de faire?

<b>Jour 1 – Transcription J1-02 (volume des annexes p. 95)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Commentaire</b>
<i>Actor</i> <i>Studio,</i> <i>Grammar</i> <i>Corner</i>	TP 372-380	<b>J1-02</b> 00:57:10 - 00:59:25	<p>Méta-discussion</p> <p>Une apprenante fait remarquer qu'il est plus facile de présenter quelqu'un d'autre et aussi soi-même en utilisant la parodie (TP 372 : « Just XXX what I think about↓ Very interesting↓ To introduce the one is much easier of course than oneself, then come to a parody of the one↓ It's easier for example to caricature somebody but for yourself + you cannot parody yourself »)</p> <p>La PT souligne un des traits de la méthode Glottodrama qui consiste à parler sur scène à travers le filtre d'un personnage, lequel fonctionne comme un masque (TP 379 : « It's terrible to be ourselves on the scene and when we have a part we have to play a role↓ It's easier because it's like a mask↓ Like a filter↓ So it's for this that Glottodrama works very good because we have to speak on stage always with the filter always through the mask so we can try↓ »)</p>

<b>Jour 5 – Transcription J5-01 (p. 114)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio hh:mm:ss</b>	<b>Commentaire</b>
<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	455-532	<b>J5-01</b> 00:09:39 - 00:27:42	Voir le résumé de cette méta-discussion ci-dessous.
<p>Méta-discussion (résumé; pour les tours de parole, se reporter au tableau sur les obstacles ci-dessous)</p> <p>Les deux professeurs n'ont pas compris la prestation du groupe des quatre (que l'on trouve dans la transcription J5-01, TP : 533 - 547).</p> <p>PL: la confusion est due à une intonation inappropriée dans certaines répliques.</p> <p>PT: Elle est aussi due au fait qu'on ne comprend pas où se trouvent les personnages.</p> <p>Cette performance a les traits du théâtre absurde. Les apprenants acquiescent car c'était bien leur intention. Les deux professeurs réfutent ce type de théâtre car il n'est pas utile dans une méthode d'enseignement des langues.</p> <p>Nicole pense qu'il n'est pas possible de faire du théâtre selon la méthode Glottodrama avec si peu de vocabulaire. De plus, elle estime que cette méthode ressemble au jeu de rôle de l'approche communicative où l'on demande à l'apprenant de dire certaines phrases suivant un canevas donné.</p> <p>Myrsine souligne qu'elle ne voulait pas simplement utiliser les phrases apprises par coeur.</p> <p>Apo fait remarquer que les exigences des professeurs sont trop élevées par rapport au niveau langagier et théâtral des apprenants. Il pense avoir compris la méthode sans pour autant exceller sur le plan théâtral.</p> <p>La PT souligne que le théâtre absurde est moins adapté à la méthode Glottodrama car il se prête moins au débriefing que l'on fait lors de l'<i>Actor Studio</i> et du <i>Grammar Corner</i>.</p> <p>Les professeurs font remarquer qu'il ne s'agit en aucun cas de former des acteurs professionnels mais des acteurs sociaux.</p> <p>Nicole revient sur la question de l'approche communicative. Elle ne voit pas en quoi les personnages construits selon la méthode Glottodrama se distinguent des rôles prévus selon ce qu'elle appelle l'approche communicative.</p> <p>Les professeurs ne comprennent pas où elle veut en venir.</p> <p>Myrsine explique que l'intention de son groupe n'était pas de faire une performance « réelle ». Cela aurait été plus difficile à quatre. Le groupe a donc décidé de créer une performance « absurde » tout en utilisant des expressions qu'ils avaient apprises.</p>			
<b>Jour 5 – Transcription J5-01 (p. 114)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio hh:mm:ss</b>	<b>Commentaire</b>
Performance Improv.	<b>J5-02</b> TP : 569	<b>J5-02</b> 00:39:35	Le PL souligne qu'avec peu de mots on peut faire du théâtre si on se fait confiance à soi-même et si on prend plaisir à le faire (TP 569 : « Your level is four words ↑ Ok use these four words to act something ↓ »)
<p><b>Conclusion</b> : Dans les transcriptions du stage Glottodrama de Rome, le méta-discours apparaît uniquement sous forme de discussion ou de dialogue et non dans des passages à</p>			

visée pédagogique comme dans le matériel filmé Glotto1 et Glotto2.  
 Les transcriptions J1-02 et J5-02 contiennent quelques constatations à propos du théâtre dans la méthode Glottodrama. Sa fonction est de faire agir l'apprenant à travers un masque qui a l'effet d'un filtre, facilitant à l'apprenant la tâche de s'exprimer. Par ailleurs, le fait de disposer de peu de structures langagières ne constitue aucun obstacle pour l'activité théâtrale car on peut faire du théâtre avec très peu de mots.  
 En ce qui concerne la méta-discussion de la transcription J5-01, elle est reportée avec les tours de parole dans le tableau sur les obstacles (potentiels) de la méthode ci-dessous.

**Tableau 12 : Action et acteurs**

<b>Jour 1 – Transcription J1-01 (volume des annexes p. 91)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio hh:mm:ss</b>	<b>Commentaire</b>
Performance	1 - 65	<b>J1-01</b> 00:00 - 16:35	TP total : 65 ; TP PT : 27 ; TP PL : 14 ; TP Ap : 24 Malgré le fait que ce moment soit consacré au théâtre, le professeur de langue est très présent et prend la parole 14 fois.
<b>Jour 1 – Transcription J1-02 (p. 95)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio hh:mm:ss</b>	<b>Commentaire</b>
<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	<b>J1-02</b> 66 - 385	<b>J1-02</b> 00:00:00 - 01:01:06	TP total : 320 ; TP PT : 13 ; TP PL : 139 ; TP Ap : 168 Ce moment, théoriquement consacré au débriefing théâtral et langagier, est largement marqué par le travail sur la langue. En effet, le professeur de langue profite de ce moment pour élargir l' <i>input</i> , parce que les apprenants sont pour la plupart de vrais débutants. Ainsi, quand la première apprenante utilise un adjectif se terminant en -a, il en profite pour expliquer qu'il existe également des adjectifs en -e, lesquels ne laissent pas voir le genre (TP 67-108).
<b>Jour 4 – Transcription J4 (p. 110)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio hh:mm:ss</b>	<b>Commentaire</b>
Instructions théâtre / écriture créative	396 - 418	<b>J4</b> 00:23:25 - 00:32:57	TP total : 23 ; TP PT : 11 ; TP PL : 12 ; TP Ap : Les TP dans ce passage sont répartis presque à parts égales entre les deux professeurs. Ceux-ci parlent en alternance régulière, ce qui donne l'impression d'une grande hétérogénéité de leur discours.
<b>Jour 5 – Transcription J5-01 (p. 114)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio hh:mm:ss</b>	<b>Commentaire</b>

<i>Actor Studio Grammar Corner : Méta-discussion</i>	455 - 532	<b>J5-01</b> 00:09:39 - 00:27:42	TP total : 78 ; TP PT : 21 ; TP PL : 26 ; TP Ap : 31 Ce passage de méta-discussion est marqué par une répartition presque à parts égales entre les deux professeurs, mais aussi entre les professeurs et les apprenants.
<b>Jour 5 – Transcription J5-02 (p. 120)</b>			
<b>Action</b>	<b>Tour de parole</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Commentaire</b>
Bref débriefing théâtral	566-569	<b>J5-02</b> 00:37:52 - 00:42:07	TP total : 4 ; TP PT : 2 ; TP PL : 1 ; TP Ap : 1 Ces TP concernent uniquement le débriefing théâtral. Néanmoins, le professeur de langue prend la parole pour une longue intervention.
Bref débriefing théâtral	584-590	<b>J5-02</b> 00:48:12 - 00:49:15	TP total : 7 ; TP PT : 3 ; TP PL : 3 ; TP Ap : 1 Ces TP concernent uniquement le débriefing théâtral. Néanmoins, le professeur de langue prend la parole à trois reprises.
<b>Conclusion</b> : De la même manière que les données provenant du cours d'expérimentation à La Sorbonne Paris 1, ces transcriptions montrent que les professeurs ne restent pas exclusivement dans leur domaine de compétence. Si la professeure de théâtre s'abstient de toute remarque concernant la langue, le professeur de langue, lui, est très présent pendant les moments de débriefing consacrés au théâtre.			

**Tableau 13 : Obstacles**

<b>Jour1 – Transcription J1-01 (volume des annexes p. 91)</b>			
<b>Action</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Tour de parole (TP)</b>	<b>Commentaire</b>
Performance	<b>J1-01</b> 00:02:49	TP 6, PL : « Now in this moment for the beginners it's difficult to remember hm the words but not stop on it hm + don't stop on it.↓ Try to + ok if you don't remember in this moment eh sono insegnante di the words try to parody it all in English now it's important to eh parody↓ »	Le professeur de langue évoque la difficulté potentielle d'oublier les mots pendant la performance et la nécessité de continuer quand même. C'est un obstacle potentiel qui pourrait s'avérer à tout moment.
	00:05:48	TP 26, PL : « Ah scusami un attimo non usare troppe parole perché è troppo difficile per loro↓ Quelle che abbiamo usate prima↓" »	Le professeur évoque l'obstacle potentiel de non-compréhension en cas d'utilisation de mots inconnus par les autres apprenants. (obstacle potentiel)

<b>Jour3 – Transcription J3-03 (p. 109)</b>			
<b>Action</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Tour de parole (TP)</b>	<b>Commentaire</b>
Instructions théâtre / écriture créative	<b>J3-03</b> 01:29:24	TP 392, PT : « You have to ask yourself a lot of things about the character you want to interpret. Ok ↑ And so you build a little character and when you come here on the stage you can make a performance. You can play you can act your monologue or poems with eh all your mind, your feelings. »	La professeure de théâtre donne des instructions à suivre. En creux, on peut trouver l'obstacle : si les apprenants ne font pas le travail de construire un personnage et de le jouer avec « la tête et le coeur », ils ne réussiront pas à faire leur performance. (obstacle potentiel)
<b>Jour4 – Transcription J4 (p. 110)</b>			
<b>Action</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Tour de parole (TP)</b>	<b>Commentaire</b>
Instructions théâtre / écriture créative	<b>J4</b> 00:26:17	TP 404, PL : « So the main question you have to wonder ehm no wonder yes to make yourself. Who I am. Hm ↑ On stage WHERE I am ↓ Which is the space that I have to show eh++ to the audience. »	Obstacle potentiel : si l'apprenant oublie le principe narratif du théâtre, la performance ne sera pas réussie.
	00:27:43	TP 407, PT : « YOU CAN'T go on stage and stay bla bla bla or na na na nana no – you have to try to find a way to do a real performance. »	Obstacle potentiel : si l'apprenant ne théâtralise pas sa parole scénique, la performance échouera.
	00:29:43	TP 412, PL : « But for her for them it was important to start to construct to be the character and to interpret interpretate this rôle. »	Ces conseils donnés par les deux professeurs peuvent se résumer par le principe stanislavskien de la construction du personnage et de la transmission des émotions (voir section 2.5). Là encore,

00:30:27	TP 413, PT : « It's important that you pass to the audience emotions↓" »	l'obstacle potentiel se voit en creux: les apprenants qui ne cherchent pas à construire un personnage et à faire passer des émotions ne réussiront pas leur performance.
00:31:27	TP 414, PL : « In the monologue you are alone ok but in the four it this is simpler and more difficult at the same time↓" »	Le PL met les apprenants en garde car le travail à quatre comporte des risques. La gestion de l'espace et de l'interaction est plus difficile. (obstacle potentiel)

**Jour5 – Transcription J5-01 (p. 114)**

<b>Action</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Tour de parole (TP)</b>	<b>Commentaire</b>
Actor Studio / Grammar Corner : Méta-discussion	00:10:13	TP 458, PL : « if you say « che cosa fai a Roma ↑ » in this way it's very strange↓ »	Obstacle réel : une intonation inappropriée rend la compréhension difficile voire impossible.
	00:11:13	TP 459, PT : Where you were, what you were doing I didn't understand↓	Obstacle réel : la situation représentée sur scène n'a pas été claire.
	00:12:56	TP 477, PT : Useful to play with the teatro dell'assurdo↓ It's not useful↓	Obstacle potentiel/réel : le principe du théâtre absurde est source de confusion, donc, à éviter dans Glottodrama
	00:14:24	TP 487, Ni : « it's difficult to invest ourselves in a way with very small structure, very small lexique »	Obstacle ressenti : comment faire du théâtre avec si peu de mots ?
	00:16:35	TP 491, NI : « It's called communicative situations completely and there is no difference for me↓ »	Obstacle ressenti : si Glottodrama se réduit au simple jeu de rôle tel qu'on le connaît depuis l'approche communicative, alors cette méthode n'a rien de nouveau car on ne fait pas de travail réel sur la construction du personnage.
	00:25:20	TP 518, « Ni : Ben on prend les frames les situations de communication on a un voyageur on à un touriste	

	00:17:15	c'est pas des caractères tout ça↓ » TP 493, AP : « this is a new experience for me and I am not really XXX for this »	Obstacle ressenti : des exigences inappropriées de la part des professeurs détruisent la motivation des apprenants, basées en grande partie sur le plaisir.
	00:17:39	TP 495, AP : « this is Not completely necessarily to be perfect here to write a good script writing to do the acting great we just wanna have fun here↓ »	
	00:18:40	TP 498, AP : « But WHO can expect from someone to be acting properly »	

**Jour5 – Transcription J5-02 (p. 120)**

<b>Action</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Tour de parole (TP)</b>	<b>Commentaire</b>
Performance Improvisation	<b>J5-02</b> 00:31:21 - 00:52:03	TP 566, PT : « the improvisation is difficult for the language but you have to try to act↓ »	Obstacle potentiel : une théâtralisation insuffisante gâchera l'improvisation
		TP 568, PT : « But you don't have to think you have to speak perfect now↓ You have to try to communicate in Italian it's very different↓ »	Obstacle potentiel : une volonté trop prononcée d'observer les règles morphosyntaxiques gâchera la communication.
		TP 570, BR : « Ah I I really can't do that↓ I don't feel confident on stage and I I really can't do that↓ I know that↓ Yes, I'm sure↓ Please don't do that to me↓ »	Obstacle réel : une apprenante refuse de faire ce que les professeurs lui demande.

**Tableau 14 : Réussites**

<b>Jour 1 – Transcription J1-01 (p. 91)</b>			
<b>Action</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Tour de parole</b>	<b>Commentaire</b>
Performance	<b>J1-01</b> 00:16:13	TP 63, PT : « Ok bene +++ <b>siete entrati nello spirito giusto</b> ↓ You are on the right way↓ »	Réussite : les apprenants ont compris le principe de la parodie.
<b>Jour 1 – Transcription J1-02 (p. 95)</b>			
<b>Action</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Tour de parole</b>	<b>Commentaire</b>
<i>Actor Studio, Grammar Corner</i>	<b>J1-02</b> 00:20:48	TP 160, PT : « <b>eri molto brava</b> e soprattutto l'uso del corpo no↑ era efficace rispetto alla sua parodia↓ Hai colto dei dettagli »	Réussite : utilisation du corps et saisie de détails
	<b>J1-02</b> 00:57:10	TP 372, NI : « <b>Very interesting</b> ↓ To introduce the one is much easier of course than oneself, then come to a parody of the one↓ »	Réussite : contourner une inhibition naturelle qui consiste à se présenter soi-même sur scène
<b>Jour 5 – Transcription J5-02 (p. 120)</b>			
<b>Action</b>	<b>Audio</b> hh:mm:ss	<b>Tour de parole</b>	<b>Commentaire</b>
Performance Improvisation	<b>J5-02</b> 00:48:12	TP 584, PT : « <b>Bello, questo è un buon esempio</b> di come anche ++ loro che non sanno l'italiano corretto si fanno capire↓ »	Réussite : se faire comprendre avec peu de mots, en utilisant son corps.
	00:48:59	TP 589, PT : « Because I use we use the body, the expression the tone of the voice a lot of things our eyes and <b>this is the first step to communicate</b> in another language↓ »	



#### **Annexe 4 : Extrait de *Les Confessions du chevalier d'industrie Félix Krull***

(première parution en allemand : 1954 ; extrait de la traduction française dans : *Romans et Nouvelles II* (1995), Paris, Livre de Poche.)

Dialogue entre M. Stürzli, directeur d'un l'hôtel parisien, et le jeune allemand Félix Krull qui cherche un emploi dans le service hôtelier.

– Tout cela est bel et bon, jeune homme, dit-il, mais il s'agit de savoir quelles connaissances vous possédez déjà. Vous tombez du ciel à Paris, comme cela... parlez-vous seulement français ?

C'était porter de l'eau à mon moulin. Je jubilais en mon for intérieur, car grâce à sa question l'entretien prenait une tournure favorable. C'est ici le lieu de noter que j'avais le don des langues, aptitude qui chez moi fut toujours énorme et mystérieuse. Universel de par ma nature et riche de toutes les virtualités du monde, il ne m'était point nécessaire d'avoir vraiment appris un idiome étranger pour pouvoir, si j'en avais saisi au vol quelques bribes, donner l'impression de le parler couramment, du moins un bref moment ; et ce, avec une imitation si exagérément vraie du comportement verbal propre à chaque pays, qu'elle frisait la bouffonnerie. Non seulement cette charge ne nuisait point à la crédibilité de la scène mais elle l'accentuait ; elle allait de pair avec une osmose heureuse, presque extatique, de l'esprit étranger dans lequel je me transposais ou qui m'envahissait – état inspiré où, à ma propre surprise encore agrémentée par l'outrecuidance de mon déguisement, les vocables captés Dieu sait où, volaient vers moi.

– Ah, voyons, monsieur le directeur général, débitai-je en un flux volubile, avec une affectation portée à son comble. Vous me demandez sérieusement si je parle français ? Mille fois pardon, mais cela m'amuse ! De fait, c'est plus ou moins ma langue maternelle ou plutôt paternelle, parce que mon pauvre père – qu'il repose en paix ! - nourrissait dans son tendre cœur un amour presque passionné pour Paris et profitait de toute occasion pour s'arrêter dans cette ville magnifique dont les recoins les plus intimes lui étaient familiers. Je vous assure : il connaissait des ruelles aussi perdues, comme, disons, la rue de l'Échelle-au-Ciel, bref, il se sentait chez soi à Paris comme nulle part au monde. La conséquence ? Voilà la conséquence. Ma propre éducation fut de bonne part française et l'idée de la conversation, je l'ai toujours conçue comme l'idée de la conversation française. Causer, c'est pour moi causer en français, et la langue française – ah monsieur, cette langue de l'élégance, de la civilisation, de l'esprit, elle est la langue de la conversation, la conversation elle-même. Pendant toute mon enfance heureuse, j'ai causé avec une charmante demoiselle de Vevey – Vevey en Suisse – qui prenait soin du petit gars de bonne famille et c'est elle qui m'a enseigné des vers français, vers exquis que je me répète dès que j'ai le temps et qui littéralement fondent su ma langue.

Hirondelles de ma patrie,  
De mes amours ne me parlez-vous pas !

– Assez ! fit-il, arrêtant le flux de mon verbiage. Finissez-en immédiatement avec la poésie ! Je ne supporte pas la poésie, elle me chavire l'estomac ! Nous faisons parfois venir ici, à l'heure du five o' clock, des poètes français, s'ils ont quelque chose à se mettre, et les laissons réciter leur vers. Les dames aiment cela, mais je me tiens aussi loin que possible, ça me donne des sueurs froides.

– Je suis désolé, monsieur le directeur général. Je suis violemment tenté de maudire la poésie.

– C'est bon. Do you speak English ?

Oui, le parlai-je ? Je ne le parlais point, ou tout au plus pouvais-je faire illusion pendant trois minutes – pour autant qu'il suffisait du peu que je ne sais plus quand, à Langenschwalbach, à Francfort, mon oreille attentive avait happé des intonations de cette langue ou des bribes de son vocabulaire glanées ça et là. Il s'agissait de tirer d'un rien matière à éblouir durant l'instant présent. Voilà pourquoi je dis – non pas largement et platement, comme les ignorants s'imaginent sans doute l'anglais, mais du bout des lèvres, susurrant et le nez levé avec suffisance au-dessus du monde entier :

– I certainly do, Sir. Of course, Sir, quite naturally I do. Why shouldn't I. I love to, Sir. It's a very nice and comfortable language, very much so indeed, Sir, very. In my opinion, English is the language of the future, Sir. I'll bet you what you like, Sir, that in fifty years from now it will be at least the second language of every human being...

– Pourquoi promenez-vous ainsi votre nez en l'air ? Ce n'est pas nécessaire. Vos théories aussi sont superflues. Je ne me suis informé que de vos connaissances. Parla italiano ?

Au même instant, je devins italien, et au lieu d'un raffinement susurrant, le plus fougueux tempérament me posséda. En moi afflua joyeusement tout ce que j'avais entendu comme sons italiens de la bouche de mon parrain Schimmelpreester qui avait fait de longs et fréquents séjours dans ce pays du soleil. Je me mis à gesticuler en agitant devant mon visage les cinq doigts serrés de ma main, puis les oubrant en éventail, je roulai les r et chantai :

– Ma Signor, che cosa mi domanda ? Son veramente innamorato di questa bellissima lingua, la più bella del mondo. Ho bisogno soltanto d'aprire la mia bocca e involontariamente diventa il fonte di tutta l'armonia di quest'idioma celeste. Sì, caro Signore, per me non c'è dubbio che gli angeli nel cielo parlano italiano. Impossibile d'immaginare che queste beate creature si servano d'una lingua meno musicale...

– Assez ! tonna-t-il. Voilà que vous retombez dans la poésie et vous savez pourtant que ça me rend malade. Vous ne pouvez pas y renoncer ? Pour un employé d'hôtel, c'est inconvenant. Mais votre accent n'est pas mauvais, et je vois que vous avez quelques notions linguistiques. C'est plus que je n'attendais. Nous allons vous prendre à l'essai, Knoll...

– Krull, monsieur le directeur général.

– Ne me corrigez pas ! Pour ce que je m'en soucie, vous pourriez aussi vous appeler Knall. Votre prénom ?

– Félix, monsieur le directeur général.

– Voilà qui ne me convient pas non plus. Félix, cela vous a quelque chose de trop privé et de prétentieux. On vous appellera Armand.

## Table des matières

1) Introduction.....	6
2) Réflexions théoriques.....	12
2.1 Langage, langue, discours/parole : une relation transductive qui en cache une autre....	12
2.2 La production langagière : <i>rule-based</i> et/ou <i>exemplar-based</i> .....	15
2.3 Les conceptions de l'apprentissage : un positionnement cognitif, socio-constructif et émergentiste .....	18
2.4 La compétence interactionnelle : un positionnement ethnométhodologique et socioculturel.....	24
2.5 Une pédagogie théâtrale : de Stanislavski à Strasberg.....	29
3) Problématique et hypothèses.....	36
4) Contexte.....	40
4.1 Quelques références théoriques du domaine.....	40
4.2 Glottodrama, une méthode qui a commencé à faire ses preuves en Europe méridionale .....	42
5) Données.....	45
5.1 Groupe de données provenant des phases d'expérimentation et de dissémination.....	45
5.2 Groupe de données provenant du cours d'expérimentation à La Sorbonne Paris 1.....	53
5.2.1 Les actions.....	55
5.2.2 Les acteurs.....	57
5.2.3 Comparaison acteurs / actions .....	60
5.2.4 Des obstacles de transmission / de réception sont-ils observables?.....	63
5.2.5 Des réussites sont-elles observables ?.....	64
5.3 Groupe de données provenant du stage de formation Glottodrama à Rome - 2012....	66
5.3.1 Les actions.....	67
5.3.2 Les acteurs.....	67
5.3.3 Comparaison actions / acteurs.....	70
5.3.4 Des obstacles de transmission / de réception sont-ils repérables?.....	72
5.3.5 Des réussites sont-elles observables?.....	73
6) Les données face aux théories.....	74
7) Conclusion.....	79
Bibliographie.....	84
Glossaire.....	88
Index.....	90
Annexes.....	91
Annexe 1 : Le double cycle d'apprentissage.....	91
Annexe 2 : Questionnaires.....	92
Annexe 3 : Tableaux d'analyse des données à partir d'une grille d'observation.....	94
Glotto1 et Glotto2 .....	94
Le stage pratique à Rome.....	116
Annexe 4 : Extrait de <i>Les Confessions du chevalier d'industrie Félix Krull</i> .....	129
Table des matières.....	131