

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Kheider – Biskra

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Langues Etrangères

Filière de Français

Système LMD



La théâtralisation et l'empathie : pour la mise en scène
des habitudes articulatoires et interculturelles en FLE

Cas des étudiants de 2^{ème} année LMD – Université de Biskra –

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : Didactique des langues, cultures

Sous la direction de :

M^{me} Zerari Siham

Présenté par :

Ariech Chérifa

Année Universitaire :

2012 - 2013

REMERCIEMENTS

De toute grâce Je remercie notre "Dieu" de m'avoir mis cette force et cette patience pour suivre rigoureusement mon cursus d'études universitaires.

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser ici tous mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont ainsi contribué à l'élaboration de ce mémoire.

De tout respect à l'ensemble lumineux, je remercie Madame Zerari Sibam, pour le soutien qu'elle m'a apporté et la confiance et qu'elle m'a accordée, pour ses conseils et orientations avisés, pour son humanisme et professionnalisme.

J'adresse en particulier un grand merci à Monsieur Bensalah Bachir, le chef de département des langues étrangères et à Monsieur Djoudi Mohamed, le chef de filière de français.

Je tiens aussi à remercier les professeurs Dakhia Abdalouhab, Manaa, les monsieurs, Khider Salim, Gueride Khaled, Dakhia Mounir, madame Guettafi Sibam madame Naimi Amal et M^{elle} Bouzidi Hacina, et tous ceux qui ont contribué dans la réalisation et l'achèvement de ce travail.

DÉDICACE

Je dédie ce travail

À la perle rare et précieuse, à ma source d'amour et d'affection, qui pense et prie tous les jours pour moi, à toi Maman.

À la lumière et le symbole de ma vie, et qui est toujours fier de moi, à toi Papa.

Aux plus chères personnes du monde, à mes parents à qui je dois offrir mon éducation et ma réussite. De tous le temps, leur affection a été ma plus grande joie qui me rappelle que je dois travailler même pendant des jours de tristesse. Que Dieu les garde en bonne santé.

À mes frères Khaled et Moustapha dont la collaboration à mes recherches étaient inestimables, ils m'ont porté l'aide essentielle à la réalisation de ce travail.

À toute ma famille : ma grand- mère, ma tante, mes oncles, mes cousins, mes cousines, à leurs époux et épouses et à leurs enfants.

À mes amies : Achouek, Zina, Fatima , Nawal, Zahra, Sara, Hanane, Kenza et Ibtissame.

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	8
PREMIER CHAPITRE : LA PHONÉTIQUE EN CLASSE DE LANGUE ÉTANGÈRE	
1. Aperçu historique sur le statut de la phonétique dans les différentes méthodologies.....	13
1.1. Définition de la phonétique.....	13
1.2. De la méthode directe à la méthode SGAV.....	14
1.3. L'approche communicative.....	17
1.4. L'approche actionnelle.....	17
2. Les principales méthodes d'enseignement/apprentissage de la prononciation.....	20
2.1. La méthode articulatoire.....	20
2.2. La méthode des oppositions phonologiques.....	23
2.3. Les méthodes basées sur l'audition et l'imitation.....	23
2.4. La méthode verbo-tonale.....	25
3. Les apports des approches novatrices dans l'enseignement / apprentissage de la prononciation.....	25
3.1. L'approche holistique.....	27
3.2. Les apports de la suggestopédie.....	28
3.3. Les apports de psychodramaturgie et la pratique théâtrale.....	29
4. L'empathie et la prononciation.....	30
4.1. La définition du moi.....	30
4.2. La Fonction des neurones miroirs.....	32
4.3. Le rôle de l'empathie dans la prononciation.....	32
5. Comparaison entre le système phonologique arabe et français.....	34
5.1. La notion d'habitudes articulatoires.....	34
5.2. Le rapport entre les deux systèmes.....	35

DEUXIÈME CHAPITRE : L'APPROCHE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

1. L'interculturel en classe de langue	39
1.1. Définition de l'interculturel	39
1.2. La conception taylorienne de la culture	41
1.3. La conception boasienne et le relativisme culturel	42
1.4. Un nouveau regard sur la notion de culture.....	44
1.5. Rapport langue/culture: du relativisme culturel à la relativité linguistique.....	46
2. L'identité et l'altérité.....	49
2.1. La construction de l'identité	49
2.2. Définition de l'identité.....	51
2.3. Rapport identité/altérité	52
2.4. L'altérité en classe de langue	54
2.5. Le rapport langue/identité	54
3. La centration et la décentration.....	56
3.1. La centration.....	56
3.2. La décentration	56
3.3. La décentration culturelle	57
3.4. Le processus de la décentration et le sociocentrisme culturel.....	58
4. L'empathie et la théâtralisation.....	59
4.1. Théâtralisation.....	59
4.2. L'empathie	60
4.3. L'empathie culturelle.....	61
4.4. Le processus du développement de l'empathie	62
5. De l'enculturation à l'acculturation : vers le dialogue interculturel.....	63
5.1. Les concepts de l'acculturation et l'enculturation	64
5.2. Le dialogue interculturel.....	66

TROISIÈME CHAPITRE : L'ANALYSES DES DONNÉES RECUEILLIES

1. Le cadre de la recherche	70
2. Le public visé	71
3. Le choix du corpus	72
4. L'identification des erreurs de prononciation	74
5. L'analyse transactionnelle de la pièce de la Poudre d'intelligence ..	82
6. L'analyse transactionnelle de la pièce du Petit Prince	87
CONCLUSION GÉNÉRALE	93
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	96
ANNEXES	102

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La pédagogie de la matière phonique a été longtemps marginalisée, les chercheurs étaient conscients que l'enseignement de la prononciation était le plus délicat sujet en didactique des langues étrangères. De ce fait, la pratique phonétique est délaissée en se contentant à faire un enseignement théorique.

Réalisant l'inefficacité des méthodes anciennes, car n'ayant pas pu participer à former un sujet capable d'utiliser la langue dans toutes ses composantes, une nouvelle approche s'instaure, on s'inscrit aujourd'hui dans le sillage de l'approche interculturelle et actionnelle.

Dès lors, un intérêt est porté à l'enseignement/apprentissage du FLE dans le paysage éducatif, ainsi qu'au niveau des recherches menées en didactiques. Étant donné l'intention particulière accordée à la langue orale par rapport aux études centrées sur l'écrit, la compétence phonique est actuellement l'objet de toutes les attentions de tout enseignement.

S'inscrire dans une perspective interculturelle revient de placer l'apprenant au cœur de l'enseignement/apprentissage du FLE, en tant qu'une entité psycho-sociale et culturelle, dans sa complexité et sa singularité. Cela ne pourrait être réalisable que par la prise en compte des besoins immédiats des apprenants et les différences culturelles inhérentes à chaque culture présente dans la microsphère éducative.

Partant du constat de l'échec de la maîtrise de la compétence phonique et interculturelle en FLE au sein de l'université algérienne (la majorité d'étudiants est incapable de s'exprimer avec une aisance et l'interculturel n'est pas pris en considération), nous tenterons mener notre recherche afin d'apporter quelques solutions.

Enseigner la prononciation dépasse la transmission des connaissances linguistiques spécifiques à cet enseignement, mais au-delà, on doit être attentif aux facteurs affectifs, sympathiques, culturels et empathiques des apprenants.

Acquérir le pouvoir articulatoire d'une langue étrangère, c'est accepter de nombreux changements ; changer des mouvements, des gestes et des rythmes de cette langue. Bref, apprendre une langue étrangère signifie d'accepter des nouvelles habitudes articulatoires et interculturelles.

Il nous paraît donc approprié de s'interroger sur les enjeux qui pourraient fortifier les *habitudes articulatoires* en FLE d'une part, et développer *les habitudes interculturelles* d'une autre part ?

À cette problématique de recherche, nous postulons les hypothèses suivantes :

Le théâtre serait le lieu par excellence du dialogue interculturel- entre les cultures d'appartenances et celle véhiculée par la langue étrangère- qui briserait toutes les frontières en acceptant et en vivant l'altérité linguistique et culturelle.

L'intégration du jeu théâtral (la théâtralisation) à une démarche didactique dans l'enseignement/apprentissage du FLE développerait l'empathie nécessaire à la mise en scène conjointement des habitudes articulatoires et interculturelles en FLE. « *Entrés dans le spectacle par l'empathie, ils découvriront peut-être que le langage est un territoire vaste*

et passionnant à conquérir et à explorer. »¹Dans son sens le plus général, l'empathie est la capacité à se mettre à la place de l'Autre.

Notre étude a pour objectif de comprendre, à travers la théâtralisation, le rôle de l'empathie dans la prononciation. Comme nous analyserons l'alliance entre le linguistique et le culturel, afin de remédier des problèmes d'articulation chez des étudiants du FLE.

Ce travail sera scindé en deux parties qui structurent en trois chapitres présentant un cadrage théorique et une démarche expérimentale consistant à montrer des scènes de théâtre puis les monter par les étudiants de 2^{ème} année LMD.

Le premier chapitre sera axé particulièrement sur la phonétique en classe de langue étrangère. Nous apporterons d'abord un aperçu historique sur la place de la phonétique dans les différentes méthodologies ; nous procéderons ensuite à une brève analyse des principales méthodes de l'enseignement /apprentissage de la prononciation et les apports des approches novatrices de cet enseignement ; nous mettrons l'accent encore sur le rôle de l'empathie dans la prononciation et nous ferons enfin une comparaison entre les systèmes phonologiques français et arabe.

L'approche interculturelle fait l'objet du deuxième chapitre dans le quel nous aurons rendu compte des vocables qui lui sont liés en tenant d'explicitier les rapports entre : la culture et la langue, l'altérité et l'identité,

¹ DE WILDE, Anne- Marie , *Ecrire pour le théâtre jeune public: suivies de Chagrin d'amour de Jean Debeffe. Réflexions sur le conte*, Lansman, Bruxelles, 1996, P39.

la centration et la décentration, l'enculturation et l'acculturation, la théâtralisation et l'empathie.

Le cadre méthodologique de la recherche sera explicité dans un troisième chapitre où nous allons réaliser notre expérimentation, ainsi que l'analyse des données recueillies afin de vérifier nos hypothèses.

**PREMIER CHAPITRE : LA PHONÉTIQUE EN CLASSE DE
LANGUE ÉTRANGÈRE**

Introduction

Dans ce chapitre, nous essayons de contraster le statut de la phonétique par rapport à d'autres disciplines, qui s'intéressent au langage à travers l'histoire de la didactique des langues étrangères.

Notre étude vise à mettre en relief la particularité de l'enseignement de la phonétique dans les différentes méthodes, afin de percevoir les apports des approches novatrices de l'enseignement/apprentissage de la prononciation sur l'acquisition du pouvoir articulatoire d'une langue étrangère.

1. Aperçu historique sur le statut de la phonétique dans les différentes méthodologies

1.1. Définition de la phonétique

Personne ne songe à nier l'apport de la phonétique à l'enseignement des langues étrangères. La phonétique est un concept qui a donné lieu à plusieurs définitions. Le terme de phonétique apparaît pour la première fois dans le dictionnaire de l'Académie française dans l'édition de 1878, pour qui « *phonétique terme didactique. Qui a rapport à la voix. Terme de grammaire générale. Écriture phonétique se dit des éléments représentant des voix ou des articulations. L'écriture alphabétique est une écriture phonétique.* »¹

Le sens de base est fourni par Troubetzkoy qui la définit comme : « *science de la face matérielle des sons du langage humain* »², Ferdinand De Saussure distingue entre la phonétique et la phonologie dont : « *La*

¹ POTHIER, Béatrice, *Contribution de la linguistique à l'enseignement du français*, PUQ, Québec, 2011, P.10.

²TROUBZKOY, cité par AEBISCHER, Verena, *Les femmes et le langage: représentations sociales d'une différence :Sociologie d'aujourd'hui*, Presses Universitaires de France,1985,P.24.

phonologie est l'étude de la physiologie des sons en dehors du temps alors que la phonétique est l'étude des changements des sons dans le temps »³, sur les résultats de Saussure Ronja parle de la transition de la phonologie à la phonétique qui passe par la phonétique historique et comparative.

Une autre distinction faite par Saussure entre la morphologie et la phonétique, selon lui, « *La morphologie, dit-on, est l'étude des formes du langage, tandis que la phonétique serait l'étude des sons du langage.* »⁴ Cela veut dire que la morphologie s'intéresse à la forme des lettres en tant que graphèmes, alors que la phonétique traite les phonèmes.

En explicitant les objectifs de la phonétique comme une branche de la linguistique qui s'intéresse au langage articulé, Olivier Sabouraud en souligne que la phonétique est « *l'étude des sons du langage définis à la fois par les mécanismes de leur production, les postures et les mouvements des organes phonateurs, et par les propriétés acoustiques qui les caractérisent.* »⁵, c'est-à-dire, que la phonétique est la science qui étudie les caractères des sons d'un point de vue articulatoire et acoustique.

1.2. De la méthode directe à la méthode SGAV

Contrairement à la méthode traditionnelle, l'objectif de la méthode directe est de faire parler l'élève. La priorité a été accordée à l'expression orale sans faire recours à la langue maternelle en se servant des gestes, des images, des dessins et de l'environnement de la classe. Les théoriciens acquisitionnistes voient qu'une langue étrangère peut être apprise de la

³ Société genevoise de linguistique, *Cahiers Ferdinand de Saussure*, Revue de la linguistique générale, n°49, Librairie Droz, 1995-1996, P. 29.

⁴ SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de linguistique générale. T.2*, Otto Harrassowitz, Wiesbaden, 1990, P.17.

⁵ SABOURAUD, Olivier, *Le langage et ses maux*, Odile Jacob, Paris, 1995, P. 551.

même façon qu'une langue maternelle en se basant sur l'imitation. Donc, pour enseigner la prononciation, il suffit de laisser le temps aux apprenants d'écouter des nouveaux sons en langue étrangère.

Quand à la méthode audio-orale ,venue d'Amérique du Nord en réaction à la méthode directe ,s'est élaborée sous l'influence des théories linguistiques et psycholinguistiques de l'époque, comme le distributionnalisme de Bloomfield et le behaviorisme de Skinner qui prennent en compte les répétitions intensives de modèles oraux-pour la mémorisation des phrases modèles- et la manipulation systématique-pour l'automatisation- .

En phonétique, on considère la langue comme un ensemble d'habitudes et automatisme linguistique. En effet, le locuteur prononce sa langue maternelle d'une manière automatique et inconsciente. Lorsqu'il apprend une langue étrangère, il sera soumis à certaines habitudes articulatoires de la langue maternelle, ce qui influence sa façon de parler. Alexandru Rosetti met l'accent sur le caractère inné d'habitudes articulatoires, pour lui, « *chaque système phonétique est la création du système des habitudes articulatoires innées du peuple qui parle la langue en question* »⁶. De ce fait, on distingue ce locuteur par un accent étranger qui résulte de transferts d'habitudes articulatoires de la langue maternelle vers celles de la langue étrangère sur tous les niveaux-segmental et suprasegmental-.En d'autres termes, il est question de transpositions des structures phoniques vers la langue étrangère.

Dans ce cas, l'analyse contrastive, s'est développée dans les années 1950

⁶ ROSETT, Alexandru, *Actele celui de-al XII-lea congres internațional de lingvistică și filologie romanică, Volume I*, Ed. academiiei Republicii Socialiste România, 1970, P.413.

, a inspiré l'enseignement/apprentissage de la prononciation en fondant les méthodes des paires minimales et les exercices de discrimination auditive qui s'intéressent à la correction des interférences.

Avant l'émergence de la méthodologie structuro-globale (SGAV), le travail phonétique n'occupait qu'une place modeste dans les pratiques de la langue. De plus, l'enseignement de la phonétique est jugé fastidieux par tous, trop technique voire impraticable par la plupart des enseignants en considérant que le travail de la correction phonétique ne peut être pratiqué avec succès que par des spécialistes. Donc ,les procédures de prémédication sont à peine évoquées.

Il a fallu attendre la méthode (SGAV) pour revaloriser les phénomènes prosodiques ou supra-segmentaux -intonation, rythme et accentuation-et reconnaître une timide prise en compte de la phonostylistique.

Les partisans de cette méthode ont opéré une petite révolution en proclamant que la phonétique devrait être omniprésente. Ils ont élaboré le système verbo-tonal qui explique la surdité phonologique des apprenants aux nouveaux sons en se basant sur la notion du crible phonologique explicitée par Troubetzkoy : « *Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce que est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente [...] s'il entend parler une langue, [...] les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologique inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue. [...]* ».⁷Cela veut dire que

⁷ TROUBETZKOY,N.,P.54,cité par HERRY-Bénit,N., *Evaluation objective et subjective de la prosodie anglaise parlée par des: Français*, Editions Publibook, Paris,2010,P.42.

l'installation du crible empêche l'homme à prononcer correctement les sons qui n'appartiennent pas à son répertoire langagier maternel.

1.3. L'approche communicative

Après la méthode SGAV, la didactique des langues étrangères s'oriente vers une pragmatique qui se base sur le sens et le contexte de l'énoncé contrairement aux méthodes précédentes qui se focalisent sur la structure et la forme de la langue.

Cette approche prépare l'apprenant à prononcer et communiquer dans des situations de la vie réelle. Donc, l'utilisation des documents authentiques (CD, DVD présentant des pièces de théâtre ...) semble nécessaire pour entendre la langue telle qu'elle est parlée par les locuteurs natifs. Cette approche prend en considération le lien entre la production et la perception.

Certains auteurs considèrent que la question phonique a été généralement délaissée : « *Le postulat de départ est alors que la maîtrise des systèmes de langue, par exemple du système phonologique, sera le résultat de compétences langagières communicatives, et la non la condition de celles-ci. Plus précisément, on s'est davantage soucié de la prosodie, des faits "suprasegmentaux", comme le rythme, [..]* »⁸. C'est à dire que l'enseignement des aspects suprasegmentaux est le moins développé par les premières générations d'approches communicatives en s'intéressant à la prononciation des phonèmes isolés.

⁸ BLANCHET, P., *Introduction à la Complexité de L'enseignement Du Français Langue Étrangère*, Peeters Publishers, Belgium, 1998, P.151.

1.4. L'approche actionnelle

Bien que les méthodes d'enseignements précédentes aient accordé une grande place à l'oral, la pédagogie de la matière phonique reste souvent la parente pauvre par rapport à l'acquisition d'autres compétences linguistiques. Certains spécialistes ont signalé ce paradoxe en expliquant les raisons de la marginalisation et le délaissement de la pratique phonétique en classe de FLE en différents facteurs :

- ✓ Pour développer la compétence articulatoire et prosodique, il suffit d'exposer à la langue cible.
- ✓ Les apprenants sont incapables d'acquérir après la puberté une bonne maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques (l'hypothèse des contraintes biologiques).
- ✓ Les traces phoniques ne se répercutent pas sur la communication.

Il s'agirait dans les termes de Harmegnies et ses collègues, la négation de l'excellence au bénéfice de l'efficacité en remettant en cause l'idéal de la perfection de la maîtrise de la prononciation n'autorise pas la marginalisation de cette pratique phonétique comme une compétence secondaire. Cependant, on ne peut pas négliger l'importance de la bonne prononciation d'un son, car celui-ci participe à la différenciation et la distinction entre les signes.

L'approche actionnelle prend en compte le lien entre la production des habitudes articulatoires et la perception. Il ne faut pas dévaloriser l'effet de la production sur la perception au sens donné par Troubetzkoy sur la notion du crible phonologique qui influence la prononciation de la langue étrangère. Par ailleurs, « *les études récentes sur la variété parlée par le locuteur indiquent que les habitudes articulatoires déterminent tout au*

*moins partiellement les catégories perceptives et catégorisent l'information acoustique ».*⁹

La prise en conscience de la maîtrise des habitudes articulatoire en FLE devient une nécessité car une prononciation défectueuse peut entraver le processus d'apprentissage du FLE. Alors, il ne faut pas sous-estimer l'effet des représentations que l'apprenant en FLE fait de ses pratiques phonétiques, et des préjugés du milieu scolaire comme souligne Champagne que si l'apprenant a des mauvaises représentations sur sa propre compétence phonique ,cela le mènera à restreindre les occasions où il pourra se servir de sa langue étrangère.

La remise en valeur de la matière phonique en classe de langue a été revendiquée par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) en visant à répertorier divers éléments accordés à l'apprentissage des langues, dont les aptitudes nécessaires que doit posséder un apprenant de FLE, pour qu'il puisse parler, sont :

- ✓ Le pouvoir de prévoir et organiser un message (aptitudes cognitives) ;
- ✓ La capacité de formuler un énoncé (aptitudes linguistiques) ;
- ✓ La compétence de prononcer cet énoncé (aptitudes phonétiques)

Le cadre européen s'inscrit dans l'approche actionnelle, ce qui impose une autre réflexion quant à la mise en place d'une pédagogie de la matière phonique. En effet, cette approche *« considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances*

⁹ KOOPS, Christian et al, « *The Effect of Perceived Speaker Age on the Perception of PIN and PEN Vowels in Houston, Texas* », U. Penn Working Papers in Linguistics, vol 65, n°2,2008,P93-10, address URL : repository .upenn .edu/pwpl/vol14/iss2/12, consulté le 5 mars 2013 .

et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »¹⁰, comme le désigne Puren que cette approche propose des tâches qui font pénétrer l'action sociale au sein de la classe en faisant intégrer l'authenticité dans l'apprentissage des langues étrangères.

Ainsi dire, dans le cadre de l'approche actionnelle, une phonétique intégrée dépasse la maîtrise proprement parlant du système phonologique du FLE. En effet, cette approche cherche un savoir faire qui « *consiste à traiter la matière phonique en situation d'expression orale d'une manière similaire à celle qui caractérise les natifs* »¹¹, d'où vient notre intérêt à intégrer la pratique théâtrale en classe de FLE pour vivre cette altérité linguistique et précisément phonique qui démarque le locuteur natif. Cela impose évidemment la question des modèles-leur authenticité ou leur écologisme- que l'enseignement des langues étrangères exige.

Cependant, pour travailler la prononciation, les exercices d'imitation et de transmission voire de discrimination, qui visent les aspects segmentaux, semblent nécessaires, alors on constate que ces exercices sont relativement détachés des situations réelles dans les quelles les apprenants se retrouvent en interaction. Or, il faut rajouter, à notre avis, une autre composante importante qui fonde l'authenticité du support sonore consistant en des marqueurs corporels.

2. Les principales méthodes d'enseignement/apprentissage de la prononciation

¹⁰ CERC, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001. URL : www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf, consulté Le 25/03/2013 à 14 :46h.

¹¹ HARMEGNIES, Bernard, DELVAUX, Véronique et al, *Oralité et cognition : pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonique*, Revue Parole, vol.34-35-36,2005 ,PP 277-348.

2.1. La méthode articulatoire

C'est une méthode qui repose sur l'idée que pour émettre un son il faut maîtriser les mécanismes indispensables à la production et la description précise des sons à produire. L'enseignement de la prononciation a été longtemps fondé sur le postulat que l'acte phonatoire doit appliquer une connaissance explicite de son fonctionnement, donc cela nécessite un bon perfectionnement au fil du temps d'instruments de visualisation et description des mouvements articulatoires via différents procédés.

Ces procédés impliqués dans la méthode articulatoire n'excluent pas des graves imprécisions. Le procédé devient presque impraticable dans l'apprentissage d'une langue étrangère dont le système phonologique est très éloigné de la langue maternelle.

La méthode articulatoire ne tient pas compte du facteur auditif dans le processus audio-phonatoire. Certains apprenants confondent certains sons car ils ne sont pas conscients de leurs différences, alors qu'ils savent les prononcer: « *à quoi sert-il de savoir reproduire un son, si on est incapable de le distinguer d'un autre avec lequel on le confond ?* »¹² Dans ce cas, le problème ne réside pas au niveau de la production mais au niveau de la perception où l'auditeur reproduit mentalement le son entendu et c'est dans la réalisation effective de cette opération qu'il le perçoit bien. Cette méthode ignore les phénomènes combinatoires où les sons peuvent influencer les uns les autres.

De plus, les phénomènes de compensation indispensables dans la

¹² RIVEN, Paul, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: Volume 3. La méthodologie*, De Boeck, Paris, 2004, P.97.

production sont négligés parce que des procédés articulatoires différents peuvent aboutir au même résultat auditif, on tient comme exemple : les perroquets ne possèdent pas de dents mais ils produisent les dentales, et chaque individu peut prononcer avec les dents serrées les voyelles [a] et [i] malgré que ces deux se différencient par leur degré d'aperture, considérées respectivement voyelle ouverte et fermée.

Enfin, les éléments prosodiques ou supra-segmentaux -l'intonation et le rythme- qui font partie intégrante du langage ont été ignorés, ces modifications d'auteur, d'intonation et de durée colorent le timbre de différents segments de la chaîne sonore-les phonèmes- et influencent par conséquent leur perception. Jean Pierre Cuq mentionne que « *le système phonologique de la langue oriente l'apprentissage vers un travail « physique » de la voix et une pratique consciente de la production des sons* »¹³. C'est-à-dire, cette méthode ne prend pas en considération le caractère global du comportement langagier et nuit la spontanéité de l'expression en surestimant l'aspect conscient et contrôlé de la phonation.

2.2. La méthode des oppositions phonologiques

C'est une méthode inspirée de la linguistique structuraliste et fondée sur les conceptions de Bloomfield, Jakobson et Halle qui classaient les phonèmes en fonction des traits distinctifs et des oppositions du type binaire en associant étroitement un son et un sens à partir d'oppositions morphologiques importantes.

Tout comme la méthode articulatoire, la méthode des oppositions ignore encore le facteur prosodique en tenant compte de la production

¹³ CUQ, J.P et GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et second*, PUG. 2002, P.174.

d'éléments isolés sachant que la parole est d'ailleurs un continuum. Du même, elle néglige l'éventail des allophones et de leur distribution et les effets séquentiels ; elle est difficilement praticable avec des débutants éprouvant un malaise dans la discrimination des couples paronymiques¹⁴ qui est dûe à une méconnaissance d'ordre lexicale et sémantique.

2.3. Les méthodes basées sur l'audition et l'imitation

Ce sont des méthodes qui se basent sur l'audition et l'imitation des modèles des voix authentiques des natifs -nature speakers- enregistrés. Ces méthodes surestiment les capacités d'auto-écoute de l'élève en donnant la primauté à l'audio-oral. Cependant, l'apprentissage dans le laboratoire de langue rend difficile l'évocation du contexte situationnel.

2.4. La méthode verbo-tonale

La méthode verbo-tonale a été conçue et élaborée en 1954, pour l'apprentissage des langues étrangères.

Au départ, cette méthode a été destinée aux personnes souffrant d'une surdité pathologique. Le professeur Petar Guberina, phonéticien et linguiste yougoslave, a fondé sa théorie selon l'hypothèse qu'une audition déficiente chez le sourd ne signifie pas une destruction totale du champ auditif, mais elle traduit un système différent de structuration .

En arrivant, à la didactique des langues, Guberina revient avec l'idée que comme il existe une surdité pathologique chez le malentendant, il existe une surdité phonologique chez l'apprenant de langue étrangère en donnant naissance au « crible phonologique ». À ce propos Renard R.

¹⁴ Couples paronymiques : couples de mots phonétiquement voisins, des homophones à phonème précis (exemple : conjecture, conjoncture) .

explique que la méthode verbo-tonale se repose sur l'effet de la perception : « *Ainsi s'expliquent nos erreurs de prononciation lorsque nous voulons reproduire un message en langue étrangère. Nous le reproduisons mal parce que nous le percevons mal : cette mauvaise perception résulte d'une structuration des éléments informationnels inadéquate car dictée par des habitudes sélectives propres à la perception de notre langue maternelle.* »¹⁵ Cela veut dire que la mauvaise perception serait l'origine de la mauvaise articulation.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enfant jusqu'à 8 à 10 mois a la capacité d'entendre tous les sons de n'importe quelle langue. À partir de cet âge, le crible phonologique s'installe chez lui, ce qui rend difficile d'avoir la capacité de percevoir les sons ne faisant pas partie intégrante de sa langue maternelle. Alors, « *Notre perception des sons est conditionnée par notre système phonologique. Un « crible phonologique » nous empêche de percevoir correctement les sons de la langue étrangère apprise.* »¹⁶ De ce fait, quand un apprenant n'arrive pas à produire un son, cela s'explique par un problème de perception et non pas d'articulation car son crible l'empêche de percevoir le son cible pour le rapprocher d'un son connu.

La méthode d'intégration phonétique tient compte du lien indissociable entre la prosodie, l'affectif et le corporel dans la mesure où la perception auditive est vue comme un phénomène global, en « *S'appuyant sur les principes de la méthode verbo-tonale, il faut pénétrer les enfants dans l'univers sonore de la langue étrangère par l'action, grâce à des yeux*

¹⁵ RENARD, R., cité par REY, Laëtitia, *Bien prononcer pour bien apprendre, Méthodes de correction phonétique des voyelles du français pour les étudiants thaïlandais*, P.8.

¹⁶ ABRY, Dominique et ABRY, Julie Veldeman, *La phonétique : audition, prononciation, correction*, Dominique Colombani, Paris, 2007, P.53.

collectifs qui privilégient les aspects rythmiques, font appel au geste et mobilisant le corps tout entier »¹⁷. Donc, on peut résumer les principes de cette méthodes dans les éléments suivants :

- ✓ La mauvaise reproduction est due à une mauvaise réception, c'est le fameux crible qui entre en jeu. Ce qui nécessite une rééducation de l'oreille de l'apprenant pour reproduire correctement et durablement.
- ✓ Le corps joue un rôle fondamental dans la perception et la reproduction des éléments segmentaux et suprasegmentaux (les phonèmes, le rythme et la prosodie), dans ce cas, le rythme musical et le rythme corporel favorisent une grande fluidité de la parole et du langage.
- ✓ L'audition est un phénomène discontinu résultant d'une prononciation inconsciente de l'apprenant.
- ✓ L'intonation, l'entourage prosodique ou consonantique, la position dans le mot et la prononciation nuancée représentent les grands procédés mis en œuvre dans cette méthode.

En classe de FLE, l'enseignant doit rechercher les simulations les plus favorables d'un point de vue de la perception auditive telles que la simulation psychologique -la motivation-, les simulations socioculturelle et extra-acoustique qui sont définies par les éléments du contexte et de la compréhension ou de l'attente.

3. Les apports des approches novatrices dans l'enseignement/apprentissage de la prononciation

L'utilisation des principales méthodes citées ci-dessus dans l'enseignement de la prononciation ne favorisent pas de manière

¹⁷ BILLIÈRES, *Approche intégrée*, P46, cité par RIVEN, Paul, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: Volume 3. La méthodologie*, De Boeck, Paris, 2004, P.13.

convenable et satisfaisante l'apprentissage des habitudes articulatoires en langue étrangère. En effet, on se retrouve penché sur des approches nouvelles qui visent à combler les lacunes des approches traditionnelles.

La remise en cause de ces approches résulte de la réduction de la langue dans sa dimension rationnelle et cérébrale en traitant la langue comme un comportement observable (l'intérêt du béhaviorisme stimulus-réponse). Par contre la psycholinguistique indique que « la langue est un tout » et qu'elle se voit dans l'intégralité du corps en entrant la dimension affective dans l'enseignement.

Il est important de considérer les apports de la psycholinguistique et des pratiques théâtrales pour la mise en scènes des habitudes articulatoires. En effet, la prononciation dépendrait des facteurs d'ordre émotionnel, sympathique, du niveau de confiance en soi, de l'ego et de l'identité de l'apprenant.

3.1. Les apports de l'approche holistique

L'approche holistique se caractérise par un mode multisensoriel en se basant sur les renforcements auditifs, visuels, tactiles et olfactifs qui favorisent l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère.

Pour ce faire, on ne peut pas séparer la prononciation des locuteurs de la langue qu'ils parlent, à ce titre, Wrembel ajoute différentes techniques en classe de langue dans le cadre de l'apprentissage holistique :

- ✓ le mode visuel : réalisé par des représentations visuelles des symboles phonétiques pour activer la mémoire visuelle des élèves.
- ✓ le mode auditif : on présente un support sonore ou un modèle pour aider l'apprenant grâce à l'écoute et la répétition et le traitement mentale, et

aussi l'association d'un mot à un segment de la phrase comme une aide mnémorique.

✓ Le mode tactile : l'utilisation des accessoires montre les caractéristiques articulatoires du système phonologique de la langue en citant à titre d'exemple, un élastique pour illustrer la longueur et le degré de tension des voyelles du français.

✓ Le mode kinesthésique : ce sont des techniques qui reposent sur la reproduction des mouvements mélodiques par la mobilité des bras, la modélisation des lèvres avec les mains, le fait de calculer le nombre de syllabes sur les doigts.

3.2. Les apports de la suggestopédie

La dernière trentaine d'années a vu naître d'autres approches dites non conventionnelles. Ce sont des approches psychologiques qui prennent en considération toute la personnalité de l'apprenant, non seulement le fonctionnement du cerveau de son hémisphère gauche rationnel (trop favorisé par les méthodes traditionnelles) de même que son hémisphère droit créateur et que leur unité fonctionnelle.

Parmi ces approches non-conventionnelles, la suggestopédie, créée par le médecin bulgare Lozanov, « *qui en résulte la suggesto-pédagogie : la suggestopédie, c'est-à-dire l'application de la science des suggestions positives à la pédagogie, tout en tenant compte du fonctionnement des lobes du cerveau* »¹⁸. Cette approche se repose sur le processus et les conditions de l'apprentissage « le contexte ».

Lozanov a fondé son idée principale qui montre que si on arrive à faire

¹⁸SALIN, Geneviève-Dominique, *L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui*, Université de Saint Etienne, 2001, P.99.

tomber les barrières psychologiques il sera possible d'apprendre une langue étrangère en beaucoup moins de temps. Cet apprentissage se déroule dans une ambiance sans aucun stress et dans un cadre agréable. La salle de classe Lozanovienne vise à supprimer les barrières grâce à l'utilisation des suggestions positives (les affiches sur les murs, la musique, la relaxation, l'art et le théâtre....) afin de permettre aux apprenants de se sentir plus à l'aise, de libérer leurs voix et bien articuler.

3.4. Les apports de psychodramaturgie et la pratique théâtrale

La psychodramaturgie, s'est fondée par Bernard Dufeu¹⁹, permet de sensibiliser les apprenants aux caractéristiques rythmiques, mélodiques et segmentales de la langue étrangère grâce à l'utilisation des procédures qui visent à développer l'écoute attentive et la reproduction vocale et les mouvements corporels spécifiques.

Cette approche propose de sa part de pénétrer au cœur de la langue cible à travers ses rythmes et sons au lieu de donner la primauté à la sémantique en faisant appel à certaines formes d'expressions dramatiques (théâtre, forum, sculptures ...)

En effet, intégrer la pratique théâtrale en classe de langue étrangère peut servir à nombreux égards l'enseignement/apprentissage de cette langue, principalement pour le développement de l'expression orale car cette pratique s'appuie sur le corps, la voix, le groupe rythmique, la parole scénique ainsi que la parole non scénique.

À ce propos, Reglat explique : *«Se mettre en scène, mimer, s'exprimer par le corps et la voix, pour des semblables est une activité qui existe*

¹⁹ DUFEU, Bernard, *la psychodramaturgie linguistique*, disponible sur <http://www.staff.uni-mainz.de/dufeu/welcome.html>, consulté le 17/03/2013 à 18 :39h.

depuis toujours dans toutes les cultures. »²⁰ De ce fait, l'activité théâtrale pourrait également favoriser l'apprentissage de la prononciation et l'acquisition des habitudes articulatoires en FLE en se centrant non seulement sur les composantes verbales de la langue (la pose, la qualité de la voix, l'intonation, le rythme et le débit...) mais aussi sur les composantes non verbales (la gestuelle, la mime, le langage corporel...).

Dans cette perspective, les exercices portés sur la respiration, l'articulation et la projection de la voix sont indispensables pour l'enseignement de la prononciation. Wrembel²¹ signale que le fait de s'intéresser à l'intégration des techniques vocales au théâtre dans l'enseignement de la prononciation est principalement dû à leur efficacité ; elles donnent aux étudiants la possibilité de mieux contrôler leurs articulations, de surmonter et de vaincre les erreurs de fossilisation de leurs prononciations.

Ces techniques reposent particulièrement sur l'échauffement des organes de la parole par des exercices de mobilité de la langue et sur l'élargissement de la gamme tonale par des exercices d'intonation. En outre, les pratiques théâtrales de modulation de la voix sont plaisantes et amusantes et elles participent dans la réduction du stress résultant de la production langagière en langue étrangère.

4. L'empathie et la prononciation

Dans une approche articulatoire, on doit étudier l'être humain dans sa

²⁰ REGLAT, P5, cite par ELCIR ELAMIN, Hamid Mohamed, *Théâtre et enseignement du français langue étrangère*, in Synergie Algérie, n°2,2008, P.178.

²¹ Wrembel, M. « *Innovative Approaches to the Teaching of Practical Phonetics.* » *Actes de la PTLC*, UCL,2001. Disponible sur <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2001/pdf/wrembel.pdf> consulté le 19/10/2012 à 21 : 30h.

globalité. Cet être humain est à la fois une pensée, une parole et des actes. On a abordé des approches qui prennent en compte des dimensions linguistiques et comportementales qui révèlent de la pensée et de l'émotion. Actuellement, il paraît nécessaire de s'intéresser aussi au fonctionnement du cerveau et aux recherches en sciences cognitives qui s'intéressent au phénomène de l'empathie qui se définit comme la capacité à se mettre à la place de l'Autre.

L'anthropologie nous amène à une meilleure connaissance de notre identité sociale, alors qu'est ce qui fonde notre identité individuelle, notre moi, nos sentiments, nos actions ou nos intentions d'agir ?

4.1. La définition du moi

Selon Marc Jeannerod, « *le moi est cet un ensemble qui résulte de la combinaison de facteurs biologique et d'une histoire personnelle* »²². Le cerveau de l'être humain est le produit d'un plan génétique appelé « génome ». Nos cerveaux se ressemblent, cette ressemblance n'indique pas que tous les cerveaux sont identiques, essentiellement pour une raison purement fonctionnelle ; le développement du cerveau dépend du rapport du corps avec le monde extérieur, après la naissance.

La mission de recherches en neurosciences cognitives réside dans la compréhension du fonctionnement ordonné du cerveau qui contribue à notre pensée, notre langage, notre mémoire et à notre activité cognitive dans son ensemble.

4.2. La Fonction des neurones miroirs

Nous retiendrions ici l'explicitation neurobiologique du phénomène de

²² JEANNEROD, Marc, *Le cerveau intime*, Odile Jacob, Paris, 2002, P 08.

l'empathie où « les neurones miroirs » jouent un grand rôle dans :

✓ **La perception des actions**

L'être humain vit en groupe, ce qui implique son interaction avec d'autres individus. Pour cela, il faut qu'il y ait entre eux une communication sur la base de signaux interprétables. L'émission et la compréhension de ces signaux seront donc nécessaires à la compréhension de notre être social. Par exemple, on distingue deux types de signaux dont certains sont explicites comme le langage ; d'autres sont de nature implicite plus au moins difficiles à déchiffrer, comme l'expression du visage, les attitudes et les gestes. À la grâce de nos représentations de l'Autre passe cette communication. De pair, notre compétence à déceler les intentions et les actions de l'Autre s'effectue par une perception particulière.

Or, cette perception est effectuée par des neurones qui sont à la fois : des neurones moteurs responsables à l'envoi des commandes d'exécution ; et des neurones perceptifs qui opèrent l'analyse de l'information visuelle. De manière conjointe, l'action et la perception se constituent en une seule et une même opération dont la zone activée est la région pré-motrice du cortex frontal.

✓ **La perception des émotions et les signaux sociaux**

Cette perception forme, neurone par neurone, une mosaïque de signaux porteurs d'informations sur les intentions du congénère²³. Le traitement des émotions est assuré par la région de l'amygdale en participant à l'identification d'émotions exprimées par des photographies du visage. Ainsi, « *celui qui perçoit l'émotion entre, par ce fait même, en*

²³ Terme désigne celui qui appartient au même genre, à la même espèce. | *Plantes, animaux congénères*.

*communication avec celui qu'il observe. Cet acte de communication ne laisse pas neutre l'observateur qui à son tour, ressent lui-même l'émotion de l'Autre.»*²⁴. Dans ce contexte, avant de passer à la perception d'une expression ou une émotion on doit déjà l'éprouver, c'est ce qui se passe chez tout spectateur d'un film ou une pièce de théâtre.

Cette habileté que nous avons de nous représenter les états d'esprit des autres s'appelle la « théorie de l'esprit » qui désigne : « *que tout être humain normal acquiert une théorie de l'esprit des autres, dont il se sert pour comprendre.[...] La théorie de l'esprit nous indique que chaque humain possède des représentations de la réalité sociale et que ces représentations peuvent être différentes d'un individu à l'autre* »²⁵, cela veut dire que la reconnaissance de l'état de l'esprit de l'Autre s'effectue à partir de règles élémentaires d'organisation de l'environnement social.

✓ **Le mécanisme des neurones miroirs**

Il s'ajoute, à côté de la théorie de l'esprit, une autre théorie qui pourrait expliquer le développement et la continuité de la communication entre les personnes, « *En outre la compréhension immédiate, à la première personne, des émotions d'autrui, que le mécanisme des neurones miroirs rend possible, représente la condition nécessaire de ce comportement empathique qui sous-tend une large part des relations interindividuelles [...]. Le mécanisme des neurones miroirs inertes, sur le plan central, cette modalité de la compréhension qui, avant toute médiation conceptuelle et linguistique, donne forme à notre expérience des autres.* »²⁶ En disant que le processus principal de la compréhension est celui de la simulation qui

²⁴ JEANNEROD, Marc, Op.cit, P.195.

²⁵ Ibid, P.201.

²⁶ RIZZOLATTI, Giacomo et SINIGAGLIA, Corrado, *Les neurones miroirs*, Odile Jacob, Paris, 2008, P.201.

permet à tout un chacun de se mettre à la place de l'Autre et de ressentir ce qu'il éprouve. Ceci pourrait donner une explication neurobiologique au concept « d'empathie » où les neurones miroirs entrent en jeu.

4.3. Le rôle de l'empathie dans la prononciation

La didactique de la prononciation s'intéresse aussi au phénomène de l'empathie qui « *est un processus de compréhension dans lequel une fusion temporaire entre les auto-frontières et les objets, comme dans la première configuration de relations aux objets, permet une appréhension immédiate émotionnelle de l'expérience affective de l'autre, cette détection étant utilisée par les fonctions cognitives, pour prendre connaissance de l'autre.* »²⁷ Comme la souligne Guiora dans ses recherches autour la notion de « l'égo langagier » qui permet de rendre compte les émotions dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères.

Ces travaux traitent l'empathie nécessaire chez l'apprenant pour qu'il ait une authenticité de la prononciation. Dans cette perspective, la langue ne constitue pas simplement un moyen de communication. Néanmoins, elle représente aussi un élément crucial de l'image que l'individu a de lui-même (la représentation de soi).

Guiora a constaté que la difficulté du passage de la L1 à L2 est liée à la notion de « l'égo langagier » qui recouvre, au plus profond la personnalité, un ensemble de caractéristiques par lesquelles l'individu s'éprouve en se rapprochant à sa communauté linguistique. Au cours de son développement, l'enfant acquiert une conscience de son propre corps qui lui donne des indications de ses frontières en tant qu'un être physique et

²⁷ GUIORA, ALEXANDER Z., et al, *The Effects of Experimentally Induced Changes in Ego States on Pronunciation Ability in a Second Language: An Exploratory Study*, Comprehensive Psychiatry, Vol 13, N°. 5, 1972, P.421.

psychique, et il apprend à distinguer entre lui-même et l'Autre. De la même manière, l'enfant va ensuite développer un sens de limite de sa propre langue « ego-langagier ».

À ce titre, l'authenticité de la prononciation d'une langue étrangère est profondément influencée par des processus tels que : l'ego-langagier, les frontières de l'ego, la représentation de soi et la perméabilité. Donc, ce qui nous empêche d'apprendre correctement l'articulation d'une LE est notre « ego-langagier » qui s'oppose à ce qui se présente comme une attaque contre notre identité et contre notre appartenance à une communauté donnée.

En effet, notre capacité à dépasser, à ouvrir nos barrières linguistiques, à nous ouvrir vers d'autres communautés linguistiques et acquérir des nouvelles habitudes articulatoires révèle de « l'empathie », quant à elle, dépend de la faculté de renoncer partiellement et temporairement à la séparation de notre identité.

En ce qui concerne la didactique, les différences individuelles dans l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère sont intimement liées aux capacités empathiques qu'éprouvent les apprenants en vers la langue cible.

5. Comparaison entre le système phonologique arabe et français

5.1. La notion d'habitudes articulatoires

La façon dont un sujet parlant prononce les sons d'une langue étrangère désigne un accent étranger, cet accent est le résultat de la rencontre des habitudes articulatoires de la première langue apprise avec celles d'une

langue étrangère, c'est-à-dire un transfert d'unités phoniques de la première lors de la prononciation de la seconde.

Dans le cas des apprenants de FLE, leur façon de prononcer cette langue étrangère est occasionnée par le croisement des phonétismes arabe et français qui ne sont pas moins souvent opposés sur le plan d'habitudes articulatoires.

En définissant les habitudes articulatoires « *Il nous paraît artificiel de distinguer entre une base articulatoire qui concernerait surtout l'opposition arrière-avant [...] de l'appareil phonatoire et les habitudes articulatoires qui reprendraient à leur compte des oppositions plus fines, liées aux problèmes de la structure syllabique...* »²⁸ Pour d'autres recherches, la notion d'habitudes articulatoires ne se distingue pas de celle de base articulatoire « *en important ces frontières aux habitudes articulatoires, dont la définition ne se confond pas, pour nous, avec celle de base articulatoire.* »²⁹ .

5.2. Le rapport entre les deux systèmes

Il existe un rapport inverse concernant la pression phonatoire : en français, c'est la voyelle qui donne le timbre de la consonne. En revanche, ce qui caractérise l'arabe ; la pression phonique est incessamment du côté de la consonne. À l'instar, un locuteur francophone connaissant peu le dialecte arabe, il interprète les sons de l'arabe selon sa propre pression phonatoire, comme le montre l'exemple suivant ; ce francophone entendra d'abord un [ɑ] postérieur dans un segment emphatisé tel que [ta:b] 'il est

²⁸ DURIN, Jean, *Hominisation- base articulatoire*, in *Revue des études slaves*, Vol 55, n°55-1, P.16.

²⁹ Ibid.

cuit' et un [ε]ouvert dans un segment non emphatisé tel que [tæ:b] 'il s'est repenti'. D'une manière inverse, un arabophone va entendre dans 'sac' et 'sec' une différence consonantique plus qu'une différence dans le degré d'aperture entre les deux voyelles [ɑ]et[ε].

Sur le plan contrastif, cela suppose la tendance à l'anticipation vocalique issue du mode croissant du français à escompter chez les apprenants de FLE, du fait de la place psychologique qu'à l'élément phonique se consonne dans les habitudes articulatoires de l'arabe, conséquemment parfois au profit de l'harmonisation vocalique, pour laquelle les voyelles d'un mot pourraient allonger vers des timbres plus proches les uns des autres.

En ce qui concerne la base articulatoire qui se définit « *comme la somme des mouvements typiques et atypiques des différents organes et secteurs de l'appareil phonatoire, pris non pas isolément, mais dans les rapports réels qu'ils entretiennent entre eux*»³⁰, on peut noter que la base articulatoire du français est de nature antérieure.

À l'opposé , « *la systématisation postérieure de cette corrélation en arabe ressort clairement* »³¹. En effet, pour l'arabe, on remarque une organisation différente des phonèmes articulés à l'avant (la marque de corrélation d'emphase) , par ailleurs, on ne connaît pas des registres d'arabe (parlé ou écrit) dont le système phonologique est déterminé par une corrélation d'emphase au rendement négligeable, ni de systèmes dans le quel on trouve des emphatiques moins importantes phonétiquement que les non emphatiques.

³⁰ Ibid, P.17.

³¹ ARKOUN, M., *Études de Linguistique Arabe*, Brill Archive, Paris, 1982, P.165.

Le français manifeste une prédilection des syllabes ouvertes, « *en effet, la prédominance des syllabes ouvertes en français permet au locuteur de marquer une coupure temporelle soit par l'allongement de la dernière syllabe du mot* »³², tandis que l'arabe se distingue par une préférence pour les syllabes fermées.

Le système vocalique de l'arabe est bien connu, il contient trois voyelles formant un système triangulaire à deux degré d'aperture [i][a][u] et présentant une corrélation de longueur [ī][ā] [ū], ce système paraît plus réduit par rapport à la diversité des vocaliques à fonction distinctive (orale et nasale) qui domine le français. Par contre le système consonantique de l'arabe paraît plus riche en comparaison avec celui du français, en raison singulièrement de la corrélation d'emphase et la diversité articulaire des phonèmes postérieurs.

Conclusion

La différence existant entre les deux systèmes pourrait engendrer des erreurs de prononciation chez les apprenants de FLE qui seront issues des interférences d'ordre phonique comme les assimilations vocaliques et les emphatisations consonantiques ou des interférences d'ordre sociolinguistique.

Développer l'empathie par la théâtralisation pourrait construire une méthode de correction phonétique pour remédier les erreurs de prononciation.

³² GROSJEAN, François et MOUNIN, Pascal, in *Les structures de performance en français : caractérisation et prédiction*, L'année psychologique, Vol 93, n° 1, P.12 .

**DEUXIÈME CHAPITRE : L'APPROCHE INTERCULTURELLE
EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE**

Introduction

Dans ce deuxième chapitre, nous allons étudier les différents concepts liés à l'approche interculturelle en classe de langue étrangère. Après l'exposé des différentes définitions de ces concepts étudiés, nous intéressons de dégager les différents rapports entre la langue et la culture, l'identité et l'altérité, la décentration et la décentration, l'empathie et la théâtralisation, l'enculturation et l'acculturation qui pourraient construire les éléments d'analyse dans notre recherche expérimentale.

1. L'interculturel en classe de langue

1.1. Définition de l'interculturel

L'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères est devenue légitime. L'objectif de cet enseignement est de rendre possible la communication pédagogique plus aisée et flexible. Or, il n'est pas possible de communiquer sans rendre compte de certains schèmes culturels partagés par les interlocuteurs.

L'antagonisme binaire *-interculturel, multiculturel-est* indispensable à la régulation des problématiques de la didactique des langues et cultures. En effet, l'interculturel, d'origine français, est né en revendication contre le multiculturel anglo-saxon, deux concepts exprimant respectivement deux perspectives distinctes, l'une est descriptive, l'autre est plus centrée sur l'action.

À ce propos, l'interculturel se voit comme un pôle qui s'agit comme une totalité, M. Abdallah-Preteille le définit en tant qu' « *une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et*

éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle »¹, alors que le multiculturel, « *tout en reconnaissant la pluralité des groupes et se préoccupant d'éviter l'éclatement de l'unité collective, n'a pas de visée clairement éducative* »². Or, en s'intéressant aux cultures juxtaposées, séparées, ségréguées, voire hostiles, le multiculturel se considère en tant que irréductible.

La notion de l'interculturel est riche en son sens ayant l'objet d'étude chez les didacticiens. Comme l'indique le Dictionnaire de Didactique du français, langue étrangère et seconde de Cuq et *al*, le préfixe « *inter* » constitue la première partie de termes désignant « *un lien* » entre deux entités de même nature, ces entités représenteraient dans notre cas les cultures, où on peut admettre d'inclure les langues parlées ou connues par les membres d'une communauté qui partagent cette culture. Cela suppose une articulation et une connexion entre les cultures lancée par les nouveaux scénarios socioculturels.

Le terme pourrait avoir deux significations possibles ; d'une part, il fait référence à une comparaison des cultures différentes comme désignait le terme anglo-saxon « *cross-culturel* ». D'autre part, il aborde un « *entre-deux* » issu de cultures différentes. L'idée évoqué par la première est celle d'une différence de cultures ; dans le second -cas, celle d'une rencontre.

Dans une perspective interculturelle, la notion de culture est la résultante d'un processus dynamique inscrit dans les rapports sociaux. De ce fait, la pédagogie interculturelle s'inscrit dans une démarche cognitive et interactionniste, telle a été développée par l'école piagienne.

¹ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, cité par Pierre R. Dasen, Christiane Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2002, P.39.

² ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, citée par DE CARLO, Maddalena, *L'interculturel*, Marie-Christine Couet-Lannes, Paris, 1998, P.40.

Comme le souligne Martine Abdallah-Pretceille, « *si aucune description, même la plus affinée possible, ne saurait rendre compte de la complexité et de la pluralité du concept de « culture », c'est que « sa réalité » est plus subjective qu'objective, donc variable et instable.* »³

Ce qui rend difficile de définir la culture est cette dynamique et cette mouvance de ce concept dans les différentes sciences. Ce que la majorité des anthropologues contemporains affirment, qu'on ne peut pas percevoir la *culture* comme une entité figée, aux contours définis, et aux contenus descriptibles et stable, pouvant se distinguer par quelques traits et autour desquels il serait facile de la définir.

Paradoxalement, la notion d'interculturel s'est fondée sur une idée d'interaction dynamique entre deux cultures statiques portées par des groupes considérés comme différents. Par ailleurs, il n'existe pas de culture pure. Donc, ce qui pose problème au concept d'interculturel qui se base sur l'idée qu'avant de s'être croisés, les groupes et les individus seraient culturellement « *purs* », d'où l'émergence de « *la culture plurielle* » : « *toute culture est donc dans son essence interculturelle.* »⁴

1.2. La conception taylorienne de la culture

En partageant les postulats de l'évolutionnisme, qui privilégie l'unité au détriment de la diversité, l'anthropologue britannique Tylor (1832-1911) s'empare d'emblé une définition opératoire de la culture : « *La culture ou la civilisation, prise dans son acception ethnographique large, est cet ensemble complexe qui inclut les connaissances, les croyances, les*

³ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine , cité par GOHARD-RADENKOVIC, Aline , *Communiquer en langue étrangère: De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Peter Lang, 2004, P.55.

⁴ ROTHENBUHLER, Igor et KHALFALLAH, *La Pensée critique en éducation*, Univ Santiago de Compostela , 2004, Santiago de Compestela, P.378.

arts, les mœurs, les lois, les coutumes et toutes autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société »⁵. Cette acception plus large nous laisse comprendre que la culture peut exprimer la totalité de la vie de l'être humain en tant que toutes les activités humaines peuvent se greffer dans la culture. Dans ce sens, Tylor confondait entre la culture et la civilisation, il a abordé les faits culturels selon une visée systématique et générale.

Dans une perspective universaliste, Tylor se soucie de mettre à jour les différents stades de l'évolution de la culture humaine en cherchant à concilier dans une seule explication le processus du développement de la culture. Pour lui, l'espèce humaine se progresse à des rythmes inégaux et en suivant les mêmes étapes afin d'atteindre la civilisation.

En adoptant une méthode comparative, il a étudié les « *survivances* » en cherchant à remonter à l'ensemble culturel originel « *culture primitive* » et à le reconstituer.

1.3. La conception boasienne et le relativisme culturel

Il fallut attendre un siècle pour que l'anthropologue Franz Boas, plus loin que Tylor, fasse une rupture avec les théories de la différenciation naturelle.

Aux yeux de l'inventeur de l'ethnographie Boas ; « *la culture (toute manifestation non-biologique de l'activité humaine) est composée de traits dynamiques (unités significatives par rapports à un domaine et un niveau*

⁵ GÉVART, Pierre, *Dictionnaire de culture générale à l'usage des candidats aux concours: administratifs*, Editions l'Etudiant, Paris, 2007, P.87.

d'approfondissement donnés).⁶» Dans cette optique, la réception des traits d'une culture exogène exige un acte actif dont la sélection des traits empruntés dépend d'un rapport dialogique entre les cultures (exogène et endogène).

De plus, l'acception boasienne de la culture obéit à trois facteurs : l'acte de collecter les faits concrets, une démarche historique et l'autonomie du processus culturel. De cela, la culture doit être perçue comme un phénomène humain par excellence qui dote d'une structure stable, ainsi qu'une forme externe en perpétuel changement (déterminée par l'environnement immédiat naturel et les contacts inter-sociétaux). De ce fait, le phénomène culturel est le résultat d'une interaction entre, d'une part, les conduites psychologiques, et, l'environnement socio-historique, d'autre part.

Boas s'attacha, selon Cuche « à déconstruire la notion de race en démontrant l'absurdité de l'idée dominante de son époque...le concept pseudo-scientifique de race humaine, conçu comme un ensemble de traits physiques spécifiques d'un groupe humain, ne résiste pas à l'examen. Les prétendues races ne sont pas stables. »⁷ En rejetant l'universalisme taylorien, cet auteur est l'un des premiers à abandonner et déconstruire le concept de « race », en démontrant l'impossibilité de définir la race en termes de traits physiques d'une population, puisque ceux-ci se caractérisent particulièrement par l'instabilité, la plasticité voire le métissage. Il montra que les traits physiques et mentaux sont indépendants, or, les deux séries s'opèrent de deux champs d'études différents. Il a défendu l'idée

⁶ MANCO, Altaly A, *Processus identitaires et intégration: Approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration*, Editions L'Harmattan, Paris, 2006, P.48.

⁷ CUCHE, D., P 19, cité par JOVELIN, *Le travail social face à l'interculturalité: Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social*, Editions L'Harmattan, Paris, 2002, P.18.

« différence culturelle », pour lui, « *la différence fondamentale entre les groupes humains est d'ordre culturel et non racial.* »⁸

En réaction à la théorie évolutionniste unilinéaire, qui suppose un mouvement civilisationnel unique et réducteur, Boas procède à des recherches empiriques en étudiant les cultures pour elles-mêmes. Ces recherches ont eu pour résultats de différencier les productions culturelles, de sorte de classer et de distinguer chaque peuple selon sa spécificité. Il a reposé sur ce principe de singularité de cultures pour développer sa conception relativiste « le relativisme culturel » ; celui-ci postule la continuité entre les cultures où chaque culture représente une figure unique et singulière dans l'ensemble humain. Elle s'exprime à travers la langue, les coutumes et les croyances en se dotant d'un style particulier.

1.4. Un nouveau regard sur la notion de culture

Sous le terme de civilisation, les premiers anthropologues se sont précisément intéressés à la dimension matérielle de la culture. Une partie des anthropologues, ceux du courant 'culture et personnalité', examinent la culture sous l'ongle des comportements de ses membres, ils mettent l'accent sur les interactions individuelles qui constituent les pratiques propres à chaque culture. Dans ce dernier sens Sapir Edward précise : « *Le véritable lieu de la culture, ce sont les interactions individuelles* ».⁹

Alptekin ajoute que « *les connaissances acquises socialement sont organisées selon des schèmes propres à chaque culture qui constitue normalement la trame de notre perception de la réalité* »¹⁰, c'est-à-dire que

⁸ LOTH, Désiré, *Le management interculturel*, Editions L'Harmattan, Paris, 2006, P.20 .

⁹ SAPIR, Edward, cité par MAUVIEL, Maurice, *L'histoire du concept de culture: Le destin d'un mot et d'une idée*, Editions L'Harmattan, Paris, 2011, P.116.

¹⁰ ALPTEKIN, cité par LAZAR, Ildikó, *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle: un guide à l'usage des enseignements de langues et de formateurs d'enseignements*, Council of Europe, Strasbourg, 2007, P.7.

tout un chacun définit le monde qui l'entoure à travers un filtre de sa propre vision du monde.

La culture peut être perçue à la fois comme une culture « collective », « partagée » par les membres d'un groupe ou d'une communauté, et une culture « individuelle » comme souligne Le Gale : « *Dialogiquement, une part de la culture est individuelle propre à chaque individu, personnelle, et n'est pas partagée.* »¹¹ À cela, il semble nécessaire de distinguer entre « la culture des individus » et « la culture de l'individu » dans une approche interculturelle. Tout individu, grâce à ses caractéristiques, ses expériences et ses vécus, se développe un système de signification, lié à son identité et sa personnalité.

En somme, la notion de culture revêt au moins trois significations générale. La première renvoie à un sens traditionnel faisant référence à l'ensemble des produits de créations de l'esprit humain (textes et d'œuvres canonisés ... « la dimension matérielle ») ,c'est-à-dire la culture dite classique(culture avec un grand C).La deuxième, issue de l'anthropologie où la nature s'oppose à la culture, se réfère aux modes de vie et à ses pratiques (les différents modèles de conduites humaines, les croyances, les coutumes, les manières d'être et de penser partagés par un groupe social).La troisième , donnée par la psychologie sociale, précise que la culture est perçue comme un schème fondamental, la grille d'interprétation, le système de significations qui permet à l'être humain de traduire en sens symbolique les comportements humains.

À cet égard Gohard Radenkovic en souligne qu' « *une culture n'est pas un objet extérieur, un «produit», une «réalité en soi».* Elle se définit comme un ensemble de significations ou réseau de significations, formant

¹¹LE GALE, cité par COSTE, Daniel, *Regards critiques sur la notion d'"interculturalité": Pour une dialectique de la pluralité linguistique et culturelle*, Editions L'Harmattan, Paris ,2010,P.61.

entre elles « un système » qui se produit et reproduit ses constantes et ses différences, assurant ainsi la permanence ou la transformation des modèles, mythes, mots, représentations, attitudes et comportements. »¹²Ceci explique le caractère dynamique et multidimensionnel du concept de « culture ».

En didactique des langues étrangères, Hofstede donne une définition opératoire à la culture en le considérant comme « *la programmation collective de l'esprit humain qui permet de distinguer les membres d'un groupe ou d'une catégorie d'hommes par rapport à une autre.* »¹³

En classe de langue, la culture a été longtemps assimilée à la civilisation qui a été définie comme l'ensemble des savoirs encyclopédiques caractérisant une communauté donnée. L'enseignement de la civilisation consistait à enseigner les grands écrivains classiques, l'histoire, les célèbres monuments et domaines d'une portée universelle. On enseignait un « *universalisme culturel* » par le biais de cette formation qui restait entaché d'un « *ethnocentrisme* » et véhiculait une représentation restreinte portée par la langue étrangère et donnait une image d'une société unique et homogène. Aujourd'hui, on insiste sur l'enseignement de la culture au sens comportemental et psychologique du terme « *la culture avec un petit c* ».

1.5. Rapport langue/culture: du relativisme culturel à la relativité linguistique

Nul ne peut nier la jonction du linguistique et du culturel, en effet comprendre une langue nous aboutit à comprendre un comportement, un mode de vie, c'est comprendre une culture. Chaque culture révèle des

¹² GOHARD-RADENKOVI,Aline, *Communiquer en langue étrangère: De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Peter Lang, Berne, 2004 ,P.101.

¹³HOFSTEDDE,G.,cité par DUPRIEZ,Pierre, *La Résistance culturelle: fondements, applications et implications du management interculturel*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2002,P.48.

corrélations avec des comportements des individus d'une société et attitudes culturelles. Cette double articulation se décline en didactiques des langues étrangères en termes de compétences et d'habitudes interculturelles, que les apprenants sont sensés d'acquérir par un enseignement. Donc il est nécessaire d'affirmer que « *le cours de langue doit être un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue signifie entrer en contact avec une autre culture* »¹⁴.

De ce fait, Louis Porcher affirme que la langue et la culture sont inséparables, selon lui, « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la production et le produit* »¹⁵.

Les théories étudiant les rapports entre la langue et la culture ont été largement influencées par le développement de la linguistique et l'anthropologie, plus précisément par l'évolution des notions de la langue et de la culture.

Certains auteurs envisagent un aspect de causalité entre la langue et la culture. En s'interrogeant : est-ce la culture qui influence la langue ou la langue influence la culture ? À ce propos, l'anthropologue Boas, selon les principes du « relativisme culturel », considère la langue comme un moyen privilégié pour accéder à la culture fascinant par la diversité des cultures qui classifient le monde et l'expérience humaine. De cela, il a fondé le relativisme culturel selon lequel on doit comprendre et analyser chaque

¹⁴ DENIS M., *développer des aptitudes interculturelles en classe de langue*, in Dialogue et cultures, n°44, Paris, 2000, P.62.

¹⁵ DEMOUGIN, Françoise, *Approche culturelle de l'enseignement du français*, Tréma, vol 30, 2008, mis en ligne le 20 septembre 2010, Consulté le 31/03/ 2013. Adresse URL : <http://trema.revues.org/476>.

culture dans ses propres termes. Pour lui, un certain état de la culture influence la langue.

Contrairement à Boas Franz, qui conçoit la langue dans son rapport avec la culture comme « *une manifestation de cette dernière et en permet, au moins en partie, la saisie.* »¹⁶ Whorf insiste sur l'aspect limitatif de la langue qui façonne l'expérience en postulant que chaque langue détermine et reflète, d'une certaine façon, la culture. Il pense que chaque langue comprend une théorie de l'univers « *métaphysique* » qui pourrait contraindre la vision du monde, cette hypothèse prend le nom « *le principe de la relativité linguistique* ».

Dans une perspective didactique, Kramersch adopte cette dernière visée : « *tout étudiant de langue devrait connaître l'idée essentielle du relativisme linguistique, c'est-à-dire que c'est la culture, à travers la langue (sic !), qui influence notre manière de penser et peut-être surtout notre manière de catégoriser le monde vécu* »¹⁷. Cet auteur considère que la langue, la pensée et la culture sont indissociables. De plus, la culture « *doit être perçue comme une vision du monde à découvrir par le biais de la langue et les interactions des interlocuteurs qui utilisent cette langue* »¹⁸. En ce sens, la langue doit participer à la découverte de d'une autre culture que la sienne.

¹⁶ ANRNAGUE, Mixel, *Les structures de l'espace linguistique: regards croisés sur quelques constructions spatiales du basque et du français*, Peeters Publishers, Leuven, 2004, P.225.

¹⁷ KRAMSCH, cité par MEJRI, Salh, *L'espace euro-méditerranéen, République Tunisienne, Ministère de l'enseignement supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Technologie, Tunisie*, P.425 .

¹⁸ LUSSIER, Denise, *Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues*, Revue de didactologie des langues-cultures, vol 106, 1997, P.233.

2. L'IDENTITÉ ET L'ALTÉRITÉ

2.1. La construction de l'identité

Depuis quelques décennies, l'identité fait l'objet de nombreuses recherches dont se délectent les praticiens des sciences humaines et sociales. Cependant le concept d'identité n'est pas nouveau. D'un point de vue diachronique, ce mot a été utilisé chez les Grecs anciens et les latins.

Suite d'un mouvement conceptuel, le concept d'identité a été exploré en passant du concept d'image sociale, illustré particulièrement par le laboratoire de Chombar de Lauwe, à celui de représentation sociale.

Un nombre d'éléments participant à la construction et à la définition de l'identité tels que : le système cognitif, l'éducation, la socialisation, la culture, l'identification à autrui, le sentiment de différence, la perception, les valeurs, l'autonomie, l'identité individuelle, l'identité sociale, l'identité dynamique...

La construction de l'identité est caractérisée par un processus dynamique qui pourrait être franchi par des ruptures ou des crises entraînant des changements sensibles de la conscience de soi qui oriente le rapport à l'existence au monde.

En s'appuyant sur la notion de l'identification de Freud en psychanalyse, Erikson a été le premier à proposer la notion d'identité à partir le concept de « crise d'identité ». Selon lui, l'identité se construit par des étapes successives et atteint sa crise normative pendant l'adolescence où le jeune se trouvera buté à choisir et à apprendre des décisions.

En sociologie, l'intérêt ne fut pas moindre, l'identité présente une conquête qui n'achève plus et elle reste toujours menacée même lorsqu'elle

semble affinée dans la maturité. Kaufmann indique que « *l'identité est un processus par le quel le sujet invente du sens, fabrique des individualités nouvelles, en puisant dans son intériorité et dans son environnement [...] elle est une invention permanente qui se forge avec du matériau non inventé* »¹⁹. Dans cette acception, Kaufmann s'appuie précisément sur la dimension créative de l'identité.

L'anthropologue Claude Lévi Strauss définit comme « *une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il ait jamais une existence réelle* ». ²⁰ Selon lui, l'identité personnelle est un foyer virtuel qui n'existe pas en réalité comme un objet mais on doit le croire et le considérer comme un sujet pour vivre et agir avec les autres.

Le processus identitaire est évoqué par Claude Dubar dans sa réflexion philosophique, pour lui, « *l'identité humaine n'est pas donnée, une fois pour toute à la naissance elle se construit dès l'enfance et, désormais, doit se construire tout au long de la vie, l'individu ne la construit pas seul, elle dépend d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi, l'identité est un produit de socialisations successives* ». ²¹ D'après cette définition, on constate qu'il y a deux processus identitaires hétérogènes qui entrent en jeu : d'un côté, la construction identitaire de l'individu dépend du rôle des institutions et les agents impliqués immédiatement en interaction avec lui (la socialisation); d'un autre côté, elle dépend de l'intériorisation active et l'incorporation de l'identité par l'individu lui-

¹⁹ KAUFMANN, Cité par TIBERE, Laurence, *L'alimentation dans le "vivre ensemble" multiculturel: L'exemple de la Réunion*, Editions L'Harmattan, Paris, 2009, P. 61.

²⁰ LÉVI-STRAUSS, Claude, cité par LEBOWICZ, Max, *L' Islam médiéval en terres chrétiennes: science et idéologie*, Presses Univ. Septentrion, 2008, P.165.

²¹ DEBAR, Claude, cité par CONTANTOPOULOU, Chryssoula, *Altérité Mythes et réalités*, Editions L'Harmattan, Paris, 1999, P. 45.

même (le versant psychologique). Ainsi, l'école participe à construire des visions particulières et des positionnements spécifiques de soi et d'autrui.

De ce fait, l'enjeu identitaire le plus important de l'individu s'actualisera si l'ensemble des choix d'orientations scolaires représente une anticipation importante pour le futur citoyen.

2.2. Définition de l'identité

Le concept d'identité a vu une véritable réflexion analytique, depuis deux siècles, les chercheurs s'interrogent sur l'identité en tentant à la définir ; soit psychologiquement, soit socialement ; soit historiquement.

Etymologiquement, l'identité vient du latin « *idem* » qui veut dire « le même ». En lisant le dictionnaire du Grand Robert : l'identité est « *le caractère de ce qui est identique, 'voir similitude'. Caractère de ce qui est un 'voir unifié'. Identité personnelle : caractère de ce qui demeure identique à soi même voir personnelle* »²². On aperçoit que l'identité est ce qui marque à la fois l'unicité et la similitude, ce qui distingue chaque personne des autres. Donc, elle est le fait de rassembler les identiques qui forment un collectif. Elle s'articule d'une dimension objective : celle qu'indique la pièce d'identité (l'ensemble de caractères permettant l'identification d'un individu), et une dimension subjective : le fait que tout un chacun soit conscient d'être soi, d'être unique au cours de son évolution.

Il n'est pas facile de donner une définition simple et générale à la notion d'identité parce que « *l'identité est à la fois individuelle et collective, personnelle et sociale, elle exprime en même temps la singularité et l'appartenance à des communautés (familiales, ethniques, sociales,*

²² Dictionnaire électronique du Grand Robert (version électronique).

idéologiques..) Dont chacun tire certains des ses caractéristiques) »²³. Une telle acception exprime que l'identité s'articule entre une histoire personnelle et une tradition socioculturelle ; c'est-à-dire, on peut situer la surface identitaire entre les dimensions personnelles (le versant subjectif) et les dimensions sociales (le versant objectif et fonctionnel « les rôles »).

« *L'identité est essentiellement un sentiment d'être par le quel l'individu éprouve qu'il est un moi différent des autres* »²⁴, on peut dire que l'identité, d'une part, est une donnée immédiate de la conscience (je suis un moi subjectif et individuel) dont la perturbation exprime un trouble psychologique grave (dépersonnalisation), d'une autre part, elle se définit dans l'interaction (le champ de la sociologie).

2.3. Rapport identité/altérité

Dans une perspective ontologique, On ne peut pas dissocier la notion d'identité et celle de l'altérité dont elle dépend et prend sa légitimité. Cette altérité est représentée par le mot Autre qui désigne parallèlement une référence à un genre d'identité, et une référence à une différence.

Dans ce sens, Hagel indique : « *Quelque chose devient un Autre, mais L'Autre en lui-même une quelque chose, donc, il devient partiellement un Autre, et ainsi de suite à l'infini .* »²⁵ Cette notion d'altérité, indispensable dans le processus de la construction identitaire propre de l'individu, se voit comme fondement ontologique de l'être et pourrait être récurrente dans la pensée philosophique et psychologique. De plus, Sartre souligne que « *pour obtenir une vérité quelconque du moi, il faut que je passe par*

²³LIPIANSKY, Edmond-Marc, *La question identitaire dans le travail et la formation: Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, Editions L'Harmattan, Paris, 2008, P.35.

²⁴CAMILLIERI, Carmel, *Stratégies identitaires*, Presses universitaires de France, Paris, P.43.

²⁵ HAGEL cité par ROLLAND, Jacques, *Parcours de l'autrement: lecture d'Emmanuel Lévinas*, Presses universitaires de France, Paris, 2000, P.105.

*l'autre. L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi. »*²⁶ Cela désigne que la médiation de l'Autre est une condition de l'existence du soi.

À ce propos, Battiston ajoute « *l'étranger nous habite, il est la face cachée de notre identité* »²⁷. Cette réflexion psychologique pousse encore plus loin le rôle existentiel de l'altérité dans l'identité en effaçant toute frontière entre le soi et l'Autre.

Dans l'approche interculturelle, l'aspect dialogique postule qu'une meilleure connaissance de l'Autre pourrait construire une meilleure connaissance de soi, et par conséquent, un enrichissement pour soi, comme en souligne Saint Exupéry « *Si tu diffères de moi, frère, loin de me léser, ta différence m'enrichit* »²⁸. Il ne faut pas que la différence de l'Autre nie ma propre vision.

Deux concepts centraux sont abordés ; l'identité et l'altérité. Parler de ces deux éléments nécessite une récontextualisation de ces deux mondes, où « *la question de l'altérité et de l'identité éclaire le rapport au monde et aide à relativiser les représentations d'un monde parfois fermé, hostile et stéréotypé, un monde où les enjeux identitaires surgissent non pas au sein même de la société mais aux frontières de cette dernière, lieu de négociation de l'identification du moi et la différenciation par rapport à l'autre* »²⁹. De ce fait, reconnaître la particularité de l'Autre est

²⁶ SARTRE, cité par GOMEZ-MULLER, Alfredo, *Sartre et la culture de l'autre*, Editions L'Harmattan, Paris, 2006, P.132.

²⁷ BATTISTON, Regine, *Lectures de l'identité narrative*, Editions L'Harmattan, Paris, 2010, P.182.

²⁸ EXUPÉRY, Saint cité par MARIAGE, André et CUYNET, Mariage, *Corporéité et famille: actes du Colloque International "Corps en Famille", organisé à Besançon*, Presses Univ. Franche-Comté, 2007, P.186.

²⁹ BEN-MESSAHEL, Salhia, *Des frontières de l'interculturalité: étude pluridisciplinaire de la représentation culturelle : identité et altérité*, Presses Univ. Septentrion, 2009, P.12.

principalement une manière de soumettre à la particularité individuelle (catégorisation culturelle, sociale et politique).

2.4. L'altérité en classe de langue

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est un champ idéal pour aborder la question de l'altérité. En principe, le processus d'apprentissage peut être défini, d'une manière générale, comme un processus d'intégration cognitive, comme montrant le terme latin « apprehendere » : à savoir saisir, comprendre, c'est faire pénétrer dans sa sphère ce qui était extérieur et donc étranger au début du processus.

L'Autre existe dans n'importe quel processus, cette quelque chose dont on ne se reconnaît pas. Concernant l'apprentissage d'une langue étrangère, ce phénomène de l'altérité s'appuie beaucoup plus sur la nature même de l'objet de l'apprentissage, un système linguistico-culturel, associé à une conceptualisation du monde qui induit, chez l'apprenant, un positionnement particulier, aux autres et à lui-même.

En d'autres termes, apprendre une langue étrangère va nous impliquer à une confrontation des conceptualisations de mondes différents et va nous inscrire dans une logique d'intégration, au moins partielle, d'un autre positionnement. Ce qui implique une première phase d'acceptation de l'altérité de la langue et de la culture.

2.5. Le rapport langue/identité

La langue assure la possibilité de s'identifier ou de se différencier, le plus important est que le sujet soit reconnu par un groupe d'appartenance qui détermine sa singularité. Cette langue en tant que marqueur identitaire exprime « *l'appartenance plus au moins marquée à un groupe endogène et*

exogène qui vont jouer un rôle essentiel dans le sentiment d'identité »³⁰, de sorte que chaque langue se réfère à une fonction précise extérieure et intérieure, sociale et individuelle.

Bien que l'appropriation de la compétence linguistique soit l'un des enjeux de l'apprentissage des langues étrangères, il s'ajoute un déficit pédagogique et un autre enjeu qui se situe précisément au niveau de la construction de l'identité culturelle. Pour ce faire, il ne faut pas que les rapports qu'entretiennent la langue et la culture se limitent seulement à une objectivisation de l'acte d'apprentissage, ils doivent en effet servir à une structuration profonde de la personnalité de l'apprenant et à la structuration de son identité culturelle.

Martine Abdallah-Preteille souligne que « *la langue est aussi une modalité d'expression de la culture et un médiateur de l'identité [...] perçue comme composante de l'identité alors une préoccupation d'ordre existentiel* »³¹. En ce sens, la langue, conçue comme un concept pragmatique, est une composante fondamentale et indispensable dans la construction de l'identité. De plus, elle est un produit et une condition de la culture.

En effet, le multilinguisme qui suppose la maîtrise de plusieurs codes linguistiques « *est au service d'une formulation discursive de l'identité et non pas source de dysfonctionnement ou de perturbations* »³² de la personnalité. C'est à dire, les langues étrangères doivent favoriser l'enracinement de l'identité culturelle, donc l'altérité linguistique participe à la construction identitaire et non pas à sa destruction, elle est une source d'enrichissement culturel.

³⁰ DESCHAMPS, L'identité en psychologie sociale, L'Harmattan, Paris, P.56.

³¹ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Langue et identité culturelle*, Persée, Année Vol 44 , N 4, 1991,P.307.

³² Ibid, P.308.

3. La centration et la décentration

3.1. La centration

Tout processus d'enseignement/apprentissage est le cadre intégrateur de plusieurs phénomènes tels que la centration et la décentration qui se déroulent en phases hiérarchisées. Pierre Teilhard de Chardin indique : à cette première phase « *[la centration], nous aurons rejoindre et à repérer, pour notre compte personnel, le labeur général de la vie. Etre c'est d'abord se faire et se trouver.* »³³ Cela revient de dire que l'individu repense sa relation avec lui-même, se concentre et se centre sur soi avant de se décentrer, la centration précède toujours la décentration en se référant à son propre système linguistico-culturel. La découverte d'une langue étrangère est une aventure intrinsèque avant d'être extrinsèque.

Pour Porcher, « *l'altérité est dans l'identité, donc l'interculturel est un dialogue avec soi à travers le dialogue avec les autres ou avec d'autres. s'agit donc de voir ce que sont ces autres qui aussi moi.* »³⁴ Toute action diadactico-pédagogique doit s'inscrire dans une dialogique mutuelle entre l'altérité et l'identité où s'empare la construction de l'identité langagière et culturelle de l'apprenant. La centration est un phénomène qui dépend le rapport identité/altérité qui amène l'apprenant à réfléchir sur sa propre identité et sur sa propre culture.

3.2. La décentration

Pour Louis Porcher, la décentration est « *la capacité à pouvoir se mettre à la place de L'Autre, afin de percevoir ce qu'il perçoit, sans que cela*

³³ CHARDIN, cité par ETOUA METO'O, Maxime Pierre, *Nouveaux discours sur l'Afrique: Scènes, configurations et enjeux*, Editions L'Harmattan, Paris, 2011, P.10.

³⁴ DEMOUGIN, Françoise et SAUVAGE, Jérémie, *La construction identitaire à l'école: Perspectives linguistiques et plurielles*, 138, Editions L'Harmattan, Paris, 2012, P.138.

signifie pour autant de renoncer à sa propre perception des choses »³⁵, c'est-à-dire, ce fait de la décentration ne suppose pas un déracinement total par rapport à sa vision du monde. Pour lui, la décentration s'opère à trois niveaux :

- ✓ Le niveau de la décentration ethnocentrique (relative à la culture): l'individu peut adopter d'autres habitudes culturelles et intellectuelles que les siennes ;
- ✓ Le niveau de la décentration egocentrique (relatif à l'individu): il existe différents points de vue, son opinion n'est pas unique dans le monde ;
- ✓ Le niveau de la décentration sociocentrique (lié aux appartenances sociales) :il admet la relativisation des autres codes socio-culturels.

3.3. La décentration culturelle

Le déficit majeur de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est de favoriser l'ouverture vers l'Autre, de doter les apprenant des aptitudes à la décentration. Le travail sur soi et sur sa propre subjectivité est une condition sine qua non pour reconnaître l'Autre. Pour Martine Abdallah-Preteille, « *le plus difficile n'est pas apprendre à voir l'autre, mais d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancié.* »³⁶. Elle fait allusion ici à la question de la décentration du sujet qui lui proclame un regard extérieur sur sa personnalité et sur sa culture et une posture à la distanciation. Ce regard le protège de tout acte d'égoïsme et de toute référence ethnocentrique qui entravent la connaissance de l'Autre et empêchent la communication.

³⁵ PORCHER, Louis et al, *Français langue étrangère*, Editions L'Harmattan, Paris, 2011, P.42 .

³⁶ ABDALAH-PRETCEILLE, Martine, Cité par DUHAMEL, André et FRANCE, Juteras, *Enseigner Et Éduquer À la Citoyenneté*, Presses Université Laval, Québec, 2005, P.108.

L'éducation interculturelle, selon Sonia V. Morris, suppose « *une décentration culturelle en vertu de la quelle le soi n'est pas l'unique point de référence et ses règles de conduites ne passent plus pour des normes universelles. En outre, elle requiert une certaine compétence à objectiver ses propres comportements et attitudes, ses propres préjugés et stéréotypes, ce qui favorisera, d'autant une meilleure approche du phénomène de l'altérité culturelle* »³⁷. Cette décentration pourrait être l'un des processus de la thérapie culturelle en favorisant le relativisme culturel et en soignant l'apprenant de toute attitude du centrisme statique à savoir l'égocentrisme, l'ethnocentrisme, et le sociocentrisme qui représentent des obstacles à l'ouverture sur d'autres visions du monde et à la rencontre de l'Autre.

3.4. Le processus de la décentration et le sociocentrisme culturel

La centration et la décentration sont deux phénomènes indissociables dans la mesure où la reconnaissance de nos centrations représente le premier pas vers la décentration. Il faut fournir à l'apprenant des éléments de connaissances sur la culture véhiculée par la langue étrangère qui porte un regard décentré. Cet apprenant s'exerce à mettre une distance sans que cela pour autant le conduise à une objectivisation radicale car il n'est pas évident d'opérer un débranchement totale de ses centrations qui contribuent à la structuration de son identité individuelle et sociale.

La classe de langue doit se voir comme une communauté minoritaire. Au-delà des seules appartenances socioculturelles, la pluralité culturelle doit permettre aux apprenants à nouer entre eux des relations sociales. C'est pour cela qu'on doit porter une intention particulière à la « *situation d'interaction dans la quelle l'identité socio-culturelle des deux interactants est omniprésente et où la compréhension passe nécessairement*

³⁷ MORIS, Sonia V., *Multicultural and intercultural education: building Canada*, Delselig Enterprises, Canada 1989, P.237.

*par un ensemble d'aptitudes et de savoir-faire pour se repérer, s'orienter, se comporter, se décentrer afin d'interpréter correctement la volonté de l'Autre. »*³⁸Cet effet relève d'un sociocentrisme identitaire qui constitue le pivot de tout enseignement/apprentissage des langues étrangères.

4. L'empathie et la théâtralisation

4.1. Théâtralisation

Pour Denis Guénoun, venir au théâtre pour « *s'y faire présenter une opération de la théâtralisation. On veut voir le devenir-théâtre, d'une action, d'une histoire, d'un rôle [...] voir comment ils font, ceux-là qui s'y produisent.* »³⁹En ce sens, la théâtralisation est l'action qui assure le passage du texte à la scène, l'ensemble des opérations qui transforment scéniquement ce texte en mouvements et non pas le produit final de l'acte scénique. En d'autres termes c'est la mise en scène.

La théâtralisation ne se réduit pas dans l'énonciation du texte pour lui-même, elle est aussi l'activité qui conduit l'un à l'Autre, et qui donne à voire ce passage .En effet, pratiquer le jeu théâtral conduit l'apprenant de passer de son ego à l'alter, relativiser sa propre culture pour pénétrer dans la culture de l'Autre pour ne pas rompre le dialogue interculturel qui allie l'identité et l'altérité sur scène et facilite le transfert de ses habitudes culturelles vers les habitudes culturelles de l'Autre.

Jalila Hadjii souligne que « *la théâtralisation permettant de réduire l'univers du texte à une mise en scène d'un réel par la présence du*

³⁸ DAKHIA, Abdalouahb, *De l'esprit des lois de la transmission des savoirs en didactiques langues cultures, Fle et interculturelité en Algérie*, Actes de Colloque apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle, P03.

³⁹GÉNOUN, Denis, cité par NAUGRETTE-CHRISTOPHE, Catherine, *Le théâtre et le mal*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2005.P129.

pittoresque »⁴⁰, elle nous offre non seulement la possibilité de voir l'Autre à travers l'univers du texte mais aussi l'occasion de vivre l'altérité grâce le travail de la mise en scène. En outre « *le texte exigeait un commentaire/accompagnement vocal-tonal, mimique-gestuel : exigeait une théâtralisation.* »⁴¹ De ce fait, la théâtralisation s'opère sur deux enjeux : le premier est relatif à la mise en scène des habitudes articulatoires (le niveau vocal-tonal), le second est associé à la culture au sens comportemental quant le corps se projette sur scène en traduisant le texte en actes.

4.2.L'empathie

« ...tu n'es pas moi, c'est insupportable. Je ne comprends pas pourquoi nous faisons deux et je voudrais venir toi en restant moi-même. » Sartre propose d'emblée le dilemme du rapport dialectique du moi et du toi, son moi qui souhaite sortir du soi tout en restant soi-même. À cette problématique, les travaux de l'école allemande Scheler et Lipp ont tenté de porter des réponses en proposant au concept d' *Einfühlung* qui cherche à réduire le fait de l'aliénation réciproque du moi et du toi dans les rapports sociaux. Le sens premier du terme « est « sentir dans » l'Autre qui pense, qui se sent et qui se comporte. » C'est-à-dire, pénétrer à l'intérieur de l'Autre pour le comprendre, imiter et partager ses expériences vécues, ressentir ce qu'il éprouve, sans qu'on oublie soi-même quant on projette dans l'Autre.

Le concept *Einfühlung* a été traduit par le psychologue américain d'origine britannique Edward Tichener pour désigner le terme « Empathie ». Plusieurs disciplines se sont intéressées à l'empathie dont chacune relève d'apporter une conception particulière.

⁴⁰ HADJII, Jalila, *La quête épistémologique du Nouveau Roman, les objets*, Editions Publibook, 2009, P.84.

⁴¹ Ibid.

Etymologiquement, le terme « empathie », vient du grec, qui veut dire « souffrance », la signification littérale de ce terme diffère de son usage actuel.

En phénoménologie, Thierry Blin en expliquant le processus de l'empathie dit « *Par empathie, ou processus d'accouplement avec les manifestations corporelles de l'Autre opérant à l'aide de synthèse passives, l'ego acquiert une reconnaissance de l'existence psychique de cet Autre.* »⁴² Nous observons qu'il y a un rapport intrinsèque entre la théâtralisation et l'empathie, c'est dans l'imitation des actions de l'Autre l'ego prend conscience de l'existence psychique de l'alter.

Pour le sociologue Claude Griaud le concept « *d'empathie est précisément une aptitude généralisée qui permet d'entendre le point de vue de l'autre lors d'un entretien...et de comprendre les raisons de son point de vue.* »⁴³ En ce sens, on peut définir l'empathie par la capacité de décentrement, de simuler l'Autre pour le comprendre. Rogers ajoute : « *l'empathie consiste à percevoir la référence interne d'une personne avec précision et avec ses composantes émotionnelles de façon à les ressentir comme si l'on était cette personne.* »⁴⁴ Il s'agit donc, selon lui, d'un processus qui assure l'entrée dans le monde perceptif de l'Autre pour éprouver ses sensations et ses émotions.

Husserl à son tour, dans les Méditations cartésiennes, s'intéresse à la notion de l'empathie à travers la question de l'altérité. Pour lui, *l'Einfühlung* (l'empathie) est le processus fondamental de l'intersubjectivité qui constitue une forme de l'altérité. La rencontre avec l'Autre dépend d'un

⁴² BLIN, Thierry, *Phénoménologie et sociologie compréhensive: Sur Alfred Schütz*, Editions L'Harmattan, Paris, 1995, P.33.

⁴³ GRIAUD, Claude, *Concepts d'une sociologie de l'action: Introduction raisonnée*, Editions L'Harmattan, Paris, 1994, P.32.

⁴⁴ ROGER, Carl R., *Empathique*, disponible sur : [www. carl-rogers.fr/Empathique.pdf](http://www.carl-rogers.fr/Empathique.pdf), consulté le 15/05/2013 à 16 :33h.

rapport dialogique entre le je et le tu. Cette intersubjectivité est le moyen privilégié pour allier les personnes. On peut simuler l'Autre mais on ne peut pas le construire, car l'ego ne peut se produire que par soi-même.

Dans la discipline linguistique, Kuno apporte la dimension subjective dans langue en termes d'empathie, pour lui, le locuteur peut entrer en empathie avec un autre que lui-même en rapportant les énoncés d'autrui. Chez ce linguiste l'empathie est « *un concept pragmatique, défini comme l'identification du locuteur, à degrés variables, avec une personne/chose participant à l'événement ou à la situation qu'il écrit dans son message.* »⁴⁵ Elle se voit comme un processus de motivation affective et cognitive qui contribue à l'identification de l'énonciateur avec la personne à la quelle il s'adresse.

4.3. L'empathie culturelle

Dans une perspective interculturelle, l'empathie peut être conçue comme une composante fondamentale de la compétence interculturelle, « *il s'agit d'être familiarisé avec des différents systèmes de références culturels, d'être capable de développer une compréhension selon le point de vue de l'Autre [...] d'être en mesure de comprendre des corrélations verbaux et non verbaux signalant un changement de perspective culturelle.* »⁴⁶ Cette acception intègre les différentes conceptions disciplinaires car les approches interculturelles considèrent l'apprenant comme une entité psycho-sociale et culturelle, elle conçoit l'empathie comme une attitude et une aptitude qui facilite la compréhension des codes linguistiques et culturels d'autrui.

⁴⁵ ZARATE, Genniviève et al, *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching* , Council of Europe, 2004, Strasbourg ,P.112.

⁴⁶ KUNO, cité par ZARATE, Genniviève et al, Op.Cit,P.115.

La question de l'empathie est fondamentale dans la communication interculturelle dans la mesure où elle se situe dans l'interaction sociale des individus de différentes identités et de cultures.

Kramsch et Nelson suggèrent que l'aptitude empathique est indispensable dans l'apprentissage des langues-cultures, ils rappellent que « *le développement d'une attitude d'ouverture et d'acceptations envers des gens différents peut procéder l'acquisition d'habitudes linguistiques et de connaissances culturelles simples, tandis qu'une attitude linguistique et un savoir culturels supérieurs ne s'accompagnent pas d'une très grande empathie.* »⁴⁷ C'est-à-dire, l'empathie est la condition nécessaire pour développer des habitudes linguistiques et interculturelles tandis que ces habitudes ne s'attachent pas nécessairement à l'empathie.

4.4. Le processus du développement de l'empathie

Bennet propose un modèle de sensibilisation interculturelle en formulant une approche globale qui définit les cinq étapes du développement de l'empathie :

- ✓ La personne empathique doit assumer la différence, elle doit être consciente qu'il y a d'autres points de vue que les siens ;
- ✓ elle doit se centrer avant de se décentrer : la reconnaissance du soi-même avant de se projeter vers l'Autre ;
- ✓ elle doit mettre en suspension son soi, c'est-à-dire, elle se distancie par rapport à son soi ;
- ✓ Favoriser l'imagination guidée ;
- ✓ Elle tolère l'expérience empathique en se mettant à la place de l'Autre. L'empathie est considérée comme « *une variable de la personnalité, comme la projection de la personnalité propre dans la*

⁴⁷ KRAMSCH et NELSON, cité par ZARATE, Genniviève et al, Op.cit, P.114.

*personnalité de l'Autre en vue de mieux le/la comprendre.»*⁴⁸ En effet l'adoption d'une posture d'un personnage au théâtre peu développer cette empathie.

5. De l'enculturation à l'acculturation : vers le dialogue interculturel

5.1. Les concepts de l'acculturation et l'enculturation

Cuche dit : « *Toute culture est un processus permanent de construction, déconstruction, reconstruction.* »⁴⁹ Il n'existe pas une culture statique. En effet, toute culture est en perpétuel changement. Une telle acception fait allusion au caractère dynamique de la culture, aux processus de l'enculturation et l'acculturation.

L'évolution de la définition du terme d'acculturation était intimement liée à celle de l'anthropologie et la psychologie sociale. Ce terme fut proposé en 1880 par l'anthropologue nord-américain J.W. Powell pour désigner les changements des *habitus* comportementaux et culturels, des pensées, des modes de vie des immigrants qui étaient en contact avec la société américaine.

En 1936, M.Herskovits, R.Linton et R.Redfield ont donné la définition de base de l'acculturation, encore autorisée, pour laquelle « *L'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes.* »⁵⁰ Une telle acception, nous laisse percevoir l'acculturation

⁴⁸ ZARATE, Genniviève et al, Op.cit, P.114.

⁴⁹ CUCHE, Daniel, *La notion de culture dans les sciences humaines*, Repères, Paris, 1998.P.16.

⁵⁰ LE FERS, Roger, *L'acculturation: étude d'un concept*, in DEES, n° 121, 1994, P54.

comme un phénomène positive en cachant sa valeur négative quand elle aboutit à une perte de l'identité culturelle.

Les anthropologues contemporains cherchent à délimiter le territoire du terme de l'acculturation en offrant différentes conceptions et en conservant l'idée de base qui exprime les phénomènes de rencontres mutuelles entre des groupes d'individus de différentes cultures et des transformations issues de ces rencontres. Comme l'écrit M. De Coster l'acculturation désigne : « *l'interprétation culturelle de deux sociétés nettement distinctes suite à leur rencontre.* »⁵¹

Selon G. Fferrol, « *l'acculturation est mécanisme de socialisation, d'intégration d'un individu à une culture qui lui est étrangère et plus fondamentalement, les processus de changements entraînés par les contacts et interactions réciproques entre les groupes ethniques différents.* »⁵² D'après ces définitions, on peut constater que l'acculturation est un processus d'apprentissage, de socialisation, d'intégration et d'adaptation à une nouvelle culture. Cette acculturation est influencée par l'importance d'interactions entre la culture d'appartenance et la culture étrangère et par certains facteurs multidimensionnels (la conscience culturelle, la fluidité de l'identité ethnique et culturelle...). Une telle conception paraît acceptable dans l'apprentissage des langues étrangères.

À ce propos, Sélim Abdou indique que « *La compréhension, elle, dépend en définitive des qualités de l'intelligence et du cœur. Comprendre le phénomène de l'acculturation, c'est parvenir à 'intuitionner' dans l'Autre,*

⁵¹ COSTER M., cité par OKAMBA, Emmanuel, *Contrôle de gestion et gestion des ressources humaines*, Editions Publibook, 2003, Paris, P134.

⁵² FFERROL, cité par OKAMBA, Emmanuel, Op.Cit, P134.

quel qu'il soit, un autre soi-même. »⁵³ Donc l'acculturation est le passage obligé de l'apprentissage d'une langue étrangère qui intègre dans la sphère de l'apprenant une autre langue et une autre culture en favorisant l'ouverture vers l'Autre et sa connaissance.

Prenant conscience de la diversité culturelle, l'apprenant sera apte d'intégrer dans sa sphère une langue-culture étrangère qu'il saisira en faisant référence et relativisant sa propre culture.

Certains auteurs distinguent entre l'enculturation et l'acculturation. La première concerne l'acquisition d'une culture par un processus naturel qui permet d'intérioriser les connaissances pour fonctionner au sein du groupe et dans un milieu natal. Alors, la deuxième s'effectue dans un milieu étranger. Pour Dakhia A., « *l'enculturation concerne l'enchevêtrement des rapports qu'une culture entretient à l'intérieure d'elle-même.* »⁵⁴ Elle désigne l'enrichissement de la culture de l'individualité par la culture de la collectivité au sein de la société natale.

5.2. Le dialogue interculturel

La situation du contact des langues (langue maternelles-langues étrangères) au sein de la microsphère éducative suscite une mobilisation continue de positionnements subjectifs de changements culturels- l'acculturation- qui conduisent à une saisie de la réalité variable en fonction des univers symboliques et socio-culturels auquel l'apprenant est confronté à travers la rencontre des langues .Cet état entre-deux -langues

⁵³ ABDOU, Sélim, Cité par COURTION, Janine, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: Volume 4. Parcours et stratégies de formation*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2005, P.38.

⁵⁴ DAKHIA, Adalwahab, *Dimension pragmatique et ressources didactiques pour une connivence culturelle en FLE*, Thèse de Doctorat, Université de Mohamed Khider, Biskra, 2004, P.165.

fait de l'apprenant le bien du dialogue interculturel, du passage, de médiation, de mobilité et de l'hétérogénéité.

De ce fait, la culture d'appartenance et la culture véhiculée par la langue étrangère pourraient entretenir des rapports faits à la foi de la fascination et de répulsion, de convergences et de divergences, de promesses et de malentendus. Ce dialogue était conflictuel avant l'émergence de l'interculturel.

Chez Bakhtine, « *Le dialogue interculturel n'est un simple échange de points de vue entre deux sujets appartenant à des communautés différentes, il est aussi un lien entre nous et nos concepts, notions ou représentations, chaque culture, est déjà un dialogue, ce dialogue est un mode d'existence de la culture, de la communication et de l'identité.* »⁵⁵ Il est question de construction d'un dialogue entre la culture d'appartenance et la culture cible et d'outrepasser les frontières réelles où celles que nous nous donnons comme représentations.

En outre, « *construire un dialogue interculturel veut dire accepter et comprendre la différence de l'Autre ainsi que ses ressemblances avec lui-même afin de pouvoir négocier un parcours de découverte réciproque.* »⁵⁶ Il semble nécessaire d'insister sur la prise en considération de l'altérité dans la construction de l'identité car on ne peut pas appréhender le soi qu'à travers l'Autre. L'identité ne se construit que dans le dialogue interculturel et la relation avec l'Autre.

⁵⁵ BAKHTINE, cité par SUSSIN, Andreeva, « *Construire une relation avec une culture partenaire : apprendre à se comprendre* », in *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII N° 2 | 2009, consulté le 20/11/2013 à 11:43h, disponible sur URL : <http://apliut.revues.org/1080> ; DOI : 10.4000/apliut.1080.

⁵⁶ Ibid.

Conclusion

Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant ne fait plus uniquement qu'accepter les différences culturelles, il adapte son comportement et sa pensée. Ce processus est au cœur de la communication interculturelle. Dans ce cas, l'empathie est la forme la plus appropriée de l'adaptation. Cet apprenant doit être capable de se mettre à la place de l'Autre en adoptant un comportement verbal(le linguistique) et le non verbal(le culturel).

**TROISIÈME CHAPITRE :L' ANALYSE DES DONNÉES
RECUEILLIES**

Introduction

Les habitudes articulatoires et interculturelles sont des habitus qui s'approprient progressivement et qui demandent l'intégration de plusieurs compétences. Pour bien s'exprimer oralement, en effet, on fait appel aux éléments segmentaux et suprasegmentaux.

Dans une perspective interculturelle, l'étudiant est amené à pratiquer un dialogue interculturel en lui-même qui implique la construction des nouvelles habitudes interculturelles fondées sur la confrontation, l'échange, la tolérance, l'ouverture vers l'Autre, la décentration, l'acculturation, la médiation culturelle et ceux-ci s'installeraient dans le terrain de théâtre et par le biais de l'empathie.

1. Le cadre de la recherche

Comme nous avons déjà mentionné dans la partie théorique que l'acquisition des habitudes articulatoires et interculturelles est une tâche complexe qui nécessite tout un enseignement qui intègre non seulement la dimension rationnelle de la langue (le postulat du béhaviorisme-stimulus/réponse-) mais aussi la dimension affective et culturelle.

Or, la remise en cause des approches anciennes résulte de la réduction de la langue dans sa dimension rationnelle, d'où naît notre questionnement en s'interrogeant sur les enjeux qui pourraient fortifier les habitudes articulatoires, d'une part, et développer les habitudes interculturelles en FLE, d'autre part ?

Dans notre étude, nous avons postulé les hypothèses suivantes :

Le théâtre serait le lieu par excellence du dialogue interculturel- entre les cultures d'appartenances et celle véhiculée par la langue étrangère- qui briserait toutes les frontières en acceptant et en vivant l'altérité linguistique et culturelle.

L'intégration du jeu théâtral (la théâtralisation) à une démarche didactique dans l'enseignement/apprentissage de FLE développerait l'empathie nécessaire à la mise en scène conjointement des habitudes articulatoires et interculturelles en FLE.

Nos objectifs principaux de cette recherche sont :

- ✓ identifier les différentes erreurs de prononciation à partir des enregistrements des textes lus, et déceler leurs causes.
- ✓ mettre en évidence la jonction entre le linguistique et le culturel.
- ✓ mettre en évidence l'importance de l'empathie dans le développement des habitudes articulatoire et interculturelles.

2. Le public visé

Nous avons mené cette étude aux près des étudiants de 2^{ème} année LMD à l'université de Biskra. Le choix de cet échantillon s'est fait selon un constat. Après avoir assisté au déroulement des séances d'expression orales, nous avons pu constater qu'un nombre important d'étudiants éprouve des difficultés de prononciation et des obstacles dans la compréhension de l'oral et l'écrit.

En première année, ils ont suivi des enseignements qui n'accordaient pas une grande importance à la dimension affective et interculturelle dans l'apprentissage de FLE. Afin de nous concentrer sur des leviers pour améliorer leur niveau d'articulation et d'interculturalité, nous avons voulu mener notre expérience de la théâtralisation.

L'enseignante des techniques d'expression orale a mené un projet de théâtre dans le but de développer l'aisance à l'oral et la prise de parole en surmontant les obstacles psychologiques.

3. Le choix du corpus

A. Dakhia souligne que l'enculturation est la base même de toute acculturation. En ce sens, confronter l'Autre intrinsèque est une condition sine et quoi none de l'acte de rencontre avec l'Autre extrinsèque, c'est-à-dire faire connaître l'Autre c'est d'abord se retrouver.

Cette enculturation doit être la base de tout processus d'apprentissage de FLE penché sur l'acculturation, de sorte que la construction de l'être social et culturel permet à l'apprenant d'aller vers l'Autre extrinsèque sans crainte du déracinement ou de disparition. D'où vient notre intérêt d'intégrer la pièce théâtrale de Kateb Yacine dans une démarche didactique qui pourrait favoriser l'acquisition de la culture maternelle (algérienne et arabo-musulmane).

Pour le projet de l'enculturation, la Poudre d'intelligence de Kateb Yacine est la deuxième partie de son œuvre théâtrale « *le Cercle de représailles* » qui est écrite en 1956. Cette pièce traduit le mythe culturel, traditionnel, oriental, magrébin et algérien. Elle représente un dialogue entre le passé et le présent sur scène. Elle décrit la société en miniature. La

relation entre les personnages est fondée sur une base sociale de classe : le Sultan, c'est le pouvoir ; le philosophe Nuage de fumée représente la science, la créativité et le 'je' pluriel du peuple. Par son biais l'auteur raconte une histoire mythique où explore le rire, l'ironie et la satire ; Atika, de son rôle surgit le bien, le bon et le mal et ainsi que d'autres personnages...

En ce qui concerne l'acculturation, le Petit Prince de Saint Exupéry est un conte qui s'adresse apparemment aux enfants mais il est en réalité destiné aux adultes. Cette scène que nous avons choisie décrit le moment où le Petit Prince tombé sur terre et rencontra le serpent, la fleur et le renard.

De plus, ce conte représente un patrimoine culturel et universel en ses valeurs très riches telles que l'amitié, l'amour et le respect. Le Petit Prince devient une lecture très fréquente dans différents pays qui serve non seulement à l'enseignement instrumentale de la langue basé sur la grammaire et le vocabulaire français mais aussi à un apprentissage interculturel qui illustre la possibilité du dialogue entre deux mondes de cultures différentes.

Notre démarche s'appuie :

- ✓ en premier lieu, sur l'identification des différents types d'erreurs de prononciation à partir d'enregistrement des voix des étudiants et sur le projet de la théâtralisation comme une tentative de correction.
- ✓ en second lieu, sur la présentation des pièces de théâtre puis les faire jouer par les étudiants, afin d'opérer des analyses transactionnelles qui pourraient servir des réponses à notre problématique de départ.

3. L'identification des erreurs de prononciation

Nous avons donné aux étudiants un texte à lire, afin d'analyser leurs voix et repérer les différentes erreurs de prononciation en nous intéressant au niveau segmental. Avant de présenter les erreurs nous rappelons des caractéristiques des deux systèmes phonologiques du français et de celui de l'arabe.

✓ Le système phonologique français

Cette description du système phonologique est basée sur les données du phonéticien Pierre Léon¹.

a .Le système consonantique

	bilabiales	labio-dentales	apico-dentales	alvéolaires	post-alvéolaires	palatales	vélares	dorso-uvulaires
occlusives	p b		t d				k g	
fricatives		f v		s z	ʃ ʒ			ʁ ³⁰
nasales	m			n		ɲ	ŋ	
latérales				l				

Tableau 1. : le système consonantique français

¹ LÉON, Martine et LÉON, Monique, *La prononciation du Français*, Armand Colin, 2007.

b. Les semi-consonnes

Elles peuvent correspondre à des articulations qui ne peuvent pas être considérées comme un vocalisme ou consonantisme. Elles sont de nombre trois en français.

[j] Spirante palatale voisée.

[w] Spirante labio-palatale voisée.

[ʷ] Spirante labio-vélaire voisée.

c. le système vocalique

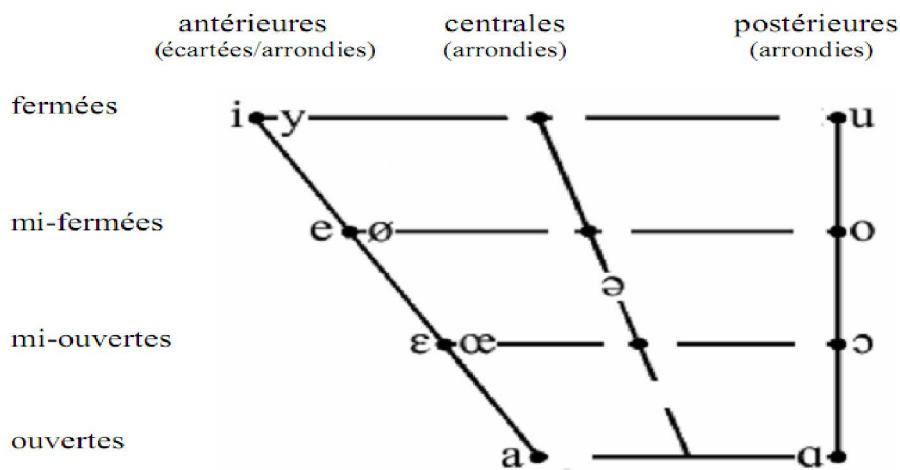


Figure 01 : le trapèze vocalique ²

✓ Le système phonologique de l'arabe

a. Le système consonantique

Par rapport à la richesse du vocalisme Français qui prime, le système consonantique arabe semble plus riche que celui du français.

² <http://apliut.revues.org/1645>. Consulté le 17/05/2013 à 16:34h.

arabe classique		labiales	dentales	interdentales	sifflantes chuintantes	palatales	vélaires	pharyngales	laryngales	latérales vibrantes
	sourde	f	t	ṭ	s/š	k	ḥ	ħ	h/ʕ	
	sonore	b	d	ḍ	z/ž		ġ	ʕ		l/r
	emphatique		ṭ	ḍ	ṣ	q				
nasale	m	n								

Tableau 02 : système consonantique de l'arabe.

Le système vocalique

On distingue trois types de voyelles [i], [u] et [a].

✓ Analyse des erreurs d'interférences phoniques

a. Les assimilations vocaliques

Phonème	Réalisation	Exemples
[i]	[e]	Servi[sɛrve]
[e]	[i]	émotion [imɔsj ẽ]
[ə]	[e]	Monsieu [mesjø]; refusent[Refys] Lemieux[lemjø]
[y]	[i]	Péruviens [perivj ỹ]

[y]	[ə]	Tu [tə]
[ɛ]	[e]	question [kestj ɔ̃]
[u]	[ɔ]	Trouveras[tRɔvra],Amour, [amɔ:r],bouscule[bɔskyl],jour,
[ɔ]	[o]	Cet homme [s ɛ tom], moque [mok]
[u]	[o]	Vous [vo], voulez [vole],couleur[kolœR]

Tableau :03

- **L'assimilation de l'aperture progressive**

Nous remarquons que la prononciation de la voyelle [i] n'est pas stable chez les étudiants qui prononcent le [e] à la place du [i]. Il y a donc un effet de relâchement et une assimilation de l'aperture progressive du [i] du à l'imprégnation emphatique du [r] qui ouvre généralement les voyelles fermées comme le montre l'exemple servi[serve]. D'autres prononcent un [e] très fermé à la place du [i] dans les mots sir [ser], Victor [vektɔ:R].

✓ Le [ɔ] ouvert en position inaccentuée est souvent confondu avec le [o], cela est dû à une distribution du timbre fermé/ouvert non respectée.

- **Effet de l'assimilation de l'aperture régressive**

On peut entendre un [i] à la place d'un [e] qui résulte d'un flottement de degré d'aperture chez certains étudiants du à une altération lorsque ils

essayent forcément de prononcer le [i], ils prononcent le [i] même à la place d'une autre voyelle comme le [e] et le [ɛ]. Dans ce cas, il y a une assimilation régressive du degré d'aperture en réservant le trait d'antériorité comme le montre l'exemple sans émotion [imɔsjɔ̃].

Certains étudiants ne respectent pas la distribution du timbre ouvert/fermé, ils prononcent un [o] en syllabe fermée à la place d'un [ɔ] ouvert inaccentué comme l'indique l'exemple cet homme [sɛtom]. Car on ne trouve pas l'opposition entre [o/ɔ] que dans certains mots comme saute/sotte et qui dépend de l'entourage phonique.

- **L'effet de la neutralisation du trait labialisé**

Par une analogie à l'articulation labiale d'arrondissement le [y] peut se prononcer comme un [i] comme le prouve l'exemple péruviens [perivjẽ] parce que l'arabe ne possède la série antérieure-labialisée qui sera assimilée à une série antérieure-non arrondie [i]. Donc, il serait difficile pour certains étudiants d'articuler une voyelle palatale-labialisée. Ceci pourrait être expliqué par l'interférence du système vocalique arabe qui harmoniserait³ les timbres vocaliques français.

Le [ə] caduc est la voyelle la plus centrale dans le système vocalique français, le [ə] semble subir une neutralisation lorsqu'il est réalisé comme une voyelle mi-fermée [e], s'il se trouve à l'intérieur du mot et suivi d'une voyelle antérieure comme le prouve les exemples : refusent [Refys] Lemieux [lemjø]. Par contre, il est stable en position finale dans le segment

³ L'harmonisation vocalique est un processus d'assimilation par lequel un son copie les traits d'un son voisin.

« je te promets ». Dans ce dernier cas, nous pouvons suggérer que les étudiants ont opéré à un traitement grapho-syllabique et non pas un traitement graphème-phonème .

De plus, nous avons pu déceler une autre assimilation progressive relative au degré d'aperture chez les étudiants qui confondent souvent entre le [u] et le [ɔ], comme le désigne l'exemple trouveras [tRɔvra]. Nous ne pouvons pas dire qu'il y a un effet de neutralisation parce que le [ɔ] ouvert est aussi arrondi. Cela veut dire que la réalisation de ce mot demande une pression d'un vocalisme de premier degré d'aperture combiné à l'articulation d'une consonne emphatique [r] à effet ouvrant.

- **Effet de la dénasalisation de la voyelle nasale**

Phonème	réalisation	exemples
[ã]	[e]	ennuis [en ⁴ i]
[ẽ]	[i]	indien [indj ẽ]

Tableau :04

La prononciation des voyelles nasales exige un contrôle du mouvement du voile du palais, car ces voyelles se prononcent avec un voile du palais abaissé pour faciliter le passage de l'air par la bouche et par le nez. Certains étudiants ne peuvent pas assurer ce contrôle en assimilant la voyelle nasale à la voyelle orale la plus proche de point de vue d'articulation comme le montre les exemples du tableau ci-dessus.

Généralement, on remarque cet effet de dénasalisation dans l'articulation des voyelles nasales en position initiale.

- **La confusion entre les voyelles nasales**

Phonème	réalisation	exemple
[ɔ̃]	[ã]	intention [ẽtãtjã].

Tableau :05

Chez la plupart des étudiants issus de la région ouest de Biskra, la réalisation du [ɔ̃] est assimilée en [ã] avec un allongement, peut être que la prononciation des voyelles nasales non-arrondies est plus facile que le [ɔ̃] labialisé.

- **Les interférences des emphatisations consonantiques**

Le phonème	Réalisation	Les exemples
[s]	[ṣ]	Soir [ṣwa :r], fesse [f̣a ṣ], chasse [ʃ̣a ṣ]
[t]	[ṭ]	trois [ṭrwa]
[d]	[ḍ]	D'or [ḍɔ :r], Dieu [ḍju]

Tableau : 06

La corrélation de sonorité, qui prime le système phonologique du français, caractérise les articulations du type antérieur où se prononcent les

phonèmes à l'avant qu'à l'arrière. Par contre le système phonologique arabe est marqué par sa corrélation d'emphase qui exige une certaine énergie dans la prononciation des phonèmes avec un mode pharyngalisé.

L'articulation de [t] peut se réaliser en reculant le point d'articulation en arrière où le [t] apico-dentale transforme à un [t̤] apico-alvéolaire. De ce fait, lors de l'occlusion, l'apex se trouve plus proche de la région alvéolaire que derrière les dents supérieures à cause du renvoi de sa masse vers sa racine, d'où vient le mode vélaire.

Dans ce cas, le contexte qui a favorisé la prononciation du [t̤] dans le segment (t'occupe [t̤okyp] et intolérant[ãtoleRã]) est la position voisine d'un vocalise postérieure de degré d'aperture moyenne présenté par le [o].

Dans l'exemple du mot trois[t̤rwa], l'imprégnation emphatique dans la prononciation du [r]chez l'étudiant peut être la raison dont lequel se prononce le [t̤]vélaire.

Le [s] emphatique réalisé par les étudiants est une consonne fricative prédorsale-alvéolaire. Il se prononce lorsque la langue se creuse d'un sillon médian mais le gonflement de la racine de cette langue qui recule en arrière pour diminuer les tensions du contact entre la partie antérieure des régions dentale du dessous et alvéolaire du dessus, d'où le timbre vélarisé.

Le contexte qui a favorisé la prononciation du [s]est le voisinage d'un vocalisme arrière tels que [a,o,w]comme le montrent les exemples : Soir[swa :r],fasse[f a s], chasse [ʃa s].

En ce qui concerne le [ɖ] pharyngalisé, c'est une consonne apico-alvéolaire occlusive sonore. Pour l'exemple d'or [ɖɔ:r], les contextes qui ont induit la prononciation du [ɖ] sont les proximités d'un vocalisme ouvert et le [r] emphatisé.

4. L'analyse transactionnelle de la poudre d'intelligence

L'interaction suggère l'idée d'une action mutuelle car chaque comportement induit chez autrui un comportement et provoque une réaction qui, à son tour devient un stimulus pour le premier. L'interaction ne se limite pas à la communication verbale, mais tout comportement (attitude, geste, mimique) a lieu en influençant l'Autre.

L'apprenant apprend à devenir un être social à l'aide de l'expérience théâtrale, il apprend à s'exprimer, à communiquer, selon les règles de conduite du théâtre qui est l'imitation de la vie réelle sur scène. C'est en quoi son rapport à la langue étrangère n'est pas une simple appropriation instrumentale, mais une inscription symbolique à travers de laquelle il se constitue comme un sujet.

Le travail du groupe offre à l'étudiant la possibilité de s'investir d'une double vocation, tout d'abord une fonction d'apprentissage, mais aussi une fonction socio-culturelle. Ce travail de groupe aboutit donc un apprentissage culturel qui permettra une amélioration des habitudes articulatoires dans le français langue étrangère.

À partir de cette idée apparaissent clairement l'avantage et l'utilité de la théâtralisation qui pourrait contribuer de manière efficace au

développement de l'empathie-la condition sine quoi none pour fortifier les habitudes articulatoires et améliorer les habitudes interculturelles en FLE-.

Dans la théâtralisation, l'étudiant-acteur doit se servir de l'état émotionnel du personnage pour pouvoir se mettre à sa place. Nous rappelons le rôle des neurones miroirs dans le processus de l'empathie, la théorie des neurones miroirs postule qu'à travers l'imitation de mimiques, de gestes, nous ressentirions en nous-mêmes les émotions de l'Autre.

Les recherches en neurosciences cognitives montrent le rapport entre la perception et l'action, elles affirment que « *celui qui perçoit l'émotion entre, par ce fait même, en communication avec celui qu'il observe. Cet acte de communication ne laisse pas neutre l'observateur qui à son tour, ressent lui-même l'émotion de l'Autre.* »⁴ Donc pour comprendre le comportement de l'Autre, nous devons activer notre système de neurones miroirs qui est allié au lobe préfrontal. Et grâce à ce système, nous développerons nos capacités empathiques. Cela revient de dire que si on entre en communication avec l'Autre, on partagera son monde intime qui résonne en soi qui anticipera l'intention de l'Autre.

Tout cela explique notre démarche de montrer les scripts de pièces de théâtre aux étudiants avant de monter ces pièces. À travers cette expérience nous tentons de mesurer les degrés d'aptitudes empathiques chez les étudiants qui mèneraient au chemin de la symbiose de l'altérité linguistique et culturelle en développant des habitus articulatoires et interculturelles.

⁴ JEANNEROD, Marc, *Le cerveau intime*, Odile Jacob, Paris, 2002, P 195.

Voici un extrait d'un entretien avec l'étudiante qui a joué le rôle d'Atika dans la Poudre d'intelligence. Elle a parlé de son expérience émotionnelle avec le personnage d'Atika en répondant à la question Comment avez-vous fait pour entrer dans la peau du personnage ? *« J'ai lu et j'ai relu le texte...Le personnage m'a touchée et je l'ai aimé au point que je me suis sentie que je suis la femme de Nuage de fumé. J'ai voulu vivre cette personnalité car elle m'a donné beaucoup de choses dans ma vie personnelle et quotidienne... »*

D'après ces réponses, nous constatons que l'étudiante a aimé le rôle de Atika et elle se voyait dedans, de cette raison, en temps que spectateurs, nous avons aperçu cet rapprochement entre le rôle joué par l'étudiante et la véritable Atika de Kateb Yacine. Cette capacité de décentration que cette étudiante a pu acquérir en parcourant la distance entre son moi et l'Autre « Atika » se dévoile sur scène, on dirait que cette scène théâtrale est un véritable foyer où Atika-étudiante exerce sa fonction de femme. Et de sorte que, le personnage Atika a éveillé, chez elle, la conscience et la concrétisation de l'identité féminine et du « je » social. À travers son habillement berbère, ses gestes et ses déplacements en toute liberté sur scène nous transmettent une configuration qui dessine un état d'une décentration égocentrique et d'une aptitude d'ouverture et de désir d'être l'Autre en se mettant à sa place.

Un autre personnage principal entre sur scène, sa tête bien haute, les mains portées accrochées sur la ceinture, son regard provocateur comblaient tout l'espace. Sa démarche en jetant des paroles ,par-ci ,et par-là, en regroupant les esprits d'un maître dans son caftan et son trône. Okba

, dans tout cela, n'a rien négligé, il nous a laissé vivre l'acte en action d'un étudiant-Sultan.

L'identité de Okba-Sultan signifie-t-elle en réalité Okba-étudiant ? Il a répondu à la question avez-vous aimé ton personnage, il vous a touché ? OKba disait « *Oui, bien sur, je l'ai bien aimé car il me ressemble, j'aime l'autorité et le pouvoir, d'être le chef qui domine. Cette expérience m'a donné l'occasion d'exercer le rôle du maitre, quand je suis rentré à la maison j'ai commencé à crier et donner des ordres à mes sœurs...Oh, j'ai voulu être Sultan.* » Donc, la théâtralisation en jouant cette altérité a participé dans la construction et la structuration de l'identité masculine chez Okba, le savoir faire et le savoir être social ,présentant par lui dans un cercle vicieux, nous a déterminés le soi-maitre d'un futur citoyen responsable « l'avenir de Okba ».

Ses grandes capacités empathiques ont libéré l'égo-langagier de Okba de toutes les frontières qui entravaient ses paroles en s'articulant dans la langue de l'Autre malgré qu'il y ait des interférences du consonantisme emphatique dans différents phonèmes tels que le [t] et le [s] .La capacité à se mettre à la place de l'Autre en éprouvant ses sentiments a facilité le transfert d'habitudes articulatoires de la langue maternelle vers celles de la langue étrangère -FLE- .

Par contre, le même personnage a été joué par un autre étudiant .Cet étudiant n'a pas réussi à nous transmettre l'image d'un Sultan. Son moi était en conflit contre l'Autre-Sultan, ce qui était traduit par son incapacité à se décentrer, de se distancier de son égo pour aller vers l'Autre. Il restait pratiquement figé, Atika lui adressait la parole mais il n'établissait aucun contact en baissant sa tête. Il nous a donné l'impression d'une lecture

oralisée, sans aucune authenticité. En effet, le développement des ses habitudes articulatoires n'était pas aussi remarqué.

*« Approchez ! Approchez ! Je n'ai pas fait travailler pour rien mon imagination. Je vous prends à témoin : Ce que j'ai découvert, en un mot, c'est la poudre d'intelligence ! L'intelligence, oui, l'intelligence ! Approchez ! J'ouvre une souscription. Toute ma vie, j'ai travaillé pour aboutir à cette substance magique... ».*⁵

« Nuage De Fumée », le créateur d'un produit imaginaire se manifeste devant les citoyens, puis, devant, le Sultan en faisant les cents pas, sur le tas de sable. Pour confirmer que sa création n'est pas du maraboutisme. Hager en rentrant sur scène, sans aucunes accablansions, le spectateur croit en sa présence une certaine expérience théâtrale.

Elle était sur d'elle, elle n'a pas oublié aucun passage approprié, cette confiance en soi détermine en elle une certaine partie d'identité projetée ou acquise. Est ce l'amour du soi qui prime ? Pour le définir Hager répond « *Quand j'ai vu le script de la scène, j'ai aimé ce personnage, je me suis dit, le personnage de Nuage de fumée est fait pour moi...J'ai aimé sa spontanéité, son intelligence...* » Le dialogisme entre Hager et Nuage de fumée mène l'étudiante à se reconnaître et à se dévoiler en projetant son âme et son corps en toute aisance et bienfaisance sur scène. Cette aptitude et attitude décentrique et empathique l'aide à s'identifier au sein de cette conquête identitaire « Je suis là ».

Le Nuage de fumée et le moi-Hager cohabitaient le monde intérieur de l'étudiante en tissant une architecture corporelle très harmonieuse en

⁵ KATEB, Yacine, Le cercle des représailles, éd du seuil, Paris, P.98.

en théâtralisant la langue de l'Autre.

Le grand degré d'aptitude empathique était relevé chez Chérifa, qui n'était pas perturbée par la répétition du mot « Salut ». Elle était hantée par la duplicité de deux personnages principaux, une fois Nuage de fumée, et une autre fois le Sutan, elle sautait sans sursauter d'un rôle à l'autre sans aucune difficulté ni obstacle d'être soi devant l'Autre. Ce qui signifie le degré de stabilité de son identité en jetant un regard extérieur sur son soi et sur sa culture individuelle pour comprendre le point de vue de l'Autre.

La théâtralisation lui a offert l'occasion d'articuler ses capacités empathiques en passant d'un personnage à un autre pour la mise en scène de ses habitudes articulatoires.

5. L'analyse transactionnelle de la pièce du Petit Prince

La théâtralisation est une source de créativité langagière parce que les étudiants vont puiser d'eux même dans leurs compétences linguistiques et culturelles pour la mise en scène. Ils font preuve de l'autonomie en cherchant l'interprétation du texte. Sur le plan interculturel, ils vivent l'altérité de l'étranger en créant un nouvel espace culturel où ils dialoguent leurs cultures d'appartenance et la culture véhiculée par la langue étrangère. Cette langue sera chargée d'émotion parce qu'elle interprète l'altérité culturelle. À force de jouer les personnages, les étudiants se sentent trop impliqués et découvrent qu'ils aiment la langue étrangère.

S'il y a une grande distance psychologique entre l'étudiant et le personnage, l'étudiant fera un grand effort pour s'approcher et s'approprier le personnage. L'étudiant qui a joué le Petit prince a pu parcourir cette distance qui le sépare de l'Autre pour lui donner une forme d'authenticité.

Voici un extrait de son texte « *Quand j'ai vu le script et j'ai lu la pièce, j'ai essayé de m'adapter au personnage...oh , malgré mon âge, j'ai essayé être un enfant en imitant ses gestes, sa voix et surtout son intonation...»*

Cet étudiant a expliqué comment la conscience qu'il devrait jouer le Petit prince a éveillé sa conscience aux enfants, à ses frères et à ses voisins « *j'ai regardé comment les enfants parlent et comment ils se comportent... »*, en temps que spectateurs, nous avons pu déceler cet aspect enfantin qui a envahi le Petit prince-étudiant.

De ce fait, le dialogue interculturel ne se limite pas à un dialogue entre les cultures, il s'agit aussi de construire un dialogue entre le moi-adulte et le moi-enfant qui cohabitent l'âme de tout un chacun de nous. Il faut s'assurer qu'il y ait une réconciliation sans qu'il n'y ait pas un conflit générationnel. Se décentrer c'est d'abord se retrouver.

C'est une rencontre entre deux mondes différents, le monde des personnes sérieuses et le monde des enfants. Cet étudiant a pu pénétrer l'univers de l'Autre pour le comprendre et ressentir ce qu'il éprouve aux travers ses gestes, ses mimiques, son ton et son rythme. Le rapport à l'altérité était acharnement aperçu dans les interactions de cet étudiant en adressant la parole au serpent et au renard.

Au cours de la première étape du processus du développement de l'empathie, la personne doit saisir la différence entre elle et l'Autre ; au cours d'une deuxième étape, elle doit se centrer sur elle-même ; au cours d'une troisième, elle doit se distancier de sa propre identité culturelle pour se décentrer; au cours d'une troisième, elle doit imaginer la situation, et enfin elle se met à la place de l'Autre en projetant toute sa personnalité. En

analysant le comportement de ce héros et les propos de son entretien, nous pouvons dire qu'il a pu atteindre le cinquième niveau de l'empathie en se dotant d'une habitude interculturelle en FLE.

5.1. La construction du « je » dans un espace de métissage

L'apprentissage d'une langue étrangère peut être associé à une anxiété et insécurité linguistique qui est un sentiment subjectif de nervosité et de peur. L'origine de cette peur peut être liée à manque de confiance en soi.

Chez l'étudiante, qui a joué le renard, l'anxiété était due à la timidité « *Avant de jouer au théâtre, j'étais une personne trop timide, et qu'on est timide on ne sera pas trop impliqué et motivé. Le projet de théâtre m'a permis de vaincre la peur, d'améliorer ma prononciation, j'ai appris comment d'être courageuse, audacieuse et comment être à l'aise devant le spectacle et surtout comment on peut travailler en groupe et partager nos expériences..* » Dans cette perspective, le projet théâtral permet de décroître l'anxiété en la transformant en un facteur émotif positif et en une source de motivation. À travers la théâtralisation, le je projette dans l'Autre où s'empare d'une bonne idéalisation du moi.

Le travail en collaboration qu'à garanti le théâtre a permis à l'étudiante dans un premier temps de trouver une place comparable à celle de sa famille. On peut dire que la libération gestuelle, outre le sentiment de sécurité qu'elle garantit, le handicap premier de la prononciation en FLE, peut être réduit par le phénomène de l'empathie.

La construction de l'univers symbolique de l'œuvre

Dans son dialogue avec la fleur, le Petit Prince demanda poliment,

« Où sont les hommes ?

Les hommes, il en existe, je crois six ou sept. Je les aperçus, il y a des années mais on ne sait jamais où les trouver. Le vent les promène. Ils manquent de racines, ça les gêne beaucoup. »⁶

L'étudiante qui a joué le rôle de la fleur dit « *quant j'ai lu le texte, je n'ai pas fait attention qu'il y a une métaphore, mais lorsque j'étais sur scène je me suis dit pourquoi l'auteur a dit que les hommes manquent de racines...* » De ce fait, la théâtralisation participe dans la construction du sens symbolique de l'œuvre, cette étudiante s'interrogeait sur la nature du rapport entre l'homme et la fleur, pourquoi l'auteur a personnifié la fleur.

Nous avons ensemble participé à construire une hypothèse du sens qui pourrait expliquer un arrière plan interculturel en disant que cette métaphore pourrait symboliser le déracinement de l'être humain qui cherche à remonter ses origines dans une quête identitaire où cet être n'est pas stable. Exupéry ,par le biais de la langue étrangère, nous transmet une vision du monde et une culture universelle et non seulement une culture française.

Une autre valeur universelle s'ajoute dans le symbole du verbe apprivoiser qui signifie « créer des liens », c'est l'amitié perdue. Le Petit prince vient d'une époque où les valeurs humaines avaient leurs véritables sens, dire Renard c'est parler de la ruse, le dialogue entre eux

⁶ SAINT-EXUPÉRY, Antoine, *Le Petit Prince*, ENAG, Alger, 2012, P.70.

raccommode le cercle par le maillon qui est l'être humain dupe de notre temps.

Le rôle joué par Hajer, La voix d'une fille accompagnée d'un regard cruel, c'est la réalité d'un renard, avec le quel l'étudiante-actrice se démasque ce que l'être humain veut cacher. Ce bien être qui est perturbé dans son état d'âme, dans son soi par la manière d'interpeler, de s'approcher de l'Autre. Cette perturbation ne signifie pas un déracinement de sa personnalité mais elle traduit sa flexibilité de passer d'un état à une autre, d'affranchir ses barrières langagières et culturelles pour acquérir des habitudes articulatoires et interculturelles en langue étrangère.

Avant l'expérience théâtrale, La prononciation de Hajer était trop défectueuse, après les corrections effectuées lors des répétitions elle a pu fortifier ses habitudes articulatoires en s'exprimant avec toute spontanéité et aisance.

CONCLUSION

En fin, l'apprentissage d'une langue étrangère par le biais de la théâtralisation implique une redécouverte de soi .L'autonomisation, le processus d'identification, ainsi la notion de l'empathie sont autant de facteurs qui font la classe de théâtre le terrain et le lieu par excellence du dialogue interculturel, où les habitudes articulatoires et interculturelles se mettent sur scène.

CONCLUSION GÉNÉRALE

«L'empathie, il s'agit d'être familiarisé avec des différents systèmes de références culturels, d'être capable de développer une compréhension selon le point de vue de l'Autre [...]d'être en mesure de comprendre des corrélations verbaux et non verbaux signalant un changement de perspective culturelle. »⁷

Au terme de notre recherche, nous avons pu déduire que le pouvoir articulatoire ne se limite pas au niveau de la compétence verbale, mais une attitude gestuelle peut contribuer à sa formation, notamment en termes d'empathie, cette aptitude et attitude qui participe à la compréhension et l'appropriation des codes linguistiques et culturelles d'autrui.

Partant du constat de l'échec de la pédagogie de la matière phonique en FLE au sein du paysage universitaire algérien, nous nous sommes tentés d'apporter des réponses à notre problématique de départ qui était à la recherche des enjeux qui pourraient fortifier les habitudes articulatoires en FLE, d'un côté , et les habitudes interculturelles en FLE, d'un autre côté.

Dans cette perspective, nous avons suggéré une double hypothèse qui postule deux réponses complémentaires.

Le théâtre constitue le lieu par excellence du dialogue interculturel entre les cultures d'appartenances et la culture véhiculé par la langue étrangère en vivant l'altérité linguistique et culturelle.

L'intégration de la théâtralisation dans une démarche didactique développerait l'empathie nécessaire à la mise en scène conjointement des habitudes articulatoires et interculturelles en FLE. Notre intérêt de

⁷ ZARATE, Genniviève et al, *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching* , Council of Europe, 2004,Strasbourg ,P.112.

développer des habitudes articulatoires est lié profondément à la quête identitaire parce qu' une prononciation défectueuse pourrait engendrer des préjugés voire des stéréotypés envers le FLE en laissant l'apprenant prisonnier de son égo-langagier qui ne veut pas vivre l'altérité linguistico-culturelle ni d'outrepasser ses frontières.

En outre, Martine Abdallah Pretceille souligne que « *rencontrer autrui, ce n'est pas seulement utiliser « ses mots ».Au-delà du linguistique, il est nécessaire de développer d'autres compétences : aptitude à l'empathie, à la communication, à la négociation inter groupale, à la relation... »*⁸Donc, l'empathie devient un élément crucial dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

À ce propos, nous avons mené une expérience de théâtralisation aux près des étudiants de 2^{ème} année LMD pour développer cette empathie. Nous avons découvert que l'adoption de la posture d'un personnage est un moyen pour accepter la différence de l'Autre qui fonde une attitude favorable à l'acquisition des habitudes articulatoire et interculturelles en FLE, ce qui confirme notre hypothèse de départ.

En fin, l'apprentissage d'une langue étrangère par le biais de l'empathie implique la redécouverte de soi, la construction de l'identité personnelle et culturelle de l'étudiant. Le théâtre était le lieu où l'apprentissage du FLE a pris tout son sens en favorisant le dialogue interculturel entre les cultures d'appartenance et la culture véhiculée par la langue étrangère-FLE-.

⁸ABDALLAH-PRETCELLE, Martine, *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France,2005,P.103.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- ABRY, Dominique et ABRY, Julie Veldeman, *La phonétique : audition, prononciation, correction*, Dominique Colombani, Paris, 2007.
- AEBISCHER, Verena, *Les femmes et le langage: représentations sociales d'une différence :Sociologie d'aujourd'hui*, Presses Universitaires de France,1985.
- ANRNAGUE, Mixel, *Les structures de l'espace linguistique: regards croisés sur quelques constructions spatiales du basque et du français*, Peeters Publishers, Leuven, 2004.
- BATTISTON, Regine, *Lectures de l'identité narrative*, Editions L'Harmattan, Paris, 2010.
- BEN-MESSAHEL, Salhia, *Des frontières de l'interculturalité: étude pluridisciplinaire de la représentation culturelle : identité et altérité*, Presses Univ. Septentrion, 2009.
- BLANCHET, Philippe., *Introduction à la Complexité de L'enseignement Du Français Langue Étrangère*, Peeters Publishers, Belgium, 1998.
- BLIN, Thierry, *Phénoménologie et sociologie compréhensive: Sur Alfred Schütz*, Editions L'Harmattan, Paris, 1995.
- CAMILLIERI, Carmel, *Stratigies identitaires*, Presses inuversitaires de France, Paris, 2001.
- CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile et BOURDAGES, Johanne S., *Le Point sur la phonétique*, CLE international, Paris, 1998.
- COURTION, Janine, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: Volume 4. Parcours et stratégies de formation*, De Boeck Supérieur,Bruxelles,2005.
- COSTE, Daniel, *Regards critiques sur la notion d'"interculturalité": Pour une dialectique de la pluralité linguistique et culturelle*, Editions L'Harmattan, Paris ,2010.
- CUCHE, Daniel, *La notion de culture dans les sciences humaines*, Repères, Paris, 1998.
- CUQ, J.P et GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et second*, PUG. 2002.

- CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris, 2003.
- DASEN, Pierre R., Christiane Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2002.
- DEBAR, Claude, cité par CONTANTOPOULOU, Chryssoula, *Altérité Mythes et réalités*, Editions L'Harmattan, Paris, 1999.
- DE CARLO, Maddalena, *L'interculturel*, Marie-Christine Couet-Lannes, Paris, 1998.
- DEMOUGIN, Françoise et SAUVAGE, Jérémie, *La construction identitaire à l'école: Perspectives linguistiques et plurielles*, Editions L'Harmattan, Paris, 2012.
- DESCHAMPS, Jean-Claude, MOLINER, Pascal, *L'identité en psychologie sociale: Des processus identitaires aux représentations sociales*, Armand Colin, 2008.
- DE WILDE, Anne- Marie, *Ecrire pour le théâtre jeune public: suivies de Chagrin d'amour de Jean Debeffe. Réflexions sur le conte*, Lansman, Bruxelles, 1996.
- DUPRIEZ, Pierre, *La Résistance culturelle: fondements, applications et implications du management interculturel*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2002.
- DUHAMEL, André et FRANCE, Juteras, *Enseigner Et Éduquer À la Citoyenneté*, Presses Université Laval, Québec, 2005.
- ETOUA METO'O, Maxime Pierre, *Nouveaux discours sur l'Afrique: Scènes, configurations et enjeux*, Editions L'Harmattan, Paris, 2011.
- GÉVART, Pierre, *Dictionnaire de culture générale à l'usage des candidats aux concours: administratifs*, Editions l'Étudiant, Paris, 2007.
- GOHARD-RADENKOVI, Aline, *Communiquer en langue étrangère: De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Peter Lang, Berne, 2004.

GOMEZ-MULLER , Alfredo, *Sartre et la culture de l'autre*, Editions L'Harmattan, Paris,2006.

GRIAUD, Claude, *Concepts d'une sociologie de l'action: Introduction raisonnée*, Editions L'Harmattan, Paris, 1994.

HADJII, Jalila, *La quête épistémologique du Nouveau Roman, les objets*, Editions Publibook, 2009.

HERRY-Bénit,N., *Evaluation objective et subjective de la prosodie anglaise parlée par des: Français*, Editions Publibook, Paris,2010.

JEANNEROD, Marc, *Le cerveau intime*, Odile Jacob, Paris, 2002.

JOVELIN, *Le travail social face à l'interculturalité: Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social*, Editions L'Harmattan, Paris, 2002.

KATEB, Yacine, *Le cercle des représailles*, éd du seuil, Paris,1959.

LAZAR, Ildikó, *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle: un guide à l'usage des enseignements de langues et de formateurs d'enseignements*, Council of Europe, Strasbourg, 2007.

LEBOWICZ,Max, *L' Islam médiéval en terres chrétiennes: science et idéologie*, Presses Univ. Septentrion, 2008.

LOTH, Désiré, *Le management interculturel*, Editions L'Harmattan, Paris, 2006.

MANCO, Altaly A, *Processus identitaires et intégration: Approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration*, Editions L'Harmattan, Paris, 2006.

MARIAGE, André et CUYNET, *Mariage, Corporéité et famille: actes du Colloque International "Corps en Famille", organisé à Besançon*, Presses Univ. Franche-Comté, 2007.

MAUVIEL, Maurice, *L'histoire du concept de culture: Le destin d'un mot et d'une idée*, Editions L'Harmattan, Paris, 2011.

MEJRI,Salh, *L'espace euro-méditerranéen, République Tunisienne, Ministère de l'enseignement supérieur*, de la Recherche Scientifique et de la Technologie, Tunisie .

- MORIS, Sonia V., *Multicultural and intercultural education: building Canada*, Delselig Enterprises, Canada, 1989.
- NAUGRETTE-CHRISTOPHE, Catherine, *Le théâtre et le mal*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2005.
- OKAMBA, Emmanuel, *Contrôle de gestion et gestion des ressources humaines*, Editions Publibook, Paris, 2003.
- PORCHER, Louis et al, *Français langue étrangère*, Editions L'Harmattan, Paris, 2011 .
- POTHIER, Béatrice, *Contribution de la linguistique à l'enseignement du français*, PUQ, Québec, 2011.
- RIVEN, Paul, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: Volume 3. La méthodologie*, De Boeck, Paris, 2004.
- RIZZOLATTI, Giacomo et SINIGAGLIA, Corrado, *Les neurones miroirs*, Odile Jacob, Paris, 2008,.
- ROLLAND, Jacques, *Parcours de l'autrement: lecture d'Emmanuel Lévinas*, Presses universitaires de France, Paris, 2000.
- ROTHENBUHLER, Igor et KHALFALLAH, *La Pensée critique en éducation*, Univ Santiago de Compostela, Santiago de Compestela, 2004.
- SABOURAUD, Olivier, *Le langage et ses maux*, Odile Jacob, Paris, 1995.
- SALIN, Geneviève-Dominique, *L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui*, Université de Saint Etienne, 2001.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine, *Le Petit Prince*, ENAG, Alger, 2012.
- SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de linguistique générale. T.2*, Otto Harrassowitz, Wiesbaden, 1990.
- Société genèvoise de linguistique , *Cahiers Ferdinand de Saussure*, Revue de la linguistique générale, n°49, Librairie Droz , 1995-1996, P 29.
- TIBERE, Laurence, *L'alimentation dans le "vivre ensemble" multiculturel: L'exemple de la Réunion*, Editions L'Harmattan, Paris, 2009.
- ZARATE, Genniviève et al, *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching* , Council of Europe, Strasbourg, 2004,.

DICTIONNAIRES

GRANG, Robert, *dictionnaire de la langue française*, 2005, version électronique.

THÈSES ET MÉMOIRES

DAKHIA, Adouahab, *Dimension pragmatique et ressources didactiques pour une connivence culturelle en FLE*, Thèse de Doctorat, Université de Mohamed Khider, Biskra, 2004.

ARTICLES

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Langue et identité culturelle*, Persée, Année Vol 44, N° 4, 1991.

DAKHIA, Abdalouahb, *De l'esprit des lois de la transmission des savoirs en didactiques langues cultures, Fle et interculturalité en Algérie*, Actes de Colloque apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle.

PUREN, Christian (2006), « *De l'approche communicative à la perspective actionnelle* », *Le français dans le monde*, vol 347, pp 37-40 .

DENIS M., *développer des aptitudes interculturelles en classe de langue*, in *Dialogue et cultures*, n°44, Paris, 2000.

DURIN, Jean, *Hominisation- base articulatoire*, in *Revue des études slaves*, Vol 55, n°55-1.

ELCIR ELAMIN, Hamid Mohamed, *Théâtre et enseignement du français langue étrangère*, in *Synergie Algérie*, n °2,2008.

HARMEGNIES, Bernard, DELVAUX, Véronique et al, *Oralité et cognition : pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonique*, *Revue Parole*, vol.34-35-36,2005.

GUIORA, ALEXANDER Z., et al, in *The Effects of Experimentally Induced Changes in Ego States on Pronunciation Ability in a Second Language: An Exploratory Study*, Comprehensive Psychiatry, Vol 13, N°5, 1972.

LEFERS, Roger, *L'acculturation: étude d'un concept*, in DEES, n° 121, 1994.

LUSSIER, Denise, *Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues*, in Revue de didactologie des langues-cultures, vol 106, 1997.

ROSETT, Alexandru, *Actele celui de-al XII-lea congres internațional de lingvistică și filologie romanică, Volume 1*, Ed. academiiei Republicii Socialiste România, 1970, P.413.

SITOGRAFIE

CERC, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001. URL : www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf, consulté Le 25/03/2013 à 14 :46h.

Approche culturelle de l'enseignement du français, Tréma, vol 30, 2008, mis en ligne le 20 septembre 2010, Consulté le 31/03/ 2013. Adresse URL : <http://trema.revues.org/476>.

DUFEU, Bernard, la psychodramaturgie linguistique, disponible sur <http://www.staff.uni-mainz.de/dufeu/welcome.html>, consulté le 17/03/2013 à 18 :39h

KOOPS, Christian et al, « *The Effect of Perceived Speaker Age on the Perception of PIN and PEN Vowels in Houston, Texas* », U. Penn Working Papers in Linguistics, vol 65, n°2,2008,P93-10, Disponible sur URL : repository.upenn.edu/pwpl/vol14/iss2/12, consulté le 5 mars 2013 .

REY, Laëtitia, *Bien prononcer pour bien apprendre, Méthodes de correction phonétique des voyelles du français pour les étudiants thaïlandais*. Disponible sur

http://human.pn.psu.ac.th/Research_web/.../article_Laetitia_Rey-Psu_Pattani. Pd ,consulté le 23/11/2012 à 12 :42h.

ROGER, Carl R., *Empathique*, disponible sur : [www. carl-rogers.fr/Empathique.pdf](http://www.carl-rogers.fr/Empathique.pdf),consulté le 15/05/2013 à 16 :33h.

SUSSIN, Andreeva, « *Construire une relation avec une culture partenaire : apprendre à se comprendre* », in *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII N° 2 | 2009, , disponible sur URL : <http://apliut.revues.org/1080> ; DOI : 10.4000/apliut.1080, consulté le 20 /11/2013 à 11 :43h.

<http://apliut.revues.org/1645>.Consulté le 17/05/2013 à 16:34h.

Wrembel, M. 2001. « *Innovative Approaches to the Teaching of Practical Phonetics.* » *Actes de la PTLC*, UCL. Disponible sur [http:// www. phon. ucl. ac.uk/ home/ johnm/ ptlc2001/ pdf/wrembel.pdf](http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2001/pdf/wrembel.pdf) consulté le 19/10/2012 à 21 : 30h.

ANNEXES

Annexe 1. Lecture à haute voix

Pourquoi est-il comme ça ? Il bouscule toutes ses habitudes depuis huit jours : il ne fume plus, il ne boit plus, et la nuit, il est somnambule. Il a sûrement des ennuis !

Il y a beaucoup d'étudiants étrangers : un Américain et une Américaine, un couple d'Indiens, deux Péruviens, une Bolivienne, un Mexicain, trois Chiliens. Ils viennent à l'école d'interprètes.

Il est énervant, insensible, intolérant, il veut toujours avoir raison. Je n'ai pas l'intention de continuer à fréquenter cet homme sans émotions. Non, pas question !

Cette semaine, je te promets que je te remets le petit livre de recettes que tu me demandes depuis le mois dernier.

Ma soeur meurt d'amour pour monsieur Lemieux. J'ai peur qu'elle soit malheureuse car il n'est pas aussi amoureux qu'elle. C'est un joueur fameux, elle aime ses yeux bleus, ses cheveux doux, elle peut passer des heures à rêver d'un bonheur à deux.

Pour la jeune fille au pair : si vous envoyez les enfants ramasser les feuilles mortes, veuillez leur mettre un vieux chandail et un chapeau de paille. Ce soir, surveillez leur travail. Pour nettoyer le fauteuil, essuyez avec une éponge mouillée.

Tu devrais faire des études de dentiste : tu trouveras davantage de travail que dans la décoration d'intérieur.

Vous voulez retrouver le beau visage de vos vingt ans ? Voici Vitabon aux vitamines B. Ce nouveau baume revitalisant combat vraiment le vieillissement !

Voici un véritable festin pour une fête de famille : de savoureux petits fours au fromage, faits par mon frère Victor, des fèves au lard, du fondant à la vanille.

C'est un poisson bien assaisonné, très appétissant. Arrosé de citron pressé, c'est un plaisir de gourmandise.

J'ai acheté une maison, mais je dois changer le chauffage. Je changerai aussi la peinture jaune et le tapis orange de la salle à manger. Et je crois que j'ajouterai une chambre et un garage.

Quelle journée chargée ! Il a confié ses gants en cuir à un couturier pour les faire recoudre, puis il a couru au garage faire regonfler ses pneus.

Connaissez-vous la spécialité de ce restaurant ? C'est un ragoût de poule mariné, servi avec du riz au lait, des légumes au curry et de gros haricots rouges. Quel régal !

Annexe 02 : L'alphabet phonétique international

Voyelles		Consonnes	
[a]	crabe, papa, nappe, tache.	[b]	bien, abbaye, abri.
[ɑ]	âne, pâle, tâche.	[d]	demi, édifice.
[e]	fermer, nagerai, blé.	[f]	frein, photo, affreux.
[e]	allégresse, riais, guet, merci.	[g]	gamin, dogue, seconde.
[ə]	le, monsieur, demain.	[k]	cou, que, képi, sacoche.
[i]	ami, bille, cygne.	[l]	lire, alto, malle.
[o]	gauche, rose, dôme.	[m]	maman, femme.
[ɔ]	pomme, donner, corps.	[n]	bonbonne, âne, navet.
[ø]	deux, vœu, peu, œufs.	[p]	poire, appartement, apéritif.
[œ]	meuble, heure, œuf.	[ʀ]	renard, finir, barre.
[u]	doux, genou, roue.	[s]	silence, cela, hameçon, attention, passer.
[y]	mue, connu, ils eurent.	[t]	torchon, serviette, tram, mite.
		[v]	vin, ravin.
[ɥ]	vent, sans, paon, temps.	[z]	rose, zébu, maison.
[ɛ̃]	plein, lin, pain.	[ʃ]	choix, tache, shérif.
[ɔ̃]	nom, ombre, bon, pont.	[ʒ]	âge, jus, geôle, gendarme.
[œ̃]	lundi, brun, opportun, parfum.	[ɲ]	ignoble, digne, baigne.
Semi-voyelles			
[j]	pied, œil, yeux, paille, bille.		
[w]	oui, loin, alouette, ouest.		
[ɥ]	huile, nuit, lui, situé.		

RÉSUMÉ

Notre étude tente de mettre en relief, à travers la théâtralisation, le rôle de l'empathie dans l'acquisition des habitudes articulatoires et interculturelles en FLE. Nous avons mené notre recherche aux près des étudiants de 2^{ème} année LMD afin de vérifier notre double hypothèse de départ qui postule que la théâtralisation et l'empathie favorisent la mise en scène des habitudes articulatoires et interculturelles en FLE.

Au terme de l'expérimentation, nous avons constaté que le développement de l'empathie par la théâtralisation chez certains étudiants a participé dans la construction de l'identité linguistico-culturelle qui constitue un élément crucial pour la mise en scène des habitudes articulatoires et interculturelles.

ABSTRACT

Our study attempts to highlight, through dramatization, role of empathy in the acquisition of intercultural and articulatory habits FLE. We conducted our research near the students of 2nd year LMD to verify our dual hypothesis which postulates that dramatization and empathy promote the staging of articulatory and intercultural habits.

We found that the development of empathy by the dramatization of some students participated in the construction of linguistic and cultural identity, which is crucial to the staging of articulatory and intercultural habits.

ملخص

تحاول دراستنا تسليط الضوء ، من خلال المسرحة، على دور التشاعر في اكتساب العادات النطقية والثقافية . أجرينا بحثنا للتحقق من فرضنا المزدوجة والتي تفترض أن المسرحة والتشاعر يساعدان في صقل العادات النطقية و الثقافية للغة الفرنسية.

بعد الدراسة وجدنا أن نمو التشاعر بفضل المسرحة عند بعض طلاب السنة الثانية- فرنسية نظام جديد- شاركت في بناء الهوية اللغوية والثقافية، وهو أمر حاسم في تطوير العادات النطقية و الثقافية.