L'auto-évaluation comme dispositif formatif : le cas d'un atelier de phonétique pour débutants anglophones

Camille Breton

▶ **To cite this version:**

Camille Breton. L'auto-évaluation comme dispositif formatif : le cas d'un atelier de phonétique pour débutants anglophones. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02972656

HAL Id: dumas-02972656

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02972656

Submitted on 20 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'auto-évaluation comme dispositif formatif : le cas d'un atelier de phonétique pour débutants anglophones

Camille
BRETON

Sous la direction de Christelle Berger

UFR LLASIC - Langages, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du Langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours FLES orientation professionnelle

Année 2019/2020

L'auto-évaluation comme dispositif formatif : le cas d'un atelier de phonétique pour débutants anglophones

Camille
BRETON

Sous la direction de Christelle Berger

UFR LLASIC - Langages, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du Langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours FLES orientation professionnelle

Année 2019/20

“The French don't care what they do actually, as long as they pronounce it properly[1].”

Prof. Henry Higgins, “My Fair Lady”

[1] (Les Français ne se soucient pas de ce qu'ils font en fait, tant qu'ils le prononcent correctement.) Traduction libre et adaptée à partir du site Deepl.com

Remerciements

Je tiens à remercier Christelle Berger, ma directrice de mémoire pour ses conseils avisés tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également Becky Mackrell, ma directrice de stage au sein du lycée ainsi que tous mes collègues pour leurs encouragements.

Je remercie Jonny et Léonie pour les petits et grands bonheurs du quotidien.

Pour terminer, je souhaite dédier ce travail à Hélène. J'aurais aimé que tu m'avises de tes conseils si bien pensés tout au long de ce travail comme tu l'as fait pendant tant d'années.

Université Grenoble Alpes

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Camille

NOM : BRETON

DATE : 20 AOÛT 2020

Sommaire

Introduction 9

Partie 1. Le contexte du stage 12

1. Politique linguistique aux États-Unis 13
2. Les langues étrangères à SDHT 17
3. Le projet de stage 19

Partie 2. L'apport théorique 22

1. Les problèmes spécifiques des locuteurs anglophones 23
2. Objectifs d'un cours de phonétique 33
3. L'enseignement en ligne 42
4. L'auto-évaluation comme outil de conscientisation 47

Partie 3. L'analyse du terrain 58

1. Présentation des participants 60
2. Modalité de recueil des données 63
3. Les conditions matérielles de mise en oeuvre 69
4. Présentation du dispositif pédagogique 72
5. Dispositif auto-évaluatif 77
6. Problèmes et remédiation 80
7. Bilan et perspectives 85

Conclusion 94

. Introduction

Brésil, printemps 2010. Je suis attablée avec des amis quand l'un d'entre eux me demande de lui passer l'ananas qui se trouve devant moi. Je suis prise en plein dilemme que je pensais culinaire et qui s'est avéré phonétique. Devant moi, deux assiettes. La première où trône un magnifique ananas, *abacaxi* [abaka∫i] et la deuxième remplie d'un bel avocat, *abacate* [abakat∫]. Le doute m'assaille, seul le contexte peut me sauver. Nous sommes à l'entrée, cette personne fait forcément référence à l'avocat que je finis par lui tendre. Mes amis s'esclaffent. Je me suis bel et bien trompée. Cette anecdote cocasse n'aurait grand intérêt dans ce travail si on ne savait pas que derrière se cachait la genèse de mon intérêt pour la phonétique. Depuis cet épisode culinaire et linguistique gravé dans ma mémoire, je suis fascinée par les erreurs de prononciation, qu'elles soient les miennes ou non.

Des années plus tard, me voici professeur de français dans un lycée public de la banlieue de Philadelphie, en proie à des déboires pédagogiques sur la prononciation de mes élèves et notamment comment les mener vers une plus grande intelligibilité dans la production de leurs énoncés. L'intelligibilité caractérise "l'état d'un énoncé qui peut être entendu distinctement et compris facilement" (Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage, 2012). Cette définition liminaire fait appel à un pan de la didactique des langues qui nous intéressera tout au long de ce travail : l'enseignement de la phonétique.

En début d'année scolaire, la lecture d'un article de recherche[2] paru dans la revue académique *Foreign Language Annals* a éveillé ma curiosité. Une jeune chercheure d'une université du *Midwest* américain prétendait avoir eu des résultats intéressants en combinant des techniques d'auto-évaluation avec l'apprentissage des faits phonétiques. Si cette démarche ne représente pas une nouveauté dans le domaine de la didactique des langues, c'était pour moi une véritable révélation. J'avais entre les mains le terreau de mon travail. Il me fallait dorénavant donner vie à cet atelier.

Ce travail était un réel défi pour moi car il représentait une nouveauté en tout point. Tout d'abord, un atelier de phonétique n'avait jamais été réalisé dans mon établissement scolaire, je ne pouvais donc pas m'appuyer sur l'expérience d'un ou d'une collègue. En effet, la commande de stage émanait de mes observations et non d'une demande de l'équipe administrative ou enseignante. Deuxièmement, je n'avais jamais enseigné le

[2] Meritan, C., & Mroz, A. (2019). Impact of self-reflection and awareness-raising on novice French learners' pronunciation. *Foreign Language Annals*, *52*(4), 798-821.

français à des débutants. Troisièmement et fait non moins important, j'ai dû intégrer en milieu de parcours la dimension électronique à cet atelier suite à la pandémie du COVID. Dans ce contexte si particulier, j'ai cherché à répondre au questionnement suivant :

> "En quoi l'auto-évaluation peut-elle soutenir l'acquisition des traits phonétiques du français pour des élèves anglophones débutants en FLE dans un atelier de phonétique à distance?"

Plusieurs études en didactique des langues ont démontré que les débutants ont tendance à surestimer la qualité de leur prononciation et la tendance inverse est remarquée pour les niveaux avancés. Dans ce travail, je tenterai de démontrer que l'auto-évaluation peut s'avérer être un outil efficace pour aider l'acquisition des traits phonétiques dans notre contexte d'enseignement actuel.

Je commencerai ce travail de rédaction par une présentation du contexte de stage en abordant les spécificités linguistiques au niveau national puis à l'échelle de mon établissement. La deuxième partie de ce travail sera ensuite découpée en quatre chapitres. Dans un premier temps, je ferai un état des lieux des difficultés prosodiques et articulatoires auxquelles les apprenants anglophones font face dans un cours de FLE. Ensuite, je m'attacherai à dresser les objectifs principaux d'un cours de phonétique pour des apprenants de ce niveau. Nous verrons par la suite les différentes facettes que peuvent prendre une méthode auto-évaluative avec pour visée l'acquisition des faits phonétiques du français. Le dernier chapitre de cette partie étudiera comment intégrer tous ces critères dans une dynamique d'enseignement/apprentissage en ligne. La dernière partie de ce mémoire détaillera les modalités de cet atelier et sera suivie d'une réflexion sur les enseignements tirés de cette aventure pédagogique.

. Le contexte du stage

1. Politique linguistique aux États-Unis

1.1. Politiques éducatives linguistiques

Tout comme les Français, les Américains ont piètre réputation pour leurs compétences en langues étrangères. Ils sont à bien des égards raillés pour leur accent 'épais' et le peu d'effort fourni pour se faire comprendre une fois hors du territoire anglophone. Ces moqueries seraient-elles le reflet d'une réalité éducative pauvre ou désuète dans un pays dont seulement 20% de la population se dit à même de converser dans une langue étrangère[3]?

Aujourd'hui, aux États-Unis, en moyenne seul un lycéen sur cinq apprend une langue seconde avant l'entrée dans l'enseignement supérieur[4]. Ce manque d'engouement s'explique en partie en trois volets. Tout d'abord, la première raison repose sur une idée reçue que l'anglais étant la langue principale du commerce et des échanges, apprendre une autre langue ne représente en rien une nécessité. Deuxièmement, il n'existe pas de continuité linguistique entre les institutions. Par ailleurs, nombre d'universités ne demandent aucun pré-requis en langue étrangère pour les admissions. Les lycéens n'ont donc pas de motivation extrinsèque pour apprendre une langue étrangère. Un troisième écueil tient au fait que de moins en moins d'enseignants choisissent de se certifier dans ce domaine, préférant l'enseignement des matières obligatoires (sciences, maths et anglais) et donc plus vectrices d'opportunités professionnelles. Alors devant un tel niveau de complexité, que reste-t-il aux écoles pour promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères?

En 1967 est créé l'*American Council on the Teaching of Foreign Languages* (dorénavant ACTFL). La mission première de l'ACTFL est "d'améliorer et d'institutionnaliser l'enseignement de toutes les langues étrangères à travers tous les

[3] Source : US Census bureau, site visité le 11 mai
[4] Source : Académie américaine des Arts et des Sciences, https : //www.amacad.org/news/foreign-language-classes-becoming-more-scarce, site visité le 11 mai 2020. Rappelons qu'en France, l'apprentissage de l'anglais est inscrit au programme scolaire depuis le CE1 et une deuxième langue étrangère est obligatoire au collège depuis 2010.

niveaux d'instruction aux États-Unis[5]". Ce n'est que vingt ans plus tard en 1986 que l'association met en place des critères de compétence empruntés aux travaux réalisés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (dorénavant CECRL). Aujourd'hui, ces critères font office de référence et occupent les premières pages de nombre de manuels américains. Ils reposent sur un socle de compétences (les 5C) :

* la communication : capacité à communiquer dans des situations de discours variées

* la culture : capacité à interagir en respectant la culture des interlocuteurs

* les connexions : capacité à créer des connections avec d'autres disciplines

* la comparaison : capacité à générer des comparaisons tant culturelles que linguistiques en faisant référence à du métalangage approprié

* la communauté : capacité à utiliser la langue en contexte exo et endolingue dans et en dehors de la salle de classe.

Les compétences des apprenants sont ensuite réparties sur une échelle de notation allant de débutant (novice low) à supérieur. Pour qualifier leurs connaissances, les apprenants s'appuient ensuite sur des affirmations de type "Je peux…". Ces déclarations ressemblent en tout point à celles du portfolio européen des langues (PEL) que nous aborderons dans la deuxième partie de ce travail.

Depuis les années 2010, d'autres programmes ont vu le jour pour pousser les États-Unis dans la direction du bilinguisme à l'école. En 2008, une puissante coalition d'organisations californiennes[6] a développé le concept nommé *The Seal of Biliteracy* (le sceau du bilinguisme) à travers ce même état pour endiguer une méfiance grandissante face au bilinguisme et plus particulièrement orientée vers les minorités hispanophones. Cependant, les recherches à l'époque, et actuelles, plaident pour maintenir le bilinguisme de nombre d'enfants à leur entrée à l'école et s'assurer que la jeune génération puisse s'exprimer et communiquer avec des communautés diverses et faire face à la globalisation du monde. Depuis le début de cette initiative, 38 états sur 50 ont rejoint la Californie et reconnaissent cette distinction en l'octroyant aux étudiants qui, au cours de leur éducation primaire et secondaire, ont fait le choix d'apprendre une langue étrangère[7].

[5] https : //www.actfl.org/guiding-principles, consulté le 27 mai 2020
[6] Californians Together
[7] A ce jour, l'état de Pennsylvanie (où je me trouve) n'a pas encore reconnu cette distinction.

1.1. La particularité du français

Les premières traces de la présence francophone sur le sol américain remontent aux 17ème et 18ème siècles. A cette époque, les colons et réfugiés européens et du Canada (les Acadiens) ont déplacé leurs communautés en Nouvelle-Angleterre mais également en Louisiane, territoire qui fut vendu par Napoléon aux Américains en 1803[8]. Il ne faut pas oublier que la présence du français sur le territoire est également fortement liée à la traite négrière. Beaucoup de riches propriétaires terriens se sont installés dans le sud des États-Unis et possédaient alors des esclaves originaires de colonies francophones, notamment de l'Afrique de l'Ouest et des Antilles. Des visites dans les anciennes plantations du sud des États-Unis, mais également dans les rues de la Nouvelle-Orléans, témoignent de ce passé.

Aujourd'hui, le Français bénéficie d'une aura particulière aux États-Unis. Selon une étude publiée par le US Census Bureau en 2017, le Français est utilisé par plus d'un million de personnes à la maison et représente la deuxième langue étrangère la plus étudiée au lycée avec 1,25 millions d'élèves derrière l'espagnol. Qu'est-ce qui explique ces chiffres? Tout d'abord, la coopération scientifique, culturelle et universitaire entre les deux pays est très forte. A titre d'exemple, la France représente le quatrième pays d'accueil des étudiants américains[9] avec environ 17,000 étudiants accueillis chaque année. En 2014, les deux pays signent l'Initiative pour la mobilité et l'amitié transatlantiques dont l'objectif principal est de "doubler les flux de mobilité franco-américains d'ici 2025."

Institutionnellement, le Français est soutenu par un vaste réseau de professeurs, l'*American Association of Teachers of French* (dorénavant AATF). Depuis 1927, l'association a pour mission de maintenir "[les] plus hauts niveaux de culture parmi les enseignants, l'étude et l'application des meilleures méthodes d'instruction, la recherche des meilleures conditions d'enseignement et la création d'un esprit de solidarité et d'entraide sans lequel ces objectifs ne peuvent être réalisés." À ces fins, l'association a notamment initié la Société Honoraire de Français. Cette société reconnaît les élèves du secondaire qui

[8] Le Français était alors la langue principale parlée sur ce qui représente maintenant 22% du territoire total des États-Unis (de la Louisiane au Montana)

[9] https : //www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/etats-unis/relations-bilaterales/ , consulté le 4 mai 2020

ont maintenu un niveau honorable en Français à travers leur scolarité en leur octroyant une médaille le jour de la remise des diplômes.

De plus, un court sondage effectué en 2017 en marge de ma certification[10] m'a permis de mettre des mots sur la place de la langue française dans le secondaire. L'objectif central de cette enquête était d'identifier pourquoi les élèves avaient choisi le français (plutôt que l'espagnol, le chinois ou l'allemand alors proposés dans cet établissement). Trois tendances se sont dégagées de ce sondage. Tout d'abord, la plupart des élèves ont fait ce choix pour des raisons extrinsèques. En effet, la plupart d'entre eux ont été influencés par leur famille ou leurs amis. Dans le cas de la famille, les parents ou des grands-parents avaient une connexion avec le Français, soit un héritage linguistique ou bien l'avaient eux-mêmes étudié auparavant. La seconde raison, et sans doute la plus surprenante, était un désir de se démarquer de leurs camarades. Nombre de jeunes élèves américains font le choix de l'espagnol pour des raisons évidentes : proximité géographique et une forte présence hispanophone sur le territoire. Les élèves motivés par le français refusaient de suivre leurs camarades et avaient donc choisi une voie qui leur semblait "plus originale". Enfin, la troisième raison mentionnée était l'attrait de la culture française dans les films et les séries disponibles sur des plateformes comme Netflix.

Ce dernier argument place la compréhension orale du français au centre des intérêts des étudiants. Cette remarque est particulièrement pertinente dans le cadre de ce travail puisqu'un des objectifs d'un atelier de phonétique est d'améliorer la réception orale. Nous pensons que pour assurer l'avenir du français dans l'enseignement secondaire, il est impératif de former les apprenants (et les enseignants) aux tenants et aux aboutissants de la phonétique.

[10] Équivalent américain du CAPES.

2. Les langues étrangères à SDHT[11]

2.1. Description générale

Le district scolaire de la ville de Haverford se trouve à l'ouest de Philadelphie dans l'état de Pennsylvanie. Il regroupe sept écoles : cinq écoles élémentaires, un collège et un lycée. Le choix d'une langue étrangère ne commence qu'en années de sixième et de cinquième. A partir de ces niveaux, tous les élèves inscrits dans le secondaire sont initiés aux quatre langues présentes au programme : latin et espagnol (en sixième) et français et italien (en cinquième). Pendant ces deux années, les jeunes apprenants découvrent les rudiments de chaque langue. Ce n'est qu'en classe de quatrième que le choix d'une langue s'impose. A l'entrée au lycée, les élèves ont le choix soit de poursuivre avec cette même langue soit d'en commencer une autre. Étudier une langue étrangère n'est pas obligatoire dans cet établissement mais fortement recommandé car en dépit de ce que nous avons souligné ci-dessus (cf supra 1.1), les grandes universités américaines imposent la connaissance d'une ou deux langues étrangères pour y entrer. Ces universités hautement compétitives à l'entrée favorisent les étudiants ayant des profils académiques variés et ambitieux.

2.2. L'offre de formation en français et la place de la prononciation

La section française du lycée est intégrée au département des langues étrangères. Les langues proposées, par ordre d'élèves inscrits, sont : l'espagnol, l'italien, le français et l'italien. Le nombre d'enseignants est fonction du nombre d'élèves et est réparti comme suit : 5 professeurs d'espagnol, 2 professeurs d'italien, 1,5 professeur de français et 1 professeur de latin.

[11] School District of Haverford Township

En français, les apprenants sont répartis sur cinq niveaux : Français 1, 2, 3 Honneur, 4 Honneur et Advanced Placement (maintenant AP). La mention Honneur est apposée aux niveaux 3 et 4 pour que les étudiants puissent mentionner ce parcours lorsqu'ils candidatent à des universités. Pour accéder à chaque niveau supérieur, les élèves sont soumis à un examen final en complément de leurs notes du contrôle continu. Les enseignants ont la possibilité de refuser certains étudiants sur la base de leurs résultats. Le niveau AP prépare les étudiants à l'examen du même nom. Cet examen qui se tient en fin d'année scolaire octroie des crédits universitaires aux étudiants obtenant une note supérieure à trois sur cinq. Cet examen exige rigueur et justesse dans les domaines suivants : culture, prononciation et diversité du vocabulaire. Les nouvelles directives pour les examinateurs sont de ne pas juger sévèrement une grammaire approximative mais bien les critères précédents. Il est considéré comme parti pris par les enseignants de préparer les étudiants au niveau AP et cela dès les premières instances du niveau un.

Le manuel utilisé pour les niveaux 1, 2, 3 et 4 s'appelle T'es Branché, publié par EMC Publishing. L'édition utilisée date de 2014 et est accompagnée des ressources externes suivantes : un cahier d'exercices, des enregistrements audio au format MP3, les DVD de la série Rendez-vous à Nice, des vidéos, des cartes-mémoire, une plateforme en ligne pour découvrir des aspects culturels, des tests de placements et des tests d'entraînements pour le niveau AP. Chaque niveau de français possède son manuel mais le curriculum du niveau AP est strictement basé sur des ressources authentiques.

L'enseignement de la prononciation ne représente pas un point d'orgue du curriculum en français. Ni le manuel T'es Branché ni les ressources mises à disposition par les anciens enseignants ne font mention d'un travail particulier et adapté à chaque niveau. Ce constat m'a donc amenée à me questionner sur la manière d'intégrer un atelier de phonétique dans un curriculum existant?

3. Le projet de stage

3.1. Genèse du projet

En découvrant que la phonétique ne représentait qu'une activité en marge du curriculum, je suis venue à la conclusion qu'il fallait à tout prix intégrer cette composante au curriculum existant. J'ignore pourquoi la prononciation n'a jamais occupé une place plus centrale dans le curriculum. Généralement, les raisons invoquées ont à voir avec le manque de formation des enseignants ou encore le peu de temps disponible pour enseigner le contenu du curriculum. Il est pourtant avéré que l'impact d'une bonne prononciation sont multiples sur la personnalité de l'apprenant mais aussi sur sa participation en salle de classe. Je n'ai pas répondu à une commande de stage émanant du lycée mais plutôt ai émis une volonté calquée sur les besoins identifiés chez mes élèves et par eux-mêmes. Avant de clarifier mon projet de stage, j'ai pris le temps au premier semestre de déterminer le rythme des cours, de me familiariser avec l'établissement, de trouver un équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle, de m'approprier le manuel et les ressources utilisées et prendre le temps de cerner le profil des élèves.

A la fin de ce premier semestre, ma directrice de stage et moi-même avons défini ensemble ma commande de stage. Je devais alors travailler au deuxième semestre avec un groupe de débutants (Français 1), sur une période de vingt semaines. Puis la crise générée par la propagation du COVID 19 a fortement perturbé mon projet. Ainsi, au lieu de travailler avec vingt élèves, je n'avais soudainement plus que deux élèves motivées par ce travail. A défaut de pouvoir intégrer cet atelier au sein du curriculum, je devais en plus demander à mes deux étudiantes de fournir un travail supplémentaire. Contrairement à mes pratiques habituelles, j'ai promis de leur octroyer des points supplémentaires pour augmenter leur moyenne générale[12]. Le projet, majoritairement effectué en asynchronie, a débuté les premières semaines d'avril au lieu de mi-mars. J'ai mis ce délai à profit en adaptant le projet à un mode d'enseignement hybride que je vais définir dans la partie suivante.

[12] Cette pratique est très courante aux États-Unis.

3.2. Définition du projet de stage

Les besoins en phonétique identifiés chez mes élèves se répartissent aussi bien sur l' axe prosodique que sur les aspects segmentaux du français. Il fut intéressant de remarquer que si la réalisation de certains phonèmes réputés difficiles pour les anglophones, notamment le [y] et le [R], étaient maîtrisés par certains élèves, je peux dire que tous avaient de grandes lacunes sur les aspects prosodiques de l'énoncé, rendant leur élocution parfois peu intelligible. La demande des étudiants était très forte pour améliorer leur prononciation mais la plupart sentait que ce travail pouvait s'avérer complexe et laborieux. En effet, les élèves du premier semestre avaient déjà conclu deux années de français et certaines erreurs s'étaient fossilisées. A terme, l'objectif d'un tel atelier est de mobiliser la même méthodologie pour l'adapter aux besoins des niveaux plus élevés.

Pour rendre ce projet cohérent et intégrable au curriculum je devais définir une progression logique entre chaque séance mais également au sein du curriculum. La mission était donc de définir un rythme de travail qui s'enchaîne harmonieusement avec l'ensemble du programme. Par ailleurs, je ne voulais pas retarder le début de l'atelier car je craignais que certaines erreurs ne s'installent trop facilement mais les événements sanitaires m'ont obligée à revoir le calendrier du projet.

Un aspect central de ce projet est l'auto-évaluation. La lecture de différents dispositifs a mis en exergue l'importance de partager avec les apprenants l'évaluation de leurs progrès pour favoriser la participation en salle de classe en leur mettant à leur disposition un outil émancipateur.

La progression initiale des objectifs a été définie avec l'aide de ma directrice de stage. La version finalisée ci-dessous a été remaniée pour s'adapter à la modalité technopédagogique. Les seuls changements concernent les échéances et non les objectifs de travail.

Les objectifs pédagogiques :

- exposer les étudiants aux traits phonétiques du français, du moins les faits les plus charnières et qui posent problème aux apprenants anglophones ;
- les guider dans une démarche d'auto-évaluation de leurs acquis en construction ;
- leur donner des outils pour réutiliser ces acquis à d'autres faits phonétiques

- mettre en relation des savoirs phonétiques et métalinguistiques

. L’apport théorique

1. Les problèmes spécifiques des locuteurs anglophones

Au début des années 70, Larry Selinker, professeur américain de linguistique, propose la définition du terme interlangue. Selon Selinker, il existerait :

> "trois systèmes linguistiques, lesquels sont (1) la langue maternelle de l'élève, (2) la compétence de l'élève dans sa deuxième langue, sa langue intermédiaire (interlanguage), et (3) le système de la langue cible."

En des termes moins savants, l'interlangue correspond donc à une zone élastique plus ou moins vaste, où les connaissances de l'apprenant sont en cours de construction et sujettes à des erreurs. Ce concept d'interlangue a depuis permis de mieux situer le niveau de l'apprenant (voir les travaux du CECRL) et également de légitimer les erreurs. Dans l'apprentissage de la prononciation, ces dernières peuvent être de plusieurs ordres, soit dans la réalisation des phonèmes, soit dans les aspects prosodiques de l'énoncé, et plus fréquemment les deux. L'objectif de cette partie sera de délimiter de manière non exhaustive les erreurs propres aux locuteurs anglophones et plus spécifiquement ceux de niveau débutant. Pour mettre en lumière ces difficultés, nous ferons appel à une notion bien connue des didacticiens des langues, la notion de transfert de la langue d'origine vers la langue cible. Pour illustrer ceci, nous nous pencherons sur l'intérêt d'étudier les éléments prosodiques dans le cadre d'un atelier de phonétique, nous prendrons plus particulièrement le cas de l'accentuation comme une des composantes centrales à aborder. Ensuite, nous effectuerons une comparaison des systèmes vocaliques et consonantiques du français et de l'anglais et les sources de conflits articulatoires que certaines différences créent. Nous appuierons cette analyse sur les trois modes définis qui caractérisent le français tels que définis par Delattre soit : le mode antérieur, le mode croissant et le mode tendu.

1.1. Les systèmes prosodiques francophone et anglophone

Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage propose la définition suivante pour la prosodie : " Le terme *prosodie* se réfère à un domaine de recherche vaste et hétérogène, comme le montre la liste des phénomènes qu'il évoque : accent, ton, quantité, syllabe, jointure, mélodie, intonation, emphase, débit, rythme, métrique, etc." (Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage, 2012) Un détail de chacun de ses traits ne servirait pas notre problématique cependant nous prenons le parti de regrouper ces phénomènes sous trois catégories: le rythme et l'accentuation, la syllabation et l'intonation.. Afin de mieux comprendre comment le transfert de la langue d'origine représente une véritable source d'erreurs chez les apprenants. Pour ce faire, nous allons étudier la relation entre accentuation et groupe rythmique.

Le cas de l'accentuation nous a semblé intéressant tant les deux systèmes linguistiques diffèrent. Il existe deux acceptions à ce terme. Dans la langue courante, l'accent "renvoie souvent aux caractéristiques d'une façon de parler étrangère qui concerne la réalisation des phonèmes et le débit (accent étranger, accent méridional, etc.)."(*ibid*., 2012) Cette définition a son importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère puisque l'ensemble des caractéristiques segmentales et suprasegmentales d'une langue sont les dénominateurs communs qui constituent cet accent étranger. Cependant, nous faisons le choix de laisser de côté cette signification pour nous consacrer à la seconde tout au long de ce travail. Ainsi, l'acception prosodique considère l'accentuation comme un "phénomène prosodique de mise en relief d'une syllabe, parfois plusieurs, dans une unité (morphème, mot, syntagme, phrase)." (*ibid*., 2012) Plus loin nous apprenons que "l'accent correspond à une augmentation physique de longueur, d'intensité et éventuellement de hauteur." (*ibid*., 2012) La question qui nous intéresse suite à cet énoncé est de comprendre en quoi l'accentuation diffère entre ces deux systèmes linguistiques et dans quelle mesure le passage de l'un à l'autre représente une contrainte supplémentaire pour les apprenants.

Pour qualifier le modèle de l'accentuation en français, on dit que l'accent est oxytonique puisque c'est la dernière syllabe prononcée du groupe rythmique qui porte la marque de cette accentuation. Cette marque est caractérisée par un allongement dans la durée de cette syllabe. La découpe rythmique au sein de la phrase intervient en fonction du

sens de l'énoncé, on l'appelle donc également le groupe sémantique. Il peut y avoir plusieurs groupes rythmiques au sein d'un même énoncé. Prenons l'exemple suivant :

- *Un café !* Le groupe rythmique est composé de trois syllabes, l'accentuation porte sur la dernière, [fe].
- *Un café serré !* L'accent transite ici de [fe] à [ʁe] puisque le groupe s'est allongé en passant de trois à cinq syllabes.
- *Un café serré, s'il vous plaît !*

Dans ce dernier cas, le groupe rythmique peut être découpé en huit syllabes, auquel cas la marque de l'accentuation porte sur la syllabe [plɛ]. La longueur de cet énoncé prononcé sous la forme d'un seul groupe requiert un débit de parole plus rapide, presque trop, ce qui amène le locuteur à faire chuter le "vous". Une découpe de cet énoncé en deux groupes rythmiques semble plus raisonnable pour des apprenants en FLE. Nous avons alors "un café serré" d'une part et "s'il vous plaît" d'autre part. Le cas échéant, chaque dernière syllabe des deux groupes rythmiques porte la marque de l'accent, soit [ʁe] et [plɛ].

Par le biais de cet exemple, il convient de remarquer que l'accentuation en français n'opère pas seule puisqu'elle est systématiquement fusionnée ou confondue avec d'autres éléments prosodiques comme le rythme. L'accent oxytonique, situé en fin de groupe rythmique, a une fonction démarcative. D'autres phénomènes viennent ensuite se greffer à l'énoncé. Par exemple, des intonations variables auront valeur d'accent insistance pour notamment véhiculer des émotions. Rappelons également ce que Léon (1993) indique comme une opération conjointe entre accentuation et intonation "Il est certain que l'accentuation joue un rôle concomitant avec la mélodie, pour créer l'organisation sémantique (linguistique) de l'énoncé. Le débit, le rythme, les pauses, se combinent eux aussi avec la mélodie pour générer des significations énonciatives plus larges". Cet enchevêtrement des phénomènes vient donc compliquer le travail d'un allophone.

Attachons-nous dorénavant à dresser un portrait de l'accentuation anglophone. Il s'agit tout d'abord d'effectuer une distinction entre l'*'accent'* et le *'stress'*. L'*accent* résulte d'un choix du locuteur au niveau mélodique, c'est un accent d'insistance tout comme en français, et ne peut donc obéir à une règle précise, à l'inverse de son faux jumeau, le '*stress*'. Ce dernier est également qualifié d'accent lexical, et c'est ici que toute

la différence repose avec le français.. Prenons l'exemple du mot 'present' en anglais, qui, lorsqu'il est un nom, veut dire un cadeau, et qui, lorsqu'il est un verbe veut dire faire une présentation, présenter. Dans le premier cas, l'accentuation est posé sur la première syllabe, autrement dit la force expiratoire ou l'explosion est sur la première syllabe. Dans le cas du verbe, l'accent repose sur la deuxième partie du mot. Cette différence, évidente à l'oreille aguerrie est également manifeste en phonétique. La transcription en alphabet phonétique international est [ˈprɛz.ənt] dans le cas du nom et [prɪˈzɛnt] dans le cas du verbe.

Il est souvent complexe pour un francophone de comprendre les règles de l'accentuation anglophone puis de produire cet accent tant les règles varient. Nous détaillons ici une règle qui est susceptible d'engendrer un transfert entre la langue d'origine vers la langue cible. L'exemple qui nous semble le plus prégnant est le '*stress shift*', soit le déplacement de l'accent au sein du mot si on y ajoute un affixe. Prenons l'exemple du nom commun 'mystery' prononcé [ˈmi-st(ə-)rē] avec un accent sur la première syllabe. Prenons maintenant, l'adjectif dérivé, 'mysterious'. Ces deux termes partagent évidemment une racine commune, pour autant la prononciation diffère puisque l'adjectif est prononcé [mi-ˈstir-ē-əs]. L'accent s'est ici déplacé sur la deuxième syllabe. La raison pour le déplacement de cet accent est l'ajout du suffixe /-ious/. En effet, ce suffixe, à l'inverse de /-ous/ (notez la voyelle graphique i en moins), exige que l'accent soit réalisé sur la syllabe qui le précède.

A partir de cet exemple sur le déplacement de l'accent, on peut imaginer que des locuteurs anglophones auront tendance à effectuer ce même transfert en français. Ainsi, ils prononceront le mot mystère [mistɛʁ] avec un accent en première syllabe, mais l'adjectif mystérieux sera lui prononcé [misˈteʁjø] avec une accentuation précédent le suffixe /-ieux/. Or la marque de l'accentuation en français est portée par la dernière syllabe du groupe rythmique, indépendamment de la morphologie du groupe rythmique. Un tel retour au confort sécuritaire de la langue d'origine est également remarquable sur les mots transparents. Prenons le terme "l'humour" qui en français sera accentué sur la dernière syllabe, soit [muʁ]. Ce même mot en anglais sera prononcé [ˈhjuːmə(r)] avec une marque d'accentuation sur la première syllabe.

La connaissance des deux systèmes linguistiques sur ce phénomène prosodique représente une nécessité pour l'enseignant afin d'anticiper le mécanisme naturel qui pousse tout apprenant en L2 à revenir à son schéma linguistique par défaut, soit sa L1. Pour des

apprenants anglophones, l'enseignant devra insister explicitement sur l'importance de déplacer l'accent lexical en fin de mot et à bien des égards ne pas accentuer du tout un mot qui se situe au coeur du groupe rythmique. L'énoncé "l'amande est amère" prononcé avec un accent erroné sur la deuxième syllabe au lieu de la dernière pourrait être compris "l'amant de ta mère". Afin d'éviter à des apprenants des malentendus, il sera crucial d'intégrer autant d'heures de travail que nécessaires sur l'accentuation. C'est ce que nous ferons dans ce projet.

1.2. Les problèmes segmentaux

Dans cette partie, nous allons effectuer une présentation des systèmes vocaliques et consonantiques du français et de l'anglais puis nous résumerons les principales différences entre ces deux systèmes à la lumière d'un article de Pierre Delattre publié en 1953 intitulé *Les modes phonétiques du français* et qui regroupe en trois modes toutes les caractéristiques de prononciation du français en comparaison avec celles de l'anglais.

Le système vocalique français compte originellement douze voyelles orales et quatre voyelles nasales. L'anglais possède également douze sons vocaliques et cinq diphtongues (l'anglais d'Amérique en compte cinq et huit pour l'anglais britannique). Les deux systèmes sont représentés dans la figure ci-dessous.

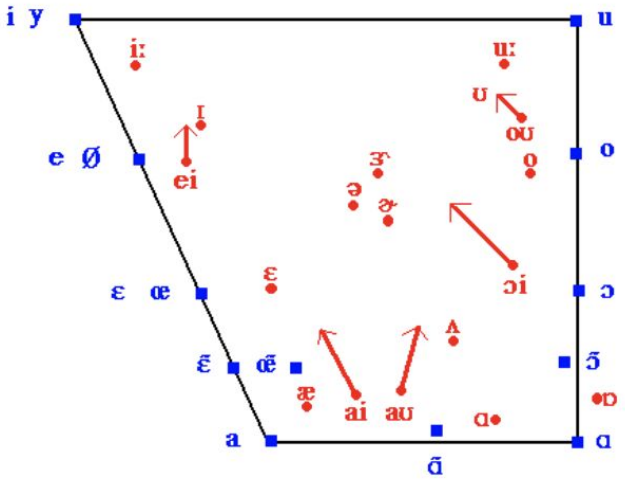


Figure 1 : les systèmes vocaliques français et anglais

Comme nous pouvons le voir, il n'existe pas d'équivalence exacte entre les deux systèmes. Si un son du français se rapproche d'un son en anglais, l'aperture (le degré d'ouverture de la bouche sera différente) ou encore le lieu d'articulation, qui se définit par la position de la langue dans la bouche, seront différents. La forme complexe du système vocalique français à seize voyelles connaît toutefois une forme simplifiée à treize phonèmes, mis à part certains régionalismes. Ainsi, le son [ɑ] a disparu au profit de [a] qui est caractérisé par un son antérieur plus court. On ne distingue plus une 'pâte' d'une 'patte'. [œ̃] connaît le même sort et a cédé sa place à [ɛ̃]. Ainsi 'brun' et 'brin' admettent la même prononciation, c'est le contexte qui permettra de les différencier tout comme dans le premier exemple. Le troisième son dont l'apprentissage tend à s'évanouir est le [ə] puisque sa prononciation est tributaire de sa position dans l'énoncé.

Pour ce qui relève des erreurs des apprenants anglophones du français, ils auront tendance à diphtonguer les sons vocaliques du français ou à les étirer. Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage définit la diphtongue comme "une voyelle complexe dont le timbre se modifie au cours de son émission, de sorte que l'on entend une certaine qualité vocalique au début de la diphtongue, une autre à la fin." L'anglais connaît beaucoup de diphtongues, par exemple '*bear*', '*house*', '*pain*'. Le vieux français était également riche en diphtongues comme en témoignent la graphie de certains mots 'coeur', 'sauter'… Certaines variétés du français ont conservé ce phénomène de diphtongaison. Ainsi, les locuteurs québécois prononcent [kœʁ] comme [ka^{œ}ʁ] et [sote] comme [so^{u}te]. Dans ce cas, le signe API marquant la diphtongue est indiqué en surélevé.

Il existe en outre certains phénomènes dans chacune des deux langues qui n'existent pas dans l'autre. Ainsi, on retrouve le principe de nasalité en français qui ne se retrouve pas en anglais. Une voyelle nasale est une voyelle dont la production est caractérisée par le passage de l'air dans les cavités buccale et nasale. Ce phénomène est rendu possible par l'abaissement de la luette qui, pour le reste du système vocalique français, reste fermée. On distingue ainsi une voyelle orale d'une voyelle nasale. Dans une étude statistique des phonèmes de 451 langues, Ian Maddieson recense que moins de 25% des langues répertoriées ont recours à la nasalisation dans leur système vocalique[13]. Toujours selon cette étude, la fréquence des voyelles nasales en français serait de l'ordre de

[13] http ://web.phonetik.uni-frankfurt.de/upsid_find.html. Dictionnaire permettant d'identifier les caractéristiques phonatoires des voyelles et des consonnes

10%. Ce chiffre justifie à lui seul la nécessité d'enseigner ces phonèmes aux apprenants anglophones puisque l'anglais ne connaît pas de voyelles nasales dans son système vocalique. Dans un ouvrage sur la phonétique comparée entre le français et l'anglais nord-américain, Ostiguy, Sarrasin et Irons (1996), remarque que "le locuteur anglophone connaît toutefois des voyelles nasalisées, il en articule une dans le mot anglais 'camp' [...] où la consonne [nasale] /m/ a cédé un peu de nasalité à la voyelle [æ̃] qui la précède". Le locuteur anglophone aura donc tendance à reproduire cet effet dans le mot français 'camp' qui devra être prononcé [kɑ̃] et non [kamp] comme en L1. Cette erreur est fréquente chez les locuteurs anglophones, par effet de transfert de la L1 après une mauvaise analyse du lien phonie-graphie. Cette erreur se répercutera ensuite sur la prononciation de la lettre /p/.

Les systèmes consonantiques français et anglais sont quelque peu similaires mais des différences demeurent comme le montre le tableau ci-dessous. En effet, la consonne dorso-uvulaire [ʁ] est complètement absente du schéma consonantique anglais. Par ailleurs, le français, tel qu'il est prononcé en France hexagonale, est dénué des consonnes affriqués de l'anglais. Ce n'est pas nécessairement le cas du français du Québec. L'anglais possède également des constrictives apico-dentales, c'est le cas des sons [ð] et [θ] comme dans les mots 'the' et 'tooth', phonèmes totalement absents du système français.

Mode articulatoire	Lieu d'articulation							
Occlusive	Bi-labiale	Labio-dentale	Apico-dentale	Alvéolaires	Prédorso alvéolaire	Palatale	Vélaire	Uvulaire
Sourde	p p		t	t			k k	
Sonore	b b		d	d			g g	
Nasale	m m		n	n		ɲ	ŋ ŋ	
Constrictive								
Sourde		f f	θ		s s	ʃ		
Sonore		v v	ð		z z	ʒ		
Liquide				l l r				R
Affriquée								
Sourde						dʃ		

Sonore						dʒ		

Figure 2 : Les sons consonantiques du français et de l'anglais

La comparaison des systèmes articulatoires des deux langues que nous venons de faire ne résume pas l'origine de ces différences. C'est pour cela que nous emprunterons les travaux de Delattre pour bien cerner ces différences et comprendre les erreurs des apprenants anglophones. Dans son article, Delattre regroupe en trois catégories les caractéristiques principales du français qui contrastent avec l'anglais, le mode tendu, le mode antérieur et le mode croissant.

Le français est caractérisé par une grande tension articulatoire, soit l'effort fourni par les muscles lors de la production d'un son. A la différence de l'anglais, cette tension en français va se retrouver "dans les voyelles, par moins de diphtongaison; dans les consonnes, par moins d'affrication." (Delattre, 1953) Concrètement, les voyelles françaises sont considérées comme plus stables, on ne retrouve donc pas le phénomène de diphtongue qui est caractéristique de l'anglais. L'anglais connaît des sons vocaliques relâchés alors que le français n'en connaît pas. Prenons l'exemple des termes 'bull' en anglais et 'boule' en français. Dans le premier cas le son [u:] est relâché tandis que le deuxième connait une forte tension articulatoire [u]. Dans le cas des sons consonantiques, le français ne connaît pas les phonèmes [dʒ] et [dʃ] comme dans les mots et 'jade' et 'church'. Une autre différence consonantique marquée par cette tension est le phénomène d'aspiration. L'aspiration fait référence au souffle d'air qui vient accompagner la production du son consonantique. Prenons l'exemple du mot table dans les deux langues. Si nous tenons notre main devant notre bouche, nous ne devons pas sentir d'air expiré en français mais on le sent en anglais. Cette différence minime ne viendra pas affecter l'intelligibilité du discours mais concourra à une prononciation qui se rapproche de celle des locuteurs natifs.

La deuxième tendance dégagée par Delattre est le mode antérieur prédominant en français. Les lieux d'articulation du français sont localisés vers l'avant de la cavité buccale, ce qui se manifeste physiquement par une langue en position supérieure, c'est à dire proche du palais. En réduisant le triangle vocalique à treize sons, le français compte huit voyelles antérieures sur treize, ce qui prouve l'antériorité de cette langue. L'antériorité du français contraste avec la postériorité de l'anglais, ce qui pourrait expliquer la difficulté des anglophones à prononcer certains sons antérieurs du français et notamment le [y]. Sur l'axe

consonantique, la réalisation du [ʁ] français requiert un mouvement dorsal, c'est à dire vers le sommet du palais et prend une forme convexe ce qui vient favoriser la résonance antérieure. A l'inverse, la production du son [r] américain amène la langue à se creuser, elle prend alors une forme concave, ce qui vient favoriser la résonance postérieure.

Pour terminer, Delattre distingue le français de l'anglais par l'importance du son vocalique au sein de la syllabe, à l'inverse de l'anglais qui est porté en début de syllabe. "Parler sur le mode croissant veut aussi dire que les voyelles prennent psychologiquement une place dominante dans les syllabes, et qu'ainsi, dans les cours des mouvements articulatoires de la chaîne parlée, le français tend à prévoir la voyelle plus que la consonne, contrairement à l'anglais où la tendance à l'anticipation consonantique est si caractéristique." (*ibid*., 1953) Il résulte de cette anticipation des phénomènes consonantiques qui sont si propres au français parlé. En français, les consonnes finales vont avoir tendance à se rattacher à la voyelle qui suit (c'est le phénomène de liaison) plutôt que la voyelle qui précède, comme en anglais.

L'article de Delattre nous semble fondamental puisqu'il permet de classifier les différences qui opposent les deux systèmes linguistiques et fournit des pistes sur le travail de l'enseignant quant à l'articulation des sons du français.

En conclusion de cette partie, il nous semble opportun d'appuyer sur le fait qu'il est du devoir de l'enseignant d'anticiper les difficultés de ces apprenants. Nous reconnaissons qu'il est difficile de circonscrire l'entièreté des différences des deux systèmes mais nous souhaitons anticiper ici les difficultés qui seront propres à des débutants anglophones : le rythme de la phrase et l'accentuation, le phénomène de liaisons et enchaînements, l'intonation, la chute du e muet et la discrimination entre les phonèmes [u] et [y], la réalisation des voyelles nasales entre autres difficultés. Ce sont celles-ci que nous aborderons lors des différentes séances de notre projet. Afin d'aborder et de pallier ces difficultés, nous verrons dans la partie suivante comment un atelier de phonétique peut aider l'enseignant dans cette mission.

Au-delà des facteurs inhérents à la phonétique qui troublent l'énoncé, d'autres raisons relatives à la personne viennent se greffer et ajouter un degré supplémentaire de complexité aux problèmes linguistiques. Ces critères peuvent en partie finir de répondre à la question du manque de participation dans la salle de classe. Nous ajouterons à notre analyse dans la troisième partie de ce travail quelques facteurs tirés de la taxonomie de

Moyer qui viennent appuyer nos propos. Les facteurs affectifs (la motivation, le choc culturel potentiel), les facteurs cognitifs (interférence de la L1, maturité cognitive), les facteurs environnementaux (conditions d'apprentissage, dynamique de groupe) ou encore des facteurs sociaux (rapport de dominance de la L2 par rapport à la L1) sont tout autant de paramètres qui ajoutent un degré supplémentaire de complexité aux problèmes linguistiques. Dans notre groupe de base, les facteurs affectifs, cognitifs et environnementaux avaient une prépondérance non négligeable en ce sens que l'hétérogénéité du groupe, à tout point de vue, s'est manifestée dans les résultats de l'atelier. Nous considérons que ces facteurs ne sont pas anodins et nous les incorporons lors de la description de notre groupe dans l'analyse de ce travail.

2. Objectifs d'un cours de phonétique

A la question "quel est votre objectif principal pour ce cours de langue ?", nombre d'apprenants répondent qu'ils souhaitent pouvoir s'exprimer clairement pour se faire comprendre par des locuteurs natifs, autrement dit faire preuve d'une plus grande intelligibilité. Cet objectif doit alors devenir celui de l'enseignant. Cependant, des études ont montré que la place accordée à l'enseignement de la phonétique reste bien souvent le parent pauvre de la salle de classe. En moyenne, seules quelques minutes seraient consacrées quotidiennement à la prononciation. Un rapide coup d'oeil dans des manuels de FLE vient corroborer ces études. En effet, si phonétique il y a, l'accent est surtout porté sur la discrimination auditive des phonèmes plutôt que sur la correction de la prononciation et sur les éléments prosodiques. Les raisons pour ces lacunes peuvent être multiples : manque de ressources pédagogiques sur le sujet et/ou manque de formation des enseignants dans ce champ de la didactique des langues.

Cette partie a pour intention de clarifier le travail de l'enseignant. Pour y parvenir, nous aborderons tout d'abord le rôle fondamental de la phonétique pour l'acquisition d'une bonne intelligibilité. Deuxièmement, nous étudierons la question de la norme pédagogique et nous nous baserons sur les principes recommandés par Valdman. A cette question de la norme, viendra se greffer celle de la variation phonologique.

2.1. La phonétique au service de l'intelligibilité du discours oral

Les aspects phonétiques d'une langue reposent en partie, sur deux axes parallèles mais néanmoins inséparables. La combinaison des réalisations phonétiques sur ces deux axes permettra à l'apprenant d'une langue étrangère de produire un énoncé clair, limpide et qui sera compris sans (trop de) difficultés par l'interlocuteur. Ce lien entre production de l'apprenant et perception de l'interlocuteur représente le socle de l'intelligibilité qui prend

racine dans un système simple et donc apprenable. Nous allons dans cette première partie voir comment y parvenir en dressant un portrait des axes segmental et suprasegmental.

Le premier axe concerne les segments de l'énoncé, autrement dit l'articulation des phonèmes (les sons vocaliques et consonantiques). En condition d'interaction orale, une réalisation correcte des phonèmes (les sons vocaliques et consonantiques) facilitera l'intelligibilité du message. Pour autant, cette affirmation admet certaines variations qui ne viennent pas entacher le discours. Par exemple, un son [y] prononcé [u] dans l'énoncé : 'Tu vas bien ?' alors prononcé 'Tout va bien ?' ne vient pas entamer le message initial à savoir de demander comment se porte l'interlocuteur. A ces fins, la langue française admet plusieurs propositions comme, "Ça va ?, Comment ça va ? Tu vas bien ? Tout va bien ?...". Devant la multiplicité des choix, toute personne familière avec le français peut comprendre ce message. Si dans ce premier cas cette substitution d'un phonème pour un autre n'altère que très peu le sens du message, la même erreur pourrait ne pas être intelligible dans des conditions différentes. Dans l'énoncé 'J'aime les Russes', on comprend que le locuteur aime les personnes de nationalité russe. Ce même énoncé prononcé 'J'aime les rousses' par substitution du [y] pour le [u] pourra mettre en péril l'objectif de communication. C'est de la souplesse de l'interlocuteur et du contexte de l'énoncé que dépendra l'issue de la conversation puisque clairement le sens est ici fortement endommagé par cette erreur. Prenons maintenant le cas d'une variation sur un même phonème, comme le [ʁ] qui un peu trop roulé révèlera un accent étranger mais ne viendra pas altérer l'intelligibilité du discours. Une étude de Munro suggère que "les facteurs segmentaux (les voyelles et les consonnes) jouent un plus grand rôle pour la perception d'un accent [étranger] que pour l'intelligibilité" (Munro, 1995, cité dans Lauret, 2007). Nous comprenons ici qu'une nuance au niveau articulatoire, donc de la réalisation des divers phonèmes, mais pas nécessairement de la substitution d'un phonème pour un autre, ne viendra pas compromettre le sens du discours, tout au plus sera-t-elle révélatrice d'un accent étranger. Pour autant, il s'agit de ne pas amoindrir le rôle de l'interlocuteur qui, en position de réception, joue un rôle crucial dans toute situation de communication par l'effort de compréhension qu'il va ou non consentir.

Le deuxième axe s'intéresse aux traits prosodiques du discours comme l'accentuation, le rythme ou encore l'intonation de l'énoncé. Cet axe est également appelé en linguistique l'axe suprasegmental dans le sens où ces caractéristiques vont venir affecter

les segments plus longs que les phonèmes. Ainsi le rythme et l'intonation, pour ne citer qu'eux, vont agir sur la production et la réception de l'énoncé. Jean-Guy LeBel considère que la prosodie est "l'ossature à laquelle se greffent les sons" (LeBel, 2011). Pour illustrer cette affirmation, prenons l'exemple de l'énoncé phonétique suivant : [labɛlfɛʁm]. Pour cela, il nous faut comprendre les notions d'accent et de rythme. Si l'accent est placé sur *belle*, alors ce mot a valeur de substantif et donc *ferme* a une fonction verbale. Nous imaginons qu'une belle femme, par exemple, est en train de fermer quelque chose. A l'inverse, si l'accent est placé sur *ferme*, alors *belle* a valeur d'adjectif et *ferme* devient un substantif. Ici nous comprenons qu'une jolie ferme est décrite. Par le biais de cet exemple, on comprend l'assertion de LeBel dans ce sens où la seule réalisation correcte des phonèmes ne suffit pas à garantir la bonne compréhension du discours.

Dès lors, un travail nécessaire sur les faits prosodiques s'impose en parallèle d'une maîtrise des phonèmes, voire en amont de cette dernière comme le suggère certains prédicateurs, dont LeBel fait partie, de la correction phonétique. Ce travail d'ensemble sur le rythme, l'accentuation, l'intonation, la réalisation des phonèmes contribuera à donner cet effet harmonieux qui caractérise l'intelligibilité du discours.

2.2. L'intelligibilité vue par le CECRL

Nous avons précédemment soulevé le lien entre la prépondérance de l'accent étranger et son impact sur l'intelligibilité de l'apprenant. Si comme le rappelle Lauret, l'intelligibilité est caractérisée par "une production la moins marquée par un accent et la plus proche d'une prononciation modèle", nous devons dans un premier temps observer des critères objectifs qui permettent de délimiter ce que la maîtrise phonologique implique. En 2018, le CECRL étoffe sa grille initiale, élaborée en 2001, à ce sujet.

MAÎTRISE PHONOLOGIQUE	
	MAÎTRISE GENERALE DU SYSTEME PHONOLOGIQUE
C2	Peut utiliser tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible avec un haut degré de maîtrise – y compris les traits prosodiques tels que l'accent tonique et phrastique, le rythme et l'intonation-, de façon à ce que les moindres détails de son message soient clairs et précis. La présence d'un accent venant d'autres langues n'affecte aucunement ni la compréhension ni l'efficacité de la transmission et de la mise en valeur du sens.
C1	Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible, de façon à être toujours intelligible. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'autre(s) langue(s) mais cela n'affecte en rien la compréhension.
B2	Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés ; l'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.
B1	La prononciation est en général intelligible ; l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects. L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut en être affectée.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. Une forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour des interlocuteurs habitués aux locuteurs de son groupe linguistique. Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.

Figure 3 : Maîtrise du système phonologique selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2018 : 142)

La figure 3 est une synthèse de deux autres également présentes dans la nouvelle version du CECRL sur les faits articulatoires et les traits prosodiques. Ici, nous émettons une nuance entre ce qui a été observé dans la littérature et notre interprétation de cette grille. En effet, il ne semble pas tant s'agir de l'accent étranger, soit l'empreinte phonologique des langues parlées avant la nouvelle langue, en tant que tel mais plutôt de la somme des difficultés des apprenants en phase de production. Ces difficultés seront notamment plus prépondérantes selon la L1 du locuteur. En effet, plus la langue d'origine connaîtra des schémas intonatifs, accentuels et des faits articulatoires différents de la LE, plus les difficultés des apprenants seront tangibles. Nous observons dans cette grille que l'influence de ce groupe linguistique est souvent mis en regard avec le critère d'intelligibilité du discours comme nous pouvons le remarquer à chaque niveau : "suffisamment claire", "affecter la compréhension" (A2), "intelligibile", "la compréhension [...] affectée" (B1). Ce n'est qu'à partir du niveau B2 que cette influence semble se répercuter nettement moins sur la compréhension, comprenons ici intelligibilité, du discours. En effet, à partir de ce niveau "l'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues que [le locuteur] parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul".

Nous tirons deux enseignements de la lecture de ce tableau. Tout d'abord, l'intelligibilité doit représenter un objectif principal. La deuxième conclusion que nous dressons est que l'enseignement des aspects phonétiques de la langue doit représenter un

des socles de la tâche de l'enseignant de FLE et cela dès les premiers niveaux. En cela, nous rejoignons LeBel (2011) qui affirme que :

> "si l'INTELLIGIBILITÉ de la langue parlée est l'objectif premier de l'enseignement, la pratique de la correction phonétique se doit d'être présente, à tout le moins au début de l'apprentissage de la langue par l'apprenant. En d'autres mots, l'apprenant doit rapidement acquérir une prononciation compréhensible (intelligible, accessible, claire, limpide) sous peine de devenir pénible pour l'interlocuteur et, dans la plupart des cas, sous peine de perdre l'attention de ce dernier!"

Si l'intelligibilité demeure l'objectif de l'enseignant, nous nous demandons quelle est la référence qui va permettre à l'apprenant et à l'enseignant de déterminer la justesse du discours. Ce questionnement, d'autant plus pertinent en Amérique du Nord où se trouvent en concurrence deux prononciations radicalement différentes (celle de France et celle du Québec), met sur le devant de la scène une personnalité jusqu'alors volontairement mise de côté, le locuteur natif. La conversation autour du positionnement du locuteur natif fera émerger la question des normes linguistique et pédagogique.

2.3. Normes et variations linguistiques

Nous venons de voir qu'une bonne prononciation repose sur une bonne maîtrise des faits phonétiques situés sur les axes segmental et suprasegmental. Cette assertion met en avant la notion de la variété de la langue dont il est question pour affirmer que la prononciation est correcte. Par exemple, pourquoi l'adverbe seulement est prononcé [sœlmɑ̃] en français standard et accepté comme la norme alors que sa variante [sœləmɑ̃] est accepté en France méridionale ? La question fondamentale qui découle de cet exemple est quel français phonétique enseigner ? L'enseignant doit se poser la question de la pertinence de son choix pédagogique à l'aune de ses connaissances et de ses compétences. Ainsi un enseignant natif du Québec n'aura pas les mêmes exigences au niveau articulatoire qu'un allophone ayant appris un français parlé typique de la région parisienne. Pour cela, plus une langue compte de locuteurs répartis sur un champ géographique vaste, plus les variations vont être importantes. C'est le cas par exemple des langues des peuples colons comme le

français, l'anglais ou encore l'espagnol. Aujourd'hui, l'Organisation Internationale de la Francophonie recense plus de "300 millions de personnes […] capables de s'exprimer en français"[14] et cela sur les cinq continents. Suite à cette donnée, deux notions coexistantes entrent en jeu pour répondre à la question initiale. D'une part, le rôle de la norme pédagogique et d'autre part, l'influence des variations linguistiques dans cette norme.

Pour comprendre ces deux notions clés, nous allons faire appel aux principes de Valdman tels que détaillés ci-dessous et agrémentés dans un article de Detey paru en 2010.

1. La norme linguistique devrait refléter la parole réelle de locuteurs natifs dans des situations de communication authentiques

2. Elle devrait se conformer à la vision idéalisée qu'ont les locuteurs natifs de leur propre utilisation de la langue

3. Elle devrait se conformer aux attentes des locuteurs natifs et à celles des apprenants étrangers concernant le type de comportement linguistique approprié pour des apprenants étrangers

4. Elle devrait prendre en compte les facteurs de traitement et d'apprentissage

Les principes de Valdman et les apports de Detey font intervenir quatre notions essentielles pour répondre à la question de la norme pédagogique à enseigner quand il est question de la langue parlée.

Nous retrouvons dans un premier temps le degré **d'authenticité** de la langue parlée par les locuteurs natifs. Le premier principe soulève ainsi la notion de la variabilité du discours oral. La notion de variation linguistique est protéiforme et peut se définir sur plusieurs niveaux. Les travaux fondateurs de Labov à la fin des années 60 ont permis de mettre en lumière quatre variables permettant de distinguer l'étendue des variations : les niveaux syntaxique, phonologique, lexical et morphologique. Ainsi, chaque locuteur natif, dans sa version réelle, peut osciller, volontairement ou non, dans sa façon de parler en fonction de son interlocuteur ou encore de son origine géographique. Par exemple, la prononciation de "quai" ou "jouet" admettra le phonème /e/ dans le sud de la France et /ɛ/ dans le nord de la France. Pour gommer cette différence qui n'entache pas l'intelligibilité du discours, certains phonéticiens et phonologues encouragent l'enseignement de l'archiphonème [E] qui a bien des égards satisfait la distinction entre [e] et [ɛ], comme dans

[14] Données recueillies sur le site de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Visité le 29 avril 2020.

l'exemple ci-dessus. C'est ici qu'il convient de distinguer la variation de l'erreur. La variation est à comprendre comme un curseur qui se déplace sur un axe entre deux pôles bien établis qui délimitent les frontières de l'énoncé reconnu comme correct. Par exemple, le phonème [ʁ] admet plusieurs variations au sein de l'espace linguistique francophone. Cependant, dès lors qu'il y a substitution de phonèmes, nous tombons alors dans le domaine de l'erreur. Nous reprenons ici l'exemple de 'russe' et de 'rousse' mentionné précédemment. Pour autant, comme nous le savons toutes les erreurs ne vont pas léser le discours au même degré. L'erreur n'existe pas seule, elle est accompagnée d'un environnement contextuel délimité par les interlocuteurs responsables de la perception et de la production du message. La question de l'authenticité ajoute un travail supplémentaire sur l'établi de l'enseignant puisque non seulement devra-t-il exposer ses étudiants aux différentes facettes phonologiques du français en phase de réception mais il devra ensuite faire le choix du système phonétique à réaliser en production.

Ce premier point nous amène au concept de **référence** de la langue parlée, soit la version idéalisée que les locuteurs natifs en ont et dont il est question dans le deuxième principe de Valdman. Pour définir cette version idéalisée, nous emprunterons à Chevrot (1994) l'analogie du "locuteur idéal" qui est un "maître de l'éventail stylistique de sa communauté" et parvient à sélectionner à bon escient "un style défini par trois critères (marquage régional, marquage social et adéquation à un type d'interaction)". Cette version idéalisée est intrinsèquement liée à la diversité socio- et géolinguistique de la langue. On imagine qu'un locuteur québécois aura pour référence les variations qui lui sont familières, ce qui ne sera pas le cas pour un locuteur de l'Afrique francophone. Une parenthèse amusante peut consister à se demander si des locuteurs natifs d'une même langue mais géographiquement éloignés peuvent se comprendre. Il n'est pas rare au Canada de voir des sous-titres s'afficher quand bien même le locuteur est francophone. Si bien que nous sommes en mesure de placer sur le banc de touche la personne du locuteur natif et sa prétendue perfection puisque la version idéalisée, et donc la référence, est une notion bien subjective.

La troisième notion, mise en avant par Detey, est rattachée au troisième principe de Valdman, c'est celle de **l'acceptabilité** de la langue. D'une part, il faut comprendre le degré d'acceptabilité du locuteur natif, c'est à dire son degré de tolérance face au discours de l'allophone. Ainsi, un professeur de français sera nettement plus à même de reconnaître,

de comprendre et même d'anticiper les erreurs de ses apprenants, d'où un plus grand degré de tolérance. A l'inverse, un locuteur qui n'a pas de bienveillance ou bien qui n'est tout simplement pas habitué à rencontrer des allophones ne fera pas preuve de clémence envers ces derniers. D'autre part, il s'agit également de l'acceptabilité de l'apprenant, son seuil d'exigences personnelles et sa conscience de la correction de sa production. Rappelons ici que l'apprenant de niveau avancé aura un seuil d'acceptation de ses erreurs qui est beaucoup plus bas qu'un débutant. Par ce constat, nous pouvons inférer que le comportement linguistique de ces derniers aura naturellement tendance à être moins exigeant, sans doute par manque d'expérience. Cette déduction nous amènera à travailler en classe l'auto-évaluation qui permettra aux apprenants de développer des outils de conscientisation et ainsi délimiter l'acceptabilité de leur discours.

Cette troisième notion est mitoyenne de la dernière qui est celle de **l'apprenabilité** de la langue par les apprenants. Ces deux notions sont concomitantes car l'acceptabilité ne doit pas venir entamer la capacité de l'apprenant à l'intérioriser. Ainsi, si une exposition aux différentes variations nous semble pertinente et réalisable, il faut absolument que l'enseignant se positionne et effectue un choix sur l'axe de la production. Il nous semble en effet contre-productif d'exiger d'un apprenant, surtout en début d'apprentissage, d'être à même de pouvoir produire le vaste champ des variations. Un juste milieu entre ces deux notions est proposé par Bardovi-Harlig et Gass (2002, cité par Detey, 2010) où il s'agirait de "sélectionner et enseigner une forme de langue qui soit acceptable aux locuteurs natifs mais plus facile à apprendre que le système langagier natif complet". Nous pensons notamment à l'introduction d'un système vocalique simplifié à treize voyelles, voire dix pour les besoins de l'apprenabilité, au lieu des seize phonèmes habituels, d'autant plus que la langue d'origine viendra nettement affecter l'apprenabilité de la LE. Plus la langue d'origine sera éloignée de cette dernière, plus l'acquisition phonétique de la LE sera complexe. Nous pensons notamment à l'exemple de l'arabe qui ne compte que trois sons vocaliques sur son axe segmental, l'acquisition des treize voyelles du français peut assurément représenter une tâche intimidante.

Cette concession entre norme linguistique et norme pédagogique nous a permis de soulever deux pierres angulaires de l'enseignement/apprentissage de la phonétique. Tout d'abord, la présence irréfutable d'un système phonologique établi qui repose sur un ensemble de phonèmes et de traits prosodiques qui définissent l'identité linguistique d'un

groupe de locuteurs. Dans un second temps, et de manière tout aussi tangible, l'existence de la variation qui lègue à l'enseignant la possibilité d'accommoder ce système phonologique à l'aune des critères d'acceptabilité et d'apprenabilité. Il convient dès lors de mettre en place une démarche pédagogique adéquate et propice au contexte très particulier d'enseignement/apprentissage dans lequel nous nous trouvons.

3. L’enseignement en ligne

Suite aux récents événements sanitaires qui influencent nos modes de vie, de travail et donc d’enseignement, les séquences de travail de ce projet ont dû être retravaillées pour correspondre à un mode d’enseignement en ligne asynchrone. Le district scolaire dont notre établissement dépend n’a pas autorisé les enseignants à dispenser des cours en ligne de manière synchrone. Ainsi, tout le travail d’acquisition des faits étudiés et la phase d'auto-évaluation en amont et en aval de chaque séance ont été réalisés en asynchronie. Les seuls contacts en synchronie pour lesquels nous avons eu l’aval de la direction étaient pour la partie remédiation à la fin de chaque séance, soit trente minutes par semaine. De ce fait, notre dispositif initial a dû être repensé pour s’adapter aux besoins de l’approche technopédagogique avec les opportunités qu’elle crée mais également les contraintes qui en découlent.

Dans cette partie, nous verrons les outils à disposition de l’enseignant pour garantir la progression pédagogique. Nous décortiquerons dans un premier temps l’importance pour l’enseignant de définir et maintenir ce que nous appelons sa présence. Dans la salle de classe, le rôle du professeur n’est plus à débattre tant les études convergent en ce sens. Pour autant, il est plus délicat pour un enseignant de faire accepter son style pédagogique dans un contexte virtuel. Cette première analyse nous amènera ensuite à définir les outils communicatifs qui s’offrent à l’enseignant pour garder le contact avec les apprenants. Pour terminer nous aborderons les outils à disposition de l’enseignant pour garantir la progression du cours.

3.1. Établir la présence enseignante

Le recueil et le site compagnon Enseigner l’oral en ligne mettent en lumière divers conseils pour l’enseignant sur l’importance de maintenir sa présence en ligne avec ses

apprenants. “La saillance de la présence enseignante a trait à son caractère remarquable tant au niveau perceptuel (plus audible, plus visible), cognitif (plus compréhensible, plus mémorable), qu’émotionnel (plus engageant)” (Enseigner l’oral en ligne, 2014). Nous considérons que ces trois critères sont intrinsèquement liés dès lors que si l’un d’entre eux fait défaut alors l’impact sur les deux autres est inévitable. Dès lors, comment l’enseignant peut-il remplir ces critères dans un dispositif en ligne ?

Si atteindre le même degré perceptuel nous semble difficilement réalisable en ligne tant un atelier sur la prononciation requiert l’engagement du non-verbal, il existe des outils qui peuvent aider. Nous pensons tout d’abord aux manuels de phonétique et aux ressources audio associées comme Les 500 exercices de phonétique (Abry, D., Chalaron, M.-L., 2010). Par ailleurs, et c’est sans doute le plus important, l’enseignant doit donner beaucoup de flexibilité temporelle aux apprenants afin de s’approprier les tâches en ayant la possibilité de réécouter des exercices et de poser des questions par la suite à l’enseignant. En d’autres termes laisser la liberté aux apprenants de définir leur rythme de travail.

L’aspect cognitif est intrinsèquement lié au précédent. En effet, si l’efficacité du matériel exploité, ici la qualité des enregistrements audio et des tâches à effectuer, est maximale, alors nous sommes en mesure de penser que le degré de mémorisation sera également meilleur. Pour autant, un enregistrement ne peut se substituer à la présence enseignante, c’est pourquoi nous avons intégré à notre étude des séances de remédiation synchrone lors desquelles l’enseignant faisait un bilan du fait étudié et retravaillait les schémas avec les apprenantes. Cela permet de désamorcer certaines questions qui auraient pu émerger lors du travail en asynchronie et donc de le rendre plus compréhensible comme le suggère les auteurs du projet Enseigner l’oral en ligne.

Le dernier critère est lui contigu aux deux premiers. Nous défendons l’idée que la personnalité enseignante est le liant de la classe et le garant de l’efficacité des cours. De fait, il est du ressort de l’enseignant d’engager sa personne et son caractère pour garantir le lien avec les apprenants. Les auteurs de l’étude proposent quelques conseils à ce sujet comme : “scruter des signaux de compréhension et d’incompréhension [...], produire des énoncés d’approbation et des signaux non-verbaux [...], rendre visible la qualité de son écoute, sa disponibilité et sa patience pour encourager les étudiants [...], développer une connivence en ligne en partageant des rituels, des émotions [...] et lever une partie du voile sur le hors-champ de l’interaction didactique” (Enseigner l’oral en ligne, 2014). La

dernière partie de cette citation engage l'enseignant à se dévoiler un peu plus face aux apprenants afin de réduire le fossé relationnel créé par la distance. Dans les vidéos supports présentes sur le site, nous voyons une apprentie enseignante qui, pour raison personnelle, doit effectuer son cours à distance depuis son domicile. En début d'interaction elle montre à ses interlocuteurs une partie de son appartement. Si nous sommes on ne peut plus d'accord avec cette conception humaine de l'enseignement, nous émettons une réserve essentielle. En effet, cet accès à "l'intimité" de l'enseignant doit être pondéré par l'âge des apprenants et le souci de maintenir une hiérarchie, règle imposée par les autorités éducatives du district scolaire. Dans notre travail nous mettons l'accent sur la dimension émotionnelle car le contexte actuel peut être particulièrement angoissant pour des adolescents.

L'ensemble de ces critères met en relief à notre sens l'importance du lien professeur/apprenant pour garantir la continuité pédagogique. A cette fin, nous verrons dans la partie suivante comment les outils communicatifs peuvent venir appuyer cette démarche.

3.2. Préserver le contact enseignant/apprenant

La communication pédagogique médiatisée par ordinateur offre une myriade d'opportunités pour créer et maintenir le contact entre apprenant et enseignants. Dans le cas de notre étude, la communication s'est opérée et en synchronie et en asynchronie. Dans le premier cas, lors des phases de remédiation, il a été possible d'utiliser des logiciels tels que Google Meet, Skype ou encore Zoom qui offrent des options de conversation intéressantes comme la possibilité de partager son écran, de désactiver les microphones des invités pour éviter les interférences ou encore d'utiliser des émoticônes pour partager ses émotions en temps réel. En ce qui concerne les contacts en asynchronie, le seul outil utilisé était les emails. Des chercheurs ont noté que "ces échanges en ligne augmentaient la motivation des apprenants, diminuaient leur anxiété à manier la L2 et ménageaient des opportunités pour augmenter leur participation." (Dejean, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. (2010) Notre situation n'est pas identique à celle décrite dans la citation puisque nous ne

pouvons parler d'enseignement à proprement parlé avec la seule modalité des mails. Cependant, nous sommes d'accord avec cette assertion puisque nous sommes persuadés que la modalité en ligne permet à l'apprenant, sinon de choisir le 'quand', mais le 'où' de la situation enseignement/apprentissage. En effet, il nous semble paradigmatique que l'apprenant se trouve dans des conditions qui vont promouvoir sa concentration et donc sa capacité à apprendre. La salle de classe peut être un environnement anxiogène pour certains apprenants car elle expose l'individu au regard des autres, fait qui est limité derrière un écran puisque la présence physique est nulle. Cette considération est d'autant plus pertinente pour un public adolescent. . En mettant à disposition des outils alternatifs de communication, l'enseignant peut espérer assurer la participation des apprenants et peut-être plus particulièrement celle des apprenants plus timides.

3.3. Garantir la progression des cours

Le site de l'Éducation nationale soutient que "les activités proposées [pour assurer la continuité pédagogique] s'inscrivent naturellement dans le prolongement de ce qui s'est fait en classe auparavant et/ou dans une préparation possible de ce qui sera fait dès le retour à l'école."[15] Dès lors, l'enseignant doit s'assurer que les enseignements entrent d'une part dans la logique du cours et d'autre part qu'ils sont accessibles/apprenables par les étudiants.

Dans le cas de notre étude, nous avons délimité une progression logique des séances en commençant par un travail sur la prosodie puis sur les faits articulatoires. Afin de s'assurer que cet enchaînement semble logique pour les apprenantes, nous avons pris soin d'une part de rendre visiblement explicite notre progression et d'autre part d'employer à chaque séance des connaissances abordées antérieurement. En début de parcours, les élèves ont reçu un mail détaillant l'objectif général et particulier à chaque session, l'enchaînement des séances, le temps de travail requis ainsi qu'un échantillon de la première séance pour bien les préparer à cet atelier. En amont de chaque séance, les apprenantes recevaient un email qui faisait un état des lieux de leur avancée dans le

[15] Site de l'éducation nationale. Consulté le 9 juillet 2020

parcours. Quant à la logique de progression entre les séances les apprenantes devaient, pour la deuxième séance qui portait sur l'intonation, utiliser des éléments du rythme et de l'accentuation vus dans la première séance pour les aider dans leur assimilation de ce nouveau fait prosodique. Si l'atelier s'était déroulé en présentiel, nous aurions abordé exactement la même approche.

Par ailleurs, comme le souligne Guély-Costa (2007) "autonomie ne signifie pas solitude" . C'est à dire que faire le choix d'un modèle d'atelier en ligne ne signifie pas laisser le gouvernail du navire à l'apprenant mais de lui permettre de prendre la distance quand bon lui semble tout en restant ancré, comprendre en lien avec le formateur. Les différents modes de cours en ligne comme le mode asynchrone ou synchrone sont deux façons qui permettent d'une part de préserver l'autonomie de l'apprenant et d'autre part de garder ce lien. Si la progression du cours est garantie par l'enseignant, alors ce dispositif asynchrone peut représenter une véritable source d'émancipation pédagogique.

Pour conclure cette partie sur l'enseignement/apprentissage en modalité asynchrone, nous reprendrons une citation de Dejean, Guichon et Nicolaev sur les bénéfices du dispositif en ligne, pour apprenants et enseignants. Les auteurs soulignent que "l'idée [est] tandis que les premiers développent des compétences langagières [et que] les seconds mettent en place des compétences spécifiques à la pédagogie d'une langue en ligne." (2010) Il faudrait idéalement que le développement de ces compétences interviennent en amont de l'interaction pédagogique pour éviter les confusions au risque de perdre la dynamique instaurée entre enseignant et apprenants.

4. L'auto-évaluation comme outil de conscientisation

Christine Tagliante oppose l'évaluation sommative et l'évaluation formative par rapport à leur temporalité dans la formation. En effet, la première intervient en fin de formation et a pour objectif essentiel "de classer les étudiants par rapport aux autres" (Tagliante, 2005) après avoir évalué leur progression. La deuxième intervient quant à elle tout au long de la formation et "sert à donner de l'information sur l'état des performances et sur la réussite de l'enseignement" (*ibid*., 2005). Cette information recueillie par l'enseignant sur les performances des apprenants au moment T représente à nos yeux un outil pertinent et performant dans un atelier de phonétique.

Par ailleurs, nous avons vu que l'établissement d'une norme linguistique passe notamment par le degré d'acceptabilité que l'apprenant octroie à son niveau linguistique à un moment T. Ce mécanisme cognitif engage l'apprenant dans une démarche réflexive qui le pousse à remettre en question ses acquis. Cette réflexion, il nous semble, ne peut se faire sans des outils linguistiques, voire métalinguistiques, qui viennent eux-mêmes décrire la production du langage en question. Afin de guider les apprenants dans l'établissement des critères qui vont délimiter ce qui est acceptable de ce qui ne n'est pas, l'enseignant doit leur procurer des outils pour qu'ils effectuent cette conscientisation.

Dans le cadre d'un atelier de phonétique réalisé à distance, la dimension évaluative n'est pas aisée tant les facteurs disruptifs sont nombreux, comme les moyens techniques limités, le contrôle du temps passé sur chaque exercice par les étudiants ou encore la relation enseignant/apprenant qui est modifiée. Dès lors, l'auto-évaluation se présente comme une alternative idéale puisque ce processus peut être effectué en asynchronie et ne dépend uniquement que des apprenants. Par ailleurs, ce procédé nous semble en outre opportun car réutilisable dans diverses phases de l'apprentissage, c'est l'autonomisation de l'apprenant.

Plusieurs outils s'offrent aux enseignants et aux apprenants pour mesurer leurs connaissances lors du processus d'acquisition d'une langue étrangère. Nous avons fait le

choix d'un cadre formatif, c'est-à-dire sans note finale, pour deux raisons. Tout d'abord, parce que seules deux étudiantes se sont portées volontaires, il nous est alors impossible de leur octroyer une note sans affecter le reste du groupe. La deuxième raison tient à la nature expérimentale de ce travail qui, par la suite, nous permettra d'améliorer notre approche et ainsi de l'intégrer au curriculum.

Dans cette partie, nous effectuerons tout d'abord un focus théorique sur les travaux effectués par le CECRL et plus spécifiquement sur le Portfolio Européen des Langues et la question de l'apprendre à apprendre. Suite à cette première partie nous verrons comment mettre en oeuvre une telle démarche dans le contexte d'un atelier de phonétique à distance en suivant les traces de Henri Holec pour qui l'auto-évaluation représente un des fiefs de l'autonomisation de l'apprenant. Pour terminer, nous questionnerons le processus de légitimation d'un énoncé pour un apprenant débutant dans une démarche auto-évaluative.

4.1. État des lieux de l'auto-évaluation

Les premiers travaux sur l'auto-évaluation comme modalité d'évaluation remontent à 1976. Elle admet encore aujourd'hui au sein de la littérature plusieurs terminologies comme 'auto-contrôle' ou encore 'auto-diagnostic'. Pour des raisons de clarté, nous garderons le terme d'auto-évaluation qui nous semble mieux révéler les tenants et les aboutissants de cette méthode. Holec (1983) définissait l'auto-évaluation comme "la capacité à prendre en charge son propre apprentissage" (cité dans Normand-Marconnet, 2012). L'apprentissage, auquel il fait référence et tel que nous le comprenons, est une démarche circulaire qui commence par une définition des objectifs et des besoins et qui aboutit à un procédé évaluatif. L'auto-évaluation envisagée par Holec dynamise ce dernier procédé puisqu'elle permet à l'apprenant d'étoffer ses objectifs en faisant appel à ses propres réflexions sur son apprentissage et aux modèles donnés par l'enseignant. Nous représentons ce continuum dans la figure ci-dessous (empruntée à Cotterall, 2000) :

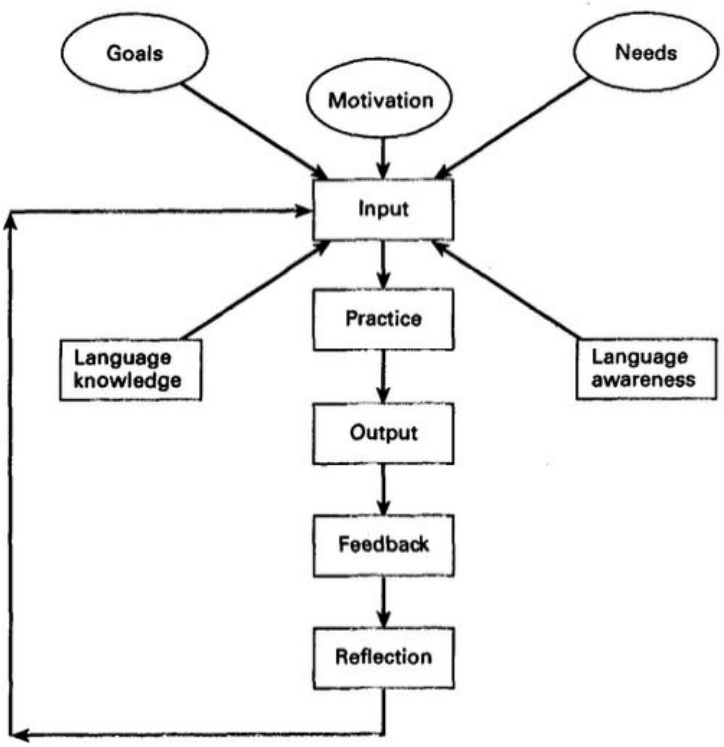


Figure 4 : Continuum de l'apprentissage (Cotterall, 2000)

Comme nous le voyons ci-dessus, la phase terminale d'auto-évaluation intervient non seulement à la fin du processus d'apprentissage mais également en son sein puisqu'elle permet à l'apprenant de réfléchir sur ses acquis et de déterminer le futur de son parcours de formation. Cette capacité rétroactive est au centre des recherches sur les bénéfices de l'auto-évaluation, nous en détaillerons les principes en deuxième partie de ce chapitre.

C'est dans cette optique de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage que les travaux du Conseil de l'Europe et la mise en place du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ont permis des améliorations notables en didactique des langues. On retrouve au centre de cette modernisation la notion du savoir-apprendre. Le CECRL définit cette notion comme "la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures" (CECRL, 2001 : 85). Dans cette dernière partie de la définition, nous retrouvons bien le concept de la circularité des connaissances et surtout cette idée d'intégration que nous comprenons comme une réappropriation des savoirs pour que l'apprenant reste acteur de son apprentissage. Les auteurs du CECRL poursuivent ensuite leur définition en affirmant que "les aptitudes à apprendre [...] donnent à l'apprenant la

capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue" (*ibid.,* 2001 : 85). Nous faisons face ici à une caractéristique fondamentale qui est celle de l'autonomisation de l'apprenant dans sa démarche. En effet, savoir-apprendre laisse entendre qu'il y a un effet durable et réutilisable à d'autres domaines de l'apprentissage en utilisant les mêmes stratégies cognitives et métacognitives comme la mémorisation, le classement, la discrimination… Par exemple, si un élève est à même de reconnaître que le schéma rythmique d'une langue diffère de sa langue première à tel ou tel égard, alors dans l'optique du savoir-apprendre, il serait apte à effectuer un bilan similaire pour une autre langue étrangère. L'exemple choisi est corroboré par les auteurs du CECRL qui ne manquent pas de mentionner que cette capacité est applicable à "la conscience des aptitudes phonétiques" (*ibid*., 2001 : 85).

Pour rendre possible l'autonomisation de l'apprenant, le Conseil de l'Europe a développé le *Portfolio Européen des Langues*. Cet outil dérivé du CECRL a pour objectif de développer l'autonomie des apprenants. Si chaque PEL est unique c'est parce qu'il appartient à l'institution qui le conçoit après validation par la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe. Les critères jugés sont la capacité à lire, écouter, écrire, prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu [16]. Nous avons repris ces deux derniers critères qui constituent la section 'parler' ci-dessous :

Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.

Figure 5 : Matrice d'un PEL - "Parler", 2006[17]

[16] Effectuons une courte parenthèse interculturelle ici. Les critères du PEL et plus généralement du CECR ont servis de base aux critères ACTFL lancés en 2002. https://www.actfl.org/sites/default/files/tle/TLE_AugSept17_Article.pdf, consulté le 3 juin

[17] https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2016-09/guide_groupe-de_competence_ab_ll.pdf, consulté le 19 juillet

Après lecture du tableau ci-dessus qui représente une matrice du PEL, nous souhaitons émettre une critique majeure. Pour y parvenir, récapitulons ce que nous avons dit précédemment. Nous avons vu dans le deuxième chapitre de ce travail que l'intelligibilité représente un objectif essentiel en didactique des langues étrangères. Deuxièmement, nous sommes d'accord pour dire qu'un travail sur l'acquisition des traits phonétiques représente une étape majeure vers cet objectif. Nous venons par ailleurs de démontrer que savoir-apprendre a pour fonction de développer l'autonomie de l'apprenant. Dès lors, pour reprendre notre schéma sur l'apprentissage (cf figure 2) on peut tout à fait imaginer à quel point un PEL s'intègre naturellement comme un outil pertinent d'auto-évaluation qui permettrait alors à l'apprenant de juger de son intelligibilité. Or, la référence à la phonétique n'intervient que tardivement dans cette échelle. En effet, ce n'est qu'à partir du niveau B1 que l'on fait référence à "un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif". La référence au locuteur natif ne semble mentionnée ici que pour indiquer que "l'aisance" communicative semble dorénavant suffisante pour se faire comprendre par un natif. Cette simple référence n'est pas satisfaisante dans le cadre d'une auto-évaluation portée sur une démarche d'acquisition de la phonétique d'une langue étrangère. Nous pensons donc que si l'usage d'un PEL s'avère nécessaire, il apparaît capital d'intégrer des critères phonétiques à la section 'parler' afin de faciliter la démarche auto-évaluative de l'apprenant. Depuis 2018, le CECRL a été complété par des échelles supplémentaires. En effet, les auteurs s'accordent pour dire qu'"au niveau des descripteurs de 2001, l'échelle phonologique a été la moins réussie" et c'est pourquoi "il […] a paru plus approprié, en accord avec les recherches récentes, de mettre l'accent sur l'intelligibilité comme base théorique principale du contrôle phonologique" (CECRL, Volumes complémentaires, 2018 :140). L'institution qui s'intéresserait à la mise en place d'un PEL pourra s'approprier les critères phonétiques nouvellement aménagés.

Avant d'aborder l'auto-évaluation *in situ,* nous souhaitons conclure en donnant la définition d'Henri Holec qui la décrit comme "constitutive du processus d'apprentissage […], c'est une phase […] au cours de laquelle l'apprenant évalue l'acquisition à laquelle il vient de procéder par rapport à celle qu'il visait pour, d'une part, s'assurer qu'il y a bien acquisition […] et d'autre part, orienter son apprentissage ultérieur" (Holec, 1979 : 58). Nous retrouvons dans cette définition trois critères clés de l'auto-évaluation. Dans un

premier temps, elle est partie intégrante du dispositif enseignement/apprentissage. En ce sens, elle ne représente pas une activité extérieure mais bien une partie d'un tout. Deuxièmement, elle met en avant la faculté de l'apprenant à effectuer un travail réflexif sur la progression de son apprentissage à un moment T. Cette réflexion sera effectuée à l'aune des objectifs d'acceptabilité/apprenabilité fixés par l'enseignant et/ou l'apprenant et permettra à ce dernier de se fixer sur une échelle critériée comme un PEL par exemple. Enfin, l'auto-évaluation, telle qu'abordée par Holec et soutenue dans notre atelier, vient permettre aux élèves de s'approprier des outils cognitifs et/ou métacognitifs qui lui serviront ultérieurement, c'est l'apprendre à apprendre.

4.2. Mise en œuvre et implications pour l'apprenant

Dans cette sous-partie, nous allons cerner l'auto-évaluation telle qu'elle peut être mise en oeuvre dans une salle de classe selon les trois critères que nous venons de mentionner, et plus particulièrement lors d'un atelier de phonétique. Nous verrons ensuite les implications que ce dispositif peut avoir sur l'apprenant et ses répercussions sur l'enseignement/apprentissage.

Dans notre atelier de phonétique, l'auto-évaluation est imbriquée au processus d'acquisition des faits phonétiques puisque c'est notre hypothèse de travail. En recueillant leurs représentations sur les faits prosodiques et articulatoires, les apprenants prennent le temps de faire un travail cognitif qui nous l'espérons leur permettra une mise en pratique plus facile. Par ailleurs, en échelonnant les chances de s'auto-évaluer à deux reprises, en amont et en aval des séances, les apprenants peuvent évaluer leur progression et trouver des outils pour améliorer leur prononciation. L'hypothèse qui ne peut être testée dans ce travail est de savoir si les apprenantes pourront réutiliser les schémas d'auto-évaluation mis en place à l'avenir. Nous allons maintenant aborder comment l'enseignant peut mettre en place cet outil..

Un dispositif asynchrone force naturellement les apprenants à autonomiser leur démarche d'apprentissage. L'auto-évaluation devient alors un outil pour accompagner cette démarche. En se pliant aux contraintes de cette modalité, l'enseignant va devoir opérer un transfert de responsabilités. Ce transfert tel que nous le défendons ne représente pas une

démission de l'enseignant mais plutôt un acte de partage. Tout en continuant de remplir pleinement son rôle, il offre à l'apprenant des outils pour savoir où il se trouve dans son apprentissage. Dans cette partie, nous allons circonscrire les responsabilités dont il est question dans notre méthodologie, et plus particulièrement le cas de l'auto-évaluation, à la lumière des travaux de Holec à ce sujet. Nous verrons ensuite comment faciliter cette démarche pour nos apprenants.

Il nous semble opportun d'effectuer une présentation de ce transfert de responsabilités puisque par la force des choses notre dispositif laisse une grande marge de liberté à nos deux apprenantes. Par ailleurs, la démarche d'auto-évaluation telle que nous la concevons pour ce projet aura pour finalité de s'intégrer dans une démarche pédagogique autonomisante.

Avant d'incorporer l'auto-évaluation dans le processus pédagogique, Holec définit les critères qui vont précéder l'auto-évaluation et que nous retrouvons dans la figure 2. L'évaluation selon Holec recouvre une composante externe et interne. La première est celle "par laquelle, en fin d'apprentissage […] les acquisitions de l'apprenant sont appréciées en fonction de critères valables […] définis par l'institution ou l'enseignant" (Holec, 1979 : 56). C'est l'évaluation sommative. L'apprenant est donc limité ici dans son intervention, tout au plus peut-il choisir de réussir ou non à cette évaluation. La réussite ici serait synonyme de travail. Le deuxième type d'évaluation, dite interne, est l'auto-évaluation, elle appartient au domaine de l'évaluation formative. Cette modalité a donc pour double finalité de non seulement corréler l'objectif initial au résultat d'une acquisition mais aussi d'assurer la continuité de la démarche d'apprentissage en intégrant les réflexions des apprenants au contenu pédagogique. Par ailleurs, les critères d'apprentissage seront également choisis par l'apprenant au regard de l'acquisition dont il est question. Holec prend l'exemple de la phonétique dont les critères pourraient être l'intelligibilité ou encore la variabilité stylistique qui rend possible l'adaptation du discours à l'interlocuteur, l'humeur de l'apprenant…

La dernière étape est celle de l'auto-évaluation mais nous voudrions ici formuler une première critique. Dans son ouvrage, Holec évoque que le transfert de responsabilités convient particulièrement à un public adulte. Au delà des critères d'âge du public, nous voulons ajouter un autre indicateur qui est celui du niveau des apprenants. Quand bien même ce transfert représenterait un paradigme didactique, il faut considérer le groupe

classe dans sa globalité. Les adolescents sont un public complexe, soumis à des pressions académiques, sociales et parentales que l'enseignant ne peut négliger. Dans le cadre de notre atelier, l'auto-évaluation sera présente tout au long du dispositif pédagogique, en amont de l'atelier par le biais d'un questionnaire qui permet aux apprenants de définir leurs ambitions linguistiques et à l'enseignante d'en définir les lignes directrices. Par la suite, deux modalités d'auto-évaluation complémentaires permettront aux apprenantes et à l'enseignante de réfléchir à la progression. La première consiste en une appréciation quantitative de performance sous la forme de la lecture d'un texte court et d'un dialogue où les répliques seront créées directement par les deux volontaires. Ce premier enregistrement sera ensuite comparé au même exercice en fin d'atelier. Les deux apprenantes se serviront de ces deux bases pour juger de leur progression au regard du contenu des différentes séances de ce travail. La deuxième formalité est la tenue d'un journal de bord en amont et en aval de chaque séance de l'atelier. Le journal de bord a pour finalité d'aider les étudiantes à verbaliser leurs représentations pré et post séance sur le sujet traité. Nous pensons en effet qu'avoir recours à une activité métacognitive aide à formaliser les acquis, définir consciemment ou inconsciemment une stratégie d'apprentissage et ainsi donc internaliser des processus d'acquisition linguistique, notamment dans le domaine de la phonétique.

Cette discussion sur les critères de l'auto-évaluation mis en place par les apprenants soulève la question délicate de la légitimité de l'énoncé de l'étudiante et donc de la validité de l'auto-évaluation comme pratique pédagogique.

4.3. La question de la légitimité de l'auto-évaluation

Dans ses travaux sur l'autonomisation de la dynamique enseignement/apprentissage, Holec ajoute que "l'analyse des besoins et l'évaluation des résultats […] doivent se développer de façon ininterrompue et concomitante tout au long du parcours" (Holec, 1979 : 32).

La question de la légitimité peut être reformulée de plusieurs façons. Tout d'abord qu'est-ce qu'un énoncé intelligible ? Nous définissons l'intelligibilité comme un énoncé qui regroupe la réalisation acceptable de faits phonétiques et prosodiques. Comment un apprenant peut-il être à même de juger du degré de correction de son énoncé ? Comment son oreille encore non aguerrie aux sons de la nouvelle langue peut-elle être en mesure de reconnaître un énoncé juste d'un énoncé erroné ? Selon Holec, l'apprenant doit pouvoir indiquer si sa performance est réussie ou non réussie. En instaurant un seuil de satisfaction, l'apprenant n'aurait plus qu'à comparer sa réalisation à celle d'un natif à l'aide des critères qu'il aurait définis. Cet argument ne nous semble pas satisfaisant dans le contexte de cette étude. En effet, comment un groupe allophone de débutants, à la base très hétérogène, peut-il concevoir des critères selon lesquels un énoncé serait acceptable ? Pour appuyer notre scepticisme, nous ferons appel aux travaux de Troubetzkoy sur le crible phonologique qu'il définit comme "un crible à travers lequel passe tout ce qui s'est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes […] le reste tombe dans un autre crible" (Troubetzkoy, 1967). Nous comprenons cette définition comme le fait que tout son articulé non reconnu sera analysé sous le prisme d'une langue connue. Dès lors, plus le nombre de langues inscrites au répertoire de l'apprenant sera élevé, plus sa capacité à discerner de nouveaux sons sera grande. Nous pensons donc que le débutant en langue étrangère possède un système de discrimination phonologique peu poussé ce qui l'empêcherait de mettre en place un système auto-évaluatif jugé robuste. Pour illustrer nos propos, prenons deux locuteurs, l'un de niveau C1, l'autre de niveau A2. Dans le premier cas, l'apprenant maîtrise deux systèmes phonologiques, celui de sa L1 et celui du français, son oreille est alors aguerrie à différentes nuances de l'éventail des phonèmes, pensons notamment à la confusion entre [u] et [y] chez les anglophones. Pour un débutant, la même distinction ne sera sans doute pas tout de suite possible en fonction des disparités vocaliques de sa L1. Une démarche auto-évaluative est cependant envisageable mais ce qui va changer, ce seront les critères. Ainsi, l'étudiant de niveau C1 pourra fixer des critères de discrimination plus poussés que son congénère de niveau A2. Il a par ailleurs été démontré à plusieurs reprises que les débutants ont tendance à surestimer la qualité de leur production et les niveaux avancés à se sous-estimer (voir De Saint Léger, 2009; Holec cité dans Normand-Marconnet, 2012).

Pour autant, qu'en est-il du système prosodique ? Michel Billières explique que le crible phonologique est partie d'un plus grand ensemble. Le crible phonique "correspond à l'acquisition du système sonore de la L1 par toute personne. Il est composé de trois sous-cribles. Les cribles rythmique et intonatif [qui] se mettent en place durant la première année." (Billières, 2014) Dès lors, il nous semble impossible, ou somme toute ardu de pouvoir acquérir les traits prosodiques par simple imitation de l'enseignant, d'où le recours à des approches pédagogiques. De plus, si ce crible phonique reste poreux durant l'enfance, il est cependant "totalement verrouillé" (*ibid*., 2014) à l'adolescence, âge des participants de cette étude. Si ce crible peut empêcher en effet d'absorber et reproduire les nouveaux sons tel un locuteur natif, il est heureusement encore possible d'intervenir en correction phonétique. Nous étayons notre point de vue d'un exemple sur l'acquisition de l'intonation et du rythme phrastique. En effet, les deux schémas intonatifs que nous préconisons pour l'enseignement à des débutants, soit la montée interrogative et la descente en exclamation, semblent facilement imitables car ils sont souvent situés en fin de phrase. Dès lors, l'apprenant n'a besoin de conscientiser son effort qu'en fin d'énoncé. Cette supposition nous amène au raisonnement inverse pour les questions de rythme et accentuation qui, eux, pavent l'énoncé. Puisque le rythme de la phrase est basé sur le groupe sémantique, nous supposons que pour des débutants, un tel travail de réflexion combiné à un travail de production spontané serait trop exigeant d'un point de vue cognitif, d'où la nécessité de séparer les deux niveaux de travail. Cependant, il est possible de travailler la production en condition de lecture d'un texte d'un niveau linguistique approprié.

Au vu du facteur limitant imposé par la remise en question de l'intelligibilité de l'énoncé pour la mise en oeuvre d'un système auto-évaluatif juste, nous faisons intervenir ici la figure de l'enseignant, jusqu'ici mise de côté volontairement. Holec caractérise l'enseignant comme une figure de soutien, un guide dans l'autonomisation de l'apprentissage. En effet, si son rôle didactique est modifié, il n'en reste pas moins nécessaire. Il devra aider l'apprenant dans sa capacité à "découvrir et utiliser des critères et des seuils personnels d'appréciation fondés sur des attentes personnelles" (Holec, 1979 : 80). Pour cela, nous considérons que l'enseignant maintiendra un rôle central et cela tout au long du processus d'acquisition linguistique, d'autant plus dans une modalité technopédagogique.

Nous pouvons répondre à la question de la légitimité de l'auto-évaluation en affirmant que ce dispositif présente une réelle valeur ajoutée à la démarche d'enseignement/apprentissage. Dans un premier temps elle légitime un processus existant à toute activité d'apprentissage indépendamment de la volonté de l'enseignant puisque nous sommes tous amenés à nous questionner sur nos performances. Par ailleurs, l'auto-évaluation est un puissant outil de réflexion conscientisation de son apprentissage puisqu'elle va permettre d'apporter les niveaux de réflexion suivants: réflexion par l'apprenant sur ses objectifs initiaux, ses stratégies d'apprentissage, ses critères d'évaluation et évidemment une évaluation de l'acquisition. Quand elle est institutionnalisée puisqu'elle peut responsabiliser l'apprenant en intégrant les réflexions, les commentaires de ce dernier dans l'évaluation sommative de l'enseignant. Le dispositif pédagogique est ensuite propre à chacun. Pour terminer, nous sommes convaincus et appuyés par nos lectures que l'apprendre à apprendre est une activité à pérenniser et bénéfique pour l'apprenant, encore plus si l'activité commence tôt.

. L’analyse du terrain

Après avoir exposé les liens théoriques qui m'ont permis de mettre sur pied mon atelier tel que je l'avais initialement pensé, je vais dans cette partie effectuer une réflexion approfondie des résultats. À la fin de cette analyse, je souhaite avoir mis en lumière les écueils que j'ai pu rencontrer et les solutions trouvées. Mais je souhaite également, et peut être principalement, mettre en relief les 'bons' résultats, c'est-à-dire ceux que tout professeur de français peut espérer. Les deux apprenantes ont su relever avec brio la tâche qui leur avait été proposée, et non imposée.

Dans la première partie de cette analyse, j'effectuerai une description du groupe initial. Cette parenthèse me semble opportune puisque c'est pour ce groupe particulier que l'atelier avait été pensé. Dans un second temps, je ferai une présentation des deux étudiantes volontaires suite à la crise du Covid. Suite à cette première partie, je détaillerai les modalités du recueil de données ainsi que les résultats qui me permettent d'effectuer mon analyse. Viendra ensuite une justification des conditions matérielles pour la mise en oeuvre de l'atelier, qui sera immédiatement suivie des conditions de réalisation du dispositif pédagogique. J'exposerai ensuite les méthodes utilisées pour la partie auto-évaluation. Pour terminer, j'effectuerai dans un premier temps un état des lieux des différents problèmes rencontrés et dans un deuxième temps je ferai un bilan personnel sur l'apport de l'auto-évaluation pour un atelier de phonétique. Je suggérerai par la suite des améliorations pour le futur de cette initiative pédagogique.

1. Présentation des participants

1.1. Le groupe initial

Le groupe cible pour ce projet était initialement une classe de 22 élèves de niveau débutant (Français 1), huit garçons et quatorze filles. Avant la période de confinement imposée par l'arrivée du COVID-19 sur le territoire américain, nous avions classe tous les jours de 9:20 à 10:45 de fin janvier à initialement fin juin. Six d'entre eux avaient déjà complété un cycle dans une autre LE, pour la plupart en espagnol. Un cycle correspond à au moins trois ans d'études d'une langue étrangère dans le secondaire. Dans cette partie je vais accorder un paragraphe sur le groupe initial et la dynamique de classe puis je dresserai un portrait des deux étudiantes qui se sont portées volontaires pour participer à mon atelier de phonétique à distance.

Je n'ai passé qu'un mois et demi avec ce groupe avant le début de la crise sanitaire mais c'était de loin celui avec lequel je me suis sentie le moins à l'aise tout au long de ce semestre, tant en présentiel qu'en cours en ligne. Il me semble que la première raison était plus inhérente à moi-même et avait pour racine le niveau du groupe. C'était en effet la première fois que j'enseignais à un groupe de novices dont certains ne l'étaient pas vraiment ce qui avait pour effet de causer un réel déséquilibre. Je ne ressentais pas cette hétérogénéité aussi fortement dans les autres groupes et je me suis sentie dépourvue à bien des égards quand je constatais que certains de mes élèves s'ennuyaient tandis que d'autres peinaient à se souvenir des premières leçons. La deuxième raison était le manque de cohésion dans le groupe. Pour une raison que je n'ai pas eu le temps d'approfondir il m'a très vite semblé qu'il n'y avait pas de réelle amitié entre les apprenants du groupe, de sorte que la participation volontaire en classe était basse sinon inexistante, sans doute par pudeur ou par honte de s'exposer devant des camarades qu'ils ne connaissaient pas vraiment. J'ai rapidement fait le choix de noter leur participation pour leur donner une raison de participer. Pour terminer, il y avait une réelle différence de maturité entre les apprenants. Sur 22 élèves, 13 d'entre eux étaient en première année au lycée (équivalent de la

quatrième en France), deux étaient en deuxième année, trois en troisième année et trois en dernière année. Face à de telles différences, il a souvent été difficile de faire cours car la motivation et le niveau de concentration variaient d'un élève à l'autre. Au delà de ces disparités, mon objectif d'enseignante était de leur donner des bases solides pour la prononciation du français.

1.2. Les étudiantes volontaires

Après le 13 mars, toute l'organisation de l'atelier a dû changer rapidement. En effet, j'ai dû d'abord trouver des participants au sein du groupe initial. J'ai envoyé un mail à tous les apprenants pour leur proposer de participer. Après deux relances, seules deux élèves se sont manifestées. J'ai eu beau tenter de motiver d'autres élèves en proposant d'octroyer des points supplémentaires, mon mail est resté lettre morte. J'étais déçue devant ce manque d'engouement mais je savais que les deux volontaires étaient très motivées. Dorénavant, je ferai référence à l'une ou à l'autre en utilisant leurs initiales pour protéger leur anonymat (CB et BB). Les deux élèves ont commencé le français en même temps et au même niveau. Elles sont donc de niveau égal à la seule différence de leur expérience linguistique précédente.

CB est une étudiante de onzième année (équivalent à la première dans le système français). Avant de commencer le français 1, elle avait atteint le niveau 4 en espagnol. Ce fait la distingue de beaucoup d'autres étudiants pour deux raisons. La première raison est que l'espagnol et le français entretiennent des similarités aux niveaux phonologiques et phonétiques. En effet, si l'espagnol ne compte que cinq phonèmes vocaliques [i], [e], [a], [o] et [u], il partage par exemple avec le français le son [e] qui est un son inexistant en anglais. Une autre similarité est la prononciation des mots interrogatifs en commençant par le son [k], CB a naturellement su prononcer les mots 'qui' ou 'qu'est-ce que' sans passer par la phase [kw] que ces camarades ont rencontrée. En espagnol, les interrogatifs 'quien' ou encore 'qué' se prononcent également avec un son [k] à l'instar du français. La deuxième raison et celle-ci n'est pas propre à l'espagnol mais plutôt à la maturité métalinguistique induite par une connaissance d'une langue étrangère. Dès les premiers

cours, CB posait des questions sur la prononciation du français qui indiquait une démarche réflexive assez aiguë.

BB, quant à elle est une étudiante de neuvième année (équivalent à la classe de quatrième dans le système français). BB avait suivi le parcours d'introduction aux différentes langues étrangères proposé au collège et s'est ensuite orientée vers le français 1 au lycée. Elle n'avait donc qu'une mince expérience de deux mois en français en comparaison à CB qui avait terminé un cycle d'espagnol. En début de semestre, BB figurait déjà parmi les meilleures étudiantes en terme de prononciation.

2. Modalité de recueil des données

2.1. Méthode

A la fin du mois de février, les élèves de la classe ont répondu in situ à un questionnaire composé de neuf questions. J'ai fait le choix d'attendre de mieux les connaître avant de leur demander de répondre aux questions. Ce questionnaire avait pour but dans un premier temps pour eux d'auto-évaluer leur niveau en phonétique en parallèle de leur motivation pour apprendre cette nouvelle langue. Dans un deuxième temps, l'objectif était pour moi d'établir des groupes et de définir les besoins en prononciation des étudiants. Nous avions déjà commencé un travail sur les aspects prosodiques avant le questionnaire (sensibilisation au phénomène de liaisons entre le déterminant pluriel 'les' et les noms communs débutant par une voyelle par exemple, chute du -e muet dans la prononciation des prénoms par exemple, introduction au schéma interrogatif ascendant). Un court message introductif rappelait aux élèves l'importance de l'atelier pour mon travail de master et par conséquent le sérieux avec lequel ils devaient répondre.

Les questions étaient réparties en trois catégories. La première catégorie de questions demandait aux élèves de délimiter leurs objectifs pour le cours de français à court, moyen et long terme. La deuxième catégorie s'attachait à la notion d'intelligibilité et la perception que les élèves ont de leur niveau. Cette question de l'intelligibilité est centrale dans un atelier de phonétique tant elle permet d'une part à l'apprenant de pouvoir se servir de la langue en situation de communication sans le spectre du locuteur natif en ligne de mire et d'autre part à l'enseignant de poser des fondations en accord avec le niveau des étudiants. Afin de respecter le niveau de la classe, je n'ai pas fait appel à du métalangage mais ai plutôt utilisé des analogies (cf question 5). La troisième catégorie de questions était orientée vers la recherche d'une explication au manque de participation du groupe.

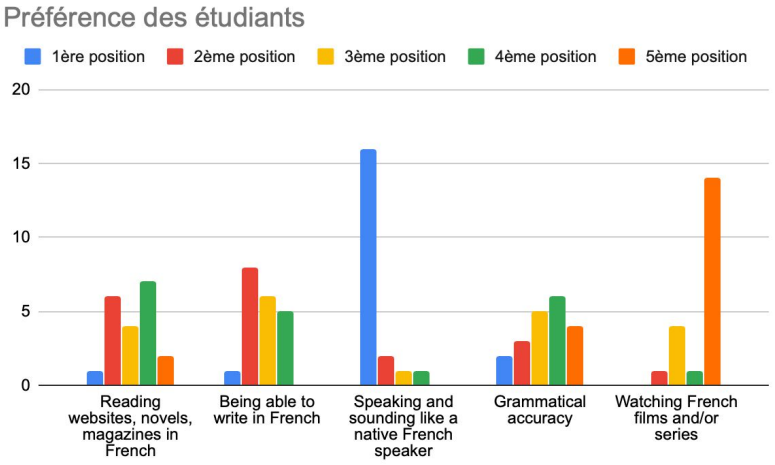
Le deuxième type de données collectées était un fichier audio sur lequel figure deux enregistrements d'exercices que les étudiantes ont dû réaliser avant le début de l'atelier. Le

premier exercice était la lecture d'un court dialogue, lequel était parsemé de difficultés types pour des apprenants anglophones. Le deuxième était un exercice de production orale spontanée[18]. Ce recueil m'a confortée dans les sujets à aborder pour les six séances de mon atelier.

Nous allons maintenant voir les résultats des questionnaires et des exercices préliminaires.

2.2. Les résultats

Les réponses au questionnaire préliminaire se trouvent dans la deuxième annexe de ce mémoire et sont présentées ici sous forme de graphique pour en faciliter la lecture. La première question demandait aux élèves de classer les cinq critères suivants selon leur ordre d'importance à leurs yeux : lire des magazines et des sites web, écrire, parler comme un locuteur natif, la correction de la grammaire et pour terminer regarder des films et des séries.



Le résultat est éloquent puisque 16 apprenants sur 20 estiment que "Parler comme un locuteur natif" représente l'objectif premier pour un cours de français. A l'inverse et étonnamment, le fait de pouvoir regarder des films et séries en français représente la dernière priorité pour 14 élèves. Cette donnée est surprenante pour un public adolescent et

[18] Les deux exercices se situent en annexe 3.

donc pour qui les séries représentent normalement une large occupation pendant leur temps libre. On peut alors s'interroger sur leur motivation pour connaître la culture française. Cette donnée est d'autant plus inattendue puisque nous savons que la production est étroitement liée à la perception de l'énoncé linguistique. Ainsi, plus un apprenant s'expose à la langue cible, plus ses chances de la maîtriser sont élevées.

Les données de la question deux et trois sont à corréler puisqu'un peu plus de la moitié des élèves affirment dans un premier temps vouloir étudier dans un pays francophone et seulement 40% d'entre eux se sentent disposés à étudier jusqu'au niveau AP. La différence entre ces deux chiffres s'explique par le fait que certains élèves ayant déjà complété un cycle dans une autre langue sont déjà dans leur avant-dernière année au lycée et ne pourront donc pas dépasser les premiers niveaux.

La quatrième question est le pivot de ce questionnaire et s'intéresse à l'importance que les apprenants attribuent à l'apprentissage de la prononciation du français. 85,7% d'entre eux estiment ainsi qu'apprendre à prononcer une langue est important voire très important. Il serait intéressant dans une étude ultérieure de segmenter cette question en sondant sur l'importance de la prosodie d'une part et sur les faits articulatoires d'autre part. Il faudrait pour cela que les apprenants sachent faire la distinction entre ces deux critères. Une telle approche permettrait sans doute de mettre en lumière à quel point la prosodie n'est pas une conception qui est associée à l'apprentissage d'une langue. Souvent, mes élèves pensent que la prononciation a trait à la production des sons individuels et non comme un tout indissociable. Les questions cinq et six demandaient aux élèves d'évaluer leur niveau alors actuel de prononciation en français à la lumière de ce qu'ils avaient déjà appris. Ils devaient ensuite estimer à quel point leur prononciation était empreinte de leur accent étranger. Après seulement un mois de cours, 42,9% de mes élèves estimaient que leur prononciation était au dessus de la moyenne et la même proportion estimait que leur accent américain était très prononcé. Si le test n'avait pas été anonyme, il aurait été intéressant de croiser ces résultats pour voir si les réponses à ces deux questions suivent une certaine logique sur leur auto-appréciation positive et la marque de l'accent dans leurs énoncés.

Les trois dernières questions avaient pour objectif de faire ressortir les mécanismes qui bloquent la participation des élèves. En prenant le parti de penser que leur prononciation était responsable du manque de participation de la classe, je pensais que les

résultats à ces questions allaient pouvoir m'aider. Aux questions sept et huit, 47,6% des élèves ont répondu que leur prononciation pouvait être un frein. Le taux d'élèves qui ressentent que leur prononciation est une réelle gêne est égal à celui du nombre d'élèves qui ne participent pas en classe justement à cause de cette crainte. Il aurait été intéressant de répliquer cette étude à la fin du cours mais malheureusement ce ne sera pas possible cette année. Il existe évidemment d'autres raisons pour expliquer le peu de participation de la classe comme la nouveauté, le malaise entre les participants, etc…

Bien que les questions aient été dirigées au groupe classe et cela de manière anonyme, j'ai réussi à extraire les réponses des deux étudiantes qui ont pris part à l'atelier en leur demandant de m'indiquer leurs réponses à nouveau. CB et BB ont toutes les deux répondu que parler comme un locuteur natif était la priorité pour elles deux. Il y a ici une dichotomie avec l'idée que parler comme un locuteur natif ne doit pas représenter un but en soi puisque sujet également à des variations, voire même des imperfections et que l'image du locuteur idéal décrite par Chevrot est subjective. La raison pour ce fossé est une erreur de ma part dans la formulation de mon questionnaire pré-atelier. En effet, mon paradigme initial en tant qu'enseignante était justement la personne du locuteur natif que je représente dans la salle de classe. Ce questionnaire a été élaboré en amont de mes lectures et depuis mon point de vue a changé.

De plus, les deux étudiantes ont toutes les deux estimé qu'il était important ou très important d'apprendre la prononciation du français (question 4). Néanmoins à la question 5, toutes deux ne se sont pas octroyées la même note. BB pense que sa prononciation est en dessous de la moyenne avec une note initiale de 4/10 alors que CB estime que sa prononciation est relativement bonne avec une note de 7/10. Il sera intéressant de comparer ces notes avec les résultats en fin d'atelier.

Les deux exercices de production orale spontanée et non spontanée ont fait ressortir des traits pertinents et qui, je pense, ont pu être résolu grâce à cet atelier. Les étudiantes avaient pour consigne de ne pas lire le texte en amont de l'enregistrement afin de conserver le plus de naturel possible. Il convient ici de dire que les deux étudiantes ont peu ou prou commis les mêmes erreurs, notamment dans le premier exercice. Je reproduirai le premier exercice ci-dessous car c'est celui qui a posé le plus de problèmes.

1st task: Read the following dialogue:

1. Tu sors ce soir?
2. Oui, je vais au cinéma.
3. Où vas-tu?
4. Au cinéma!
5. Tu sors avec qui?
6. Avec Bernard.
7. Avec qui sors-tu?
8. Avec Ber-naNd La-gran-ge!
9. Avec qui?
10. Avec Ber-naNd La-gran-ge!
11. Ah! Avec Ber-naRd Lagrange

Le problème le plus saillant était situé sur l'axe prosodique et concernait particulièrement l'intonation. La première phrase était la question "Tu sors ce soir?" Les deux étudiantes n'ont pas marqué l'interrogation par une intonation montante. Or une intonation descendante sur cette phrase qui ne comprend pas de mot interrogatif laisse penser que nous avons affaire à une affirmation plutôt qu'à une question. Ce problème sur l'intonation s'est également posé dans le quatrième énoncé. Les étudiantes n'ont pas nécessairement diminué le ton de leur voix pour marquer la pause finale indiqué par le point d'exclamation. Cependant, il est intéressant de noter que la troisième réplique a été réalisée parfaitement. Sans doute la présence du mot interrogatif en début de phrase a permis aux apprenantes de mettre en relation ce qu'elle avait déjà acquis dans la salle de classe. Par ailleurs, nous savons notamment que l'intonation sert notamment à véhiculer des émotions, ce que les étudiantes n'ont pas réussi à faire, particulièrement sur les trois derniers énoncés qui montrent à tour de rôle la curiosité, l'agacement et la résolution du problème. En adoptant une prononciation relativement monotone sur l'ensemble de ces trois phrases, les étudiantes ne sont pas parvenues à transmettre ces sentiments. Toutes les deux s'en sont rendu compte car elles ont souhaité enregistrer l'exercice à nouveau.

Le second problème qui s'est manifesté à une seule reprise est l'enchaînement vocalique nécessaire au cinquième énoncé. CB et BB ont toutes les deux marqué une courte pause entre 'sors' et 'avec'.

La seule erreur réalisée sur l'axe segmental concerne le phonème [y]. BB a eu le plus de problèmes avec ce son, le réalisant souvent comme un [u]. Elle a en effet rencontré des difficultés lors du cinquième phrase sur la première syllabe. Ce phonème est, par nature, épineux à prononcer puisqu'absent du système vocalique français. Il a été intéressant de remarquer que cette même erreur n'a pas été effectuée à la troisième réplique. La position finale du son couplée à une intonation montante, du fait de la question, a sans doute rendu la prononciation de cet énoncé plus aisée.

Le deuxième exercice qui était un exercice de production orale spontanée n'a pour ainsi dire posé aucun problème à nos deux étudiantes volontaires. L'exercice consistait en un dialogue dans lequel les répliques d'un professeur étaient écrites. Elles devaient ensuite fournir des réponses (courtes) de manière spontanée.

Après avoir extrait ces données en amont de l'atelier, il me fallait ensuite définir un rythme et une progression des séances qui allait respecter les erreurs commises par les apprenantes mais aussi respecter le schéma : axe prosodique dans un premier temps suivi des faits articulatoires.

3. Les conditions matérielles de mise en oeuvre

La transition imposée par le COVID depuis un groupe classe complet à un groupe restreint en ligne a entraîné de profondes modifications pour ce projet. Comme le soulignent Guichon et Tellier (2017) :

> "enseigner [...] en ligne n'est pas une simple transposition de pratiques pédagogiques en présentiel, mais suppose que les enseignants comprennent et s'approprient les affordances du dispositif en ligne, sachent proposer et animer des activités pédagogiques, soient en mesure de reconnaître des patrons de communication, et négocient un rôle pédagogique particulier."

Par contraste avec les différentes échelles qui font la promotion d'un apprentissage avec/au/dans le numérique, cet atelier a été simplement réalisé à l'aide du numérique, c'est-à-dire que cette modalité ne représentait pas un objectif pédagogique en soi mais plutôt un outil communicationnel sur lequel apprenants et enseignante se basaient pour communiquer et travailler. Par ailleurs, il convient d'ajouter ici que pendant un mois, je n'ai pas eu l'autorisation de voir mes élèves en synchronie, tous nos échanges ont donc dû se faire par email dans un premier temps.

Pour la partie communication écrite, le médium préféré était les emails. Ce dispositif asynchrone permettait aux deux étudiantes de pouvoir interagir avec moi si des questions émergeaient en rapport avec les tâches à effectuer. Les quelques mails que nous avons eus étaient de deux ordres. Nous trouvons dans un premier temps, les emails de type informatif. Je leur écrivais deux mails hebdomadaires. Un premier chaque dimanche soir pour leur envoyer le matériel à travailler et un second en milieu de semaine pour prévoir la séance de remédiation. Le deuxième type d'emails émanait plus souvent des étudiantes pour clarifier certains besoins soit sur la partie technique de l'atelier (ultra liens qui ne fonctionnent pas par exemple) soit pour les aspects auto-évaluatifs de l'atelier. La communication écrite asynchrone laisse à l'apprenant le temps de s'organiser et limite la pression qu'il ou elle ressent. Pour rappel, cet atelier était purement facultatif pour elles et

elles devaient intégrer environ une heure supplémentaire par semaine pour chaque séance en plus du reste des cours obligatoires au lycée. La présentation du projet a dû se faire uniquement par communication écrite à l'aide d'un document PowerPoint très détaillé. Avant de l'envoyer aux apprenantes, je l'ai fait relire par une personne extérieure au projet afin de m'assurer de la compréhensibilité du projet, de son objectif et des échéances.

Pour la communication orale, nous avons eu recours à deux dispositifs. Pour la phase de remédiation, nous avons privilégié un échange synchrone avec Google Meet, seul médium autorisé par le district scolaire car considéré comme le plus sécuritaire. La première séance de remédiation s'est tenue le 30 avril. Lors d'un échange de mails, les étudiantes et moi convenions d'une heure pour nous retrouver tous les vendredis après-midi. La phase de remédiation ne pouvait, à mon avis, se faire autrement qu'en mode synchrone pour m'assurer que la leçon était bien comprise et le trait étudié bien assimilé ou du moins en voie d'assimilation. Le deuxième dispositif avec lequel nous avons travaillé s'appelle Flipgrid. Les étudiantes devaient enregistrer l'exercice final de chacune des sessions qui était un texte tiré d'une source authentique et qui comprenait des difficultés propres à la leçon de la semaine. Flipgrid est un logiciel d'enregistrement audio et vidéo permettant à l'enseignant de créer des 'grilles' qui sont des dossiers dans lesquels les étudiants enregistrent leurs travaux. Le logiciel permet de rendre visible ou non les vidéos par les autres apprenants. Pour cet atelier, j'ai fait le choix de masquer chaque vidéo dans un premier temps pour que les deux apprenantes ne soient pas influencées par la prestation de l'autre. J'ai pensé qu'il aurait été préjudiciable pour cet exercice de s'écouter mutuellement car je voulais que leur production reflète la compréhension qu'elles ont de chaque trait et non un calque de la prestation de l'autre. Dans un deuxième temps, elles devaient ensuite s'écouter et émettre des recommandations pour aider l'autre à s'améliorer. A la lumière de leur production, de ce qu'elles ont compris de la séance, je souhaitais qu'elle puisse identifier les points à améliorer chez leur camarade ainsi que des pistes d'exploitation pour y arriver.

Le nombre de séances a été drastiquement réduit suite à la crise du COVID-19. Tout d'abord, aucun professeur n'a pu dispenser de nouveaux cours pendant un mois (nous devions uniquement effectuer sur des révisions). Cette mesure visait à s'assurer dans un premier temps que tous les élèves étaient capables de faire face à la modalité d'apprentissage en ligne. Cette contrainte a largement mis en péril mon stage. Cependant,

après plusieurs échanges avec l'équipe administrative du lycée et ma directrice de stage, nous avons convenu que je pouvais continuer dans une limite d'une heure de travail supplémentaire par semaine pour les deux élèves. En effet, les apprenants pouvaient faire face à des conditions de confinement inégales que ce soit au niveau du temps, des moyens techniques (connexion internet par exemple), obligations familiales (veiller sur de jeunes frères et soeurs) en plus de devoir faire face psychologiquement avec le caractère anxiogène de cette situation. C'est pourquoi j'ai dû limiter le nombre de séances à six à partir de la mi-avril.

4. Présentation du dispositif pédagogique

4.1. Les éléments phonétiques à enseigner

A présent que la contrainte de temps était établie, il me fallait dorénavant circonscrire le fond, soit déterminer les faits phonétiques à enseigner, tant sur l'axe segmental que suprasegmental, ainsi que la progression entre les séances. Pour m'aider et me rassurer dans cette tâche, j'ai beaucoup pensé à une citation de Jean-Guy Lebel qui concluait une journée d'études sur l'enseignement de la phonétique en disant "[qu'il] est étonnant de constater que, trop souvent, les professeurs de FLE ne soupçonnent pas la simplicité et, tout à la fois, la richesse et la productivité phonétiques de la langue parlée." (2011) LeBel préconise que le français repose sur 32 à 36 sons et quatre traits prosodiques majeurs, ce tout enseignable sur 30 heures. Ne disposant pas de 30 heures d'enseignement, j'ai décidé de fortement élaguer la partie segmentale au profit de la prosodie.

Dans cette partie, je justifierai tout d'abord le choix des sons vocaliques retenus pour cet atelier avant de me pencher sur les faits prosodiques. J'ai volontairement dû omettre de consacrer des séances sur les phonèmes consonantiques par manque de séances disponibles. Avant de faire ce choix, j'ai pris la décision de me concentrer sur les faits prosodiques qui occupaient quatre des six séances. Pour les deux séances restantes, j'ai choisi de me concentrer sur les faits articulatoires qui posent le plus de problèmes aux apprenantes.

Pour cet atelier, j'ai fait le choix d'un triangle vocalique à 13 sons au lieu de 16. La discrimination entre les voyelles nasales [ɛ̃] et [œ̃] ne représente plus une distinction phonologique évidente comme autrefois, voyant la disparition de [œ̃] pour [ɛ̃]. Ainsi, les termes brin [ɛ̃] et brun [œ̃] sont bien souvent prononcés de la même manière. Ce même phénomène de simplification phonologique entre deux sons a lieu entre [ɑ] et [a]. Aujourd'hui, il est communément acquis que le phonème postérieur [ɑ] a cédé la place à l'antérieur [a]. Pour terminer, le [ə] est un phonème qui admet beaucoup d'irrégularités caractérisées par sa position dans l'énoncé. En fonction de sa position dans l'énoncé, le

schwa est soit prononcé comme un e fermé, soit comme un e ouvert ou bien il peut également chuter. Cette constatation au niveau consonantique, est également observable mais à une échelle moindre. Au sein du continuum vocalique, le choix des séances, bien qu'arbitraire a été largement impacté par les propos de Valdman sur le fait que les habitudes de la L1 viennent souvent interférer avec les sons de la langue cible. Ainsi, "elle force ses utilisateurs à être systématiquement 'sourds', à entendre de façon sélective" (Lauret, cité dans Guimbretière, 2000). Par ailleurs, les erreurs commises par les apprenantes lors des exercices préliminaires couplées à mes observations réalisées dans la salle de classe m'ont permis de développer mon programme de remédiation.

Sur la base de ces constats j'ai décidé de consacrer une séance sur la discrimination entre les sons fermés [i], [y] et [u]. En effet, le son [y] est inexistant dans le trapèze vocalique anglais et fréquemment réalisé par les anglophones par le phonème [u] et parfois [i] en syllabe accentuée. Cette erreur peut être source de confusion voire d'incompréhension.

La deuxième séance sur les sons vocaliques portait sur les voyelles nasales du français Les voyelles nasales du français réalisées par des débutants anglophones subissent l'influence de langue source, c'est l'incidence du crible phonologique.

La prosodie est un système complexe qui requiert beaucoup plus que quelques séances d'une heure pour le maîtriser. Cependant, il est possible de sensibiliser les apprenants à ses règles directrices, et notamment à l'accentuation et le rythme qui demeurent les fers de lance de la prosodie française et représentent le plus grand écart entre les systèmes anglophone et francophone. En ce qui concerne l'intonation j'ai fait le choix de restreindre mon enseignement à deux traits intonatifs de base, la montée et la descente qui peuvent permettre de distinguer l'interrogation de la déclaration. Viennent ensuite les liaisons et les enchaînements qui ont lieu en français mais d'une manière différente. Je ne pouvais pas par la suite me passer d'une séance sur la chute du e muet qui pose généralement beaucoup de problèmes aux apprenants puisqu'ils ont tendance à vouloir le prononcer et ne peuvent donc réaliser les enchaînements et les liaisons correctement. Voilà un résumé très succinct du système prosodique qui demeure enseignable en quelques heures.

4.2. L’articulation des séances

Ayant maintenant établi mes six séances de travail, je devais les organiser dans un ordre logique. Je devais déterminer la proportion des séances axées sur la prosodie et sur les faits segmentaux. Cette question est, il me semble, fondamentale car elle nous interroge sur la prépondérance de la prosodie sur les faits articulatoires dans l’objectif de promouvoir l’intelligibilité de l’apprenant. Comme nous le savons, la prosodie représente l’ossature de l’énoncé. C’est le squelette sur lequel viendront se greffer les faits articulatoires par la suite. Par ailleurs, l’introduction aux faits sélectionnés se fera toujours en syllabe accentuée car c’est une position idéale pour une réalisation distincte de ces sons de sorte qu’une exposition préalable aux faits prosodiques facilitera la maîtrise de ces phonèmes. C’est pour ces raisons que j’ai choisi la progression suivante de mes séances:

- Séance 1 : Rythme et accentuation
- Séance 2 : Intonation
- Séance 3 : Liaisons et enchaînements
- Séance 4: La chute du e instable
- Séance 5 : Les sons [i], [y] et [u]
- Séance 6: Les sons [ɛ̃], [ɑ̃] et [ɔ̃]

Pour m’aider dans ce travail à distance, j’ai choisi d’utiliser les exercices préconisées dans le manuel Les 500 Exercices de Phonétique, niveau A1/A2, co-écrit par Dominique Abry et Marie-Laure Chalaron en 2010. Ce livre est accompagné d’un CD avec des pistes audio pour les différents exercices. Il m’a de suite semblé que cet outil se prêtait parfaitement à une situation d’apprentissage à distance. J’ai pu aisément intégrer ces enregistrements aux exercices, m’évitant ainsi des problèmes de qualité audio si j'avais dû enregistrer ma voix. Par ailleurs, la progression des exercices proposés s’alignait parfaitement avec mes idées, ce que je vais décrire ci-dessous.

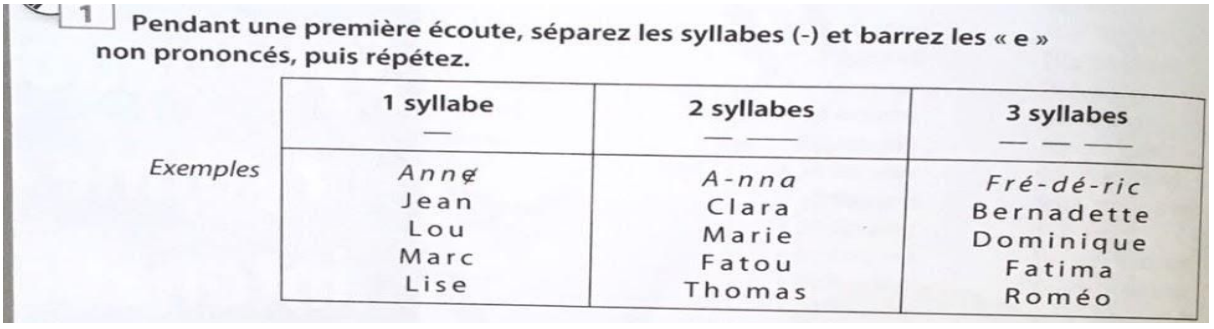
4.3. L'organisation des séances

Une fois la progression de l'atelier déterminée, je devais ensuite organiser le contenu de chaque séance. Par souci de cohérence elles étaient organisées de la même façon. Dans un premier temps, les deux étudiantes devaient élaborer un recueil de leurs représentations sous la forme d'un journal de bord en amont des sessions. Le but de cet exercice était pour elles de réfléchir sur les concepts à la lumière de leurs connaissances sur le sujet. Par exemple, pour la séance sur le rythme et l'accentuation les questions étaient :

1. Selon toi, quelle est la différence entre le rythme et l'accentuation dans une langue?
2. Comment est-ce que le rythme et l'accentuation impactent ta façon de parler?

Elles avaient pour consigne de ne pas se renseigner au préalable sur les sujets et d'écrire avec leurs propres mots.

Venaient ensuite les exercices de phonétique à proprement parler tels que proposés dans l'ouvrage d'Abry et Chalaron. Les premiers exercices, en général deux ou trois, étaient basés sur l'effort de discrimination. Le premier exercice de la première séance sensibilisait les apprenantes à la syllabation en français.

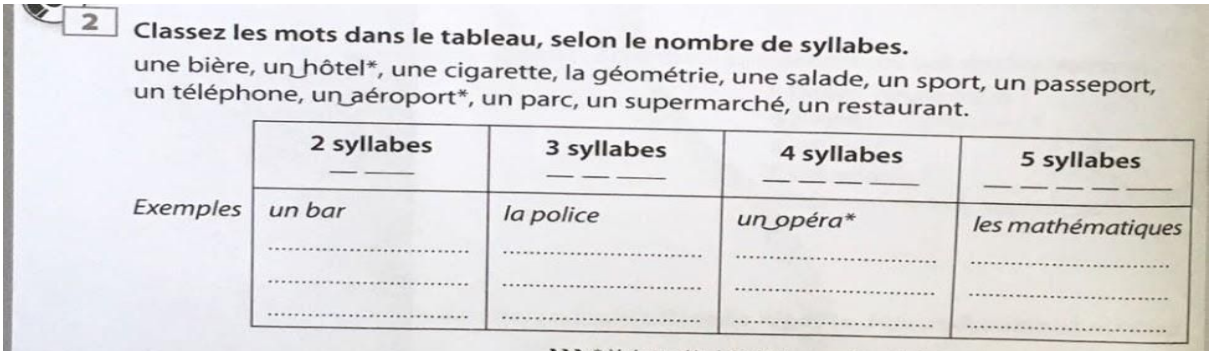


1 Pendant une première écoute, séparez les syllabes (-) et barrez les « e » non prononcés, puis répétez.

	1 syllabe —	2 syllabes — — —	3 syllabes — — — — —
Exemples	*Anne*	*A-nna*	*Fré-dé-ric*
	Jean	Clara	Bernadette
	Lou	Marie	Dominique
	Marc	Fatou	Fatima
	Lise	Thomas	Roméo

Figure 6: Exemple d'exercice de discrimination

Le deuxième exercice leur demandait de classer des mots accompagnés d'un déterminant selon le nombre de syllabes qu'elles entendent. Certaines liaisons et enchaînements étaient marqués.



2 **Classez les mots dans le tableau, selon le nombre de syllabes.**

une bière, un hôtel*, une cigarette, la géométrie, une salade, un sport, un passeport, un téléphone, un aéroport*, un parc, un supermarché, un restaurant.

	2 syllabes — ——	3 syllabes — — ——	4 syllabes — — — ——	5 syllabes — — — — ——
Exemples	un bar	la police	un opéra*	les mathématiques
	.....	.....	.....	.....
	.....	.....	.....	.....
	.....	.....	.....	.....

Figure 7: Exemple d'exercice de discrimination

Nous savons que les éléments prosodiques n'agissent pas en électrons libres donc il m'a semblé nécessaire, dès le début, de les familiariser avec ces concepts de syllabation et liaisons sans pour autant que cela devienne le focus de la leçon.

Ensuite, les apprenantes s'entraînaient en faisant des exercices de répétition. Pour terminer, le dernier type d'exercice était de l'interprétation où elles devaient mettre en pratique ce qu'elles venaient d'apprendre avant d'écouter la version enregistrée du manuel. Pour ce dernier exercice, les deux apprenantes devaient enregistrer leur première production sur le site Flipgrid. Ce matériel me servait ensuite comme base pour la séance de remédiation.

Ce schéma "discrimination-entraînement-interprétation" a été le même pour toutes les séances sur les aspects prosodiques de la langue. La dernière phase permettait aux étudiantes de réfléchir sur chaque séance dans leur journal. Les questions étaient les mêmes qu'en aval. Le but étant pour moi de voir ce qu'elles avaient compris et comment elles allaient incorporer ces savoirs dans leur apprentissage, réalisation du français parlé ainsi que pour la réutilisation ultérieure.

5. Dispositif auto-évaluatif

Pour intégrer l'auto-évaluation à cet atelier de prononciation, je me suis basée sur les résultats d'études menées en contexte similaire. Ces études obéissent à deux critères. Le premier est que chacune a été réalisée dans un contexte hétéroglotte. Deuxièmement, elles appliquent la modalité de l'auto-évaluation au concept plus particulier de l'apprentissage de la phonétique en langue étrangère. J'ai dégagé de ces études des pratiques pertinentes que j'ai adaptée pour un public lycéen de débutants.

Les trois études citées ont travaillé avec un public d'apprenants dans un contexte hétéroglotte donc l'usage de la langue cible était limité à la salle de classe. Dlaska et Krekeler (2008) ont demandé aux apprenants de comparer leurs productions de certains sons avec celles de locuteurs natifs. Cette démarche nous semble délicate puisque plusieurs études ayant utilisé cette méthode révèlent que les apprenants de niveau débutant ont tendance à surestimer leur niveau. Nous pensons que cette technique peut être adaptée à nos circonstances, d'autant que nous sommes en présence de deux élèves motivées puisqu'elles ont fait le choix de participer à cet atelier. La deuxième étude qui nous a servi de base est celle menée par Kennedy, Blanchet et Trofimovitch (2014) dont les apprenants avaient pour consignes de tenir un journal hebdomadaire dans lequel ils enregistraient leurs impressions et leur progrès. Cette méthode nous a semblé très intéressante car elle permet aux apprenants de réfléchir en profondeur sur leurs représentations initiales. Enfin la dernière étude qui nous a semblé pertinente est celle qui a été menée par Lappin-Fortin et Rye en 2014, étude dans laquelle les apprenants se sont soumis à un test de prononciation en amont et en aval de l'atelier de phonétique.

L'approche que j'ai choisie s'est fortement appuyée sur ces études. Les apprenantes ont passé un premier test de lecture puis un deuxième dans lequel elles devaient répondre spontanément à des répliques d'un dialogue (cf annexe 2). Ces deux tests ont servi d'évaluation diagnostic et de référence pour mesurer en fin d'atelier les progrès réalisés. Le texte et le dialogue choisis comportaient des traits prosodiques et articulatoires abordés dans l'atelier mais correspondaient également au niveau linguistique de débutants car il est impossible de lire correctement ce qu'on ne comprend pas.

L'outil central de la modalité auto-évaluative était le journal de bord. Ce dispositif permettait aux apprenantes de noter en amont et en aval de chaque séance leurs représentations sur le sujet. Avant la session, elles devaient répondre aux questions que j'avais présentées pour les guider dans cette démarche. En fin de session, elles devaient reprendre leur journal et étoffer leurs réponses avec ce qu'elles avaient appris au cours de la séance. Ce journal entrait directement dans le dispositif d'auto-évaluation en permettant aux apprenantes d'identifier les points qu'elles avaient envie ou besoin de retravailler. Dans un dispositif en présentiel, ces réflexions auraient aidé nos conversations et orienté un travail ultérieur.

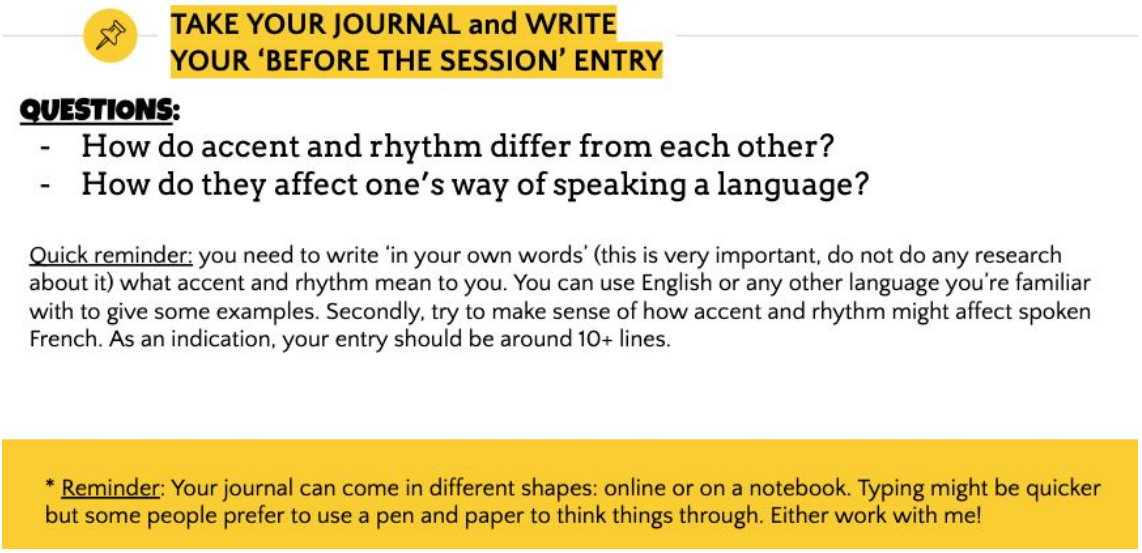


Figure 8: Consignes données pour la réflexion auto-évaluative dans le journal avant la séance

Le deuxième objectif de ce journal avait plus à voir sur l'apprentissage sur le long terme. Les étudiantes devaient identifier des moyens d'améliorer leurs faiblesses en auto-évaluant leurs performances.

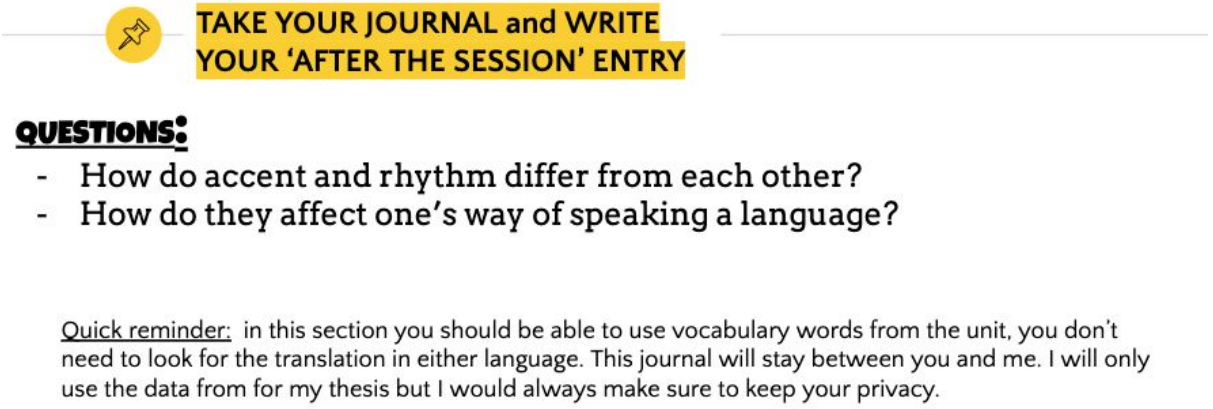


Figure 9: Consignes données pour la réflexion auto-évaluative dans le journal après la séance

6. Problèmes et remédiation

Je ne peux pas ignorer l'impact généré par la crise sanitaire tant les modes de fonctionnement ont été profondément bouleversé. Tout a dû être repensé, renégocié pour pouvoir y faire face. Les équipes administrative et technique ont dû travailler sans relâche pour trouver des solutions à des problèmes d'ampleur différente : la maladie de certains membres du personnel et du corps étudiant, le désengagement scolaire de beaucoup d'élèves, le manque de connectivité internet dans nombre de foyers, la distribution des repas gratuits pour les étudiants faisant partie du programme free lunch, la révision du système de notation… Devant tant de problèmes différents, j'ai longuement hésité avant d'appuyer ma demande pour continuer ce projet auprès du principal du lycée. Cela aurait été une erreur d'arrêter puisqu'il a accueilli ma requête avec beaucoup d'intérêt. La continuité des programmes était le fer de lance de son travail. De mi-mars à début avril, tout le personnel enseignant avait pour consigne de ne pas commencer de nouvel enseignement mais plutôt de réviser les acquis du début du semestre. J'ai profité de ces deux semaines pour adapter mon projet à un dispositif technopédagogique tout en m'assurant donc que ce projet allait bien pouvoir être validé et par l'université de Grenoble et par mon employeur.

Dans cette partie, je m'attacherai à dresser un portrait des problèmes rencontrés lors de mon stage à mesure qu'ils sont apparus. Je viens tout juste de mentionner le changement de modalité pédagogique, j'aborderai donc dans cet ordre les problèmes suivants : la taille du groupe, le manque de connaissances sur l'enseignement en ligne avec les contraintes que l'on m'avait imposées, la confusion lors des premières séances de remédiation, la difficulté de gérer l'engagement des étudiantes.

6.1. Les participants

En présentiel, le mode de travail aurait requis des phases de travail individuel alternées avec des phases de travail en sous-groupe notamment pour la partie remédiation. J'aurais fait des groupes de niveaux hétérogènes pour garantir la progression des élèves de niveau plus faible. Par le biais de l'auto-évaluation et de l'évaluation sommative de fin de cours, les apprenants auraient reçu une note pour ce travail.

Avec seulement deux étudiantes volontaires pour un travail à distance qui les engageait pour six semaines, j'ai dû adapter ma technique d'enseignement et de notation. Tout d'abord, je ne pouvais pas leur octroyer une note par souci d'égalité avec les autres étudiants du groupe. J'ai cependant eu l'autorisation de leur donner dix points de crédits supplémentaires que j'ai ajoutés à des devoirs et tests existants. Les deux élèves ont été constantes et ont fait bien attention à respecter toutes les dates limites pour rendre les exercices même si bien souvent au dernier moment, ce qui rendait la préparation de la remédiation parfois trop rapide. En effet, il a été difficile de gérer le degré et l'intensité de leur engagement en ligne. C'est toute la difficulté que pose un dispositif asynchrone couplé aux autres obligations des étudiantes. Ce décalage entre mes attentes et leur disponibilité n'a pas été facile à gérer mais je ne voulais pas trop leur mettre la pression car je savais à quel point la situation était difficile. Lors de nos discussions hebdomadaires pendant la phase de remédiation, elles admettaient avoir beaucoup de travail mais également beaucoup de tentations extérieures comme regarder des séries en ligne ou discuter avec leurs copains sur leurs téléphones portables.

Afin de suivre les conseils donnés par le site Enseigner l'oral en ligne, j'ai essayé d'établir des points de connivence avec elles en leur disant à quel point la situation était également difficile pour les enseignants. J'ai partagé, dans une certaine limite, certains aspects de ma vie professionnelle et personnelle pour atteindre cet objectif. Si je pense que cette technique a fonctionnée c'est aussi parce que nous avions déjà une bonne relation en classe.

6.2. La difficulté de l'enseignement en ligne

La transition entre l'enseignement en présentiel et à distance a sans aucun doute été ce que j'ai trouvé de plus difficile tout au long de ce stage. Tout d'abord, parce que l'urgence de la situation a engendré des changements pour ce stage bien évidemment mais également dans mon enseignement régulier avec les autres groupes classe.

Pour ce qui est des techniques d'enseignement, j'ai beaucoup simplifié ce que je pensais faire. D'une part parce que je ne suis pas très au fait de l'enseignement en ligne et d'autre part parce que je n'avais pas beaucoup de temps pour m'adapter à la situation. Pour cela, j'ai donc pris des exercices issus du manuel Les 500 Exercices de Phonétique et les ai ajoutés à un document Google Slides que j'envoyais hebdomadairement à mes étudiantes. J'accompagnais chaque exercice d'une traduction des consignes en anglais et parfois d'une petite astuce pour m'assurer qu'elle comprenait bien ce qu'elles devaient faire. De plus, je joignais chaque document audio attaché à l'exercice correspondant.

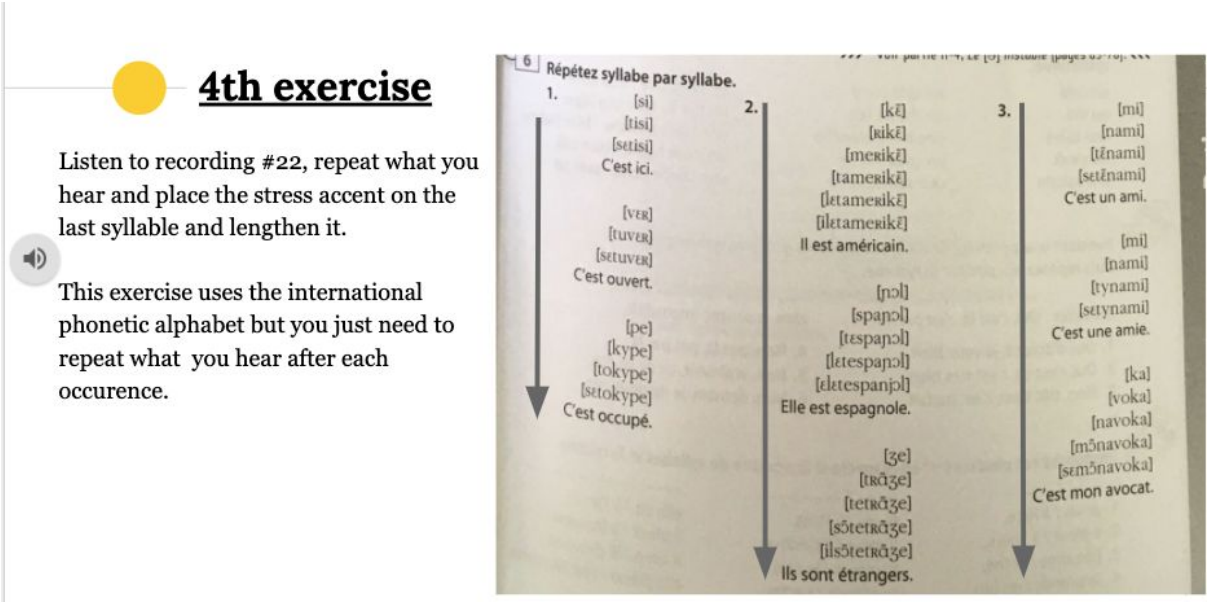


Figure 10: Exemple d'exercice pour guider les étudiantes avec la consigne et une astuce en anglais

Les apprenantes avaient la possibilité de me contacter par email à tout moment pour me poser des questions sur les exercices. A ce sujet, je n'ai reçu qu'un mail me demandant

de leur donner des droits d'accès aux fichiers audio, ce qui est obligatoire pour tout document partagé depuis Google Drive.

J'en déduis maintenant que la progression et l'organisation de chaque diapositive étaient suffisamment claires puisque les apprenantes ne m'ont contactée qu'une seule fois.

6.3. Les séances de remédiation

Les séances de remédiation avaient généralement lieu le vendredi après-midi à 15 heures, un des derniers créneaux officiellement disponibles et autorisés par le district scolaire pour communiquer avec nos étudiantes de manière synchrone. La finalité de ces séances était de m'assurer que les faits phonétiques avaient été bien compris et d'en juger l'assimilation à travers des exercices de production.

La trame était la même pour chaque séance. Nous commencions par une petite introduction du fait phonétique étudié, suivie des questions subsidiaires des apprenantes. Je consacrais la partie suivante à leur donner des conseils pour travailler sur ce qui était problématique. Par exemple, pour les premières séances j'ai beaucoup utilisé mes mains (claquement pour montrer la syllabe accentuée, mouvements montant ou descendant pour indiquer l'intonation). Ces conseils étaient ensuite suivis par des exercices supplémentaires qui permettaient aux apprenantes de mettre en application ce que nous venions de voir. Enfin, nous terminions la séance par des conseils qu'elles se donnaient pour améliorer leur prononciation. Je les laissais repartir en effectuant un résumé de ce qu'elles avaient appris et en leur donnant le maximum de moyens pour se réutiliser les techniques de correction en phase de production.

Les méthodes de correction que je viens de mentionner (utilisation des mains) j'ai emprunté les outils de la méthode verbo-tonale, notamment ceux mis à disposition sur le site de l'université de Toulouse-Le Mirail par Michel Billières et son équipe ainsi que sur le site Au Son du Fle. Je me suis beaucoup intéressée à cette méthode en particulier car elle considère la prononciation dans son ensemble et fait appel à la gestuelle et au corps pour remédier aux problèmes des étudiants. J'aurais toutefois aimé avoir plus de connaissances théoriques au moment des séances de remédiation avec mes élèves.

6.4. L’engagement des apprenantes

C’est sans doute le problème qui a perduré tout au long du projet et qui s’est accentué à mesure que la fin d’année approchait. L’enseignement hybride asynchrone ne laisse pas la capacité à l’enseignant de mesurer l’engagement des étudiants si ce n’est pas par les progrès effectués. Je pense que la contrainte principale pour elles deux était l’articulation entre les cours obligatoires, l’atelier de phonétique et les obligations personnelles inhérentes à la situation. Elles n’ont par exemple pas réalisé le deuxième enregistrement en fin d’atelier qui leur aurait permis de comparer leurs productions avec celles faites en début de parcours.

7. Bilan et perspectives

Dans cette partie, j'offrirai dans un premier temps un bilan personnel de cet atelier suivi du bilan donné par une de mes élèves, la deuxième n'ayant pas rempli le formulaire de fin d'activité. En conclusion de cette analyse, je proposerai des pistes d'améliorations ainsi que des ajouts envisageables pour le futur de cet atelier.

7.1. Bilan personnel

L'objectif de cet atelier était de tester l'hypothèse que l'auto-évaluation peut aider le processus d'apprentissage et d'assimilation des traits phonétiques chez un groupe de débutants anglophones. La conséquence directe est de pouvoir répliquer ce modèle en l'intégrant à un curriculum existant pour ce niveau.

D'un point de vue didactique, j'ai remarqué une réelle évolution de la prononciation de CB et BB. Vers la fin de la quatrième séance de remédiation sur la chute du e muet, CB lisait un court texte que je leur avais donné en guise d'exercice final. La consigne était d'intégrer ce qu'elles avaient appris avec les exercices tout en gardant en tête les règles prosodiques du discours. Alors que CB commet une erreur sur l'accentuation de ce qu'elle pensait être la dernière syllabe prononcée du groupe rythmique "ce que j'aime", elle se reprend et commente son erreur. Elle avait en effet voulu prononcer la dernière syllabe graphique "me" au lieu de "aim(e)". Ce simple exemple me fait dire à quel point CB, et également BB, ont été capables d'internaliser en peu de temps les règles essentielles de la prononciation française. Je peux dire qu'une partie de mon objectif d'enseignante a été remplie puisque les faits phonétiques ont été acquis. Il faudrait bien évidemment pouvoir tester les résultats sur le long terme.

Les deux étudiantes ont fait preuve de beaucoup de perspicacité quant à la nature des phonèmes ou faits prosodiques dans leurs journaux. Prenons l'exemple de BB dans ses remarques rédigées en amont de la séance sur les liaisons et enchaînements.

> "Les liaisons et les enchaînements se produisent lorsque la fin d'un mot est liée à la fin du mot précédent. Je ne connais pas de règles pour les liaisons en dehors de ce que je viens de mentionner. Un exemple que je connais est "les oreilles". Quand j'ai lu "les oreilles" pour la première fois, je l'ai prononcé comme "oreilles laïques". [...] J'espère apprendre si c'est quelque chose qui n'arrive qu'avec les articles."

On remarque dans cet exemple qu'elle a réutiliser ce qu'elle connaissait déjà sur ce phénomène pour ancrer sa réflexion. Elle a ensuite opéré une déduction pour se questionner sur la nature de cette règle. Lors de la séance j'ai donné un aperçu des liaisons obligatoires et interdites. Dans sa réflexion post-atelier, BB répond à son interrogation dans son journal.

> "Pour répondre à ma propre question d'avant, les connexions n'arrivent pas seulement avec les articles, et j'en connaissais déjà des cas, mais je n'y ai jamais assez pensé pour le remarquer. Comme dans l'exercice 10 "Quand il pleut". "Quand" et "il" se connectent avec un son "d"[19]. Je pense que les liaisons et les enchaînements existent pour aider la parole à s'écouler plus facilement."

Tout au long de ces six séances, j'ai été impressionnée par la qualité de leur réflexion et la témérité avec laquelle elles s'engageaient dans les exercices et la résolution des problèmes qu'elles rencontraient. Je prendrai ici un exemple de BB sur son retour post séance sur les voyelles nasales. Dans cette entrée, elle décrit les difficultés articulatoires pour réaliser la production de ces phonèmes.

> "J'ai trouvé que le fait de modeler ma bouche de manière très dramatique était utile dans cette situation [...] Quand on dit des mots individuels, il est beaucoup plus facile de ressentir vraiment la différence, mais pour moi, cela devient vraiment délicat quand je dis une phrase complète et qu'il y a de multiples sons nasaux. Ce que je veux faire, c'est qu'ils sonnent tous de la même façon, donc c'est pour essayer de faire une différence claire entre un "a" et un "i". J'ai remarqué que le son nasal se produit souvent lorsque la voyelle précède un "n".

[19] Les exemples donnés sont tirés des journaux des apprenantes.

On remarque dans cet exemple que BB trouve une solution personnelle pour améliorer sa prononciation malgré quelques approximations au niveau de la représentation des sons. Je pensais par exemple que BB avait compris qu'un son dit nasal était nécessairement accompagné d'une des consonnes nasales. Ce type de réflexion me fait dire que la plupart des apprenants bénéficieraient grandement d'un atelier en présentiel.

A l'aune des recueils de réflexions, je pense que l'auto-évaluation les a aidées à mieux cerner les faits phonétiques et notamment à déconstruire certaines représentations, particulièrement sur les faits articulatoires. Prenons ici l'exemple d'une remarque post-atelier sur les voyelles nasales rédigée par CB.

> "J'ai appris qu'il y a trois sons nasaux en français et que plus de mots ont des sons nasaux que je ne le pensais. Après avoir fait les exercices, je pense que j'ai amélioré ma capacité à entendre qu'il y a un son nasal dans un mot donné."

Dans cette entrée CB nous fait part de ce qu'elle a appris lors de cette séance et de son avancée sur le chemin de la discrimination auditive. CB a témoigné lors d'une séance qu'elle pensait que cet atelier allait se concentrer principalement sur la correction des sons et non les faits prosodiques. Elle a ensuite révélé qu'elle pensait que ces derniers étaient nettement plus importants à ses yeux. Je dois tout de même avouer que l'auto-sélection a été un critère déterminant puisque cela indique un degré de volonté quant au travail que l'on trouve chez peu d'élèves, qui plus est dans un contexte pédagogique si particulier. Les tentations étaient immenses mais elles ont réussi ce défi avec brio.

Ces exemples tirés des carnets de réflexion des étudiantes et que je consultais qu'avant la séance de remédiation viennent confirmer mon hypothèse initial que l'auto-évaluation peut être en effet un outil de conscientisation du travail réalisé en phonétique. Je reste convaincue qu'une telle démarche peut être réutilisée positivement pour d'autres aspects de l'apprentissage, que ça soit en langues étrangères ou autres sujets.

J'ai ensuite voulu connaître l'opinion des deux étudiantes suite à cet atelier par le biais d'un questionnaire de satisfaction[20].

[20] Annexe 4.

7.2. Bilan des participantes

La visée de ce questionnaire était de recueillir les impressions des apprenantes sur l'utilité de l'atelier, le niveau de leur prononciation ainsi que la place de l'auto-évaluation dans ce processus. Seule une des deux étudiantes (CB) a pris le temps de répondre à mon questionnaire malgré deux relances effectuées à BB.

Dans le questionnaire pré-atelier, CB avait évalué son niveau de prononciation comme l'équivalent d'un 7/10. A cette même question dans ce dernier questionnaire, elle s'est octroyée la même note ce qui nous laisse penser que soit elle n'a réalisé que peu de progrès soit l'auto-évaluation de sa performance en début de projet était erronée. La première hypothèse est invalidée par la réponse à la deuxième question puisqu'elle affirme que sa prononciation s'est "grandement améliorée". La deuxième hypothèse se vérifie en fin de questionnaire puisqu'elle commente : "mais j'ai l'impression qu'il ne me reste plus qu'à rassembler toutes les pièces du puzzle au lieu de le faire à l'aveuglette". On se rend compte ici qu'elle avait l'impression d'évoluer en aveugle avant l'atelier et que maintenant il lui suffit d'appliquer les techniques enseignées. Cette prise de conscience de la part de CB est essentielle pour la progression de ses capacités à prononcer correctement le français et notamment les faits qui lui posent le plus de problèmes. En ce qui concerne les compétences de compréhension orale, CB estime également que ses capacités ont "grandement augmenté". A la lumière de ses remarques dans son journal après les séances sur les sons articulatoires, on se rend compte que sa "découpe" des mots et des sons est plus aiguë maintenant qu'elle a conscience de ce phénomène, de ses problèmes et des stratégies de remédiation qu'elle mettra en place pour y parvenir. Elle pense d'ailleurs être plus à même de reconnaître les sons appropriés.

Je me suis également intéressée à leurs ressentis sur les sessions ainsi que la progression des exercices. CB a pensé que les deux premières séances sur le rythme/l'accentuation et sur l'intonation étaient de loin les plus intéressantes. Sa remarque en fin de questionnaire donne corps à sa réponse. En effet, CB remarque qu'elle s'attendait à ce que l'atelier se concentre plus sur la discrimination des faits articulatoires mais elle estime maintenant en fin de parcours que "des éléments comme le rythme et l'accent sont essentiels pour être compris en français".

Cette assertion m'a rassurée dans mon choix de mettre l'accent sur les faits prosodiques au détriment des sons vocaliques et consonantiques. Elle continue en disant que :

> "Je pense qu'avant l'atelier, j'ai mélangé tous mes mots et je sais qu'il serait probablement très difficile pour un francophone de comprendre, mais après avoir appris comment décomposer correctement une phrase et savoir où mettre l'accent, je pense que les gens auraient plus de facilité à comprendre".

CB a également apprécié les différents types d'exercices proposés au sein de chaque séance ainsi que l'articulation proposée. Dans sa remarque elle note que l'exercice de production en contexte (le dernier exercice de chaque séance) était de loin le plus difficile :

> Enfin, j'ai pensé que les exercices de production en contexte étaient utiles car, bien qu'ils soient très difficiles parce qu'il est difficile de se concentrer sur plus d'une chose à la fois, ils donnaient une bonne mesure de ma prononciation dans son ensemble. J'ai trouvé qu'ils m'ont bien aidé à mettre tout cela ensemble et à entendre comment une conversation ou un poème en français sonnerait réellement".

On se rend compte à travers ses mots que ce dernier exercice était en effet le plus compliqué à réaliser tant il demandait de se concentrer sur la prononciation dans son ensemble. Il était très important à mes yeux que les participantes se rendent compte de la dépendance des faits phonétiques et des faits prosodiques pour comprendre que l'intelligibilité d'un énoncé dépend de la somme de ces faits.

Venait ensuite le questionnement au coeur de ce travail, soit la portée de l'auto-évaluation dans l'acquisition des faits phonétiques. Les deux questions posées à ce sujet portaient sur l'impact de chaque entrée dans le journal, c'est à dire celle en amont de la séance et celle en aval. Ici, CB n'a donné que peu de détails sur ses impressions. Ainsi, elle a considéré que la première entrée était utile car elle lui permettait de rassembler ses idées et ses connaissances sur chacun des traits abordés. La réflexion après la séance lui semblait tout aussi importante car elle lui permettait également d'effectuer un bilan et de soulever des questions en amont de notre phase de remédiation.

Je me suis ensuite intéressée à leurs ressentis sur les séances de remédiation réalisés en synchronie. La première question à ce sujet avait trait à qualifier l'organisation des

sessions. CB a estimé que les apports théoriques, soit l'explication des faits, n'étaients pas très importants. Une explication pourrait être que la progression des exercices suffisait à comprendre tel ou tel trait. Je doute que cette hypothèse soit plausible tant la disparité des deux systèmes linguistiques sur les faits sélectionnés et approfondis est grande. Par ailleurs, CB n'a pas trouvé que s'écouter l'une l'autre était d'un grand intérêt. Je pense que ce groupe si restreint et l'homogénéité de leur niveau ne l'ont pas aidée à progresser. Encore une fois, je pense que ce constat aurait été différent en présentiel et avec un nombre de participants plus conséquent.

Les quatre dernières questions les interrogeaient sur la qualité et la nécessité d'un tel atelier dans une classe de langue. A cette dernière interrogation CB a estimé que l'atelier était d'un grand intérêt et qu'il était nécessaire de l'intégrer au sein d'un cours de FLE. Cette réponse favorable me conforte dans mon ambition de répliquer ce modèle tout en l'ajustant aux promotions suivantes. La dernière remarque de CB pour cet atelier est d'ajouter une séance sur la prononciation de la consonne /R/ qui, pour elle, est un des plus grands problèmes des locuteurs anglophones. Cette suggestion correspond tout à fait avec mes intentions.

Je suis bien entendu satisfaite des réponses positives données par CB même si je pense que des améliorations sont absolument nécessaires. J'aborderai ces ajouts dans la partie suivante.

7.3. Améliorations et ajouts nécessaires

Même si cette expérience a été fortement appréciée des participantes, il est nécessaire de prendre du recul et d'envisager des améliorations que ce soit dans l'organisation des séances ou dans l'approche auto-évaluative. Dans cette dernière partie, je vais détailler trois critères qui, selon moi, pourraient améliorer nettement cet atelier.

La plus grande contrainte de cet atelier est intrinsèquement liée au changement de modalité pédagogique et ce fut donc le manque de temps qui a le plus marqué négativement cet atelier. Étant donné ma jeune expérience dans l'enseignement, je ne

pense pas vouloir refaire un tel atelier à distance, d'autant plus avec un groupe classe dont les facteurs motivationnels varient grandement. En effet, j'ai trouvé que la distance représentait une trop grande difficulté et ne satisfaisait pas un style d'enseignement qui doit aider les apprenants les plus faibles notamment sur des faits nouveaux qui remettent en cause tous les schémas établis de la L1. Je considère que la prononciation et donc l'enseignement de la phonétique est quelque chose qui touche beaucoup à l'humain comme le mentionne Lauret (2007), c'est pourquoi je ne referai pas un tel travail à distance. En revanche, si nous pouvons retourner en salle de classe dès la rentrée, j'aborderai alors l'ensemble des faits articulatoires que je n'ai pu évoquer dans ce travail. Je garderai le travail effectué sur les traits prosodiques tel que nous l'avons effectué. Je ferai également en sorte de créer des groupes de travail pour aider à la correction. Je prendrai soin d'intégrer le contenu des séances dans le travail au quotidien. En effet, si le format atelier présente des avantages évidents, il faut reconnaître que parfois les erreurs des apprenants méritent une intervention immédiate afin de remédier le plus vite possible à l'erreur.

Pour ce qui est de la progression au sein de l'atelier, je leur présenterais les archiphonèmes [E], [OE] et [O] qui rassemblent toutes les voyelles intermédiaires. Cette vision de la correction phonétique est largement partagée par les experts de la correction phonétique. Ces archiphonèmes permettent de laisser une marge tolérable et tolérée par les locuteurs natifs car ces variations phonétiques sont produites et acceptées dans diverses zones de l'espace linguistique francophone. Par exemple le mot jeûne [ø] et jeune [œ] ne connaissent pas une altération du sens si on utilise un son au détriment de l'autre. Pour cela, je commencerai par ces archiphonèmes. Cependant, avec des niveaux plus avancés, je suis persuadée qu'il faut pouvoir distinguer les différents sons afin 'd'avoir l'air plus français'. Cette conviction est née suite à une formation en méthode verbo-tonale animée par Michel Billières et Magali Boureux à la fin du mois de juillet passé. La méthode verbo-tonale repose sur quatre principes : l'existence du crible phonologique comme frein à la perception correcte des sons, la priorité à donner à l'axe prosodique, la relation entre corps et phonation et la correction des sons vocaliques et consonantiques par le biais de deux axes: l'axe clair/sombre et l'axe de la tension. Cette méthode m'a immédiatement enchantée tant elle me semble complète et bienveillante.

En ce qui concerne l'auto-évaluation, je souhaite mettre en place un dispositif présentiel plus abouti que le format technopédagogique de cet atelier.

Tout d'abord, je souhaiterais incorporer un portfolio européen. Ce document basé uniquement sur la prononciation comprendrait des affirmations commençant par "je peux…". Je distinguerai ensuite les capacités en phase de réception de celles effectuées en production. Par exemple, "je peux entendre la différence entre les sons [y] et [u] dans un énoncé court/long" ou encore "je peux distinguer les trois voyelles nasales". Après chaque affirmation, les apprenants devront estimer leur niveau pour chaque affirmation sur une échelle de un à cinq (par exemple). Pour ce qui est des phases de production, je souhaiterais effectuer des répétitions des exercices préliminaires à différents moments de l'année. Les apprenants auront ainsi l'occasion de pouvoir comparer leur production initiale avec les nouvelles et pourront ainsi s'octroyer une note qui reflète leurs efforts. Ces plages dédiées de travail sur la phonétique leur donneront le temps de mettre à jour leur portfolio à la lumière de leurs progrès. Les tendances pédagogiques actuelles aux États-Unis pointent vers l'importance de reconnaître l'évaluation des élèves dans l'évaluation sommative réalisée par l'enseignant. Je pense qu'il serait tout à fait possible de prendre en compte les résultats des apprenants pour les intégrer à une note finale.

En complément du portfolio, je souhaite garder les journaux de bord car, comme je m'en suis rendue compte, ils peuvent représenter pour les apprenants un puissant outil de prise de conscience et de maturation cognitive sur leurs forces et leurs difficultés. Je modifierais les consignes en ajoutant un élément implicitement suggéré dans l'une des entrées de BB. En effet, elle commence son entrée, rédigée après la session sur les liaisons et les enchaînements, par "Pour répondre à ma propre question d'avant". J'ai trouvé sa démarche très pertinente et logique. C'est pourquoi je voudrais demander aux apprenants de se poser des questions liées avec la séance dans un premier temps et y répondre en aval des activités. Je pense sincèrement que si les étudiants prennent le temps de réfléchir en profondeur sur leur travail, les progrès seront tangibles.

. Conclusion

L'enseignement de la phonétique en classe de langue reste trop souvent le parent pauvre de l'enseignement en langues étrangères. Trop souvent, les enseignants ne se sentent pas assez formés face à cette tâche et s'en remettent à des exercices isolés proposés sporadiquement dans les manuels de FLE, exercices qui bien souvent délaissent la prosodie au profit de la discrimination articulatoire. Par ailleurs, l'évaluation en langues reste à bien des égards le domaine de l'enseignant. À partir de ces constats nous nous sommes interrogés sur la potentialité d'utiliser l'auto-évaluation comme outil vers l'acquisition des traits phonétiques pour des élèves anglophones débutants en FLE dans le contexte plus précis d'un atelier à distance.

Au cours de ce stage et de ce travail de réflexion, nous avons d'abord délimiter les difficultés phonétiques auxquelles nos apprenants anglophones font face dans l'apprentissage du français comme la maîtrise du rythme et de l'accentuation française dont le schéma diffère grandement de la L1. Nous avons ensuite constaté que les faits articulatoires comme la discrimination entre les sons [u] et [y] posent problème. Le but de notre atelier de phonétique était pour les apprenants d'atteindre un niveau structurel de prononciation confortable et qui atteint l'objectif d'intelligibilité. Par la suite, nous avons cerné les contours de ce terme, l'intelligibilité, à partir de quatre critères clés qui sont : la norme de référence, l'authenticité, l'acceptabilité et l'apprenabilité de la langue. Les travaux théoriques sur l'auto-évaluation nous ont permis de dégager trois conditions nécessaires à notre atelier : la réflexion doit intervenir au sein du processus pédagogique, elle doit pouvoir réorienter les objectifs fixés par l'enseignant et/ou l'apprenant et elle est par ailleurs utilisable ultérieurement. La modalité technopédagogique de ce travail ne nous a pas permis d'effectuer un travail de fond puisque nous étions dans une situation particulière où le temps passé avec les élèves était limité.

Les performances des étudiantes et les résultats étaient éloquents. Toutes les deux ont grandement amélioré leur production orale à la lumière des exercices réalisés mais également de leur réflexion dans leur journal de bord. Le bémol que je soulignerais dans ce projet est le manque de visibilité sur l'impact sur le long terme. Pour cela, je pense qu'il serait nécessaire d'une part commencer ce travail sur la phonétique dès le début de l'année et d'autre part de l'effectuer dans la salle de classe quand le contact enseignant/apprenant

est plus conséquent. Une nouvelle approche consisterait à se questionner sur la permanence de l'outil auto-évaluatif dans une étude longitudinale sur plusieurs semestres d'enseignement.

Bibliographie

ABRY, D. & CHALARON, M.-L. (2010) Les 500 exercices de phonétique. Niveau A1/A2 Paris : Hachette FLE

Conseil de l'europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

Chevrot, J.-P., (1994), *La variation phonétique : un point de vue cognitif.* Langage et société, n°70,. pp. 5-33.

Cotterall, S. (2000). *Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses.* ELT Journal, 54(2), 109-117. https://doi.org/10.1093/elt/54.2.109

Delattre, P. (1953), *Les Modes Phonétiques.* The French Review, vol. 27, No1

Detey, S. (2010). *Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité /acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone.* In Bertrand, O.& Schaffner, I. (éds). Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage. Palaiseau : Editions de l'Ecole Polytechnique, 155-168

Dejean, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. (2010). *Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones.* Distances et savoirs, vol. 8(3), 377-393.

Dlaska, A., & Krekeler, C. (2008). *Self-assessment of pronunciation.* System, 36, 506-516.

Guély-Costa, E. (2007), *Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet : enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques,* https://www.researchgate.net/publication/50209354_Developper_l%27autonomie_et_favoriser_l%27utilisation_de_l%27Internet_enjeux_communs_pour_la_mise_en_oeuvre_d%27innovations_pedagogiques, consulté le 27 juin 2020

Guichon et Tellier (2017), *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale des interactions pédagogiques,* France, Didier

Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Kennedy, S., Blanchet, J., & Trofimovich, P. (2014). *Learner pronunciation, awareness, and instruction in French as a second language. Foreign Language Annals, 47(1*), 79-96.

Lappin‐Fortin, K., & Rye, B. J. (2014). *The use of pre‐/posttest and self‐assessment tools in a French pronunciation course.* Foreign Language Annals, 47(2), 300-320.

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils.* Paris: Hachette.

LEBEL Jean-Guy, *Nécessité de la correction phonétique en FLE*, Conférence présentée lors de la Journée d'étude sur la phonétique des langues secondes, organisée par la Faculté de communication, École de langues, UQAM, Montréal, le 1er avril 2011.

Le dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage, seconde édition, Paris, Larousse, 2012

Léon, P. (1993) *Précis de phonostylistique : parole et expressivité,* Paris, Nathan-Fac

Meritan, C., & Mroz, A. (2019). *Impact of self‐reflection and awareness‐raising on novice French learners' pronunciation*. Foreign Language Annals, *52*(4), 798-821.

Normand-Marconnet, N. (2012) *L'auto-évaluation comme facteur d'évolution du rapport à l'apprentissage des langues. R*echerches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 9-1 | 2012, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 16 mars 2020. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/ 2476 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.2476

Olson, D. J. (2014). *Phonetics and technology in the classroom : A practical approach to using speech analysis software in second-language pronunciation instruction.* Hispania, 47-68.

Ostiguy, L., Sarrasin, R., Henry Irons,G. (1996) *Introduction à la phonétique comparée. Les sons. Le français et l'anglais nord-américains*, Presses Universitaires de Laval

Selinker, L. (1972). INTERLANGUAGE, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10*(1-4), 209-232. doi: https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Tagliante, C.. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun* (Vol. 54). Paris : CLE international.

Troubetzkoy, N. S., (1967), *Principes de Phonologie*. Klincksieck, Paris.

Sitographie

Au son du FLE, https://www.verbotonale-phonetique.com/rythme-intonation-imiter/ [consulté le 4 avril 2020]

UPSID, sound selection http : //web.phonetik.uni-frankfurt.de/upsid_find.html [consulté le 18 avril 2020]

Au son du FLE https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-verbo-tonale-diagnostic-erreurs-vocaliques-axe-tension/ [consulté le 19 avril 2020]

Observatoire de la francophonie http : //www.observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/ [consulté le 29 avril 2020]

Site du Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères https : //www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/etats-unis/relations-bilaterales/ [consulté le 4 mai 2020]

Americian Academy of Arts and Science https : //www.amacad.org/news/foreign-language-classes-becoming-more-scarce [consulté le 11 mai 2020]

Site de l'ACTFL https : //www.actfl.org/guiding-principles [consulté le 27 mai 2020]

Site de l'ACTFL https://www.actfl.org/sites/default/files/tle/TLE_AugSept17_Article.pdf [consulté le 3 juin 2020]

Site de l'université d'Aic-Marseille https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2016-09/guide_groupe-de_competence_ab_ll.pdf [consulté le 19 juillet 2020]

Table des annexes

Annexe 1 : questionnaire envoyé avant l'atelier

1. Rank the following abilities in French in order of importance (1 : the most important, 5 : the least important)
__Reading websites, novels, magazines… in French
__ Being able to write in French
__ Speaking and sounding like a French native speaker
__ Grammatical accuracy
__ Watching French films and/or series

2. Would you like to live, work or study in a francophone country? (0 not at all, 5 absolutely)

3. If you could, would AP French be your goal for this class? (0 not at all, 5 absolutely)

4. How important is it for you to learn about French pronunciation? (0 not important, 5 very important)

5. If you had to rate your current pronunciation of French, what grade would you give yourself? (0 very bad, 10 very good)

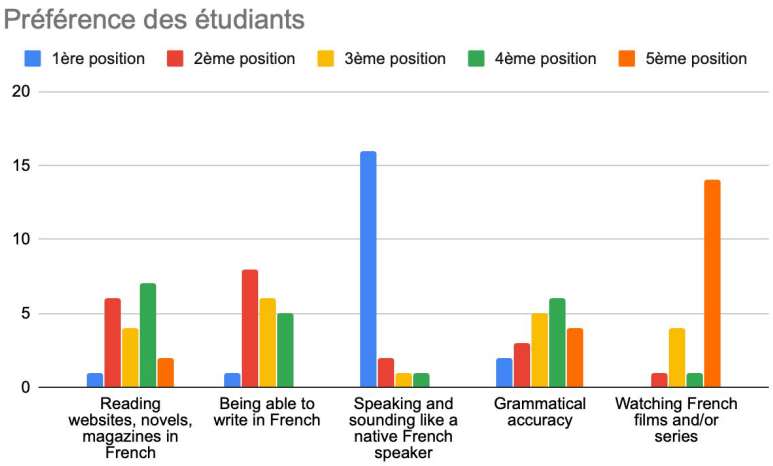
6. Would you say your current pronunciation sounds like a 'typical American'? (0 not at all, 5 a lot)

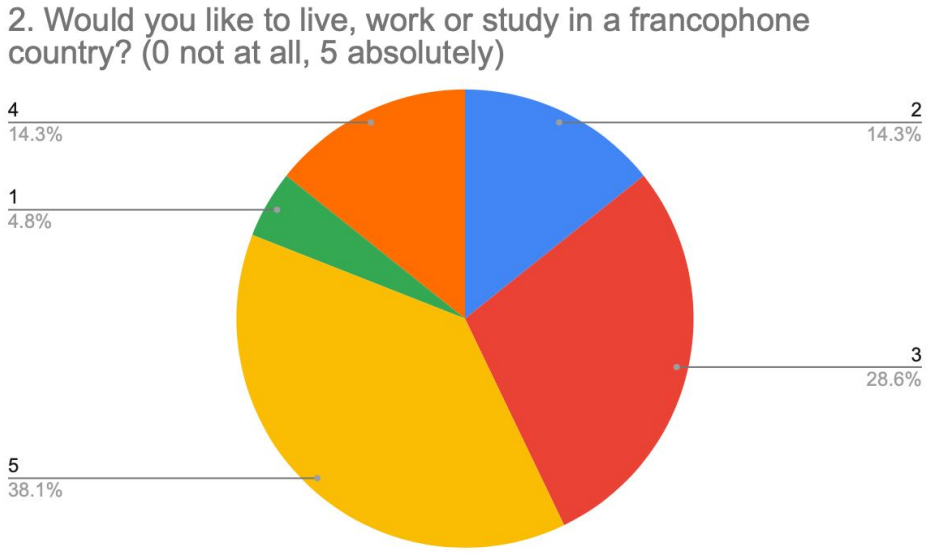
7. Do you feel embarrassed by the current state of your pronunciation in French? (0 not at all, 5 a lot)

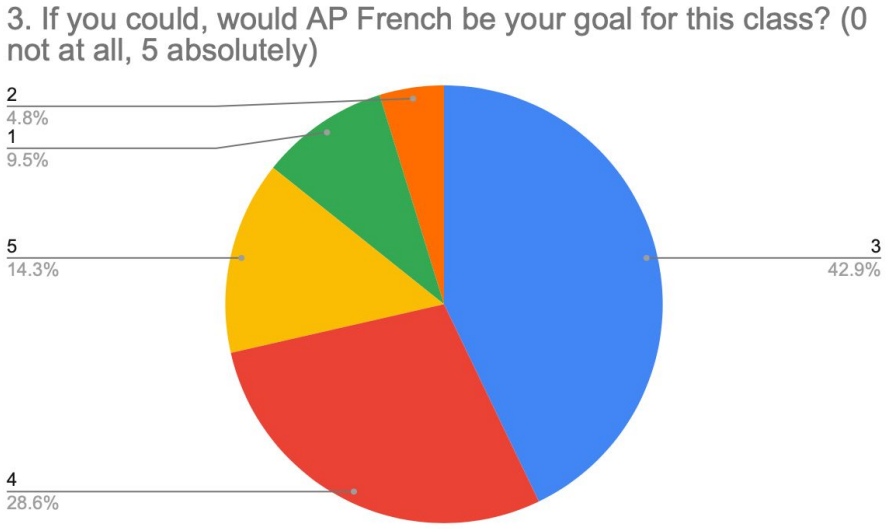
8. Do fears about your pronunciation get in the way of your participation in class? (0 not at all, 5 a lot)

9. Does perfectionism sometimes stop you doing or finishing things?(0 not important, 5 very important)

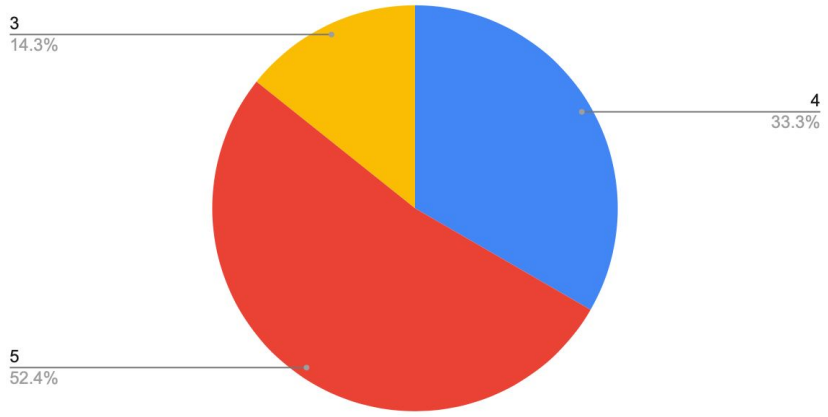
Annexe 2 : Résultat du questionnaire envoyé avant l'atelier



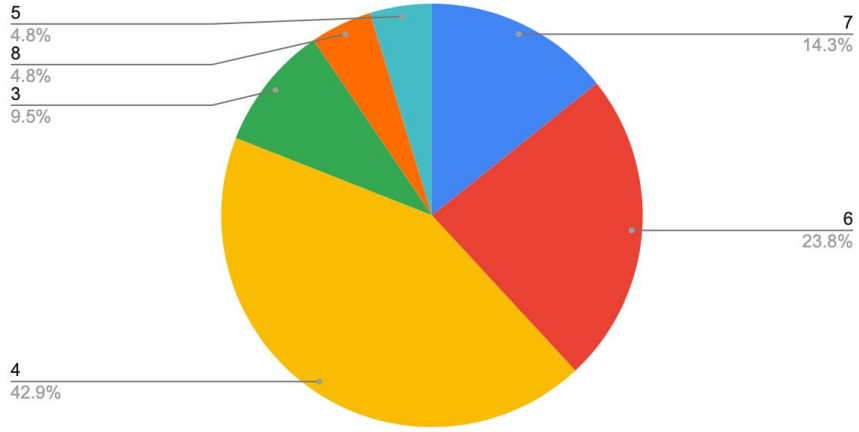




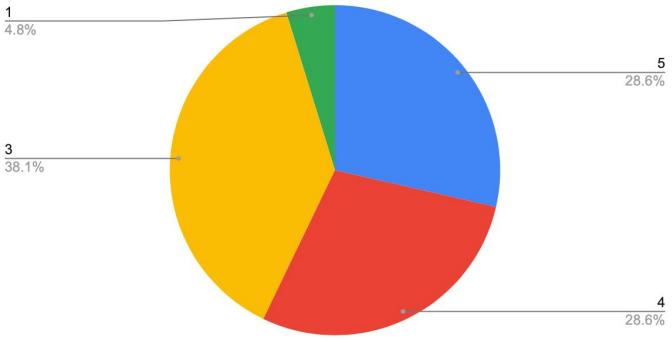
4. How important is it for you to learn about French pronunciation? (0 not important, 5 very important)



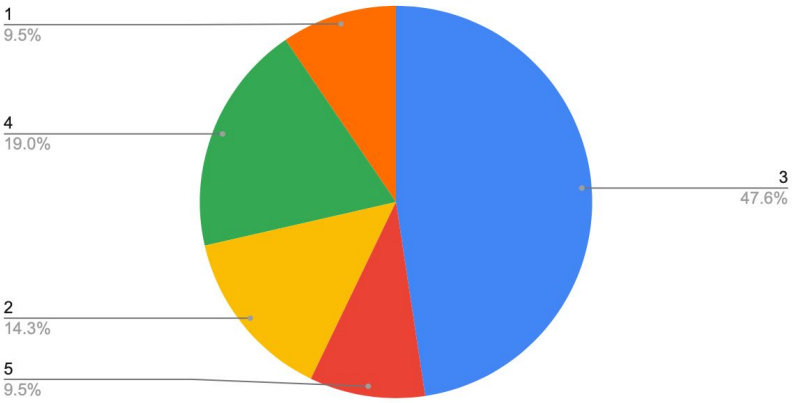
5. If you had to rate your current pronunciation of French, what grade would you give yourself? (0 very bad, 10 very good)



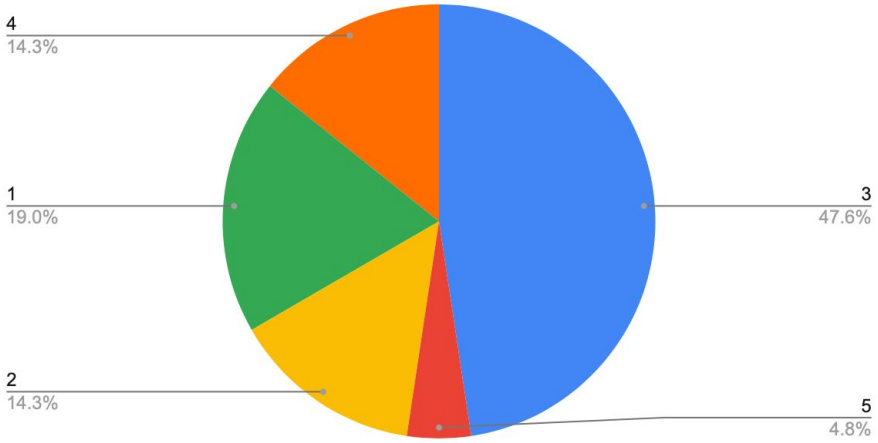
6. Would you say your current pronunciation sounds like a 'typical american'? (0 not at all, 5 a lot)



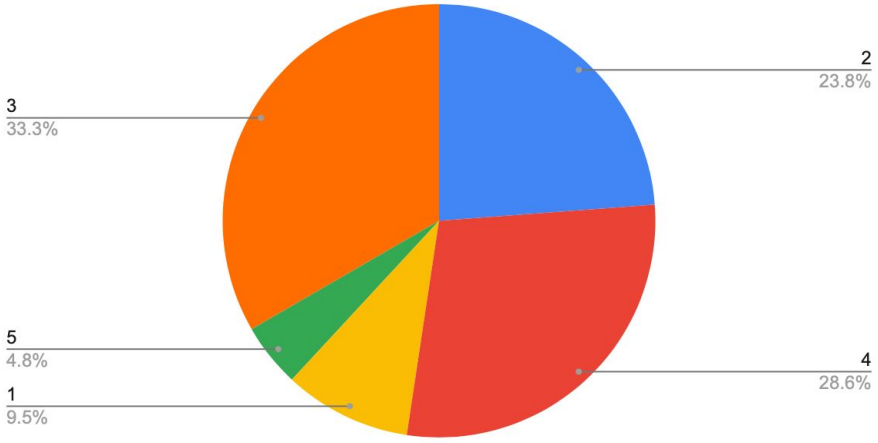
7. Do you feel embarrassed by the current state of your pronunciation in French? (0 not at all, 5 a lot)



8. Do fears about your pronunciation get in the way of your participation in class? (0 not at all, 5 a lot)



9. Does perfectionism sometimes stop you doing or finishing things?(0 not important, 5 very important)



Annexe 3: Tests pré-atelier

Activités préliminaires:

Hey girls,

Before we enter the first session of our pronunciation workshop, I need you to record yourselves fulfilling both of the following tasks:

1st task: Read the following dialogue:

- Tu sors ce soir?
- Oui, je vais au cinéma
- Où vas-tu?
- Au cinéma!
- Tu sors avec qui?
- Avec Bernard.
- Avec qui sors-tu?
- Avec Ber-naNd La-gran-ge!
- Avec qui?
- Avec Ber-naNd La-grand-ge!
- Ah! Avec Ber-naRd Lagrange

2nd task: Imagine you are meeting someone new. You are going to have to read both your question (create it as you speak) and the answer that I have written down.

Mme Breton : Bonjour!
You : _____ …
Mme B. : Comment tu t'appelles?
You : _____…
Mme B. : Comment ça va?
You : _____…
Mme B. : Quel âge as-tu?
You : _____…
Mme B.: J'ai 34 ans. Décris (*describe*) la salle de classe.
You : _____ …
Mme B. : Très bien! Qu'est-ce que tu aimes faire le week-end et après l'école?
You : _____ …

Annexe 4: Questionnaire de satisfaction proposé à la fin de l'atelier.

1. If you had to rate your pronunciation of French after this workshop, what grade would you give yourself? (0 very bad, 10 very good) *

2. After the workshop, do you feel like your pronunciation has: *

- not improved at all
- slightly improved
- reasonably improved
- greatly improved

3. Do you think that your listening skills have: *

- not improved at all
- slightly improved
- reasonably improved
- greatly improved

4. Which session(s) did you prefer? *

- #1: L'accent et le rythme
- #2: L'intonation
- #3: Les liaisons et enchaÃ®nements
- #4: Le e instable
- #5: Les voyelles nasales
- #6: Les voyelles fermÃ©es

5. Were there any sessions you did not find useful? *

6. Is there any specific topic you would have wanted a session on? *

7. Did you find that the before-the-session journal entry was useful to you? Why? *

8. Did you find that the after-the-session journal entry was useful to you? Why? *

9. What part of the workshop did you find most useful? (The prosody aspect sessions 1 to 4, or the sound aspect, sessions 5 and 6) *

10. What type of exercises did you find most useful? *

Sound discrimination exercises

Production exercises on the specific topic

Production exercises that reinforced both the specific topic and previous topics?

Production in context exercises (most frequently the last exercise)

11. Why did you find those exercises most useful? *

12. During our feedback sessions, what did you find most useful? *

Asking questions

Theoretical background

Correction of your exercises

New exercises

Listening to each other's pronunciation

Other:

13. Do you think this kind of workshop should be part of a language class? *

Yes

No

Other:

14. On a scale from 1 to 10, how satisfied are you with the workshop? *

15. Why? *

16. Any additional comments, things you think would improve the workshop, things that should be kept or removed?

Table des matières

Remerciements **5**

Déclaration anti-plagiat **6**

Sommaire **8**

. Introduction **9**

. Le contexte du stage **12**

Politique linguistique aux États-Unis **13**

Politiques éducatives linguistiques 13

La particularité du français 15

Les langues étrangères à SDHT **17**

Description générale 17

L'offre de formation en français et la place de la prononciation 17

Le projet de stage **19**

Genèse du projet 19

Définition du projet de stage 20

. L'apport théorique **22**

Les problèmes spécifiques des locuteurs anglophones **23**

Les systèmes prosodiques francophone et anglophone 24

Les problèmes segmentaux 27

Objectifs d'un cours de phonétique **33**

La phonétique au service de l'intelligibilité du discours oral 33

L'intelligibilité vue par le CECRL 35

Normes et variations linguistiques 37

L'enseignement en ligne **42**

Établir la présence enseignante 42

Préserver le contact enseignant/apprenant 44

Garantir la progression des cours 45

L'auto-évaluation comme outil de conscientisation **47**

État des lieux de l'auto-évaluation 48

Mise en œuvre et implications pour l'apprenant 52

La question de la légitimité de l'auto-évaluation 54

. L'analyse du terrain **58**

Présentation des participants **60**
Le groupe initial 60
Les étudiantes volontaires 61

Modalité de recueil des données **63**
Méthode 63
Les résultats 64

Les conditions matérielles de mise en oeuvre **69**

Présentation du dispositif pédagogique **72**
Les éléments phonétiques à enseigner 72
L'articulation des séances 74
L'organisation des séances 75

Dispositif auto-évaluatif **77**

Problèmes et remédiation **80**
Les participants 81
La difficulté de l'enseignement en ligne 82
Les séances de remédiation 83
L'engagement des apprenantes 84

Bilan et perspectives **85**
Bilan personnel 85
Bilan des participantes 88
Améliorations et ajouts nécessaires 90

. Conclusion **93**

Bibliographie **96**

Sitographie **99**

Table des annexes **100**

Table des matières **108**

Ce mémoire se donne comme projet d'étudier dans quelle mesure l'auto-évaluation peut se révéler être un outil de conscientisation des faits phonétiques chez un public de débutants anglophones. L'expérience s'est déroulée avec deux volontaires sur une durée de 4 mois à raison d'une heure par semaine en synchronie et en asynchronie. L'approche pédagogique utilisée requiert la création d'un journal de bord dans lequel les étudiantes font part de leurs représentations sur les faits étudiés en amont et en aval de chaque séance. Les résultats ont permis d'observer dans un premier temps une réelle prise de conscience, d'une part sur les caractéristiques articulatoires ou prosodiques étudiées mais également et surtout sur leur prononciation et des techniques à mettre en place pour s'améliorer. Cette étude a donc mis en avant la pertinence de cette modalité évaluative comme outil émancipateur et amène par ailleurs une réflexion sur des approches didactiques impliquant l'auto-évaluation au sens plus large.

Mots clés : auto-évaluation, conscientisation, journal de bord, phonétique, enseignement en ligne