Le travail sur la prononciation et la prosodie par la pratique théâtrale en classe de langue italienne

Federica Tummillo
LUHCIE – Université Grenoble-Alpes

Introduction

En France, durant ces dernières années, la thématique des pratiques théâtrales dans l'apprentissage des langues a suscité l'intérêt des didacticiens et des enseignants et a fait l'objet de plusieurs recueils d'articles scientifiques et comptes rendus d'expérience (Alix, Lagorgette et Rollinat-Levasseur, 2013 ; Spanghero-Gaillard et Garnier, 2014 ; Fonio et Masperi, 2016, *inter alia*).

Il ne s'agit pas d'une thématique nouvelle, puisque les premiers ouvrages abordant ce sujet remontent aux années 1970 (voir Via, 1976) et 1980 (voir Di Pietro, 1987, *inter alia*), mais cet intérêt renouvelé montre la nécessité de revoir certaines pratiques d'enseignement qui focalisent l'attention plus sur l'écrit que sur l'oral.

Toutefois, même si les expériences d'enseignement des langues par les pratiques théâtrales témoignent des bienfaits de cette approche didactique sur l'acquisition de l'oral, on peut objecter que dans les cours s'appuyant sur une telle pratique il manque souvent un travail sur des objectifs linguistiques spécifiques, ce qui fait qu'à ce jour nous ne disposons pas de résultats convaincants pour introduire officiellement ces pratiques dans les programmes scolaires et universitaires, du moins en France.

De plus, il faut souligner qu'il existe encore une certaine confusion quant à la dénomination de cette pratique d'enseignement, notamment entre l'approche par le théâtre et celle par le *drama*. En règle générale, nous parlons d'approche par le théâtre quand on vise à la mise en scène d'un texte théâtral en langue étrangère en passant par un travail de jeu d'acteur, tandis que dans l'approche par le *drama*, il s'agit plutôt d'intégrer des pratiques dramatiques dans un cours de langue. Même si nous ne prenons pas à la lettre cette distinction (dans les pratiques d'enseignement on mélange

souvent ces approches), nous tenons à souligner que notre travail s'insère plutôt dans la seconde perspective, car notre objectif principal est celui de l'apprentissage de la langue et non l'expression artistique.

Nous présenterons ici quelques activités didactiques que nous avons élaborées et expérimentées dans un cours d'italien par les pratiques théâtrales destiné à un public d'adultes d'une école de langues. Pour ce faire nous nous sommes inspirés à la fois des techniques de correction phonétique en FLE et des exercices du jeu d'acteur.

L'élaboration de ces activités fait partie d'une recherche encore en cours pour laquelle nous ne disposons pas pour l'instant de données quantitatives et qualitatives significatives. Nous présenterons donc les problématiques auxquelles nous avons été confrontés en classe et les stratégies que nous avons mises en place, supportées par des références théoriques.

1 Contexte

Depuis trois ans, nous animons un atelier d'italien au travers des pratiques théâtrales auprès de la Société Dante Alighieri de Bordeaux [1]. Il s'agit d'un cours annuel de 46 heures destiné à une dizaine d'apprenants adultes francophones ayant étudié l'italien pendant au moins cinq ans et qui souhaitent pratiquer l'oral de manière intensive pour acquérir une fluidité majeure [2].

En effet, nous avons constaté que l'une des motivations qui poussent les apprenants à suivre l'atelier est de pratiquer « enfin » l'oral pour apprendre à parler « comme les Italiens ». Ce désir est souvent accompagné par des appréciations sur la musicalité de la langue italienne, perçue comme « douce » et « chantante ». Il est donc important de souligner que, dans notre cas, la forme de la langue est l'un des moteurs de l'apprentissage car elle est étudiée plus pour le plaisir que pour ses éventuelles applications futures.

Le travail que nous proposons vise à améliorer la production orale par la lecture à voix haute, l'improvisation théâtrale, la mise en scène de petits sketches. Ces activités sont toujours accompagnées d'un travail sur la prononciation et la prosodie, comme nous l'expliquerons plus tard. Une petite représentation théâtrale est toujours prévue en fin d'année mais seuls les apprenants qui le désirent y participent.

2 Problématique

Dans cette contribution nous focalisons l'attention sur la qualité de la production orale, notamment sur l'acquisition du système phonologique de l'italien, tant au niveau segmental que suprasegmental.

1. Organisme international (ayant plusieurs sièges dans le monde entier) dont le but est de promouvoir la langue et la culture italiennes.

2. Nous n'avons pas pu effectuer un test de niveau en début d'année mais il s'agit d'un public ayant un niveau intermédiaire-avancé en compréhension orale et écrite, qui pourrait se situer entre les niveaux B1 et B2 du CECRL (Cadre européen de référence pour les langues)

En effet, même si la pratique théâtrale se révèle efficace pour acquérir une fluidité majeure à l'oral et favoriser la prise de risque langagière [3], nous avons constaté chez beaucoup d'apprenants des fautes chroniques de prononciation et d'accentuation. Ces erreurs souvent persistent même quand il y a eu une amélioration au niveau de la fluidité de l'oral (d'ailleurs cela peut engendrer une certaine paresse chez les apprenants à faire un saut qualitatif).

Pour ce qui concerne la prononciation, nous avons remarqué, par exemple, que les étudiants francophones ont tendance à nasaliser certaines voyelles (voir § 6) même si en italien il n'y a pas des voyelles nasales.

Pour ce qui concerne l'accentuation, ils rencontrent parfois une certaine difficulté à rétracter l'accent de mot, comme dans le cas des mots proparoxytons (où la syllabe accentuée est l'antépénultième du mot, par exemple : *lo scàndalo* « le scandale ») ou à retenir que l'accent tonique peut avoir, en italien, une valeur morphologique (comme par exemple dans les formes du verbe *amare* « aimer » : *amo* – première personne du présent / *amò*, troisième personne du passé simple). Une telle difficulté est due, entre autres, à l'écart entre la régularité rythmique de la langue française (Renard, 2002) et l'accentuation relativement libre de l'italien (Schmid, 1999).

La correction est souvent difficile parce que d'un côté ces erreurs se sont installées dans la phase initiale de l'apprentissage de la L2, de l'autre parce que les apprenants n'ont jamais été sensibilisés auparavant aux différences phonologiques et rythmiques entre le français et l'italien.

3 Prosodie et prononciation

Nous savons désormais que montrer aux apprenants comment prononcer correctement un son isolé n'est pas très efficace si cela n'est pas associé à un travail sur la prosodie, c'est-à-dire tout ce qui crée la musique et la métrique d'une langue : accentuation, rythme, intonation et pauses.

Dans ce sens nous nous appuyons, d'un côté, sur l'hypothèse de Schmid, qui postule que « les différences phonologiques entre les langues du monde sont, au moins en partie, déterminées par leur structure rythmique » (Schmid, 2000 [4]) ; de l'autre, nous faisons référence aux études de phonétique corrective française avec la méthode verbotonale (Renard, 2002). Comme le dit Billières (2002) « dans la chaîne sonore, les sons ne se succèdent pas comme les perles d'un collier, ils s'entrelacent, ils s'influencent réciproquement ».

En effet, nous ne parlons pas en faisant des pauses entre les mots car ceux-ci sont intégrés dans la chaîne parlée, accentués les uns par rapport aux autres. D'ailleurs, « au plan pédagogique l'intonation est la première chose que l'élève perçoit, avant même d'identifier des mots isolés ou les groupes de mots » (Billières, 2002).

3. Avec l'expression prise de risque langagière nous nous référons à « la capacité à dépasser l'anxiété linguistique en utilisant des structures linguistiques non encore stabilisées » (Rémon 2009 : 124).

4. Texte original en italien. La traduction est la nôtre.

Il est donc important non seulement de faire passer ce message aux apprenants mais aussi de leur faire ressentir la prosodie de la L2 avec des activités ciblées.

4 Geste pédagogique et prosodie

On utilise le terme « geste pédagogique » (Tellier, 2006) pour désigner un geste réalisé par l'enseignant en classe à des fins didactiques (faciliter la compréhension, rappeler une règle grammaticale, aider à mémoriser un mot, etc.). Comme l'explique Marion Tellier : « Le geste pédagogique peut être un mime, un emblème, un geste coverbal ou même une mimique faciale. Il est créé par l'enseignant et peut éventuellement être repris par l'apprenant. » (Tellier, 2010.) Il s'agit d'un geste qui fait sens pour la classe et quand il est utilisé de manière récurrente devient une partie du « code commun de la classe » (*ibid.*).

Des gestes pédagogiques sont utilisés également dans la méthode verbo-tonale pour faciliter, entre autres, l'acquisition de la prononciation et de la prosodie. Nous nous référons par exemple au geste de la main qui suit la courbe intonative de la chaîne parlée. Dans des classes de FLE utilisant la méthode verbo-tonale, les apprenants « ont tendance à imiter le geste [de l'enseignant] quand ils prennent conscience qu'il les aide effectivement à produire le son difficile » (Billières, 2002). Billières souligne que ce geste respecte le parallélisme phono-gestuel entre la micro-articulation des organes phonatoires et les mouvements corporels. Il s'agit donc d'un geste qui n'est pas artificiel mais qui est quand même montré aux apprenants comme modèle (même s'ils sont libres de ne pas le reproduire).

Pour certains, cela pourrait paraître incompatible avec l'approche didactique par le théâtre, où souvent on incite l'apprenant à trouver son propre geste à travers un travail d'expression corporelle. C'est pour cela que nous préférons parler de l'approche par le *drama* car, comme nous l'avons dit, notre objectif principal est celui de l'apprentissage de la langue et non l'expression artistique. Toutefois, dans notre atelier nous proposons à la fois des exercices d'expression corporelle spontanée et des activités où nous utilisons des gestes artificiels que les apprenants sont libres de reproduire ou non.

5 Activités didactiques

En général, les typologies d'activités que nous proposons sont les suivantes :

- Échauffement de la voix et du corps : respiration, posture, projection de la voix.
- Phonétique : prise de conscience des organes phonatoires, sensibilisation au sons difficiles de l'italien, exercices de prononciation, exercices d'élocution.
- Prosodie : lecture à voix haute, travail sur l'accentuation des mots, sur les groupes rythmiques et la ponctuation.
- Gestualité : accompagnement de la voix par le geste (gestes spontanés), activités de reproduction de certains gestes pédagogiques, sensibilisation aux gestes

culturels (observation et identification des gestes typiquement italiens à partir d'extraits de film, par exemple).

- Improvisations, petites mises en scène.

Les supports sont pour la plupart des textes dramaturgiques et des poèmes.

5.1 Exercice 1. Les voyelles à l'italienne

Dans le système phonétique de l'italien, il n'y pas des voyelles nasales comme dans celui du français. D'après notre expérience d'enseignement, les apprenants francophones ont parfois tendance à nasaliser certaines voyelles, ce qui peut compromettre la bonne compréhension du mot de la part de l'allocutaire.

Cet exercice de correction phonétique consiste à prolonger l'émission d'air pendant quelques secondes lorsque on prononce une voyelle qui précède le groupe : [n] + autre consonne (par exemple les verbes : *mangiare* « manger », *entrare* « entrer », *vendicare* « venger », etc.). On sépare ainsi, bien que de façon artificielle, la voyelle de la consonne nasale suivante et ce dans le but de rendre conscient l'apprenant de deux sons [5]. Pendant cette activité, l'enseignant accompagne les apprenants avec sa propre voix et le geste pédagogique d'ouverture et fermeture de la main en guise de bouche (les doigts sont tendus, le pouce et l'index se touchent).

Il s'agit d'un travail qui ne vise pas la prononciation parfaite, mais plutôt une prononciation suffisamment compréhensible par un allocutaire natif.

5.1.1 Exemple de séquence didactique

En cercle avec l'enseignant.

Phase de préparation : lecture à voix haute d'un texte contenant un certain nombre de mots avec les caractéristiques décrites ci-dessus.

Phase de conscientisation : l'enseignante demande à tour de rôle de répéter un de ces mots (ex. *mangiato* « mangé » ; *cliente* « client »), puis de répéter une courte phrase qui le contient (ex. *Hanno mangiato la Luisona !* « Ils ont mangé la Luisona ! » ; *Solo qualche volta il cliente osa avvicinarsi* « Quelquefois seulement le client ose s'approcher » [6]).

Phase de correction : l'enseignante prononce à nouveau le mot en prolongeant pendant quelques secondes l'émission d'air de la voyelle et ce en mimant, en même temps, une bouche ouverte avec sa main levée. Ensuite l'enseignante ferme la bouche imaginaire qu'elle avait esquissé avec sa main et prononce le reste du mot qui commence par le son [n]. Il demande ensuite aux élèves de répéter l'exercice en même temps qu'elle.

Phase d'entraînement : on s'entraîne d'abord avec un mot simple et ensuite en insérant le mot dans une phrase. Ensuite l'enseignant demande à tour de rôle de répéter les phrases de façon naturelle, sans prolongement forcé de la voyelle.

5. Dans notre atelier, six apprenants sur dix ont tendance à nasaliser ces voyelles.
6. Les phrases ont été tirées du roman *Bar sport* (1976) de l'écrivain italien Stefano Benni.

Phase de jeu : les élèves marchent dans l'espace en déclamant les phrases travaillées avec plusieurs intonations. Ensuite, en cercle, on refait la lecture à voix haute du texte initial en détournant l'attention sur son interprétation.

5.1.2 Quelques observations

Nous avons constaté que les apprenants, grâce à cette activité, prennent conscience de leur tendance à nasaliser certaines voyelles et arrivent à bien prononcer le mot au bout de quelques essais. Toutefois, l'exercice doit être pratiqué régulièrement pour obtenir de résultats sur la longue durée (ce qui n'est pas le cas à ce jour parmi nos apprenants).

5.2 Exercice 2. Faire beaucoup de bruit (mais pas pour rien !)

Quand nous entendons des gens qui parlent dans un environnement bruyant, nous sommes en mesure de reconnaître s'il s'agit ou non de notre propre langue maternelle grâce au rythme et à l'intonation, et ce même si nous ne comprenons pas ce qui est dit. Lorsque les apprenants se voient confrontés à une langue étrangère, ils doivent construire un nouveau « paysage sonore » (Lhote, 1995), avec de nouveaux sons mais également avec un autre rythme, une autre mélodie (Muñoz García et Panissal, 2010).

Cet exercice vise à faire prendre conscience aux apprenants de l'organisation rythmique de la L2 et à la jouer dans un environnement bruyant.

Nous proposons ici un travail sur l'alternance bruit / silence pour qu'ils puissent mieux cerner les différences de sons et de rythme entre leur langue maternelle et la L2, les garder en mémoire et les intégrer dans leur production orale.

5.2.1 Exemple de séquence didactique

En cercle avec l'enseignant.

Phase préparatoire : lecture à voix haute d'une liste de phrases courtes ayant des intonations différentes (avec travail de correction phonétique si besoin).

Phase d'accord : lecture de la même phrase tous en même temps.

Phase de bruit (désaccord progressif) : un par un les apprenants abandonnent le cercle pour marcher dans l'espace et lire à voix haute les autres phrases de la liste.

Phase de silence : au « stop » de l'enseignant, tout le monde s'arrête et se tait.

Phase de concentration : l'enseignant demande à l'un des apprenants de lire à voix haute la phrase sur laquelle il s'était arrêté. Tous répètent la phrase.

On recommence à faire du bruit jusqu'au « stop » suivant et ainsi de suite.

Pour que cette activité soit efficace il faudra ensuite travailler sur des mises en situation (improvisations, petits scénarios à jouer) où les apprenants utiliseront les mêmes phrases. Ceci permettra de sortir de la mécanicité et de travailler la production orale en interaction.

5.2.2 Quelques observations

Dans notre cours nous avons remarqué que la lecture en mouvement à voix haute dans le bruit permet aux apprenants de se lancer dans l'interprétation des textes avec une liberté majeure par rapport à la lecture en cercle, un par un. C'est comme s'ils pouvaient se cacher derrière ce bruit et s'entraîner de manière plus efficace.

Pour ce qui concerne la phase de répétition d'une phrase assez courte, cela permet de se libérer temporairement de la feuille entre les mains et de laisser le corps libre de bouger. Dans cette phase nous invitons les apprenants à bouger le plus possible pour accompagner les mots. Le but n'étant ni l'expression spontanée ni la justesse du jeu théâtral mais plutôt la mémorisation de la prosodie par le corps. Les apprenants seront libres de prononcer les mêmes phrases comme ils veulent lors des improvisations ou des mises en situation qui suivent. Nous constatons toujours une certaine amélioration à la fin de la séquence, et ce pour ce qui concerne la prononciation, l'intonation et l'accentuation.

5.3 Exercice 3. Jouer la langue en musique

Cette activité vise à faire entrer l'apprenant en résonance avec la musicalité de la langue italienne de manière intuitive et spontanée.

Avant l'exercice, chaque apprenant aura appris par cœur un court monologue. L'enseignant, de son côté, aura choisi pour chaque monologue un extrait musical dont le genre s'accorde avec le thème du texte (par exemple, une musique de cirque pour un texte comique ou un piano *lento* pour un poème d'amour, etc.).

5.3.1 Exemple de séquence didactique

En demi-cercle avec l'enseignant (un par un les apprenants jouent leur texte face aux autres).

L'enseignant met la musique. L'apprenant est libre de faire ce qu'il veut (mimer ce qu'il va jouer, danser, ne rien faire. . .), sauf parler.

L'enseignante baisse progressivement le volume jusqu'à couper le son. Entre temps, l'apprenant attaque avec son monologue.

Sans donner de préavis, l'enseignant fait monter à nouveau le volume. L'apprenant se tait et se fait porter (ou pas) à nouveau par la musique, et ainsi de suite jusqu'à la fin du monologue.

L'idée à la base de cette activité est de se rapprocher de la langue italienne comme s'il s'agissait d'une musique. On utilise ainsi la musique comme élément déclencheur et facilitateur de ce rapprochement. On passe ainsi de la musique à la langue et inversement dans un continuum.

Pour ce faire, il est important que l'enseignant soit à l'écoute à la fois de l'apprenant et de la musique pour rythmer le jeu et les pauses de manière conséquente. On peut parler dans ce sens d'un ajustement réciproque dans l'interaction entre l'enseignante et les apprenants.

5.3.2 Quelques observations

Nous avons constaté que l'utilisation de la musique permet à l'apprenant de s'éloigner temporairement du contenu du texte joué pour se concentrer sur le rythme à la fois de la langue et du jeu. Souvent les apprenants prêtent une attention excessive au contenu, au signifié de chaque mot et l'une de leurs préoccupations majeures est de traduire le texte, au moins mentalement, dans leur langue maternelle. Cette approche peut faire perdre de vue la composante corporelle de la langue qui joue elle aussi un rôle capital dans sa compréhension.

D'après notre expérience, les apprenants prennent du plaisir à cette activité justement parce que la musique les aide à faire le vide et à savourer la langue.

En guise de conclusion

Comme nous l'avons déjà expliqué, les activités didactiques présentées dans cet article devraient être testées sur un échantillon plus vaste d'apprenants pour pouvoir disposer de données significatives. Nous tenons à souligner que nous les avons élaborées et proposées au fur et à mesure, souvent en fonction des besoins spécifiques de la classe. Aucun dispositif d'évaluation n'a donc été mis en place. Cependant, nous avons constaté qu'elles sont efficaces pour faire prendre conscience aux élèves de leurs erreurs récurrentes de prononciation et accentuation : ceci est déjà un premier pas dans le travail de correction phonétique. En ce sens, les études de phonétique corrective française avec la méthode verbo-tonale (Renard, 2002) nous ont fourni un point de repère théorique valide que nous souhaiterions développer ultérieurement pour élaborer des techniques de correction phonétique applicables à la langue italienne.

Dans ce cadre, l'utilisation de certaines techniques du jeu de l'acteur nous semble tout-à-fait pertinent et cohérent car ces mêmes techniques naissent de l'observation attentive de la nature et des comportements de l'être humain (voir par exemple Lecoq, 1997 ; Meyerhold et Picon-Vallin, 2005).

Notre contribution cherche à enrichir, d'une manière empirique, les outils à disposition des enseignants des langues d'une perspective interdisciplinaire.

Bibliographie

ALIX, C., LAGORGETTE D. et ROLLINAT-LEVASSEUR, E.-M. (dir.) (2013), *La didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale*, Presses universitaires de Savoie.

BILLIÈRES, M. (2002), « Le corps en phonétique corrective », *in* Renard, R. (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 37-70.

DI PIETRO, R. J. (1987), *Strategic Interaction : Learning Languages Through Scenarios*, Cambridge, Cambridge University Press.

FONIO, F., MASPERI, M. (dir.) (2016), « Approcci teatrali nella didattica delle lingue. Parola, corpo, creazione », *LEND – Lingua e nuova didattica*, 2/2016.

LECOQ, J. (1997), *Le corps poétique. Un enseignement de la création théâtrale*, Paris, Actes Sud.

LHOTE, E. (1995), *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette.

MEYERHOLD, V. E. et PICON-VALLIN, B. (2005), *Vsevolod Meyerhold*, Paris, Actes Sud.

MUÑOZ GARCÍA, M. et PANISSAL, N. (2010), « Quelle place accorder à la prosodie dans l'enseignement de l'espagnol pour des francophones », *Les Cahiers de l'Apliut*, n° 29, 3, p. 66-80.

RÉMON, J. (2009), « TIC et créativité en didactique des langues », *Synergies – Europe*, n° 4, p. 121-132.

RENARD, R. (dir.) (2002), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde. II. La phonétique verbotonale*, Bruxelles, De Boeck Université.

SCHMID, S. (1999), *Fonetica e fonologia dell'italiano*, Milano, Paravia Scriptorium.

SCHMID, S. (2000), « Tipi sillabici in alcuni dialetti centro-meridionali », *in* Englebert, A. (coord.), *Actes du XXII^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, Tübingen, Niemyer, p. 343-350.

SPANGHERO-GAILLARD, N. et GARNIER, E. (dir.), « Pratiques théâtrales en classe de langue », *Les Langues modernes*, n° 4/2014.

TELLIER, M. (2006), *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Étude sur des enfants de 5 ans*, thèse de doctorat non publiée. Université Paris-7 – Denis-Diderot.

TELLIER, M. (2010), « Faire un geste pour l'apprentissage : le geste pédagogique dans l'enseignement précoce », *in* Corblin, C. (dir.), *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*, Paris, L'Harmattan, p. 31-54.

VIA, R. (1976), *English in Three Acts*, East-West Center, University Press of Hawaii.