

La dramaturgie pour la correction phonétique en classe de FLE: Cas des étudiants universitaires du sud algérien

Dramaturgy for phonetic correction in FLE classes Case of university students from southern Algeria

* Benazouz Nadjiba¹, Zerari siham²

Université Mohamed Khider de Biskra (Algérie)
(SEPRADIS)

Mohamed Khider University of Biskra (Algeria)
(SEPRADIS)

: benaz_nadj@yahoo.fr¹ zerariuniv@gmail.com²

d/dep: 07/11/2020	a/ acc: 25/03/2021	d/ pub: 02/06/2021
-------------------	--------------------	--------------------

Résumé :

La prononciation du FLE par des apprenants arabophones du sud algérien n'implique pas uniquement l'acquisition de nouveaux sons, du fait que la dimension de la perception-production et les problèmes découlant du crible phonologique suscite l'usage de tout un processus sous-jacent à l'appropriation de nouveaux signes sonores qui caractérisent la construction d'un nouveau paysage sonore en tenant compte aussi bien des facteurs relatifs aux différences individuelles ainsi qu'aux représentations culturelles. Dès lors, nous nous sommes posé la problématique suivante : est-il possible d'améliorer la perception et la prononciation du FLE des locuteurs arabophones grâce à la dramaturgie ? L'objectif consiste à éduquer l'oreiller pour vaincre la surdité phonologique de l'apprenant et le préparer à la production. Le travail est mené auprès des étudiants de 2^{ème} année LMD, option français de l'université de Biskra en optant pour le malade imaginaire de Molière.

Mots-clés: Dramaturgie, didactique de la prononciation du FLE, correction phonétique, habitudes de prononciation

Abstract:

The pronunciation of FLE by Arabic-speaking learners in southern Algeria does not only imply the acquisition of new sounds, since the dimension of perception-production and the problems arising from the phonological sieve give rise to the use of a whole sub-process. lie in the appropriation of new

* Benazouz Nadjiba, benaz_nadj@yahoo.fr

sound signs that characterize the construction of a new soundscape, taking into account factors relating to individual differences as well as to cultural representations. Therefore, we asked ourselves the following problem: is it possible to improve the perception and pronunciation of FFL among Arabic-speaking speakers thanks to dramaturgy? The goal is to educate the learner to overcome the learner's phonological deafness and prepare them for production. The work is carried out with 2nd year LMD students, French option at the University of Biskra, opting for Molière's imaginary patient.

Keywords: Dramaturgy, FFL pronunciation didactics, phonetic correction, pronunciation habits.



Introduction

Le titre renvoie directement au but que nous nous sommes fixées, à savoir la dramaturgie comme discours (inter)culturel et la question de correction phonétique en classe de FLE. Dans cette perspective, il serait principalement question de présenter les arguments d'une approche qui aura pour base l'articulation de la langue maternelle et le Français Langue Etrangère. L'articulation en question devrait renforcer la dimension (inter)culturelle et s'appuyer notamment sur les déficits/problèmes des apprenants accoutumés à des habitudes de prononciation spécifiques et qui ne sont admises qu'en situation de monolinguisme. En ce sens, lorsque l'apprenant se trouve en dehors de cette situation, il se heurte à des difficultés.

En effet, le FLE astreint l'apprenant arabophone à une pratique phonétique, voire même morphosyntaxique inhabituelle. D'où l'inévitable question de l'adéquation ou de l'inadéquation des articulations phonétiques des deux langues ; en l'occurrence l'arabe et le français. Une diversité de situations de contact qui met l'apprenant dans un processus d'échange, de compréhension, de tolérance ou de défi et de rejet, une situation où se manifeste un savoir-faire et un savoir être lui assurant d'entrer en relation avec l'Autre et d'interagir et de pouvoir communiquer sans heurts ni blocages.

Dans cette dimension, nous nous sommes interrogées sur l'impact de la dramaturgie comme méthode didactique sur la prononciation du FLE, et dans la mesure où le phénomène d'adéquation et de non-adéquation des sons du français et la langue arabe, langue maternelle, est imposé, d'une part, par le crible phonologique de chaque

apprenant et, d'autre part, par son égo-linguistique. Dans cet esprit, procéder par l'intégration du jeu théâtral libérerait l'apprenant et stimulerait à de nouvelles habitudes articulatoires et interculturelles.

Pour cela nous menons une étude holistique qui prend en compte l'interface entre la perception et la production où nous appréhendons le processus de correction phonétique en adoptant la dramaturgie comme méthode de correction phonétique.

I. La prononciation du FLE

L'enseignement de la prononciation en classe de FLE, dans notre contexte algérien est une parente pauvre par rapport à l'acquisition d'autres compétences linguistiques du moment où le fait phonique n'est point enseigné en tant qu'une compétence à acquérir, il est considéré comme une matière secondaire où le mot phonétique ne figure guère dans le programme de l'enseignement générale du français en Algérie, tout au long du cursus de l'apprentissage du français. Pour les enseignants, il s'agit d'une matière difficile d'accès pour les apprenants d'un certain âge. Alors que, concrètement, la matière phonique en didactique du FLE est considérée comme un savoir-faire et un savoir-être qui assurent aux apprenants de communiquer, d'entrer en relation avec l'Autre et d'interagir dans la mesure où le son n'est point une substance statique de production mais il s'agit d'une substance dynamique inhérente à la langue et son usage. A ce sujet, Malmberg (1954 : 65) soulignait déjà en 1954 son importance en disant que : « *L'enseignement des langues étrangères est aussi un domaine où la phonétique a une très grande importance pratique. Celui qui veut apprendre à bien prononcer une langue étrangère, devra acquérir d'abord la maîtrise d'un grand nombre d'habitudes articulatoires nouvelles (une base articulatoire). Il ne faut pas croire qu'il s'agisse seulement d'apprendre quelques sons nouveaux et, pour le reste utilise les sons déjà connus. C'est un système d'habitudes articulatoires y compris l'intonation et l'emploi des accents expiratoires, qui sera remplacé par quelque chose de nouveau* ».

De ce point de vue, nous constatons qu'en effet, actuellement l'enseignement phonétique à des apprenants non spécialisés, pour les enseignants et les apprenants, est un mouton noir difficile à accéder d'où l'indifférence est quasi-totale. Car, le système des habitudes langagières de l'apprenant qui est développé depuis l'enfance empêche l'acquisition

de nouvelles habitudes qui dépendent de celle-ci. Ainsi, le changement de ces dernières positionnera cet apprenant en difficultés si le transfert est la source d'interférence ; c'est ce que nous avons pu relever, des exemples de prononciation, chez notre échantillon de l'étude effectuée. En outre, l'apprentissage de langues implique automatiquement le contact de deux systèmes phonologiques et phonétiques qui a des conséquences dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, et, ce contact fait apparaître des problèmes d'interférences phonétiques. Dans ce contexte Borell (1991 : 99) postule que : « *Les sons et/ou les phonèmes, dans les deux langues qui sont confrontés, ont l'air d'être identique alors qu'il y a souvent des différences plus en moins apparentes. Si l'on n'en tient pas compte, cela entraînera, s'ajoutant à d'autres fautes, un accent étranger épouvantable, mais qui est trop souvent le lot de nos jeunes apprenants* ». Autrement dit, le locuteur apprenant est distingué par son 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-, il est question dans ce cas de transposition des structures phoniques vers la langue étrangère.

En ce sens, les structures formelles de la langue maternelle sont d'une façon sous-jacentes transférées, en perception et en production dans la langue étrangère dans la mesure que les connaissances en cette langue sont insuffisantes pour pouvoir acquérir les différents sons de la parole ainsi que les différentes structures rythmiques, accentuelles et intonatives. Pour ce faire, le transfert des traits de la langue maternelle est discernable, il importe donc de savoir discerner les ressemblances et les différences et de savoir s'en servir pour un meilleur apprentissage. Sur cela C. Trompette (1983 :155) souligne que : « *Ne possédant pas les mêmes catégories mentales pour la perception du réel, donc ayant une division différente, l'apprenant construit consciemment et/ou inconsciemment des systèmes d'équivalence ou de différenciation. Son fonctionnement dans la langue/ culture nouvelle n'est pas sans référence à sa langue/culture d'origine* ».

En effet, chaque apprenant de langue étrangère est marqué par ses connaissances antérieures, ses habits et ses représentations qui composent sa propre culture d'apprentissage et influence un apprentissage nouveau et différent et ce qui va induire par la suite des erreurs en cas d'inadéquation.

II. La dramaturgie un moyen de correction phonétique en classe de FLE

L'art dramatique dans un contexte didactique permet d'aborder toutes les interrogations attenantes relevant des différentes compétences communicationnelles en offrant à l'apprenant l'opportunité de s'investir dans une pratique directe de la langue dans la mesure où le processus de dramatisation relève de la mise en dialogue en accordant une importance particulière aux gestes, aux mimiques, au corps, aux jeux de rôles, aux simulations et les prises de parole comme un des moyens les plus efficaces et valables dans l'appropriation du FLE chez les apprenants.

A priori, le texte dramatique est avant tous une œuvre littéraire d'un genre dramatique. Il s'agit d'un texte littéraire théâtral présenté sous forme de répliques des personnages à base d'une représentation. La dramatisation est en général « *une technique théâtrale de la mise en scène du dialogue de départ* » (le texte) (Caré, 1983 : 40) dont l'objectif majeur est l'appropriation de la communication en langue étrangère, comme il permet aussi de comprendre les relations humaines et les modes de vies qui diffèrent des nôtres. Ainsi, lors de la dramatisation, les apprenants animent et allient leurs savoirs linguistiques et non linguistiques (le rythme, l'intonation, les gestes, la mimique...) en développant leur aptitude de mémorisation et de fixation, ce qui accroît leur autonomie.

Chirita Mariana(2011) ajoute également dans ce contexte que le texte de théâtre offre aux apprenants la possibilité d'explorer le vocabulaire, la syntaxe, la grammaire et les modèles stylistiques propres à une langue dans la mesure où la dramatisation favorise la communication, et c'est justement grâce aux échanges authentiques d'un texte dramatique que perfectionne l'expression orale. Par conséquent, ces échanges favorisent l'habileté de l'apprenant de dépasser la peur de parler, de s'exprimer et de faire des fautes en FLE, et, ce qui de toute façon ne représente qu'une occasion de faire des progrès en langue étrangère et offre à l'apprenant à la fois d'activer ses connaissances antérieurement acquises par rapport aux textes littéraires travaillés en sa langue 1 et d'établir des parallèles entre les deux langues ainsi qu'une ouverture envers une culture différente, et ce qui approfondit la connaissance de ses propres marqueurs culturels tout en mettant en exergue le contexte culturel étranger.

Par ailleurs, outre les objectifs typiques de l'utilisation d'un texte dramatique qui ne varient que peu de ceux utilisés sur presque n'importe quel genre littéraire en classe de FLE, notre objectif crucial est l'apport de la dramatisation en tant qu'un acte didactique qui 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 quand le corps se projette sur scène en traduisant le texte en actes.

III. Méthodologie

Nous avons adopté une démarche éclectique qui nous a permis de donner forme à une action pédagogique en se basant sur des méthodes didactiques, du fait que l'acte pédagogique de la théâtralisation devient implicite dans la mesure où le jeu théâtral est considéré comme un outil de correction phonétique en se basant effectivement sur les propos de Jean-Pierre Cuq (2003 : 237) qui a également abordé dans son Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde, l'impact que pouvait avoir la pratique théâtrale sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : « *Le théâtre dans la classe FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle* ».

1. Echantillon d'étude

Nous avons mené cette étude auprès d'un public d'un niveau avancé à profil hétérogène, se sont des étudiants de 2^{ème} année LMD option français de l'université de Biskra. Un groupe composé de 23 étudiants dont cinq garçons. Le choix de notre échantillon s'est fait selon un constat. Après le déroulement des séances d'expression orale et de phonétique corrective, nous avons pu constater qu'un nombre important d'étudiants éprouve des difficultés de prononciation qui les mettent en situation d'insécurité linguistique et crée un obstacle psychique de prise de parole. Alors qu'en première année, ils ont suivi des enseignements de phonétique articulatoire et d'expression orale qui leurs assurent l'entraînement de l'audition pour vaincre la surdité phonologique et les préparer à la perception des sons par rapport à ce que dit l'Autre (savoir-être), être capable d'imiter (savoir-faire) et

s'habituer aux nouvelles pratiques articulatoires (savoir), ils sont donc dotés de compétences à se comporter de façon appropriée et selon les règles de ceux qui parlent la langue cible, le FLE.

2. Le choix du corpus

Le choix du corpus est un choix collectif où la majorité a opté pour le malade imaginaire de Molière. Un choix exhaustif basé sur un pré-requis, un texte abordé en 1^{ère} année, donc ils sont en mesure d'identifier les éléments prédominants du récit (personnages, lieu, actions, les péripéties, et) et ils savent faire des liens entre les différents éléments. Car le texte dramatisé est tributaire du processus métacognitif de l'apprenant. Par ailleurs, ce texte est de type poétique, nous sommes donc dans la diction qui se caractérise par des faits phoniques particuliers comme la prononciation du « e » caduc, les allongements, une accentuation particulière ainsi que l'intonation et le rythme d'une part, et d'autre part le texte appartient au creuset culturel de la France. Il s'agit d'un texte qui peut mettre en exergue l'aspect prosodique du français du fait que « *les phénomènes prosodiques sont à même de vertébrer la parole, de permettre à ces éléments de la langue, ces bribes (...) d'avoir une existence, c'est-à-dire d'être des signaux émis et reçus, de constituer un message.* » (Elisabeth Guimbretiere, 2012 : 6).

3. Procédure

Nous allons procéder par le processus de la théorie de Lhote dont le fondement est la perception (auditive et visuelle) – l'imitation – la production et la compréhension à laquelle nous ajoutons la réévaluation.

L'intégration de l'activité théâtrale en classe comme moyen de correction phonétique n'est pas un fait du hasard car nous avons constaté qu'en faisant jouer un rôle, l'apprenant se projette vers l'extérieur et n'a plus l'impression d'être en situation permanente de contrôle de classe. En jouant un personnage, les apprenants s'autorisent une prononciation même erronée qu'ils ne s'autorisent pas en situation de cours quotidien, ils sont emportés par ce jumelage d'activités d'ordre artistique et linguistique et qui devient source de motivation et de plaisir. Nous avons procédé en quatre étapes:

a- Etape 1 :

Nous partons de l'idée : nous entendons, donc nous prononçons. Cette étape est le premier contact de l'apprenant avec la pièce théâtrale, il s'agit d'une première phase de repérage puis de l'extraction de l'information à partir de stimuli auditifs et visuels interprétée par le

cerveau ; où nous avons procédé en premier lieu par la projection vidéo de la pièce sans aucun support écrit. Il s'agit donc de la phase d'écoute où l'apprenant va procéder en premier lieu par la discrimination auditive. Après, nous avons demandé à chacun de choisir le personnage qui lui convient afin de trouver son intérêt et s'y investir. Le même personnage va être joué par plusieurs étudiants, ce qui assure la correction collaborative où les apprenants se comparent et se corrigent mutuellement.

Par ailleurs, nous considérons cette étape comme une situation d'interaction et d'échange où le personnage réel va influencer le sujet apprenant en le mettant dans une situation de socialisation et d'altérité tout en étant conscient des mécanismes de la culture étrangère qui sont différents des siens.

b- Etape2 :

Il s'agit d'une étape d'analyse et du traitement de l'information et enfin la mémorisation ; le premier contact des apprenants avec le texte et la lecture à voix haute en écoutant l'enregistrement afin de suivre le rythme, l'accent et l'intonation de la voix du natif. En parallèle, en écoutant et en répétant, ils peuvent travailler leur souffle et les différents styles de voix : la colère, le chuchotement, l'hésitation, etc. Cette étape est effectuée sans aucune intervention de l'enseignant. D'après Henri Laboit (cité par Guimbretiere, 2012 : 55) « *les exercices de simple répétition n'aident pas à la mémorisation car ils démobilisent une partie des mesures d'attentions.* » d'où l'idée de mettre l'apprenant en action, dans le sens de se mettre dans la peau de l'autre.

c- Etape3 :

C'est l'étape de la mise en action du texte, jouer la pièce après mémorisation, à ce moment nous réalisons un enregistrement vidéo des apprenants en jouant la pièce et dont l'objectif est l'autoévaluation et l'autocorrection où tout un chacun identifiera ses propres erreurs et de trouver les causes et au même temps être conscient des difficultés.

d- Etape4 :

C'est l'étape finale, le regroupement des apprenants en visionnant la vidéo de la pièce jouée. Après identification des erreurs, ils procèdent à l'auto-évaluation et l'autocorrection par imitation et répétition consciente. Pour les cas défectueux, les apprenants comparent leur prononciation à celle des natifs et parfois ils viennent nous consulter en tant qu'enseignant en cherchant comment pouvoir dépasser cette

mauvaise prononciation car nous avons évité la correction ponctuelle d'erreurs dès leur manifestation dans la production de l'apprenant (évaluation formatrice). En privilégiant l'écoute, le progrès sera perceptible car l'apprenant pourra acquérir une certaine souplesse en transgressant le crible phonologique et pouvoir créer d'autres catégories qui permettront de classer les différents sons qui ne figurent pas dans la langue maternelle et d'appréhender de nouveaux gestes articulatoires.

IV. Analyse et interprétation des résultats

Nous avons constaté que les différentes erreurs articulatoires commises par les apprenants relèvent des interférences linguistiques causées par le recours à la langue arabe, langue maternelle. Ces erreurs ont été repérées pour qu'elles soient corrigées et remédiées par la suite par le biais des différentes tâches préconisées : écoute, correction, répétition puis production. Les erreurs diagnostiquées relèvent beaucoup plus des voyelles que les consonnes à cause de la complexité du système vocalique du français par rapport à celui de la langue arabe d'une part. D'autre part, le système consonantique de l'arabe est plus complexe que celui du français où il y a une forte correspondance entre les sons, c'est pourquoi les apprenants n'éprouvent pas de grandes difficultés à prononcer la majorité des consonnes du français.

1. Les voyelles

Nous avons constaté que les apprenants éprouvent des difficultés dans la réalisation de l'ensemble des voyelles et plus précisément celles dont l'articulation relève de la labialité le cas par exemple de la voyelle [y] prononcée [i] dans les mots : plus, juge, nature ainsi que dans le mot étudiant et trésor où le [e] est prononcé [i] qui est prononcé [itidiã] ce qui s'explique par le continuum du degré d'aperture. Nous constatons même l'inverse où le [i] est prononcé [e]. L'apprenant dans ce cas procède à une assimilation régressive et la réalité de la production des sons antérieurs qui ne font pas parti du contexte articulatoire de l'apprenant arabophone ainsi que l'arrondissement.

Pour le cas des voyelles antérieures prononcées postérieures nous relevons le [œ] prononcé [u] cœur [kœr] en se référant à la seule voyelle labiale de la langue arabe. Les nasales auxquelles ils ajoutent un [n] en les prononçant. Ce fait est dû au transfert d'un fait phonique de la langue arabe qui est la nounation, cette assimilation à an, un et in des suffixes casuels prononcés avec redoublement marquant la structure Vn. Kouloughli (2007 : 94) définit la notion de nounation comme suit : « *Le*

terme tanwîn est en arabe le nom verbal associé au verbe nawwana, littéralement « ajouter une lettre nûn, nouner » et il est donc assez bien rendu par le terme de « nounation » qui le traduit souvent chez les arabisants de langue française. Dans le métalangage grammatical arabe, il désigne, plutôt, que le processus même de « nounation », son résultat à savoir le morphème suffixal /n/ dont la majorité des noms sont en principe dotés s'ils ne sont ni précédés de l'article défini /(a)l+/ni spécifiés par un complément de nom en état d'annexion (idâfa) »

Un autre cas erroné relève de la non distinction aussi entre les différents timbres des nasales, le [ã] est prononcé [õ] et l'inverse, le même cas pour les deux timbres du [ẽ]/ [œ] aucune distinction.

Nous déduisons que ces erreurs jalonnent l'écart entre les deux langues où les apprenants lors de leur prononciation sont inconscients des différences articulatoires dans la mesure qu'ils font référence à leur langue maternelle d'où cette confusion articulatoire.

2. Les consonnes

En ce qui concerne les consonnes, les erreurs récurrentes relèvent des cas d'assourdissement du [b] et du [f], comme il s'agit d'un problème non récurrent du fait que le [p] et le [v] sont des sons qui existent en langue maternelle en situation d'assimilation. En revanche, nous avons constaté des faits d'emphatisations de certaines consonnes telles que le [r] le [g] [k]. Pour la prononciation du [t] ils lui donnent un timbre local qui relève d'une variation régionale qui est [tʃ] ou il est prononcé en l'assimilant à la consonne correspondante en langue arabe en lui donnant le même timbre. Par ailleurs ce trait phonique caractérise beaucoup plus la gent masculine que féminine, les filles sous prétexte de l'esthétique modifient leur timbre en fonction du contexte en imitant l'Autre. Grâce à la répétition

3. La prosodie

De même, les erreurs prosodiques persistent car la langue arabe est une langue à rythme accentuel alors que le français est considéré comme langue à rythme intonatif ce qui met les apprenants arabophones en difficulté à s'approprier le rythme du français. Tous les discours produits sont structurés en un débit rapide avec une fréquence de réductions vocaliques qui influencent la constitution de la structure syllabique du français par rapport à la langue 1 ; le dialecte algérien qui se caractérise par la fréquence des structures syllabiques fermées et su fermées de type ccv – cvcc. C'est pourquoi, ils se trouvent dans des

situations alarmantes étant donné qu'ils commettent de nombreuses erreurs prosodiques qui modifient complètement la structure des mots, au point où nous n'arrivons pas à reconnaître le mot prononcé ; ceci met l'apprenant dans une situation de blocage. Ces erreurs nous ont permis d'aborder les aspects prosodiques que l'apprenant identifie tout seul la différence prosodique entre la langue française et l'arabe sa langue maternelle, il s'entraînera en répétant et en changeant ses habitudes prosodique en adaptant celles qui caractérisent la langue française. Nos interventions tant qu'enseignantes est d'utiliser beaucoup de gestes pour faire apparaître le rythme de la langue française vu que ce geste n'est pas utilisé de façon aberrante mais nous le considérons un facilitateur du cadre rythmique.

De là, nous pouvons dire que les difficultés de nos apprenants au niveau de la prononciation relèvent du problème de la plasticité des habitudes articulatoires qui devient ardue pour l'apprenant, il prononce donc tous les sons du même degré d'aperture et avec le même rythme, où ils font souvent appel au système de référence de leur langue maternelle, ce qui les mène vers un handicap qui se traduit par l'incapacité de déclencher la parole.

Paola ESCUDERO parle de carte perceptive où l'apprenant perçoit les différents sons dans une même catégorie phonologique de sa langue maternelle ce qui va conduire l'apprenant à mal percevoir les sons du français langue étrangère du moment que la perception et la production des sons sont définitivement liées mais ils n'évoluent pas symétriquement. Or, la mise en place de l'activité théâtrale nous a permis de mettre en vigueur les deux activités de perception et de production afin de dépasser la timidité par rapport à l'erreur qui a été prise comme un trait positif du fait que l'apprenant est autonome par rapport à l'erreur, et il n'a plus peur de ridicule étant donné que tous se voyaient commettre. Comme nous avons constaté aussi que le choc des cultures est dépassé ce qui va leur permettre de pratiquer le FLE avec aisance.

Conclusion / Discussion

La pratique du théâtre constitue l'outil efficace par excellence pour intégrer l'apprentissage du français dans une activité motivante. Elle permet aux apprenants de vivre la langue, c'est-à-dire, via le fait d'entrer dans la peau d'un personnage leur approprie une confiance en soi où l'erreur n'est plus un facteur de blocage mais une passerelle qui leur

permettrait de briser cette appréhension en dramatisant la faute et d'affronter le regard de l'autre et affirmer son soi, ce qui favorise une bonne acquisition et une prononciation correcte via la réécoute et le repérage des erreurs, puis la répétition.

Ainsi, l'activité artistique renforcerait le rapport à la culture de la langue française sous les dimensions sociales et subjectives ce qui est susceptible de se répercuter positivement sur la perception de soi et son regard par rapport à l'Autre du moment où l'apprenant se met dans la posture du personnage, nous adhérons au point de vue de PIERRA G., (1998 : 49) où l'apprenant « *affirme sa différence tout en bénéficiant davantage, grâce à son action par le théâtre, de tous les apports et contact nouveaux, facilitant la construction de son interlangue au cours de son apprentissage dans et par cette société.* » Le discours théâtral offre donc à l'apprenant une nouvelle dimension de perception de soi et de l'Autre sans se mettre en confrontation à l'Autre.

Par ailleurs, le théâtre permet donc à l'apprenant de réaliser les différentes tâches d'apprentissage de la prononciation établies par Bertrand Lauret (2007) ; la perception, la production (échauffement, imitation, répétition, jeux de rôles), la voix et le corps (métaphore gestuelle, articulation exagérée), support écrit, approches analytiques (explication acoustique, représentations rythmiques, profils articulatoires, symboles API), l'engagement dans l'apprentissage. Ces tâches constituent de véritables éléments pour détecter les différentes difficultés de prononciation ainsi que pour le développement de l'auto-conscience ce qui permet de doter l'apprenant de cette aptitude de pouvoir parler correctement le français car apprendre à parler le français, c'est parvenir à bouger à la française comme dit Régine Llorca (2001).

En somme, la dramaturgie a libéré l'apprenant de cette anxiété qui le bloque d'aller vers l'Autre tout en gardant son identité et sa culture. Via, l'apprenant aborde l'autre culture en interprétant le rôle joué, il met en exergue sa compétence comportementale en théâtralisant la langue de l'Autre en adoptant de nouvelles habitudes articulatoires et une nouvelle harmonisation mélodique propre à la langue française et étrangère pour lui. Et ce qui lui a permis aussi de vivre l'altérité en créant un nouvel espace où il est autonome de ses actes et de ses gestes.

Bibliographie

- 1- BORELL. A., « Importance de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères », Revue de phonétique appliquée, Belgique : Université de l'Etat de Mons, 1991, pp. 261-270.
- 2- CARÉ, J-M., « Jeux drôles ou drôles de jeux », Revue Français dans le monde, n° 2, 1983, pp.38- 42.
- 3- CHAMPAGNE-MUZAR, C. & BOURDAGES, J.S. (1993, éd 1998). Le point sur la phonétique. Paris, CLE international
- 4- CHIRIȚA, M. (2011). La valorisation du texte littéraire dramatique dans la didactique du FLE». [Disponible en ligne]. Extrait le 12 novembre 2018 de <http://doct-us.usv.ro/article/view/189/130>.
- 5- CUQ, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris . Clé International.
- 6- GUIMBRETIERE, E. (1994, éd 2012). Phonétique et enseignement de l'oral. Paris. Didier.
- 7- KOULOUGHLI, D.E. « Sur la valeur du Tanwîn : nouvelle contribution à l'étude du système déterminatif de l'arabe », Revue Arabica 54, 2007. pp. 94-131.
- 8- LAURET, B.(2007). Enseigner la prononciation : Questions et outils. Paris. Hachette.
- 9- LLORCA, R. « Jeux de groupe avec la voix, le geste sur les rythmes du français parlé ». In R, JOHNSON, G.D de SALINS (Eds), L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui, Saint Etienne, 2001, pp. 141-150.
- 10- MALMBERG, B. (1954). La phonétique. Collection Que sais-je ? Paris. PUF.
- 11- PIERRA, G. (1998). Chemins de paroles : d'une pratique théâtrale en français langue étrangère, Vers une esthétique de l'expression, Presses de l'Imprimerie de l'Université Paul Valéry Montpellier III, Montpellier.
- 12- TROMPETTE. C. (1983). Apprentissage d'une langue étrangère et différences culturelle. Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Nancy.