



Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des lettres et des langues
Département des lettres et des langues étrangères
Filière de Français

MÉMOIRE DE MASTER

Option : didactiques des langues et cultures

Présenté et soutenu par :
BOUSEHEL Souraya

Le : samedi 26 septembre 2020

LA PRATIQUE THEATRALE ET LA METHODE VERBO- TONALE : VERS UNE APPROCHE PROSODIQUE POUR CORRIGER LA PRONONCIATION EN CLASSE DE FLE

Cas des apprenants de la 3 AM -CEM Hamoudi Mohamed Esghyr,
Biskra-

Jury :

Mme	ACHOUR Yasmine	MAA	Université Mohamed Khider Biskra	Président
Mme	ZERARI Siham	MAA	Université Mohamed Khider Biskra	Rapporteur
Dr	GUERID Khaled	MCB	Université Mohamed Khider Biskra	Examineur

Année universitaire : 2019/2020



Engagement anti-plagiat

Je soussigné (e) l'étudiant (e) : Boussehel Souraya.....présentant un mémoire de master

Option : Didactique des langues-cultures
Intitulé : de la pratique théâtrale et la méthode verbo-tonale :
Vers une approche prosodique pour corriger les
prononciations en classe de FLE

Déclare être pleinement conscient (e) que le plagiat constitue une violation des droits d'auteur. De ce fait, j'avoue être au courant de l'arrêté n° 933 du 28 Juillet 2016 relatif à la lutte contre le plagiat, sous toutes ses formes. Entre autres, toute citation ou reformulation d'un passage comportant des informations porteuses d'idées scientifiques, paragraphe, texte, images, schémas, grille, chiffres, sans mentionner la source. Cet acte peut conduire l'étudiant (e) à la sanction par le conseil de discipline de l'université :

-Un avertissement (en cas de maladresse, l'étudiant (e) a oublié de mentionner la source) ;

-Un blâme (fraude dans la falsification des résultats) ;

-L'exclusion de l'université de Biskra ainsi que l'exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée définie (plagiat volontaire ou involontaire de paragraphes non en rapport avec le contenu)

-L'exclusion définitive de l'université de Biskra et l'exclusion définitive de tout établissement public d'enseignement supérieur (plagiat volontaire du mémoire ou de chapitre).

Nom et signature de l'étudiant

REMERCIEMENT

Tout d'abord, nous remercions le bon DIEU de nous avoir donné le courage, la volonté et la bonne santé pour terminer ce travail.

Nous tenons à exprimer nos sincères gratitudee à notre encadreur Mme SIHAM ZERARI pour la confiance qu'elle m'a accordée, son investissement, ses critiques avisées, ses encouragements, sa disponibilité et de nous avoir prodiguées ses conseils précieux.

Mes remerciements vont aussi aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail.

Nous remercions tous nos promoteurs enseignants et tous les professeurs du département des langues étrangères de leurs savoirs et patiences.

Un grand merci à l'enseignante, ma très chère amie et collègue Ouassila Aggoun qui m'a aidée avec ses encouragements et sa légèreté de son amitié. Et aux groupes d'élèves qui ont fourni des efforts et participé aux activités afin que je puisse réaliser mon enquête.

Enfin, nous remercions tous ceux qui nous ont aidées de près ou de loin.

DEDICACE

*À Mon défunt père qui me manque beaucoup,
ma chère mère, avec mes profondes gratitude et
remarquablement mes sœurs et mes frères.*

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	08
PREMIER CHAPITRE	
LA PLACE DE LA PRONONCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES	
INTRODUCTION	13
1. LA PRONONCIATION DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE.....	13
1.1. La phonétique	13
1.2. La phonologie.....	15
1.3. Définition de la prononciation	15
1.3.1. Le niveau segmental de la prononciation	15
A. Les voyelles.....	15
B. Les consonnes.....	16
C. Les semi-voyelles.....	16
1.3.2. Le niveau suprasegmental de la prononciation.....	17
A. Définition de la prosodie.	17
B. Les traits prosodiques.....	18
2. DIDACTIQUE DE LA PRONONCIATION.....	19
2.1. L'enseignement/apprentissage de la prononciation	19
2.1.1. La méthode directe.....	19
2.1.2. La méthode audio-orale.....	20
2.1.3. La méthode Structuro-Globale Audio Visuelle (SGAV).....	20
2.1.4. L'approche communicative.....	21
2.2. La perception auditive et la prononciation.....	22
2.3. La notion interférence en classe de langue.....	23
3. LA CORRECTION PHONETIQUE (méthodes principales).....	23
3.1. La méthode articulaire.....	24
3.1. La méthode des oppositions phonologiques.....	25
3.2. La méthode verbo-tonale	25

CONCLUSION	26
------------------	----

DEUXIEME CHAPITRE

LA PRATIQUE THEATRALE ET LA METHODE VERBO-TONALE EN DIDACTIQUE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGER.

Introduction.....	28
1. LA PRATIQUE THEATRALE : Support pédagogique et méthode corrective...	28
1.1. Définition de la pratique théâtrale.....	28
1.2. La pratique théâtrale en classe de FLE	29
1.3. La pratique théâtrale ; voix et mouvements, gestes et paroles	31
1.4. L'impact de la pratique théâtrale sur l'apprentissage de l'oral et de la prononciation	32
1.5. La pratique théâtrale : méthode d'enseignement et de correction de la prononciation	34
2. LA METHODE VERBO-TONALE : Procédé corrective de la prononciation	37
2.1. Origine et fondements de la méthode	37
2.1.1. Historique.....	37
2.1.2. L'audiométrie verbo-tonale.....	38
2.1.3. Le principe du crible phonologique.....	38
2.1.4. La notion d'optimale	39
2.1.5. La relation entre le corps et la phonation	39
2.2. Principes de la méthode verbo-tonale en correction phonétique.....	40
2.2.1. Le diagnostic.....	40
2.2.2. Les procédés de correction phonétique.....	41
2.3. La méthode verbo-tonale adaptée aux apprenants de FLE.....	43
2.3.1. Apprendre à entendre : approche ludique et créative.....	44
2.3.2. Le corps médiateur dans l'apprentissage de la parole.....	44
2.3.3. Les rythmes phonétiques	44
Conclusion	45

L'EXPERIMENTATION.

TROISIEME CHAPITRE

PRESENTATION DE LA PRATIQUE ET L'ANALYSE DES RESULTATS.

Introduction.....	47
1. PRESENTATION DE L'EXPERIMENTATION	47
1.1. Processus de l'expérience	47
1.2. Population ciblée	49
1.3. Choix du nombre	50
1.4. Choix du niveau	50

1.5. Lieu de travail	51
2. CORPUS	51
3. EXPERIMENTATION	52
3.1. La première phase : la présentation	52
3.2. La deuxième phase : pratique théâtrale et l'identification des erreurs	53
3.3. La troisième phase : la remédiation.....	54
4. ANALYSE	56
4.1. Analyse des résultats obtenus dans la deuxième phase.....	57
4.2. Analyses des résultats obtenues dans la troisième phase	61
Conclusion	64
CONCLUSION GENERALE	66
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	70
ANNEXE	74

INTRODUCTION GENERALE

*« La parole dans ma théorie est un phénomène social.
Nous employons la parole comme un ensemble constituant
le système de nos moyens de communication ¹ ».*

P.GUBERINA

La parole est une réalisation sonore de la langue. Elle se compose d'éléments linguistiques expérimentés et travaillés depuis le structuralisme (XX siècle) et qui sont au centre des études essentielles en phonétique et en phonologique.

Dans notre recherche nous avançons l'importance de la parole dans l'apprentissage de la langue étrangère (FLE), mais en s'intéressant beaucoup plus sur la production appropriée des sons de parole. C'est-à-dire que nous allons traiter la représentation phonétique de ces sons selon une perspective didactique, en mettant l'accent sur la correction de la prononciation des apprenants.

De ce fait, la prononciation représente une application incontournable dans la communication orale en incorporant le facteur d'intelligibilité qui est la compétence ou la capacité de se faire comprendre, plus la motivation qui amène l'apprenant à s'auto-apprendre, là où l'enseignant doit l'accompagner par des activités littérale, créatives et plus interactives en visant tous les éléments de production orale pour pouvoir corriger les erreurs de prononciation. Car l'un des objectifs de l'enseignement des langues étrangères est de doter l'apprenant d'une prononciation correcte.

A partir de cette idée nous avons réalisé une vision didactique qui finalise notre sujet de recherche intitulé : « *La pratique théâtrale et la méthode verbo-tonale : vers une approche prosodique pour corriger la prononciation en classe de FLE* ». Notre thème s'inscrit dans une communication didactique qui s'intéressera à la correction de la prononciation par la méthode verbo-tonale où nous associons les pratiques théâtrales à la phonétique. Et dont le but est d'améliorer la production des sons de la parole des apprenants en classe de FLE ; Français Langue Etrangère.

Nous allons adopter une méthode qui met l'accent sur trois niveaux de la contribution prosodique avec la pratique théâtrale : la prosodie, le corporel et l'affectif, du moment où «

¹ RIVENC Paul, « *Charles Bally et Petar Guberina, inspireurs audacieux de la didactique moderne des langues, Synergies* » Espagne n°6 - 2013 .p. 149.

Le système verbo-tonal vise avant tout à (ré) éduquer la perception auditive¹ ». Sachant qu'une mauvaise production est la conséquence d'une mauvaise perception, ce qui explique le nombre et le genre d'erreurs commises par les apprenants de la langue étrangère. Suite aux paramètres de la correction suprasegmentale de la méthode verbo-tonale, nous voulons réaliser une technique qui complète cette discipline en proposant une tâche supplémentaire à sa progression.

« Nous voudrions affirmer ici une thèse, qui demande à être vérifiée expérimentalement, mais qui dessine des perspectives théoriques importantes : la corporéité théâtrale, que l'apprenant est invité à extérioriser sans retenue, est un mode sémiotique facilitant la découverte et l'appropriation des schèmes intonatifs et rythmiques² ».

Le travail que nous proposons vise à améliorer la production orale par l'improvisation théâtrale, la lecture à voix dominante, la mise en scène de courts dialogues théâtraux. Une manière attractive et créative, un moyen très connu en Europe, les pratiques théâtrales. Une stratégie d'apprentissage qui aide l'enseignant et l'apprenant de mettre la créativité comme le dit Adrien PAYET, metteur en scène et formateur en théâtre FLE: *« L'activité théâtrale permet de travailler ponctuellement les notions de programme de manière ludique et créative³ ».*

Sur le plan didactique de la langue française en Algérie, la prononciation est enseignée comme une activité secondaire en classe des langues tant que les séances de production orales sont insuffisantes pour améliorer la prise de parole et par manque d'activités concernant la correction de la prononciation des apprenants qui rencontrent des difficultés ; ils n'arrivent pas à articuler de manière correcte.

D'après notre courte expérience autant qu'enseignante du français langue étrangère auprès d'apprenants qui ont déjà dépassé (05) cinq ans de contacte directe avec la langue française. Nous visons ici les apprenants de troisième année de cycle moyen. Nous avons constaté qu'il y a des perturbations frappantes sur le plan communicatif, dans la mesure où nous avons relevé chez beaucoup d'apprenants des fautes chroniques de prononciation et d'accentuation.

¹ PARLANT Julien, « Théâtre et méthode verbo-tonale : vers une approche intégrée de la prosodie », XXI Colloque APFUE - Barcelona-Bellaterra, 23-25 Mai 2012 .p.454.

² BECK Patrick. « Corporéité et expressivité en phonétique corrective. », in Guimbretière (dir.), *La prosodie au cœur du débat*, Rouen, France : Publications de l'Université de Rouen (2000). p.249

³ PAYET Adrian ; « les noces de théâtre et de l'apprentissage », le français dans le monde n°370 juillet 2010, disponible sur <http://theatre-fle.blogspot.com/p/articles-sur-le-theatre-fle.html>, consulté 5/5/2014.

Cette situation nous a mené à poser **la problématique** suivante : Est-ce que nous pourrions remédier le phénomène de la prononciation erronée en appliquant la méthode verbo-tonale en l'associant à des activités théâtrales dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

La présente étude vise à vérifier la pertinence de nos **hypothèses** suivantes :

1. L'intégration d'un atelier de pratique théâtrale par objectif de correction phonétique selon la méthode verbo-tonale pourrait diminuer le phénomène de mauvaise prononciation vis-à-vis à l'intérêt des enseignants et des apprenants.
2. Une bonne interprétation des indices prosodiques permettrait un apprentissage attractif de la prononciation

Pour réaliser notre recherche, notre corpus dépend des besoins langagiers et procéduraux de la pratique théâtrale et qui répond aux exigences fonctionnelles de la MVT. Pour cela, nous avons sélectionné un texte de conte adapté théâtralement chargé d'émotions et des comportements qui traitent les traits prosodiques de notre objet d'étude, la correction phonétique. L'adaptation théâtrale de conte support de notre expérimentation est « le petit poucet » qui nous permet d'impliquer les apprenant à jouer les rôles de façon imitative des personnages de l'histoire pour bien développer et évaluer leur prononciation.

Notre objectif est de montrer l'impact de l'activité théâtrale dans le développement de la perception et de la production des sons de la langue française en adoptant les traits prosodiques (accent et intonation) de la langue cible chez les élèves de troisième année moyenne.

La méthode que nous allons adopter pour mener cette recherche est la méthode expérimentale qui répond mieux à notre objet d'étude. De ce fait, nous irons pour une approche descriptive dans le but d'observer la perception et la production des sons chez les élèves de 3^{ème} année moyenne, lors de la pratique théâtrale. De plus, durant les séances de notre expérimentation, nous allons appliquer la stratégie corrective visée de prononciation et souligner les reproductions prosodiques des élèves pour effectuer une analyse des résultats générés après chaque procédé de correction de la prononciation.

Notre schéma d'étude portera sur trois chapitres ; deux théoriques et un chapitre expérimental :

Le premier chapitre nous allons déterminer la place de la prononciation en classe de FLE par la définition des notions relatives à la notion capitale de notre recherche « la prononciation ». Le deuxième chapitre divisé en deux sessions la première session relève de la pratique théâtrale. En commençant par une conceptualisation, puis, nous allons délimiter les concepts théoriques et thématiques de l'installation de la pratique théâtrale en FLE. Quant à la deuxième session, la méthode verbo-tonale en tant que procédé correctif de la prononciation, nous allons présenter l'origine et les fondements de cette méthode plus ses caractéristiques et les principes de correction phonétique par cette méthode.

En ce qui concerne le troisième chapitre, la partie expérimentale, nous organiserons un travail de pratique théâtrale qui sera convenable au groupe d'expérimentation pour établir la correction de la prononciation à partir des activités dans lesquelles nous notifierons les résultats abordés afin de faire l'analyse qui permet d'obtenir le rapport de l'efficacité ou l'inefficacité de notre démarche.

Finalement on pourra confirmer ou infirmer nos hypothèses suite aux résultats obtenues.

CHAPITRE I

LA PLACE DE LA PRONONCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES.

« La prononciation de la langue française porte l'empreinte de son caractère ; elle est plus variée que celle des langues du midi, mais moins éclatante ; elle est plus douce que celle des langues du nord, parce qu'elle n'articule pas toutes ses lettres. »

Discours sur l'universalité de la langue française. ANTOINE RIVAROL

Introduction

L'enseignement de la langue étrangère réside dans son objectif de la communication ; « *La communication dans le champ didactique est donc un système de systèmes, une interaction entre des personnes des contenus, un contexte social, etc.* »¹. C'est-à-dire nous apprenons une langue pour pouvoir communiquer, car avec la langue nous pourrions connaître la diversité des traits qui relient les personnes, les sociétés et les cultures ; car tout langage est une manière de déterminer l'individu. C'est à partir de cette perspective la prononciation prend place en didactique des langues étrangères. Nous ne pouvons parler de la prononciation sans aborder la notion de phonétique et de phonologie et tous les aspects de la langue parlée.

Dans ce présent chapitre qui s'intitule «**La place de la prononciation dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères**». Nous commencerons tout d'abord par les définitions des notions phonétique et phonologie, puis sera la définition de la notion fondamentale de notre recherche «la prononciation » qui interprète la voie de la conjugaison du système ; enseignement / apprentissage du Français langue étrangère. Ensuite, nous allons nous orienter vers la didactique de la prononciation entre autre l'enseignement/apprentissage de la prononciation et les apports théoriques de ce dernier et nous exposerons certaines méthodes de correction phonétique dites principales en classe de FLE.

1. LA PRONONCIATION DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE

1.1. La phonétique :

Pour comprendre les caractéristique du langage humain et sa propagation nous devons mettre l'accent sur « *La discipline qui étudie la composante sonore d'une langue dans sa réalisation concrète, des points de vue acoustique, physiologique (articulatoire) et perceptif (auditif)*² » comme le précise Jean-Pierre Cuq. Un domaine qui comprend trois axes et qui s'attachent à l'étude des sons de la parole. Pierre-Roger Léon la décrit comme : «... *la discipline qui étudie essentiellement la substance de l'expression. Elle montre la composition acoustique et l'origine physiologique des différents éléments de la parole*³.»

¹ MARTINEZ. Pierre. *La didactique des langues étrangère* .col; que sais-je ? 4^e édition.2004. p. 09.

² CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, Ed Jean Pencreah, Paris, 2003, p.194.

³ LEON, Pierre-Roger, *Phonétisme et prononciation de français*, Éd NATHAN, 4^eédition2001, p.06.

De ce fait, la phonétique fixe son étude sur les bruits et les sons produits par la voix humaine. Et, elle comprend trois grands domaines, dont la phonétique articulatoire qui s'intéresse à la disposition des sons et la manière de production à travers les organes phonatoire, et la phonétique acoustique qui s'intéresse aux aspects physiques des sons, et la phonétique auditive concerne la perception des sons paroliers.

1.2. La phonologie

Jean Dubois la définit ainsi: « *La science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique*¹ » Elle étudie les sons par rapport à leur forme linguistique. Autrement dit, c'est l'étude scientifique des sons pendant leur fonction communicative.

La phonologie analyse les sons en mettant l'accent sur comment les distinguer, comme l'indique encore Jean Dubois « *Elle se fonde sur l'analyse des unités discrètes (phonèmes et prosodèmes) opposées à la nature continue des sons*² ». C'est une phonétique fonctionnelle qui étudie les variations entre sons et sens incontestable dans un système communicatif de la langue. La phonologie concerne deux domaines de recherche en langue : la phonématique et la prosodie.

1.3. La prononciation

Selon Jean Pierre Cuq, Prononcer c'est : « *[...] entendre et produire les sons et les faits prosodiques d'une langue donnée de telle manière qu'un natif puisse comprendre le message qui lui est adressé, ou de sorte que la prononciation n'entrave pas la communication entre natifs et non natifs*³ ». Donc, la prononciation (des sons et des éléments prosodiques) selon cet auteur, ne doit pas gêner la communication entre les natifs et les non natifs, ce qui assure la compréhension du message reçu par le natif. La prononciation est alors la manière d'articuler et débiter une langue qui sert à communiquer oralement, la langue française a une prononciation particulière comme les autres langues du monde.

Jean-Pierre Cuq décrit la prononciation comme un acte « *liée à l'articulation mais également à l'audition (capacité sensorielle de l'oreille) et à la perception (interprétation*

¹ DUBOIS, Jean et al. *Dictionnaire de linguistique*, Ed Larousse, Paris, (2002), p.361.

² *Ibid.*

³ CUQ. *Op cit.* p. 205.

de la réalité, physique¹) ». Il paraît que la prononciation nuancée peut engendrer une complication dans la maîtrise de la langue communicative alors qu'une bonne prononciation conçoit une bonne maîtrise de l'oral. La prononciation comprend deux niveaux d'étude différents en norme d'intérêt (phonématique et prosodique), nous parlons d'un niveau segmentale et d'un niveau suprasegmental, le premier concerne les catégories de sons et le deuxième concerne les caractéristiques de la production des sons que nous allons les présentés brièvement :

1.3.1. Le niveau segmental de la prononciation :

Le niveau segmental de la prononciation s'articule autour de ces trois catégories de sons : les voyelles, les consonnes, les semi-voyelles ou semi-consonnes.

A. Les voyelles : Les voyelles sont des sons émis par la voix sans bruit d'air, des phénomènes caractérisés par une sonorité de la cavité buccale plus ou moins ouverte de types : voyelles nasales, voyelles orales, des voyelles arrondies, des voyelles non-arrondies, des voyelles antérieures, des voyelles postérieures, des voyelles centrales...

voyelles du français

		ZONE D'ARTICULATION					
		ANTÉRIEURES				POSTÉRIEURES	
		ORALES	NASALES	ORALES	NASALES	ORALES	NASALES
APERTURE	FERMÉES	i		y		u	
	MI-FERMÉES	e		ø ^e		o	
	MI-OUVERTES	ɛ	ẽ	œ	œ̃	ɔ	õ
	OUVERTES	a				ɑ	ã
		ÉTIRÉES			ARRONDIES		

14

Tableau : La classification articulatoire des voyelles du français²

¹ *Ibid.*

² <https://www.verbotonale-phonetique.com/voyelles-francais/>

B. Les consonnes : Ce sont des sons produits par le passage de l'air à travers la gorge, la bouche. Le mode d'articulation est défini par un certain nombre de facteurs qui modifie la nature du courant d'air expiré : articulation sonore, articulation occlusive, articulation fricative, articulation nasale, articulation latérale, articulation vibrante.

D'après le point d'articulation : articulations labiales ou bilabiales, articulations dentales, articulations labiodentales, articulations alvéolaires, articulations palatales, articulations vélaire, articulations uvulaires.

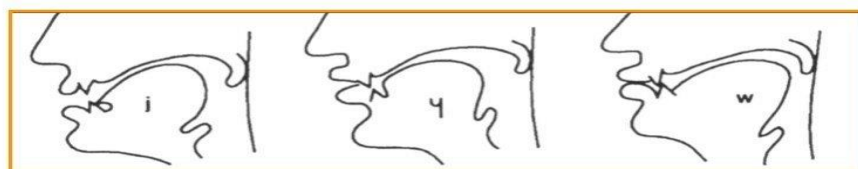
MODE D'ARTICULATION				LIEU D'ARTICULATION								
Type de consonne selon le mouvement	Passage de l'air		Vibration des cordes vocales	Bi-labiale	labio-dentale	Apico-dentale	Apico-alvéolaire	Pré-dorso-alvéolaire	Pré-dorso-pré-palatale	médio-palatale	Dorso-palatale ou vélaire	Post-dorso-uvulaire
OCCLUSIVE	ORAL		NON-VOISEE	p		t					k	
			VOISEE	b		d					g	
	NASAL		VOISEE	m		n				ɲ	(ŋ)	
CONSTRUCTIVE	ORAL	TYPED CONSTRUCTIVE										
		FRICATIVE	NON-VOISEE		f			s	ʃ			
			VOISEE		v			z	ʒ			
		LATERALE	VOISEE				l					
VIBRANTE	VOISEE										R	

Tableau : La classification articulatoire des consonnes du français¹

C. Les semi-voyelles / semi-consonnes : Une semi-voyelle ou semi-consonne (appelée également **glide**² par anglicisme bien que ce dernier terme soit assez rare) est une voyelle non syllabique qui forme une diptongue avec une voyelle syllabique qui la suit. Son articulation est plus proche de celui d'une consonne que d'une voyelle. Ainsi, généralement, en français, les semi-voyelles ne donnent pas lieu à élision ou liaison.

¹ <http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html06/07/2020>

² Glide Son phonétiquement intermédiaire entre les voyelles et les consonnes, souvent utilisé pour comprendre les glides phonologiquement vocaliques et consonantiques comme « l'iode » et « le yod », lesquels certains linguistes appellent respectivement semi-voyelles et semi-consonnes (les autres les utilisent interchangeablement).



description phonologique		
	labialisation	lieu d'articulation
j	écartée	palatale
ɥ	labialisée	palatale
w	labialisée	vélaire

particularités		
articulatoires	acoustiques	perceptives
<ul style="list-style-type: none"> • lieu d'articulation rappelle celui des voyelles correspondantes; + grande fermeture --> se rapprochent des consonnes 	<ul style="list-style-type: none"> • présence de formants --> très proches des voyelles 	<ul style="list-style-type: none"> • bruit de frottement dû: <ul style="list-style-type: none"> - à l'écart langue/palais; - aux cordes vocales - tendues et rapprochées que pour les voyelles - --> air s'échappe davantage

Grille de description phonologique des semi-voyelles.¹

1.3.2. Le niveau suprasegmental de la prononciation :

En ce qui concerne le français langue étrangère, il s'agit des caractéristiques de la prononciation du français afin de connaître la manière de la production des sons. Nous déterminons le niveau suprasegmental par son repère prosodique des sons de la parole et dont la prosodie s'intéresse à ces caractéristiques : l'accentuation, le rythme et l'intonation

A. Définition de la prosodie :

Jean Pierre Cuq interprète la notion de prosodie et montre que :

«Le terme prosodie est fréquemment assimilé à celui de métrique (dans son acception littéraire) ou d'intonation (dans son acception linguistique), alors que sa signification fait référence à un ensemble de phénomènes tels que l'accent, le rythme, la quantité, le tempo, les pauses, les tons et l'intonation que l'on qualifie d'éléments prosodiques ou d'éléments suprasegmentaux du langage²».

Donc c'est l'étude des phénomènes de l'accentuation et de l'intonation permettant de véhiculer de l'information liée au sens. Les bases prosodiques, qu'on nomme *prosodèmes*, se réalisent en faisant intervenir l'intensité, la quantité, la durée et la hauteur du son. Ils sont par ailleurs susceptibles, tout comme les phonèmes, de varier d'une langue à l'autre.

¹ <https://www.verbotonale-phonetique.com/semi-consonnes-semi-voyelles/07/07/2020>

² CUQ Jean Pierre, 2003, *Op.cit.* p. 205.

B. Les traits de prosodie :

On désigne par les traits de la prosodie : l'accentuation ; le rythme ; intonation.

- **L'accentuation** : L'accent est la forme sonore donnée à certaines syllabes dans la chaîne parlée. Nous en distinguons deux types : l'*accent tonique*, inséparable à la langue, qui contribue au rythme de la parole; et l'*accent expressif* (ou *accent d'insistance*), optionnel, employé pour exprimer une émotion ou mettre en évidence. Pour le français, l'accent tonique est principalement déterminé par la durée et l'intensité de l'articulation.
- **Le rythme** : Selon Bernard Dufeu : « *Le rythme constitue la base prosodique d'une langue sur laquelle mélodie et sons viennent se greffer. L'acquisition du système prosodique repose donc en premier sur une maîtrise des caractéristiques rythmiques de cette langue*¹ ». Le terme rythme nous indique l'intervalle du temps qui résulte de la production des syllabes de l'énoncé. Donc, le rythme a un rapport direct avec la production de la syllabe «*qui est une association plus ou moins étroite de voyelles et de consonnes. Une voyelle prononcée suffit déjà pour avoir une syllabe* »²
- **L'intonation** : «*Au plan pédagogique l'intonation est la première chose que l'élève perçoit, avant même d'identifier des mots isolés ou les groupes de mots* »³. Elle correspond à la variation de la hauteur de la voix au cours de la production orale. Une phrase déclarative, articulée avec une courbe intonative montante puis descendante; le même énoncé, prononcé avec une courbe montante en finale, est plutôt interprété comme une question, par exemple ; il est parti ↓ / il est parti ? ↑

¹ DUFEU, Bernard, *Les caractéristiques de la prononciation française*, <https://www.psychodramaturgie.org/fr/fondements/prononciation/caracteristiques-prononciation-francaise> consulté le 10/07/2020

² BARDOSI Vilmos, *Cours de phonétique française*, Budapest, 2006, page 61.

³ BILLIERES Michel, in TUMMILLO, Federica, *Le travail sur la prononciation et la prosodie par la pratique théâtrale en classe de langue italienne LUHCIE – Université Grenoble-Alpes* <https://www.researchgate.net> consulté /10/07/2020

2. DIDACTIQUE DE LA PRONONCIATION

2.1. L'enseignement/apprentissage de la prononciation ; apports de la théorie à la pratique

« Apprendre à prononcer une langue étrangère, c'est s'engager plus que d'apprendre à bien l'écrire. »¹ Apprendre et faire apprendre la prononciation, c'est d'avoir des connaissances linguistiques distinctives à cet enseignement et aussi être attentif aux rapports affectifs des apprenants, enseigner la prononciation c'est enseigner la propagation des sons qui paraît nouvelle à l'audition des apprenants.

2.1.1. La méthode directe :

La méthode dite aussi naturelle ou psychologique est parue dans les années 50 du 19^e siècle où elle a été imposée dans l'enseignement scolaire français par les initiatives de l'Education Nationale de 1901. Son objectif est d'amener les apprenants à parler le français. Toute la priorité a été donnée à la production orale sans le recours à la langue maternelle et uniquement mettre l'apprenant face aux images et les gestes ainsi que l'environnement scolaire pour parvenir à une autonomie d'apprentissage soit pour la perception des sons ou pour l'interprétation de sens.

Donc, l'apprentissage de langue étrangère prend le chemin d'acquisition de la langue maternelle dans sa perspective naturelle et cohérente avec la réflexion de l'apprenant. En tenant compte de l'imitation et la répétition :

- **Imitation** : Imiter dans une classe de langue et de refaire ou reproduire soit les gestes ou les sonorités. C'est la reproduction de l'ensemble de distinctives acoustiques. « *Reproduction d'une mimique, d'un geste, d'une posture, d'une situation vécue. (L'imitation joue un rôle de premier plan dans le développement de l'enfant et tout spécialement dans la fonction sémiotique, ainsi que l'a souligné J. Piaget.)* »²

L'imitation est ; une des pratiques théâtrales qui relèvent de l'observation, l'écoute, et de la maintenance orale. Elle se considère comme un modèle opté dans l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère.

¹ WACHS Sandrine, *Tendance actuelles en enseignement de la prononciation du FLE*, Revista de Lenguas ModeRnasN°14, 2011. p.185.

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/imitation/41662> consulté le 10/07/2020

- **Répétition** : Répéter avec les apprenants c'est le fait qu'on écoute et après en reprend la production perçue linguistiquement ou phonétiquement comme le consigne le plus connu dans toutes les manuelles scolaires « écouter et répéter ».

2.1.2. La méthode audio-orale :

Méthode appliquée pour des raisons militaires de service Américains en 1943. A cette époque, l'armée américaine fait créer un programme d'instruction pour répondre aux besoins de différentes langues parlées aux territoires. Elle s'est influencée par les behaviorismes et les distributionnalismes, les théories de l'époque.

Comme affirme Sandrine Wachs professeur à l'université de Sorbonne nouvelle que :

« Le behaviorisme a permis de prendre en compte un fait très important en prononciation : la langue maternelle se prononce de manière automatique, les gestes articulatoires qui y sont liés se produisent inconsciemment. En prononciation en effet, la notion d'habitude est fondamentale. Les exercices de répétition (caractère systématique de l'exercice) sont très positifs. C'est à cette époque qu'apparaissent les premiers laboratoires de langue. »¹

Cependant, la prononciation avait une place très importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère, adhérer par la théorie behavioriste. Elle favorise l'apprentissage de la langue parlée par des manières très agiles et propices avec les habitudes de l'apprenant pour qu'elle soit utile pour la communication orale.

2.1.3. La méthode Structuro-Globale Audio Visuelle (SGAV).

La méthode dite aussi méthode audio-visuelle est parue après, entre les années 50 et 70, pour accomplir une vision de stratégie d'apprentissage à partir de reproduction de l'image et de sons en vue de l'apparition des nouvelles technologies. La méthode MAV accorde une importance considérable à l'aspect non-verbal de la langue comme les gestes. Cette perspective qui consiste de relier l'orale avec l'image, l'apprenant doit être actif pour écouter, répéter, comprendre, mémoriser et parler librement.

Les travaux menés conjointement à la fin des années 50 en France, avec P. Rivenc au centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF), et à Zagreb en

¹ WACHS, *Op.cit.*

Yougoslavie, par l'équipe de P. Guberina, ont pour résultat l'élaboration d'une méthodologie dite structuro-globale-audio-visuelle (SGAV)¹. Une théorie inspirée de la linguistique de la parole de CH. Bally, prend en primauté à l'oral basé sur le concept de français fondamental « *il s'agit d'un recueil lexical grammatical, établi sur la fréquence d'apparition dans un corpus oral enregistré et sur la disponibilité (l'importance pour un thème particulier) de forme de base du français.* »²

La méthode SGAV prend en considération la prononciation ; de son enseignement/apprentissage et de sa structure systématique dans la langue cible, pour y parvenir à la méthode qui met en évidence toutes les dimensions de sa pratique.

Le système verbo-tonale élaborer dans les laboratoires des langues des travaux de SGAV qui :

« vise la mise en place d'une compétence phonologique réelle dès les débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle place l'erreur produite comme point de départ de la correction et exploite le rythme et l'intonation comme instruments privilégiés pour l'intégration du système de la langue d'arrivée, ici le français³ ».

Un système qui s'intéresse à la surdité phonologique des apprenants aux nouveaux sons, une interprétation qui reprenne la notion de crible phonologique de Troubetzkoy : un crible consistant à prévenir aux difficultés automatiques de la réception/assimilation de nouveaux sons appartenant à une langue seconde.

¹ MARTINEZ. Pierre, *Op.cit.* p.60.

² *Ibid.* p.59.

³ BOUREUX. Magali, *Mieux percevoir pour mieux prononcer. Quelle phonétique corrective pour aider les apprenants italiens à bien parler français ?* Article on ligne <http://magali.boureux.com/> consulté le 26/06/2020

2.1.4. L'approche communicative :

Cette approche a pris une place très importante dans l'intérêt de l'enseignement des langues étrangères. Elle est appelée aussi approche notionnelle-fonctionnelle. Fondée au début des années 70, l'approche communicative esquisse de la deuxième génération des méthodes dites audio-visuelles. Elle est définie comme : « *la façon d'envisager l'enseignement des langues à partir de la fonction essentielle du langage qui est celle de communication.* »¹ Le pivot de cette perspective est l'étude approfondie de sens et d'emploi de l'énonciation dans une situation communicative. Et c'est à partir des recherches et les travaux sur l'aspect communicatif de la langue, nous citons le philosophe anglais Austin (1962) et le sociolinguiste Hymes (1984).

Il s'agit donc d'un coup de changement intégral de perspective de la didactique des langues, en s'intéressant beaucoup plus sur les situations communicatives de la vie quotidienne. L'apprenant doit être capable d'entrer dans un échange expressif d'une situation fréquente et d'acquérir une compétence communicative comme le décrit Galisson car le but est de « *faire verbaliser au maximum les expressions de chacun, ne se contenter d'une expression implicite ou étroitement liée à la situation, tel est l'objectif que l'on se fixe la plupart du temps dans la pédagogie des langues.* »²

En effet, l'approche communicative fait vocation à la nécessité du lien entre perception et production ; les difficultés que défies l'apprenant pendant l'apprentissage de la prononciation de certains sons résulte d'un défaut ou de problème de la perception. Il s'agit d'une phase où en se préoccupant plus sur l'éventualité d'application de la phonétique et de la pratique de l'enseignement de la prononciation. Dans ce cas, l'accent doit être mis sur les principes d'une prononciation correcte en accordant l'importance à tous les moyens communicatifs : gestes, mimiques, attitudes, intonations et rythme. C'est une approche qui prend en considération l'altérité en classe et fait recours aux supports authentiques.

2.2. La perception auditive et la prononciation

Pour la perception des sons de la parole, Pierre-Roger Léon explique qu' : « *il faut distinguer entre l'audition, qui relève de la sensibilité de l'oreille à entendre et la*

¹ ROBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^eed, Ed Ophrys, paris, 2008. p.36.

² GALISSON Robert et al, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, HATIER, 1982.p.74.

perception, qui procède d'une activité mentale de reconnaissance [...]. La perception concerne également l'interprétation de la réalité physique des sons ¹». Faut indiquer aussi le postulat du crible phonologique de Troubetzkoy (1939). La discrimination auditive est de faire la distinction entre des sons différents. Il s'agit de reconnaître et distinguer les sons.

« Les erreurs de prononciation sont moins reductibles à des impossibilités articulatoires momentanées qu'à une interprétation erronée du cerveau qui structure l'audition en fonction des référents maternels, dont ce qu'il est convenu d'appeler, à la suite des travaux du Cercle linguistique de Prague, le "crible phonologique". Il convient dès lors de faire "sauter" ces cribles, de les "assouplir" par une rééducation du processus audio phonatoire, par une restructuration de la perception² ».

La perception et la prononciation sont nécessairement liées. Une perception parfaite constitue un primitif à la bonne articulation.

2.3. La notion d'interférence en classe de langue

Le concept d'interférence a été abordé en plusieurs disciplines : la linguistique, la didactique, la psychologie et aussi autres domaines de recherches. Mais ce qui nous intéresse est sa disposition en didactique comme le définit Véronique Castellotti :

« Phénomène désignant l'incursion, à l'intérieur d'une production dans une langue, de formes appartenant à une autre langue. Cette notion, largement utilisée par les analyses contrastives pour désigner les influences que la L1 exerce sur la L2, a été alors envisagé comme un phénomène essentiellement individuel et négatif : dans cette conception, le rôle essentiel de la L1 est de perturber l'accès à la L2³ »

Cela veut dire que l'interférence est un phénomène obstacle à l'adaptation avec la seconde langue. D'ailleurs, l'interférence phonétique c'est notre concept qui s'articule dans notre espace de la prononciation. Il est avoir une complication d'articuler certains sons en langue

¹ LEON, Pierre-Roger, *Op.cit.* p.41.

² BOUREUX, Magali, *Op.cit.*

³ CASTELLOTTI. Véronique, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International, France, 2001, p.115.

étrangère à cause de l'influence de la langue maternelle. De ne pas faire la distinction pendant l'articulation par exemple entre [p] et [b].

3. LA CORRECTION PHONETIQUE (principales méthodes)

La correction phonétique vise en particulier tout apprenant d'une langue étrangère pour résoudre les problèmes de la prononciation des sons de cette langue par l'élaboration et l'intégration des méthodes adaptées avec leur besoin. Les apprenants de langue étrangère s'affrontent à certains problèmes :

- Problèmes d'articulation des sons, qui sont généralement dus au positionnement incorrect des organes de la parole au moment de l'articulation.
- Problèmes de combinaisons des sons, notamment l'enchaînement et la liaison.
- Problèmes rythmiques et mélodiques qui se reflètent par le mauvais découpage en groupes rythmiques et l'inaccentuation des syllabes qui auraient dû être accentuées.

L'objectif principal de la correction phonétique est de perfectionner l'aptitude articulatoire chez les apprenants de langue étrangère, en développant leur perception des sons de la langue, ensuite de leur faire reproduire ces sons en faisant plus attention aux traits prosodiques pour atteindre l'automatisme de chaque apprenant (s'auto-corriger).

Nous abordons dans ce qui suit les principales méthodes de correction phonétique :

3.1. La méthode articulatoire :

Une très grande partie du travail est centrée sur la proprioception, la perception physique conduisant à la bonne articulation du son souhaité.

« Le principe est le suivant : on entend bien uniquement les sons que l'on sait prononcer. Les mouvements moteurs répétés faits par l'enfant pour acquérir les sons de sa langue maternelle fixent des habitudes dont il est impossible de se défaire autrement que par un entraînement articulatoire poussé et conscientisé en langue étrangère (L2). »¹

Les apprenants articulent les sons en leur montrant la forme correcte et la bonne position des organes de la parole. Par exemple, pour prononcer le son [u], les lèvres sont projetées vers l'avant et arrondies tout en gardant la bouche au premier degré d'aperture. Pour

¹ Mooc : <https://www.univ-tlse2.fr/> consulté le 14/07/2020

articuler le son [t], l'apex est placé sous les incisives supérieures, en appuyant fort dessus sans faire vibrer les cordes vocales.

3.2. La méthode des oppositions phonologiques :

Le départ de cette méthode s'est fait avec les conceptions de Bloomfield, Jakobson et Halle qui classifient les phonèmes en fonction des traits distinctifs. Et allez vers des oppositions de type binaire. La méthodologie qui a dérivé de ces conceptions consiste à reconnaître (en classe ou en laboratoire de langue) et à mémoriser des phonèmes en opposition. Dans les activités de correction en classe de langue, nous proposons aux apprenants une série de « paires minimales ». Celles-ci sont un ensemble de mots qui ne diffèrent que par un seul son, le changement du son entraîne un changement de sens. Ainsi, en répétant une liste de paires minimales, l'apprenant identifiera les phonèmes de la langue seconde et établira la différence au niveau de leur prononciation.

3.3. La méthode verbo-tonale.

La méthode verbo-tonale développée par Peter Guberina est un procédé fréquent de traitement des enfants sourds et malentendants. Les praticiens de cette méthode ont exprimé l'efficacité de l'intégration de techniques correctives de cette méthode en enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pietro Intravaia la définit comme suit :

« La méthode verbo-tonale de correction phonétique est une méthode structuro-globale et structurante de correction phonétique qui préconise une intégration non intellectualisée du matériel phonique et assure la mise en place de conditions optimales de perception/reproduction, soit par la sélection de positions et d'environnements favorables, soit par l'intervention directe dans l'émission des messages pour restructurer la perception auditive du sujet et le sensibiliser aux éléments non perçus. »¹

Elle se base donc essentiellement sur la perception des sons. Les recherches qui ont été menées sur les problèmes de l'audition chez les sourds d'un côté, et sur les apprenants d'une seconde langue d'un autre côté, ont prouvé que ces problèmes sont dus en grande partie à la perception et au décodage des sons par le cerveau.

¹ INTRAIVAIA Extrait du Verbo-Tonale <http://www.intravaia-verbotonale.com/?Chapitre-2-La-methode-verbo-tonale> consulté le 11/11/2019

Conclusion

Ce chapitre comprend un certains nombres d'informations sur la notion de la prononciation et tous les rapports didactiques qui nous intéressent dans notre recherche. Nous avons constaté que la prononciation a une place très importante dans l'enseignement/apprentissage de la langue seconde et étrangère. Spécifiquement dans les nouvelles approches didactiques qui se basent sur l'articulation de la langue pour y parvenir à une communication parfaite entre les apprenants de la langue seconde et le parlant natif de la langue cible.

Les informations précédentes sont considérées comme les fondamentales que nous aurons besoin pour compléter notre point de quête. Comme nous avons indiqué que notre recherche se base sur la prononciation et les méthodes de correction pour atteindre les solutions de notre problématique, en vue qu'il y a plein d'informations sur ce précepte nous avons évoqué la conception de la phonétique et toutes les notions relatives avec elle. Prévoyons que le deuxième chapitre nous guidera vers le but espéré.

CHAPITRE II

LA PRATIQUE THEATRALE ET LA METHODE VERBO-TONALE EN DIDACTIQUE DE FLE.

« Pour les élèves, l'atelier théâtre doit être le lieu où il ne faut pas avoir peur de se tromper, d'essayer et recommencer. »

BALAZARD & GENTET-RAVASCO

Introduction

L'oralité vient toujours une priorité pour les apprenants, car tous veulent apprendre une langue de communication, c'est le fait de réaliser des énoncés qui traduisent une ou des situations langagières dans un cadre pédagogique ou sociale. Et c'est à partir de cette conceptualisation que nous aborderons les définitions et nous démontrerons les rapports entre la pratique théâtrale et la méthode verbo-tonale dans l'enseignement/apprentissage des langues et la correction de la prononciation du français langue étrangère.

D'abord, pour la première section de ce chapitre, nous commencerons par **la pratique théâtrale : support pédagogique et méthode corrective**. En commençant tout d'abord par une définition de ce concept. Nous essayerons de montrer la place de la pratique théâtrale en classe de FLE. Ensuite, nous démontrerons l'impact de cette pratique dans l'apprentissage de la prononciation, pour connaître la situation d'apprentissage de cette dernière au même temps que l'exploitation de technique théâtrale au sein de la classe. Enfin, passant à la méthode de correction phonétique par la pratique théâtrale ; comment considérer une technique théâtrale comme outil d'apprentissage et de correction phonétique à la fois ?

Dans la deuxième section, **la méthode verbo-tonale : procédé corrective de la prononciation**, nous allons présenter l'origine et les fondements de cette méthode plus ses caractéristiques et les principes de correction phonétique par cette méthode. Pour terminer nous aborderons les disciplines principales qui s'adaptent en didactique de FLE avec l'appropriation de la langue et la maîtrise de la prononciation.

1. La pratique théâtrale : Support pédagogique et méthode corrective

La pratique théâtrale, technique théâtrale, jeu théâtrale ou théâtre, toutes ces conceptions sont relatives par leurs tâches artistiques de l'art théâtral qui se diffèrent par leurs objectifs dans les disciplines ou comme art indépendant. Repérons que le théâtre ou genre dramatique c'est l'art de la représentation d'un drame, un genre littéraire spécifique, et c'est l'espace dans lequel se déroulent les scènes de théâtre. Ce qui nous concerne c'est la pratique théâtrale dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères comme outil pédagogique et démarche didactique de correction de la prononciation.

1.1. Définition de la pratique théâtrale

La pratique théâtrale, conception dérivée de la notion théâtre pour renvoyer aux aspects fondamentaux du théâtre dans l'application didactique. Le théâtre peut être défini comme ainsi : « *Le théâtre est d'abord un spectacle et un genre oral, une éphémère, la prestation d'un comédien devant des spectateurs qui regardent, un travail corporel, un exercice vocal et gestuel le plus souvent dans un lieu particulier et dans un décor particulier*¹ ». Alors, le théâtre est une activité qui combine entre le vocale et le corporel pour réaliser des situations communicatives avec l'autre pour des objectifs différents.

La pratique théâtrale, dans la pédagogie des langues, est une activité qui se diffère de toutes activités scolaire. Son objectif est la mise en scène d'un spectacle théâtrale, et d'être comme outil et démarche d'enseignement/ apprentissage dans une perspective bien définie. C'est « *l'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une œuvre mise en situation.* »² Elle est donc un outil ludique qui sert à améliorer la communication des apprenants et à insister sur la prise de parole dans des situations d'apprentissage.

1.2. La pratique théâtrale en classe de FLE

L'enseignement d'une langue étrangère fait appel à une série d'activités pour ne pas ennuyer les apprenants. L'objectif initial que vise tout enseignant de langue étrangère est de développer les méthodes d'expression de l'apprenant : « (...) *on considère que le processus global d'appropriation d'une langue étrangère consiste à appréhender, à traiter et à stocker des données langagières fournies par le milieu et à les adapter à la connaissance antérieure, par assimilation et accommodation* ».³ C'est-à-dire, l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par une stratégie de collections de connaissances langagières afin de les adapter avec sa fonctionnalité.

L'activité théâtrale ou la pratique théâtrale commence bien dans les salles de classe par les jeux de rôle et la simulation globale. Ces derniers ne sont que des techniques d'activités et des tâches spécifiques pratiquées en classe de langue; comme le cite Marc Souchon en décrivant la classe de langue : « *Toute classe de langue peut être considérée*

¹BIET, Christian et TRIAU, Christophe, « *Qu'est-ce que le théâtre ?* », Coll. Folio, Essais, Gallimard, Paris.2006, p.467.

² PIERRA, Gisèle, « *Pratique théâtrale et didactique du français langue étrangère* », in Travaux Didactique du FLE, n°36, Montpellier III, 1996, p.31.

³ BESSE ET PORQUIER cité par SPIEZIA Raffaele « *Nouveaux outils et enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire* », SHENA, 2003 .p.24.

sous au moins deux aspects : d'une part, comme un lieu de communication [...] et de l'autre, comme un lieu social »¹, qui réduit la société pour lui donner l'occasion de se libérer et de se distraire.

Faire du théâtre, donne aux apprenants un rapport vivant à la langue. Utiliser le théâtre dans l'enseignement de Français Langue Etrangère est une activité d'apprentissage caractérisée par le ludique, Adrian Payet dit à ce propos : « *L'activité théâtrale permet de travailler ponctuellement les notions de programme de manière ludique et créative.* »² Le ludique est donc l'affectivité, l'attraction et le plaisir, pour les apprenants, de participer aux activités d'apprentissage.

Ajoutant aussi à ce constat que :

« Intégrer des activités théâtrales en classe de FLE, permet de finaliser l'enseignement à travers des activités ludiques. Les activités théâtrales en classe s'intègrent dans une volonté d'approche communicative et actionnelle de l'apprentissage des langues vivantes. Sans être metteur en scène chaque professeur peut faire appel à ces techniques pour dynamiser sa classe, aborder des notions de grammaire par le jeu et enfin travailler l'oral en classe³ ».

C'est à lui, l'apprenant de dégager ses craintes de prise de la parole. Il faut donc l'amener, par intégration des activités comme les pratiques théâtrales, à mobiliser les connaissances acquises à l'écrit et à l'oral.

La pratique théâtrale scolaire jugée avantageuse, permet à l'apprenant de libérer ses capacités créatives et intellectuelles. Elle est un outil exceptionnel d'apprentissage. Dans cette optique, Jean Pierre Cuq défend l'importance du théâtre en classe en montrant les avantages :

«Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle: apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression des sentiments ou

¹ SOUCHON, Marc « *pratiques discursives et acquisition des langues étrangère* », Presses Univ.Franche-Comté 1998.p.69

² PAYET, Adrian ; « *les noces de théâtre et de l'apprentissage* », le français dans le monde n°370 juillet 2010, disponible sur <http://theatre-fle.blogspot.com/p/articles-sur-le-theatre-fle.html>,consulté 5/5/2014.

³ PAYET, Adrien, « *Comment intégrer des activités communicatives et théâtrales en cours de Français Langue Etrangère* ». CLE international, Paris, 2010. p.22.

d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique: acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle¹».

En effet, le rôle de l'enseignant est d'être médiateur, d'éduquer et de sensibiliser. Il peut proposer soit des textes familiers ou des textes de littérature pour l'adapter aux exercices liés à l'appropriation de la langue dans la mesure où les apprenants joueront les rôles que propose le texte comme acteur de théâtre. La pratique théâtrale peut donc être incorporée à une leçon de français.

2. La pratique théâtrale : voix et mouvements, gestes et paroles

La langue devient utile parce qu'elle sert à communiquer, elle sert à jouer, et à réaliser des actions, notre point de départ dans cette recherche est de mettre l'accent sur la prononciation en classe de FLE en se basant sur les exercices et les supports choisis par l'enseignant ainsi que la pratique théâtrale qui pourra être un des outils de vocation comme le postule Pierra Gisèle : « *La vocation expressive et esthétique de l'approche théâtrale proposée offre un cadre possible à ces retrouvailles avec le corps et son articulation à la parole²* » Nous constatons que l'auteur fait appel à toute l'unité corporelle des personnes désignées pour jouer les rôles. L'acteur met son corps en mouvement par des gestes, par des expressions du visage ou par des postures.

En outre, Peter Brook avance que : « *Ce qui bloque le plus de monde aujourd'hui, c'est la parole. Il ne faut donc pas commencer avec la parole, avec les idées, mais avec le corps. Le corps libre est un premier pas.³* ». Autrement dit, il nous affirme l'importance du corps avant la prise de la parole, c'est-à-dire que le corps assure une interprétation bien définie de la parole.

En somme, la voix et les mouvements, les gestes et les paroles doivent tous suivre une progression correcte. Le théâtre requête à exprimer des sentiments, des émotions par la parole, mais aussi par le corps comme ajoute Pierra Gisèle: « *Elle est associée aux*

¹ CUQ, Jean-Pierre, « *dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE, international ».2003. p .237.

² P .Gesèle; *Op.cit.* p.166.

³ BROUCK cité par SHMIDT Prisca, « *Le théâtre comme art dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Revue de recherche en éducation* », n°38, 2006. p.96.

émotions, à la gestuelle et au mouvement dans l'espace¹ ». Le geste et la parole, la voix et les mouvements présentés dans la situation communicative insérée aux activités théâtrales et leurs rapports dans le cadre de l'enseignement des langues permettent à l'apprenant d'accéder non seulement à une bonne maîtrise de l'appropriation de la langue mais aussi d'un savoir et d'un savoir-faire.

Apriori, l'exploitation des pratiques théâtrales commence par un entraînement de deux aspects : la voix et la gestuelle.

- **La voix** : l'entraînement sur la voix, le rythme et la propagation des sons donne des résultats directs en ce qui concerne la compréhension orale. A travers cette voix les apprenants apprennent à bien (re)produire des lettres et leurs sons selon la prosodie, le rythme et l'intonation.
- **La gestuelle** : La mimique qui complète la parole est importantes car c'est une autre manière de faire comprendre les paroles. La langue étrangère accorde le mime à explorer l'image dans une interaction plus expressive.

De plus il est important de connaître le corps et le silence :

- **Le corps** : est très essentielle dans la présentation théâtrale car il présente un aspect particulier dont les acteurs envois leurs message par une dynamique corporelle ; c'est une autre langue, une langue explicite ce que les mots couvre derrière.
- **Le silence** : l'arrêt et les ruptures dans une pièce théâtrale sont des symboles qui complète toutes les représentations théâtrales dans le but de séparer un acte de l'autre.

3. L'impact de la pratique théâtrale sur l'apprentissage de l'oral et de la prononciation

L'exploitation de la pratique théâtrale en classe de langue offre aux apprenants la possibilité de travailler sur l'aspect orale par les activités adaptées à l'enseignement de la compréhension orale et la production orale qui accompagne un apprentissage de la prononciation. Selon Pierre Martinez : « ...l'oral prend toute son autonomie par rapport à l'écrit, auquel l'école le subordonnait généralement. Aussi la didactique délaisse-t-elle

¹ GISELE Pierra in Victoria, KONIDARI, « L'enseignement du FLE par le théâtre. Un cheminement différent vers une approche holiste de l'enseignement/apprentissage ». p.313.
<https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/konidari.pdf>

plus moins le dialogue enregistré, naguère support initial des contenus présentés dans la leçon¹ ». De ce fait, l'enseignement /l'apprentissage de la langue ne doit pas se faire par l'écrit seulement mais par une conjonction entre les deux pour atteindre les résultats visés.

Dufeu montre que : *« Le lien direct entre le locuteur et sa parole, qui permet l'adéquation entre le sens et la signification du message et entre ce qui est dit et ce qui est exprimé, facilite l'apprentissage² ». La relation entre pratique théâtrale et l'oral c'est que cette pratique est une réalisation du geste et de la parole par un acteur. Ce dernier fait transmettre un message aux spectateurs ; alors il est émetteur qui redonne un sens par sa présence corporel et orale.*

En ce qui concerne l'intérêt de parler et du développement des compétences langagières chez les apprenants, Gisèle Pierra ajoute :

« C'est grâce à la pulsion communicative que le travail peut s'effectuer dans le cadre pratique théâtrale en langue étrangère. C'est elle qui va permettre aux apprenants de résoudre les difficultés langagières. C'est parce que l'enseignant aura accepté une communication avec erreurs mais vivante, qu'un travail sur les erreurs pourra se développer par la suite dans le cadre de l'exigence de l'interprétation du texte. Dans un premier temps l'expression libérée est signifiante et nécessaire pour répondre à la nature et à la fonction de la langue³».

Parler par une langue étrangère, c'est-à-dire se retrouver en situation de communication qui pourra avoir un aspect déstabilisateur. C'est pourquoi le théâtre sert à motiver l'apprenant qui est autonome dans son apprentissage. Selon Pierre Martinez : *« L'apprenant est mis en situation d'être l'acteur autonome de son apprentissage : il s'agit donc de le sensibiliser au fonctionnement de la communication et à la problématique de l'apprentissage⁴ ». Donc l'enseignant est appelé à intervenir à tout moment et de guider l'apprenant sur les bonnes voies. A son rôle, Pierra Gisèle a assuré qu'à travers la pratique de théâtre avec les apprenants on apprend le plaisir d'apprendre:*

¹MARTINEZ Pierre *op.cit.* p.91.

² DUFEU, Bernard, « Les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie Linguistique » in Le français dans le monde No spécial 1999. p.112.

³ PIERRA, Gisèle. « Une esthétique théâtrale en langue étrangère ». L'HARMATHAN. Paris, 2008 .p.68

⁴ MARTINEZ Pierre, *op.cit.* p.76.

« Ce plaisir, de l'activité dans la langue étrangère, naît quand il y a acceptation de soi, de sa voix dans cette langue, dégagée des résistances produites par le regard et l'écoute des autres, impliqués aussi dans un travail de même nature. Car l'inhibition de la parole n'est pas toujours liée à des carences de compétences linguistiques. Elle dépend de la possibilité, donnée ou non, que s'ouvre un espace sonore. Or, il nous est apparu que le travail créatif dans une langue étrangère pose les conditions de libération de la parole et débloque cette réaction de peur en tant qu'il ouvre un tel espace.¹ »

Il est confirmé que la prononciation est liée à la présence effective des apprenants pour l'utilisation des techniques théâtrales dont elles contribuèrent fortement à la création d'un environnement détendue. Par conséquent, les bénéfices au niveau linguistique sont nombreux pour l'expression orale, Mathilde a montré cela en disant que :

« Les bénéfices au niveau linguistique sont nombreux, notamment pour l'expression orale. L'étudiant améliore sa prononciation et la fluidité de la langue. Le théâtre permet de travailler l'articulation que l'on n'a pas toujours le temps de corriger individuellement en classe; il contribue à donner les outils pour une communication efficace² ».

En effet, l'acquisition d'une bonne prononciation est liée aux visées des apprenants de maîtriser la langue française. Par la pratique, nous essayons de mettre en intérêt l'échec de prise de parole et les raisons d'avoir réalisé des erreurs de prononciation qui peuvent être corrigées par une façon plus ludique et plaisante.

4. La pratique théâtrale : méthode d'enseignement et de correction de la prononciation

La didactique des langues étrangères, dans ses diverses méthodes d'enseignement, se base sur le côté communicatif et interactionnel pour élaborer des techniques qui font participer les apprenants, dont l'objectif est d'améliorer les compétences langagières ; comme la prise de parole et la prononciation qui font un obstacle pendant l'apprentissage de la langue.

¹ PIERRA, Gisèle. Op.cit. p.29.

² Dallier, Mathilde, « *Le théâtre : outil d'apprentissage du français langue étrangère à l'Université des Indes Occidentales (Trinité-et-Tobago) ?* » Le français à l'université, 19-04 | 2014 Mise en ligne le: 15 décembre 2014, consulté le: 07 août 2020

Et notre partie d'étude s'intéresse à la pratique théâtrale comme une nouvelle approche intégrer qui met en action la prise de parole et en plus particulièrement l'acquisition de la prononciation,

« Les nouveaux schèmes phonatoires dont l'acquisition est à la base de tout apprentissage sont plus facilement intégrés et acquis lorsque les blocages instrumentaux psychologiques et situationnels sont levés – mise en disponibilité de la perception et de l'expression par le biais de pratiques portant sur des formes non verbales (mouvement du corps, mime, bruits, rythme, écoute etc.) »¹

L'enseignement de la prononciation en classe de langue ; et en langue cible ici la langue française, a vécu une importante progression en faveur de l'étude didactique des pratiques de classe qui favorisent l'interaction et l'aspect ludique des activités menées avec les apprenants. En considérant l'activité théâtrale support didactique/pédagogique pour apprendre une langue en particulier l'oral et manière de régularité de la production orale car elle permet aux apprenants de travailler sur l'articulation par le corps et la parole et faire de l'apprenant un acteur autonome dans son apprentissage de la prononciation correcte. En outre, l'enseignant exécute une pratique sur la forme musicale de la langue :

« ... qui se concentrent sur les composantes non seulement verbales de la langue (la pose et la qualité de la voix, l'intonation, la prononciation, le rythme, le débit), mais aussi à ses composantes non verbales (gestuelle, mime, langage corporel). Les techniques de production orales portant sur la respiration, l'articulation, la projection de la voix sont particulièrement intéressantes pour un cours de prononciation² ».

Dans les nouvelles approches d'enseignement dite Approches Pédagogiques Originales, elles prennent en compte aussi l'aspect affectif de l'apprenant : the silent way, la suggestopédie, l'engagement du corps et de la voix et la chanson. Ainsi, l'engagement du corps et de la voix sont considérablement actifs par le théâtre.

¹Victoria, KONIDARI, *Op.cit.*

² Hélène Knoerr, « La voix théâtrale comme voie vers la mémorisation des caractéristiques articulatoires de la langue cible », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXV N° 2 | 2006, mis en ligne le 17 avril 2012, consulté le 07 août 2020. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/2506>

En général, les typologies d'activités, (*Activités didactiques*)¹ que nous proposons pourraient être exposées en deux phases :

➤ **Phase d'enseignement :**

- Préparer la voix et le corps : respiration, posture, projection de la voix.
- Phonétique : prise de conscience des organes phonatoires, sensibilisation aux sons difficiles du français, exercices de prononciation, exercices d'élocution.
- Prosodie : lecture à voix haute, travail sur l'accentuation des mots, sur les groupes rythmiques et la ponctuation.
- Gestualité : accompagnement de la voix par le geste (gestes spontanés), activités de reproduction de certains gestes pédagogiques, sensibilisation aux gestes culturels (observation et identification des gestes typiquement à partir d'extraits d'une pièce théâtrale par vidéo, par exemple).
- Improvisations, petites mises en scène.

➤ **Phase de correction :**

- L'enseignant ; prononce à nouveau les mots et répète les phrases pour signaler les erreurs réalisés pendant la pratique de l'activité en prolongeant pendant quelques secondes l'émission d'air des voyelles et en mimant, en même temps ouvrir la bouche avec sa main levée. Ensuite l'enseignant ferme la bouche imaginaire qu'il avait indiquée avec sa main et prononce le reste du mot. Il demande ensuite aux élèves de répéter l'exercice en même temps que lui.
- L'apprenant ; ils imitent puis répètent enfin corrigent les erreurs. C'est-à-dire essayer de discriminer les sons et apprendre la perception correcte des voyelles et des consonnes puis la construction des syllabes. En libérant les mouvements dans la salle d'exercice en plus, ils vont accorder les gestes et la voix avec les caractéristiques de la prononciation correcte de la langue française : identifier l'enchaînement / les liaisons / la ponctuation en corrigeant le rythme / l'accent/ l'intonation avec les consignes de l'enseignant.

¹ Inspiré de Federica, TUMMILLO.

2. LA METHODE VERBO-TONALE : Procédé correctif de la prononciation

Une méthode qui fait l'apparition d'une autre méthode et chaque méthode a son chemin d'investigation. Une diversité qui mène à la spécificité ; la méthode verbo-tonale de la correction phonétique de la prononciation inspire sa réflexion de la méthode SGAV. Cette dernière compte être une méthodologie de l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

2.1. Origine et fondements de la méthode

2.1.1. Historique

La méthode verbo-tonale comme nous l'avons défini à la fin de notre premier chapitre est inventée par Petar Guberina ; professeur à la faculté de français de l'université de Zagreb et le directeur du Laboratoire de Phonétique, dans le courant des années 1950-60. Elle accorde une grande importance à la perception auditive : « *Cette importance se base en premier lieu sur les concepts de « surdité phonologique » (Polivanov, 1931) et de « crible phonologique » Troubetzkoy, 1949) »¹*

La méthode verbo tonale d'intégration phonétique a été développée à partir des recherches qui visent l'importance de la phonologie dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. Après la deuxième guerre mondiale, Guberina a centré son étude sur deux types de public : des malentendants pour une rééducation phonétique et les apprenants de français.

Guberina avec son équipe collaborent pour diagnostiquer les types de pathologie chez les malentendants afin de les aider à être capable de percevoir mieux. En outre, le même processus a été appliqué avec des étudiants de français qui ont été exposés à des tests à mesurer leur audition par appareil appelé l'audiométrie. A ce propos Michel Billières dit :

« L'audiométrie est utilisée afin de mesurer la sensibilité de l'oreille. Deux méthodes complémentaires sont employées au moment où Guberina entreprend ses recherches, l'audiométrie tonale mesure les seuils minima d'audition à des fréquences sélectionnées par voie aérienne (utilisation d'écouteurs) et osseuse (au moyen d'un vibreur). Pour ce faire, le sujet testé doit indiquer le moment où il perçoit un son qui lui est envoyé à différentes intensités; L'audiométrie

¹ Baqué, Lorraine; Estrada, Marta "La notion de diagnostic dans le cadre d'applications de la méthode verbo-tonale à l'apprentissage d'une L2/LE par des bilingues et à la rééducation de patients aphasiques", Glossa, 2010: 108, p. 53-68. ISSN: 0298-6477.p.4
<https://www.researchgate.net/publication/260767111pdf>

vocale emploi des listes de mots-test contrôlés et phonétiquement calibrés, présentés à différentes intensités, et assurant la mise en évidence de 3 seuils: détectabilité, audibilité intelligibilité, On reporte les résultats obtenus sur un audiogramme, puis les interprétés pour permettre d'évaluer l'audition de chaque personne afin de mettre le diagnostic. »¹

2.1.2. L'audiométrie verbo-tonale

Après une analyse de deux appareils d'audiométrie Petar Guberina consiste qu'on perçoit des sons non naturels et que l'audiométrie ne s'intéresse pas suffisamment au facteur de la hauteur des sons et c'est la cause de créer l'audiométrie verbo tonale pour :

«... évaluer le champ optimal, c'est-à-dire la zone du champ auditif où l'individu structure le mieux son audition. Guberina préconise de toujours utiliser, non des sons artificiellement créés, mais des stimuli de parole (verbum en latin) afin d'évaluer la sensibilité aux différentes hauteurs; à l'époque on disait plutôt tonalités (d'où tonal) ²».

Il constate en effet que le cerveau réagit très fréquemment à des mutations de hauteur, quelle que soit le genre de peuple étudié. Afin d'évaluer la sensibilité aux différentes hauteurs, Guberina s'appuie sur l'utilisation des provocations verbales ou « tonalités », et établit ainsi au point **l'audiométrie verbo-tonale**.

2.1.3. Le principe du crible phonologique

Parler différemment ou prononcer différemment est la problématique d'étude de plusieurs recherches, voir qu'il y a des sons en langue française qui se prononcent autrement chez l'apprenant selon la langue maternelle et de son origine. Ce phénomène est appelé **surdité phonologique** qui est le principe du développement de la méthode verbo-tonale. Selon Roland Renard, la méthode verbo-tonale est fondée sur la notion de **crible phonologique** qui revient à Nicolas Troubetzkoy qui l'a défini ainsi :

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques

¹ BILLIERES Michel, « Méthode verbo tonale: origine et fondements», le Son Du FLE en ligne <https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/#> consulté le 15/08/2020

² Ibid.

caractérisant l'expression du sujet parlant [...]. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue¹ ».

C'est-à-dire, l'apprentissage du Français Langue Etrangère s'établit en suivant le système de perception de l'apprenant de sa propre langue maternelle, il entendait et prononçait les sons d'une langue étrangère. Car il se trouve que cette sorte de **crible** filtre l'ensemble des données et sons selon son système phonologique.

2.1.4. La notion d'optimale

La notion d'optimale est fondamentale dans la méthode verbo-tonale de la correction phonétique et l'une des notions clés de l'approche. Les obstacles de perception que Guberina a recherché relèvent des **fréquences optimales** d'un son ou d'un mot, nommées les zones de fréquences de l'ordre d'une octave dont le son serait perçu de façon optimale.

2.1.5. La relation entre le corps et la phonation

Nous parlons avec l'air et en respire avec de l'air. C'est-à-dire que la production des sons est une conséquence d'une respiration. « *La phonation s'appuie sur la respiration : la voix peut être considérée comme une expiration sonorisée² »*. Alors, la relation entre corps et phonation existe dans une dimension naturelle, car le son est produit par un mouvement naturel de l'appareil phonatoire dans sa manière de prononciation :

«La façon de prononcer est un langage phono-gestuel. Les organes de la parole gesticulent à l'instar des mains, des bras, du corps. Ce qui distingue le langage phono-gestuel des gestes visibles, c'est leur dimension réduite d'une part, et leur intégration parfaite à la parole non gestuelle d'autre part. Ils nous échappent non parce qu'ils échappent à l'œil nu, mais parce qu'ils sont convertis, masqués, par les mots qu'ils véhiculent³ ».

De ce fait, nous comprendrons que la production phonatoire est reliée directement avec le corps. Ce sont des éléments indissociables pour la communication : « *L'être humain a donc été capable au cours de son évolution de tirer parti de tous ces organes pour produire des*

¹BILLIERE, Michel *Op.cit.*

² LE HUCHE François et ALLALI André in BOULANGER Sophie, « *Place et rôle du mouvement dans la rééducation orthophonique des dysphonies dysfonctionnelles chez l'adulte* » Mémoire de recherche en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie, Université De Lorraine, France, 2015. p.5.

³ FONAGY Cité par Billières, « *phonation et gestualité parolière* » ;
<http://www.verbotonale-phonetique.com/phonation-et-gestualite-paroliere/>,

sons particuliers, porteurs de sens et vecteur de la communication. Mais les mouvements phonatoires et articulatoires ne sont pas les seuls impliqués dans la communication parlée. »¹

C'est-à-dire, qu'il y a plusieurs paramètres que les facteurs de production phonatoire mettent en exergue et qui renvoient vers la communication, tel que le corps.

2.2. Principes de la méthode Verbo-Tonale en correction phonétique : essence

La méthode verbo-tonale a toujours considéré l'erreur de l'apprenant comme une raison intéressante pour suivre sa réception auditive. Donc, il est favorable d'utiliser cette méthode pour corriger les erreurs phonologiques des apprenants. Les informations ci-dessous sont empruntées des œuvres de Michel Billières « *Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources* », et de Pietro Intravaia « *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal* » afin de connaître les procédures de corrections de MVT :

2.2.1. Le diagnostic :

Selon Pietro Intravaia : « *Le diagnostic de l'erreur par la méthode verbo-tonale se fonde essentiellement sur des critères perceptuels et non articulatoires en raison du phénomène de surdité phonologique*² ». Le diagnostic de l'erreur, c'est faire localiser les erreurs de prononciation produite par les apprenants qui sont dus à une particularité de la perception. D'abord, il est nécessaire d'établir un diagnostic s'appuyant sur divers paramètres de la parole :

➤ Axe clair/sombre :

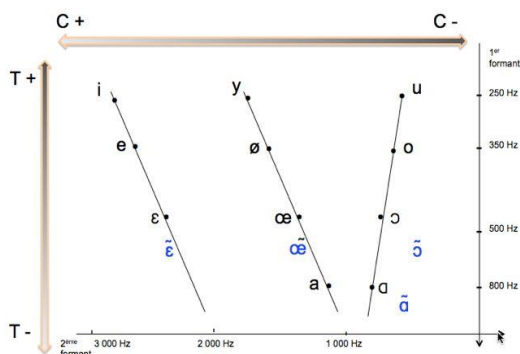
Lorsque les fréquences graves sont appuyées dans son spectre acoustique, le son est qualifié de **sombre**. A l'inverse, il est dit **clair** lorsque les fréquences aiguës qui triomphent.

➤ Axe de la tension :

Tension relève de l'articulation, c'est la force articulatoire libérée pour produire les sons de la parole, soit vocalique ou consonantique. Ce terme appartient à la phonétique physiologique.

¹ Alain Ghio et Marion Tellier. « *Les mouvements de la parole : de l'articulation à la gestuelle* ». 2011, p. Disponible en ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01491788/document>

² INTRAVAIA, P, « Chapitre 4.2 Les étapes de la formation verbo-tonale. Les outils du diagnostic *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal* » Site internet: [www.http://Intravaia-verbotonale.com](http://Intravaia-verbotonale.com) 18/08/2020



La répartition des voyelles du français et les 2 axes de correction utilisés en verbo tonale¹

2.2.2. Les procédés de correction phonétique

➤ Les éléments prosodiques :

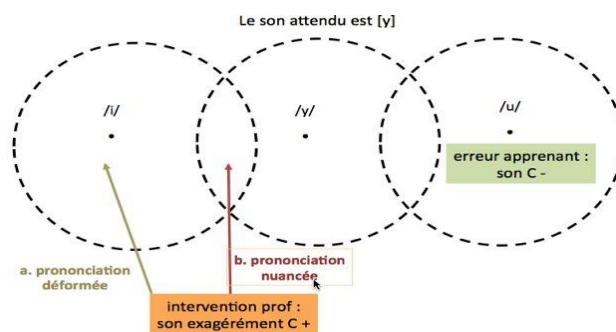
La prosodie constitue l'état formel des phonèmes. L'enseignant doit adapter son apprenant au système rythmico-mélodique de la langue cible, appuyer sur la prosodie afin de faciliter et assurer l'appropriation des aspects suprasegmentaux (rythme et intonation) qui sont très importants. Ce sont des éléments qui caractérisent la prononciation de la langue.

➤ La prononciation nuancée :

De ce procédé informe Intravaia ; « *c'est le procédé qu'on recourt pour améliorer des timbres vocaliques ou de la tension consonantique, mais aussi d'autres paramètres* »² de la parole peuvent avoir des modifications. C'est-à-dire, pour arriver à une prononciation cible, nous partons de la prononciation déformée et leur appliquer des modifications en jouant sur l'intonation et la syllabation.

¹ BILLIERES Michel, « *Méthode verbo tonale : diagnostic des erreurs sur l'axe clair / sombre* » <https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-verbo-tonale-diagnostic-erreurs-axe-clair-sombre/21/08/2020>

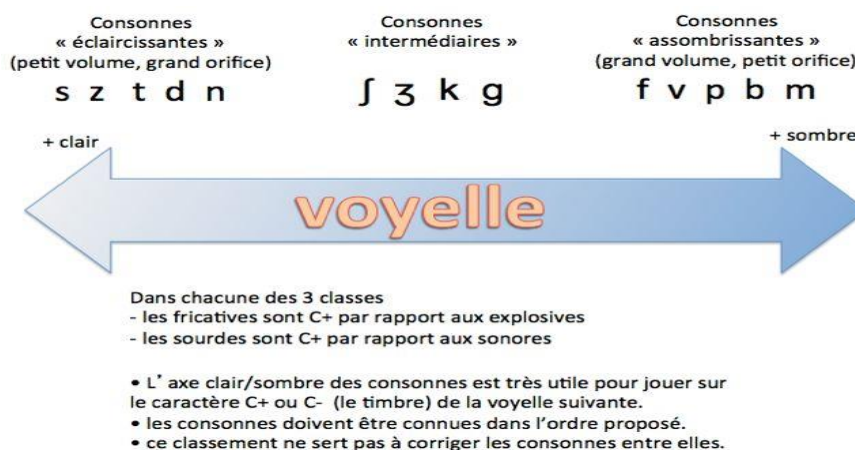
² INTRAVAIA. *Op.cit.*



Prononciation déformée prononciation nuancée¹

➤ Les entourages facilitants :

Encore une fois Michel Billières nous montre le principe de la MVT qui tire de l'origine des sons qui s'influencent mutuellement dans un mot. Les fréquences claires d'une voyelle : on la place entre deux consonnes claires, par exemple, si le son [y] est perçu [u], on le posera entre [s] et [d] comme dans le mot "sud" [syd].



L'influence de la consonne sur le timbre de la voyelle suivante²

Dans ce qui précède, Billières nous explique le phénomène des consonnes « éclaircissantes » qui agissent sur les hautes fréquences de la voyelle suivante, pour les consonnes « assombrissantes » en renforçant les fréquences basses. Les consonnes « intermédiaires » assurent une sorte de relais entre les deux autres groupes.

¹ BILLIERE Michel, *Op.cit.*

² *Ibid.*

➤ **La gestualité facilitatrice :**

Magali Boureux nous explique :

« Le geste est exploité comme un atout majeur autant pour la scansion rythmique que pour la visualisation des courbes intonatives dans l'espace, non seulement pour donner du rythme mais aussi pour relâcher la tension lors de la production de phonèmes plus détendus, comme le "r" (/ʁ/) français. Au niveau corporel, l'ajout de la tension favorise la netteté de l'articulation. Cet ajout peut être garanti en se redressant, en serrant les poings et en produisant des mouvements énergiques. Pour relâcher la tension phonatoire, il est possible au contraire de relaxer tout le corps, en voûtant le dos et en assouplissant le mouvement des mains.¹ »

Le geste constitue un complément essentiel avec la représentation qui joue aussi un rôle important. Un mouvement de la main et des doigts soulignent la régularité du rythme. Ainsi, le fait d'associer le son au geste devient un processus facilitateur.

2.3. La méthode verbo-tonale adaptée aux apprenants de FLE

La méthode verbo-tonale en classe de FLE est intégrée comme méthode d'enseignement de l'oral par des techniques différentes. L'enseignant applique la correction phonétique par des activités orales en évoquant une remédiation après avoir fait une discrimination auditive. Nous allons voir quelques procédés qui s'adaptent à l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère :

2.3.1. Apprendre à entendre : approche ludique et créative

La discrimination est le fait de distinguer les sons par l'écoute. La méthode verbo-tonale « ...lie l'apprentissage de la parole et de la prosodie avec celui de la discrimination auditive. C'est en développant la fonction auditive que l'on permet la construction de la mémoire auditive phonémique et lexicale nécessaire à l'élaboration de la parole et du langage² ». C'est-à-dire que la discrimination auditive est essentielle pour l'apprentissage de la parole et de la prosodie dont la MVT permet à l'apprenant, qui a des problèmes de la perception, de construire une mémoire auditive phonémique et lexicale nécessaire à la production de la parole et du langage.

¹ BOUREUX Magali, *Op.cit.*

² LE CALVEZ Viviane, Extrait de la conférence du Professeur P.Gubérina « Des origines à aujourd'hui » Actes du Symposium de l'APAJH 30-31 janvier 1989 à Paris sur le thème " La Méthode Verbo-tonale comme un ensemble structurel », CONNAISSANCES SURDITÉS • JUIN 2009 • N°28, p.14.

2.3.2. Le corps médiateur dans l'apprentissage de la parole

Le corps est émetteur et récepteur de la communication. Petar Guberina dit : « *Les recherches ont démontré une étroite relation entre les aspects structuraux de la parole et la façon dont l'homme se trouve mieux en mesure de la produire et la percevoir¹* ». Le corps est très présent dans la production orale du fait que :

« Les mots sont abordés par les verbes, porteurs de l'action, et par les mots qui représentent les choses nommées. Considérant le mot comme un organisme vivant, nous recherchons le corps des mots. Il faut, pour cela, choisir ceux qui offrent une réelle dynamique corporelle. Les verbes s'y prêtent plus facilement : prendre, lever, casser, scier, sont autant d'actions qui nourrissent le verbe lui-même. « Je scie » porte déjà en soi la dynamique du mouvement.² »

Lecoq nous montre que le corps est parole aussi, il faut seulement connaître notre corps. Il nous donne l'exemple du verbe qui se manifeste par le corps avant toute expression qui explique la dynamique du mouvement. Cependant, nous pourrions adapter le corps pour l'apprentissage de la parole.

2.3.3. Les rythmes phonétiques

Elles représentent la base de la pédagogie verbo-tonale pour l'apprentissage des valeurs de la langue parlée. Les deux procédés de rythmes phonétiques sont: le *rythme corporel* et le *rythme musical*.

➤ Le rythme corporel :

Passer de la macro-motricité à la micro-motricité. Accompagner la prononciation des sons par ces mouvements corporels restaure les différentes caractéristiques des phonèmes de la parole, pour ajouter des représentations corporelles à travers les sons.

➤ Le rythme musical :

Rythme musical complète le rythme corporel, il permet de vérifier l'expression orale et aide à construire une base de compréhension des éléments prosodiques. En utilisant des procédés mélodico-rythmiques qui facilitent l'apprentissage du langage. En

¹ GUBERINA cité par Le Calvez ; *Ibid.*

² LECOQ cité par MOREL Anne-Sophie, « *Jeux de mots, jeux de gestes, Pour une mimodynamique fictionnaire* », 2 Editions N°6, 2014 du CRINI © e-crini, 2014 page 03.

plus, l'apprentissage de langage peut intégrer la comptine, des jeux de dramatisation afin d'amener l'apprenant à la prise de parole et mettre en condition des activités rythmiques interactives et créatives en classe.

Conclusion

En guise de conclusion, nous voudrions souligner l'importance de la pratique théâtrale dans l'apprentissage de la prononciation en classe de langue française. L'expression corporelle de cette pratique d'enseignement encourage l'expression verbale chez l'apprenant qui prouve des difficultés de production orale par peur de produire des erreurs de prononciation. Elle permet à l'apprenant de consolider sa gestuelle afin de se diriger vers l'expression orale et le perfectionnement de sa prononciation de la langue étrangère.

Le cas des apprenants non natifs le crible phonologique, l'interférence, une mauvaise perception peuvent-être des obstacles pertinents qui perturbent l'apprenant pendant la production orale. Cette dernière est un caractère crucial de la pratique théâtrale qui s'aperçoit clairement en acte théâtrale. Elle est un facteur essentiel dans la communication théâtrale où nous pouvons l'inscrire dans une situation éducative.

C'est à partir de cette abstraction que le théâtre peut être adopté comme une méthode corrective de la prononciation en l'associant à la méthode verbo-tonale qui s'appuie sur l'erreur comme principe, dans le but de corriger la production des sons erronés à partir d'une production orale. Et de contribuer ainsi à une communication favorable en classe où les apprenants seront plus à l'aise face à l'erreur.

Dans ce chapitre nous avons évoqué la relation entre enseignement /apprentissage de de la prononciation et de sa correction par la méthode verbo-tonale et avec la pratique théâtrale. C'est le sujet de quoi nous allons intervenir dans le suivant chapitre expérimental visant la corrélation entre deux méthodes différentes intégrer dans la didactique de la prononciation.

CHAPITRE III

PRESENTATION DE LA PRATIQUE ET L'ANALYSE DES RESULTATS

*« La vie est un apprentissage permanent ;
plus on croit savoir, moins on sait, tant les
choses changent, et avec elles les
mentalités ».*

Ce que le Jour doit à la Nuit

YASMINA KHADRA

Introduction

Avant d'entamer l'expérimentation, nous voulons indiquer la relation considérable entre la pratique théâtrale et l'aspect prosodique de la méthode verbo-tonale, point de départ de notre recherche. Cette relation qui se résume en deux mots « corporéité et articulation ». Les deux démarches adhèrent les deux notions dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. La seule diversité, qu'elle pourrait être le champ d'application.

Pour cela, le travail expérimental consiste à élaborer une tâche attractive et affective en pratiquant la démarche théâtrale par des activités qui seront convenables aux niveaux et suite aux pré-acquis des apprenants pour faciliter la tâche qui se déroule en classe durant trois séances. En s'appuyant sur l'écoute et l'observation, reliant toute expression orale pratiquée théâtralement pour repérer les difficultés reconnues pour les apprenants ou un groupe d'apprenants pendant la production orale.

En somme, afin de réaliser notre projet, nous allons analyser toutes les données après la présentation de notre travail tout en exploitant les techniques théâtrales et interprétation des résultats générés après chaque procédé de correction de la prononciation.

1. PRESENTATION DE L'EXPERIMENTATION

1.1. Processus de l'expérience

Notre processus d'étude consiste à distinguer les difficultés de prononciation rencontrées durant l'apprentissage de la langue française dans l'un des établissements scolaires Algériens. Elle se base sur l'observation d'activité, la description et essentiellement la remédiation.

- Pourquoi une observation d'activité?

Nous avons exclu le questionnaire et les enregistrements audio car ils ne pouvaient pas nous procurer les données nécessaires. L'idéal pour collecter les données nécessaires à l'étude que nous envisageons de faire, c'est faire des enregistrements vidéo qui pouvaient rapporter les moindres détails. Mais par manque de moyens et de techniques ainsi que les précautions et les refus que nous pouvions rencontrer chez les enseignants et les apprenants aussi, nous ont poussée à choisir l'observation d'activité avec une prise de note déductive qui nous fournira un maximum d'informations.

- Quelle méthode ?

Nous reposerons sur l'expression fondamentale de la méthode verbo-tonale : mauvaise prononciation des sons de la parole c'est le résultat d'une mauvaise perception. Utilisant la pratique de saynète choisie comme élément de détection de perception chez les apprenants pour pouvoir signaler les erreurs entendues et vérifier leur maîtrise des éléments prosodiques tels que le rythme et l'intonation. Certains sons sont des sonorités qui n'existent pas en Arabe (la langue maternelle). Pourrait être la cause de la mauvaise prononciation c'est la distribution des sons dans le contexte étant donné qu'il existe des sons existants en Arabe qui peuvent toucher une prononciation erronée.

Notre chapitre expérimental sera mené en trois phases : la première, celle de la présentation. La deuxième phase d'identification, consiste à situer le problème. La troisième, l'application des procédures de correction appuyées par la méthode verbo-tonale qui tentera de remédier le problème.

- Grille d'observation :

Nous avons demandé aux apprenants de lire à haute voix le texte dialogué adapté « le petit poucet ». Ce choix du texte est justifié par le fait qu'il est riche de phrase interrogative, exclamative, et déclarative en plus il est plein d'émotions. En s'appuyant sur deux grilles d'observations : une pour vérifier leur maîtrise des éléments prosodiques tels que l'intonation et l'autre pour détecter les différentes difficultés pour savoir si le théâtre peut donner de bons résultats en enseignant la langue étrangère.

La grille N°01 : comporte des critères qui nous permettent de repérer les problèmes de prononciation chez les apprenants, au niveau suprasegmental :

- **L'accentuation** : pour vérifier si les apprenants accentuent leur production et mettre en évidence les groupes de mots.
- **L'intonation** : pour vérifier si les apprenants marquent l'opposition entre les types de phrases, par la réalisation intonative (intonation montante pour la phrase interrogative, descendante pour la déclarative, montante pour l'exclamative).
- **le rythme** : Celui-ci va être vérifié par rapport aux critères suivants :
 - L'accentuation de la dernière syllabe de groupes rythmiques.
 - L'intonation adaptée à l'expression

- Le débit correct de la parole.

La grille N°02 : comporte les différents éléments qui nous permettent d'atteindre nos objectifs en introduisant la pratique théâtrale afin d'expulser tout obstacle et difficulté pendant le processus didactique.

- **La voix** : Entraîner les apprenants à se focaliser sur leur voix pour l'échange collectif.
- **Le corps** : Utiliser le corps pour transférer les sentiments et les émotions de personnage.
- **La présentation** : Essayer de trouver les moyens qui déterminent les situations de pratique théâtrale.
- **Le silence** : Apprendre aux élèves de s'arrêter au point.
- **L'écoute** : Apprendre aux élèves d'écouter l'autre.

1. Population ciblée

Notre population ciblée, nous visons les apprenants de troisième année du cycle moyen. Il s'agit, plus précisément, non tous les apprenants, mais une seule classe et ceux qui ont du mal à prononcer.

Certes les collègues algériens essaient d'intégrer le maximum de séances pour la production orales car les apprenants rencontrent plus de difficultés sur le plan oral. Cette classe a eu le pourcentage de réussite élevé, 85%. Mais ce nombre ne reflète que la réussite des examens presque simplement écrits.

La classe comprend un groupe hétérogène : de sexe, de niveaux, d'âge et de régions. Le nombre est de 41 élèves, 23 filles et 18 garçons. Notre échantillon se compose de deux groupes. Le premier sera le groupe d'expérience ceux qui vont pratiquer la scène théâtrale, compte 10 élèves. L'autre groupe sera un groupe spectateur/témoin ; le reste de la classe.

2. Choix du nombre

- Pourquoi ce nombre d'échantillon ?

Notre activité théâtrale de notre corpus, comporte 9 rôles : 05 personnages principaux et 04 secondaires. C'est-à-dire, nous avons besoin que des élèves-acteurs selon la nécessité de pratique théâtrale ordonnée.

Les personnages principaux :

Les personnages secondaires

Le Petit Poucet

Les quatre frères

Le bûcheron

La femme du bûcheron

L'ogre

La femme de l'ogre

3. Choix du niveau

- Pourquoi ce niveau ?

Avant d'entamer notre recherche nous avons fait une pré-enquête sur les programmes de trois cycles scolaires. Nous avons constaté que le niveau primaire est, apparemment, inconvenable à cause de leurs formation courte en langue française. Et les matières données dans leurs programmes sont jugées insuffisantes pour produire une pratique théâtrale.

Pour le cycle secondaire, le théâtre existe déjà dans leurs programmes mais nous étions plus intéressées par des débutants, sachant que les méthodes de correction sont surtout destinées aux apprenants débutants. C'est pour cette raison que nous avons senti plus important de s'occuper des apprenants de cycle moyen et plus précisément le niveau de troisième année, tant qu'ils viennent de sortir d'un enseignement prolongé toute une année (2^{ème} année moyenne) à un enseignement dont il emploie des activités de jeu de rôle et de lecture à haute voix fondé sur le texte narratif comme compétence discursive, et qui a pour objectif de développer la prise de parole et la découverte, suivant une approche interculturelle et communicative. Ce qui nous l'avons noté comme pré-acquis pour établir une nouvelle connaissance.

4. Lieu de l'expérimentation

Collège HAMOUDI Mohamed Esghyr, notre terrain expérimental. Le choix est porté sur la ville de notre wilaya, Biskra. Plus exactement dans le quartier d'El Alia Nord. Ce CEM qui est préconçu comme l'un des meilleurs établissements scolaires au niveau de la wilaya. Le niveau intellectuel de ses élèves et les résultats des examens obtenus de courbe de réussite surtout dans les langues étrangères nous ont motivé à le sélectionner comme espace d'étude afin de découvrir le potentiel des apprenants sur le plan phonétique. Autrement dit, découvrir les compétences de communication orale. Nous entreprenons

notre travail dans la plus grande salle qui se trouve au sein du collège pour l'absence d'un amphithéâtre scolaire.

2. Corpus

Nous avons choisi comme corpus de recherche, un texte d'un conte adapté théâtralement, « **le petit poucet** ». Wikisource¹ possède plusieurs éditions de *Le Petit Poucet* de *Charles Perrault*.

- Le Petit Poucet, édition de 1697 originale
- Le Petit Poucet, édition de 1697 modernisée
- Le Petit Poucet, édition de 1902.

Il s'agit d'un conte orale populaire. Notre choix repose sur l'effet que les apprenants ont déjà appris d' « oraliser un texte narratif" au primaire, ce qui est un avantage de plus pour établir une activité théâtrale sans avoir recours à un enseignement des aspects de l'activité. En plus, ce texte a été adaptés en tant que bandes dessinés, en film, téléfilm au cinéma, en musique, aux arts plastique. En plus, nous avons relevé que ce texte a été adapté théâtralement et les établissements Européens l'ont introduit pour les apprenants âgés entre 12 et 15 ans. Voir notre base de recherche renvoi aux textes intégrés à l'enseignement des langues étrangères par motivation que ce texte doit intéresser l'apprenant et lui donner l'envie de jouer.

2. L'EXPERIMENTATION

L'expérimentation est conduite comme nous avons signalé précédemment en trois phases :

Phase 01	Phase 02	Phase 03
La présentation	improvisation et l'identification des erreurs.	La remédiation
La première séance : Activité : compréhension orale. Durée : 1heure Support : vidéo / conte « <i>le petit poucet</i> » texte imprimé. En classe	La deuxième séance : Activité : production orale. Durée : 1heure Support : Conte « <i>le petit poucet</i> » ; adaptation théâtrale. En classe	Troisième séance : Activité : remédiation. Durée : 1heure Par internet

3.1.La première phase : la présentation.

¹ https://fr.wikisource.org/wiki/Le_Petit_Poucet 07/09/2020

Cette phase est conçue comme initiation pour l'activité dont nous essayons de simplifier les nouvelles conceptions pédagogiques. Au plus précis, nous avons introduit le théâtre par un conte oralisé et récité pour familiariser l'apprenant avec le texte théâtral en général. Nous avons décidé de faire une projection d'une vidéo de ce conte récité d'une manière où nous rapprocherons l'apprenant du sens et des sons, aux gestualités et aux prosodies présentées dans les énoncés identifiés.

Déroulement :

La première phase : la présentation.	
Activité	Compréhension orale.
Objectif	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier le narrateur d'un récit écouté. • Identifier les personnages et les rôles principaux. • Comprendre la nature du conte et installer des connaissances sur la pratique théâtrale.
Support	<ul style="list-style-type: none"> • Vidéo de conte récité « le petit poucet ».
Moment de pré-écoute 10mn	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les pré-acquis des apprenants. • Rafraichir la mémoire des apprenants sur les travaux de l'année précédente.
Moment de 1^{ère} écoute 20mn	<ul style="list-style-type: none"> • Localiser les personnages. • Détecter les émotions et les comportements de personnages.
Moment de 2^{ème} écoute 20mn	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir les types de phrases. • Repérer les gestes, les mouvements et décrire la voix de narrateur.
Instruction 10mn	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuer les rôles pour préparer la pratique théâtrale. • Apprendre par cœur les dialogues partagés.

3.2.La deuxième phase : improvisation et l'identification des erreurs.

La phase de pratique théâtrale consiste à appliquer les techniques théâtrales pour oraliser le conte ciblé par des activités comme nous l'avons signalé auparavant.

Déroulement :

La deuxième phase : l'improvisation et l'identification.	
Activité	Production orale.
Objectif	<ul style="list-style-type: none"> • Jouer des saynètes • Identifier les erreurs de prononciation sur les deux aspects segmental et suprasegmentale.
Support	<ul style="list-style-type: none"> • Texte adapté théâtralement « le petit poucet » répartie en petites saynètes
Préparation 10mn	<ul style="list-style-type: none"> • Echauffer et Préparer la voix et le corps
Improvisation et représentation 40mn	<ul style="list-style-type: none"> • La mise en scène de la pratique théâtrale.
Identification 10mn	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience des éléments phonétiques, prosodiques et gestuels

A. Préparation :

- **la voix et le corps** : Ces activités permettent à l'apprenant de bien respirer et de se détendre. Ainsi, il prendra conscience de l'importance de la respiration dans la communication orale. Également, il produira la parole avec une prestesse dont les énoncés seront plus clairs. Encore, en travaillant sur la respiration, éveille l'apprenant au respect de certains principes de l'articulation et le débit du texte : respecter les marques de ponctuation et ralentir son débit afin de terminer les phrases sans ennui. En plus, nous lui apprendrons d'incorporer son corps en articulant pour travailler les postures.
- **La phonétique** : prise de conscience des organes phonatoires, sensibilisation aux sons difficiles du français, exercices de prononciation, et exercices d'élocution permettent à l'apprenant de prendre conscience de la propriété du code oral et du décalage entre la graphie et la phonie, d'améliorer son articulation et de progresser dans la lecture de la scène de théâtre.
- **La prosodie** : lecture à voix haute, travail sur l'accentuation des mots, sur les groupes rythmiques et la ponctuation.
- **La gestualité** : il s'agit de montrer que le geste et l'attitude sont tout aussi importants que la parole. Rendre le geste expressif et libérer le blocage qui peut être due à la timidité ou l'introversité. Par exemple, de prendre conscience du mouvement du visage lors de l'expression de tel ou tel sentiment ou encore de faire deviner des situations à travers la mimique. La parole est corporelle aussi, car c'est avec le corps que proviennent les phonèmes, les gestes, nous lui apprendrons à conduire le corps et à l'écouter. Accompagner la voix par le geste (gestes spontanés), activités de reproduction de certains gestes pédagogiques, sensibilisation aux gestes culturels (observation et identification des gestes typiquement à partir d'extraits d'une pièce théâtrale par vidéo, par exemple).

B. Improvisations et représentation :

Mises en scène des saynètes (partagées aux apprenants auparavant pour qu'ils puissent l'apprendre par cœur) afin de réaliser le jeu de rôles à partir de notre corpus. Il s'agit de faire travailler les apprenants par des groupes réduits en proposant un canevas de situations (narration d'une appropriation avec l'expression de la peur, du stress et de la compassion; la mort avec l'expression de la douleur, de la tristesse; la narration d'une naissance et l'expression de la joie). Il s'agit de présenter à chaque groupe une situation à

partir de laquelle les apprenants vont créer leur propre interprétation. Cet exercice permet de travailler l'intonation et le rythme en fonction des sentiments et des émotions exprimées, tout en libérant l'imagination de l'apprenant. Celui-ci prend ainsi conscience des différentes intonations possibles qu'il pourra mettre en pratique dans la lecture du texte théâtral.

Suspendant nous avons détecté les erreurs de la prononciation commise pendant l'improvisation de la deuxième partie de la phase consiste à identifier les problèmes de prononciation.

3.2. La troisième phase : la remédiation.

C'est la phase la plus délicate, où nous combinons les deux approches pour corriger la prononciation. Cette dernière phase s'agit d'appliquer les procédures adéquats de la méthode verbo-tonale pour remédier les erreurs identifiés pendant la pratique théâtrale.

Déroulement

La troisième phase : remédiation.	
Activité	Remédiation
Objectif	<ul style="list-style-type: none"> • Lire à haute voix pour distinguer les sons. • Corriger les erreurs de prononciation sur les deux aspects segmental et suprasegmentale.
Support	<ul style="list-style-type: none"> • Les scènes de deuxième acte du texte adapté théâtralement « le petit poucet »
Activités de correction 45mn	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les différentes prononciations des sons. • Prendre conscience des groupes rythmiques et les syllabes.
Reproduction 15mn	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduire la scène.

Application de la méthode verbo-tonale :

« Les principes de la MVT favorisent la correction des phonèmes erronés dans le contexte de l'acte de parole, dans sa globalité et sa spécificité. Ce contexte se place à différents niveaux, parmi lesquels, en particulier, les niveaux verbal, paraverbal et non verbal (Billières, 1989, Intravaia, 2000)² ».

Lorsque nous avons choisi d'adopter cette méthode, n'est pas du fait du hasard mais cette technique nous a vraiment attiré. La méthode verbo-tonale fait appel au gestuel en même temps qu'à l'intonation dans ses stratégies de correction elle est distinctive et pas exigeante, c'est à l'enseignant de distinguer les outils qui lui conviennent.

Nous avons travaillé les principes par deux activités :


²Magali Boureux opcit. p02.

A. activité 01 : Apprendre à entendre les voyelles

Objectif : amener l'apprenant à entendre correctement le son afin de pouvoir le bien prononcé.


- Pour obtenir une voyelle plus grave ([i] prononcée au lieu de [y]) par exemple)

Nous procédons ainsi :


- Une intonation descendante  (phrase impérative par exemple).
- Des consonnes graves (pour accentuer le caractère grave de la voyelle en question).
- Chuchotement ou voix basse.

- Pour obtenir une voyelle plus aigüe (cas de [u] prononcée au lieu de [y] par exemple).


Nous devons utiliser dans ce cas :

- Intonation montante  (phrase interrogative ou exclamative).
- Consonnes aigües (pour renforcer le caractère aigu de la voyelle à corriger).
- Pour ouvrir une voyelle : ([ɛ] par exemple, prononcée [e]).

La démarche est la suivante :

- Une intonation descendante. 
- Des consonnes occlusives.
- Position initiale pour la voyelle en question.
 - Pour fermer une voyelle :(voyelle ouverte prononcée fermée ou mi- fermée réalisée fermée, [ɛ] prononcée [e] par exemple).

Dans ce cas nous devons utiliser :

- Une intonation montante. 
- Des consonnes fricatives avant la voyelle.
- Mettre la voyelle en Position finale.
 - Pour arrondir, à la fin, les voyelles :(cas de voyelles arrondies prononcées non arrondies).

Il faut utiliser:

- Les consonnes [t] et [d].
- Chuchotement.

B. Activité 02 : Utiliser le corps via les verbes d'action et les adjectifs

La deuxième activité est conduite sur un plan différent de ce que nous pratiquons éventuellement en classe, elle consiste à travailler la mise en scène par une tâche ludique. Ici, la pratique théâtrale est établie en basant sur les verbes d'action et les adjectifs, c'est-à-

dire que les apprenants vont se servir de ces catégories de mot présentes dans la scène théâtrale afin de réaliser la corporéité parolière en utilisant les logatomes (da da) ceux adoptés par Michel Billières pour travailler les traits prosodiques. Par exemple :

« *Le Petit Poucet : Je crois que nous sommes tous **fatigués**. **Couchons-nous**, je trouverai bien une solution* ».

Ils actent le fait d'être fatigués par pencher leurs têtes l'un sur l'autre et vont se coucher sur la terre de fait qu'ils expliquent leurs fatigues et les mots changent par les logatomes.

- **Fatigués** == da.da.da 03 syllabes/ intonation montante.
- **Couchons-nous** == da.da-da03 syllabes / intonation descendante.

4. ANALYSE ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS

4.1. Analyses des résultats obtenues dans la deuxième phase :

Activité 01 : L'improvisation	
Types d'erreurs	Exemple d'erreur
Prononciation [ɔ] ouvert	au lieu de [o] fermé.
Le son [y]	Prononcé comme [i] ou [u]
L'archiphonème [OE]	Prononcé comme [O] ou [E]
Les voyelles nasales	Articulées comme une voyelle + n
La semi-voyelle [j]	Confondue avec la consonne "y"
Le son [v]	Confondu avec [f]
Le son [z]	Confondu avec [s]
Le son [b]	Confondu avec [p]

Commentaire : pendant l'improvisation, les apprenants ont commis des erreurs différentes sur les deux niveaux de perception et de production.

D'après le tableau nous constatons que les types d'erreurs sont des erreurs d'articulation des voyelles beaucoup plus que les consonnes. Les apprenants de 3AM prononcent bien les consonnes mais parfois ils confondent entre les trois sons : Le son [v] confondu avec [f] mais pas dans tous les mots. La même chose pour le son [z] confondu avec [s], mais la plupart des apprenants tombe en difficulté de distinguer entre ces deux

sons [b] et [p]. D fait que ce son n'existe pas dans leurs système phonétique le son [p] est confondu avec [b] presque dans toutes les positions.

Les voyelles sont des sons qui perturbent la perception des apprenants. Nous avons constaté que presque toutes les voyelles sont touchées par une mutation lors de la propagation. Mais les plus commises sont au niveau des voyelles nasales et le son [y].

Grille d'observation N°01 :			
<i>Critères</i>	Traits évaluatifs	Correcte	Erronée
<i>L'accentuation</i>	L'allongement de la dernière syllabe des groupes rythmiques	<u>6</u>	4
<i>L'intonation</i>	Résultat intonative (montée et descente) selon : • la phrase interrogative (montante↗)	5	4
	• la phrase déclarative (descendante↘)	<u>8</u>	2
	• la phrase exclamative (montante↗)	3	<u>7</u>
<i>Le rythme</i>	Etablir des démarcations en groupe rythmique selon : • L'accent bien placé sur la syllabe finale de chaque groupe.	<u>6</u>	4
	• La hauteur (intonation).	5	5
	• Respect des pauses et des arrêts.	<u>7</u>	3
	• Le débit : la vitesse de la parole : -Débit lent -Débit moyen -Débit rapide	3 5 /	/ / 2

Commentaire : dans ce tableau qui est fait pour une observation sur les productions suprasegmentales pour évaluer l'articulation selon l'accentuation, l'intonation et le rythme. Nous avons constaté que les élèves, en jouant leurs rôles, ont imité le narrateur de conte dans la vidéo de la première phase. Ils ont essayé de suivre les traits prosodiques que le narrateur expose lors de la récitation. Ils ont trouvé la solution d'articuler correctement par imitation.

Nous remarquons que les erreurs articulatoires au niveau suprasegmental sont présentes chez la minorité des apprenants et les résultats se diffèrent de l'un à l'autre certains apprenants lisent avec un ton corrompu. Ils ne respectent pas les marques de ponctuation. Nous avons observé aussi des coupures, l'existence aussi des hésitations d'articuler certains sons. Voyons que seulement quatre élèves qui ont des difficultés de suivre un balancement de parole dont ils essaient de terminer leurs actes le plus vite possible.

La plupart des élèves trouvent la difficulté en intonation réalisée lors de la prononciation les phrases exclamatives ; nous citons la référence suivante :

L'intonation doit être montante ↗ pour la phrase exclamative : sept (07) apprenants ont l'aptitude à réaliser des intonations descendantes dans des élocutions quand le ton doit être plus élevé, par exemple :

Frère 1 : Ne nous donne pas de faux espoirs ! ↘

Frère 2 : Nous allons nous faire manger par des loups ! ↘

Frère 2 : Les portes sont fermées ! ↘

L'intonation doit être montante ↗ pour la phrase interrogative : pour la phrase interrogative nous trouvons qu'il y a quatre (04) élèves qui n'arrivent pas à suivre la mélodie de l'énonciation

Frère 1 : Mais comment lui échapper ? ↘

Le Petit Poucet : Et bien mes frères, ne vous l'avais-je pas dit ? → ↘

L'intonation doit être descendante ↘ pour la phrase déclarative : la plupart les élèves prononcent la phrase déclarative suivant la mélodie

Le bûcheron : Femme, voici ce qu'il reste comme pain et nous n'avons plus d'argent. → ↘

La femme : Nous trouverons bien des racines pour nous nourrir. →↘ **Le bûcheron** : Vous savez bien que c'est impossible de nourrir cinq garçons comme les nôtres avec des racines. → Nous abandonnerons nos enfants demain dans la forêt →↘

A propos de rythme, nous remarquons que les (06) apprenants qui produisent les démarcations en groupe rythmique, ils réalisent plus d'accents et respectent les pauses parfois longues avec un débit une fois lent une fois moyen qui marquent l'hésitation et la difficulté.

Nous constatons qu'à partir de la pratique théâtrale et d'après la récitation de conte les apprenants reviennent dans leur articulation à la manière du narrateur afin qu'ils arrivent à jouer leurs rôles parfaitement. Les erreurs de la prononciation lors de la mise en scène reflètent l'expérience des apprenants et pas par leur conscience sur les niveaux segmentale et suprasegmentale.

Grille d'observation N°02 :			
Pratique théâtrale	Objectifs	Principales compétences langagières et transversales visées	Observation
La voix	Entraîner l'apprenant à ce focalisé sur leur voix pour l'échange collectif	Développer la communication <i>acteurs / spectateurs</i> Apprendre à se situer et à se repérer <i>dans l'espace</i> Exprimer un point de vue	(-) des difficultés à se concentrer (+) l'échange entre acteur est respecté (-) les auditeurs demande des répéter pour comprendre (-) Difficulté à élaborer un travail collectif, à respecter et à tenir compte des propositions des pairs
Le corps	Utiliser le corps pour transférer les sentiments et les émotions de personnage	Apprendre à s'exprimer de manière non verbale Développer la capacité à symboliser Développer la motricité expressive à <i>travers la mobilisation corporelle</i>	Difficulté à saisir le sens, les intentions, les rapports entre les personnages, le rôle de l'objet dans l'histoire (essentiel ? accessoire ?)
La présentation	Essayé de trouver les moyens qui déterminent les situations de pratique théâtrale	Éduquer à la lecture de la créativité théâtrale Écouter, observer, argumenter, émettre des principes et les appliquer Apprendre à créer dans un cadre spatio-temporel Développer l'imagination en s'appuyant sur les imaginaires individuels dans le groupe	(+) Compréhension du sens de chaque action, de la place de l'objet, des intentions des personnages et de leurs rapports. (-) Difficulté à garder la spontanéité des premières improvisations, à mémoriser
Le silence	Apprendre aux élèves de s'arrêter au point et	Les pauses et les points de reprise	(-) néglige les pauses et se font reprendre directement (+) détecte les ponctuations et conjonction.
L'écoute	Apprendre aux élèves d'écouter l'autre	La stratégie d'écoute	(+) il se concentre sur les voix des autres pour repérer le départ d'autre actes.

Commentaire : La pratique théâtrale joue un rôle très important dans l'acquisition cognitives et d'habiletés sociales. Elle permet également aux étudiants de développer de différentes compétences linguistiques et communicatives. D'après ce que nous avons constaté dans la grille d'observation concernant la pratique théâtrale les étudiants étaient à l'aise au moment de la pratique de cette activité ce que les apprenants nous montrent par leurs travaux et participation en plus que le théâtre est un support de plaisir ce qui explique leurs envies de se débarrasser des activités typiques.

Nous avons remarqué que :

- Le texte adapté plaît aux apprenants qui prennent plaisir à y participer.
- L'adaptation théâtrale permet aux apprenants de découvrir leurs voix et leurs corps.
- Les apprenants prennent conscience de l'importance de la production théâtrale et par conséquent la production orale pour leurs avantages.
- Ils progressent pour donner la meilleure afin de réaliser suffisamment de gestes et mouvements en jouant ces rôles.

4.2. Analyses des résultats obtenues dans la troisième phase

- **La phase de remédiation :** d'après les deux activités réalisées avec les apprenants dans cette phase que tient pour but de corriger les erreurs connues en deuxième phase nous sommes arrivées à :

Erreurs	Nombre d'élèves	Erreurs	Elèves
« u » prononcé « i » « é »,	7	[y]	77,80%
« è » prononcé « i »	8	[e:]	88,90%
« e » prononcé « ou »	4	[ə]	44,40%
« o » prononcé « ou »	4	[o]	44,40%
« u » prononcé « ou »	6	[y]	66,70%
« é » prononcé « i »	3	[e]	33,30%
« i » prononcé « é »	5	[i]	55,50%
« an » prononcé « un »	4	[ã]	40,40%
« in » prononcé « un »	4	[ê]	40,40%

Tableau 01 : illustrant les confusions des apprenants lors de la lecture

Difficultés	Nombre d'élèves	Taux
Liaison	3	33.3%
Intonation	6	66.7%
Rythme	6	66.7%
Enchaînement consonantique	4	44.4%

Tableau 02 : illustrant les types de difficultés prosodiques

Commentaire :

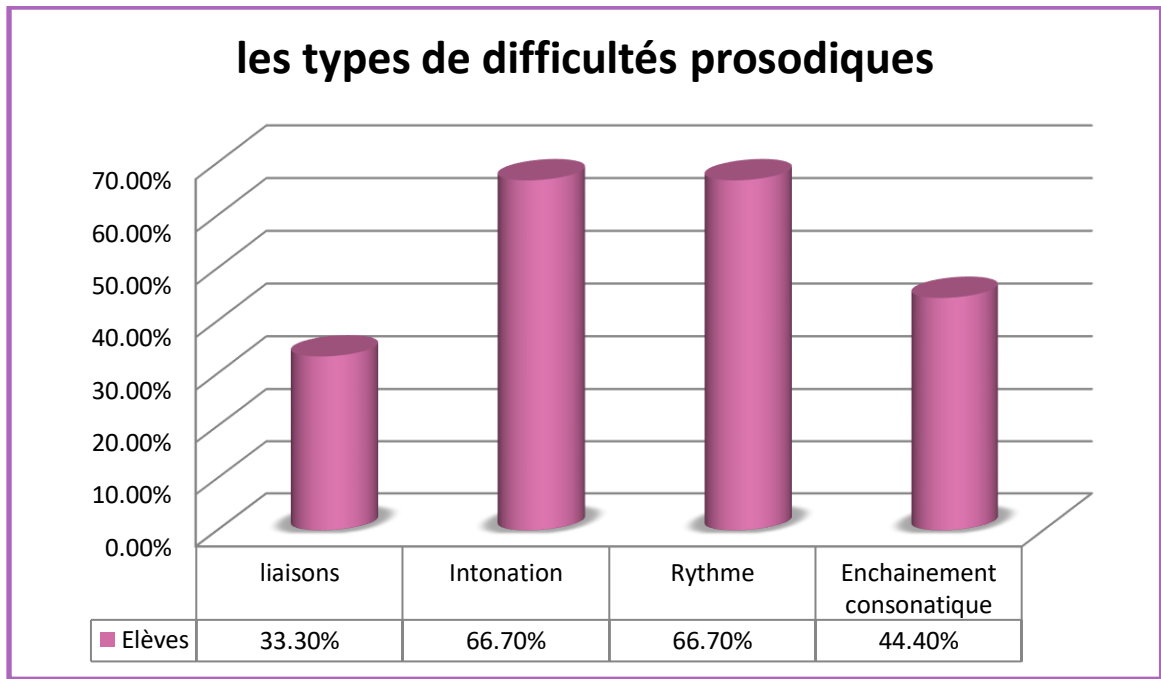
La première activité consiste à mettre les apprenants en face de leurs productions des voyelles orales dont ils n'arrivent pas à les articuler correctement, par exemple :

Hélas [elas] comment [kɔmã] nourrir [nuʁiʁ]...

Hélas [ilas] comment [kumã] nourrir [nɔʁiʁ]...

Nous remarquons que la plupart des apprenants prononce mal les sons [y] et [ɛ:] de 77% et 88% ces sons sont mal prononcés même après une procédure de correction ce qui nous montre que les élèves ont du mal à percevoir ces sons mais ils essayent de rapprocher le son avec un autre son qui lui ressemble selon leur fréquence. Ils ont tendance à confondre la voyelle [u] postérieure, arrondie, fermée, orale avec la voyelle [ɔ] postérieure, arrondie, mi-ouverte et orale. Donc, le changement se fait au niveau de l'aperture.

L'erreur qui touche également 55% des apprenants concerne la voyelle [i] non arrondie, antérieure, fermée, orale est mal prononcée, alors ils le remplacent par le son [e] non arrondi, antérieur, mi-fermé et oral. Certains apprenants ont du mal à prononcer le son [ə] antérieur, arrondi, moyen, oral. Il est souvent substitué par la voyelle [e] non arrondie, mi-fermée, et parfois par le son [u] postérieur, fermé. De ce fait la difformité se fixe au degré de l'arrondissement, de lieu d'articulation et de degré d'aperture. 40% des apprenants éprouvent du mal à prononcer les voyelles nasales [ã] et [ɛ̃]. Donc, deux changements sont réalisés : l'arrondissement et le degré d'aperture. Certains élèves prononcent la voyelle [ã] comme une voyelle dénasalisée. Et le même problème pour le son [ɛ̃] qui est souvent substitué par le son [œ̃].

Histogramme 02**Commentaire :**

Les difficultés prosodiques détectées pendant les deux activités de remédiation représentent la difficulté de suivre une nouvelle mélodie ce qui renvoie les erreurs à la liaison et l'enchaînement consonantique et plus souvent, elles renvoient à l'intonation et le rythme (66%). Donc, nous distinguons que les apprenants rencontrent des difficultés à l'articulation de certains sons ainsi qu'au niveau des traits prosodiques (le rythme, l'intonation, la liaison) mais ils suivent les instructions des activités pour bien acter les faits ciblés, alors les difficultés sont bien restreintes par rapport à la première pratique théâtrale.

Conclusion

À la suite de cette analyse d'expérimentation et selon les observations obtenues, nous constatons que la prononciation pourra être non seulement enseignée par la pratique théâtrale mais aussi être remédiée de manière implicite. Autrement dit, l'entraînement à la prononciation de façon inattendue, par intégration des procédures de correction phonétiques comme la méthode verbo-tonale par exemple : travailler l'intonation lors de l'improvisation par rapport aux types de phrases qui existent dans la pièce théâtrale. En outre, nous pouvons programmer des séances de remédiation à ce genre de pratique dont l'objectif spécifique est l'entraînement de la prononciation.

Les activités que prennent en considération la pratique de la prononciation et sa correction en classe de FLE, comme la réalisation des initiatives de prise de parole dans des situations de communication adaptées, la récitation des contes, la comptine et le théâtre sont des activités pleines de traits prosodique et phonétiques dont nous pouvons travailler. Notre enquête sur le terrain nous a mené à mettre en évidence l'origine des difficultés qu'éprouvent les apprenants en prononciation, celles qui résident au niveau segmental ce qui concerne leurs productions des voyelles et consonnes, et au niveau suprasegmental qui renvoie aux éléments prosodiques qui sont les éléments primordiaux dans notre recherche car nous voulons introduire une approche prosodique de correction phonétique en classe de FLE.

Donc, nous pouvons conclure, que le travail sur la prononciation est vraiment attractif et amusant avec la pratique théâtrale. Si nous prenons en considération la correction phonétique de la prononciation dans le programme de 3ème AM, nous aurons besoin de l'affection et il nous faut accorder l'importance à la conscience corporelle.

CONCLUSION GENERALE

En guise de conclusion, nous tenons à souligner l'importance de la prononciation qui a réussi à prendre de l'intérêt dans un certain nombre de recherches ces dernières années dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Après plusieurs recherches et de certaines évolutions théoriques, elle a parcouru un chemin plein d'obstacles et de lacunes repérés dans les méthodologies qui ont été basé sur l'enseignement de l'écrit beaucoup plus que l'oral. Bien que les programmes officiels manquent toujours de disposition des séances ou bien des activités nécessaires qui admettent l'enseignement et la correction de la prononciation en classe de langue.

Au long de notre travail, en dépit des obstacles que nous avons rencontré pendant la réalisation de ce projet de manque du matériel essentiel pour mener l'expérimentation dans de bonnes conditions, nous nous sommes concentrée sur l'objectif visé et indiqué dans l'introduction générale. C'est de montrer l'impact de l'activité théâtrale sur le développement de la perception et la production des sons de la langue française. De plus l'adaptation des traits prosodiques de la langue cible avec les représentations des élèves lors des moments d'apprentissage en insistant sur l'affectivité et le plaisir de prendre la parole.

Le but était d'intégrer des nouvelles techniques d'enseignement/apprentissage et de correction de la prononciation du Français Langue Etrangère pour améliorer le niveau oral des apprenants, de les motiver et de leur donner l'envie d'apprendre la langue étrangère dans des conditions convenables. De ce fait, nous avons suivi une méthode expérimentale afin de répondre au questionnement visé pendant le début de cette enquête pour découvrir l'origine des erreurs de prononciation chez les élèves de 3AM, afin que les activités adoptées puissent répondre à notre **problématique** :

- Est-ce que nous pourrions remédier le phénomène de la prononciation erronée en appliquant la méthode verbo-tonale avec des activités théâtrales et affirmer l'importance de la prosodie dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

Donc, notre démarche d'étude s'est basée sur deux approches différentes, l'une ; la pratique théâtrale, est considérer comme une approche beaucoup plus pédagogique, car elle est constatée autant que support pédagogique d'enseignement. L'autre : la

méthode verbo-tonale d'intégration phonétique, est une méthode de correction phonétique qui est connue par sa réflexion sur les troubles de perception et de production des sons.

Suite aux paramètres de correction suprasegmentale de la méthode verbo-tonale, nous avons réalisé une technique théâtrale qui complète cette discipline en proposant une tâche supplémentaire à sa progression dont nous avons remarqué qu'elle apporte une aide considérable aux apprenants en production orale d'après les recherches précédentes. Elle est toujours suivie d'un travail sur la prononciation et sa correction phonétique et des activités sur la prosodie. Car elle permet de travailler la voix, les sons, le rythme, l'intonation, la gestuelle...etc. Ce sont autant des composantes à intégrer dans l'apprentissage d'une compétence de communication orale.

Dans ce sens, nous avons constaté que les pratiques théâtrales permettent de distinguer le niveau le plus affecté par une déformation et mutation des sons de la parole et les caractéristiques de leurs productions orales. Ainsi, nous avons remarqué qu'il y a, des apprenants qui ne prennent pas la parole en classe, se relâchent et sont très actifs lorsqu'il s'agit d'une situation inhabituelle mais ludique.

Après la phase de création de la pratique théâtrale et la phase de remédiation de la prononciation erronée qui ont été menées par des activités fondées sur l'observation et la description des représentations des apprenants, nous avons abouti à des résultats avantageux grâce au progrès des apprenants.

Par conséquent, l'analyse des résultats obtenues au terme de notre expérimentation, nous a menée à réaliser que les erreurs de prononciation peuvent être remédiées et le phénomène de mauvaise prononciation en classe de FLE pourra se diminuer d'une manière implicite et par des techniques dans lesquelles l'exploitation des procédures de correction phonétique, de la méthode verbo-tonale, sera favorable par ses contextes équitables comme les textes théâtrales ou celles de l'adaptation théâtrale. Alors, nous pouvons signaler que nos **hypothèses** ont été confirmées :

1. L'intégration d'un atelier de pratique théâtrale par objectif de correction phonétique selon la méthode verbo-tonale peut diminuer le phénomène de mauvaise prononciation vis-à-vis l'intérêt des enseignants et les apprenants.

2. Une bonne interprétation des indices prosodiques peut permettre un apprentissage attractif de la prononciation.

De ce fait, notre démarche a montré son utilité d'accorder des avantages pour la correction phonétique de la prononciation au sein de la classe de FLE et que l'intégration d'un atelier théâtral peut permettre un apprentissage attractif de la prononciation par l'interprétation des indices prosodiques.

Donc, il faut réfléchir aux dispositions d'intégration des approches prosodiques dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, dans le but d'améliorer la production orale et rétablir une prononciation qui est la porte de toute compétence communicative. Et selon la didactique de la prononciation, toute activité qui porte une évolution des démarches ou qui crée une opportunité de réaliser une nouvelle méthode pour l'appropriation de la langue orale, sera bien adapter dans les programmes d'enseignement d'une façon où nous pourrons satisfaire les besoins de l'apprenant en premier lieu et de perfectionner les stratégies d'enseignement.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrage :

1. BARDOSI .Vilmos, *Cours de phonétique française*, Budapest, 2006.
2. Beck, Patrick. « *Corporéité et expressivité en phonétique corrective.* », in Guimbretière (dir.), *La prosodie au cœur du débat*, Rouen, France : Publications de l'Université de Rouen (2000).
3. BESSE ET PORQUIER CITÉ PAR RAFFAELE SPIEZIA, *Nouveau outils et enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire*, SHENA, 2003.
4. BIET, Christian et TRIAU, Christophe, *Qu'est-ce que le théâtre ?*, Coll. Folio, Essais, Gallimard, Paris.2006.
5. CASTELLOTTI.V, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International, France, 2001.
6. Galisson. Robert et al, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, HATIER, 1982.
7. LEON, Pierre, *Phonétisme et prononciation de français*, Éd NATHAN, 4^eédition2001.
8. MARTINEZ. Pierre. *La didactique des langues étrangère .col; que sais-je ?* 4^e édition.2004.
9. PAYET, Adrien, *Comment intégrer des activités communicatives et théâtrales en cours de Français Langue Etrangère.* CLE international, Paris, 2010.
10. PIERRA, Gisèle. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère.* L'HARMATHAN. Paris, 2008.

Dictionnaire :

1. CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, Ed Jean Pencrea'h, Paris, 2003,
2. CUQ, Jean-Pierre, *dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde.* Paris : CLE, international.2003.
3. DUBOIS Jean et al. *Dictionnaire de linguistique*, Ed Larousse, Paris, (2002).
4. ROBERT. Jean-Pierre *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^eed, Ed Ophrys, paris, 2008.

Articles et revues :

1. BAQUE, Lorraine; ESTRADA, Marta ; "La notion de diagnostic dans le cadre d'applications de la méthode verbo-tonale à l'apprentissage d'une L2/LE par des bilingues et à la rééducation de patients aphasiques", Glossa 108. (2010):
2. BILLIERES, Michel in TUMMILLO, Federica, Le travail sur la prononciation et la prosodie par la pratique théâtrale en classe de langue italienne LUHCIE – Université Grenoble-Alpes <https://www.researchgate.net>
3. BOUREUX. Magali, *Mieux percevoir pour mieux prononcer. Quelle phonétique corrective pour aider les apprenants italiens à bien parler français ?* Article on ligne <http://magali.boureux.com/>

4. BROUCK cité par SHMIDT Prisca, Le théâtre comme art dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Revue de recherche en éducation, n°38, 2006.
5. DALLIER, Mathilde, *Le théâtre : outil d'apprentissage du français langue étrangère à l'Université des Indes Occidentales (Trinité-et-Tobago) ? Le français à l'université*, 19-04 | 2014
6. ELSIR ELAMIN Hamid Mohamed, « Théâtre et enseignement du Français Langue Etrangère », Synergies Algérie n° 2 - 2008
7. GISELE, Pierra, Pratique théâtrale et didactique du français langue étrangère, in Travaux Didactique du FLE, n°36, Montpellier III, 1996.
ISSN: 0298-6477. <https://www.researchgate.net/publication/260767111>
8. KNOERR, Hélène « *La voix théâtrale comme voie vers la mémorisation des caractéristiques articulatoires de la langue cible* », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXV N° 2 | 2006, mis en ligne le 17 avril 2012, consulté le 07 août 2020. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/2506>
9. LE CALVEZ, Viviane, Extrait de la conférence du Professeur P.Gubérina « *Des origines à aujourd'hui*” *Actes du Symposium de l'APAJH 30-31 janvier 1989 à Paris sur le thème" La Méthode Verbo-tonale comme un ensemble structurel* », CONNAISSANCES SURDITÉS • JUIN 2009 • N°28.
10. LECOQ cité par Anne-Sophie MOREL, *Jeux de mots, jeux de gestes, Pour une « mimodynamique fictionnaire* », 2^{ème} Editions, N°6, 2014 du CRINI © e-crini, 2014
11. PARLANT, Julien, « *Théâtre et méthode verbo-tonale : vers une approche intégrée de la prosodie* », *XXI Colloque APFUE - Barcelona-Bellaterra, 23-25 Mai 2012*,
12. PAYET Adrian, *les noces de théâtre et de l'apprentissage*, le français dans le monde n°370 juillet 2010, disponible sur <http://theatre-fle.blogspot.com/p/articles-sur-le-theatre-fle.html>
13. RIVENC Paul, « *Charles Bally et Petar Guberina, inspireurs audacieux de la didactique moderne des langues*», Synergies Espagne n°6 - 2013
14. SOUCHON MARC, pratiques discursives et acquisition des langues étrangère, Presses Univ.Franche-Comté 1998.
15. WACHS, Sandrine, *Tendance actuelles en enseignement de la prononciation du FLE*, Revista de Lenguas ModeRnasN°14, 2011.

Thèses et mémoires :

1. BOULANGER Sophie, Place et rôle du mouvement dans la rééducation orthophonique des dysphonies dysfonctionnelles chez l'adulte Mémoire de recherche en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie, Université De Lorraine, France, 2015 .

Fichiers pdf :

1. Victoria, KONIDARI, L'enseignement du FLE par le théâtre. Un cheminement différent vers une approche holiste de l'enseignement/apprentissage.p.313 <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/konidari.pdf>

Sitographie :

1. DUFEU, Bernard, Les caractéristiques de la prononciation française, <https://www.psychodramaturgie.org/fr/fondements/prononciation/caracteristiques-prononciation-francaise>
2. FONAGY Cité par Billières, phonation et gestualité parolière; <http://www.verbotonale-phonetique.com/phonation-et-gestualite-paroliere/>
3. <http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html>
4. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/imitation/41662>
5. <https://www.verbotonale-phonetique.com/voyelles-francais/>
6. INTRAVAIA, P, Chapitre 4.2 Les étapes de la formation verbo-tonale. Les outils du diagnostic Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal Site internet: [www.http://Intravaia-verbotonale.com](http://Intravaia-verbotonale.com)

ANNEXE

Personnages

Le bûcheron
La femme du bûcheron
Le Petit Poucet
Les quatre frères
L'ogre
La femme de l'ogre
Un oiseau

Acte 1

Scène 1

La scène commence dans la maison du bûcheron. Le bûcheron, sa femme et leurs cinq garçons terminent leur pauvre dîner. Les enfants vont se coucher et, les croyants profondément endormis, les parents se mettent à s'apitoyer sur leur sort. Le petit Poucet, tapi dans l'ombre écoute tout.

Le bûcheron : Hélas, comment nourrir nos cinq enfants ? Voici notre dernier morceau de pain et nous n'avons plus d'argent.

La femme : Nous allons tous mourir de faim.

Le bûcheron : Non, non cela ne se peut ! Je vais nous sortir de ce mauvais pas. Laissez-moi réfléchir ma bonne amie (*silence*). Je ne vois qu'une solution : demain, lorsque je m'en irai avec nos fils au fond des bois à la recherche d'un arbre à abattre, je profiterai de leur temps de repos pour les perdre.

La femme : Que dites-vous là mon ami ? Abandonner mes petits, la chair de ma chair ?

Le bûcheron : Nous le devons sinon nous mourrons tous de faim.

La femme : Je ne peux m'y résoudre.

Le bûcheron : Tranquillisez-vous, je les abandonnerai non loin d'un village afin qu'une bonne âme les recueille.

La femme : O malheur de malheur !

Ils vont se coucher

Le Petit Poucet se lève et sort de la maison.

Le Petit Poucet : Ma parole, je ne vais pas me laisser abandonner ainsi ! Comment pourrais-je marquer le chemin pour retrouver mes pas vers notre logis ? J'ai trouvé ! Je laisserai tomber sur la route de ces petits cailloux blancs. Ainsi nous reviendrons aisément sur nos pas !

Il retourne se coucher.

Noir

Scène 2

Devant la maison, la mère dit au revoir à ses enfants. Elle les serre un par un sur son cœur, ils sont très étonnés de ces inhabituels marques d'affection.

Le bûcheron : Allons mes fils, il est temps que nous partions. Le soleil sera bientôt haut et chaud et nous avons une grande marche avant d'atteindre l'arbre que je veux abattre aujourd'hui.

Le Petit Poucet : Soyez sûre, mère, de nous revoir pour le souper !

Ils s'en vont en file indienne.

La femme : Hélas !

Noir

Scène 3

Nous retrouvons le père et ses enfants marchant dans la forêt, le soleil est haut dans le ciel, les fils montrent des signes de fatigue. Le Petit Poucet lâche régulièrement un caillou blanc.

Le bûcheron : Mes fils, voilà quatre heures que nous marchons, arrêtons-nous donc un instant pour nous reposer.

A peine, les enfants endormis, le Bûcheron, doucement, fuit.

Le Petit poucet : Mes frères, réveillez-vous !

Tous : Qu'y a-t-il ? Où est notre père ?

Le Petit Poucet : Il est parti, il nous a abandonnés.

Tous : Abandonnés ? Quel malheur ! Pauvre de nous !

Le Petit poucet : Ne craignez rien, j'ai semé sur le chemin des petits cailloux blancs qui nous ramèneront prestement à notre logis. En route !

Noir

Scène 4

Les cinq enfants s marchent en suivant les cailloux. Ils arrivent devant la pauvre maison fatigués, essoufflés. La mère pleure et se lamente devant sa porte.

La femme : Qu'ai-je faite ? Abandonner mes enfants, que pouvais-je faire de pire que cela ? Ils seront morts de faim ou dévorés par des loups.

Tous : Séchez vos larmes, mère nous voici tous ! Fatigués sûrement, affamés assurément, assoiffé c'est évident mais bien vivants !

La femme : Quelle joie ! Venez ici mes enfants que je vous sers tous sur mon cœur.

Ils se précipitent entre ses bras.

Le bûcheron : Ah ça mais comment êtes-vous revenus ?

Tous : Grâce à Poucet, le plus malin d'entre nous ! Il a semé des cailloux blancs tout le long du chemin. Pour revenir, nous les avons suivis.

Le bûcheron : Ah ça, par ma barbe, c'est bougrement intelligent !

La femme : Venez donc manger et boire mes enfants.

Après le frugal repas, les enfants vont se coucher.

Nouveau conciliabule des parents.

Le bûcheron : Femme, voici ce qu'il reste comme pain et nous n'avons plus d'argent.

La femme : Nous trouverons bien des racines pour nous nourrir.

Le bûcheron : Vous savez bien que c'est impossible de nourrir cinq garçons comme les nôtres avec des racines. Nous abandonnerons nos enfants demain dans la forêt. Il le faut !

La femme : Encore !

Le bûcheron : C'est notre seule chance de survie. Mais cette fois, fermez bien les portes et les fenêtres à double tour afin que ce garnement de Poucet ne marque pas le chemin avec des pierres.

Ils ferment les portes, les fenêtres et vont se coucher.

Le Petit poucet : Ah, ça, foi de Petit Poucet, je ne me laisserai pas abandonner une seconde fois !

Il essaie de sortir par la porte mais elle est bloquée. Il tente d'ouvrir la fenêtre mais rien n'y fait. Il regarde autour de lui, cherche partout dans la pièce et aperçoit le morceau de pain laissé sur la table. Il le coupe en deux, fourre la moitié dans sa poche et va se recoucher.

Noir

Scène 5

Le lendemain matin, le père partage le dernier morceau de pain, la femme embrasse ses fils

Le bûcheron : Allons mes fils, il est temps que nous partions. Le soleil sera bientôt haut et chaud et nous avons une grande marche avant d'atteindre l'arbre que je veux abattre aujourd'hui.

Le Petit Poucet : Soyez sûre, mère, de nous revoir pour le souper !

Ils se remettent en route en file indienne.

La femme : Hélas !

Noir

Scène 6

Nous retrouvons le père et ses enfants marchant dans la forêt, le soleil est haut dans le ciel, les fils montrent des signes de fatigue. Le Petit Poucet lâche régulièrement un morceau de pain. Malheureusement, aussitôt lâché, un oiseau s'abat dessus et l'avale sans que Poucet s'en aperçoive.

Le bûcheron : Mes fils, voilà quatre heures que nous marchons, arrêtons-nous donc un instant pour nous reposer.

A peine, les enfants endormis, le Bûcheron, doucement, fuit.

Le Petit poucet : Mes frères, réveillez-vous !

Tous : Qu'y a-t-il ? Où est notre père ?

Le Petit Poucet : Il est parti, il nous a abandonnés.

Tous : Abandonnés ? Encore une fois ? Quel malheur ! Pauvre de nous !

Le Petit poucet : Ne craignez rien, j'ai semé sur le chemin des morceaux de pain qui nous ramèneront prestement à notre logis. En route ! Oh, mais, où sont-ils ? Mon dieu, quelques oiseaux les auront avalés. Nous voici bel et bien perdus, perdus !

Tous : Perdus !

Noir

Acte 2

Scène 1

La scène commence dans les bois. Les cinq frères cherchent leur chemin. Ils se lamentent et pleurent tous, sauf le petit poucet qui ne veut pas se laisser décourager.

Le petit poucet aperçoit au loin une lumière.

Le Petit poucet : Mes frères, j'ai aperçu une lumière au loin. Ne perdez pas courage !

Frère 1 : Ne nous donne pas de faux espoirs !

Frère 2 : Nous allons nous faire manger par des loups !

Frère 3 : Nous allons mourir de faim.

Frère 4 : Nous allons mourir de soif.

Le Petit Poucet : Marchons vers cette lumière, nous verrons bien.

Ils se mettent en marche et arrivent devant la porte d'un château.

Scène 2

Le Petit Poucet : Et bien mes frères, ne vous l'avais-je pas dit ? Un château ! Frappons et demandons l'hospitalité.

Il frappe. Toc toc toc

Frère 1 : Personne ne répond. Rebroussons chemin, nous allons avoir des ennuis.

Frère 2 : Oui tu as raison, c'est effrayant comme endroit.

Frère 3 : Non, je suis affamé, rentrons.

Frère 4 : Et moi je suis assoiffé.

Le Petit Poucet : Chut, j'entends des pas.

La porte s'ouvre, une femme apparaît.

La femme de l'ogre : Qui êtes-vous, que voulez-vous mes petits ?

Frère 1 : Nous sommes perdus

Frère 2 : Nous avons faim et soif.

Frère 3 : Nous ne savons pas où dormir.

Frère 4 : Pourriez-vous nous accueillir pour la nuit ?

La femme de l'ogre : Mes pauvres petits ! Vous voilà bien mal tombés ! Cette maison est celle d'un ogre qui dévore les petits enfants. Je suis son épouse. Je ne peux vous laisser entrer.

Le Petit Poucet : Je vous en prie madame, regardez mes frères, aucun d'eux ne pourra faire un pas de plus dans ces bois effrayants.

Tous : Nous allons être dévorés par les loups.

La femme de l'ogre : Entrez donc mon mari n'est pas encore revenu de la chasse. Mais dès qu'il sera là, pas un bruit et cachez vous sous le buffet.

Scène 3

Les petits entrent et se mettent à table. Après quelques instants, un grand bruit de porte de claque se fait entendre puis de lourds bruits de pas. Les enfants sursautent tous ensemble. La femme de l'ogre se lève rapidement.

La femme de l'ogre : Mes chers petits, cachez-vous sous le buffet, pas un bruit !

L'ogre entre.

L'ogre : Bonsoir femme. Mmmm... Ça sent la chair fraîche. Que m'avez-vous donc préparé pour le souper ?

La femme de l'ogre : Heu, rien de spécial, du veau bouilli, du sanglier rôti et de l'agneau saignant.

L'ogre : Eh bien, cela sent rudement bon ! Mais... (*il renifle*) Je suis sûre que ça sent la chair fraîche. (*Il se lève, va au buffet, se baisse et sort les enfants. Ils sont pétrifiés de terreur.*)

Comment, femme, voilà ce que tu voulais me cacher ? Tu mériterais que je te dévore sur le champ !

La femme de l'ogre : Mais non mon cher mari, je ne voulais rien vous cacher. Heu, c'était, pour... (*Elle réfléchit*). C'était une surprise pour votre repas de demain. Venez donc manger la viande qui est servie et boire le vin qui est tiré. Retirez donc vos bottes de sept lieues.

L'ogre : Tu as raison, j'en ai bien assez pour ce soir. Donne-leur donc à manger pour qu'ils ne maigrissent pas pendant la nuit. Et demain...Héhéhé, quel festin !

La femme de l'ogre : Venez les enfants.

Les enfants la suivent.

Scène 4

Ils entrent dans la chambre à coucher. Deux lits dans la chambre. Un lit vide et l'autre occupé par cinq filles dont les cheveux sont recouverts de couronnes. (On peut utiliser des mannequins pour limiter le nombre de personnages).

La femme de l'ogre : Mes pauvres enfants, voici ce que je craignais. Comment vous sauver ? L'ogre ferme toutes les portes à clé pendant la nuit.

La femme sort. Les enfants s'assoient sur le lit.

Le Petit Poucet : Nous n'allons pas nous laisser dévorer ainsi ! Nous avons échappé aux loups, ce n'est pas pour finir dans le ventre d'un ogre dégoûtant.

Frère 1 : Mais comment lui échapper ?

Frère 2 : Les portes sont fermées !

Frère 3 : Si nous nous enfuyons, il nous rattrapera toujours avec ses grandes jambes.

Frère 4 : Nous sommes perdus !

Le Petit Poucet : Je crois que nous sommes tous fatigués. Couchons-nous, je trouverai bien une solution.

Tous se couchent sauf Poucet

Le petit Poucet : Si l'ogre a un petit creux pendant la nuit, il va nous surprendre dans notre sommeil et nous dévorer tout crus ! Comment lui échapper ? *Il réfléchit.* Je sais ! Je vais mettre les couronnes des filles de l'ogre à mes frères et leur enfiler nos bonnets, ainsi dans le noir, lorsque l'ogre s'approchera de notre lit, il sentira les couronnes et croira s'être trompé de lit. Nous serons sauvés !

Il fait l'échange puis se recouche.

Quelques instants plus tard, l'ogre entre avec un grand couteau, va au lit des frères, sent les couronnes, se dirige vers le lit des filles, se met à les manger. Puis il s'endort au pied du lit, épuisé par son festin. A sa taille pend une grande clé. A ses pieds, les bottes de sept lieues.

Le Petit Poucet s'assied sur son lit.

Le petit Poucet : Mes frères réveillez-vous !

Tous : Que se passe-t-il ?

Le Petit Poucet : L'ogre s'est trompé, il a mangé ses filles, je vais aller voler sa clé pour pouvoir fuir.

Il s'approche tout doucement de l'ogre, prend la clé, les bottes et fait signe à ses frères de sortir. Avant de quitter la chambre, il prend sur une table un coffre rempli de pièces et de bijoux précieux.

Scène 5

Les frères courent sans s'arrêter.

Le Petit Poucet : courez mes frères, courez, l'ogre est à nos trousses !

Tous : Nous sommes fatigués de courir. Nous ne savons même pas où nous allons.

Le Petit Poucet : Vous avez raison. Je vais enfiler les bottes de sept lieues et retrouver le chemin jusqu'à notre maison.

Il disparaît un moment puis reparait.

Le Petit Poucet : J'ai fait le tour de la terre ! J'ai retrouvé notre maison qui n'est qu'à quelques lieues d'ici. Suivez-moi mes frères.

Tous : En route !

Scène 6

Les cinq frères arrivent devant la pauvre maison fatigués, essoufflés. La mère pleure et se lamente devant sa porte.

La femme : Qu'ai-je faite ? Abandonner mes enfants, que pouvais-je faire de pire que cela ? Ils seront morts de faim ou dévorés par des loups.

Tous : Séchez vos larmes, mère nous voici tous ! Fatigués sûrement, affamés assurément, assoiffé c'est évident mais bien vivants !

La femme : Quelle joie ! Venez ici mes enfants que je vous sers tous sur mon cœur.

Ils se précipitent entre ses bras.

Le bûcheron : Ah ça mais comment êtes-vous revenus ?

Tous : Grâce à Poucet bien entendu !

Le Petit Poucet : Nous avons bravé la faim, la soif et même un ogre affamé mais nous voici pour de bon cette fois. Regardez ce que je vous apporte.

Il sort le trésor volé chez l'ogre.

Le bûcheron : De l'or, des pierres précieuses. Nous sommes sauvés.

Il saute et pleure de joie

La femme du bûcheron : Nos ennuis sont finis, je peux garder mes enfants, quelle joie !

Tous les frères embrassent le Petit Poucet,

Résumé

Notre étude vise l'amélioration des styles d'enseignements/apprentissage de la langue française qui permettent d'acquérir une des compétences langagières, celle de la prononciation en tenant compte de la remédiation des erreurs effectuées par les apprenants.

À travers la pratique théâtrale et l'intégration de la méthode verbo-tonale, nous voulons établir une démarche qui a pour objectif de diminuer le phénomène de la mauvaise prononciation.

Nous avons abordé la conception qui relie les deux approches précédentes qui s'occupe de niveau suprasegmentale de la prononciation : la prosodie. Nous voulons aboutir à un protocole qui traite les problèmes de la prononciation par une approche dite prosodique.

Abstract

Our study aims at improving the teaching/learning styles of the French language that allow the acquisition of one of the language skills, that of pronunciation, taking into account the remediation of errors made by the learners.

Through theatrical practice and the integration of the verbo-tonal method, we want to establish an approach that aims to reduce the phenomenon of mispronunciation.

We approached the conception that links the previous approaches that it deals with the supra-segmental level of pronunciation, prosody. We want to come up with a protocol that deals with pronunciation problems through a so-called prosodic approach