

Théâtre et méthode verbo-tonale : vers une approche intégrée de la prosodie

Julien Parlant

Université d'Alicante
julien.parlant@gmail.com

Résumé

Cette communication s'intéressera au travail prosodique par le théâtre. Après avoir rappelé l'importance de la prosodie dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous nous intéresserons aux principales difficultés prosodiques des apprenants hispanophones de français. Dans une perspective méthodologique, nous présenterons les trois niveaux d'intervention prosodique que l'enseignant se devra de respecter et nous verrons la seule méthode tenant compte du lien indissociable qui existe entre la prosodie, le corporel et l'affectif, à savoir la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique. Quelques activités théâtrales seront ensuite proposées à l'enseignant.

Mots-clé

Théâtre, prosodie, méthode verbo-tonale, didactique du français langue étrangère.

1 Mise au point terminologique

Le terme prosodie est fréquemment assimilé à celui de métrique (dans son acception littéraire) ou d'intonation (dans son acception linguistique), alors que sa signification générique fait référence à un ensemble de phénomènes tels que l'accent, le rythme, la quantité, le tempo, les pauses, les tons et l'intonation, que l'on qualifie d'éléments prosodiques ou d'éléments supra-segmentaux du langage. (Cuq (dir.), 2003 : 205)

1. Importance de la prosodie dans l'enseignement/apprentissage du FLE à des hispanophones

Cette première partie a pour objectif de rappeler à l'enseignant l'importance de la prosodie dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour ce faire, nous nous intéresserons aux arguments proposés par Borrell & Salsignac (2000), Renard (2002) et Dufeu (2008).

1.1.1. Pour l'apprenant-auditeur hispanophone

Pour l'apprenant-auditeur hispanophone, les indices prosodiques du français permettent d'abord d'accéder au sens. En effet, une bonne interprétation des indices prosodiques permet de :

- Faciliter le découpage syntagmatique car les pauses apparaissent presque toujours aux frontières des groupes syntaxiques

- Faire la différence entre deux énoncés dont la modalité n'est pas marquée syntaxiquement mais prosodiquement (ex.: « ça va » et « ça va ? ») ;
- Saisir les nuances lorsque l'intonation a une fonction expressive (ex. : « c'est du beau travail » pourra, par exemple, exprimer la surprise, la joie, la colère ou bien l'admiration) ;
- Repérer les groupes rythmiques qui sont aussi des groupes de sens, facilitant ainsi le déchiffrement de l'énoncé.
- Les indices prosodiques permettent ensuite à l'apprenant-auditeur hispanophone d'obtenir des informations d'ordre psychologique et sociologique sur le locuteur (telles que la classe sociale, l'origine géographique, etc.).

1.2 Pour l'apprenant-locuteur hispanophone

Tout comme l'apprenant-auditeur doit savoir interpréter correctement les indices prosodiques pour accéder au sens, l'apprenant-locuteur doit veiller à respecter les indices prosodiques s'il veut se faire comprendre.

D'un point de vue phonétique, « la prosodie constitue en quelques sortes la forme globale dans laquelle se moulent les phonèmes » (Renard, 2002 : 15). Bon nombre d'erreurs phonétiques trouvent, en effet, leurs origines dans un mauvais moule prosodique.

D'un point de vue psychologique et sociologique, une bonne prononciation donnera à l'apprenant confiance en lui dans la pratique de la langue et facilitera aussi son intégration sociale (Borrell & Salsignac, 2002 et Dufeu, 2008). Un échec communicatif, au contraire, pourra créer un blocage chez l'apprenant qui n'osera plus communiquer, que ce soit en classe ou, plus grave encore, en situation réelle de communication.

2 Principales difficultés prosodiques des apprenants hispanophones de français

L'importance de la prosodie dans l'enseignement/apprentissage du FLE démontrée, intéressons-nous à présent aux principales différences existant entre le système prosodique du français et celui du castillan ainsi qu'à leurs répercussions sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en contexte hispanophone.

La première grande différence qui existe entre le castillan et le français standard a d'abord trait à l'accentuation : la différence qui existe entre la langue à accent fixe qu'est le français et la langue à accent libre qu'est l'espagnol pourra avoir comme conséquence une trop grande accentuation du locuteur hispanophone lorsqu'il s'exprimera en français, ou un déplacement de l'accent primaire « vers la gauche ». Les éléments suprasegmentaux étant interdépendants, ce déplacement accentuel aura des répercussions sur le rythme, notamment d'un point de vue isochronique et isométrique. Isochronique, tout d'abord, en bouleversant l'équilibre temporel qui existe entre les syllabes

accentuées. Isométrique, ensuite, en bouleversant le nombre de syllabes qui existe entre les syllabes fortes au sein des groupes rythmiques.

La seconde grande différence qui existe entre le castillan et le français standard concerne ensuite l'intonation. Comme le soulignait déjà Delattre en 1966, en français « les différences de hauteur tonale minima et maxima sont souvent considérables », contrastant alors avec « l'espagnol [qui] donne au contraire une impression de monotonie, avec des écarts tonaux faibles et une ligne souvent horizontale sous le martèlement de l'accent d'intensité » (1966 : 22). Ces différences de hauteur sont d'ailleurs visibles dans les descriptions phonétiques de l'intonation : alors que les différents niveaux de hauteur mélodique qui caractérisent l'intonation du français standard sont généralement schématisés sur une sorte de portée musicale à quatre niveaux (pensons aux Dix intonations de base du français de Delattre, 1966), ceux du castillan standard sont représentés sur une portée musicale à trois niveaux (pensons aux *Manual de pronunciación española* de Tomás, 1966). Ceci pourra avoir comme conséquence une descente intonative insuffisante en fin de courbe impérative ou énonciative. Concernant cet aspect, Murillo note que les phrases interrogatives avec un mot interrogatif pourront aussi avoir une montée intonative insuffisamment aiguë tout comme une descente trop rapide sur la dernière syllabe, alors que la courbe intonative devrait descendre progressivement (1976 : 86).

3 Méthodologie de l'enseignement/apprentissage de la prosodie

Les difficultés prosodiques exposées, nous nous intéresserons dans cette partie à la méthodologie en proposant d'abord une possibilité de progression didactique. Nous rappellerons ensuite quelques principes fondateurs de la seule méthode à répondre aux nécessités prosodiques, à savoir la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique. Enfin, cette méthode sera mise en parallèle avec la pratique théâtrale et nous verrons en quoi cette dernière offre un support de travail idéal pour l'enseignant.

3.1 Les trois niveaux d'intervention prosodique

Prenant appui sur la proposition de Beck (2000 :249), nous dirons que les trois objectifs principaux d'apprentissage en correction prosodique sont :

1. La maîtrise de l'accent rythmique de base ;
2. Le phrasé d'énoncés longs ;
3. La transposition en situation réelle de communication.

La maîtrise de l'accent rythmique de base est un premier objectif. Il demande, d'un point de vue corporel, une sorte de « pulsion » particulièrement difficile chez l'apprenant espagnol habitué à une accentuation de mots. Le travail se doit donc d'être progressif et se fait d'abord sur des groupes rythmiques très courts (de deux à trois syllabes). L'enseignant devra faire prendre conscience à l'apprenant de la régularité rythmique du français ainsi que de la place de l'accent primaire. L'apprenant, de son côté,

devra apprendre à faire monter progressivement la tension jusqu'à la syllabe accentuée qu'il accompagnera d'une pulsion corporelle.

Le deuxième niveau d'intervention prosodique concerne l'intégration dans la respiration d'énoncés plus longs. Au travail sur les groupes rythmiques très courts viendra s'ajouter un travail sur les groupes syntactico-rythmiques (de cinq à huit syllabes) et sur les groupes respiratoires (de sept à quinze syllabes).

Enfin, bien évidemment, la transposition en situation réelle de communication est l'objectif prosodique vers lequel tout enseignant doit tendre. Concrètement, l'enseignant doit apprendre à l'apprenant à faire face à l'immense variété des énoncés intentionnels afin de se rapprocher le plus possible des situations de communication réelle. Pour résumer ce dernier objectif, nous reprendrons les termes de l'auteur et nous dirons que l'apprenant passe ici d'une prosodie « apprise » à une prosodie « vécue » (Beck, 2000 : 251).

3.2 La méthode verbo-tonale d'intégration phonétique

« Le système verbo-tonal vise avant tout à (ré)éduquer la perception auditive. » (Renard, 1976 :7)

Mise au point il y a maintenant plus d'un demi-siècle en Yougoslavie par Peter Guberina, et promue par Raymond Renard (cf. 1976), la méthode verbo-tonale a d'abord été destinée aux personnes souffrant de surdité pathologique. Peter Guberina est, en effet, d'abord parti de l'hypothèse qu' « une audition déficiente chez le sourd ne signifie pas une destruction totale du champ auditif mais un système différent de structuration » (Intravaia, 2007 : 39). Le savant a alors cherché à déterminer cette structuration en explorant le champ perceptuel du malentendant à l'aide de logatomes afin de déceler les bandes fréquentielles saines. L'éducation du processus audio-phonatoire consiste alors à éliminer par filtrage au SUVAG¹ les bandes fréquentielles déficientes, à reconditionner l'audition à l'intérieur des bandes de transfert et à élargir progressivement le champ auditif du malentendant jusqu'à la perception intégrale de la langue maternelle en canal direct (Intravaia, 2007 : 40).

Quelques années plus tard, Peter Guberina revient à la didactique des langues avec une idée qui donnera naissance à l'un des piliers de l'approche structuro-globale audiovisuelle. Selon le chercheur, tout comme il existe une surdité pathologique chez le malentendant, il existe une surdité phonologique chez l'apprenant de langues. C'est ce « crible » phonologique, cette mauvaise perception, qui serait responsable de la mauvaise production des apprenants de langue étrangère² :

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

¹ SGAV : système universel verbo auditif Guberina

² Des recherches plus récentes montrent cependant l'extrême complexité des relations qui existent entre perception et production : il est vrai qu'on attribue une mauvaise production à une mauvaise perception mais il peut aussi y avoir, bien que cela reste rare, de bonnes productions avec une mauvaise perception et une mauvaise production avec une bonne perception (Borrell, 2002 : 204).

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. (Renard, 1976 : 24)

C'est ainsi qu'une méthode de réhabilitation pour malentendants a donné naissance à une méthode d'intégration phonétique particulièrement intéressante en didactique des langues. De plus, elle est à l'heure actuelle la seule méthode à tenir compte du lien indissociable qui existe entre la prosodie, l'affectif et le corporel. En voici quelques principes fondateurs qui intéresseront plus particulièrement l'enseignant désireux de faire un travail prosodique :

1. Un message est mal reproduit parce qu'il est mal perçu. C'est le fameux « crible phonologique » de Polivanov popularisé par Troubetzkoy (1986 [1939]), phénomène étendu - entre autres - à l'aspect suprasegmental avec le « crible » prosodique³. L'enseignant devra donc rééduquer l'oreille de l'apprenant s'il souhaite que le son soit reproduit correctement et durablement ;
2. Le corps joue un rôle primordial dans la perception et la reproduction du rythme, de la mélodie et des phonèmes. L'enseignant devra alors s'appuyer sur cette relation lors de la correction prosodique en passant par « un stimulus sonore le plus souvent associé à des mouvements corporels facilitants que l'élève peut imiter s'il le souhaite » (Billières, 2002 : 46). Autrement dit, l'apprentissage par la méthode verbo-tonale se fait simultanément sur plusieurs canaux : le canal auditif (à travers un processus de rééducation auditif) et la gestuelle ;
3. L'affectivité a une grande influence sur la personne qui parle. Pensons d'abord à l'influence que peut avoir une grande énergie ou une grande tristesse sur les paramètres prosodiques. Pensons ensuite à la relation qu'entretient l'apprenant avec la langue qu'il étudie.
4. Prosodie et corporéité vont de pair avec l'affectivité du sujet.

En méthode verbo-tonale, ce sont justement le travail du rythme et de l'intonation qui feront l'objet d'une attention toute particulière, et cela dès le début de l'apprentissage.

3.3 Méthode verbo-tonale et pratique théâtrale

Nous voudrions affirmer ici une thèse, qui demande à être vérifiée expérimentalement, mais qui dessine des perspectives théoriques importantes : la corporéité théâtrale, que l'apprenant est invité à extérioriser sans retenue, est un mode sémiotique facilitant la découverte et l'appropriation des schèmes intonatifs et rythmiques. (Beck, 2000 : 259)

Les liens indissociables qui existent entre la corporéité et la prosodie nous amènent naturellement à avancer, comme notre collègue Patrick Beck, que la pratique théâtrale offre un support pédagogique incroyablement intéressant à l'enseignant désireux d'offrir un enseignement-apprentissage prosodique de qualité à ses apprenants.

³ Pour une description complète des différents cribles maternels qui agissent comme un frein à l'enseignement-apprentissage de la prosodie, nous vous invitons à consulter l'excellent ouvrage d'Intravaia (2007).

Nous ajouterons cependant qu'au travail corporel vient s'ajouter un travail sur l'affectif non négligeable, qu'il convient évidemment, compte tenu des raisons évoquées supra, de prendre en compte.

Une bonne communication passe, en effet, par une affirmation de soi et une ouverture aux autres. Or, l'apprenant de langue se sent souvent en insécurité linguistique et le mal-être qu'il peut ressentir lorsqu'il s'expose peut avoir d'importantes répercussions sur sa production langagière. Voilà pourquoi la correction phonétique - et par conséquent, prosodique - ne s'avèrera efficace que dans un climat favorable à la libération de l'apprenant :

De même que l'environnement affectif conditionne le processus d'éducation audio-phonatoire chez l'enfant sourd, de même les procédures de correction phonétique appliquées à l'apprentissage des langues ne s'avèrent efficaces que si l'enseignant a pu installer dans sa classe un climat relationnel favorable, créer les conditions psychologiques permettant à l'apprenant de surmonter ses blocages, ses mécanismes de défense conscients ou semi-conscients liés à son vécu, passé ou présent, et à ses référents culturels. (Intravaia, 2007 : 118)

Il est donc important de travailler sur soi, sur son ego, sur l'espace, mais aussi sur sa voix, son corps, afin de prendre peu à peu confiance en soi.

Le rôle de l'enseignant, on le voit à travers ces principes, est plus que jamais fondamental. Il doit savoir créer au sein du groupe d'apprenants un climat de confiance, où il fera

de l'inévitable infériorité communicative de l'apprenant une expérience enrichissante et non humiliante, un moment de plaisir : plaisir d'être ensemble, de s'impliquer par le corps, la voix, le rythme, le mouvement ; plaisir d'appréhender l'espace, d'investir tout son être dans une communication en langue étrangère (Intravaia, 2007 : 114)

C'est la libération corporelle de l'apprenant et le travail sur l'affectif qui viendront, en effet, pallier le sentiment d'insécurité linguistique dans lequel baigne souvent l'apprenant en début d'apprentissage. Et c'est en parallèle de cette prise de confiance progressive que l'enseignement-apprentissage de la prosodie aura lieu.

4 Propositions d'activités

La méthode verbo-tonale de correction phonétique accorde une importance toute particulière à l'acquisition de la prosodie, c'est-à-dire essentiellement la courbe mélodique et le rythme fondé surtout sur l'organisation des accents et des pauses. (Intravaia, 2007 : 169)

Voyons à présent quelques activités théâtrales pour apprenants débutants s'appuyant sur les principes de la méthode verbo-tonale et permettant de travailler la prosodie. Ces dernières suivront la progression d'apprentissage proposée supra, à savoir :

1. La maîtrise de l'accent rythmique de base ;
2. Le phrasé d'énoncés longs ;
3. La transposition en situation réelle de communication.

Le travail prosodique se doit d'être progressif mais constant. Un excellent exercice à faire avec des débutants consiste à travailler à partir de courts dialogues qu'ils se de-

vront de jouer en utilisant uniquement les logatomes « la la »⁴. Les capacités de la mémoire à court terme étant limitées, l'enseignant travaille à partir d'une « fenêtre temporelle correspondant à un ou deux groupes rythmiques » (Billières, 2002 : 60), et ralentit le débit si nécessaire, comme dans les exemples suivants où l'apprenant est sensibilisé à la régularité rythmique du français et à l'accent primaire :

Dialogue 1 (GR de 2 syllabes)

- | | |
|----------------------|--------------|
| 1. Bonjour ! | la.la |
| 2. Salut ! | la.la |
| 1. Ça va | la.la |
| 2. Ça va. Et toi ? | la.la la.la. |
| 1. Très bien. Merci. | la.la. la.la |
| 2. Tu viens ? | la.la |
| 1. Où ça ? | la.la |
| 2. Chez Marc. | la.la |

Dialogue 2 (GR de 3 syllabes)

- | | |
|-------------------|-----------|
| 1. Bonjour Marc ! | la.la.la |
| 2. Bonjour Anne ! | la.la.la. |
| 1. Ça va toi ? | la.la.la |
| 2. Ça va bien ! | la.la.la. |
| Mais je suis... | la.la.la |
| fatigué ! | la.la.la |

Le travail se fait, nous l'avons dit, sur le canal auditif et sur la gestuelle. L'enseignant demande, par exemple, aux apprenants de marquer avec la main verticalement les syllabes atones, et horizontalement, avec un geste d'allongement les syllabes accentuées. Ces participations visuelles et corporelles sont normalement très appréciées. On peut aussi demander aux apprenants de reproduire le rythme en le tapant dans les mains (ou avec les pieds), ou en le marchant (en faisant, par exemple, de petits pas pour les syllabes atones et de plus grand pas pour les syllabes accentuées). Le travail en paire, par le battement du rythme sur l'épaule ou sur le bras du partenaire, permet également la transmission de la rythmicité de la langue non seulement par conduction aérienne mais aussi osseuse (Intravaia, 2007 : 185). C'est aussi par le travail corporel que l'acquisition prosodique se fera. L'utilisation d'instruments à percussion peut aussi servir à battre le rythme.

Le travail avec logatomes maîtrisé, l'enseignant peut passer au travail sur le texte à proprement parler. Il peut commencer à introduire des groupes rythmiques plus longs et avec des nombres de syllabes différents :

⁴ Les logatomes sont des syllabes dépourvues de signification qui présentent l'avantage de se focaliser uniquement sur la prosodie (Borrell & Salsignac, 2002 : 178).

Dialogue 3

1. Bonjour, (2) je suis Marc ! (3) Et vous ? (2)
2. Moi, (1) c'est Anne-Laure ! (3)
1. Vous allez bien ? (3)
2. Je vais très bien. (4) Et vous ? (2)
1. Vraiment très bien. (4) Merci. (2)
2. D'où venez-vous ? (4)
1. Je suis français. (4) Et vous ? (2)
2. Espagnole ! (3)

L'enseignant n'a pour seules limites que celles de son imagination. Il peut proposer de courts jeux de rôles où les apprenants, faisant connaissance, font une grande révérence à chaque syllabe accentuée. Pour les plus sportifs, une conversation pendant une simulation de match de boxe peut aussi prendre forme, auquel cas on demande aux apprenants de donner un coup de poing lors de la syllabe accentuée. Les plus séducteurs peuvent aussi jouer une rencontre en discothèque où cette fois, les apprentis danseurs accompagnent la syllabe accentuée d'un mouvement « lancé » à la manière disco. L'important de ce type d'exercice est que la syllabe accentuée soit toujours accompagnée d'une pulsion corporelle.

Les deux objectifs d'apprentissage atteints, l'enseignant peut commencer à travailler sur des situations se rapprochant le plus possible de situations réelles de communication. Pour ce faire, l'apprenant doit apprendre à maîtriser l'intonation linguistique et expressive, dont nous avons déjà souligné l'importance. Le travail peut se faire à partir de nombreux supports disponibles dans les manuels de langues mais aussi à partir de courts énoncés tels que « ça va » ou « c'est bien. » L'enseignant peut, par exemple, demander aux apprenants de jouer ces énoncés le plus grand nombre de fois possible, en faisant varier les émotions (la surprise, la joie, la tristesse, l'ironie, etc.).

5 Conclusion

Après avoir rappelé l'importance de la prosodie pour l'apprenant-auditeur et pour l'apprenant-locuteur dans l'enseignement-apprentissage du FLE à des hispanophones, cet article s'est intéressé aux principales différences existant entre le système prosodique du castillan et celui du français. Nous avons ainsi mis en avant certaines difficultés potentielles, telles que le déplacement de l'accent primaire vers la gauche, la suraccentuation de l'énoncé français ou bien encore la possibilité de courbes mélodiques trop plates.

Afin de palier à ces difficultés, nous avons ensuite proposé une progression didactique dans l'objectif d'aider l'enseignant de langue française désirant travailler la prosodie. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur la proposition de Beck (2000) et nous nous sommes intéressés à la seule méthode d'intégration phonétique tenant compte du rôle du corps et de l'affectivité dans la prosodie, à savoir la méthode verbo-tonale. Cette description théorique a enfin été complétée par quelques propositions d'activités relativement simples à mettre en place, que ce soit lors d'un cours de théâtre, ou tout simplement dans une salle de classe.

Les limites naturellement imposées par cet article ne nous permettant pas d'entrer plus dans les détails d'une méthode qui ne demande qu'à s'étendre, nous espérons que ces quelques propositions vous donneront matière à réflexion.

Références bibliographiques :

Beck, Patrick. (2000). « Corporéité et expressivité en phonétique corrective. », in Guimbretière (dir.), *La prosodie au coeur du débat*, Rouen, France : Publications de l'Université de Rouen. p.249-261

Billières, Michel. (2002). « Le corps en phonétique corrective. », in Renard, Raymond. (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La méthode verbo-tonale* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université p.37-70.

Borrell, André. (2002). « Les problèmes phonétiques liés à la distribution pour une correction verbo-tonale. », in Renard, Raymond. (dir.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La méthode verbo-tonale*, Bruxelles, Belgique : De Boeck Université, p.203-216.

Borrell, André. et Salsignac, Jeanne. (2002) « Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE) », in Renard, Raymond. (dir.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La méthode verbo-tonale*, Bruxelles, Belgique : De Boeck Université. p.163-182.

Cuq, Jean Pierre (dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, France : Clé International.

Delattre, Pierre. (1966) « Les dix intonations de base du français. », *The french review*, 40 (1), 1-14. Récupéré le 8 décembre 2011 de <<http://mathilde.dargnat.free.fr/INTONALE/article-Delattre1966.pdf>>

Dufeu, Bernard. (2008, mise à jour 05 mai 2011) *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Récupéré le 16 mars 2012 du site Franc-Parler <<http://www.francparler.org/>>

Intravaia, Pietro. (2007) *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal* (3^{ème} éd.). Mons, Belgique : CIPA.

Murillo, Julio. (1976) *La corrección fonética : el método verbo-tonal*. Madrid, Espagne : UNED.

Navarro, Tomás. (1966) *Manual de entonación española* (3^{ème} éd.). México, Mexique : Málaga.

Renard, Raymond. (1976) *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris, France : Didier.

Troubetzkoy, Nikolai Sergejevich (1986 [1939]) *Principes de phonologie*. Paris, France : Klincksieck.