



HAL
open science

Les conditions de développement de la compétence phonologique dans un dispositif hybride : le cas de l'enseignement-apprentissage de l'anglais en LANSAD, à l'Université des Antilles

Frank Bardol

► To cite this version:

Frank Bardol. Les conditions de développement de la compétence phonologique dans un dispositif hybride : le cas de l'enseignement-apprentissage de l'anglais en LANSAD, à l'Université des Antilles. Littératures. Université de Lille, 2020. Français. NNT : 2020LILUH037 . tel-03690179

HAL Id: tel-03690179

<https://theses.hal.science/tel-03690179v1>

Submitted on 8 Jun 2022

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.



THÈSE

**Pour obtenir le grade de Docteur
DE L'UNIVERSITÉ DE LILLE**

En langues et littérature anglaises et anglo-saxonnes

Spécialité : Didactique de l'anglais

**LES CONDITIONS DE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE
PHONOLOGIQUE DANS UN DISPOSITIF HYBRIDE : Le cas de
l'enseignement-apprentissage de l'anglais en LANSAD,
à l'Université des Antilles**

École Doctorale : Sciences de l'Homme et de la Société

Laboratoire : Savoirs, Textes, Langage (STL) UMR 8163

Présentée et soutenue publiquement le 7 Décembre 2020

Par : Frank Jam BARDOL

Sous la direction de Mme la Professeure Annick RIVENS MOMPEAN
(Université de Lille)

Membres du Jury :

Cédric FLUCKIGER, Professeur des Universités, Université de Lille

Nadine HERRY-BENIT, Professeure des Universités, Université Paris Nanterre (présidente du jury)

Elke NISSEN, Professeure des Universités, Université Grenoble Alpes (rapporteure)

Annick RIVENS MOMPEAN, Professeure des Universités, Université de Lille

Charles SCHEEL, Professeur des Universités, Université des Antilles

Denyze TOFFOLI, Professeure des Universités, Université Toulouse 3 (rapporteure)

REMERCIEMENTS

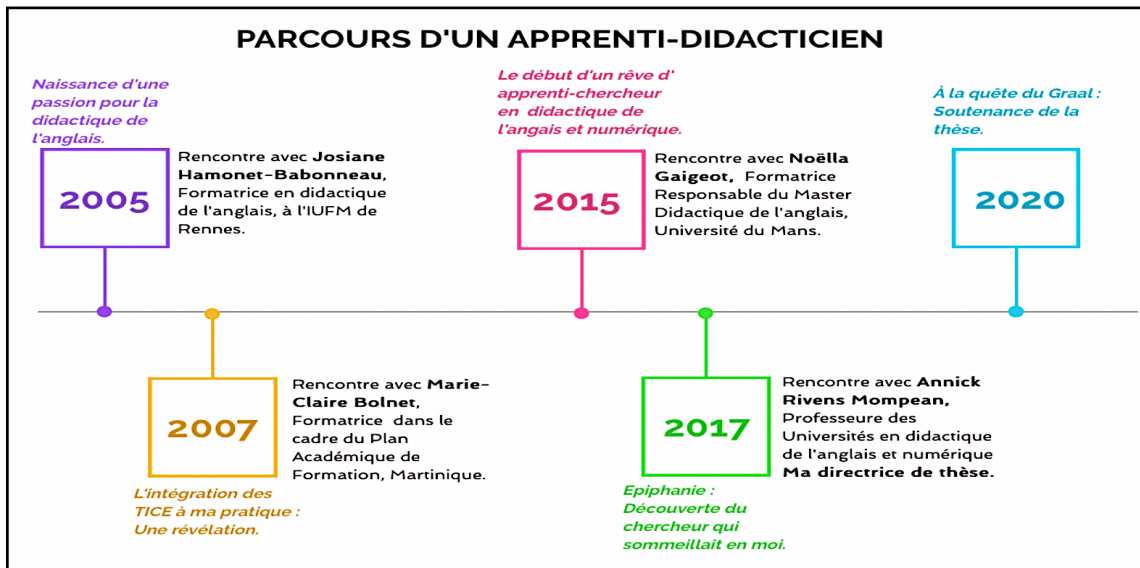


Figure 0 – Chronologie des rencontres-clés qui ont façonné ma posture de didacticien

Je tiens à remercier sincèrement **Annick Rivens Mompean** qui a cru en mon potentiel et a su le faire émerger à l'aide d'un soutien d'ordre cognitif, motivationnel et métacognitif. Merci de m'avoir permis d'atteindre un degré d'autonomie suffisant pour rédiger mes premiers chapitres, prendre la parole devant la communauté scientifique et entreprendre des projets solides en faveur de la réussite des étudiants dont j'ai la responsabilité. Je vous en serai à jamais reconnaissant.

Merci aux membres de mon Comité de Suivi de Thèse (CST) : **Nadine Jammet**, **Nicola Macré** et **Charles Werner Scheel**, pour vos conseils avisés durant ces trois années de recherche.

Merci à **mes collègues** du premier et du second degrés, du milieu universitaire (Université des Antilles et Université de Lille) qui m'ont encouragé tout au long de ce parcours ardu, mais ô combien gratifiant !

Merci à ma famille et à mes proches et surtout à **Clara** pour ta compréhension et ton soutien indéfectibles, et à **Sohan** pour m'avoir tenu éveillé le jour, et surtout la nuit, durant la dernière année de rédaction de ce tapuscrit.

Aujourd'hui, grâce à vous, je réalise un rêve, celui de rejoindre une **communauté de scientifiques** bienveillants et intransigeants, 15 ans après la naissance d'une passion (figure 0).

Encore Merci à toutes et à tous !

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE	10
CHAPITRE 1 : LA COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE : ENJEUX ET IMPLICATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE	11
CHAPITRE 2 : LES DÉMARCHES ET LES OUTILS AU SERVICE DE LA COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE	33
CHAPITRE 3 : QUELS DISPOSITIFS HYBRIDES AU SERVICE DE LA COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE	69
CONCLUSION PARTIE 1	105
PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE	107
CHAPITRE 4 : UNE RECHERCHE-ACTION POUR OBSERVER LES CONDITIONS DE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE	108
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DU DISPOSITIF HYBRIDE EN FAVEUR DE LA CONSTRUCTION DE LA COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE	123
CONCLUSION PARTIE 2	138
PARTIE 3 : RÉSULTATS ET DISCUSSION	139
CHAPITRE 6 : PRÉSENTATION DÉTAILLÉE ET RÉSULTATS DES TROIS CYCLES DE RECHERCHE	140
CHAPITRE 7 : DISCUSSION AUTOUR DES ÉLÉMENTS-CLÉS DU DISPOSITIF	227
CONCLUSION GÉNÉRALE	258
BIBLIOGRAPHIE	262
LISTE DES FIGURES	279
LISTE DES TABLEAUX	281
INDEX DES AUTEURS	283
INDEX DES NOTIONS	286
ANNEXES	289
TABLE DES MATIÈRES	396

INTRODUCTION

À la lecture des récentes circulaires du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), un engouement pour la prise de parole en public est aisément perceptible. En effet, « la maîtrise de l'expression orale est une compétence indispensable pour la réussite de la vie professionnelle et personnelle. C'est pourquoi la pratique de l'oral est encouragée »¹. Pour ce faire, divers dispositifs sont mis en place dans les collèges et les lycées à l'instar de l'introduction de temps d'éloquence, d'activités théâtrales et d'un « Grand oral » parmi les nouvelles épreuves du Baccalauréat, à partir de la session de 2021. La maîtrise des langues vivantes étrangères constitue un deuxième axe majeur. C'est pourquoi un « Plan langues » est déployé pour généraliser l'ouverture de sections européennes et de classes bilingues dès la Sixième, ainsi que des enseignements en discipline non linguistique (DNL). De surcroît, « ce renforcement de l'enseignement des langues dès l'école primaire passe par la mise en place d'un plan de formation de 30 000 professeurs durant l'année 2020-2021. » (*ibid.*). Le frein que constitue le manque de formation des enseignants est ainsi reconnu. Toutefois, des réformes similaires par le passé n'ont guère eu d'impact sur l'amélioration de la production orale des apprenants dans le second degré et l'enseignement supérieur. D'ailleurs, selon un récent rapport du Conseil National d'Évaluation des systèmes Scolaires (CNESCO), à l'oral, 75% des élèves de Troisième ne sont pas capables de s'exprimer dans une langue globalement correcte en anglais².

Professeur certifié (PRCE) en études anglophones, nous rejoignons ce constat au regard du niveau des étudiants que nous encadrons dans le secteur LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) à l'Université des Antilles (UA). En effet, nous accueillons des apprenants adultes dont le niveau d'anglais oral demeure en-deçà du niveau requis (B2 : niveau intermédiaire avancé, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)) au sortir

¹ Bulletin Officiel n°28 du 10 juillet 2020. Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo28/MENE2018068C.htm>, consulté le 27 août 2020

² Rapport de Synthèse à la suite d'une conférence présidée par Macaire, D. et Gaonac'h, D. sur le thème de « la découverte de l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? » (Mars, 2019) Repéré à : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190410_Dossier_synthese_Langues_.pdf, consulté le 27 août 2020.

du Baccalauréat. Dans le cadre de cette recherche, nous nous concentrons sur un aspect singulier de l'expression orale. Il s'agit de la phonologie anglaise, qui nous intéresse de par notre affinité avec la linguistique et la didactique des langues. Par ailleurs, selon la recherche, il existerait une période critique qui réduirait les chances de l'apprenant adulte d'atteindre une prononciation semblable à celle du locuteur natif :

starting after age 6 appears to make impossible for many learners (and after the age of 12 for the remainder) to achieve native-like competence in phonology, starting later than the early teens, more precisely after age 15, seems to create the same problems in morphology and syntax. (Long, 1990 : 274)

Ainsi, viser cet objectif en faveur de nos apprenants s'avère être une gageure tant la tâche semble sisyphéenne. Les étudiants en LANSAD seraient-ils donc voués à s'exprimer en anglais, en gardant les spécificités du système phonologique français ? Or, il est reconnu que la qualité phonologique de la langue a un impact décisif sur l'intelligibilité du message :

Learners with good pronunciation will be understood even if they make errors in other areas, while those with unintelligible pronunciation will remain unintelligible, even if they have expressed themselves using an extensive vocabulary and perfect grammar. (Yates et Zielinski, 2009 : 11)

De ce fait, dans quelle mesure peut-on améliorer la prononciation des apprenants en anglais ?

Malgré une approche de plus en plus communicative, la compétence phonologique est reléguée au second plan en faveur de compétences telles que le lexique et la grammaire. Les enseignants et les concepteurs de manuels proposent des démarches peu abouties, des ressources peu diversifiées et par conséquent un enseignement phonologique peu structuré et un apprentissage souvent vécu comme un ensemble de règles à apprendre, en vain. Si cet apprentissage permet de prendre conscience des spécificités du système phonologique anglais, il ne garantit pas une amélioration substantielle de la prononciation. Ce constat nous pousse à concevoir une démarche qui se veut suffisamment globale pour accompagner l'apprenant.

En outre, les partisans de l'«exception culturelle» française pourraient nous reprocher d'agir en faveur de la perte d'identité des apprenants francophones en cherchant à neutraliser l'accent français, comme le rappelle Fame (2006) :

la culture française a tendance à considérer la langue comme un symbole fort de l'identité française et comme une source de fierté nationale. La langue est intimement liée à la culture dans l'esprit collectif, et les missions de l'Académie française (défense de la langue) et celle de l'Organisation Internationale de la Francophonie (promotion de la langue et des valeurs culturelles à l'étranger) se retrouvent dans la lutte contre l'impérialisme culturel et linguistique nord-américain. (2)

Notre recherche vise plutôt à optimiser la bonne réception du message en développant le sens de l'altérité chez les apprenants afin qu'ils prennent la parole en respectant certaines spécificités linguistiques et culturelles du monde anglophone. Cela participe aussi de l'objectif sociolinguistique, subordonné à la compétence globale de communication, selon le CECRL (2000).

Notre objectif de recherche général est d'observer dans quelle mesure le dispositif que nous tentons de concevoir pour améliorer la qualité phonologique des apprenants influe sur le processus d'apprentissage et la qualité des productions orales. Cette approche se veut originale, car peu d'ouvrages parviennent à intégrer la compétence phonologique dans des projets pédagogiques qui visent la communication et l'agir social (Henderson, 2014). Nous essaierons modestement de pallier ce manque en faveur des praticiens désireux d'enseigner la prononciation. Pour ce faire, nous profitons de notre position de praticien et d'apprenti-chercheur dans le secteur LANSAD pour prendre du recul et explorer les conditions de développement de la phonologie anglaise.

Notre contribution à son enseignement-apprentissage serait vaine et naïve si nous éludions les difficultés du contexte universitaire dans lequel nous intervenons. En effet, à l'UA, sur le campus de Schœlcher (Martinique), nous devons prendre en charge de grands groupes d'apprenants de niveaux hétérogènes dans l'unité spatio-temporelle de la salle de Travaux Dirigés (TD). Ce contexte implique une pluralité de besoins qui complexifient notre étude. Dès lors, nous chercherons à répondre à la question de recherche suivante :

À quelles conditions peut-on développer la compétence phonologique au regard de notre contexte institutionnel ?

La réponse à ce besoin contextuel implique que nous « mett[ions] intentionnellement du neuf dans une pratique antérieure », selon la définition de l'innovation de De Ketele (2010 : 8). Nous chercherons dès lors à apporter une réponse qui se veut compréhensive et adaptée à la réalité de notre terrain. Notre réponse prendra la forme d'un dispositif hybride qui alterne des phases de présentiel et de distanciel et dont la pertinence a encore du mal à être reconnue à l'Université au vu de la circulaire ministérielle de rentrée universitaire 2020-2021, à la suite d'une crise sanitaire (Covid-19) sans précédent. En effet, pour assurer une continuité pédagogique en cas de reprise de l'épidémie, il est recommandé à chaque établissement de :

*mettre en place les conditions qui permettraient d'y faire face et d'assurer une continuité pédagogique qui recourra **aux outils numériques**³ [...] Il est recommandé aux établissements de poursuivre l'instruction de plusieurs plans qui permettront de faire face à différents degrés d'urgence sanitaire. (MESRI, 2020 : 2-3)⁴*

Le terme « outils numériques » ainsi employé, telle la surface émergée d'un iceberg, renvoie surtout aux dispositifs de formation hybrides ou totalement à distance, et fait fi des multiples éléments qui les caractérisent. Il nous semble que ce ton circonspect révèle une méconnaissance sur le sujet. Nous rejoignons Fluckiger (2017) pour qui :

Face aux discours enthousiastes non étayés, il est nécessaire de produire des discours scientifiques informés et, on s'en doute, nuancés. Or c'est précisément cela qui rend ces discours de recherches nécessaires et difficiles à produire – et plus encore pour les décideurs, à entendre (128)

De ce fait, il s'avère essentiel d'entreprendre des travaux de recherches, de rédiger des articles théoriques ou des retours d'expériences autour de la mise en place de dispositifs hybrides pour permettre « aux étudiants nationaux, mais aussi internationaux de poursuivre leurs études dans les conditions **les moins dégradées**

³ Nous avons mis en évidence par l'usage du gras

⁴ Circulaire ministérielle : orientations pour les opérateurs du MESRI relatives à la préparation de la rentrée universitaire 2020 à destination des acteurs du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI), repéré à : https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/circulaire_rentree_mesri_20200806_0.pdf, consulté le 27 août 2020

possibles⁵ » (*ibid.*). Cette citation laisse entendre que le présentiel serait la panacée en matière d'enseignement-apprentissage. Notre recherche-action menée depuis 2017 participerait modestement aux efforts des chercheurs et praticiens pour mettre en lumière les plus-values des dispositifs hybrides pour enseigner et apprendre, notamment dans le secteur LANSAD, qui constitue un environnement de recherche dynamique au regard du numérique :

64% des dispositifs cités [en LANSAD] font appel au numérique [...] au développement de l'auto-direction, de l'apprentissage en autonomie, de l'autoformation et l'essor important de la réflexion sur les dispositifs hybrides. (Brudermann et al., 2018 : 56-57)

Ainsi, nous souhaitons rejoindre la communauté de chercheurs dans le secteur LANSAD, et ce projet doctoral est un premier pas en ce sens.

Notre thèse comprendra trois parties divisées en plusieurs chapitres. La première partie s'intéressera à la littérature sur la définition des contours de la compétence phonologique (chapitre 1), à son enseignement-apprentissage (chapitre 2) et aux éléments caractéristiques des dispositifs de formation hybrides (chapitre 3). Cette première étape est une condition essentielle et préalable à la construction d'un dispositif cohérent.

Dans la deuxième partie, il s'agira de présenter nos choix ingénieriques et pédagogiques pour concevoir et évaluer le dispositif hybride. Pour ce faire, nous présenterons notre méthodologie (chapitre 4) en dégageant les attributs de la recherche-action et les outils méthodologiques afférents. Puis, nous examinerons les divers éléments en jeu dans notre dispositif (chapitre 5) en faveur de l'amélioration de la prononciation des apprenants.

La troisième partie s'attachera à analyser et à discuter autour des données collectées (chapitre 6) à la suite de l'actualisation du dispositif sur le terrain. Nous proposerons une « méta » analyse (chapitre 7) en croisant les données de nos 3 cycles d'expérimentation et nous tenterons de modéliser notre dispositif afin de répondre à notre question de recherche et à des fins de transfert.

⁵ Nous avons mis en évidence par l'usage du gras

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : LA COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE : ENJEUX ET IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE

Dans ce chapitre, nous proposons de dessiner les contours de la compétence phonologique afin de mettre en lumière ses attributs, ses enjeux et implications pour l'enseignant et l'apprenant. Nous pourrions ainsi mieux arrêter des objectifs pédagogiques et suggérer des démarches adaptées.

1.1 Qu'est-ce-que la compétence ?

Selon Chomsky (1965), en linguistique, la compétence serait la connaissance que l'énonciateur a de la langue. Elle ne peut s'apprécier en soi sans une performance. En effet :

We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations) [...] The problem for the linguist is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance. (4)

La compétence linguistique consisterait à acquérir et à intérioriser un système de règles pour traiter des données en *input* (réception) et en *output* (production). Elle recouvrirait deux étapes interdépendantes : l'acquisition de données (étape 1) et le traitement de ces données pour agir (la performance : étape 2). Ainsi, le degré de compétence de l'apprenant pourrait être inféré à partir de sa performance. Toutefois, cette première tentative de définition demeure peu satisfaisante, car la compétence linguistique semble être étudiée pour elle-même et nier la complexité en jeu dans la compétence globale de communication. En effet, « la didactique des langues ne peut se contenter d'une approche purement linguistique de la compétence » (Springer, 2004 : 98) dans une approche communicative où :

la langue n'est plus le sujet formel de l'apprentissage, mais un outil significatif pour communiquer [selon] les quatre savoir-faire (aussi nommés capacités, compétences) fondamentaux que sont compréhension (orale et écrite), expression (orale et écrite). (Rolland, 2007 : 22)

La vision mécanique de la langue mise en avant par Chomsky (1965) s'estompe en faveur d'une langue plus adaptée à une visée communicative et sociale. Ainsi, la compétence correspondrait à la capacité à communiquer en utilisant les savoirs acquis, selon un contexte donné. La définition de Perrenoud (1999) permet d'étendre l'acceptation de la compétence. Selon lui :

la notion de compétence renvoie à des situations dans lesquelles il faut prendre des décisions et résoudre des problèmes [...] Une compétence permet de faire face régulièrement et adéquatement à une famille de tâches et de situations, en faisant appel à des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes, des techniques ou encore à d'autres compétences, plus spécifiques. (14)

La compétence est donc intimement liée aux connaissances et aux capacités de telle sorte qu'elle ne les nie pas mais les dépasse, comme on peut l'observer sur le schéma (figure 1) ci-dessous :

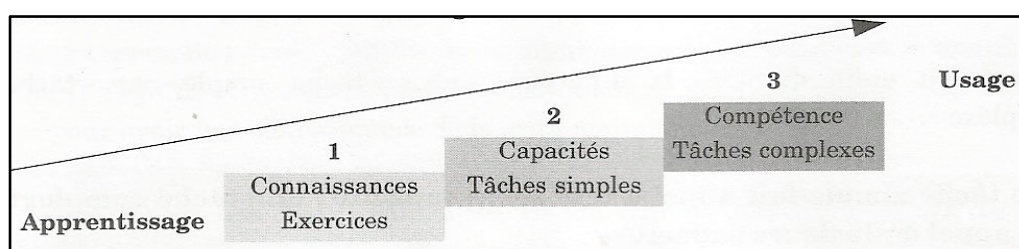


Figure 1 – Les différentes étapes pour accéder à la compétence (Bourguignon, 2010 : 28)

Un apprenant compétent serait un apprenant qui aurait réussi à mobiliser ses connaissances et ses capacités pour agir : mener à bien un projet ou résoudre un problème dans un contexte quelque peu différent de la situation d'apprentissage (Bourguignon, 2010 ; Dahm, 2013). L'enseignant gagnerait à diversifier les situations d'apprentissage afin que les apprenants transfèrent et fassent montre de leur compétence dans diverses situations de communication. Le Boterf (1994) explique que :

Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier [...] est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. (16)

La notion de « passage » renvoie à l'accès à un nouveau palier, celui du paradigme de la compétence défendu par Bourguignon (2010) dans une approche qu'elle qualifie de « communic'actionnelle ». Elle propose une lecture « maximaliste » du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001) en remettant en question les pratiques actuelles où concepteurs de manuels, inspectat, formateurs, enseignants, entre autres, utiliseraient les mots du CECRL « comme des déguisements, comme des parures, pour être dans l'air du temps et pour donner une certaine nouveauté à une démarche en place depuis [plus de] 30 ans, l'approche communicative !!! » (10-11). Si nous souhaitons que l'apprenant soit capable de mobiliser savoirs et savoir-faire pour surmonter des situations inattendues, il serait adéquat de passer à un nouveau mode pédagogique où l'usage serait le moteur de l'acte d'enseignement-apprentissage (Bourguignon, 2010 : 5). L'usage, comme la « performance » utilisée par Chomsky (1965) dans sa vision formelle de la langue, serait la matérialisation d'un niveau de compétence : un processus qui s'acquiert progressivement, sans être totalement atteint, comme nous le rappelle Gérard (2000) :

On dira de quelqu'un qu'il est compétent dans un champ d'activités lorsqu'il est capable de gérer toutes les situations qui se rapportent à ce champ. La compétence totale n'existe sans doute que très rarement. (11)

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à la compétence phonologique en tant que composante de la compétence linguistique, subordonnée à la compétence globale de communication que Canale et Swain (1980), cités par Springer (2004), définissent en distinguant ses quatre composantes :

***grammaticale** (elle inclut le vocabulaire, la phonologie et la sémantique), **sociolinguistique** (elle renvoie aux règles d'usage et aux caractéristiques contextuelles dont les participants, le but de l'interaction, les conventions de l'interaction), **discursive** (elle renvoie aux lois du discours), **stratégique** (elle concerne tout ce qui est nécessaire lors d'une interaction, dont les réparations et reformulations permettant de pallier certains ratés)⁶. (98)*

Springer (2004) illustre cette définition à l'aide d'une marguerite à cinq pétales (figure 2). Il y ajoute la composante conversationnelle et, au centre, la composante stratégique, afin de rendre compte « des particularités de la communication exolingue. Le locuteur non-natif doit disposer de moyens et de

⁶ Nous avons mis en évidence les quatre composantes par l'usage du gras.

stratégies lui permettant de gérer l'asymétrie communicative en langue étrangère. » (78)

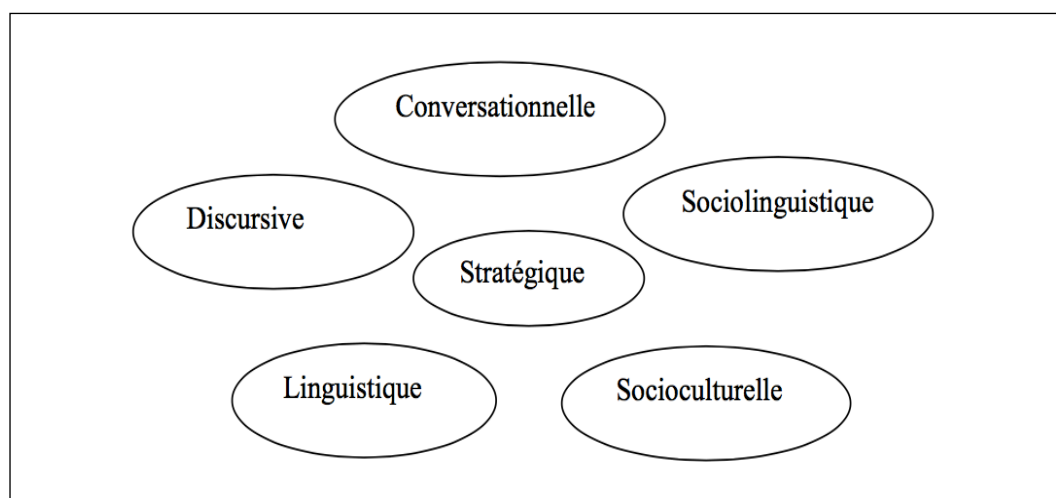


Figure 2 – La marguerite de la compétence de communication (Springer, 2004 :100)

Qu'en est-il de la compétence phonologique qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche ? Dans cette section, nous avons tenté de définir la notion de compétence. Il s'agira dorénavant d'expliciter les attributs de la compétence phonologique afin de définir nos objectifs pédagogiques et d'amener les apprenants à être de plus en plus compétents dans ce domaine.

1.2 Les attributs de la (micro) compétence phonologique

Si on considère la compétence de communication comme une « macro » compétence, la compétence phonologique serait une « micro » compétence liée à la compétence linguistique et essentielle aux activités de réception et de production orales. Ainsi, pour peu que ce rouage soit défaillant, c'est tout le système qui est impacté. C'est pourquoi Yates et Zielinski (2009) soutiennent que :

Learners with good pronunciation will be understood even if they make errors in other areas, while those with unintelligible pronunciation will remain unintelligible, even if they have expressed themselves using an extensive vocabulary and perfect grammar. (11)

D'où l'enjeu majeur que représentent la phonétique et la phonologie vis-à-vis de la communication orale. Nous avons conclu plus tôt qu'un apprenant compétent est un apprenant capable de mobiliser ses ressources (connaissances et capacités) à bon escient pour mener à bien une tâche. Puisque nous nous intéressons à la production

orale, certaines de ces ressources auraient trait à la composante phonologique et devraient recevoir un traitement similaire à la grammaire et au lexique. Or, Kelly (1969) qualifie l'objectif phonologique de « Cendrillon », tant il est délaissé par les enseignants :

It will be obvious that pronunciation has been the Cinderella of language teaching, largely because the linguistic sciences on which its teaching rests did not achieve the sophistication of semantics, lexicology, and grammar until the nineteenth century. (87)

Bien que cet objectif ne constitue qu'un rouage du système complexe de la compétence globale de communication, nous souhaitons débarrasser « Cendrillon » de ses haillons, et remettre la phonétique et la phonologie, qui influent naturellement sur la prononciation, à leur juste place. Par souci de clarté, nous définirons ces deux termes.

1.2.1. Définition : La phonétique et la phonologie

Selon Roach (2009), on parle de phonétique lorsqu'on s'intéresse à la réalisation pure des sons. En revanche, on s'intéresse à la phonologie quand on met en relation ces sons (appelés phonèmes) de manière abstraite, pour les rattacher à une langue. Il ajoute que « lorsqu'on prend la parole, on produit un flot de sons continu. L'étude du discours nous amène à diviser ce flot en petites unités appelées segments »⁷. Le segment serait la plus petite unité de discours, si bien que dans le mot <book>, on distingue 3 phonèmes et donc 3 segments : /b/, /ʊ/, /k/ qui forment /bʊk/. La phonologie segmentale s'intéresse aux segments de la langue tandis que la phonologie suprasegmentale s'intéresse aux contrastes qui s'opèrent au-delà des segments et qui impactent le sens du message : l'accentuation de mot, de phrase, l'intonation, etc. Dans le cadre de cette thèse, nous chercherons à dégager les conditions qui facilitent l'apprentissage phonologique segmental et suprasegmental de l'anglais. Toutefois, il existe une grande variété d'anglais à l'image de la diversité du monde anglophone. De ce fait, le choix d'une variété d'anglais à enseigner pourrait s'avérer être une gageure.

⁷ Notre traduction pour "When we speak, we produce a continuous stream of sounds. In studying speech we divide this stream into small pieces that we call **segments**." (Roach, 2009 : 31)

1.2.2 Quelle norme ?

La question de la norme à respecter est particulièrement sensible. Nous avons fait le choix de suivre celle communément utilisée dans les ouvrages pédagogiques en France. Il s'agit de l'accent du sud de l'Angleterre, appelée sous divers noms : de la *Received Pronunciation* (RP) au *Southern British English* (SBE), en passant par la *British Broadcasting Corporation* (BBC) *English*. Capliez (2011) rappelle que « bien que parlée par très peu de locuteurs natifs, il s'agit de la variété généralement utilisée dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère » (46). De plus, c'est cette variété que nous, enseignant, maîtrisons le mieux de par nos études d'anglais dans une université française et de par notre poste d'assistant de langue à Londres. Cependant, nous n'excluons aucune autre variété d'accent d'anglais pour peu que les apprenants se fassent comprendre. En effet, notre objectif est de les amener à acquérir une prononciation suffisamment intelligible pour qu'ils se fassent comprendre en anglais. Toutefois, pour mieux différencier un message intelligible d'un message compréhensible, il est nécessaire de définir les termes en regard.

1.2.3 Intelligibilité ou compréhensibilité ?

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, nous souhaitons amener les apprenants à produire des énoncés intelligibles et non à s'exprimer comme des locuteurs natifs. Didelot *et al.* (2019) rappellent que « mettre l'intelligibilité au centre du nouveau modèle ne suffit pas en soi pour changer de paradigme » (4). Il peut paraître surprenant de vouloir définir la notion d'intelligibilité tant elle paraît évidente. On pourrait l'assimiler à une doxa. Selon Didelot *et al.* (2019) les croyances doxiques « donnent l'illusion de ne pas avoir à devoir définir explicitement un concept [et] empêchent également l'examen critique des significations paraissant évidentes » (3). En effet, l'intelligibilité est souvent confondue avec la compréhensibilité. Selon Kenworthy (1987), « plus un auditeur est capable d'identifier avec précision les mots prononcés par un locuteur particulier, plus ce dernier est intelligible »⁸ L'intelligibilité serait donc liée à la capacité du co-énonciateur à percevoir et reconnaître les sons de l'énonciateur avant de les traiter. L'intelligibilité interviendrait dès la perception des stimuli sonores (Horner, 2014 : 114). En revanche, la compréhensibilité interviendrait en fin de parcours, c'est-à-dire lors du décryptage et de la mise en relation de la suite

⁸ Notre traduction pour « The more words a listener is able to identify accurately when said by a particular speaker, the more intelligible that speaker is » (Kenworthy, 1987 : 13)

sonore par le cerveau. Intelligibilité et compréhensibilité seraient donc liées au service de la compréhension d'un énoncé oral. En outre, Kenworthy (1987) met en avant un autre biais à prendre en compte : le degré d'effort que l'interlocuteur doit faire pour comprendre le locuteur. En effet, lorsque :

we set intelligibility as our goal, rather than native-like pronunciation, in practical terms this means we are aiming for something 'close enough'. In other words, although the foreign speaker doesn't make precisely the same sound or use the exact feature of linkage or stress, it is possible for the listener to match the sound heard with the sound (or feature) a native speaker would use without too much difficulty. (13)

Cette citation rappelle les descripteurs du CECRL qui évaluent le degré d'intelligibilité selon « l'effort que doit déployer l'interlocuteur pour décoder le message du locuteur » (2018 : 141). De ce fait, l'intelligibilité du message dépendrait des capacités du locuteur et de l'auditeur puisque :

si le caractère inintelligible – c'est-à-dire particulièrement difficile à décoder – de certains énoncés constitue un frein à la communication, celui-ci peut être vu certes en termes de prononciation erronée du locuteur, mais également de compétence d'écoute déficiente de l'auditeur. (Horner, 2014 : 114)

Bien que la compétence phonologique ne soit pas la seule composante de la recevabilité du message, elle conditionne sa réception. C'est pourquoi nous souhaitons circonscrire notre travail à la phonologie segmentale et suprasegmentale. Il nous semble donc nécessaire de cibler les besoins des apprenants francophones.

1.3 Quels sont les faits segmentaux et suprasegmentaux à traiter en priorité en faveur des apprenants francophones non spécialistes de l'anglais ?

Si nous souhaitons que les apprenants produisent des messages intelligibles et compréhensibles, il serait utile de mettre l'accent sur une pratique raisonnée de la phonologie. Cela favoriserait la prise de conscience de son impact sur le sens du message. Par exemple, la connaissance des diverses fonctions (discursive, grammaticale, accentuelle, attitudinale) de l'intonation permettrait à l'apprenant-locuteur de prononcer plus correctement et de donner plus de cohérence à son énoncé. Toutefois, il semblerait que certains enseignants éprouvent une réticence à aborder la

phonologie en classe, tant les différences entre les deux langues sont importantes. En effet, Frost (2008) prend l'exemple de l'accentuation :

Les différences entre l'anglais et le français sur le plan de l'accentuation ont conduit à un cercle vicieux dans l'enseignement de l'anglais en France. Les différences entre les deux langues dans ce domaine sont importantes et le sujet de l'accentuation est assez complexe, ce qui a pour conséquence que les enseignants d'anglais ne s'investissent pas toujours dans la transmission de ces savoirs. (2)

Or, plusieurs démarches sont suggérées dans la littérature pour dépasser cette complexité apparente. Dans les sous-parties qui suivent, nous nous intéresserons aux faits phonologiques que les francophones devraient maîtriser en priorité pour améliorer leur prononciation, à la fois au niveau des segments (sons voyelles et consonnes) et des suprasegments (prosodie : accentuation, rythme, intonation, etc.).

1.3.1 Les faits segmentaux prioritaires

Nous devrions aborder les phonèmes qui entravent l'accès au sens, en priorité. Selon Capliez (2011) :

les erreurs segmentales ont un impact sur l'intelligibilité qui peut être plus ou moins fort. Les conséquences des mauvaises productions des segments anglais peuvent aller d'un simple repérage de l'accent étranger à une rupture de la communication. (50)

Plusieurs chercheurs (Kenworthy, 1987 ; Voise, 2010 ; Capliez, 2011 ; Herry-Bénil, 2011 ; etc.) recensent les erreurs que l'on devrait traiter en priorité. Ainsi, pour améliorer la prononciation des apprenants francophones, tout enseignant devrait mettre l'accent sur les segments consonantiques suivants :

- la différence entre /θ/ et /s/, par exemple <thick> ≠ <sick> ;
- la différence entre /ð/ et /z/, par exemple <this> prononcé /zɪs/ pour /ðɪs/ ;
- l'absence de /t/ et /d/ dans /tʃ/ et /dʒ/, par exemple <chop> ≠ <shop> ;
- l'absence de /ŋ/ qui est réalisé avec l'ajout de /g/, par exemple <sing> prononcé /sɪŋg/ au lieu de /sɪŋ/ ;
- la non prononciation du /h/ en début de mot ou son ajout sans raison (h intrusif) devant les voyelles, par exemple <arm> ≠ <harm>.

En ce qui concerne les sons voyelles, il faudrait traiter en priorité la confusion entre :

- /i:/ et /ɪ/, par exemple <beat> ≠ <bit> ;
- /ei/ et /e/, par exemple <pain> ≠ <pen> ;
- /æ/ et /ʌ/, par exemple <bat> ≠ <butt>.

Ainsi, le traitement des segments revêt une importance majeure. Toutefois, selon Capliez (2011) et Mc Nerney et Mendelsohn (1992), la question des suprasegments semble encore plus nécessaire à la recevabilité du message :

a short term pronunciation course should focus first and foremost on suprasegmentals as they have the greatest impact on the comprehensibility of the learner's English. We have found that giving priority to the suprasegmental aspects of English not only improves learners' comprehensibility but is also less frustrating for students because greater change can be effected in a short time.
(Mc Nerney and Mendelsohn, 1992 : 186)

Au regard de leur importance pour communiquer de manière efficace, nous dégagerons les suprasegments prioritaires en faveur d'apprenants francophones.

1.3.2 Les faits suprasegmentaux prioritaires

La variabilité du schéma accentuel de l'anglais est source de nombreuses erreurs. Dans les sous-parties suivantes, nous nous intéresserons à un élément prosodique essentiel : l'accentuation au niveau du mot et de la phrase.

1.3.2.1 L'accent de mot

L'accent de mot serait prioritaire vis-à-vis de l'intelligibilité du message. Freiss (2013) souligne une difficulté que doit surmonter l'apprenant francophone quand il s'agit d'accentuer les mots en anglais :

Le jeune apprenant francophone se trouvera en anglais, à l'oral comme à l'écrit, devant une langue très accentuée, mais ne présentant aucun signe visible d'accentuation. La sensibilisation accentuelle ne peut donc être appuyée par les règles orthographiques. [...] les termes censés être transparents à l'oral pour un francophone, ne le sont quasiment jamais, tant au niveau phonémique qu'accentuel. Ils concernent essentiellement l'écrit. (2 – 3)

Cette différence qui subsiste entre l'accentuation de mots en anglais et en français (Cruttenden, 1997; Duchet, 1991; Henry *et al.*, 2007) est illustrée dans un tableau que nous empruntons à Delattre (1965) :

Mots de :	Français				Mots de :	Anglais			
1 syllabe	100%				100%				
2 syllabes	0%	100%			74%	26%			
3 syllabes	0%	0%	100%		55%	39%	6%		
4 syllabes	0%	0%	0%	100%	33%	36%	29%	2%	
Syllabes :	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	Syllabes :	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e

Figure 3 – Tableau comparatif du schéma accentuel au niveau du mot, en français et en anglais
(Delattre, 1965 : 29)

Ainsi, un travail sur ce fait suprasegmental s'avère fort utile. Il s'agirait même d'un réel défi selon des auteurs tels que Jones (1918), ou Wright (1973). Pour ce dernier, « English has no general rules for placement of syllable stress. [...] This means that stress patterns must be learned from the dictionary (or teacher) » (16). Certains chercheurs sont moins fatalistes. En effet, pour Frost (2002) il existe des règles mais :

bien qu'utiles pour l'enseignant d'anglais, ces règles sont complexes, et il n'est pas réaliste de les enseigner toutes aux apprenants de l'anglais de spécialité. Cependant, certains enseignants préfèrent enseigner quelques règles à des non-spécialistes, mais en misant sur les règles les plus simples et les plus fiables, par exemple les terminaisons fortes, telles que -ion, -ic, etc., qui font basculer l'accentuation sur la syllabe précédente. (24)

Il existe des règles d'accentuation stables sur lesquelles les apprenants peuvent s'appuyer. On peut les retrouver dans nombre d'ouvrages de référence (Carr, 2013 ; Deschamps *et al.*, 2004 ; Duchet, 2018 ; Hewings, 2007 ; Roach, 2009 ; Viel, 2014 ; etc.) Il appartiendra à l'enseignant de faire ses choix de manière cohérente, selon le niveau des apprenants et les objectifs pédagogiques définis. Par exemple, Fournier (2010 : 3) préconise de circonscrire cet enseignement selon leur domaine de spécialité. Une autre question à aborder en priorité est celle de la réduction vocalique en anglais au service du rythme de l'énoncé. En sachant que le rythme s'opère à la fois au niveau du mot et de la phrase.

1.3.2.2 L'accent de phrase

Nous nous intéressons au phénomène d'isochronie qui pour Frost (2010) serait précieux pour améliorer la prononciation anglaise. En effet :

la plus grande différence entre l'anglais et le français en termes d'accentuation est celle de l'isochronie [...] L'anglais respecte le rythme constant entre les syllabes accentuées en variant les syllabes non-accentuées, alors que le français donne une valeur rythmique plus égale à toutes ses syllabes. (30)

Pour obtenir un rythme naturel en anglais, certains chercheurs tels que Nicaise et Gray (1998) ; Diana (2010) et Schottman (2012) conseillent de s'entraîner à partir des phénomènes de réduction vocalique. Ce qui nous amène à ajouter le repérage et la réalisation des formes faibles des mots grammaticaux aux objectifs d'apprentissage phonologique. Ainsi, au vu de ce qui vient d'être énoncé, les ressources suprasegmentales qui devraient être maîtrisées en priorité seraient :

- l'accent de mot ;
- l'accent de phrase ;
- les réductions vocaliques.

Selon Capliez (2011) ; Frost (2010) et Horner (2014), l'intonation, qui fait partie de la prosodie, ne constituerait pas une priorité pour l'enseignant qui cherche à aider l'apprenant à se faire comprendre. Ainsi, nous pourrions apprécier le degré de compétence phonologique de l'apprenant s'il parvient à mobiliser les savoirs et savoir-faire phonologiques segmentaux et suprasegmentaux précités dans une tâche de production de sens à l'oral.

Nous venons de dégager les besoins prioritaires en faveur d'apprenants francophones. Cette entreprise a permis de définir des objectifs d'apprentissage phonologiques. Toutefois, il reste à prendre en compte d'autres facteurs pour rendre ces objectifs opératoires. En effet, nous considérons l'apprenant comme une personne complexe qui filtre les connaissances reçues selon son vécu, sa personnalité, ses besoins, son fonctionnement cérébral, etc. En somme, l'apprenant est une entité à part entière qui « pense » certes, mais qui « ressent » des émotions également. En ce sens, il constitue un système d'apprentissage complexe et dynamique (Toffoli, 2018) dans lequel plusieurs éléments interagissent. C'est pourquoi plusieurs variables sont à prendre en compte si nous voulons atteindre nos objectifs de recherche.

1.4 Les variables à prendre en compte pour construire la compétence phonologique

Dans ce sous-chapitre, nous considérerons plusieurs variables liées à la dimension humaniste que nous adoptons au vu des avancées de la psychologie cognitive, de la neurobiologie, etc. Cette posture permettra de considérer l'étudiant dans sa complexité d'apprenant dans la mesure où divers facteurs influent sur la réussite de son parcours d'apprentissage. Par ailleurs, l'enseignant devrait adopter une pensée suffisamment complexe (Morin, 1990) pour considérer ces variables d'ordre sensoriel, cognitif et psycho-affectif au service de l'accommodation phonologique. Cette entreprise permettra de mieux anticiper les besoins individuels des apprenants et d'esquisser des pistes d'intervention.

1.4.1 Les variables d'ordre sensoriel

Dès lors que l'on souhaite améliorer la qualité phonologique des productions des apprenants, il paraît logique de s'appuyer sur le système auditif. Toutefois :

L'audition serait le système sensoriel le plus discriminatif, mais aussi, celui qui se dégraderait assez tôt. La plasticité cérébrale des jeunes apprenants leur permettrait de discriminer des sons tenus ce que des adolescents ou des adultes pourront moins faire. (Rolland, 2011 : 95)

Plusieurs chercheurs qui se sont intéressés au système auditif affirment que nous serions capables d'apprendre et de reproduire fidèlement les sons étrangers durant notre petite enfance, jusqu'à l'âge de 6 ans selon Long (1990 : 274). Donc la dégradation du système auditif est un premier facteur à prendre en considération, notamment dans le cadre de cette recherche qui se déroule auprès d'un public d'apprenants adultes, en LANSAD. Ce constat, aussi décourageant soit-il pour l'apprenant adulte désireux d'acquérir une prononciation similaire à celle du locuteur natif, nous conforte dans notre but d'atteindre la recevabilité du message (1.2.3) comme objectif opératoire, peu importe l'âge des apprenants. De plus, Ostiguy *et al.* (1996) soulignent une conséquence de ce premier facteur : le crible phonologique.

1.4.1.1 Le crible phonologique

Ostiguy *et al.* (1996) expliquent que :

l'oreille de l'apprenant se comporte comme une « oreille pathologique » puisque les habitudes perceptives modelées par le système sonore de la langue

maternelle se projettent sur la langue seconde, provoquant ainsi une sorte d'effet de filtrage. (14)

Par exemple, la difficulté de repérer et de réaliser l'accent de mot est la cause de nombreux problèmes d'incompréhension que certains chercheurs (Dupoux et Peperkamp, 2002 ; Frost, 2010) nomment « la surdité accentuelle » ou encore « crible phonologique » (Troubetzkoy, 1939). De ce fait, l'enseignant devrait prêter une attention particulière à la conception d'activités de repérage et de réalisation phonologiques, car « toute erreur qui n'est pas perçue comme telle ne pourra pas être corrigée. Et on constate que les erreurs de perception sont directement liées aux erreurs de prononciation » (Mauroux, 2010 : 42). D'où l'intérêt d'amener les apprenants à prendre conscience des phénomènes phonologiques sur lesquels ils doivent s'entraîner. L'attention est donc un autre facteur à observer, car elle conditionne la perception phonologique (Narcy-Combes, 2005 ; Randall, 2007) au même titre que le phénomène de « nativisation ».

1.4.1.2 Les phénomènes de « nativisation » et de « dénativisation »

Selon certains chercheurs (Andersen, 1983 ; Avery et Ehrlich, 1992 ; Dupoux, 2002 ; Pallier, 2003), l'apprenant traiterait les données d'une nouvelle langue à partir de ses connaissances en L1 (langue maternelle). C'est un phénomène qu'Andersen (1983) nomme « nativisation ». D'où l'accent dit « étranger » aisément repérable quand les apprenants prennent la parole en L2 (langue étrangère). Ainsi, l'enseignant gagnerait à inciter l'apprenant à prendre conscience « que toutes [leurs] activités cognitives sont nativisées et [à susciter une prise de] recul par rapport à cet état de fait, afin d'enclencher le processus inverse appelé « dénativisation » (Grosbois, 2006 : 55) Un terme qu'Andersen (1983) définit ainsi :

When circumstances cause the learner to reconstruct his interlanguage to conform more closely to that of the input, he must in effect dismantle part of his "native" system [...]. For want of a better term, I call this process "denativization" (12)

Il nous semble que le processus de « dénativisation » résulterait d'une démarche méthodique de l'enseignant qui chercherait à déconstruire les schèmes de la langue maternelle pour favoriser l'accommodation du système phonologique de l'anglais. L'enseignant devrait donc maîtriser le système phonologique du français également

s'il veut repérer la source des erreurs commises par les apprenants (Galiban, 2017). L'expertise et l'accompagnement de l'enseignant seraient des conditions essentielles à l'apprentissage. Nous nous pencherons sur les formes d'accompagnement qui visent la correction phonologique dans les chapitres deux et trois. Pour l'heure, nous pouvons reconnaître que s'attacher au seul système auditif est insuffisant pour développer la compétence phonologique. De ce fait, dans quelle mesure pouvons-nous dépasser les limites du système auditif ? Rolland (2011) répond à cette question en explicitant l'interdépendance qui subsiste entre les systèmes auditif, visuel et kinesthésique.

1.4.1.3 L'interdépendance du système auditif, visuel et kinesthésique

Selon Rolland (2011), le système visuel serait aussi important que le système auditif de telle sorte qu'il pourrait compenser la surdité aux sons étrangers, car « le contact oculaire serait le principal régulateur de la communication [...] Il implique l'attention, la catégorisation et renforce la cognition et la mémorisation » (96). Ainsi, le non verbal (gestes, mimiques, etc.) permettrait de contextualiser l'apprentissage. D'où l'intérêt de diversifier les stratégies d'enseignement en invoquant les modes auditif et visuel, mais psychomoteur également puisque le domaine kinesthésique a trait à :

la motricité, le mouvement mais aussi [aux] émotions, domaine du ressenti. La kinesthésie est donc le noyau important du système sensori-moteur car impliquant à la fois la sensorialité, la motricité et l'émotionnel. (ibid.)

Le domaine kinesthésique conférerait une dimension émotionnelle voire ludique à l'apprentissage. L'enseignant pourrait la favoriser à l'aide de diverses techniques et outils comme nous l'aborderons dans le chapitre suivant. En tout état de cause, cette section nous a fait prendre conscience de la nécessité de s'appuyer sur divers canaux pour amener les apprenants à percevoir le contenu phonologique nouveau (*l'input*) puisque « une sensorialité en déclenche une autre grâce au lien établi par l'affectivité » (Trocmé-Fabre, 1992 : 79). Nous aborderons le sujet de l'affect après avoir traité des variables d'ordre cognitif.

1.4.2 Les variables d'ordre cognitif

Dans ce sous-chapitre, nous nous intéresserons à la dimension mnésique et nous dégagerons les facteurs cognitifs que l'enseignant devrait observer pour construire la

compétence phonologique chez les apprenants. Pour ce faire, nous aborderons brièvement la question de la mémoire (types et fonctionnement) et du phénomène de l'oubli.

1.4.2.1 La mémoire

Nous nous intéressons au fonctionnement de la mémoire, au regard de l'apprentissage phonologique. Selon Rolland (2011), qui s'appuie sur les modèles néo-informatiques, on distingue plusieurs types de mémoire :

- *la mémoire immédiate serait éphémère et ne peut porter que sur quelques éléments seulement. Elle ne se fait pas correctement si la perception est insuffisante, la saisie de l'information est trop rapide, incomplète ou floue.*
- *la mémoire à court terme [ou mémoire de travail] serait de quelques minutes. Elle dépend beaucoup du contexte de l'apprentissage, de l'intérêt ressenti, c'est-à-dire de l'affectif.*
- *la mémoire à long terme relève de l'aboutissement d'un processus réussi. Elle ne peut intervenir que si l'information a été connectée et que l'enregistrement s'est effectué sur des repères permettant la récupération. (81)*

Ainsi, si nous souhaitons aider les apprenants à mémoriser des connaissances (*input*) dans la mémoire à long terme, il faudrait contextualiser les activités de repérage et de réalisation des faits phonologiques, à partir de ressources adéquates, et susciter l'intérêt et l'attention de l'apprenant. Cette démarche est congruente avec les différentes étapes du processus de mémorisation :

- l'encodage :
La modification des informations sensorielles en représentations mentales. [Ce processus] est un véritable filtre contrôlé inconsciemment par nos habitudes, nos motivations, nos projets et nos conduites (Rolland, 2011 : 81) ;
- l'exposition : sa durée joue un rôle non négligeable.
L'information encodée ne peut survivre sans les mécanismes de la consolidation, indispensables au maintien en mémoire permanente. L'activation de certaines structures cérébrales est une condition importante de cette consolidation. Une fois encodée et consolidée, l'information mnésique sera disponible en mémoire permanente (ibid.) ;

- la récupération : dernier stade.
[Elle s'opère] grâce à des clés d'accès que sont les indices directs ou indirects (questions explicites, contexte général) (ibid.).

Sur le plan phonologique, le passage de l'*input* à l'*output* s'opère souvent selon la « nativisation des formes et du sens » (Narcy-Combes, 2005), comme nous l'avons expliqué plus tôt. De ce fait, l'enseignant devrait aussi amener l'apprenant à réduire la distance culturelle et linguistique à l'aide d'un accompagnement adapté (chapitre 3) pour que l'apprenant « entre en conflit avec sa vision du monde avec une déconstruction cognitive et affective » (Merieu et Develay, 1992). Nous traiterons de ce point dans la section suivante au sujet du fonctionnement de la zone du cerveau dit « reptilien » après avoir considéré le phénomène de l'oubli.

1.4.2.2 Le phénomène de l'oubli

Dès lors que l'on s'intéresse au domaine du mnésique, on ne peut ignorer l'oubli. Plusieurs raisons peuvent avoir pour conséquence l'oubli des informations que nous intégrons. Selon Rolland (2011) :

nous oublions des informations dont la qualité d'encodage a été insuffisante, nous oublions celles correctement codées mais inhibées parce que les indices de récupération sont inappropriés. L'absence de similitudes ou de compatibilités sémantiques entre les conditions contextuelles d'élaboration de la trace mnésique et les conditions contextuelles de sa récupération seraient l'une des causes fondamentales de l'oubli (83)

L'enseignant devrait veiller à la similitude des conditions contextuelles (cognitives et affectives) de l'encodage et de la récupération de l'information (Van der Linden et Bruyer, 1991). Ce serait la mémoire à court terme, ou encore la mémoire de travail, qui serait mobilisée dans cette phase d'encodage. Et, « c'est par la répétition et l'apprentissage associatif que la mémoire de travail transfère les données vers la mémoire à long terme »⁹ selon Randall (2007). Dans ce sous-chapitre nous avons observé le fonctionnement de la mémoire et entrevu des pistes d'intervention pédagogique (favoriser la similitude des contextes d'apprentissage, susciter l'intérêt, etc.) pour améliorer la qualité de la mémorisation et réduire l'oubli. Nous nous rendons compte du rôle central joué par l'affect dans le processus d'apprentissage, car

⁹ Traduction de Randall (2007 : 134) « [...] material can be transferred to LTM [Long Term Memory] through a process of repetition and associative learning »

les dimensions sensorielles et cognitives précitées sont toutes les deux liées à l'émotionnel. Il semble donc pertinent d'aborder également la dimension psycho-affective.

1.4.3 Les variables d'ordre psycho-affectif

Plusieurs chercheurs (Meinhardt et Pekrun, 2003 ; Piccardo, 2007 ; Voise, 2018 ; Audrin, 2020 ; etc.) soulignent la nécessité de prendre en compte les émotions dans l'apprentissage afin de permettre à l'apprenant « de développer ses compétences dans un climat apaisé et surtout de prendre confiance en lui, ce qui est primordial quand on apprend une langue étrangère » (Riquois, 2018 : 2). Or, les émotions sont intimement liées au système cérébral comme on l'a mentionné et comme le rappelle Schumann (1994) traduit par Riquois (2018) :

Les cellules du cerveau, dans les aires limbiques et fronto-limbiques, qui comprennent le système d'évaluation du stimulus, modulent l'acte de cognition de telle façon que, dans le cerveau, l'émotion et la cognition soient bien identifiées mais fonctionnent de manière inséparable. En conclusion, dans une perspective neurologique, on peut en déduire que l'affect fait partie intégrante de l'acte cognitif. (30)

Dans les paragraphes suivants, nous chercherons donc à comprendre les mécanismes cérébraux liés à l'affect. Nous considérerons dans quelle mesure la théorie du « cerveau triunique » soutenue par MacLean et Guyot (1990) et les lobes frontaux ont une incidence sur l'apprentissage phonologique. Plusieurs scientifiques nient la théorie du cerveau triunique dont les trois aires (reptilienne, néo-cortex et limbique) se seraient développées au cours de l'évolution de l'Homme. Nous rejoignons surtout les chercheurs tels que Trocmé-Fabre (1997) et Rolland (2007) qui s'intéressent au fonctionnement cérébral et à la relation d'interdépendance qui s'opère entre les trois aires cérébrales précitées. En effet, l'enseignant gagnerait à les observer pour favoriser chez les apprenants « une synergie affectivo-cognitive [au service de] la mise en place de nouvelles représentations phonologiques » (Rolland, 2007 : 67).

1.4.3.1 Le cerveau reptilien

Selon Trocmé-Fabre (1997), le cerveau dit « reptilien » est :

très attaché aux habitudes, et se charge de nos automatismes. Ses réponses aux stimuli sont immédiates et il ne sait pas faire face aux situations nouvelles. Il ne sait pas innover, et il accepte mal qu'un autre soit différent de lui. Dans la

classe de langue étrangère, il est mis...à rude épreuve ! Il est – très probablement – le grand responsable des résistances qui se traduisent, chez certains apprenants, par des difficultés quasi insurmontables lorsqu'il s'agit de changer de code linguistique ou d'habitudes. (47)

Le fonctionnement de cette zone du cerveau est en adéquation avec les tâches fermées comme les exercices de systématisation, dans la mesure où il s'accommode aisément aux « habitudes », aux « automatismes » et aux « réponses immédiates aux stimuli ». Toutefois, nous cherchons à amener les apprenants à mobiliser savoirs et savoir-faire pour communiquer en milieu authentique (1.1). Nous devons donc dépasser le fonctionnement limité du cerveau reptilien qui engendre parfois une réticence à l'apprentissage d'une langue étrangère, car :

la modification du système de représentations phonologiques du sujet engendre un conflit avec ce qui constituait jusqu'alors sa vision du monde, accompagnée d'une véritable destruction cognitive et d'une déstabilisation affective. (Rolland, 2007 : 67)

Ce processus de « destruction cognitive » suivie d'une « déstabilisation affective » rappelle la phase « d'accommodation » essentielle à l'apprentissage. En effet, selon la théorie du constructivisme de Piaget (1982) l'assimilation et l'accommodation sont deux processus clés. On parle d'assimilation quand :

[L'apprenant] réutilise les structures qu'il a construites antérieurement. Si une expérience qu'il vit correspond à une autre déjà rencontrée, elle retrouve une place qui lui a déjà été assignée dans la structure cognitive. L'équilibre est maintenu. C'est le processus d'assimilation. L'étudiant comprend ce qui se passe, ce qu'on lui dit, ce qu'on lui explique. (Lebrun, 2015 : 36)

On parle d'accommodation lorsque :

l'expérience vécue est différente [...] l'équilibre est rompu, la structure préexistante doit changer, se développer, s'améliorer, afin de prendre en compte les nouveaux éléments, les nouvelles conditions. Le mécanisme d'accommodation est en route. L'étudiant apprend ce qui se passe, ce qu'on lui dit, ce qu'on lui explique. C'est ainsi, par une recherche d'un nouvel équilibre, d'une structure plus riche ou plus efficace, que l'enfant construit des structures cognitives de plus en plus adéquates. (ibid.)

De ce fait, l'enseignant devrait soutenir les apprenants dans la construction de connaissances, en tenant compte des émotions négatives (l'anxiété, la peur, etc.) qu'engendre le cerveau reptilien. Le but serait donc d'aider les apprenants à

transformer ces émotions négatives, voire toxiques (le dégoût) en émotions positives (la joie, la surprise) pour reprendre la classification d'Ekman (1972). Cependant, le lien de cause à effet n'est pas aussi simple, car « des émotions négatives peuvent néanmoins être un moteur d'apprentissage. La peur de l'échec amène ainsi certains élèves à mobiliser parfois davantage de ressources pour l'apprentissage » (Genoud *et al.*, 2020 : 33). En tout état de cause, composer avec les émotions permettrait de solliciter une deuxième aire du cerveau communément appelée « le cerveau limbique ».

1.4.3.2 Le cerveau limbique

Selon Trocmé-Fabre (1997), la zone limbique du cerveau serait le lieu privilégié des émotions de par son lien avec le cœur et l'intellect :

Grâce à lui, nous sommes capables de jouir d'une plus grande liberté de décision. Il joue un rôle primordial dans le comportement émotionnel et notre mémoire, et donc, dans la structuration de notre identité ; il y contribue par son aptitude à apprendre à partir d'expériences nouvelles qu'il classe en gratifiantes (donc à recommencer), ou désagréables (donc à éviter ou fuir). Encore lié au stimulus, il sait généraliser les réponses apprises. Il est vital pour la mémoire à court terme et, a fortiori, pour la mémoire à long terme. (47)

Le cerveau dit limbique s'avère être plus ouvert que le cerveau reptilien et plus adapté à la mémorisation et à l'appropriation de savoirs et de savoir-faire (1.4.2). Le fonctionnement de cette zone du cerveau, qui a un rôle-clé dans le comportement émotionnel, serait congruent avec un enseignement multisensoriel de la phonologie. D'ailleurs, « tous les stimuli sensoriels (sauf olfactifs) passent par son étage » (*ibid.*). Ainsi, si nous voulons dépasser les limites du cerveau reptilien, solliciter le cerveau limbique et maintenir l'envie d'apprendre, il est nécessaire de créer un environnement favorable par le biais d'activités ludiques et stimulantes. L'apprenant pourra ainsi classer les expériences nouvelles en gratifiantes. L'enseignant devrait rassurer l'apprenant et donner un sens, entendu comme parcours, et du sens, entendu comme intérêt, à l'apprentissage. Par ailleurs, si on souhaite que les apprenants s'expriment et prennent du recul sur la langue dans une approche communicative et actionnelle, il faudrait solliciter une autre zone cérébrale : le néo-cortex.

1.4.3.3 Le néo-cortex

L'aire du néo-cortex permettrait d'anticiper et de se projeter dans le futur. Selon Trocmé-Fabre (1997), cette partie du cerveau :

traite les données reçues par les organes sensoriels, les images mentales et nos mémoires diverses, afin de transmettre les réactions cérébrales en langage verbal. [...] Il est capable d'analyser, d'anticiper, de prendre des décisions, de résoudre des problèmes, de conceptualiser (48)

Le fonctionnement de cette zone du cerveau permettrait aux apprenants de conceptualiser l'organisation des segments et des suprasegments. En effet, on pourrait travailler sur le sens des énoncés en vue d'une réutilisation dans des contextes différents. Par ailleurs, enseignant, nous nous appuyons sur la parole et la réalisation des faits phonologiques pour apprécier le degré de mobilisation des apprentissages. Pour clore ce sous-chapitre sur le domaine psycho-affectif, il nous semble nécessaire de nous pencher sur une quatrième zone du cerveau : les lobes frontaux.

1.4.3.4 Les lobes frontaux

Selon Trocmé-Fabre (1997) cette zone du cerveau :

semble être le siège privilégié de l'empathie, de l'identification avec l'Autre, de la réflexion. [...] C'est grâce aux lobes frontaux que nous avons un moyen d'échapper à la boucle stimulus réponse, en retardant le moment de la réaction et en donnant le temps à l'information de parvenir jusqu'au cortex préfrontal qui traitera cette information. Retarder la réaction pour prendre du recul, évoquer les conséquences, en un mot : penser (Trocmé-Fabre, 1997 : 50)

Tardieu (2014) rappelle que « la forme d'empathie dont il est question n'est pas de l'ordre de l'émotion, mais bien de la raison, une raison capable de se projeter, de se mettre à la place de l'autre » (31). Le fonctionnement de cette aire du cerveau permettrait à l'apprenant de prendre de la distance sur son apprentissage (métacognition) et de manière générale sur lui-même pour mieux appréhender la culture étrangère (Cyrułnik, 2012 : 9-11). De ce fait, les lobes frontaux participent du développement du sens de l'altérité.

Cette brève présentation du fonctionnement cérébral a pu mettre en lumière des variables essentielles qui conditionnent l'apprentissage (dégradation du système auditif, mémorisation, oubli, émotion, empathie, projection, etc.) que l'enseignant

devrait observer pour développer la compétence phonologique de manière compréhensive. Cette description compartimentée des diverses aires cérébrales avait pour but de faciliter la compréhension du fonctionnement du cerveau et de son impact sur la mémorisation, l'affect, etc. Dans la réalité, il existe une multitude d'interactions que nous ne saurons décrire. Il nous semble tout de même utile d'en prendre conscience pour répondre aux besoins inhérents à la complexité de l'apprenant.

Synthèse chapitre 1

Nous avons pu définir la compétence phonologique en pointant les savoirs et les savoir-faire que l'apprenant francophone devrait mobiliser en priorité pour communiquer et agir. Par la même occasion, nous avons mis en exergue les éléments de la compétence phonologique qui posent problème aux apprenants francophones et nous avons tenté de dépasser ces freins apparents (accentuation, isochronie, etc.). Dorénavant, l'enseignement-apprentissage de la composante phonologique s'avère possible, en dépit des irrégularités qui régiraient son fonctionnement. Il appartient à l'enseignant de mettre en place les conditions d'apprentissage en tenant compte des variables et des facteurs sensoriels, cognitifs et psycho-affectifs propres à l'apprenant considéré comme une personne complexe. Nous avons déjà entrevu quelques démarches à mettre en place pour opérationnaliser nos objectifs pédagogiques. Dans le deuxième chapitre, nous approfondirons notre recherche afin d'explicitier des démarches, des outils, à partir de méthodes contemporaines et de méthodes datant d'il y a plusieurs années pour enseigner la phonologie anglaise. Nous garderons en tête les objectifs, les variables et les points de vigilance explicités dans ce premier chapitre.

CHAPITRE 2 : LA CONSTRUCTION DE LA COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE : DES DÉMARCHES À L'ÉVALUATION

Nous cherchons à construire la compétence phonologique en observant les éléments (faits phonologiques prioritaires, variables sensorielles, mémorisation, affect, etc.) abordés dans le chapitre 1. Dans ce deuxième chapitre, il s'agira de faire un état des lieux des méthodologies qui se sont intéressées au volet phonologique jusqu'à nos jours. Le but est principalement de :

dépasser les raisons doxiques et parfois toxiques ayant conduit à la place restreinte qu'occupe aujourd'hui la phonétique corrective dans la didactique des langues étrangères. Alors même que, paradoxalement, il n'a jamais été autant question de l'importance à acquérir une compétence à communiquer langagièrement en langue étrangère. (Sauvage et Billière, 2019 : 2)

Nous prendrons donc la distance nécessaire pour sélectionner les démarches, les techniques et les outils les plus pertinents pour atteindre notre objectif de développement de la compétence phonologique en faveur d'un public d'apprenants en LANSAD. Nous terminerons ce chapitre en abordant les questions de l'évaluation, du statut de l'erreur phonologique et des outils afférents.

2.1 L'enseignement-apprentissage de la phonologie : étude diachronique

Dans ce sous-chapitre, nous considérerons les méthodes qui se sont intéressées à l'enseignement-apprentissage de la phonologie. Quels contenus étaient arrêtés ? Quelles démarches étaient mises en place ? À l'aide de quels supports et de quels outils ? Nous mettrons à l'écart les méthodes qui faisaient peu cas de la phonologie, à l'instar de la méthode dite « grammaire-traduction » où l'écrit était prioritaire et prétexte à faire de la grammaire et des exercices de traduction. Ainsi, nous nous intéresserons en particulier à la méthode directe (1900-1920), à la méthode audio-orale et SGAV : structuro globale audiovisuelle (1950-1970) et aux approches contemporaines : communicative (1980 – 2001) et actionnelle (de 2001 à nos jours).

2.1.1 La méthode directe (1900 – 1920)

Les enseignants suivaient la méthode « naturaliste » qui consistait à imiter le processus d'acquisition de la langue maternelle en milieu naturel, c'est-à-dire que dans cette méthode « on consacre un temps d'enseignement lié uniquement à l'écoute

avant d'autoriser la prise de parole »¹⁰. En effet, cette centration sur l'écoute avant la production semble faciliter l'acquisition du système sonore de la langue cible sans enseignement explicite de la phonologie. Pour ce faire, les apprenants étaient encouragés à imiter le professeur, qui était l'unique modèle. Pourtant, cette méthode « naturaliste » aussi efficace soit-elle pourrait être soutenue par un enseignement quelque peu explicite. D'ailleurs, c'est à cette période que prend naissance l'alphabet phonétique international (API) :

The first linguistic or analytic contribution to the teaching of pronunciation emerged in the 1890's as part of the Reform Movement in language teaching. This movement was influenced greatly by phoneticians [...] who formed the International Phonetic Association in 1886 and developed the International Phonetic Alphabet (IPA) [...] it made it possible to represent sounds of any language visually and accurately because, for the first time, there was a consistent one-to-one relationship between a written symbol and the sound it represented (Celce-Murcia et al., 2010 : 3).

L'API permettrait d'entreprendre un travail de conscientisation sur les phonèmes de l'anglais, ce qui rappelle la complémentarité de l'apprentissage implicite et explicite que Gaonac'h (2006) met en avant :

La présentation implicite peut conduire à un apprentissage rapide, mais peu généralisable à d'autres énoncés que ceux qui ont servi de support à l'apprentissage ; en revanche, la situation explicite seule conduit à des difficultés d'application ; l'assemblage explicite + applications constitue un apprentissage long mais efficace à terme. (93)

De plus, si l'apprentissage explicite est rejeté par les naturalistes et les défenseurs de la méthode directe, pour Fraser (2001) et Sauvage (2019) cet apprentissage aurait « pour conséquence de développer de manière consciente l'acuité perceptive, l'articulation des sons de la parole mais également l'interrelation entre les codes de l'oral et l'écrit » (3). En tout état de cause :

The phoneticians involved in this international organization [...] did much to influence modern language teaching by specifically advocating:

- *The spoken form of a language is primary and should be taught first.*
- *The findings of phonetics should be applied to language teaching.*
- *Teachers must have solid training in phonetics.*
- *Learners should be given phonetic training to establish good speech habits. (Celce-Murcia et al., 2010 : 3)*

¹⁰ Notre traduction pour "they devote a period of instruction solely to listening before any speaking is allowed" (Celce-Murcia et al., 2010 : 3).

Cette nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage de la phonologie, qui prend en compte l'attention accrue des apprenants sur les faits phonologiques, a donné des bases théoriques à la méthode audio-orale dont nous analysons les attributs.

2.1.2 La méthode audio-orale et structuro-globale audiovisuelle (1950-1970)

Le développement de ces deux méthodes s'est fait de manière concomitante. L'une aux États-Unis (méthode audio-orale), l'autre en Europe (méthode Structuro-Globale AudioVisuelle (SGAV)). Leur traitement de la compétence phonologique est proche, puisque « les années 1950 – 1960 se caractérisent par la conjonction de deux facteurs importants : un antimentalisme total et une croyance absolue en la science » (Bourguignon, 2015 : 23). Les outils et démarches que nous analyserons dans les paragraphes suivants explicitent ce mouvement.

2.1.2.1 Les outils

L'une des premières influences de ces deux facteurs est l'apparition des « premiers laboratoires de langues [et du] magnétophone comme outil technologique de pointe » (Sauvage, 2019 : 3). D'autre part, on trouve également divers outils d'accompagnement tels que les tableaux de transcription sur lesquels on retrouve l'alphabet phonétique international modifié selon la langue cible, ou des schémas de l'articulation des sons.

2.1.2.2. La démarche

Le professeur, au centre de l'enseignement-apprentissage, reste le modèle à imiter, comme pour la méthode directe. Les apprenants ont pour unique tâche l'écoute et la répétition du modèle. On note l'influence de la psychologie behavioriste (Skinner, 1957), de telle sorte que l'apprenant acquiert des automatismes selon le schéma stimuli-réponse-renforcement, sans nécessairement réfléchir. C'est à l'enseignant que revient la mission de maintenir la motivation et d'encourager le renforcement. Les tâches qu'il utilise pour amener les apprenants à développer la compétence phonologique sont une série d'exercices structuraux, essentiellement à partir de paires minimales, c'est-à-dire « des mots qui ne diffèrent que par un seul son situé dans la même position dans les deux mots. Cette technique est issue du concept

du phonème comme unité sonore minimale distinctive»¹¹. Nous notons l'apport évident de la théorie linguistique structurale américaine de Bloomfield (1933) qui s'intéresse à la distribution des éléments de l'énoncé, selon les axes syntagmatique et paradigmatic que l'on peut observer sur la figure 4 ci-dessous. L'enseignant peut donc entraîner les apprenants au repérage et à la production des phonèmes, car :

les modèles proposés sont simples à imiter et à répéter. La répétition intensive doit favoriser des réflexes et des automatismes, car elle est basée sur un travail mécanique contrôlé, répété aussi souvent que ce sera nécessaire pour atteindre une fixation en mémoire profonde équivalente à une véritable imprégnation. On propose à l'apprenant une phrase de stimulus et un modèle de réponse, puis d'autres. (Rolland, 2007 : 45-46)

SAMPLE MINIMAL-PAIR TEACHING MATERIALS		
Word Drills		
A		B
/i:/		/ɪ/
sheep		ship
green		grin
least		list
meet		mitt
deed		did
Sentence Drills		
Syntagmatic drills (contrast within a sentence)		
Don't <u>sit</u> in that <u>seat</u>		
Did you at <u>least</u> get the <u>list</u> ?		
Paradigmatic drills (contrast across a sentence)		
Don't <u>sleep</u> on the floor		
Don't <u>slip</u> on the floor		
Is that a black <u>sheep</u> ?		
Is that a black <u>ship</u> ?		

Figure 4 – Fiche d'activité sur les paires minimales (Celce-Murcia *et al.*, 2010 : 4-5)

Les paires minimales sont ensuite intégrées à des dialogues créés de toute pièce, à partir d'une structure à imiter. Ces dialogues sont davantage issus de l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, tandis que la méthode SGAV a recours à :

l'utilisation massive de sketches dialogués, de supports sonores et visuels avec un écrit introduit après une phase solide d'imprégnation [...] L'approche

¹¹ "Words that differ only by a single sound in the same position in both words. This technique based on the concept of the phoneme as a minimally distinctive sound" (Celce-Murcia *et al.*, 2010 : 4)

visuelle renforcée des documents est aussi reconnue comme facilitatrice pour la compréhension et la mémorisation des outils linguistiques (ibid.)

On observe la prise en compte de diverses variables (sensorielle, cognitive, psycho-affective) pour faciliter l'apprentissage phonologique et sa mémorisation sur le long terme (1.4). L'approche est quelque peu multisensorielle puisque le visuel (les images mobiles et fixes), l'auditif (les supports sonores) et la psychomotricité (le comportement induit par les stimuli (phrases, images, sons, etc.) sont au service du développement de la phonologie segmentale. Ce sont pour ces raisons que nous pouvons souligner que la phonologie n'a jamais bénéficié d'un traitement aussi singulier que dans les méthodes audio-orale et structuro-globale audiovisuelle. Nous mettrons donc certains éléments (tâches, images, supports sonores, etc.) de cette méthode dans notre « boîte à outils » pour développer la compétence phonologique. Toutefois, la focalisation sur la phonologie segmentale au détriment de la phonologie suprasegmentale a eu pour conséquence la disparition de cette méthodologie. En effet, ses fondements théoriques furent invalidés, car le sens était relégué au second plan :

la pertinence des énoncés en contexte n'était pas toujours assurée et l'objectif communicatif rarement atteint ; la communication, bien qu'en ligne de mire, était empêchée par des activités contraintes non communicatives menant difficilement à un début d'autonomie. (Rolland, 2007 : 35)

Si nous nous interrogeons sur la nécessité d'un contexte pour travailler la phonologie segmentale et l'articulation des sons, il nous semble que la contextualisation des énoncés serait essentielle pour faire émerger la conscience suprasegmentale. La méthode SGAV constituerait donc un frein à la conscientisation des traits prosodiques. En d'autres termes, les apprenants appréhenderaient avec difficulté l'impact de l'accent de phrase et des fonctions de l'intonation sur le sens (1.3.2). Cette absence de contexte d'utilisation de la langue s'avère être une limite majeure qui motive les chercheurs à considérer l'approche communicative comme une alternative.

2.1.3 L'approche communicative (à partir de 1980)

La communication serait la fin et le moyen de l'enseignement-apprentissage, et la phonologie aurait un rôle important à jouer selon Celce-Murcia *et al.* (2010) :

This focus on language as communication brings renewed urgency to the teaching of pronunciation, since [...] there is a threshold level of pronunciation for non native speakers of English; if they fall below this threshold level, they

will have oral communication problems no matter how excellent and extensive their control of English grammar and vocabulary might be. (8)

La notion d'intelligibilité que nous avons définie dans le chapitre 1 (1.2.3) prendrait le pas sur l'accent du locuteur natif. Ainsi, quels sont les moyens mis en œuvre pour encourager les apprenants à atteindre ce « niveau-seuil », nécessaire à la prise de parole en situation de communication ? La réponse à cette question révèle une limite de l'approche communicative. En effet, la plupart des chercheurs (Bailly, 1998 ; Celce-Murcia *et al.*, 2010 ; Rolland, 2011 ; Henderson, 2014 ; etc.) constatent peu d'avancées au niveau du traitement de la phonologie dans l'approche communicative. Nous avons observé que cette question, qui était au cœur des méthodes audio-orale et SGAV, est reléguée au second plan en faveur de la grammaire et du lexique. Les enseignants et les concepteurs de manuels proposent des démarches peu abouties. Le volet phonologique est souvent périphérique et se limite à des exercices de repérage, de répétition et à des prises de conscience sans occasions de transfert. De ce fait, cet enseignement quelque peu émietté ne permettrait pas de développer la compétence phonologique de manière optimale. L'arrivée de l'approche actionnelle dans les années 2000 ne changera pas ce constat, malgré un intérêt accru pour la phonologie, à l'aide :

d'exercices appropriés reliant son et sens, par des activités permettant la découverte des régularités et les correspondances à mettre en évidence entre graphie et phonie. La poésie et la chanson trouvent ici pleinement leur place, car elles s'appuient sur la mémoire auditive pour créer des effets de sens. Les documents audiovisuels authentiques sont également d'une importance primordiale pour familiariser l'élève avec des effets sonores de la langue en sus de leur contribution à la connaissance de la réalité sociale et culturelle des aires linguistiques dont ils émanent. (Instructions Officielles, 2019 : 4)

Les tâches suggérées pour construire la compétence phonologique restent vagues. Les supports (poésie, chanson, vidéo) proposés sont restreints, mais leur authenticité est fortement recommandée en faveur du sens et du développement des compétences culturelle et interculturelle. Cependant, il reste difficile d'entrevoir une démarche qui réponde concrètement aux besoins phonologiques des apprenants. C'est un constat que nous pouvons inférer dans la conclusion d'une recherche menée par Henderson et Jarosz (2014) sur la présence d'activités communicatives dans divers manuels en Pologne et en France :

In any case, the exercises in both sets of textbooks failed spectacularly to provide exercises from the communicative end of Celce-Murcia's framework, as the predominant types of exercises were: Description & Analysis, Listening Discrimination and Controlled Practice.

The onus is therefore on (well-trained and/or talented) teachers to extend such exercises into communicative pronunciation work, as part of a communicative approach where interaction is both the means to success and the hallmark of it. [...] It could be said that for the desperately seeking teacher, the search thus continues. (275-276)

Notre recherche tente de relever ce défi et d'apporter une aide aux enseignants désireux de construire pas à pas la compétence phonologique chez les apprenants. Cette brève étude diachronique des méthodologies d'enseignement-apprentissage de la phonologie nous a permis d'identifier quelques types de tâches et de démarches pour accompagner les apprenants dans la réalisation des segments et des suprasegments. Si nous avons convenu que le traitement de la phonologie segmentale seule était insuffisant, les défenseurs de l'approche communicative, en faveur de tâches ciblées sur le sens en contexte, ne proposent pas de démarche aboutie qui permettrait de construire et d'intégrer la (micro) compétence phonologique à la (macro) compétence globale de communication. Nous mettons le doigt sur une limite de la didactique institutionnelle. Le traitement du volet phonologique implique de prendre du recul sur les méthodologies que nous venons d'étudier afin de sélectionner les démarches, les gestes et les outils au service du développement de la compétence phonologique segmentale et suprasegmentale. Cette posture nous permet de prendre en compte les travaux de chercheurs contemporains (Hamonet-Babonneau, 1993 ; Hancock, 2003 ; Frost, 2004 ; Underhill, 2005 ; Celce-Murcia *et al.*, 2010 ; Rolland, 2011; etc.) et d'entrevoir une démarche qui prend en compte les variables (sensorielle, cognitive, psycho-affective) et les spécificités (attributs segmentaux et suprasegmentaux) de l'enseignement-apprentissage de la phonologie (chapitre 1).

2.2 Une approche multisensorielle et réflexive au service de la compétence phonologique

Dans ce sous-chapitre, nous proposerons une démarche d'enseignement-apprentissage pour développer la compétence phonologique de manière globale (Bardol, 2020). Les travaux de Celce-Murcia *et al.* (2010) et d'Hamonet-Babonneau (1993) permettront de donner un cadre que nous adapterons et enrichirons en intégrant les démarches

d'autres chercheurs. La construction de la compétence phonologique implique que l'apprenant mobilise des savoirs et des savoir-faire à bon escient afin de produire du sens (chapitre 1). L'enseignant doit mettre en place des conditions d'apprentissage adaptées pour permettre aux apprenants de percevoir des faits phonologiques et de les mobiliser dans des situations de communication vraisemblables. Hamonet-Babonneau (1993) et Celce-Murcia *et al.* (2010) suggèrent respectivement une démarche selon trois étapes (repérage, appropriation et transfert) et cinq étapes (description et analyse, discrimination auditive, pratique contrôlée, pratique guidée et pratique communicative) pour développer la compétence phonologique (tableau 1). Les démarches sont sensiblement identiques mais alors que Hamonet-Babonneau (1993) se concentre sur le processus d'apprentissage, Celce-Murcia *et al.* (2010) s'attachent davantage aux tâches d'apprentissage, comme on peut l'observer dans le tableau ci-dessous :

1	DESCRIPTION AND ANALYSIS – <i>oral and written illustrations of how the feature is produced and when it occurs within spoken discourse</i>
2	LISTENING DISCRIMINATION – <i>focused listening practice with feedback on learners' ability to correctly discriminate the feature</i>
3	CONTROLLED PRACTICE – <i>oral reading of minimal-pair sentences, short dialogues, etc., with special attention paid to the highlighted feature in order to raise learner consciousness</i>
4	GUIDED PRACTICE – <i>structured communication exercises, such as information-gap activities or cued dialogues, that enable the learner to monitor the specified feature</i>
5	COMMUNICATIVE PRACTICE – <i>less structured, fluency-building activities (e.g., role play, problem solving) that require the learner to attend to both form and content of utterances</i>

Tableau 1 – Une démarche d'enseignement de la prononciation anglaise selon une visée communicative (Celce-Murcia *et al.* 2010 : 45)

Nous adapterons ces démarches que nous développerons selon quatre étapes liées à la construction de la compétence phonologique : Perception, Discrimination, Appropriation et Expression (PDAE). Pour ce faire, divers travaux de chercheurs précités seront convoqués.

2.2.1 Perception des faits phonologiques

Lors de cette première étape, les apprenants sont amenés à percevoir les segments ou les suprasegments. Pour ce faire, l'enseignant contextualise l'apport phonologique pour une mémorisation sur le long terme (chapitre 1 : 1.4.2.4) tout en sollicitant l'attention de l'apprenant (chapitre 1 : 1.4.2.2) à l'aide de divers outils et techniques.

2.2.1.1 Exemples d'outils

L'alphabet phonétique international (API) s'avère être utile pour aider les apprenants à réaliser correctement les segments, car :

l'utilisation de symboles tirés de l'alphabet phonétique permet de disposer de références stables (chaque symbole représentant toujours le même son) et donc de prendre de la distance par rapport à l'orthographe de l'anglais qui n'a pas évolué au rythme de la prononciation. (Diana, 2010 : 19)

L'utilisation des phonèmes de l'API permettrait de réduire la perturbation que peut engendrer la différence entre la graphie et la phonie de l'anglais (Ginésy, 1995 ; Burgess et Spencer, 2000). Dans la figure 5 ci-dessous, nous pouvons observer le tableau de l'API sur lequel nous avons pointé les faits phonologiques prioritaires mentionnés dans le chapitre précédent (1.3.1), à l'aide de points verts :

ɪ	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eɪ	ɔ:	ɔ:
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j

Figure 5 – Segments prioritaires pour les francophones, d'après le tableau d'API d'Underhill (2005 : viii)

Ce tableau (figure 5) reprend les phonèmes utilisés par les dictionnaires de référence pour transcrire les mots selon la norme (SBE, RP, BBC) retenue (chapitre 1 : 1.2.2). Dans ce tableau, les segments vocaliques reprennent quelque peu le traditionnel diagramme de Jones qui illustre la position de la langue lors de la réalisation des sons. Ainsi, sur la figure 5, les sons voyelles sont placés :

- de gauche à droite : des voyelles « antérieures » aux voyelles « postérieures » et respectivement des lèvres « étirées » aux lèvres « arrondies » ;
- de haut en bas selon la zone d'ouverture entre la langue et le palais : des voyelles « fermées » aux voyelles « ouvertes ».

En ce qui concerne les segments consonantiques, ils sont placés selon :

- les modes d'articulation (nasales, fricatives, affriquées, etc.) ;
- les points d'articulation (dental, alvéolaire, vélaire, etc.) des organes phonatoires (les lèvres, la langue, les cordes vocales, etc.).

Toutefois, il semblerait que « l'utilisation des traits articulatoires pour décrire les phonèmes au lieu d'utiliser des termes théoriques [soit] plus efficace »¹² (Randall, 2007). Par exemple, afin d'aider les apprenants à réaliser le phonème /ð/, leur dire de placer la langue sous les dents supérieures (incisives) et laisser échapper l'air en faisant vibrer les cordes vocales, serait plus clair que de mentionner sa qualité phonétique : consonne fricative dentale voisée. D'autre part, les schémas articulatoires (figure 6), issus des méthodologies audio-orale et SGAV, permettraient d'intégrer les canaux principalement visuels et auditifs pour faciliter l'apprentissage et la mémorisation. Ces schémas seraient des stimuli qui déclencheraient la motricité de l'apprenant en l'incitant à réaliser (placement des lèvres, de la langue, des dents, etc.) le segment présenté.

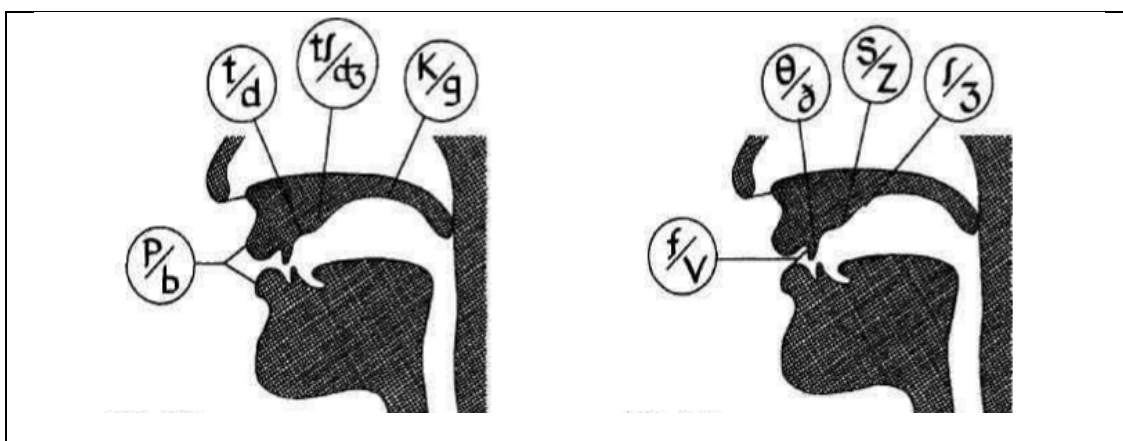


Figure 6 – Points d'articulation pour la réalisation des consonnes (Underhill, 2005 : 141)

¹² Notre traduction pour Randall (2007) “the use of articulatory features to describe phonemes rather than using perceptual terms is [...] more efficient.” (45)

Ensuite, Herry-Bénil (2011) présente d'autres outils inhérents à l'approche silencieuse (*Silent way*) théorisée par Gattegno (1963) que la chercheure-praticienne promeut. Ces outils sont au service du non verbal :

- le pointeur qui :

peut être utilisé pour marquer un rythme ou une intonation plus importante qu'une autre. Le pointeur recrée donc la dynamique de la langue, en permettant aux étudiants de prendre conscience de la vitesse de prononciation [...] Enfin, la taille du pointeur permet au professeur de s'éloigner du tableau et de ne pas masquer celui-ci aux étudiants, tout en lui laissant la possibilité de sélectionner un son, un mot, un groupe de mots, une phrase. (32) ;

- les réglettes Cuisenaire (figure 7) :

Ces réglettes permettent aux étudiants de rentrer dans un univers réel qui sera l'objet de discussions ou dialogues réels sur ce que l'on voit, ce que l'on peut construire ou imaginer avec les réglettes. [...] Il s'instaure une communication non verbale avant qu'un seul mot soit prononcé. (32-33) ;

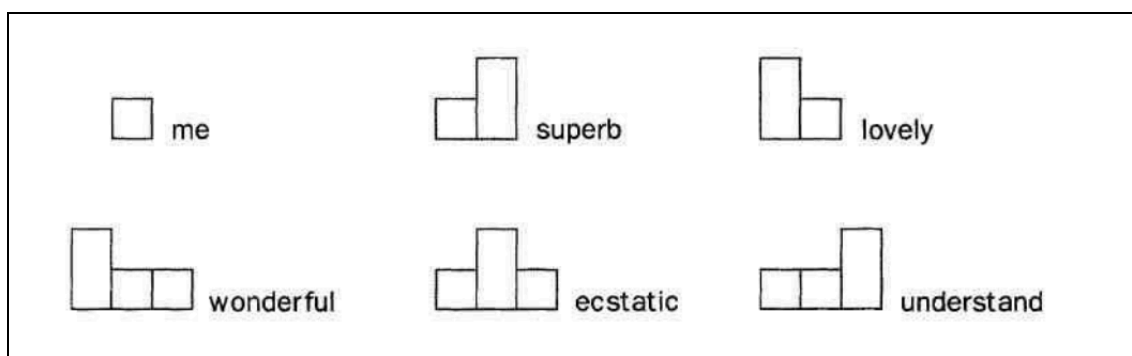


Figure 7 – Activité sur l'accent primaire de mots avec des réglettes Cuisenaire, (Underhill, 2005 : 159)

- l'élastique :

Il est possible pour les voyelles brèves ou courtes de mimer l'effet du rétrécissement d'un élastique, celui de le couper en deux [...] pour les voyelles longues [...] de mimer l'étirement de l'élastique, à l'aide de vos deux mains (94).

Les outils mis en avant ont tous la propriété de faire percevoir le son en silence. Paradoxalement, le silence permettrait d'appréhender le son, sans avoir besoin d'un modèle. C'est là une condition de notre approche multisensorielle qui est renforcée par des techniques d'enseignement qui se veulent congruentes.

2.2.1.2 Exemples de techniques d'enseignement

L'utilisation du non verbal pour améliorer la prononciation des apprenants est au cœur de l'approche que Underhill (2005) nomme « proprioception ». En effet, il cherche à redonner confiance aux apprenants en les encourageant à faire l'expérience physique directe et consciente des muscles et de l'énergie du souffle sur leur appareil vocal¹³. Pour ce faire, en plus des outils présentés plus tôt, des gestes professionnels sont convoqués avec l'appui du tableau de l'API (figure 5). Dans le tableau 2 ci-dessous, Underhill (2005) suggère des utilisations variées (de 1 à 7) et de moins en moins guidées. On passe d'une approche centrée sur l'enseignant, qui sert d'unique modèle comme dans les méthodologies antérieures (directe, audio-orale, etc.), à une approche centrée sur les apprenants, qui peuvent servir de modèles à leur tour, voire d'évaluateurs puisqu'ils participent à la remédiation de leurs pairs.

	Mode	First Move	Second move
← Learner control ----- Teacher control →	1. Sounds are introduced and attached to the chart	Teacher gives model and learners try it	Teacher points
	2. Teacher uses the chart to prompt learners to speak	Teacher points	Learner speaks
	3. Learners use the chart to point to what teacher has said	Teacher speaks	Learner points
	4. Learners use the chart to prompt teacher to speak	Learner points	Teacher speaks
	5. Teacher uses the chart to point to what learners have said	Learner speaks	Teacher points
	6. Learners use the chart to prompt other learners to speak	Learner points	Learner speaks
	7. Learners use the chart to point out what other learners have said	Learner speaks	Learner points

Tableau 2 – Explication des techniques d'utilisation du tableau d'API (Underhill, 2005 : 101)

En outre, le mime est aussi une technique qui, utilisée à bon escient, peut faire prendre conscience de certains faits phonologiques. Underhill (2005) agrège les segments vocaliques et consonantiques de l'anglais qu'on peut aisément mimer, dans la figure (8) ci-dessous :

¹³ Notre traduction pour "students need the confidence that comes from direct and conscious physical experience of experimenting with the muscles and breath energy in their own vocal tract" (Underhill vii)

ɪ:		ʊ	u:	ɪə	eɪ	
e		ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ
æ		ɑ:		eə	aɪ	aʊ
p	b	t	d			
f	v	θ	ð			
m	n				w	j

Figure 8 – Segments dont l’articulation peut être facilitée par le mime (Underhill, 2005 : 115)

En revanche, on n’y retrouve pas tous les sons prioritaires pour les apprenants francophones que nous avons explicités dans le chapitre 1 (1.3.1). D’où l’importance de varier les techniques et les outils, dès cette phase de perception. L’utilisation du corps (mouvement des bras, des doigts, etc.) permettrait à l’enseignant de rester silencieux tout en encourageant les apprenants à prendre la parole. Sur la figure 9, l’enseignant utilise cette technique pour que les apprenants prennent conscience de l’impact de l’accent de phrase sur le rythme.

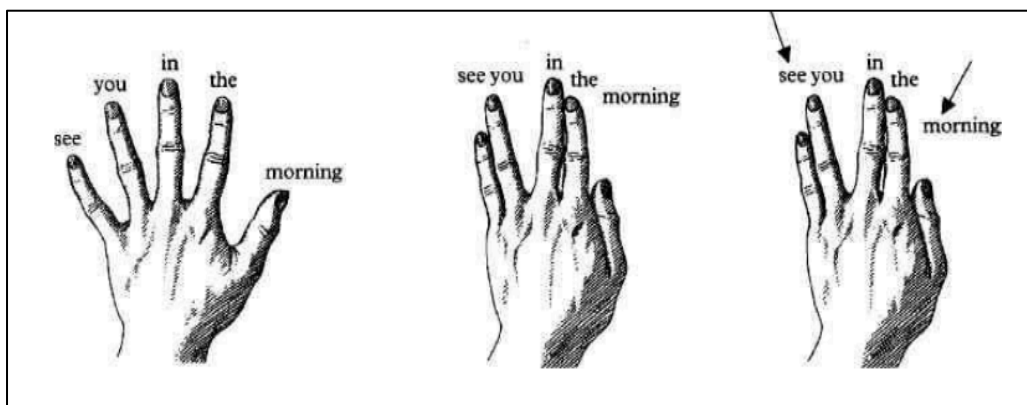


Figure 9 – Exemple d’utilisation des doigts de la main pour illustrer l’accent de phrase

(Underhill, 2005 : 164)

Herry-Bénit (2011) préconise aussi de frapper des mains ou de chanter pour faire prendre conscience de l’accent de mot :

Nous frappons plus fort dans les mains pour les syllabes fortes, et nous frappons moins fort dans les mains pour les syllabes faibles. [...] Il est possible de chanter l’air qui correspond au rythme du mot en faisant « mama ». Si nous prenons le mot « orange », ce mot a deux battements, le premier battement

est fort et le deuxième battement est faible. Nous pouvons donc chantonner « ma » fort et « ma » moins fort. (100)

Ces techniques favoriseraient la prise de conscience des faits phonologiques. Par ailleurs, on observe que l'enseignant n'est plus le modèle à imiter à l'instar des méthodes directe, audio-orale, etc. Au contraire, tel un guide, il facilite la perception des segments et des suprasegments. Une autre étape serait de mettre en place des tâches au service du repérage des faits phonologiques perçus. Il s'agit de notre deuxième phase : la discrimination auditive.

2.2.2 Discrimination des faits phonologiques

Il s'agit à présent d'observer la capacité de l'apprenant à discriminer les segments et les suprasegments. L'écoute active serait une tâche nécessaire au repérage des faits phonologiques et à la « dénativisation » (chapitre 1 : 1.4.1.2), car selon certains chercheurs (Tench, 1981 ; Rochet, 1995 ; Bradlow *et al.*, 1997 ; Wang et Munro, 2004 ; Mauroux, 2010 ; etc.), un apprenant n'est capable de prononcer que les segments et suprasegments qu'il perçoit, comme nous l'avons mentionné pour expliquer le crible phonologique (1.4.1.1). On comprend pourquoi la tâche fermée de discrimination auditive est privilégiée dans cette deuxième phase. Nous distinguons les tâches fermées des tâches ouvertes. La tâche fermée serait plutôt un exercice, c'est-à-dire « une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marqué » (Besse et Porquier, 1991 : 121). La tâche ouverte serait « un travail focalisé sur le sens qui implique les apprenants dans la compréhension, la production et / ou l'interaction en langue cible » (Nunan, 1989 : 10). Elle implique un véritable contexte d'apprentissage, proche de la réalité, où les apprenants jouissent d'une certaine liberté, et de ce fait, les réponses sont peu prévisibles.

VOWEL DISCRIMINATION WORKSHEET

Directions: Listen to each group of four words. Circle the word that has a different vowel sound.

1. foot	good	could	food
2. eat	treat	threat	meat
3. itch	mild	fill	pin
4. close	most	lost	hose
5. sew	threw	blew	grew

Figure 10 – Adaptation d’une tâche de discrimination auditive (Celce-Murcia *et al.*, 2010 : 140)

La figure 10 met en avant une tâche de discrimination auditive, comme nous avons pu l’observer plus tôt, lors de la présentation de la méthode audio-orale. Dans notre exemple, il ne s’agit pas de paires minimales au sens strict puisque l’apprenant doit retrouver le segment vocalique intrus parmi 4 items au lieu de 2. Les apprenants prendront peut-être aussi conscience de la discordance qu’il existe entre la graphie et la phonie en anglais (Burgess et Spencer, 2000). Un travail sur ce point aurait pu être entrepris, mais contrairement à Hamonet-Babonneau (1993), Celce-Murcia *et al.* (2010) ne proposent pas de travail réflexif sur la forme. Les tâches que nous venons de mentionner sont peu contextualisées. En fait, le contexte ne serait pas essentiel aux tâches de repérage segmental. D’ailleurs Hamonet-Babonneau (1993) conseille de faire fi du contexte pour éviter de perturber l’apprenant :

Les exercices proposés ci-après pourront – exceptionnellement – être décontextualisés afin que l’élève concentre son attention sur les sons. Si les mots sont inclus dans des phrases, le contexte ne devra pas laisser deviner le sens du mot recherché. (51)

En revanche, le repérage des suprasegments devrait être contextualisé afin que l’apprenant fasse le lien entre la forme et le sens. Nous pouvons observer cet effort de contextualisation dans l’activité (figure 11) ci-dessous.

Objectif : être capable d'identifier les formes faibles dans un message oral.

Listen to the next passage. Each remark will be given in one of its weak forms.

Tick the correct box.

Spelling	Stressed form	Weak form
A – We must (1) warn the authorities. You will (2) tell them what you have (3) seen.	(1) / mʌst / (2) / wɪl / (3) / hæv /	(1) / məst / O / məs / O (2) / wəl / O / ɪ / O (3) / həv / O / v / O
B – I would (4) rather go to (5) Mexico City in Winter than (6) in Summer when pollution is at its worst.	(4) / wʊd / (5) / tu: / (6) / ðæn /	(4) / wəd / O / d / O (5) / tʊ / O / tə / O (6) / ðən / O / ðn / O

Say which types of words are usually unstressed

Find the reason why these words are usually unstressed

Figure 11 – Adaptation d'une tâche de discrimination auditive autour des formes faibles (Hamonet-Babonneau, 1993 : 30)

Il s'agit d'une tâche métalinguistique à partir du repérage des formes faibles des mots grammaticaux. La phase de repérage est suivie d'une phase réflexive où on encourage l'apprenant à émettre des hypothèses sur la forme et le sens. Ce processus serait un premier pas vers notre troisième phase de construction de la compétence phonologique : l'appropriation.

2.2.3 Appropriation du fait phonologique

Une fois que l'apprenant est capable de distinguer le fait phonologique présenté parmi d'autres faits perçus, l'étape suivante consiste en son appropriation. En effet, si nous souhaitons que l'apprenant mobilise ses ressources phonologiques lors d'une production orale, il faudrait nous assurer qu'il les maîtrise et qu'il soit en mesure de les réaliser. Dans ce sous-chapitre, nous nous intéresserons aux tâches de conscientisation et de consolidation qui favorisent l'appropriation phonologique.

2.2.3.1 Exemples de tâches de conscientisation

Dans la figure 11, nous avons pu apprécier une phase réflexive qui suit la phase de repérage. Cette phase métalinguistique est issue de la grammaire énonciative (Chomsky, 1965 ; Widdowson, 1978 ; etc.) où l'apprenant est encouragé à établir des liens entre les formes linguistiques et le sens en contexte. En effet, en introduction à leur ouvrage méthodologique de commentaire de faits de langue, Lapaire et Rotgé (2004) rappellent que :

*le fondement même du langage est la **parole sociale**¹⁴. Or **parler, ce n'est pas prononcer tout seul une petite phrase isolée, hors de tout contexte, pour le pur plaisir de « faire de la syntaxe ».** Il y a forcément un environnement et une intention de communication, des choses auxquelles on réagit, des paroles qui ont été prononcées « avant » ou qui le seront « après », autrement dit une **situation** et un **discours**. Et cela a un impact décisif sur les mots, les outils et la syntaxe qu'on emploie. (5)*

Nous adoptons cette approche énonciative de la grammaire. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous parlons de « faits » phonologiques, à l'instar des faits de langue, pour indiquer que notre recherche porte davantage sur la « grammaire de l'oral » (Huart, 2002). En tout état de cause, nous cherchons à prendre de la distance par rapport à la grammaire traditionnelle qui met en avant des exemples à partir de « phrases faciles à retenir. Élémentaires, elles compressent et simplifient des phénomènes complexes » (*ibid.*) Nous cherchons à dépasser cette vision schématique et cette conception simplifiée de la langue qui :

*exploitent des stéréotypes socioculturels d'une triste banalité et activent des modèles cognitifs idéalisés [...], éliminent la subjectivité, neutralisent les facteurs de variation (géographique, sociale, dialectale) et occultent les circonstances. Ce qui fait la réalité de la situation d'énonciation disparaît. (*ibid.*)*

Nous nous intéressons à la théorie constructiviste (Piaget, 1982) qui souligne que le sens se construirait par étapes, selon des « stratégies cognitives directes comme la répétition, la déduction, l'association, les stratégies métacognitives indirectes comme la prédiction, l'attention, la réactivation, l'autocorrection, le transfert » (Rolland, 2007 : 33). La démarche est donc inductive dans la mesure où l'apprenant est encouragé à déduire une règle à partir de son repérage. Nous franchissons un

¹⁴ Ces termes sont mis en gras par les auteurs

palier par rapport aux exercices structuraux de la méthode audio-orale pour nous diriger vers une pratique raisonnée de la phonologie. Dans la figure 12 ci-dessous, Hamonet-Babonneau (1993) propose un exemple de tâche d'appropriation qui met l'accent sur la démarche réflexive que nous venons d'aborder.

The length of words

I. Find the following words in the script. Underline them in red.

scandal London
children daughter
Britain fingers
leather pocket
Sunday money

II. Now listen to the recorded document.

- 1) Say which syllable is stressed in each word.
- 2) Say what you can notice about:
 - a) the grammatical nature of words;
 - b) their composition;
 - c) the number of syllables.
- 3) State the stress rule for this kind of words.

Stress rule:

Figure 12 – Tâche d'appropriation sur l'accent de mot (Hamonet-Babonneau, 1993 : 30)

Souvent, dans les tâches proposées par Hamonet-Babonneau (1993), on remarque que l'enseignant n'est pas le seul évaluateur. En effet, les apprenants peuvent s'inter-évaluer et travailler en groupe en vue d'aboutir sur une réponse concertée. Un conflit sociocognitif, pour reprendre la théorie du socio-constructivisme (Vygostky, 1985), peut naître de ce travail en binômes et favoriser l'apprentissage. Contrairement aux méthodologies précédentes où l'erreur devait être proscrite, l'apprenant a dorénavant le droit de se tromper puisque l'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage, comme nous le verrons. Le fait phonologique est donc construit peu à peu, par un apprentissage explicite et conscient. Ce travail de conscientisation et d'abstraction serait congruent avec le fonctionnement des aires « néo-cortex » et « lobes frontaux »

du cerveau (1.4.3). Par ailleurs, nous avons aussi vu (1.4.2.) que l'étape de conscientisation (phase d'encodage) devrait être suivie de tâches d'application (phase d'exposition) pour favoriser la mémorisation à plus long terme (MacWhinney, 2008). Dans le paragraphe suivant, nous apprécierons quelques tâches de consolidation.

2.2.3.2 Exemples de tâches de consolidation

Ces tâches ont pour but de consolider l'encodage des segments ou des suprasegments présentés. L'apprenant est amené à mobiliser ses connaissances à l'aide de diverses tâches. Le guidage devrait être suffisamment serré pour que l'enseignant contrôle le degré de maîtrise de l'apprenant. Les réponses devraient être quelque peu prévisibles, comme nous pouvons l'apprécier dans les activités ci-dessous :

Worksheet for the Game Categories: /ɪ/ and /i:/			
Countries	Colors	Clothing items	Personal names
Food items	Hobbies	Bodies of water	Cities

Figure 13 –Tâche de pratique contrôlée : jeu « Categories » à partir des paires minimales /ɪ/ et /i:/
(Celce-Murcia *et al.*, 2010 : 142)

Sur la figure 13, l'apprenant doit remplir la grille à l'aide de mots contenant les segments /ɪ/ et /i:/. On observe que la focalisation s'effectue sur la correction de la forme. Selon Rolland (2011), ces tâches favoriseraient la mémorisation phonologique en « apportant une dimension ludique indispensable pour la dimension sociale et l'affect » (132). Il suggère d'autres tâches ayant le même objectif :

- *Chinese whisper.* Le professeur organise plusieurs chaînes d'élèves placés l'un derrière l'autre, donne un mot, un énoncé, qui est répété à voix basse jusqu'au bout de la chaîne et le premier groupe à trouver la réponse correcte a gagné
- *Rhyming game.* Le professeur commence un mot ou un énoncé, l'apprenant doit continuer par un élément qui rime.
- *Kim's Game.* L'apprenant doit retrouver et prononcer correctement l'élément manquant au tableau. (132 – 133)

Enfin, Frost (2004) suggère l'activité d'audio actif comparatif (AAC) qui consiste à écouter un support audio, s'enregistrer et comparer l'enregistrement à l'original :

L'AAC reste la meilleure méthode pour garantir la résonance nécessaire pour l'accomplissement de la mémorisation des formes cibles dans le cadre d'un programme de formation. (36)

Nous venons de passer en revue quelques tâches qui favoriseraient l'appropriation de faits phonologiques. Nous avons conclu que dans cette phase, le guidage devait être quelque peu serré pour s'assurer du niveau de maîtrise de l'apprenant avant de passer aux tâches plus ouvertes. Nous en expliciterons quelques-unes dans la dernière phase où l'apprenant est encouragé à mobiliser ses connaissances pour faire sens. Il s'agit de la phase d'expression.

2.2.4 Expression intégrant le fait phonologique

Cette quatrième étape devrait permettre à l'apprenant de mobiliser ses savoirs et savoir-faire phonologiques entre autres pour mener à bien une activité langagière de production orale (1.1). Pour ce faire, l'enseignant devrait proposer des tâches, des situations de communication adéquates où la forme (phonologique entre autres) serait au service du sens :

In the final phase of our framework, communicative practice, learners encounter tasks that require them to use the newly acquired phonological feature in genuine exchanges of information. In communicative practice, it is essential that the pronunciation task be open-ended and that it require negotiation of meaning. It should also be carefully designed to highlight the targeted pronunciation feature. [...] Some of the activities that fall into communicative practice include storytelling, role-play, interviews, debate, values clarification, and problem solving. (Celce-Murcia et al., 2010 : 48)

Nous observons des exemples de tâches ouvertes que l'enseignant pourra adapter au niveau de ses apprenants et aux objectifs phonologiques visés. Hamonet-Babonneau (1993) et Celce-Murcia (2010) proposent des tâches de jeux de rôles à partir de supports iconographiques ou de cartes qui contiennent un déficit d'information. Sur la figure 14, les apprenants sont encouragés à réaliser des liaisons entre les mots.

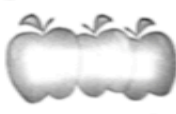
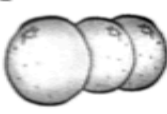
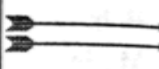









Student A			Student B		
1 	2 	3	1	2	3 
4	5 	6	4 	5	6 
7	8	9 	7 	8 	9
10 	11	12 	10	11 	12

Figure 14 - Cartes de jeu de rôle sur les liaisons (Celce-Murcia, 2010 : 182)

Ces tâches inciteraient les apprenants à mobiliser leurs (micro) compétences (phonologie, grammaire, lexique, pragmatique, etc.) pour mener à bien la tâche de production orale dans une visée communicative et actionnelle. Cela rappelle l'approche que Bourguignon (2015) qualifie de « communic'actionnelle » en la distinguant de la conception « minimaliste du CECRL » actuellement en vigueur dans les programmes d'enseignement des langues vivantes dans le second degré. Le terme « minimaliste » dénote un manque d'ambition. Inversement, le terme « maximaliste » préconiserait une lecture plus ambitieuse et complexe. Selon Bourguignon (2015), avec la perspective actionnelle :

il ne s'agit plus d'apprendre d'abord, pour être un usager ensuite. Apprentissage et usage sont désormais concomitants. C'est à partir d'une situation d'usage que doit se faire l'apprentissage [...] Etre capable de lire, de parler et d'écouter, connaître du lexique, de la grammaire ne garantit pas que l'on saura utiliser tout cela, à bon escient, en situation d'usage. [...] Il faut relier ces capacités à la réussite d'une tâche. Dans cette logique, la communication est au service de l'action. C'est pourquoi nous parlons de « communic'action » et d'approche communic'actionnelle. (58)

La tâche et les actions qui mènent à sa réussite sont au cœur de l'acte d'enseignement-apprentissage. De plus, selon notre étude des démarches, des tâches et des outils, la

compétence phonologique pourrait se développer selon cette approche pour peu que la démarche PDAE soit intégrée à un projet pédagogique plus large. Faute de quoi, la compétence phonologique serait étudiée pour elle-même, détachée d'une vraie visée communicative et actionnelle. Nous avons convenu que l'introduction des segments prioritaires pouvait s'opérer sans contexte précis. En revanche, l'introduction des suprasegments (phases 1 et 2 : Perception et Discrimination) devrait être contextualisée à partir de l'exploitation des supports sonores et audiovisuels durant la séquence, avant leur mobilisation dans des tâches de production orale (phases 2 et 3 : Appropriation et Expression). Ainsi, la posture de chercheur que nous adoptons permet de prendre du recul sur les divers moyens mis en œuvre pour favoriser le développement de la compétence phonologique. Nous avons pu proposer une démarche (PDAE) multisensorielle et réflexive où la finalité de la compétence phonologique serait de mener à bien une tâche communicative et actionnelle à l'oral. Toutefois, étant donné que l'on passe d'un guidage serré (tâches fermées) à un guidage plus lâche (tâches ouvertes), il serait nécessaire de concevoir des outils d'évaluation pour s'assurer du degré de développement de la compétence phonologique.

2.3 L'évaluation de la compétence phonologique

Dans cette partie, nous nous intéresserons à l'évaluation de la compétence phonologique. En effet, nous sommes dans un contexte formatif institutionnel qui requiert une évaluation pour valider l'apprentissage des apprenants. Pour ce faire, nous chercherons à mettre en place des activités et des outils d'évaluation.

2.3.1 Qu'est-ce que l'évaluation ?

Selon Quivy et Tardieu (2002), l'évaluation est un « acte pédagogique de mesure et de validation, [qui] se décline aujourd'hui sous diverses formes qui rythment et régulent l'apprentissage dans ses différentes phases » (145). Nous nous intéressons à ce type d'évaluation pédagogique des connaissances et des compétences. On peut donc distinguer trois types d'évaluation qui ont des fonctions propres, selon leur moment d'intervention dans le projet pédagogique. Il s'agit des évaluations diagnostique, formative et sommative que nous illustrerons dans les paragraphes suivants.

2.3.1.1 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique intervient en début d'apprentissage. Selon Quivy et Tardieu (2002), l'évaluation diagnostique :

sert à repérer les besoins de chacun, à prendre en compte les ressources et, les stratégies d'apprentissage personnelles de l'élève afin de permettre la mise en place de protocoles de remédiation individuels efficaces. Elle est un indicateur pour l'enseignant mais aussi pour l'élève. (145)

Cette évaluation permettrait de définir le profil phonologique des apprenants et d'arrêter des objectifs d'apprentissage. Dans le chapitre 1 : 1.3, nous avons relevé les faits phonologiques prioritaires pour les apprenants francophones. Nous pourrions chercher à savoir s'ils sont maîtrisés afin de définir des objectifs pédagogiques individuels. Nous avons déjà souligné l'intérêt de travailler l'écoute au même titre que la production pour développer la compétence phonologique. Ainsi, l'évaluation diagnostique devrait comporter des tâches de discrimination et de réalisation de faits segmentaux et suprasegmentaux.

2.3.1.1.1 Évaluation diagnostique de la capacité à discriminer un fait phonologique

L'évaluation diagnostique comprendrait des tâches de repérage de faits segmentaux ou sursegmentaux à l'instar des livrets-supports des évaluations à l'entrée en Seconde mises en place à partir des années 1990. On y retrouve plusieurs tâches de repérage, comme dans l'exemple sur la figure 15 :

Vous allez entendre une phrase en anglais répétée cinq fois. À chaque répétition, l'accent porte sur un mot différent, ce qui change l'interprétation de la phrase. Inscrivez dans le tableau suivant la lettre correspondant à l'interprétation choisie.

Phrases en anglais	Interprétations en français LETTRES
Phrase n°1	
Phrase n°2	
Phrase n°3	
Phrase n°4	
Phrase n°5	

INTERPRÉTATIONS
A. Mais non, pas Francis
B. Mais non, pas hier
C. Mais non, pas du tout
D. Non, non, pas en voiture
E. Non, non, pas à Londres

Figure 15 – Adaptation d'une tâche de discrimination auditive sur l'accent de phrase (Livret d'évaluation diagnostique entrée Seconde, 1993 : 7)

Dans la figure 15 ci-dessus, nous observons une tâche de discrimination auditive où l'apprenant repère les mots accentués, à partir d'une même phrase : *Oh no ! Francis didn't drive to London yesterday*, répétée cinq fois de manière différente. L'apprenant doit ensuite interpréter l'énoncé à partir de son repérage. Cette tâche est similaire à celles proposées plus tôt dans la phase de discrimination auditive, deuxième phase de notre démarche (PDAE). Nous suggérons d'ajouter une tâche d'imitation à partir des faits prioritaires (chapitre 1 : 1.3) puisque nous avons vu qu'un apprenant ne peut prononcer que les segments et suprasegments qu'il perçoit. Le diagnostic, qui peut s'opérer dès la phase de perception de notre démarche (PDAE), est nécessaire à la remédiation des faits phonologiques défailants en raison du crible phonologique et du phénomène de « nativisation » (1.4.1). Nous proposons un exemple de tâche d'imitation dans le chapitre 6 (6.3.3.1.2) au sujet de notre méthodologie. Cette tâche fait le lien avec la capacité à réaliser les faits phonologiques.

2.3.1.1.2 Évaluation diagnostique de la capacité à réaliser un fait phonologique

Selon Celce-Murcia *et al.* (*ibid.*), il serait plus adéquat de recueillir deux types d'échantillon de production orale dans cette phase : une lecture à voix haute compléterait une production orale plus libre. En fait, la lecture à partir d'un texte permettrait d'observer des éléments phonologiques qui n'apparaîtraient pas forcément dans une production libre, comme on pourrait s'y attendre chez l'apprenant d'un niveau élémentaire (A1-A2) selon le CECRL. Selon Celce-Murcia *et al.* (2010 : 312), le texte sélectionné pour la lecture devrait contenir tous ou la plupart des faits segmentaux et suprasegmentaux de l'anglais, de telle sorte qu'on puisse contrôler leur maîtrise. Nous sommes réservé quant à la faisabilité et la pertinence de cette entreprise pour deux raisons principales :

- D'une part, au lieu d'être monté de toute pièce pour qu'il contienne tous les faits phonologiques de l'anglais, le support textuel devrait être authentique et en adéquation avec l'oralité (extrait de débat, poème, chanson, etc.). En effet, selon l'approche communicative que nous adoptons, la phonologie devrait être intégrée à des activités communicatives et non étudiée pour elle-même ;
- D'autre part, l'enseignant devrait sélectionner un texte qui ne comporterait que certains faits prioritaires mentionnés plus tôt (1.3). Il

serait illusoire de traiter de tous les faits phonologiques dans une seule séquence pédagogique.

En ce qui concerne la production libre, elle permettrait de confirmer les erreurs diagnostiquées lors de la lecture à voix haute. Celce-Murcia *et al.* (2010 : 314) suggèrent de proposer des sujets proches de la sphère de l'apprenant (sa famille, ses activités, son alimentation, etc.) ou un document iconographique à décrire. Il nous semble que dans ce type de production, l'attention de l'évaluateur devrait se porter davantage sur les éléments qui participent à la fluidité du discours : la réalisation des mots grammaticaux selon leur forme faible, l'intonation, l'accent de phrase, etc. Il appartient dès lors à l'enseignant de faire le bilan des évaluations diagnostiques pour bâtir sa séquence pédagogique. Il serait opportun de partager ce bilan avec les apprenants dans une visée formatrice. Leur progression pourra être observée plus facilement, par étapes, en cours d'apprentissage, à partir de tâches d'évaluation formative.

2.3.1.2 L'évaluation formative

Selon Cossu (1995) :

L'évaluation formative intervient au cours de la formation et porte sur un processus (indique à l'enseignant et à l'apprenant non seulement le degré de réussite de la tâche mais également les difficultés rencontrées). (95)

De ce fait, l'évaluation formative est porteuse d'informations pour les acteurs du parcours pédagogique. En effet :

on ne peut former sans être informé. Ce type d'évaluation vise à développer chez l'élève la capacité de prendre en compte ses erreurs et ses réussites pour mieux se connaître et donc mieux décider des étapes qu'il lui sera ensuite possible d'entreprendre (Quivy et Tardieu, 2002 : 147)

Hamonet-Babonneau (1993) suggère de proposer des tâches liées aux objectifs d'apprentissage. Les tâches peuvent être fermées si on souhaite contrôler la maîtrise d'un fait phonologique, ou plus ouvertes si on souhaite observer la capacité de l'apprenant à mobiliser les faits phonologiques pour résoudre un problème à l'oral. Les exemples de tâches sont similaires à celles présentées plus tôt dans les phases 2 et 3 (Discrimination et Appropriation) de notre démarche (PDAE). Revenons sur la fonction formative de l'évaluation. Le recueil d'information serait vain s'il n'était pas

traité en vue de remédier aux erreurs détectées. Cela pose la question de la nature et du traitement de l'erreur.

2.3.1.2.1 Le statut de l'erreur

Selon l'approche communicative à visée actionnelle que nous adoptons, l'erreur fait partie de l'apprentissage, contrairement aux méthodes antérieures (directe, audio-orale, etc.) où elle était considérée comme une « faute » à proscrire. Selon Bailly (1998) :

Il y a dans « faute » une connotation morale qui est culpabilisatrice. La norme de la langue est considérée comme une valeur que l'on ne doit pas violer, et donc toute violation est sanctionnée [...] Nous préférons ne pas tenir compte du processus d'apprentissage propre à chaque individu. Nous préférons utiliser le terme d'erreur qui reflète les hésitations, les tâtonnements propres à l'apprentissage, et s'intègre dans une optique d'évaluation formative. (142)

L'erreur est donc la trace d'une interlangue, c'est-à-dire le système provisoire d'hypothèses que constitue l'apprenant à partir des matériaux à sa disposition. (Selinker, 1992 ; Quivy et Tardieu, 2002). L'erreur vue ainsi est bien personnelle et inhérente au processus d'apprentissage. Ainsi, il appartiendrait à l'enseignant d'amener les apprenants à en prendre conscience et de les doter de « stratégies métalinguistiques (réflexion sur la langue) et métacognitives (réflexion sur l'apprentissage) » (Tardieu, 2008 : 193) congruentes avec le fonctionnement des aires cérébrales néo-cortex et lobes frontaux (chapitre 1 : 1.4.3). Cette entreprise serait bénéfique à condition que l'enseignant soit capable de reconnaître le type et la source des erreurs repérées, selon Herry-Bénit (2011 : 77). Dans le chapitre 1, nous avons explicité les faits phonologiques segmentaux et suprasegmentaux sur lesquels l'apprenant francophone devrait être particulièrement vigilant. Aussi, nous avons vu qu'il peut être influencé par les interférences avec sa langue maternelle (le phénomène de « nativisation »), l'erreur peut aussi venir d'une difficulté de perception liée à des facteurs biologiques tels que la surdité accentuelle (le crible phonologique) et nous ajoutons les erreurs intralinguales dues au manque de maîtrise de la L2 telles que la surgénéralisation de règles, la méconnaissance des exceptions aux règles, l'application incomplète d'une règle (Lenoir *et al.*, 2015 : 245). Cette classification est loin d'être exhaustive, tel n'est pas le but de notre recherche. De plus, nous devons garder en tête qu'une erreur peut avoir des origines diverses. Enfin, par souci de

concision, nous nous sommes cantonné aux erreurs d'apprentissage phonologiques. Des auteurs comme Astolfi (1997) recensent des erreurs tout aussi importantes (consignes, représentation des élèves, stratégies d'apprentissage, surcharge cognitive, etc.) que nous ne développerons pas. Nous venons de considérer brièvement la question de l'erreur. Il s'agit dès lors de s'intéresser aux démarches qu'il serait possible de mettre en œuvre pour son traitement.

2.3.1.2.2 Les activités de remédiation

Une fois les erreurs repérées, l'enseignant aurait pour mission d'en informer les apprenants, à l'aide d'une grille critériée par exemple. Le repérage des erreurs peut se faire entre pairs également pour peu qu'on leur indique les faits phonologiques à observer. Selon Katayama (2007) et Celce-Murcia *et al.* (2010), l'interévaluation permettrait aux apprenants d'affiner leur capacité d'écoute active et de mettre les règles apprises en pratique. Bien évidemment, l'enseignant devrait encadrer une telle activité pour intervenir si besoin. Dans cette perspective communicative, le travail sur l'erreur « fait passer l'apprenant d'un statut passif de réceptacle à un statut actif d'expérimentateur : par le biais de la réflexion sur l'erreur, l'apprenant va multiplier ses hypothèses sur le système linguistique. » (Quivy et Tardieu, 2002 : 136). Il prendrait en charge son apprentissage pour remédier aux erreurs et construire la compétence phonologique. Nous proposons deux activités de remédiation qui peuvent être mises en place. D'une part, un contrat pédagogique à partir des objectifs phonologiques à atteindre (Acton, 1997) : une interaction peut s'établir entre l'apprenant et l'enseignant en vue d'améliorer sa prononciation. Ce contrat rappelle la Zone de Développement Proximal (ZDP) théorisée par Vygotsky (1985) où l'enseignant permet à l'apprenant d'atteindre un niveau au-delà de ses propres compétences par un accompagnement allant de « l'étayage » : « appui sur les savoirs et savoir-faire qu'il a déjà acquis [pour] prolonger son développement en mettant en place des situations interactives qui lui permettent de progresser » (Meirieu, 1992 : 117) au « désétayage », c'est-à-dire « la disparition progressive de ces aides, de la même manière que pour construire un édifice on se sert d'un échafaudage que l'on démonte lorsque la construction est achevée » (Tardieu, 2008 : 158). Toutefois, Pothier (2003 : 21) souligne que dans la conception de Vygotsky (1985), la ZDP était pensée dans une situation d'apprentissage entre « un novice face à un expert », d'où

certaines difficultés vécues par le corps enseignant pour la mettre en place dans des groupes à effectifs importants. Nous reviendrons sur ce point.

D'autre part, la méthode PDAE développée plus tôt pourrait être utilisée à des fins de remédiation. Les activités, les techniques et les outils mis en avant ont l'avantage d'être multisensoriels et donc de dépasser les activités purement cognitives rencontrées dans la plupart des ouvrages de phonologie. En somme, nous retenons que l'erreur devrait bénéficier d'un traitement de fond au lieu d'être corrigée ponctuellement, de manière arbitraire. C'est à cette condition qu'elle pourra être considérée comme « positive, puisque l'apprenant peut la contrôler et la dominer, si l'enseignant lui donne les outils conceptuels nécessaires à ce travail actif » (Bailly, 1998 : 92). L'enseignant jouirait donc d'une liberté pour sélectionner les démarches en adéquation avec cet objectif. Ces efforts auront leurs répercussions sur les résultats de l'évaluation de fin de parcours.

2.3.1.3 L'évaluation sommative

Selon Tardieu (2008), l'évaluation sommative consiste en une :

Évaluation périodique effectuée à la fin d'un parcours d'apprentissage (séquence ou ensemble de séquences), et portant sur une somme de compétences. Elle informe l'élève ou le professeur sur un résultat, valide un niveau atteint. Elle peut jouer un rôle certificatif déterminant pour le passage dans la classe supérieure ou l'obtention d'un diplôme (199)

Ainsi, l'évaluation sommative serait une tâche ouverte suffisamment complexe pour inciter l'apprenant à mobiliser ses savoirs et ses savoir-faire pour la mener à bien. Dans le cadre d'une tâche de production de sens à l'oral, nous pourrions observer le niveau de compétence phonologique. Ce type de tâche correspondrait à celles proposées dans la phase d'expression de notre démarche PDAE. L'apprenant mobiliserait savoirs et savoir-faire phonologiques, entre autres compétences, pour produire du sens. Si Celce-Murcia *et al.* (2010) suggèrent de donner aux apprenants des tests similaires aux tâches d'évaluation diagnostique en fin de parcours, nous préférons donner une tâche plus complexe afin d'observer le degré de construction de compétence de l'apprenant et dans quelle mesure il mobilise ses ressources pour mener à bien la tâche. Il nous revient donc de concevoir un outil d'évaluation formatif et formateur pour prendre en compte la compétence phonologique et toutes les autres

compétences qu'implique une évaluation caractérisée par la complexité. Il nous semble qu'une grille critériée pourrait répondre à nos besoins. En effet :

L'évaluation critériée est l'évaluation d'une performance dans des conditions préalablement définies, selon des critères précis et explicites. Elle est mise en œuvre lorsque : 1) on donne les conditions de réalisation, 2) on demande une performance, 3) on exige des critères de réussite. Elle permet d'établir avec l'élève un contrat explicite en lui expliquant de façon univoque ce que l'enseignant attend de lui dans sa production finale. (Bailly, 1998 : 19-20)

De ce fait, une grille critériée semble être en adéquation avec notre objectif de formation de l'apprenant. Il s'agira dorénavant de définir des critères précis.

2.3.2 Les critères d'évaluation de la compétence phonologique selon le CECRL

Dans la version actualisée du CECRL (2018), il est précisé qu'au niveau des descripteurs de 2001 « l'échelle phonologique a été la moins réussie. L'échelle de la phonologie était la seule échelle de descripteur du CECR pour laquelle une norme de locuteur natif, quoique parfois implicite, avait été adoptée » (49). Malgré la difficulté d'évaluer cette composante à partir de critères précis, les auteurs de la version de 2001 ont proposé des descripteurs classés selon des niveaux de compétence (de A1 à C2) dans le tableau (3) ci-dessous :

	MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE
C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

Tableau 3 – Descripteurs de la compétence phonologique selon le CECRL (version 2001 : 92)

Toutefois, ces descripteurs sont loin de faire l'unanimité, car selon Rolland (2011) :

les savoirs sont énumérés sous la forme d'une liste atomisée par rapport aux descripteurs : en d'autres termes, les descripteurs donnés sont peu crédibles [...] la notion de prononciation reste vague, aucun critère sérieux n'est évoqué, et ce qui est gênant, c'est qu'il faille attendre le niveau B2 pour intégrer la notion d'intonation, pourtant importante et incontournable dès le début de l'apprentissage. (60)

L'accent est mis sur les limites des descripteurs qui, en l'état, sont peu adaptés à l'objectif communicatif visé par les auteurs du CECRL. Nous souhaitons revenir sur l'intonation qui serait tantôt incontournable pour Rolland (2011), tantôt secondaire pour Capliez (2011), voire périphérique pour Horner (2014) quant à la bonne réception du message. Ces points de vue divergents sont le signe que l'enseignement de la phonologie engendre encore des débats de nos jours. Dans la dernière version du CECRL (2018), les chercheurs semblent avoir pris en compte certaines limites de la première version pour revoir et augmenter les descripteurs de la compétence phonologique. Tout d'abord, ils soulignent que la mention de « locuteur natif » disparaît en faveur de la notion d'« intelligibilité comme base théorique principale du contrôle phonologique » (49). Nous avons déjà mentionné dans le chapitre 1 (1.2.3) que le fait de prendre le locuteur natif pour modèle compliquerait le processus d'enseignement-apprentissage, car cet idéal serait rarement atteignable pour les raisons (maturité cognitive, surdité accentuelle, etc.) évoquées. Les critères de la version revue et augmentée (2018) se veulent plus réalistes dans le sens où l'intelligibilité du message prend le pas sur l'authenticité de l'accent. Ensuite, ils ajoutent (CECRL, 2018 : 140) que la progression peu crédible d'un niveau à l'autre a été prise en compte, en particulier le passage ambitieux du niveau B1 (la prononciation est clairement intelligible) au niveau B2 (une prononciation et une intonation claires et naturelles). Enfin, dans son rapport d'élaboration et d'évaluation des nouveaux descripteurs, Piccardo (2016 : 9) souligne que le cadre conceptuel qui manquait de clarté a été révisé. En effet, quatre domaines ont été arrêtés pour rédiger les descripteurs : l'articulation, la prosodie, l'accentuation et l'intelligibilité. Pour éviter les chevauchements entre ces domaines dont les frontières peuvent être floues, trois catégories ont été retenues :

1) La maîtrise générale du système phonologique qui remplace l'échelle de 2001.

Cette catégorie est clarifiée par les notions de :

- *intelligibilité : quel effort doit déployer l'interlocuteur pour décoder le message du locuteur ;*
- *importance de l'influence des autres langues parlées ;*
- *maîtrise des sons ;*
- *maîtrise des traits prosodiques. (CECRL, 2018 : 141)*

2) L'articulation des sons : on s'intéresse surtout « au degré de clarté et de précision dans l'articulation des sons » (*ibid.*)

3) Les traits prosodiques :

la capacité à utiliser de façon efficace les traits prosodiques afin de transmettre du sens [par le biais de] la maîtrise de l'accent tonique, de l'intonation et/ou du rythme [et] la capacité à utiliser et/ou à varier l'accent et l'intonation pour souligner un message particulier. (ibid.)

Piccardo et son groupe de recherche se sont appuyés sur les travaux de divers chercheurs (Munro et Derwing, 2011 ; Horner, 2013 ; Isaacs et Thomson, 2013 ; etc.) pour concevoir une nouvelle échelle munie de nouveaux descripteurs pour le contrôle phonologique, comme il est indiqué dans le tableau (4) suivant :

MAÎTRISE PHONOLOGIQUE			
	MAÎTRISE GENERALE DU SYSTEME PHONOLOGIQUE	ARTICULATION DES SONS	TRAITS PROSODIQUES
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 phrasique, 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.	Peut en principe articuler tous les sons de la langue cible avec clarté et précision.	Peut utiliser correctement et de façon efficace les traits prosodiques (par ex. l'accent, le rythme et l'intonation) afin de transmettre de fines nuances de sens (par ex. pour différencier et mettre en valeur).
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.	Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maîtrise. Peut en général s'auto corriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son.	Peut prononcer un discours fluide et intelligible en ne faisant que de rares erreurs d'accent, de rythme et/ou d'intonation qui n'affectent ni la compréhension ni l'efficacité. Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent pour exprimer exactement ce qu'il souhaite dire.
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.	Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible malgré quelques erreurs systématiques de prononciation. Peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en lisant).	Peut utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme,) pour faire passer le message qu'il a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable.
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.	Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers.	Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.
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.	La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques. Une mauvaise prononciation systématique des phonèmes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaître l'influence de la langue du locuteur sur la prononciation et s'y adapte.	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme. Les traits prosodiques (par ex. l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables.
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.	Peut, s'il/elle est guidé de manière précise, reproduire correctement des sons dans la langue cible. Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons).	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif.

Tableau 4 – Nouveaux descripteurs de la compétence phonologique (CECRL, 2018 : 142)

Nous soulignons que les catégories arrêtées dans le tableau ci-dessus ne sont pas tout à fait étanches, comme on peut l'observer pour les descripteurs du niveau B2 : « [le locuteur] peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en lisant) » (142). Ce descripteur appartient à la catégorie « articulation des sons », or il nous semble qu'il correspondrait plutôt à la catégorie « traits prosodiques », car selon l'exemple précité, on s'intéresse à l'accentuation de mot qui est liée à la prosodie de la langue (1.3.2). Cela montre à quel point il est difficile d'arrêter des critères précis pour évaluer la compétence phonologique. Toutefois, nous avons pu réunir quelques éléments (catégories, descripteurs, etc.) utiles à la conception de notre grille d'évaluation pour mieux évaluer la progression des apprenants et apprécier leur degré de compétence phonologique.

2.3.3 La construction d'une grille d'évaluation de la compétence phonologique

Bourguignon (2014) suggère d'évaluer les productions orales à partir d'une grille d'évaluation critériée sur deux niveaux, à l'aune du CECRL. Il nous semble qu'à partir de 3 niveaux, l'apprenant se trouve davantage dans un parcours d'apprentissage. Elle ajoute qu'« il faut toujours relier l'évaluation à l'accomplissement de tâches plus ou moins complexes » (67). La complexité est liée à la diversité des tâches qui nécessitent la mobilisation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, selon le niveau de maîtrise visé. De plus, pour évaluer la compétence phonologique, les catégories (la maîtrise générale du système phonologique, l'articulation des sons et les traits prosodiques) et les descripteurs de la dernière version du CECRL sont repris. Nous pouvons observer le squelette de cette grille d'évaluation (tableau 5) :

Grille d'évaluation linguistique de la production orale				
Compétences/niveaux		A2	B1	B2
Morphosyntaxe		Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore des erreurs élémentaires. Cependant le sens général reste clair.		
Lexique		Possède un vocabulaire suffisant mais restreint pour s'exprimer.		
Phonologie	Maîtrise générale du système phonologique	Prononciation assez claire pour être comprise. Influence du français très présente.		
	Articulation des sons	Les phonèmes sont encore proches du français.		
	Traits prosodiques	L'accent de mot est correct. Tendance à accentuer la dernière syllabe ou toutes les syllabes et formes faibles non réalisées.		
Total				

Tableau 5 – Ossature de la grille d'évaluation de la production orale, adaptée de la grille d'évaluation de Bourguignon (2014 : 70)

Dans le tableau 5, on observe que la compétence linguistique subordonne la compétence phonologique. De ce fait, la phonologie est intégrée à une tâche communicative où chaque (micro) compétence (morphosyntaxe, lexique, phonologie) est évaluée. La pondération sera plus importante pour la dimension phonologique puisque cette dernière est le point nodal de notre recherche. En revanche, si nous

souhaitons évaluer le degré d'autonomie du locuteur-usager de la langue, la grille d'évaluation devrait prendre en compte un autre aspect :

la connaissance de la langue, la « dimension linguistique » et l'aptitude à faire passer un message de manière pertinente et efficace, ce que nous appelons la « dimension pragmatique ». Cela veut dire qu'évaluer la langue dans une approche par compétence nécessite d'évaluer chacun de ces deux aspects. [...] chaque indicateur sera pondéré en fonction du poids donné à chacun des aspects dans le projet de séquence (Bourguignon, 2014 : 68)

La grille d'évaluation que nous entendons concevoir devrait inclure les dimensions linguistique et pragmatique du message. Ainsi, nous disposons désormais d'un outil d'évaluation de la compétence phonologique.

Synthèse chapitre 2

Nous avons vu à quel point il était nécessaire de prendre du recul vis-à-vis de la didactique institutionnelle pour favoriser une approche qui prenne en compte les spécificités de la compétence phonologique. En effet, les méthodes qui se sont intéressées à l'enseignement-apprentissage de la phonologie ont toutes montré des atouts et des limites. D'où notre tentative de concevoir une démarche en quatre temps : Perception, Discrimination, Appropriation, Expression (PDAE) pour construire la compétence phonologique à partir des travaux de divers chercheurs. Les exemples de techniques, d'outils et de tâches que nous venons d'exposer ont l'avantage de mettre en synergie un enseignement-apprentissage multisensoriel et réflexif où l'apprenant se situe au cœur du processus. Le caractère ludique de l'appareil pédagogique pourrait susciter l'engagement et permettrait de dépasser certains freins (émotions négatives, réticence, oubli, etc.) mentionnés dans le premier chapitre. Il appartient dès lors à l'enseignant d'utiliser les démarches et les outils précités à bon escient, afin de répondre aux besoins des apprenants. Ensuite, nous avons conclu que cet apprentissage serait plus communicatif si l'objectif phonologique était intégré à d'autres compétences dans des tâches de plus en plus ouvertes et complexes. Nous nous sommes penché sur la question de l'évaluation de la compétence phonologique, ses implications et enjeux. Cette entreprise a permis de concevoir un outil d'évaluation qui permet d'apprécier la progression et le degré de compétence de l'apprenant dans le parcours proposé. À ce stade, nous avons mis en exergue des démarches et des outils en faveur du développement progressif de la compétence phonologique. Toutefois, cet enseignement serait profitable à des groupes d'effectifs très réduits (4 à 6 apprenants) homogènes, sans contrainte de temps. Il serait donc quelque peu inadapté à notre contexte institutionnel : l'enseignement à des groupes d'étudiants hétérogènes, à grands effectifs. L'enseignement de la phonologie à ce public se heurterait à des freins structurels soulignés par Herry-Bénil (2011) :

à l'université le temps est compté et l'on ne serait pas trop inspiré de chercher à optimiser son enseignement, afin d'aider les étudiants à acquérir les fondamentaux de la manière la plus solide possible pour qu'ils puissent continuer leur apprentissage de manière autonome hors du cours. (62)

Le facteur temporel serait un frein indéniable : le temps limité du présentiel constitue un obstacle majeur au développement de la compétence phonologique. Ce constat

nous impose d'approfondir la recherche pour dépasser ces freins (temps, espace, effectif, etc.) et répondre aux besoins (entraînement, individualisation, réflexivité, etc.) qu'ils engendrent chez les apprenants. Les potentialités que revêtent les dispositifs hybrides constitueraient une première réponse à cette problématique. Ce sera l'objet de notre troisième chapitre.

CHAPITRE 3 : QUELS DISPOSITIFS HYBRIDES AU SERVICE DE LA COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE ?

Au vu des éléments mis en avant dans les deux premiers chapitres, les axes pédagogique et organisationnel sont à prendre en considération pour enseigner la phonologie de manière adéquate, selon notre contexte micro (apprentissage de la phonologie selon diverses variables) et méso (temps limité du TD, gestion de groupes hétérogènes à grands effectifs). Dans ce chapitre, nous nous interrogerons sur les conditions de mise en place d'un dispositif qui permettrait principalement de :

- faciliter l'appropriation phonologique ;
- individualiser le parcours de l'apprenant ;
- accroître le temps d'entraînement.

3.1 Les dispositifs hybrides : définition et attributs

Dans ce sous-chapitre, il s'agira de définir ce qu'on entend par « dispositif hybride » afin de mettre en avant sa plus-value au regard de la compétence phonologique.

3.1.1 Définition des dispositifs hybrides

3.1.1.1 Un dispositif

Pothier (2003) définit un dispositif comme :

un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe). (81)

De ce fait, un dispositif serait le fruit d'un travail de conception où on agencerait une pluralité de paramètres (le public, les démarches, les supports, l'accompagnement de l'individu et du groupe, les modalités de travail, etc.) en vue de répondre à des besoins précis. Au regard de tous ces éléments, nous comprenons pourquoi les dispositifs sont caractérisés par la complexité, c'est-à-dire :

Un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. [...] La

complexité se présente avec les traits inquiétants du fouillis, de l'inextricable, du désordre, de l'ambiguïté, de l'incertitude...(Morin, 1990 : 21)

Ainsi, concevoir un dispositif serait une entreprise risquée, puisque selon Morin (1990) l'action relève du pari :

On a parfois l'impression que l'action simplifie, car, dans une alternative, on décide, on tranche. [...] Certes, l'action est une décision, un choix, mais c'est aussi un pari. Or dans la notion de pari il y a la conscience du risque et de l'incertitude. (105)

Quelles que soient nos intentions de départ, en raison de l'incertitude, nous devrions nous attendre à un résultat différent à l'arrivée. En d'autres termes, le produit « fini » que nous essayons de concevoir pour répondre aux besoins des apprenants concernant la phonologie serait à l'état de « potentiel », tant qu'il n'est pas actualisé dans un contexte précis. À l'instar d'un alchimiste, nous sommes conscient des divers composants de l'élixir, mais seul leur bon dosage permettrait de concocter la bonne potion. Toutefois, faire preuve de stratégie limiterait les risques puisque :

La stratégie permet, à partir d'une décision initiale, d'envisager un certain nombre de scénarios pour l'action, scénarios qui pourront être modifiés selon les informations qui vont arriver en cours d'action et selon les aléas qui vont survenir et perturber l'action. La stratégie lutte contre le hasard et cherche l'information [...] pour éliminer un maximum d'incertitude. (Morin, 1990 : 106)

Nous prenons conscience de l'importance de la quête d'information si on souhaite observer dans quelle mesure le dispositif est en adéquation avec nos objectifs de départ. En effet, les différents types d'évaluation (chapitre 2 : 2.3) permettraient d'esquisser le profil phonologique des apprenants pour mieux définir et répondre à leurs besoins (psycho-affectif, cognitif, métacognitif, technique, etc.). Dans l'introduction de ce chapitre, nous avons fait référence à plusieurs facteurs à prendre en compte et de plusieurs freins à dépasser pour développer la compétence phonologique. La complexité et la flexibilité en jeu dans les dispositifs dits « hybrides » répondraient à nos objectifs précités.

3.1.1.2 Les dispositifs hybrides

L'appellation hybride est issue de la botanique (Charlier *et al.* 2012 : 6, Perraya *et al.* 2014 : 4). Elle révèle la combinaison de deux entités (présentiel et distanciel) qui donne naissance à une entité nouvelle encore plus complexe. L'équipe de recherche Hy-Sup (2012) tente d'expliquer en quoi les dispositifs hybrides seraient vecteurs d'innovation pédagogique potentielle. En effet :

Ce potentiel, qui peut être exploité selon plusieurs modalités, s'exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de dimensions innovantes, notamment par la mise à distance de fonctions génériques (Charlier et al., 2006). L'actualisation de ces dimensions innovantes est influencée par les rôles explicitement accordés par l'enseignant, dans la conception et la mise en œuvre du processus d'apprentissage, aux différents acteurs du dispositif, ainsi qu'aux dispositifs technologiques, appréhendés en termes de médiatisation et de médiations (84-85)

Nous pouvons déceler plusieurs paramètres à prendre en compte :

- « les acteurs » c'est-à-dire les apprenants, les enseignants, les concepteurs, les institutions impliqués dans le projet en tant que participants et/ou bénéficiaires au niveau micro (dans la salle de classe et l'établissement), méso (politique des langues de l'établissement), macro (au niveau national, promotion de l'innovation, par exemple) ;
- « le rôle des acteurs » : un dispositif hybride impliquerait de reconsidérer ou d'explicitier le rôle des acteurs. En effet, selon les choix arrêtés par le concepteur, l'enseignant peut-être à la fois le concepteur, l'accompagnateur et l'évaluateur de la formation. L'apprenant pourrait aussi être encouragé à prendre le rôle d'acteur de sa formation, de tuteur ou d'évaluateur de ses pairs, etc.) ;
- « la mise à distance des fonctions génériques » : pour Charlier *et al.* (2006), il s'agit des fonctions « informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir. [Ils ajoutent la fonction d'évaluer qui serait] de plus en plus souvent médiatisé[e] » (476) ;
- « l'organisation de l'espace et du temps » : mettre en place un dispositif hybride impliquerait de prêter une attention particulière à l'espace et aux temps d'enseignement et d'apprentissage. Nous reviendrons sur ces choix quand nous aborderons la notion de « distance » ;

- « le rôle joué par les médias dans le processus d'apprentissage » : le média serait un artefact « un objet construit, un objet social avec les modalités d'emploi pensées » (Rivens Mompean, 2013 : 84) au service du traitement de données en réception et en émission comme nous l'observerons lors du traitement de la médiation technologique, à la fin de ce chapitre.

Nissen (2019) complète ces paramètres dans sa définition de la formation hybride en langues en explicitant la spécificité des deux modes :

La formation hybride en langues (FHL) articule au sein de son ou de ses scénario(s) pédagogique(s) deux modes, le distanciel et le présentiel. Elle correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. La FHL fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou de plusieurs) scénario(s) de communication. Elle se base, au moins partiellement, sur une pédagogie active. (35)

En ce qui concerne la pédagogie active, nous avons déjà justifié notre ancrage dans une approche communicative et actionnelle. Elle semble être en adéquation avec les attributs des dispositifs hybrides en langue pour faciliter l'engagement de l'apprenant et le solliciter mentalement, physiquement et émotionnellement. Ce qui nous a amené à dépasser les méthodologies transmissives (méthode directe, audio-orale, etc.). En revanche, l'articulation présentiel-distanciel et le scénario pédagogique qui leur est propre mériteraient une attention particulière, car ils dépendraient du public et de nos objectifs de départ. Selon Nissen (2019), cette articulation serait « le fil rouge » d'une formation hybride cohérente et efficace. Elle nous permettrait de porter un regard distanciel sur les interactions en jeu entre les différents éléments du dispositif que nous souhaitons concevoir pour développer la compétence phonologique. D'où la nécessité de prendre en compte l'action, les stratégies et la variabilité du contexte (Morin, 1990). En plus d'être complexe, un dispositif hybride est singulier, car il met en avant :

les choix de ses concepteurs, relativement à leurs représentations de l'apprentissage et de l'enseignement, du contrôle et de l'ouverture du dispositif de formation (Jézégou, 2008), de l'organisation de l'espace et du temps, ainsi que du rôle joué par les médias dans le processus d'apprentissage. (Perraya et Peltier, 2012 : 85)

L'enseignant-concepteur peut ainsi proposer un dispositif « sur mesure » pour répondre aux besoins individuels des apprenants, selon sa conception de la langue et ses représentations de l'enseignement-apprentissage. Un dispositif hybride serait donc malléable à souhait pour aboutir soit à un produit fini inédit tel un chef-d'œuvre, soit à une œuvre stérile si les conditions de sa réussite ne sont pas réunies. C'est pourquoi nous cherchons à connaître les possibilités qu'offrent les dispositifs hybrides afin d'agencer les éléments de manière cohérente, en gardant en tête les paramètres de l'incertain, du hasard, du risque propres à la complexité (Morin, 1990). Pour ce faire, nous analyserons dans le détail les éléments constitutifs des dispositifs hybrides.

3.1.2 Les attributs des dispositifs hybrides

Nous cherchons à expliciter les attributs des dispositifs hybrides afin de permettre à l'enseignant-concepteur d'agencer les divers éléments de manière éclairée. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les travaux de divers chercheurs (Mangenot et Louveau, 2006 ; MacDonald, 2008 ; l'équipe de recherche Hy-sup, 2012 ; Nissen, 2019 ; etc.). Ainsi, dans les paragraphes qui suivent, nous traiterons de l'articulation des phases de présence et de distance. Puis, nous aborderons la problématique de la cohérence en jeu au cœur des dispositifs hybrides.

3.1.2.1 L'articulation des deux modes : présentiel et distanciel

Tout d'abord, il convient de définir ce qu'on entend par présentiel et distanciel. Selon Nissen (2019), ces deux modes peuvent être distingués par la notion de co-présence. En effet :

le présentiel est déterminé par la co-présence physique des apprenants et de l'enseignant (le rôle et en même temps l'appellation de celui-ci pouvant varier). Cette présence physique implique un aspect simultané, mais n'exclut pas des unités de temps et d'action différentes ainsi que des scénarios communicatifs différents [...] Ce mode n'exclut pas non plus un recours à des ressources ou des activités réalisées à l'aide des technologies numériques, même en ligne. (42)

De ce fait, pour parler de présentiel, enseignants et apprenants devraient être réunis dans un même espace, de manière synchrone. Si l'unité de temps et de lieu sont réunies, l'unité d'action peut être différée, puisque les apprenants peuvent avoir recours à divers outils (ordinateurs, ouvrages, etc.), selon plusieurs modalités de

travail (individuels, en groupe, etc.) en fonction des activités langagières (réception et production écrites ou orales). En revanche :

Le distanciel se caractérise par la non-coprésence physique des apprenants et de l'enseignant, ou bien qu'éventuellement la non coprésence physique des apprenants, ce qui implique le recours aux technologies numériques en ligne [...] Le recours à d'autres supports dans la formation, tels que livres, DVD, etc. est bien sûr possible. (42)

Ainsi, la différence avec le présentiel s'effectue davantage au niveau de la mise à distance des supports, des activités et des interactions. Les unités de temps, de lieu et d'action sont davantage éclatées à distance. Toutefois, malgré ces divergences, dans un dispositif hybride cohérent, présentiel et distanciel devraient être complémentaires : « les deux formant des parties inextricables d'un tout cohérent » (41). De plus, selon l'équipe de recherche Hy-Sup (2012), un autre critère de l'articulation des modes présentiel et distanciel serait « le temps accordé à l'un et à l'autre mode, à leur répartition ainsi qu'aux types d'activités prévues et scénarisées par l'enseignant dans chacune des phases » (73). D'ailleurs, Neumeier (2005) préconise d'explicitier le mode dominant à des fins organisationnelles, selon les critères définis par Kerres (2001 : 277) qu'il traduit ainsi :

- *The learners are guided through the learning process by the lead mode.*
- *The sequencing and organization of content or negotiation of content is done and presented in the lead mode.*
- *Often the learners spend most of the time in the lead mode. (167)*

Ainsi, le mode dominant serait garant de la cohérence du dispositif hybride en termes de scénario pédagogique, de ressources à consulter et de tâches à effectuer, par exemple. Ce serait aussi le mode où l'apprenant devrait se sentir le plus soutenu dans le parcours d'apprentissage qu'on lui propose. Aussi, si on parle de dominance c'est que l'on estime qu'il existe divers types de dispositifs hybrides. En effet, l'équipe COMPETICE (Haeuw, 2001) a tenté de mettre en place une typologie de 5 dispositifs hybrides, selon la part de présence et de distance choisie par le concepteur : le présentiel « enrichi », le présentiel « amélioré », le présentiel « allégé », le présentiel « réduit », le présentiel « quasi inexistant ». Nous examinerons ces cinq dispositifs au sein desquels la part de distance va respectivement de nulle à optimale. Nous essaierons de déterminer ceux qui pourraient correspondre au dispositif que nous souhaitons mettre en place pour développer la compétence phonologique.

3.1.2.1.1 Le « présentiel enrichi »

Il s'agit du « cas de l'enseignant qui utilise un vidéoprojecteur pour présenter des données multimédia au groupe classe. La pédagogie reste centrée sur le professeur » (Mangenot et Louveau, 2006 : 60). La part de présentiel est optimale et la part d'activités faites à distance est nulle. Il s'agit d'une situation de classe où l'enseignant utilise les outils numériques pour favoriser l'apprentissage. Ce type de dispositif serait intéressant pour travailler la phonologie en classe à partir de diverses ressources numériques et soutenir l'attention à l'aide du vidéoprojecteur. Toutefois, l'enseignement-apprentissage reste circonscrit dans la salle de classe et nous cherchons à dépasser l'unité de temps, de lieu et d'action du présentiel. Par ailleurs, si nous retenons le critère de coprésence précité, le présentiel enrichi serait exclu des FHL car le distanciel est nul.

3.1.2.1.2 Le « présentiel amélioré »

Dans ce cas, « l'enseignant propose un certain nombre de ressources avant et après le cours [...] L'institution doit fournir les outils nécessaires, plateforme de formation en ligne ou centres de ressources équipés d'ordinateurs » (Mangenot et Louveau, 2006 : 60). La part de distance est plus importante. En effet, l'enseignant utilise un espace numérique (plateforme, blog, etc.) pour mettre des ressources (numérique, textuelles, iconographiques, audiovisuelles, etc.) à disposition des apprenants. Le présentiel, qui reste le mode dominant, serait le lieu d'échanges ou de mise en commun. Ce type de dispositif correspondrait à celui que nous souhaitons mettre en place au vu de notre contexte : un enseignement hebdomadaire de deux heures dans le cadre de TD. Ainsi, le distanciel compléterait le présentiel en ouvrant le cadre spatio-temporel et en multipliant les occasions de construire la compétence phonologique à distance.

3.1.2.1.3 Le « présentiel allégé »

L'idée est de remplacer, dans une proportion variable mais pas majoritaire, des heures de cours en face à face par des heures d'auto-apprentissage [...]. Un enseignant isolé ne peut pas décider de travailler selon un tel dispositif : son administration doit d'abord accepter l'idée que des heures en présentiel soient remplacées par un autre type de travail. [...] L'aide d'un ingénieur pédagogique sera souvent nécessaire pour aider à la conception des tâches

effectuées en dehors des séances en présentiel et à leur bonne articulation avec les cours en face à face. (ibid.).

L'enseignant-concepteur qui met en place ce type de formation hybride devra dépasser le niveau micro de sa classe et convaincre les acteurs au niveau méso de modifier la politique des langues de l'Université. Cela permettrait d'alléger le travail de l'enseignant qui, dans un dispositif de présentiel amélioré, serait contraint à fournir deux fois plus d'effort sans la moindre compensation financière ou temporelle.

3.1.2.1.4 Le « présentiel réduit »

L'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence de l'enseignant, mais on peut tout de même conserver des regroupements réguliers [...] La dimension ingénierique est encore plus forte que le dispositif précédent (ibid.).

La part de distance est beaucoup plus importante que le présentiel. Au niveau méso, une collaboration plus serrée est nécessaire avec la cellule informatique de l'établissement pour l'ingénierie de la formation. Ce type de dispositif ne conviendrait peut-être pas à notre objectif de développement de la compétence phonologique. La perception du fait phonologique (phase 1 de notre démarche), requiert du temps d'appropriation et la présence physique de l'enseignant.

3.1.2.1.5 Le présentiel « quasi inexistant »

« On est dans le cas de la formation à distance. Il peut y avoir des regroupements au début pour expliquer le fonctionnement de la formation [...] Mais l'essentiel du travail se fait sur une plate-forme de formation en ligne. » (ibid.)

Dans ce cas, le distanciel serait le mode dominant. L'enseignant pourrait coopérer avec plusieurs acteurs pour assurer la cohérence de la formation à distance. Les outils d'accompagnement devraient être nombreux pour guider les apprenants, et la mise à distance des activités devrait faciliter l'apprentissage, le traitement des données, la remise des tâches, etc. Ce type de formation à distance ne concerne pas notre cadre institutionnel, pour les raisons évoquées plus tôt. En somme, pour décrire les formations précitées, la distance géographique nous a servi de fil conducteur. Si la notion de distance constitue un trait définitoire des formations hybrides, il serait réducteur de la limiter à son trait géographique. Nous aborderons ce point à la fin de

ce chapitre. Revenons à l'articulation des deux modes. Plusieurs chercheurs notamment MacDonald (2008), Lebrun (2015) et Nissen (2019) soulignent l'importance d'une articulation cohérente entre le présentiel et le distanciel. L'alignement constructif de Biggs (2003) que nous définirons dans les paragraphes suivants est un élément-clé au service de la cohérence du dispositif hybride.

3.1.2.2 La cohérence au cœur des dispositifs hybrides : L'alignement constructif de Biggs (2003)

Nous pouvons distinguer deux attributs principaux pour définir l'alignement constructif de Biggs (2003). Il s'agit de la théorie constructiviste selon Piaget (1982) et l'alignement tripartite : objectifs, activités et évaluation.

3.1.2.2.1 Une théorie constructiviste

Comme nous l'avons déjà mentionné, deux processus principaux sont en jeu dans le constructivisme : l'assimilation et l'accommodation (chapitre 1 : 1.4.3.1). L'apprenant apprend lorsque les activités à effectuer présentent un fait nouveau par rapport à ses acquis antérieurs (MacDonald, 2008 : 128 ; Lebrun, 2015 : 36). Ce sont donc l'apprenant et son activité qui sont au cœur du dispositif. D'où l'intérêt des pédagogies actives que l'enseignant devrait favoriser pour mettre l'apprenant en action. Ainsi, ce n'est plus l'enseignant qui est au centre, mais plutôt son accompagnement pour guider l'apprenant. C'est un fait que nous avons déjà observé dans le chapitre 2, lorsque l'enseignant utilise le silence et le non verbal pour se mettre en retrait et optimiser la prise de parole des apprenants. Comme nous le verrons, la construction de la compétence phonologique nécessiterait donc d'un étayage, d'un accompagnement précis. Pour ce faire, MacDonald (2008) met en avant certains paramètres à prendre en compte :

The way in which [students develop their own understanding] is related to a variety of factors, including their individual context, by which I mean experiences they have had in the past, their motivation and the purposes to which they intend to put the new knowledge. (128)

Cela rappelle la nécessaire connaissance du vécu et des acquis antérieurs des apprenants pour mieux bâtir le projet pédagogique et répondre à leurs besoins phonologiques. L'évaluation diagnostique remplirait cette fonction comme nous

l'avons vu (chapitre 2 : 2.3.1.1). De plus, MacDonald (2008) rappelle la nécessaire intervention d'ordre psycho-affectif de l'enseignant dans des groupes hétérogènes puisque :

While the more academic students will [learn effectively], the rest need encouragement and support. With increasing diversity in our university or college intake, this becomes more important than it has ever been in the past. (ibid.)

Une fois de plus, l'accompagnement serait une condition de réussite dans le dispositif hybride que nous souhaitons mettre en place pour faire face à l'hétérogénéité. Ce serait une première réponse à notre objectif d'individualiser le parcours. Nous venons de voir dans quelle mesure l'alignement constructif est intimement lié au constructivisme, voire au socioconstructivisme au vu des interactions (enseignant - apprenant.s, apprenant.s - apprenant.s) en jeu et à l'étayage (2.3.1.2.2) qu'il pourrait susciter. Il nous reste à considérer l'alignement tripartite dont il est aussi question.

3.1.2.2.2 Un alignement tripartite : Objectifs – Activités – Évaluation

L'alignement constructif s'opère selon une adéquation entre trois paramètres : les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques pour atteindre ces objectifs et les activités d'évaluation pour valider le degré d'atteinte des objectifs. En effet :

In aligned teaching there is maximum consistency throughout the system. The curriculum is stated in the form of clear objectives, which state the level of understanding required, rather than simply a list of topics to be covered. The teaching methods are chosen that are likely to realise those objectives; you get students to do the things that the objectives nominate. Finally, the assessment tasks address the objectives, so that you can test to see if the students have learned what the objectives state they should be learning. (Biggs, 2003 : 27)

Les trois attributs de l'alignement constructif seraient intimement liés. Leur analyse permettra de se rendre compte de la complexité interne en jeu et de la difficulté du tissage de ce lien.

3.1.2.2.2.1 Les objectifs d'apprentissage

The key is to define what students are supposed to be able to do with the content they have learned, apart from reporting back in their own words what they had been taught. Almost any content topic in any subject is taught so that students put that content to work in some way: to solve problems, to construct

hypotheses, to apply to particular situations. This is the clue to defining the outcomes that it is intended students should learn: we nominate the actions, the verbs, the student is supposed to put into play, verbs such as solve problems, hypothesize, apply, design, explain, and so on. (Biggs, 2003 : 8)

Biggs (2003) préconise de définir les objectifs d'apprentissage à l'aide de verbes. Puisqu'il est recommandé que les apprenants soient actifs, un verbe d'action serait le plus adéquat, à l'instar des exemples (résoudre, formuler une hypothèse, appliquer, concevoir, expliquer, etc.) qu'il utilise pour illustrer les objectifs d'apprentissage. Force est de constater que ces verbes ne reflètent pas le même degré de complexité. En effet, il semble plus aisé d'appliquer une théorie que de concevoir une situation-problème. De ce fait, le choix des verbes devrait être lié au degré de compétence visé. Pour ce faire, on pourrait se référer à la taxonomie de Bloom (1956), par exemple. MacDonald (2008 : 125) suggère d'annoncer les objectifs dès le début du parcours pour plus de clarté et de cohérence. C'est d'ailleurs de la définition des objectifs que devraient découler les activités pédagogiques.

3.1.2.2.2 Les activités pédagogiques

Nissen (2019) affirme que :

selon le principe de mise en cohérence de la formation, le même verbe qui sert à exprimer les objectifs d'apprentissage doit se retrouver à la fois dans la formulation des activités pédagogiques qui se réfèrent à cet objectif, et dans les activités effectuées en vue de l'évaluation qui est liée à cet objectif. (109)

Ainsi, le verbe serait le fil conducteur qui assurerait l'alignement des trois attributs précités. De plus, parler d'activités pédagogiques reviendrait à parler de méthode(s) mise(s) en œuvre dans le dispositif. Il s'agirait d'un autre pilier de l'articulation au service de la cohérence entre les deux modes puisque les démarches d'enseignement-apprentissage contribuent à :

construire du même coup la colonne vertébrale de la formation. Cette unité de l'ensemble peut être vue comme un fléchage, une orientation conjointe donnée aux deux modes de la FHL. Chaque mode est utilisé de manière à ce que les deux se complètent et s'enrichissent mutuellement dans la poursuite de l'objectif commun. [Dans le cas de notre écrit] pour le travail des aspects formels (phonologiques et grammaticaux) [...] quel est l'apport que chaque mode, ainsi qu'un entrelacement des deux, peut avoir ? (Nissen, 2019 : 81)

Cette dernière question revêt une importance majeure, puisque le principe d'alignement pédagogique n'est pas propre à la formation hybride, mais vaut pour tout type de formation. La cohérence s'opérerait principalement sur l'articulation des activités entre le présentiel et le distanciel au risque que l'apprenant délaisse l'un des deux modes. Bien que la pédagogie active soit privilégiée, nous nous situons dans une approche plus complexe qui tient compte des méthodologies antérieures pour sélectionner les démarches et les outils les plus adéquats au développement de la compétence phonologique (chapitre 2). D'autre part, Nissen (2019 : 90) met en avant quelques attributs propres à chaque mode. Le distanciel favoriserait :

- la liberté du rythme d'apprentissage ;
- l'allongement du temps de réflexion [et d'entraînement] ;
- les retours sur les apprentissages ;
- la prise de distance quant à l'apprentissage (métacognition).

D'autre part, le présentiel favoriserait :

- l'interaction orale directe sans passer par quelque outil technique ;
- [nous ajoutons] le contrôle et la correction immédiate de la réalisation des sons, en particulier dans la phase de perception (multisensorielle) du fait phonologique.

Ainsi, les activités pédagogiques devraient être sélectionnées selon les objectifs visés et les tâches d'évaluation.

3.1.2.2.3 Les tâches d'évaluation

Selon Biggs (2003) :

The summative assessment determines how well they can perform those verbs in appropriate contexts. Thus, assessment is about judging the whole performance [...] Analytic assessment is useful formatively, for alerting the student to weak aspects of their performance, but the final summative assessment is logically on how well the performance itself can be carried out. (8)

Comme nous l'avons défini plus tôt (2.3), l'évaluation permettrait de s'assurer de la progression des apprenants, de la pertinence des activités proposées et de l'atteinte des objectifs. Dans le deuxième chapitre, nous avons proposé une grille d'évaluation critériée selon les descripteurs du CECRL au regard de la compétence phonologique (2.3.3). Cette grille est congruente avec l'alignement constructif, car

elle contient des critères qui reprennent les objectifs initiaux. L'évaluation permettrait à l'apprenant de :

connaître ses points forts et ses points faibles au moyen de feedback explicatifs, ou encore au moyen d'activités réflexives (comme un journal de bord suivi d'un texte analytique, ou encore des discussions sur les stratégies d'apprentissage mises en place) sur ses progressions, démarches et stratégies d'apprentissage.
(Nissen, 2019 : 110 – 111)

Nous observons une donnée que nous avons peu abordée jusque-là : la métacognition. L'enseignant pourrait proposer des activités cognitives (réflexives) et métacognitives (apprendre à apprendre) à partir des activités d'évaluation. En effet, l'apprenant prendrait en charge son apprentissage, de manière consciente, à l'aide d'outils tels que le journal de bord. Nous aborderons ce point plus tard. Si l'évaluation participe de la cohérence des contenus de la formation, elle assurerait la cohérence du dispositif également. De surcroît, le contenu à évaluer devrait apparaître dans des activités en ligne et en présentiel. Ce serait à cette condition que les apprenants prendraient en compte les deux modes (MacDonald, 2008 : 130). Comme nous le mentionnions plus tôt, l'alignement pédagogique est un processus complexe et compliqué dans le sens où plusieurs paramètres sont à prendre en compte pour parvenir à la cohérence du contenu à enseigner et apprendre et à la cohérence de l'articulation des deux modes. Nous avons aussi qualifié ce processus de compliqué, car il est ardu d'ordonner les paramètres de manière simple et logique dans un dispositif caractérisé par la complexité. Cela expliquerait pourquoi « il est difficile d'indiquer des exemples de pratiques évaluatives dans les FHL existantes, car cet aspect est rarement détaillé, voire même mentionné, dans les publications décrivant de telles formations » (*ibid.*). Par souci de transparence, nous détaillerons le contenu et la mise en place de nos évaluations (diagnostique, formative, sommative) dans la deuxième partie. Nous venons de traiter des attributs des dispositifs hybrides et de leur cohérence interne. Nous tenterons d'intégrer ces éléments lors de la conception du dispositif. Nous rejoignons Rivens Mompean (2013) pour qui « [ces] évolutions récentes montrent clairement la nécessité d'un accompagnement. L'enseignant voit donc sa fonction, non pas disparaître comme cela a pu être craint à un moment [...] mais évoluer de façon considérable » (81). Nous observons donc un changement de paradigme : l'enseignant n'est plus « qu' » au centre du dispositif, comme dans les méthodologies transmissives, il prend diverses casquettes : ingénieur pédagogique, tuteur, détenteur

de savoirs, etc. pour amener les apprenants à acquérir des savoirs et des savoir-faire phonologiques. C'est la raison pour laquelle nous nous intéresserons à la médiation humaine (accompagnement) et technique (choix des outils) dans les sous-chapitres suivants. Ces paramètres sont précieux dans notre construction d'un dispositif hybride qui réponde aux besoins pluriels (cognitif, métacognitif, autonomisation, etc.) des apprenants au regard de la compétence phonologique.

3.2 L'accompagnement de l'enseignant dans sa fonction tutorale

Selon Rivens Mompean (2013), la notion de « médiation se réfère à l'action humaine pour le choix des supports ou l'approche méthodologique [...] ou encore pour l'accompagnement humain qui sera proposé » (83). Nous rejoignons aussi la conception de l'accompagnement de Miras (2019) qu'il renomme et définit ainsi :

Le terme de « médiation de la prononciation » pourrait mieux rendre compte d'un processus d'accompagnement global de l'individu dans son profil unique de perception-production des sons des langues. Dans une approche par tâches (Narcy-Combes, 2005), cette médiation serait intégrée dans la tâche sociale tout en faisant éventuellement l'objet d'un travail spécifique dans des tâches d'entraînement. (15)

L'accompagnement de l'enseignant faciliterait l'apprentissage en intégrant la compétence phonologique à des tâches fermées et ouvertes selon les besoins détectés (chapitre 2). Le dispositif hybride complexe et dynamique que nous tentons de concevoir pourrait intégrer l'accompagnement comme un élément-clé qui interagit avec d'autres éléments (scénario pédagogique, outils numériques, etc.) au service de l'appropriation phonologique. Dans les paragraphes suivants, nous essaierons de définir les contours de « ce nouveau partenaire sans statut ni fonction stable, chargé de tout ce qui pourra faciliter l'appropriation par l'étudiant des ressources mises à sa disposition, qu'on appelle généralement « le tuteur » » (Jacquinot-Delaunay, 2008 : 179).

3.2.1 Le tutorat et le tuteur dans un dispositif hybride : définition et finalités

Le tutorat est une notion ardue à définir car elle est multiforme. Selon Lisowski (2009) :

Le tutorat en formation professionnelle est une fonction pédagogique à part entière, dont la finalité est d'évaluer, encourager et renforcer les capacités des

apprenants à travailler de manière autonome, individuellement ou en groupe (43)

Nous retenons que le rôle du tuteur, souvent l'enseignant dans la formation, serait de mettre tous les moyens en œuvre pour accompagner l'apprenant dans son autonomisation (Barbot, 2000 : 22 ; Jacquinet-Delaunay et Fichez, 2008 : 146). Par ailleurs, plusieurs chercheurs tels que Bourdet (2007 : 27) et Lisowski (2009 : 43) soulignent que le tutorat occupe une place centrale dans les dispositifs de formation en ligne. Le tuteur confère une dimension humaine par le biais d'un soutien cognitif, métacognitif, socio-affectif, etc. des apprenants. Nissen (2009) souligne un paradoxe sur le tutorat en ligne : Si « les étudiants ressentent une plus grande présence du tuteur en mode hybride [...] c'est aussi en mode hybride qu'ils réclament plus sa présence » (9). C'est le signe de l'importance de la médiation humaine pour apprivoiser les distances que nous aborderons au cours de ce chapitre. Intéressons-nous aux fonctions du tuteur dans un dispositif hybride. Charlier *et al.* (1999 : 3) et Blandin (2006 : 6) mettent en avant plusieurs fonctions que le tuteur devrait prendre en charge sur les deux modes. Nous les résumons ci-dessous. Il devrait :

- aider chaque étudiant à exprimer son projet personnel ;
- animer le travail de groupe ;
- soutenir les étudiants en difficulté d'apprentissage ;
- faire respecter les échéances ;
- tenir un journal de bord du groupe ;
- participer à l'évaluation formative.

Il peut paraître ardu de distinguer les missions de l'enseignant de celles du tuteur tant les frontières sont poreuses. Nous préférons retenir le terme d'accompagnement pour décrire les actions de l'enseignant dans sa fonction tutorale. En effet, le tutorat, à l'instar de l'accompagnement, serait un des nombreux rôles de l'enseignant, mais pas des moindres, car la finalité de l'accompagnement est de favoriser l'autonomisation de l'apprenant, c'est-à-dire l'amener à :

prendre en charge son apprentissage, d'avoir la responsabilité et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire : la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.), l'évaluation de l'acquisition réalisée. (Holec, 1979 : 32)

Ainsi, l'autonomisation serait un processus qui viserait à se passer de plus en plus de l'enseignant à l'instar de la « libération du dogme » ou « la libération des liens de dépendance » pour reprendre Rivens Mompean et Eisenbeis (2009). En sachant que l'on n'est jamais tout à fait autonome, on le devient de plus en plus (Porcher, 1981 : 61). Il appartiendrait donc à l'enseignant de favoriser les conditions de l'autonomisation et c'est pour cela que l'accompagnement à distance est nécessaire à cette construction. (Barbot, 2000). Un autre problème se pose :

l'autonomie de l'apprenant est trop souvent présupposée et trop rarement considérée comme étant un objectif pour lequel des aides seraient disponibles dans le cadre d'une formation, et surtout une formation à distance (Nissen, 2019 : 129)

De ce fait, participer au développement de la compétence phonologique irait de pair avec l'autonomisation. Nous avons déjà mentionné plusieurs éléments (activités cognitives et métalinguistiques, tâches ouvertes, etc.) au service de l'autonomie de l'apprenant. Il nous reste à les mettre en œuvre en présentiel et à distance, en respectant la spécificité des deux modes. Toutefois, l'autonomie ne se limite pas aux domaines cognitif et langagier. L'enseignant devrait considérer divers domaines d'application de l'autonomie pour accompagner les apprenants.

3.2.2 Les fonctions tutorales associées aux domaines d'application de l'autonomie

Nous pouvons distinguer 9 domaines d'application de l'autonomie dans un dispositif hybride, à partir des travaux d'Albero (2003) que Nissen (2019) complète pour les langues. Nous passerons ces domaines d'application en revue dans les paragraphes suivants. Cela permettra de définir les fonctions tutorales de l'enseignant afin de mettre les apprenants sur la voie de l'autonomie.

3.2.2.1 L'autonomie langagière

Les apprenants devront être capables d' « agir en langue étrangère, dans le cadre de ce cours, avec des acteurs extérieurs, [...] chercher de l'aide langagière, poser des questions sur la langue » (Nissen, 2019 : 207). La langue est à la fois la finalité et le moyen de l'apprentissage. Les apprenants seraient encouragés à l'utiliser pour communiquer et développer des compétences langagières (Germain et Netten, 2004). Ils devraient être attentifs aux faits phonologiques en vue de s'exprimer de manière

intelligible. Pour ce faire, le tuteur devrait s'assurer de la clarté des objectifs d'apprentissage et de la cohérence des tâches d'apprentissage.

3.2.2.2 L'autonomie technique

Il s'agit de « maîtriser les technologies utilisées, notamment numériques [et/ou] disposer d'un réseau de personne-ressources » (Albero, 2003 : 7) Pour s'assurer de la bonne prononciation avant un passage à l'oral en présentiel ou à distance, les apprenants devraient être capables d'utiliser les outils numériques afin d'écouter et/ou lire l'écriture phonémique d'un mot dans un dictionnaire en ligne, de convertir du texte en voix (*text-to-speech*), etc. Pour ce faire, Nissen (2007) préconise la mise en place d' « une séance introductive présentielle avec des explications sur le fonctionnement de la plateforme » (134). Le tuteur pourrait aussi remettre aux apprenants des fiches explicatives et des tutoriels.

3.2.2.3 L'autonomie informationnelle

Ce type d'autonomie nécessite de savoir « maîtriser les outils de la recherche documentaire [...] rechercher et trouver de l'information pertinente [...] traiter et restituer l'information recueillie » (Albero, 2003 : 7). Par exemple, dans notre phase 3 d'appropriation, le tuteur pourrait demander aux apprenants d'étayer une règle d'accentuation, à partir de ressources qu'ils auraient trouvées en ligne.

3.2.2.4 L'autonomie méthodologique

Selon Albero (2003), il s'agit d'« organiser son travail selon les objectifs, échéances et contraintes diverses [...] être conscient du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation d'une tâche, planifier et réguler son activité [...] » (7) Par exemple, le tuteur pourrait interroger les apprenants sur la remédiation qu'ils pensent mettre en place pour résorber les erreurs pointées à la suite d'une évaluation formative. Cet échange permettrait de les guider, si besoin était.

3.2.2.5 L'autonomie sociale

Selon Albero (2003), l'apprenant autonome dans le domaine social serait capable de :

communiquer pour apprendre, faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage, si l'imitation et la comparaison avec autrui est vécue comme une source positive d'apprentissage [...] développer une attitude d'ouverture,

de tolérance, d'empathie envers ses interlocuteurs, réaliser un travail en collaboration avec des pairs (7)

De ce fait, dans ce domaine les apprenants pourraient apprendre avec autrui, comme nous avons pu nous en rendre compte lorsque nous avons abordé la question de l'inter-évaluation et de la zone de développement proximal (ZDP) dans le chapitre 2 (2.3.1.2.2). L'autre (l'enseignant, les pairs) faciliterait la construction de connaissances. Il est donc nécessaire que le tuteur aide l'apprenant à développer des capacités en adéquation avec le travail collaboratif. Ainsi, la co-construction du savoir serait favorisée. Les apprenants pourraient collaborer, à distance, à partir d'activités telles que les forums, les *chats*, les logiciels de visioconférence afin de mener à bien une situation-problème (Bardol, 2019). Par la même occasion des conflits sociocognitifs s'opéreraient au service de l'accommodation phonologique.

3.2.2.6 L'autonomie psycho-affective

Selon Albergo (2003) l'autonomie psycho-affective permettrait à l'apprenant de :

réguler ses émotions lors des échanges et réalisation de tâches, être capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque. Être conscient de ses (bio) rythmes et préférences (profils) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir [...] Tolérer une relative incertitude et perte de repères. Analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage. Vaincre le découragement, la crainte de ne pas réussir, l'anxiété liée au jugement [...] (8)

Viser l'autonomie psycho-affective serait primordial dans le cadre de cette recherche où nous nous interrogeons sur les conditions de construction de la compétence phonologique dans un dispositif hybride. La démarche PDAE et les techniques multisensorielles qui lui sont associées pour aborder un fait phonologique permettraient au tuteur de motiver les apprenants et de les mettre en confiance. Herry-Bénit (2011) préconise de « susciter leur motivation, leur curiosité, leur désir de comprendre et d'apprendre afin de les maintenir présents mentalement et intellectuellement. » (61) Cela revient à créer des conditions d'apprentissage favorables pour dépasser les réticences dues au fonctionnement de l'aire « reptilienne » du cerveau (chapitre 1 : 1.4.3). Herry-Bénit (2011) préconise aussi de « respecter leurs façons de penser » (57) puisque chaque apprenant a des besoins individuels différents et y répondre contribuerait, peut-être, à les motiver. Enfin,

l'apprenant qui atteindrait un degré d'autonomie psycho-affective suffisant pourrait appréhender l'erreur de manière positive et la considérer comme un indicateur d'apprentissage en cours, vecteur de progrès. En effet, comme nous l'avons mentionné (chapitre 2 : 2.3.1.2.1), si l'erreur est considérée comme une faute, elle pourrait être une source d'inhibition et s'avérer être un frein majeur à l'accommodation phonologique. Ainsi, le fait de dédramatiser l'erreur permettrait à l'apprenant de construire la compétence phonologique en toute confiance.

3.2.2.7 L'autonomie métacognitive

Selon Nissen (2019), l'autonomie métacognitive reviendrait à :

savoir réfléchir sur sa manière de travailler et d'apprendre, savoir exercer des stratégies métacognitives, savoir réguler ses démarches [...] savoir mettre à profit les choix et libertés laissés par le scénario pédagogique, savoir s'auto-évaluer (207)

Cette prise de distance, que nous mentionnions déjà dans le chapitre précédent, nécessiterait l'intervention du tuteur pour accompagner les apprenants dans leur prise de recul sur leur apprentissage, à l'aide d'outils tels que le journal de bord que Bailey (1990 : 215) définit ainsi :

a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular candid entries in a personal journal and then analysed for recurrent patterns and salient events.

Cet outil foncièrement personnel et individuel favoriserait l'autonomisation en incitant « un travail autoréflexif, de prise de conscience, qui favorise la métacognition » (Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009 : 231). De ce fait, les apprenants pourraient le renseigner à partir des faiblesses « diagnostiquées » en début d'apprentissage et partager les stratégies et les outils qu'ils utilisent pour résorber leurs erreurs phonologiques.

3.2.2.8 L'autonomie cognitive

Il s'agit de la capacité à :

analyser les éléments observés (repérer des indices, créer des liens, des catégories, comparer, discriminer, synthétiser) [...] anticiper par la formulation d'hypothèses [...] Déceler les zones d'incompréhension ou de non maîtrise, repérer les éléments suffisamment maîtrisés. » (Albero, 2003 : 8)

L'autonomie cognitive serait essentielle à la mobilisation de connaissances et de compétences pour comprendre ou produire un message. Comme nous l'avons vu dans le cadre de la démarche PDAE, il serait judicieux que le tuteur aide l'apprenant à développer ses capacités cognitives. Pour ce faire :

L'enseignant doit produire des situations dans lesquelles les étudiants rencontreront des domaines à explorer. [L]'objectif est de placer [les apprenants] dans une situation de réflexion et de recherche pour les amener à établir peu à peu des critères personnels conscients (Herry-Bénil, 2011 : 61)

De ce fait, l'enseignant se fait discret et favorise les conditions d'une approche heuristique et inductive où l'apprenant découvre la régularité de certains faits phonologiques. En effet, dans le chapitre 2 (2.2), dans la phase d'appropriation (métalinguistique) nous avons observé des tâches qui permettraient aux apprenants de s'assurer de leur capacité à distinguer les phonèmes ou encore à prédire le schéma accentuel d'un mot à partir de son affixation. Cette démarche gagnerait à s'opérer en groupe selon une démarche socio-constructiviste où :

le rôle des interactions entre pairs de même niveau sur la performance est important. Le travail à deux ou à plusieurs permet à chacun d'obtenir de meilleurs résultats que le travail individuel (Rolland, 2011 : 69)

Ainsi, favoriser le travail en groupe permettrait à l'enseignant d'établir un climat de travail propice à la co-construction du savoir, comme nous avons pu l'observer lors de tâches de conscientisation dans la démarche (PDAE).

3.2.2.9 L'autonomie organisationnelle

Dans ce domaine, l'apprenant serait capable d'« organiser son travail ; gérer et planifier l'apprentissage, arriver à respecter les échéances » (Nissen, 2019 : 207). Ces capacités réduiraient le taux d'abandon des apprenants qui ne seraient pas habitués à apprendre sur les deux modes. En effet, « dans l'enseignement supérieur, le public est jeune, parfois directement issu des pratiques hétéroformatives du secondaire, sans recul par rapport à son parcours formatif » (Rivens Mompean, 2003 : 136). Nous avons déjà mentionné le fait qu'il soit nécessaire de concevoir un scénario pédagogique « clair et bien présenté aux apprenants. [...] L'autonomie de l'apprenant ne peut se développer et se manifester que si le scénario pédagogique de la formation

le lui permet » (Nissen, 2019 : 209). D'ailleurs, le tuteur peut faire usage de logiciels organisationnels en ligne pour rappeler aux apprenants les tâches à rendre, par exemple.

Les diverses fonctions de l'enseignant-tuteur que nous venons d'exposer au regard des domaines d'application de l'autonomie précités sont agrégées dans le tableau en annexe 1. Si tous ces domaines d'autonomie paraissent essentiels, il serait illusoire de vouloir tous les viser dans un même projet pédagogique. L'enseignant-tuteur gagnerait à mettre en avant certains domaines d'autonomie selon les objectifs de la formation et les besoins des apprenants. Il nous semble que les domaines cognitif, métacognitif, psycho-affectif et organisationnel soient les plus utiles pour permettre à l'apprenant de construire la compétence phonologique, en sachant que les frontières entre ces domaines sont souvent poreuses. En tout état de cause, la posture enseignante se trouve foncièrement modifiée, comme nous le mentionnions plus tôt. En effet :

le rôle de l'enseignant ne consiste plus seulement à transmettre des connaissances mais bien à permettre que l'apprenant se les approprie, dans un processus actif efficace [...] les pratiques en autoformation ont montré que l'enseignant est irremplaçable puisque c'est lui qui va accompagner le processus de traitement des informations auxquelles l'apprenant peut avoir accès en dehors de sa présence. [...] Ainsi l'enseignant a un rôle essentiel de tuteur et de guide qu'aucun ordinateur ou autre forme technologique ne peut assumer. Sa place et son rôle sont donc centraux dans la formation, mais sous d'autres formes. (Rivens Mompean, 2013 : 200)

L'enseignant est donc le chef d'orchestre qui doit prendre en compte une pluralité de paramètres afin de faciliter l'apprentissage et accompagner les apprenants en présentiel et en distanciel. Cela implique que l'enseignant dispose de compétences précises pour mener à bien sa mission de tuteur en présentiel et en ligne.

3.2.3 Les compétences du tuteur dans un dispositif hybride

La tâche du tuteur est plus complexe dans un dispositif hybride puisqu'il doit adapter ses compétences tutorales à la spécificité des deux modes où il intervient. Nous nous concentrons sur les compétences et les outils utiles au tuteur pour mener à bien sa mission. Hampel et Stickler (2005 : 317) proposent une pyramide de sept compétences tutorales (figure 16) liées à l'enseignement-apprentissage d'une langue en ligne que Nissen (2019 : 221) traduit ainsi :

- les compétences techniques basiques ;
- les compétences techniques spécifiques liées aux logiciels utilisés ;
- la gestion des contraintes et possibilités des outils et ressources ;
- la socialisation en ligne ;
- la facilitation de la compétence communicative ;
- la créativité et le choix ;
- [le] style propre au tuteur.

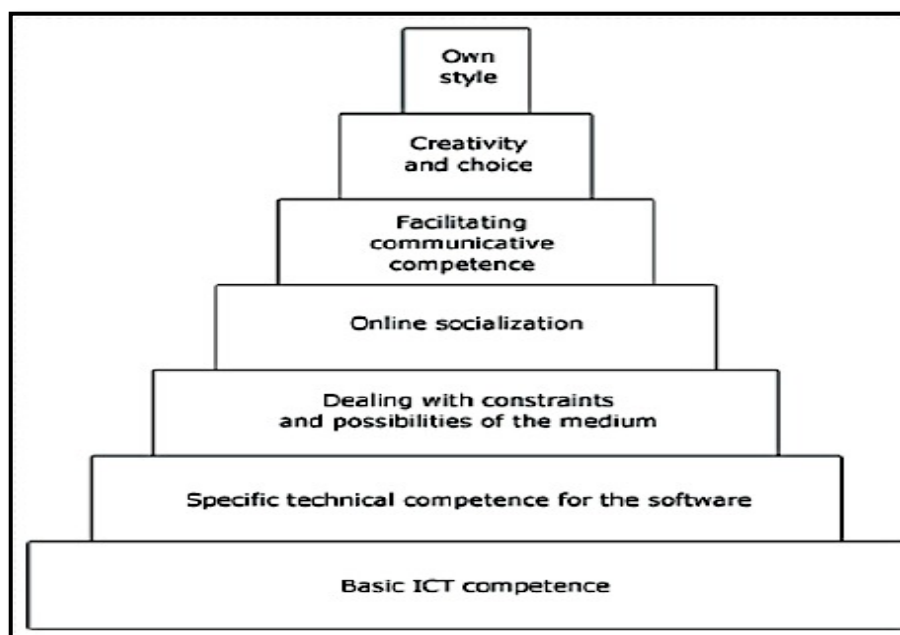


Figure 16 – Pyramide des compétences (skill pyramid) d'après Hampel et Stickler (2005 : 317)

Ces compétences sont proches de la catégorisation de « compétences attendues des enseignants pour intervenir dans des formations en ligne ou dans des dispositifs autonomisants » (Rivens Mompean, 2013 : 208 – 209). Il s'agit de la :

- maîtrise technique des outils ;
- maîtrise pédagogique des changements induits, avec de nouveaux rapports aux contenus et savoirs ;
- évolution du rôle dans la conception des ressources : travail d'équipe et partage des actions avec les équipes de développeurs de contenu pédagogique ;
- évolution du rôle auprès des étudiants, puisque de dispensateur de savoir, l'enseignant devient accompagnateur du développement de compétences (209)

Ces étapes sont de plus en plus complexes, car on passe de la maîtrise de l'outil technologique à son intégration au dispositif selon sa plus-value pédagogique. En effet, nous rejoignons Rivens Mompean (2013) pour qui :

désormais même si tout enseignant n'est pas un virtuose de l'informatique, la véritable question n'est pas tant d'utiliser l'outil que de savoir comment en optimiser les usages pour qu'il y ait une véritable plus-value pédagogique (207)

Nous aborderons cette question dans le sous-chapitre suivant au sujet du choix des outils numériques.

3.3 Le choix des outils numériques au service de la médiatisation du savoir phonologique

Charlier *et al.* (2006) définissent la médiatisation comme un « processus de conception et de mise en œuvre [...] dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante. » (477). Une étape majeure serait de concevoir un dispositif hybride qui puisse mettre à distance certains éléments du scénario d'apprentissage. Cet effort contribuera peut-être à réduire la distance technologique et psychologique et, de manière générale, toutes les formes de distance qui pourraient limiter l'apprentissage. La médiatisation est une action réfléchie qui faciliterait l'accès au savoir. En plus des outils, les activités devraient être clairement pensées à distance. C'est pourquoi Charlier *et al.* (2006) ajoutent qu'en plus des objets :

Le processus de médiatisation prendra aussi en charge l'ensemble des fonctions pédagogiques et non pédagogiques d'un dispositif de formation [...] : informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir. (477)

L'enseignant-concepteur dispose donc de plusieurs possibilités pour agencer ces éléments afin de concevoir un dispositif adapté au développement de la compétence phonologique. L'enseignement-apprentissage à distance ne semble plus être un frein, car les outils numériques fluidifieraient la liaison entre la classe et l'extérieur. Cette potentialité des outils numériques serait intéressante pour optimiser l'entraînement et faciliter l'accommodation phonologique. Toutefois, ces objectifs peuvent être atteints à condition que le choix des outils se fasse de manière raisonnée.

3.3.1 Les éléments à prendre en compte pour effectuer le choix des outils

3.3.1.1 La question de la distance : ambivalence et enjeux

Le concepteur de dispositif hybride devrait veiller à l'impact que pourrait avoir la distance sur l'apprentissage. En effet, le mode distanciel engendre naturellement une

séparation spatio-temporelle par rapport au présentiel. D'ailleurs, aussi surprenant que cela puisse paraître, la distance spatiale favoriserait l'apprentissage et l'entraînement individuel. L'apprenant pourrait construire la compétence phonologique où il le veut et quand il le souhaite à l'aide d'outils numériques (tableau interactif de l'API, site d'entraînement à partir des faits phonologiques, etc.). La distance temporelle favoriserait cette flexibilité puisque :

la liberté de choix du moment et du rythme d'apprentissage [dépend de] la gestion de cette distance temporelle entre les demandes de l'apprenant et les réponses de l'institution qui constitue un des facteurs fondamentaux de la qualité de l'encadrement, et donc du suivi des inscrits. (Jacquinot, 1993 : 57)

De ce fait, la mise à distance temporelle permettrait à l'enseignant de répondre (feedback, évaluation, etc.) de manière plus précise et correcte aux apprenants. En effet, les enseignants peuvent difficilement évaluer les productions orales ou répondre à tous les besoins des apprenants dans des classes hétérogènes à grands effectifs, en présentiel. Ce mode n'est pas exempt d'absences. Comme l'explique Jacob (2017), « la présence serait assortie d'une distance que l'on peut observer dans les attitudes rêveuses de certains apprenants... ou le manque de disponibilité de l'enseignant » (23). Elle reprend les propos de Jacquinot (1993) sur les absences de l'enseignant en présentiel. En effet, l'enseignant « n'est pas toujours le garant de sa présence psychologique, de sa disponibilité et de sa capacité d'écoute [...] » (60) C'est l'efficacité du mode présentiel qui est remis en question, si bien qu'on devrait se demander « si toute situation de face-à-face est toujours l'occasion d'une relation duelle, riche et productive ! » (*ibid.*). Cet obstacle pourrait être surmonté si dans le dispositif hybride :

le distanciel est asynchrone, chaque apprenant peut avancer à son propre rythme – et non pas à celui que l'enseignant aura décidé pour le groupe –, faire des pauses, chercher un mot dans le dictionnaire, revenir en arrière au besoin, commencer une activité et la terminer plus tard [...] (Nissen, 2019 : 100)

De ce fait, l'(a)synchronicité participerait à ce dessein. De surcroît, l'ouverture spatio-temporelle serait en adéquation avec l'individualisation des apprentissages, de telle sorte que l'enseignant pourrait gérer l'hétérogénéité en proposant des parcours adaptés aux profils d'apprentissage, ou participer à des échanges d'ordre métacognitif, à l'aide du journal de bord en ligne, par exemple. Aussi, le distanciel permettrait d'appivoiser d'autres distances (psychologique, transactionnelle, cognitive) que ne

permet pas le mode présentiel seul. Nous les passons en revue dans les paragraphes suivants, en convoquant des outils et des tâches qui permettraient de les favoriser.

3.3.1.1.1. La distance psychologique

Selon Candau et Poteaux (2010), la distance psychologique serait :

un facteur majeur pouvant empêcher une personne d'apprendre une langue. Les facteurs qui sont à l'origine de la distance psychologique sont essentiellement affectifs : il s'agit, par exemple, du choc linguistique ou culturel provoqué par l'entrée dans une autre communauté ou culture, créant désorientation et stress. (528)

Il s'agirait de créer un environnement favorable et d'accompagner pas à pas l'apprenant pour qu'il appréhende un système différent de sa langue maternelle. La distance psychologique serait un frein essentiel à dépasser pour développer la compétence phonologique. La référence au « choc linguistique ou culturel », viendrait peut-être du phénomène de « nativisation » et du fonctionnement du cerveau dit reptilien qui empêcheraient à l'apprenant de percevoir et/ou de réaliser les faits phonologiques correctement (chapitre 1). Le conflit cognitif qui s'opère rend difficile l'accommodation phonologique. En fait, seul un environnement favorable, congruent avec le fonctionnement des aires limbique et néo-cortex du cerveau, permettrait de mettre l'apprenant en confiance pour acquérir les faits phonologiques de la langue cible. Nous avons déjà proposé plusieurs activités qui visent ce but (chapitre 2), en mode présentiel, dans la phase 1 de perception (PDAE). Des activités et outils en ligne (support audio-visuel, logiciel d'apprentissage de l'API, etc.) et un accompagnement (psycho-affectif, cognitif et métacognitif) permettraient de rassurer l'apprenant pour qu'il apprenne en toute confiance.

3.3.1.1.2 La distance transactionnelle

Selon Moore (1993), la distance transactionnelle consisterait en un « espace psychologique et communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant mais aussi entre les apprenants, dans une situation éducationnelle » (23). En effet, plus la distance transactionnelle d'un environnement éducatif est faible, plus l'apprenant peut prendre en charge son apprentissage (Jézégou, 2005). Cela passe par le contrôle de sa progression (auto-évaluation) et l'interaction avec ses pairs et l'enseignant. Ainsi,

réduire la distance transactionnelle optimiserait l'accommodation phonologique.

Moore (1993) préconise de jouer sur trois facteurs :

- favoriser les occasions d'interaction (forum, chat, feedback, etc.) entre les acteurs du dispositif ;
- accroître l'autonomie métacognitive de l'apprenant (journal de bord, auto-évaluation (3.2.2)) ;
- favoriser la flexibilité du dispositif (alignement pédagogique, clarté du scénario, libertés et choix laissés aux apprenants, etc.) en dépit du caractère hétérostructuré de nombreux dispositifs (Rivens Mompean, 2013 ; Nissen 2019 ; etc.).

Nous nous rendons compte du trait dynamique en jeu dans le dispositif : l'interaction de plusieurs éléments (outils, scénario pédagogique, scénario de communication, etc.) pour atteindre un but unique. Ce serait une condition qui optimiserait nos chances d'atteindre nos objectifs de recherche.

3.3.1.1.3 La distance cognitive

Au cœur du savoir, la distance. Les connaissances ne s'enseignent ni ne s'acquièrent sans transition ni médiation. Il faut du temps pour apprendre, et du recul. Il n'y a d'autre accès aux ressources éducatives que distancié. Indispensables autant qu'inévitables sont donc délais et étapes. En formation, l'immédiateté est une illusion, la fusion, un mirage. Abolir la distance ? C'est vouloir faire échapper l'apprentissage à la trivialité des conditions concrètes de sa réalisation. Vaine prétention ! Distance et mise à distance sont partout nécessaires, y compris en présentiel. (Vidal, 2003 : 13)

La distance cognitive ferait partie intégrante du processus d'apprentissage dans le sens où elle permettrait à l'apprenant d'opérer un recul réflexif sur les savoirs acquis pour agir. Cette distance serait utile à la construction de la compétence phonologique. En effet, nous avons vu dans le chapitre 2 que la phase d'appropriation (PDAE) comprend une étape de conscientisation (démarche inductive, tâches métalinguistiques) qui favorise la distance cognitive et précède une étape de consolidation (exercices de systématisation, etc.). La distance cognitive serait adéquate au fonctionnement du néo-cortex capable de conceptualiser (chapitre 1). C'est pourquoi Vidal (2003) encourage paradoxalement la distance en présence. Il s'agirait en fait d'encourager les situations qui favorisent le recul réflexif, les tâches

métalinguistiques et la métacognition en vue d'une acquisition phonologique plus pérenne. Nous pouvons observer que dans un dispositif hybride, les deux modes (présentiel-distanciel) se soutiennent pour apprivoiser les distances que chacun des modes peut induire.

3.3.1.1.4 La distance technologique

L'utilisation des outils numériques (plateforme, logiciels, etc.) propres au mode distanciel dans une formation hybride en langue (Nissen, 2019) pourrait engendrer une distance technologique chez les apprenants qui n'y ont pas accès ou chez ceux qui sont mal à l'aise avec son utilisation. Or, Jacquinet (1993) explique que « ce qui est important pour la FAD, c'est non seulement l'accessibilité des matériels [...], mais aussi l'adaptation des matériels (hard et soft) aux besoins pédagogiques et leur intégration pertinente ». (58) Donc, la réussite d'une formation à distance ou hybride dépend de l'accessibilité du matériel à tous les acteurs de la formation et son adéquation aux finalités de la formation. Le concepteur devrait être capable de prévoir les freins à l'accès aux ressources et proposer des solutions (tutoriels, session de formation en salle informatique, etc.) dans sa classe (niveau micro) et sur le lieu de formation (niveau méso : faciliter l'accès aux ordinateurs (bibliothèque universitaire) et à la connexion internet par la mise en place de bornes wifi, etc.). Enfin, une utilisation raisonnée des outils participerait à réduire la distance psychologique. Dans le tableau (6) ci-dessous conçu par Jacob (2017), nous pouvons apprécier des types de distance que nous venons d'explicitier et que le concepteur de dispositif en langue devrait prendre en compte pour ses choix ingénieriques et pédagogiques.

Types de distances	Caractéristiques
Spatiale / physique	Écart géographique entre deux personnes induisant une absence, un manque par rapport à une formation en face à face.
Temporelle	Décalage entre le temps de l'apprentissage et le temps pédagogique qui s'étale ou se raccourcit selon le rythme ou l'envie de l'apprenant.
Technologique	Difficultés de conditions d'accès aux TIC et/ou à l'intégration des TIC.
Socio-culturelle / Socio-économique	Frein au droit à l'éducation pour tous, quelque soit le milieu social, l'âge ou les expériences professionnelles et scolaires.
Pédagogique	Distance physique/psychologique entre tuteurs et apprenants, et entre apprenants.
Transactionnelle	Faible ou forte en fonction du niveau d'ouverture du dispositif et de la relation

	éducative/sociale de l'environnement éducatif.
Psychologique	Distance socio affective pour l'apprentissage d'une langue : choc culturel / linguistique quant au nouveau système en L2.
Cognitive	Prise de recul permettant la réflexion métacognitive.

Tableau 6 – Caractéristiques des divers types de distance, tableau adapté et augmenté d'après
Jacquinot (1993) et Jacob (2017)

En plus des distances à favoriser et à réduire, un deuxième paramètre qui régit le choix des outils numériques serait leur intégration pédagogique.

3.3.1.2 L'intégration pédagogique des outils numériques

La question de l'intégration des outils numériques alimente plusieurs débats. Certains chercheurs mettent en avant l'effet quasi nul du numérique en matière d'appropriation, d'autres considèrent le numérique comme un levier. Nous rejoignons Fluckiger (2017) sur les dispositifs hybrides :

dans le principe d'une classe inversée, c'est bien la modalité pédagogique qui est centrale, la technologie permettant une mise en œuvre possible. Or c'est bien là que réside une source d'incompréhension. Prenant les effets pour les causes ou les moyens pour les finalités, certains voient dans la technologie non pas un moyen utilisé par les innovateurs pour mettre en œuvre leurs idées pédagogiques, mais au contraire la source de l'invention pédagogique. Avec le corollaire qu'il suffirait de mettre des technologies dans les classes pour voir se transformer les pratiques pédagogiques (125)

Les outils numériques seraient un levier d'apprentissage à condition qu'ils soutiennent une véritable réflexion didactique en amont. Selon, Nissen (2019) les outils numériques seraient intégrés de manière raisonnée s'ils :

- se mettent au service des objectifs pédagogiques visés et les soutiennent efficacement ;
- s'alignent plus globalement avec les visées et l'évaluation du cours (alignement constructif ou pédagogique)
- soient facilement accessibles (au niveau physique de l'accès à l'ordinateur, une tablette, un smartphone, etc., ainsi qu'au niveau de leur fléchage en ligne) ;
- soient adaptés à l'équipement et à la bande passante dont les acteurs de la formation disposent [...] (126)

De ce fait, le choix des outils faciliterait la cohérence du dispositif hybride que nous souhaitons mettre en place. Il nous semble important de nous arrêter sur un outil

souvent utilisé dans les dispositifs hybrides pour lier les deux modes (présentiel et distanciel). Il s'agit des plateformes collaboratives que Sarré (2011) définit ainsi :

un système réunissant un ensemble d'outils nécessaires aux différents protagonistes impliqués dans une action de FAD (Formation À Distance) : il s'agit donc d'un progiciel ou ensemble complexe de logiciels rassemblés dans un environnement cohérent à point d'entrée unique (14-15)

La plateforme collaborative serait un « hyper outil » qui agrège plusieurs outils au service de la cohérence pédagogique. Il met en avant deux perspectives communément adoptées au regard des plateformes : les perspectives technique et pédagogique qui renvoient à des conceptions différentes de l'enseignement-apprentissage des langues.

3.3.1.2.1 La perspective technique

La perspective technique reflète une conception traditionnelle de l'enseignement de telle sorte que l'enseignant utilise le numérique pour transmettre du savoir par le biais de documents numériques que les apprenants doivent télécharger (Sarré, 2011 : 15). Dans cette thèse, nous adoptons une perspective constructiviste de telle sorte que l'enseignant est plutôt un guide dans la construction de savoirs et de savoir-faire phonologiques. Comme Lebrun (2015), nous considérons les technologies comme :

porteuses de potentiels pour le développement pédagogique, mais afin d'en retirer les valeurs espérées, elles nécessitent d'être encadrées par des dispositifs fondés sur des méthodes plus incitatives et interactives soutenus par des acteurs (enseignants, étudiants) jouant de nouveaux rôles, et finalisés au développement des compétences humaines, sociales et professionnelles de ces mêmes acteurs. (46)

Cette conception des outils numériques est en adéquation avec le nouveau paradigme de l'enseignant aux multiples casquettes (concepteur, tuteur, évaluateur, etc.) dont nous avons fait référence plus tôt. Considérons donc la perspective pédagogique (Brodin, 2011) pour appréhender les plateformes collaboratives que nous cherchons à mettre en place.

3.3.1.2.2 La perspective pédagogique

Dans une perspective pédagogique des plateformes :

l'enseignant aura à cœur de repenser ses pratiques, conséquence logique de sa démarche visant à intégrer l'outil plateforme à sa pédagogie. L'enseignant ne devrait en effet pas y voir une aide ou un simple outil administratif facilitant l'accomplissement de ses tâches traditionnelles, mais devrait plutôt tenter de répondre à la question suivante : « Qu'est ce que je peux faire avec la plateforme que je ne pouvais pas faire auparavant ? » (Holtzman, 2009 : 537)

Sarré (2011) répond à cette question par une diversité d'affordances que revêtiraient les plateformes. En effet :

Une plate-forme convenablement intégrée aux pratiques de l'enseignant devrait pouvoir offrir de nouvelles opportunités d'interaction entre apprenant et enseignant, encourager la communication entre pairs, soutenir le travail individuel et le travail de groupe, et inciter les apprenants à utiliser la mine d'informations désormais accessibles en quelques clics de souris [...] Notons enfin que l'enseignant désireux d'intégrer une plateforme à son enseignement peut avoir recours à plusieurs modèles pour le guider dans ses choix (15 – 16)

De ce fait, ces affordances participeraient à réduire la distance transactionnelle pour peu qu'elle soit intégrée de manière adéquate. En effet, la flexibilité qu'elles offrent faciliterait la mise en place de tâches variées (fermées, ouvertes, métalinguistiques, métacognitives, etc.) que nous avons développées dans le deuxième chapitre. L'apprenant aurait aussi la liberté de s'entraîner pour développer la compétence phonologique, à son rythme. Dès lors, nous souhaitons nous pencher sur l'évolution des technologies au regard du développement de l'enseignement-apprentissage phonologique. Nous pourrions repérer les outils technologiques à intégrer à l'hyper-outil qui constituent les plateformes collaboratives. Comme nous l'avons fait pour les méthodes d'enseignement depuis la méthode directe (1900), nous prendrions une nécessaire distance pour éviter de rejeter des technologies « anciennes » ou se cantonner à des technologies « nouvelles » qui seraient la panacée.

3.3.2 Panorama des dispositifs médiatisés en faveur de la compétence phonologique.

Dans le chapitre 2, nous avons mentionné que l'enseignement-apprentissage de la phonologie anglaise nécessitait d'une approche multisensorielle et cognitive : des exercices qui s'attachent exclusivement à la forme (de type behavioriste) côtoient des activités plus ouvertes où le sens et la forme sont interdépendants (cognitivism). De plus, la phonologie serait intimement liée au sensoriel, d'où le lien étroit entre le

visuel, l'auditif et la kinesthésie que l'enseignant devrait intégrer dans son parcours pédagogique. Enfin, nous avons abordé la dimension sociale et psycho-affective en jeu dans le développement de la compétence phonologique. Elle permettrait de mettre l'apprenant en confiance pour s'engager sereinement dans les apprentissages phonologiques. De ce fait, nous examinerons les technologies multimédia (de l'Enseignement Assisté par Ordinateur à l'arrivée d'internet) qui favorisent les apprentissages phonologiques à l'aune des facteurs que l'on vient de rappeler.

3.3.2.1 L'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) au service de la phonologie

Cette première phase de développement technologique est marquée par la mise en place de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO). Il s'agit de plusieurs tâches fermées qu'on proposait aux apprenants :

- *des exercices (exercices répétitifs souvent structuraux qui ne sont pas intégrés dans un scénario plus élaboré) ;*
- *des tutoriels (qui proposent des activités à l'étudiant sans intervention de l'enseignant) ;*
- *des tests (l'ordinateur permettant d'organiser des tests de positionnement ou diagnostic, de façon quasi-automatisée). (Rivens Mompean, 2013 : 78)*

Nous retrouvons les exercices structuraux de la méthode SGAV qui s'attachent à la forme plus qu'au sens et au contexte. C'est pour cette raison que :

L'EAO a été source de nombreuses désillusions car les difficultés de modélisation du sujet apprenant sont apparues de façon flagrante. Il a donné lieu à des activités à dominante béhavioriste qui excluaient totalement le sujet apprenant de l'apprentissage, ou le soumettaient à un conditionnement comportemental. (ibid.)

Nous sommes conscient de la désillusion, prégnante à cette époque, de l'ordinateur-tuteur qui remplacerait l'enseignant. Mangenot (2017) souligne la nécessaire présence de l'enseignant pour accompagner l'apprenant dans sa construction de connaissances :

l'EAO des années 1970-1980 se fondait sur un postulat d'individualisation, donc d'autonomisation : certes, mais peut-on parler d'autonomie quand on fait réaliser des exercices béhavioristes ? Par ailleurs, les logiciels relevant de cette approche ne prévoient pas d'accompagnement [...] (17)

Nous reconnaissons le nécessaire accompagnement de l'enseignant dans le choix des tâches pour mettre l'apprenant sur la voie de l'autonomie. Toutefois, nous rejoignons Grosbois (2012) pour qui « il ne faut pas taxer de béhaviorisme tout produit pédagogique EAO » (18). Elle reconnaît la plus-value de l'EAO au regard des apprentissages :

On notera que le travail individuel permis par l'EAO apporte, dans une telle optique, de réels avantages en termes de temps de réflexion, l'ordinateur peut servir à faire de l'apprenant un être pensant sur son apprentissage, autre trait qui n'a rien à voir avec le béhaviorisme (18)

Donc, l'individualisation et la réflexion seraient les principaux atouts de l'EAO pour peu que l'enseignant incite l'apprenant à ce travail réflexif à partir des outils numériques. S'attacher à la réflexion de l'apprenant permettrait de dépasser le conditionnement du béhaviorisme tout en gardant l'efficacité des exercices sur le développement de la phonologie segmentale chez nos apprenants. Nous rappelons que ce type de tâches fermées serait adéquat avec la deuxième phase (discrimination auditive) et la troisième phase (appropriation) de notre démarche (PDAE). Bien sûr, elle ne constitue qu'une étape dans la construction de la compétence phonologique. De plus, le mode distanciel serait le plus adéquat pour ce type d'exercices d'application, car :

l'outil permet le développement d'activités de répétition et l'intégration d'une correction automatisée, délestant ainsi du présentiel certaines activités pour lesquelles la présence de l'enseignant n'est plus indispensable, puisqu'une correction même minimaliste peut être apportée, de façon automatisée (Rivens Mompean, 2013 : 76)

La présence de l'enseignant est visible à travers les commentaires (feedbacks) qu'il est possible d'intégrer aux activités médiatisées par l'ordinateur. En effet, Rivens Mompean (2013) ajoute que :

l'autocorrection est facilitée par la possibilité d'intégrer un feedback positif lors des bonnes réponses, ou correctif si erreur il y a. On conçoit clairement qu'à cette étape, la mise en forme pédagogique des activités va être fondamentale pour permettre un feedback suffisamment riche pour l'apprentissage. L'aspect novateur de l'outil a pu également susciter un regain de motivation de la part des apprenants dans un premier temps. Sur le long terme, les plus-values dépendent de la façon dont les usages sont intégrés dans une réflexion pédagogique de grande ampleur. (79)

Ainsi, on pourrait intégrer la dimension psycho-affective dans ces exercices d'application répétitifs par le biais de feedbacks bienveillants. Selon Grosbois (2012), le feedback aurait une dimension cognitive et métacognitive, car il permettrait aussi de « faire réfléchir les apprenants au fonctionnement de la langue et mettre en place des repères métalinguistiques solides » (19). De surcroît, cette démarche s'appuierait « sur la théorie des opérations énonciatives de Culioli (1990), une théorie linguistique aussi éloignée du béhaviorisme qu'on peut l'être » (*ibid.*). Dès lors, nous pouvons percevoir un entraînement possible pour développer la phonologie suprasegmentale, en ligne, davantage liée au sens et aux énoncés qu'à la forme. L'évolution des TIC due à l'arrivée d'internet et des théories communicatives rendrait cet objectif plus opératoire.

3.3.2.2 L'arrivée d'internet et du web 2.0 au service de la phonologie

Selon Mangenot (2017) dans les années 1990, « Internet « a tué » les CD-Rom, du fait de sa « gratuité » (au prix de la publicité, faut-il quand même signaler...) et de sa grande facilité d'accès » (18-19). À l'instar du CD-Rom, l'apprenant peut profiter de la multimodalité qu'offre la toile, mais aussi de :

la dimension (inter)culturelle [...] l'authentique, le (mythe du ?) bain de langue sont régulièrement mis en avant. Sont-ils effectivement exploités de manière raisonnée et pertinente, se cache-t-on derrière des illusions faciles ? (Grosbois, 2012 : 47)

De ce fait, l'intégration d'activités orales à partir de supports authentiques (spots publicitaires, chansons, slams, poèmes, etc.) permettrait de contextualiser les énoncés et de faire réfléchir les apprenants sur les conditions d'utilisation de divers faits phonologiques suprasegmentaux. Ce serait une condition préalable aux productions orales des apprenants. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, c'est à la même époque que naissent :

[l]es scénarios pédagogiques à visée communicative avec le recours à la simulation globale et à des activités qui ont du sens, avec le développement simultané de l'approche actionnelle préconisée par le CECR (2001) et le développement d'activités telles que des tâches. À partir de ce moment-là les enseignants ont pu se réapproprier complètement les activités [...] qui demandent aux apprenants de s'engager dans des recherches guidées, pour lesquelles ils ont recours à des sites authentiques. (Rivens Mompean, 2013 : 80)

Cette liberté pédagogique qu'offre la toile est garante d'efficacité si elle est utilisée à bon escient. Par exemple, les apprenants pourraient être amenés à consulter des sites spécialisés pour résoudre seul ou en groupe des situations problèmes sur des faits phonologiques tels que le schéma accentuel qu'imposent certains suffixes anglais. Cette démarche inductive impliquerait un travail de recherche en ligne et une réflexion pour aboutir à une règle avant de la mobiliser dans des activités d'expression (phase 4 de notre démarche PDAE). Le curseur n'est plus sur la forme linguistique, mais bel et bien sur le sens en contexte et sur l'activité de l'apprenant : sa réflexivité et son autonomisation par le biais d'activités signifiantes en ligne. Nous rejoignons Rivens Mompean (2013) qui soutient que « [ces] évolutions récentes montrent clairement la nécessité d'un accompagnement. L'enseignant voit donc sa fonction, non pas disparaître comme cela a pu être craint à un moment [...] mais évoluer de façon considérable » (81) puisqu'il n'est plus dans la seule posture transmissive de savoirs mais plutôt accompagnateur dans la construction de ce savoir. Cette évolution de la technologie, qui prône la collaboration pour apprendre, nous intéresse à plusieurs titres, et en particulier dans ses dimensions sociale et psycho-affective pour développer la compétence phonologique. Dans ce sous-chapitre, nous nous sommes intéressés aux outils liés à cette évolution d'origine socioconstructiviste. En sachant que notre définition de l'outil technologique a évolué elle aussi. On peut distinguer :

l'outil considéré comme un simple « instrument » technique [de] l'outil considéré comme un « dispositif » complexe qui organise des modes de relations particuliers entre une technique donnée et ses utilisateurs (Linard, 1996 : 57)

Cette distinction renvoie à la définition de dispositif (Pothier, 2003) que nous avons abordée pour introduire ce chapitre. De ce fait, le dispositif peut être considéré comme un outil, ou plutôt un instrument complexe « affûté » par l'enseignant pour atteindre des objectifs d'apprentissage précis. Cela renvoie à la genèse instrumentale de Rabardel (1995). Il définit l'instrument selon deux composantes inhérentes : technique (artefact, l'outil construit) et symbolique (schèmes d'utilisation). De plus, deux processus sont imbriqués dans une relation d'interdépendance. Il s'agit des processus d'instrumentation et d'instrumentalisation. Rabardel (1995) définit l'instrumentalisation comme :

un processus d'enrichissement des propriétés de l'artefact par le sujet. Un processus qui prend appui sur des caractéristiques et propriétés intrinsèques de l'artefact, et leur donne un statut en fonction de l'action en cours et de la situation (114)

De ce fait, l'instrumentalisation serait orientée vers la personnalisation de l'artefact qui passe d'un simple objet technique à un instrument complexe doté de fonctions d'utilisation pensées. Tandis que l'instrumentation serait orientée vers le sujet puisqu'elle est liée à :

l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : leur constitution, leur fonctionnement, leur évolution par accommodation, coordination, combinaison, inclusion et assimilation réciproque, l'assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués, etc. (111)

Nous proposons un exemple pour illustrer cette double orientation dans notre contexte précis. Pour faciliter l'entraînement en vue des activités d'évaluation, nous (sujet-enseignant) pouvons ajouter des logiciels de reconnaissance vocale et de conversion de texte en son sur la plateforme collaborative (instrumentalisation : personnalisation de l'artefact), en espérant qu'ils (sujets-apprenants) sauront les prendre en main (schèmes d'utilisation) pour améliorer leur production (instrumentation). Toutefois, Rivens Mompean (2013) rappelle que la pratique peut « conduire à utiliser des outils, pour des usages pour lesquels ils n'avaient pas été conçus, avec un écart entre le prévu et le réel » (85). C'est la définition que Rabardel (1995 : 99) donne à la notion de « catachrèse ». Il appartiendrait dès lors à l'enseignant-concepteur de dispositif hybride de proposer aux apprenants des instruments suffisamment pensés et affûtés (instrumentalisation) et un accompagnement adapté pour qu'ils apprennent et s'entraînent (instrumentation) afin de développer leur compétence phonologique.

Synthèse chapitre 3

Dans ce chapitre, nous avons cherché à délimiter les contours des dispositifs hybrides afin de faciliter le développement de la compétence phonologique, dans un contexte institutionnel, de plus en plus caractérisé par des groupes hétérogènes à grands effectifs. Les dispositifs hybrides semblent permettre de dépasser ces freins structurels liés au cadre spatio-temporel pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage (cognitif, sensoriel, psycho-affectif, etc.). Dès lors, nous « enseignant-concepteur » et « tuteur » sommes conscient des rouages (spécificités des deux modes, accompagnement à l'autonomie, médiation, médiatisation, etc.) de ce système complexe. Il nous revient d'agencer ces divers éléments afin de concevoir un dispositif affûté aux groupes d'apprenants sous notre responsabilité. Et, puisque gérer la complexité revient aussi à faire face à l'inattendu et à adopter une pensée complexe (Morin, 1990), nous serons ouvert aux émergences qui pourraient survenir, et attentif aux informations que nous récolterons, pour agir de manière raisonnée. Ce sont à ces conditions que nous entendons participer à la construction de la compétence phonologique chez les apprenants. Ce troisième chapitre clôt notre partie théorique. Dorénavant, nous disposons d'outils réflexifs et pragmatiques pour concevoir notre dispositif hybride qui sera mis à l'épreuve du terrain.

CONCLUSION PARTIE 1

Ainsi, cette première partie théorique nous a permis de définir les contours de divers concepts (compétence, phonologie, évaluation, dispositif, etc.) utiles à la conception d'un artéfact complexe pour répondre à notre problématique générale : À quelles conditions peut-on développer la compétence phonologique en dépit des variables liées à son accommodation et aux limites spatio-temporelles de notre contexte universitaire ? Dans cette partie, plusieurs éléments ont été mis à plat. En effet, nous avons dû nous pencher sur les spécificités de la compétence phonologique (chapitre 1), nous avons mis en exergue les différentes variables à prendre en compte pour faciliter l'apprentissage phonologique. Ensuite, nous avons passé en revue les différentes méthodes et approches relatives à l'enseignement-apprentissage de la phonologie (chapitre 2). Nous avons ainsi relevé les démarches et les outils les plus pertinents pour dépasser la complexité apparente du système phonologique anglais et permettre son apprentissage. C'est de cet effort qu'a émergé une démarche globale PDAE : Perception – Discrimination – Appropriation – Expression (chapitre 2). Nous avons pu réfléchir aux activités d'apprentissage et d'évaluation pour accompagner au mieux l'apprenant dans son parcours. À ce stade, nos efforts étaient insuffisants pour relever les défis organisationnels de notre contexte universitaire dont le cadre spatio-temporel limité constitue un frein à l'apprentissage serein des grands groupes d'apprenants hétérogènes. En effet, notre dispositif se doit d'être plus flexible pour permettre d'individualiser le parcours des apprenants et de favoriser l'entraînement selon leur disponibilité. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés aux dispositifs hybrides (chapitre 3) en essayant de dégager leurs attributs (articulation des modes, accompagnement, outils numériques, etc.) qui participent à leur complexité et à leur trait dynamique de par les interactions internes en jeu. Il s'agira dorénavant d'agencer tous ces éléments vis-à-vis de la spécificité de notre contexte (public, objectifs d'apprentissage, temporalité, etc.). Pour ce faire, nous adopterons une pensée complexe (Morin, 1990) pour éviter d'avoir un regard réducteur sur notre dispositif. Cette vision globale et singulière à la fois permettra de considérer les variables précitées et la dynamique des divers éléments qui interagissent et dont les effets et les causes sont définis par :

- la récursivité : les effets et les causes sont difficilement perceptibles car plusieurs éléments participent à une fin similaire ;

- le rapport dialogique de certains éléments : rendre autonome tout en accompagnant, la langue comme finalité et moyen à la fois, et la distance tantôt à apprivoiser, tantôt à favoriser, pour ne citer que ces ambivalences-là.

Au regard de tous ces paramètres, nous devons dès lors, essayer de concevoir un dispositif en tenant compte de l'action comme d'un pari, tout en intégrant les notions d'incertitude et de risque qui lui sont liées. C'est à cette condition que nous pourrions rendre compte de notre dispositif de la manière la plus distanciée et compréhensive possible. C'est à ce prix que nous pourrions pointer les émergences qui surgiront de cet ensemble nouveau dont nous tenterons de favoriser la cohérence des liens. Notre stratégie s'appuiera donc sur la pensée complexe et globale pour mieux gérer la complexité et la dynamique du dispositif hybride que nous présenterons et actualiserons sur le terrain.

PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 4 : UNE RECHERCHE-ACTION POUR OBSERVER LES CONDITIONS DE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous considérerons les attributs de la recherche-action que nous adopterons afin d'observer les conditions de la construction de la compétence phonologique anglaise chez les apprenants en LANSAD. Nous analyserons ses étapes clés, le positionnement dual du praticien-chercheur et les biais qu'engendre ce type de recherche. Ces points de vigilance seront nécessaires à la pertinence de la réponse que nous cherchons à apporter à notre problématique de départ. Ils participeront également à la fiabilité des données que nous recueillerons.

4.1 Les attributs de la recherche-action et ses étapes

Selon Catroux (2002), la recherche-action serait une démarche qui permettrait de :

fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes de classe. Elle contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants. (10)

Cette méthodologie serait adaptée pour donner un cadre à notre recherche à partir d'une situation-problème et des moyens à mettre en œuvre pour y remédier. Tous les acteurs (apprenants, enseignants, intervenants, etc.) du dispositif participent à son amélioration puisque la recherche « s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous » (Liu, 1997 : 87). Cela est congruent avec la démarche d'enseignement-apprentissage que nous adoptons car, enseignant-praticien, nous accompagnons l'apprenant dans la construction de ses connaissances et compétences en le faisant participer à toutes les étapes du processus. Cela passe par l'information à l'aide d'activités d'évaluation (chapitre 2 : 2.3) et la prise de recul par le biais d'activités métalinguistiques et métacognitives. Ainsi, l'interaction entre l'enseignant et les apprenants prévaut dans une recherche-action si on souhaite remédier aux difficultés constatées. C'est à cette condition que nous pourrions établir un plan d'action adapté aux besoins des apprenants. Dans les paragraphes qui suivent, nous expliciterons les étapes de la recherche-action que nous illustrerons à l'aide d'exemples précis. Nous

pouvons distinguer 5 étapes principales de la recherche-action illustrées sur la figure (17) ci-dessous :

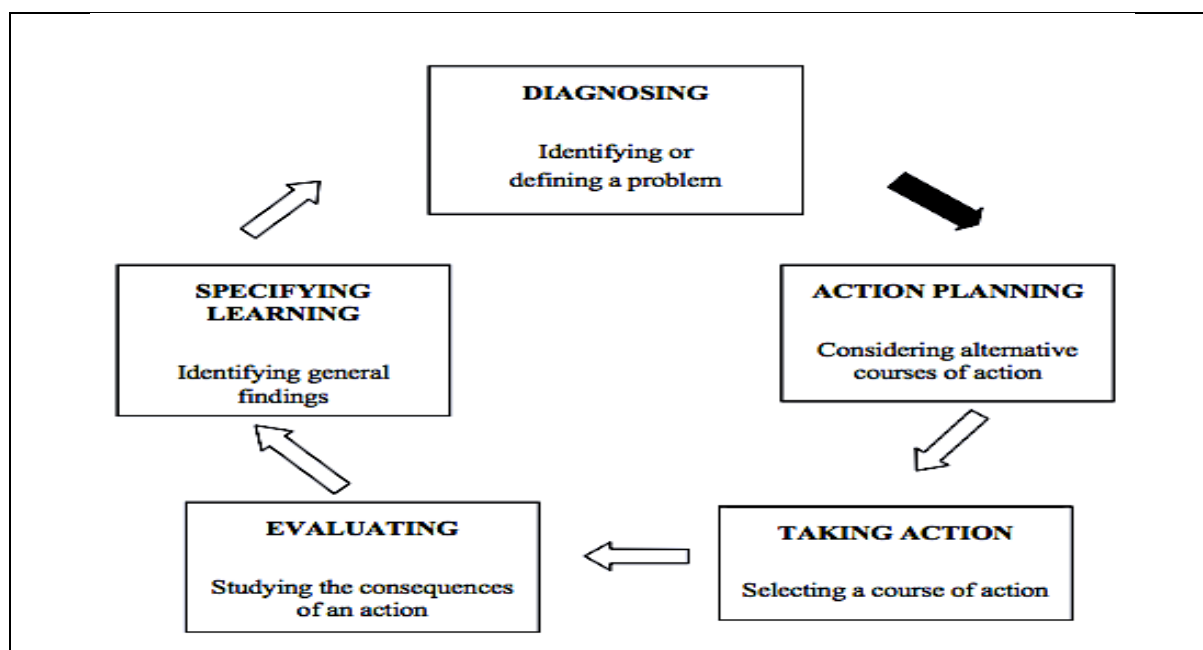


Figure 17– Illustration de la démarche de recherche-action (Susman, 1983)

4.1.1 Identification d'un problème

Il s'agit d'identifier un problème précis à partir d'un constat sur le terrain et/ou dans la littérature. Pour rappel, nous cherchons à développer la compétence phonologique en anglais en dépit des freins inhérents à la langue (complexité du système phonologique anglais, etc.), à l'apprenant (variables sensorielles, cognitives, psycho-affectives, etc.) et à l'institution (limite spatio-temporelle du Travail Dirigé (TD), effectif important des groupes, hétérogénéité, etc.). C'est pourquoi dans le premier chapitre, nous nous sommes attardé sur les caractéristiques de la compétence phonologique, ses freins et les besoins qu'elle fait naître chez l'apprenant. Nous avons donc recours à la recherche-action qui consiste en un aller-retour constant entre la littérature et la pratique de telle sorte que la pratique est soutenue par la littérature, et la littérature est confrontée au terrain dans une boucle récursive. Ce sont les conditions nécessaires à l'établissement d'un plan d'action pour résoudre un problème détecté.

4.1.2 Établissement d'un plan d'action

La théorie permet de proposer un plan d'action pour remédier à la situation-problème initiale. En effet, pour faciliter la construction de la compétence phonologique, nous avons proposé une démarche multisensorielle et réflexive (chapitre 2) et la mise en place d'un dispositif hybride (chapitre 3). Le plan d'action engendre plusieurs hypothèses. Dans le cadre de notre recherche, nous émettons trois hypothèses générales. Pour optimiser le développement de la compétence phonologique, le dispositif hybride devrait permettre de :

1. Faciliter l'apprentissage en favorisant la conscientisation des faits phonologiques ;
2. Individualiser le parcours en permettant à l'apprenant de prendre du recul sur la construction de sa compétence ;
3. Accroître le temps d'entraînement phonologique.

Les hypothèses précitées seront validées ou infirmées, à partir d'une méthodologie de recueil de données que nous aborderons. Nous reviendrons sur notre plan d'action de manière plus précise lors de la présentation générale des éléments du dispositif dans le chapitre 5.

4.1.3 Mise en place de l'action

Durant cette phase, il serait souhaitable de « prendre le temps d'examiner en détail les données au fur et à mesure de leur collecte » (Catroux, 2002 : 17). Nous expliciterons les éléments que nous mettrons en place dans notre dispositif et la méthodologie que nous arrêterons pour recueillir les données (chapitre 5). L'étape suivante ou plutôt concomitante est l'analyse des effets de l'action.

4.1.4 Analyse des effets de l'action

Ce moment est déterminant pour infirmer ou valider les hypothèses retenues par le chercheur et pour considérer la pertinence et l'adéquation des actions mises en place pour faire face au problème détecté. Nous signalons dès à présent que nous cherchons à décrire le dispositif en observant sa réception et ses effets sur l'apprenant. Nous ne considérons pas notre dispositif comme une panacée qui améliorerait la prononciation des apprenants comme par enchantement. Au contraire, nous multiplions les méthodes pour trianguler les données obtenues. C'est ainsi que nous pourrions mieux

comprendre la complexité et le trait dynamique (interactions entre les divers éléments : démarches, objectifs, outils numériques, accompagnement, scénario de communication, etc.) en jeu dans notre dispositif.

4.1.5 Conclusion de l'action menée

L'analyse des données de chaque cycle (chapitre 6) nous permettra de mieux comprendre le potentiel, et les effets des interactions entre les éléments du dispositif sur le développement de la compétence phonologique. À la suite de ces observations, nous serons plus éclairé pour discuter des conditions de développement de la compétence phonologique dans notre dispositif (chapitre 7). Nous nous pencherons sur l'agencement le plus adéquat du dispositif selon le contexte donné. Nous pourrions établir un nouveau plan d'action à l'instar d'une spirale de cercles concentriques expliquée par Lewin (1946) selon cinq étapes :

Comme une spirale de cercles de recherches progressant chacun d'une description de l'existant vers un plan d'action. Le mouvement allant du champ d'action au plan d'action nécessite discussion, négociation, exploration et évaluation des possibilités, et examen de contraintes. Le plan d'action est ensuite suivi d'une phase d'intervention qui est mesurée et contrôlée. L'arc final du cercle de recherche est l'évaluation des effets du plan sur l'action. Cette évaluation à son tour mène à un nouveau plan d'action et le cycle recommence (Lewin, 1946 : 34-36)

Nous retenons que la recherche-action comporte plusieurs cycles qui aboutiraient à une solution de plus en plus précise, car elle prendrait en compte de plus en plus de variables. Toutefois, chaque cycle est singulier de telle sorte qu' « on ne repasse jamais par le même point [...] il nous semble important de visualiser ce va-et-vient qui fait avancer et qui intègre la temporalité dans la réflexion » (Rivens Mompean, 2013 : 346). Les cycles se distinguent l'un de l'autre comme Kemmis et Mc Taggart (1996) le schématisent dans la figure (18) ci-dessous :

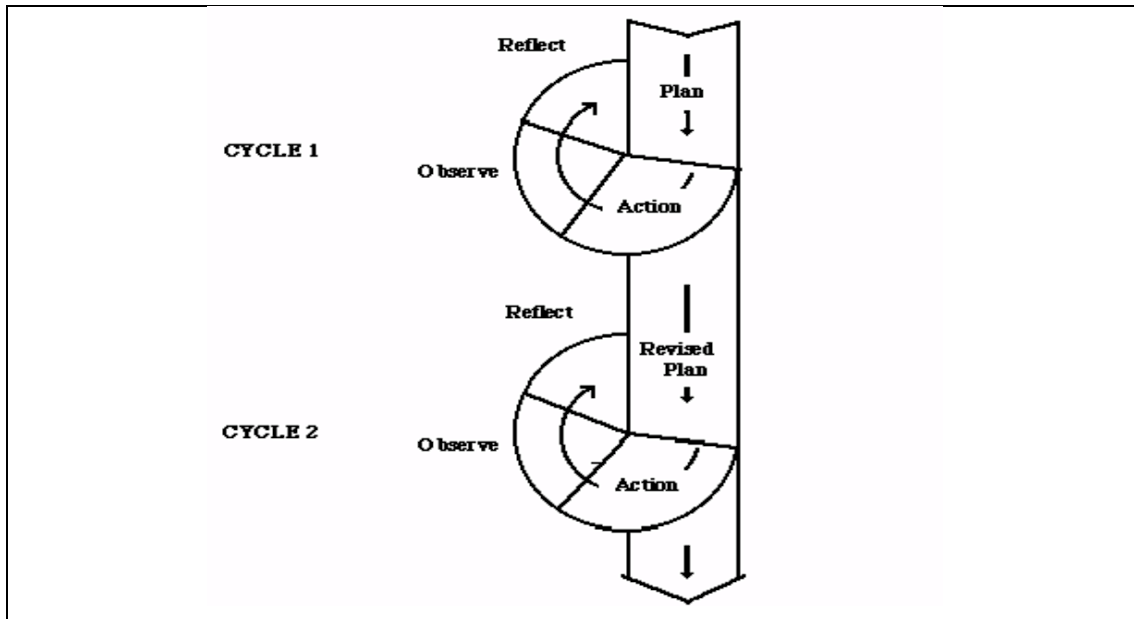


Figure 18 – Schéma de la Recherche-Action d'après Kemmis et McTaggart (1996)

Trois cycles d'expérimentation sont opérés durant cette recherche afin d'analyser les effets des moyens (démarche, éléments des dispositifs hybrides, etc.) mis en œuvre pour développer la compétence phonologique. Nous venons d'explicitier les étapes clés d'une recherche-action. Nous devons souligner la situation quelque peu inconfortable du praticien et du chercheur. En effet, ces rôles peuvent être parfois confondus et mettre en péril l'authenticité de la recherche et la fiabilité des résultats collectés. Ces questions feront l'objet des paragraphes suivants.

4.2 Le positionnement du chercheur

Le chercheur endosse plusieurs rôles dans une recherche-action. En effet :

Le rôle du chercheur, qu'il soit extérieur ou qu'il se confonde avec l'enseignant lui-même, est de mettre en place et de lancer le processus de Recherche-Action de manière à emporter l'adhésion des participants, et de faire émerger des solutions favorables à chacun afin que la démarche puisse être maintenue par la suite. Plusieurs rôles sont ainsi identifiables :

- responsable de la planification
- catalyseur ou facilitateur de l'action
- concepteur de tâches ou stratégies de remédiation
- observateur
- rédacteur de la synthèse. (Catroux, 2002 : 14)

Plusieurs chercheurs (Narcy-Combes, 2005 ; Macaire, 2007 ; Grosbois, 2006 ; Rivens Mompean, 2013 ; etc.) rappellent la complexité en jeu dans une recherche-action au regard de l'objectivité du chercheur et de la fiabilité des résultats, pour ne citer que ces biais-là. En effet :

L'une des difficultés de la recherche-action réside dans la possible confusion des rôles entre les chercheurs et les praticiens. On aurait d'un côté la question du Comment faire ? Et de l'autre celle du Pour quoi faire ? La dichotomie est levée dès lors que les rôles de chacun sont explicites. De plus, l'on constate de ce fait une meilleure organisation du travail et une plus grande efficacité dans le respect des plannings. (Macaire, 2007 : 112)

L'explicitation des rôles (chercheur et praticien) résoudrait cette ambiguïté et ferait gagner en efficacité l'action des deux acteurs, selon Macaire (2007). Mais un autre problème se pose : quid du cas où la même personne prend à la fois les rôles de praticien et de chercheur ? Selon Rivens Mompean (2013) la posture « d'observation participante » pourrait démêler ce dilemme :

Les objectifs de la recherche-action peuvent alors sembler contradictoires pour l'enseignant-chercheur qui doit parvenir à théoriser et produire des savoirs par le biais de la distanciation du terrain, mais aussi agir sur cette situation, ce qui passe par un engagement. Une posture « d'observation participante » permet cette double posture d'engagement et de distanciation (348)

L'engagement et la distanciation, qui semblent être des postures paradoxales, s'avèrent être complémentaires dans les faits. Nous rejoignons ainsi Narcy-Combes (2005 : 76) qui promeut une recherche-action responsable (figure 19) :

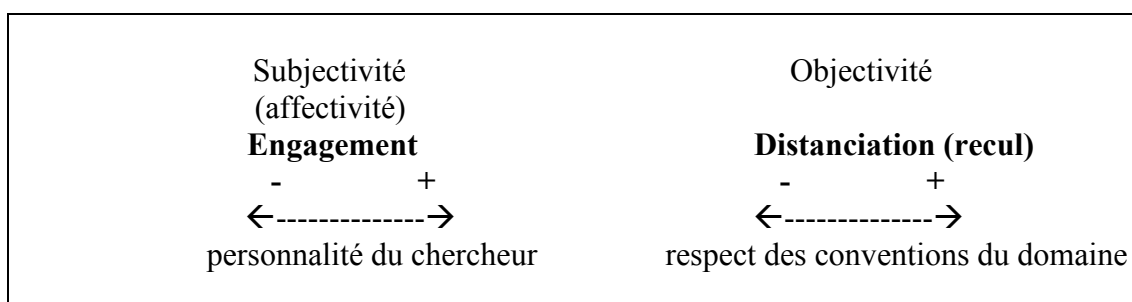


Figure 19 – Le dilemme du praticien-chercheur, d'après Narcy-Combes (2005 : 76)

Ainsi, dans le cas de notre recherche sur le développement de la compétence phonologique, nous prenons ces deux casquettes (praticien et chercheur). En effet, praticien, il nous revient de :

- évaluer les apprenants au début, au cours et à la fin de l'apprentissage ;
- bâtir une séquence pédagogique en cohérence avec les objectifs et l'évaluation ;
- créer des activités de remédiation ;
- répartir les tâches selon la spécificité de l'hybridation ;
- faciliter les interactions en présentiel et à distance ;
- accompagner l'autonomisation des apprenants, en particulier dans les domaines organisationnel, cognitif, métacognitif et psycho-affectif.

Cette liste, loin d'être exhaustive, rappelle les missions du praticien (enseignant, tuteur et ingénieur pédagogique). D'autre part, chercheur, il nous revient de :

- définir notre problématique et les hypothèses afférentes ;
- élucider le terrain à l'aide de la littérature ;
- mettre en place les cycles selon les 5 étapes précitées, en cohérence avec le contexte des expérimentations ;
- sélectionner une méthodologie pour recueillir des données et valider ou infirmer nos hypothèses ;
- prendre la distance nécessaire lors des entretiens, de l'analyse et de la communication des données.

Nous venons de pointer des repères au service de la cohérence et de la fiabilité de notre travail de recherche. Il nous reste à interroger les biais qu'engendre ce type de recherche et considérer les moyens à mettre en œuvre pour les réduire.

4.3 Recherche-action et fiabilité : une utopie ?

Au regard du positionnement dual du praticien-chercheur, il est évident que la recherche-action soulève des questions quant à la fiabilité des données récoltées. Nous considérons les principaux biais avant de tenter de les réduire. Selon Catroux (2002) :

l'unicité du contexte, l'implication personnelle du praticien, lui-même acteur de son propre changement, ainsi que la multiplicité des variables sont autant de facteurs limitatifs à cette expérience. La question de la généralisation des conclusions se pose alors, de même que celle de la validité et de la fiabilité des données. (15)

En plus du positionnement du chercheur, l'unicité du contexte et la diversité de ses variables constituent un biais majeur. D'où la difficulté de généraliser les conclusions d'une recherche-action. Ainsi, collecter des données fiables tiendrait de l'utopie ? Catroux (2002) ; Narcy-Combes (2005) et Grosbois (2006) répondent à cette question en prodiguant des conseils en faveur de la « scientificité » de la recherche. Cela passe par :

- la variation des contextes d'expérimentation. Selon Narcy-Combes (2005), « des duplications dans des contextes différents pourront seules permettre qu'une théorisation généralisante puisse être définie » (117). D'où la nécessité de détailler (« contexte des acteurs concernés, des variables contextuelles ainsi que des biais et des événements inattendus rencontrés » (151)) et varier les éléments (le public, le niveau, etc.) du contexte dans lequel s'opèrent les cycles. Ces conditions participeraient à la fiabilité des données ;
- l'implication du plus grand nombre. Catroux (2002) souligne que « l'implication de plusieurs collègues dans le processus aide à la validation des conclusions. Le concept d'authenticité peut alors servir de substitut à celui de fiabilité » (15) Dans le cadre de notre thèse, nous tentons de mettre en place une démarche cohérente pour dépasser les freins inhérents à la construction de la compétence phonologique. Si cette recherche répond aux besoins des enseignants sur le terrain, elle sera d'autant plus authentique et acceptée par la communauté de praticiens ;
- la triangulation de données : croiser les données permettraient de mieux valider les résultats obtenus. Par exemple, « les évaluations nous permettront de recueillir des données exploitables à des fins qualitatives uniquement » (Grosbois, 2006 : 177). En effet, moins d'une trentaine d'étudiants composent nos groupes d'expérimentation. Cet échantillon serait trop réduit pour que les évaluations en soi constituent des preuves quantitatives ;
- la prise de distance pour interpréter les résultats (Narcy-Combes, 2005 : 120) est recommandée en tenant compte du contexte précis de l'expérimentation.

Ces préconisations, loin d'être exhaustives, restent des points de vigilance à observer pour réduire les biais et souligner la rigueur scientifique du praticien-chercheur. Dès lors, nous présentons la méthodologie de recueil de données que nous entendons utiliser au cours des cycles d'expérimentation.

4.4 La méthodologie de recueil de données

Dans ce sous-chapitre, nous aborderons brièvement la question des méthodes de recueil de données au service de la fiabilité des résultats. Cela nous permettra peut-être d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ. Nous examinerons les méthodes de recueil de données que nous utiliserons au cours de chaque cycle de recherche : le questionnaire, l'entretien, le journal de bord, l'observation, les pré-tests et les post-tests.

4.4.1 Le questionnaire

Les questionnaires permettraient de recueillir des données qualitatives sur les étudiants et leurs représentations (Singly, 2001 ; Macré, 2013 ; etc.). Selon Jacob (2017) « l'anonymisation du questionnaire particip[er]ait de la liberté d'expression. Du point de vue de la recherche, cela garanti[rait] une certaine fiabilité des réponses » (251). C'est pourquoi nous remettons aux apprenants un questionnaire, en fin de parcours et/ou au début du parcours selon les cycles. Cela permettrait de récolter des données quant à leurs représentations sur l'apprentissage phonologique, les démarches et outils utilisés et les éléments du dispositif hybride, par exemple. Nous optons pour des questionnaires courts afin d'éviter de lasser les apprenants et garantir davantage de fiabilité. Nous privilégions les questions fermées pour guider la réponse des apprenants à l'aide d'items précis ou de l'échelle de Lickert (*O pas du tout, O plutôt non, O plutôt oui, O beaucoup*). Cela permettrait d'exploiter les données de manière plus ciblée. Les questions ouvertes ont pour but d'ouvrir le champ des possibles ou de clarifier la pensée des apprenants, à l'aide des items « autres », « pourquoi ? ». Toutefois, les questionnaires ne permettraient pas toujours d'obtenir des réponses affinées, d'où la tenue des entretiens.

4.4.2 L'entretien

Contrairement au questionnaire anonyme, l'entretien permettrait d'obtenir des réponses plus fines et subjectives. Par exemple, lors du cycle 2, nous avons questionné de manière informelle les étudiants qui avaient obtenu des résultats jugés en-deçà de nos attentes. Cet entretien de clarification nous a permis de mettre le doigt sur des points de vigilance pour le troisième cycle, comme nous le verrons. Nous rejoignons l'analyse de Labetoulle (2019) à partir des travaux de Basturkmen (2010) : « les entretiens permettent de réagir et laissent la place à l'improvisation / aux

réactions / aux clarifications si besoin est, et permettent de collecter davantage d'informations approfondies » (115). Nous avons choisi un dernier outil d'introspection dans le cadre de cette recherche-action : le journal de bord.

4.4.3 Le journal de bord

Bailey (1990) définit le journal de bord ainsi :

a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular candid entries in a personal journal and then analysed for recurrent patterns and salient events". (215)

Ainsi, le journal de bord a une fonction duale dans notre recherche-action puisqu'il participe à la fois au développement de la compétence phonologique (conscientisation de l'accommodation phonologique) et à l'amélioration du dispositif (explicitation des besoins des apprenants et de la plus-value et limites du dispositif). Une analyse de contenu par thématique (Chateau et Zumbihl, 2010) sera opérée. Pour ce faire, tous les journaux de bord feront l'objet d'une lecture flottante où nous surlignerons les différents thèmes abordés (conscientisation phonologique, signes de métacognition et d'autonomie d'ordre organisationnel et méthodologique, etc.) avant de les analyser (chapitres 6 et 7). Nous avons suivi les préconisations de Linard (2003) :

le carnet de bord (construit à partir de la fonction "devoir" de Moodle), pour permettre aux apprenants de prendre le contrôle de leur apprentissage et favoriser chez eux un "pilotage de soi par soi et engagement social" (246).

En effet, pour les cycles 1 et 2 nous encourageons les étudiants à utiliser le logiciel *Google Docs* pour rédiger les journaux de bord. Pour le cycle 3, nous avons préféré utiliser les activités « Forum » et « Devoir » de *Moodle* afin de réunir les activités sur la plateforme et éviter toute surcharge cognitive qui aboutirait à des oublis ou à des problèmes d'ordre organisationnel ou technique. Toutefois, l'activité « Devoir » seule ne nous semble pas tout à fait satisfaisante, car les journaux de bord sont aussi le lieu d'interactions entre le professeur et les apprenants. C'est pourquoi nous avons utilisé aussi l'activité « Forum » de *Moodle* pour faciliter les échanges tout au long du parcours. L'activité « Devoir » était plutôt utile à la remise du bilan final de leur journal de bord. Nous venons de passer en revue les méthodes de collecte de données qualitatives. Pour parvenir à une analyse plus fine, nous utilisons des données

quantitatives également. Nous présenterons brièvement l'observation et les tests de performance dans les paragraphes suivants.

4.4.4 L'observation

La plateforme *Moodle* permet d'observer les connexions (heure, durée) et les actions (activités, téléchargements, etc.) des apprenants. Ces données statistiques de *Moodle* révéleraient quelque peu le degré de pertinence des outils mis en ligne et l'engagement des apprenants. En effet, le fait qu'un apprenant se connecte régulièrement à la plateforme serait un signe de son ergonomie et de la pertinence des contenus d'enseignement-apprentissage pour répondre aux besoins cognitifs et langagiers des apprenants.

4.4.5 Les pré-tests et post-tests

Ces tests de performance ont une fonction duale. En effet, ils font partie de l'évaluation diagnostique et sommative. Ils nous permettent d'apprécier la progression des apprenants quant à l'accommodation phonologique. Nous reviendrons sur le contenu de ces tests qui a évolué au cours des cycles, à mesure de nos avancées théoriques. Les résultats révéleront, dans une certaine mesure, la pertinence du dispositif. Toutefois, nous soulignons dès à présent que nos cycles d'expérimentation s'opèrent sur 8 semaines. On ne peut donc pas s'attendre à des progrès significatifs. Chercheur, nous sommes à l'affût de signes (données quantitatives et qualitatives) pour mettre nos hypothèses à l'épreuve du terrain et considérer des faits émergents. D'où l'intérêt de s'appuyer sur une triangulation de données.

4.4.6 La triangulation de données

Selon Serafini *et al.* (2005), il s'agirait d'invoquer « deux ou plusieurs méthodes, à la fois qualitatives (par exemple, des entretiens) et quantitatives (par exemple, des questionnaires d'enquête), ou de nature inductive et déductive »¹⁵. De ce fait, pour juger la pertinence du dispositif, nous pourrions nous appuyer sur des données qualitatives (bilan du journal de bord, réponses aux questionnaires, etc.) et quantitatives (résultats des tests de performance, statistiques de *Moodle* du taux de connexion et des activités sélectionnées). La triangulation des données permettrait

¹⁵ Notre traduction pour "two or more methods, both qualitative (e.g., interviews) and quantitative (e.g., questionnaire surveys), or inductive and deductive in nature" (Serafini *et al.*, 2005 : 12).

d'objectiver les résultats obtenus. La présentation de la méthodologie que nous convoquons dans le cadre de cette recherche-action sera reprise et rediscutée lors de l'analyse des résultats des trois cycles d'expérimentation. Avant d'introduire ces cycles, il nous semble opportun d'explicitier les traits saillants du contexte dans lequel ils se déroulent.

4.5 Le contexte de l'expérimentation

Ainsi, dans quelle mesure le contexte institutionnel s'avère être un frein au développement de la compétence phonologique ? L'expérimentation se déroule à l'Université des Antilles (UA) sur le campus de Schoelcher en Martinique. Ce campus peut accueillir jusqu'à 12000 étudiants répartis sur 17 structures de formation. L'université comprend deux pôles universitaires régionaux implantés l'un en Guadeloupe et l'autre en Martinique. La majeure partie des étudiants viennent des régions de Martinique et de Guadeloupe. La recherche-action qui nous concerne se déroule à la faculté des Lettres et Sciences Humaines dans laquelle le secteur LANSAD représente près de 1800 étudiants pour l'année 2019-2020. Dans les paragraphes qui suivent, nous mettrons en avant quatre éléments de notre contexte universitaire qui limiterait la construction de la compétence phonologique. Il s'agit du caractère obligatoire de l'option LVE, de l'importance des effectifs, du manque de temps alloué à l'enseignement des LVE et de la réticence de certains intervenants.

4.5.1 Les langues vivantes étrangères : Une option obligatoire

Dans la plupart des universités françaises, l'option Langues Vivantes Etrangères (LVE) est nommée LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines). À l'Université des Antilles, cette option obligatoire est appelée LVE (Langues Vivantes Etrangères). Seules deux langues sont enseignées : l'anglais et l'espagnol alors que sur le territoire français :

L'offre de langues proposée est étendue (21 langues au total) et varie selon les structures : entre 1 et 12 langues sont offertes. L'anglais arrive en tête de liste, suivi, dans l'ordre décroissant, par l'espagnol, l'allemand, l'italien et le chinois. (Brudermann et al., 2018 : 41)

La dominance des deux langues enseignées se retrouve dans le second degré, puisque respectivement l'anglais et l'espagnol sont enseignées dans la majorité des établissements de la Martinique et de la Guadeloupe. Les étudiants non spécialistes

des langues sont souvent surpris de devoir continuer à apprendre une langue dans le supérieur. Nous pouvons nous interroger sur la motivation des apprenants pour apprendre la langue, en sachant que le coefficient affecté à cette option reste faible par rapport aux Unités d'Enseignement (UE) de spécialité.

4.5.2 Les effectifs : grands groupes de niveaux hétérogènes

Le nombre d'étudiants par département est fluctuant. Par exemple, en septembre 2019, en Licence 1, seuls 8 étudiants du département de Lettres ont choisi l'anglais contre 56 étudiants du département des Sciences De l'Éducation (SED). Pour des raisons financières et de ressources humaines faibles, les cours dispensés sont « répartis dans des groupes réunissant plusieurs spécialités ou relevant de plusieurs départements » (*ibid.* : 42). Ce qui explique ces chiffres irréguliers. Au premier semestre 2019-2020, 22 groupes ont été constitués. En sachant qu'un groupe peut atteindre jusqu'à 40 étudiants. Si « la plupart des structures (61%) proposent un test de positionnement pour ventiler les étudiants dans les groupes de niveaux » (*ibid.*), à l'UA aucun test n'est proposé. Ces données prédisent la nécessaire intervention de l'enseignant pour gérer l'hétérogénéité de niveau et répondre aux besoins singuliers tout en prenant en charge les groupes à grands effectifs. Ceci constitue une limite majeure à observer si nous souhaitons développer la compétence phonologique de manière efficace.

4.5.3 Un volume horaire de formation faible

Les enseignements sont dispensés sous la forme de TD majoritairement à raison de 24 heures d'enseignement par semestre (2h par semaine) de la Licence 1 au Master 2. Nous nous situons en-deçà de la moyenne nationale. En effet « la durée moyenne d'un module de langue s'élève à 25,78 heures TD par semestre » (*ibid.*). De ce fait, la compétence globale de communication doit se développer dans le temps limité du TD. Or, nous avons déjà souligné que le développement de la compétence phonologique requiert du temps d'entraînement et de réflexion conséquent.

4.5.4 Une pluralité d'intervenants parfois réticents à enseigner la langue

La LVE anglais est enseignée par une pluralité d'intervenants internes et externes à l'Université : ATER (Attachés Temporaires d'Enseignement et de Recherche), lecteurs, Maîtres de Conférences, PRAG (PRofesseurs AGrégés), PRCE (PRofesseurs

CERTifiés), personnels contractuels et vacataires. L'objectif de cet enseignement est de permettre aux étudiants d'atteindre le niveau B2 (indépendant avancé) du CECRL à la fin du Master 2. Peu d'enseignants sont enjoués à l'idée d'enseigner l'option LVE pour diverses raisons que nous n'avons pas pu dégager. Toutefois, nous nous interrogeons sur l'impact de cette réticence sur la motivation des apprenants.

Nous venons de pointer les limites de notre contexte institutionnel qui semblent les plus prégnantes pour développer la compétence phonologique. Il s'agira de dépasser certains freins pour optimiser les chances d'atteindre nos objectifs de recherche. Dans le paragraphe qui suit nous considérerons un élément de notre contexte qui permettrait de susciter l'intérêt des étudiants, individualiser l'apprentissage en dépit des grands groupes, accroître le temps d'enseignement-apprentissage et peut-être d'encourager certains enseignants à intervenir en LANSAD. Il s'agit du numérique dont nous avons explicité certaines potentialités dans le chapitre 3.

4.5.5 L'intégration du numérique

Les ressources humaines et technologiques mises à la disposition des enseignants indiquent une volonté d'intégrer le numérique à l'enseignement-apprentissage. L'auteur de cette thèse est responsable de l'organisation de l'UE LVE anglais et encadre une formation de 2h par semestre sur la prise en main et l'intégration de la plateforme *Moodle*, en collaboration avec la cellule informatique, STICE, partenaire interne de l'établissement. Des enseignements hybrides sont dispensés à 2 groupes de LVE anglais en Licence. Des enseignements totalement en ligne sont dispensés à 10 groupes du niveau Master. L'Université dispose de bornes wifi qui facilitent la connexion des étudiants à l'aide d'un identifiant et d'un mot de passe personnalisés. La Bibliothèque Universitaire dispose de plusieurs ordinateurs connectés à internet, destinés à l'utilisation libre des usagers. La plateforme *Moodle*, nommée *e-cursus*, est mise à la disposition de la communauté éducative, gracieusement, dans le but d'intégrer le numérique aux pratiques d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les étudiants ne devraient pas avoir de difficulté d'accès au numérique. Ils pourront consulter les ressources en ligne pour s'entraîner, apprendre, etc. Nous venons d'expliquer le contexte en pointant des freins et des leviers pour développer la compétence phonologique. Ces données faciliteront la mise en place d'un dispositif hybride adapté aux besoins des apprenants et à notre contexte.

Synthèse chapitre 4

Nous venons de présenter les étapes et les contours de la recherche-action que nous adoptons pour construire, observer et analyser notre dispositif hybride selon les contraintes du contexte précité. Cette méthodologie nous permettra de prendre plus de recul et d'assumer notre positionnement (enseignant et chercheur à la fois) qui est indubitablement biaisé. Nous disposons dès lors d'un cadre méthodologique pour entreprendre notre recherche et partager des résultats aussi fiables que possible. Il s'agira dorénavant de décrire de manière globale le dispositif conçu pour répondre à notre question de recherche sur les conditions de développement de la compétence phonologique.

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION GLOBALE DU DISPOSITIF HYBRIDE EN FAVEUR DE LA CONSTRUCTION DE LA COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE

Entre 2017 et 2019, nous avons opéré 3 cycles de recherche pour observer les conditions de construction de la compétence phonologique, selon une recherche-action (chapitre 4). Chaque cycle est singulier dans la mesure où on tente de répondre aux besoins constatés lors du cycle précédent en vue d'améliorer le dispositif global. D'une part, sa flexibilité faciliterait la mise en place de la méthode PDAE (chapitre 2) qui prend en compte les variables afférentes à l'apprentissage phonologique (chapitre 1). D'autre part, la mise à distance de certains supports et activités optimiserait l'entraînement en dépassant le cadre spatio-temporel du TD. Enfin, l'accompagnement (chapitre 3) en jeu dans le dispositif hybride permettrait d'individualiser le parcours de l'apprenant qui évolue dans de grands groupes de niveaux hétérogènes. Dans les sous-chapitres suivants, nous décrivons le dispositif hybride que nous avons conçu à partir d'éléments clés que nous avons définis dans notre cadre théorique (partie 1).

5.1 Le (micro) contexte des cycles d'expérimentation

Dans le chapitre précédent, nous avons traité des principales spécificités et contraintes (temps du présentiel limité, option obligatoire, groupes hétérogènes à grands effectifs, etc.) de notre (méso) contexte institutionnel à l'Université des Antilles. Dans ce paragraphe, nous expliciterons certains éléments du micro contexte des cycles d'expérimentation. Les 3 cycles de recherche se déroulent auprès d'un public d'étudiants inscrits en Licence 2 espagnol (cycle 1), Licence 1 Sciences de l'Information et de la Communication (cycle 2) et Licence 3 Sciences de l'Education (cycle 3). La diversité des publics et des formations ne devrait pas constituer une difficulté puisque selon Pothier (2003) :

Un dispositif qui fait part de l'autonomie et qui inclut une expertise didactique à différents niveaux grâce à un guidage et des aides, matérielles et humaines, est capable, mutatis mutandis, de s'adapter à toutes sortes d'apprenants et de situations. (119)

Toutefois, nous devrions anticiper certains besoins. Par exemple, les étudiants de Licence 1 sont censés être moins autonomes que ceux de Licence 3. De ce fait, nous verrons dans quelle mesure la flexibilité du dispositif faciliterait l'accompagnement à l'autonomie. Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons les éléments pédagogiques et organisationnels (les objectifs pédagogiques, l'articulation des deux modes, les outils numériques, l'accompagnement et l'évaluation) constitutifs du dispositif hybride que nous avons conçu pour développer la compétence phonologique.

5.2 Les objectifs pédagogiques

Notre objectif général serait d'amener les apprenants à atteindre le niveau B2 « d'utilisateur indépendant » selon le CECRL afin qu'ils soient capables de « s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités » (CECRL, 2001 : 25). Toutefois, si nous visons la macro compétence de communication aux composantes multiples (chapitre 1), c'est bien la micro compétence phonologique que nous cherchons à développer en priorité chez les apprenants, dans chacun des trois cycles. Nous avons donc dû faire des choix quant aux objectifs d'apprentissage, en raison d'un temps de présentiel limité (8TD) et du contenu : la compétence phonologique est rarement enseignée explicitement, elle constitue un ensemble de savoirs et de savoir-faire (chapitre 1) souvent nouveaux pour l'apprenant. Aussi, puisque nous ne pouvons pas aborder l'ensemble des faits du système phonologique anglais sur 8 TD, nous avons sélectionné des faits phonologiques, en mettant l'accent sur ceux qui étaient prioritaires (1.3) pour notre public d'apprenants francophones. Ainsi, à la fin du parcours de chaque cycle, les apprenants devraient être capables de repérer et de réaliser :

- les segments de l'API dans leur globalité (figure 5) ;
- les suprasegments suivants :
 - l'accent des mots aux suffixes contraignants ;
 - l'accent des mots aux suffixes neutres ;
 - les formes faibles des mots grammaticaux pour mieux marquer l'accent de phrase.

Nous avons conclu dans le chapitre 2 que le volet phonologique devait être intégré à des tâches, selon une approche actionnelle et communicative. Pour ce faire, nous suivons le cadre d'apprentissage, « l'unité d'action » proposé par Bourguignon (2010)

afin de bâtir notre projet pédagogique. Nous pouvons observer son fonctionnement sur la figure 20 ci-dessous :

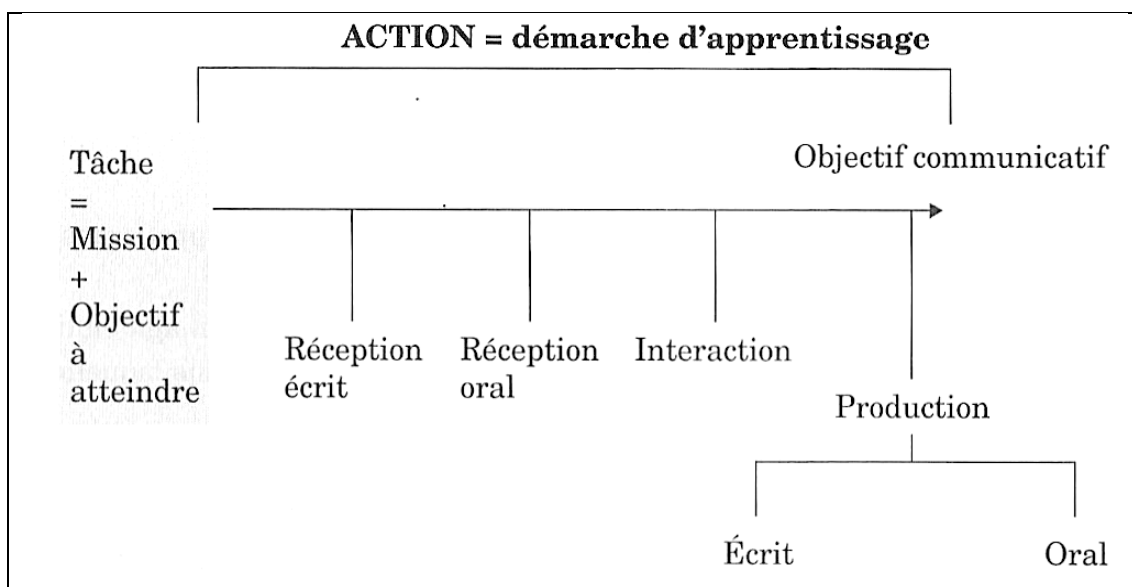


Figure 20 – Cadre d'apprentissage dans une unité d'action (Bourguignon, 2010 : 34)

En fait, les apprenants sont incités à mener à bien une mission sous la forme d'une tâche complexe contextualisée, selon la définition de Nunan (1989) : « une activité axée sur le sens, qui implique que les apprenants comprennent, produisent et/ou interagissent dans la langue cible »¹⁶. On peut observer sur la figure 20 que l'accomplissement de cette tâche est subordonné à la réalisation de plusieurs activités de communication langagière (réception orale, écrite et audiovisuelle¹⁷, interaction orale et écrite, médiation). Les apprenants rendent compte de cette mission par le biais d'une activité de production de sens à l'oral et/ou à l'écrit et du support de leur choix. Enfin, la mission sera évaluée à l'aide de la grille critériée multiniveaux que nous avons conçue à la fin du chapitre 2 (tableau 3). C'est selon ce cadre d'apprentissage que nous amenons les apprenants des 3 cycles de recherche à atteindre les objectifs pédagogiques précités. La cohérence entre les objectifs, les activités et les tâches d'évaluation est au cœur du projet. Cette congruence rappelle le principe d'alignement constructif théorisé par Biggs (2003) que nous avons développé dans le

¹⁶ Notre traduction pour "a piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, producing and/or interacting in the target language" (Nunan, 1989 : 10).

¹⁷ Nous avons souligné les éléments que nous avons ajoutés au cadre d'apprentissage initial

chapitre 3 (3.1.2.2). Selon Nissen (2019), il s'agit d'un élément nodal de l'articulation des deux modes.

5.3 L'articulation des deux modes : présentiel et distanciel

Dans notre dispositif, le distanciel est intimement lié au présentiel. Ces deux modes forment un tout cohérent au service de la construction de la compétence phonologique si bien qu'un apprenant qui n'assisterait pas à l'un des deux modes mettrait en péril ses chances de réussite dans le parcours. Toutefois, le présentiel constitue le mode dominant, car nous y présentons le scénario pédagogique, le fonctionnement et les modalités du dispositif : travaux de groupes, activités en autonomie en présentiel et à distance, dates de remise des évaluations, etc. D'ailleurs, le premier TD se déroule dans une salle informatique où nous présentons la plateforme *Moodle*, le déroulement du cours, et la modalité hybride, pour ne citer que ces éléments organisationnels-là. Présenter l'articulation bimodale est une tâche ardue au regard des angles d'approche possibles. Bien que nous visions l'objectif communicationnel du locuteur indépendant (B2), pour éviter de nous disperser, nous avons choisi de nous concentrer uniquement sur les tâches d'apprentissage et d'évaluation qui participent au développement de la compétence phonologique.

5.3.1 Les tâches d'apprentissage et d'entraînement phonologiques

Durant le parcours, les étudiants sont amenés à effectuer diverses tâches (activités métalinguistiques sur la phonologie, activités de communication langagière, exercices phonologiques, etc.). Afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage précités, nous convoquons les quatre phases de la démarche PDAE présentées dans le chapitre 2.

5.3.1.1 Perception des faits phonologiques en présentiel

La phase 1 s'opère en présentiel, car ce mode est plus adéquat pour amener les apprenants à percevoir les faits phonologiques. En effet, plusieurs activités de proprioception sont prévues (chapitre 2). Il s'agit d'apprivoiser le son en le matérialisant, pour ainsi dire, afin que les apprenants l'appréhendent au mieux. Pour ce faire, nous avons considéré les outils utilisés (feuille, miroir, pointeur, etc.) et les techniques qui ont trait au non-verbal (les mouvements de la bouche, des mains et des doigts) et qui permettent de mieux appréhender la tension des phonèmes vocaliques et leur caractère sonore ou sourd. C'est aussi le mode dans lequel nous pouvons le

mieux attirer l'attention de tous les apprenants en même temps, à l'aide du tableau de l'API (figure 5), par exemple. En effet, tous les regards sont dirigés vers ce support et les apprenants sont encouragés à participer (réaliser les segments, pointer les segments, interroger leurs pairs, etc.) comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2 (tableau 2). De ce fait, ces outils et techniques privilégient la perception multisensorielle (visuelle, auditive, kinésique) des faits segmentaux et suprasegmentaux. L'étape qui suit la perception phonologique est celle du repérage et de la discrimination auditive.

5.3.1.2 Discrimination auditive en distanciel

La phase 2 consiste en une série de tâches de repérage et de discrimination auditives sur le mode distanciel, à partir des faits perçus en présentiel. Le distanciel permettrait de différencier les apprentissages (Nissen, 2019 : 48 ; 64) de par la diversité des activités et des outils qu'on peut proposer aux apprenants et la flexibilité temporelle induite par ce mode. Le distanciel serait un mode adapté à l'entraînement et cela nous permet aussi de « gagner » du temps pour privilégier les activités plus communicatives en présentiel dans la phase d'appropriation suivante.

5.3.1.3 Appropriation des faits phonologiques sur les deux modes

La phase 3 est mise en place sur les deux modes. Il s'agit de créer les conditions favorables d'appropriation des faits segmentaux et suprasegmentaux à partir d'activités communicatives (jeux, production orale guidée, etc.) et réflexives (pratique raisonnée de la phonologie) comme nous l'avons vu (chapitre 2). Par exemple, les faits suprasegmentaux sont contextualisés à partir des ressources sonores étudiées en présentiel et en ligne. Les activités de groupe sont encouragées sur les deux modes selon une démarche socioconstructiviste théorisée par Vygostky (1985) que nous adoptons, car :

non seulement les apprenants peuvent s'engager dans des activités qui ont du sens, mais ils vont pouvoir communiquer et apprendre ensemble. Les productions des uns et des autres servent de supports d'apprentissage (Rivens Mompean, 2013 : 81)

De ce fait, l'apprentissage serait plus efficace avec l'aide d'autrui, et la distance serait une phase adaptée à la réflexion collaborative au regard de l'allongement du temps de réflexion qu'elle permet. Par exemple, les étudiants doivent se concerter pour

expliquer les phénomènes d'accentuation des mots à suffixes contraignants et neutres, de réduction des mots grammaticaux dans le discours, etc. Ce sont des faits qu'ils devront mobiliser pour s'exprimer dans la dernière phase d'expression.

5.3.1.4 Expression intégrant les faits phonologiques sur les deux modes

La phase 4 permet d'observer le transfert des savoirs et des savoir-faire phonologiques dans des tâches d'expression plus complexes. Dans notre cas, il s'agit d'activités à l'instar de la mission dont nous venons de définir les contours (figure 20). Selon les cycles, nous privilégierons l'un des deux modes selon le temps imparti et le nombre d'apprenants dans nos groupes. Nous préférons toutefois le mode distanciel (asynchrone) qui permet une évaluation plus fiable des apprenants qui rendent leurs productions orales en ligne. La méthode PDAE est donc au cœur de l'articulation bimodale à l'instar des tâches d'évaluation qui rythment le parcours.

5.3.2 Les tâches d'évaluation de la compétence phonologique

Les tâches d'évaluation font partie intégrante de l'alignement pédagogique de Biggs (2003) de telle sorte qu'il y a une congruence entre les objectifs pédagogiques explicités, les activités d'apprentissage et d'évaluation qui attestent l'atteinte des objectifs. Nous présenterons les types d'évaluation que nous soumettrons aux étudiants selon les deux modes.

5.3.2.1 L'évaluation diagnostique en présentiel

Dès le premier TD, nous évaluerons les apprenants afin d'établir un bilan à partir de leurs forces et de leurs faiblesses au regard des segments et des suprasegments que nous souhaitons leur faire acquérir. Les résultats de l'évaluation diagnostique seront partagés avec les apprenants afin qu'ils prennent en charge leur apprentissage. En effet, ils pourront s'en servir pour mieux se positionner quant à la construction de la compétence phonologique. L'évaluation diagnostique fait partie de notre méthodologie sous le nom de pré-test. Elle sera comparée à un post-test pour nous permettre d'observer si le dispositif est vecteur d'amélioration malgré le temps restreint (8 TD) des cycles.

5.3.2.2 L'évaluation formative sur les deux modes

Plusieurs activités d'évaluation formative sont proposées durant le parcours en présentiel et en distanciel.

5.3.2.2.1 L'évaluation formative en présentiel

Deux évaluations écrites (annexes 3 et 4) sont soumises aux apprenants en TD. Il peut paraître paradoxal d'évaluer l'oral à l'aide de l'écrit, mais plus tôt, nous avons mentionné le fait qu'avec la méthode PDAE, l'apprenant pouvait « apprivoiser » le flux sonore à l'aide de signes concrets. La première évaluation (annexe 3) consiste à évaluer la capacité à repérer les segments vocaliques et consonantiques à partir de l'API. La deuxième évaluation formative (annexe 4), qui est donnée lors du 4^{ème} ou du 5^{ème} TD, est plus complexe. En effet, les apprenants sont encouragés à repérer des phonèmes, des formes faibles et justifier l'accentuation de certains mots. Ce travail de repérage serait vain si nous n'évaluions pas la réalisation des segments et des suprasegments. Pour ce faire, le distanciel semble être la modalité la plus idoine pour diverses raisons.

5.3.2.2.2 L'évaluation formative en distanciel

La temporalité et l'objectivité de l'évaluation sont les raisons principales qui justifient notre choix pour cette modalité. Il serait en effet chronophage d'écouter tout un groupe-classe durant un TD et nous doutons de l'objectivité de l'évaluation. L'enseignant pourrait être distrait ou las. Cette distance mentale malgré la présence physique serait préjudiciable à la qualité de l'évaluation (Clifford, 1951). En effet, l'enseignant « n'est pas toujours le garant de sa présence psychologique, de sa disponibilité et de sa capacité d'écoute [...] » (Jacquinot, 1993 : 60) Or, l'évaluation asynchrone, à distance, permet de réécouter l'apprenant autant de fois qu'on le souhaite et de garantir une évaluation plus objective. Du côté apprenant, la remise des évaluations en ligne permettrait de se réécouter, se corriger à l'aide des outils mis à leur disposition avant de rendre leurs supports audio. Enfin, on peut aisément imaginer le temps gagné en mettant les évaluations à distance pour travailler d'autres activités de communication langagière en présentiel. Nous avons choisi l'Audio Actif Comparatif (AAC) présenté dans le chapitre deux comme type d'évaluation formative principal. En effet, les apprenants doivent réaliser trois tâches d'AAC, en ligne. Il s'agit de vérifier qu'ils sont capables de réaliser les segments et les suprasegments

correctement. Les critères d'évaluation sont de plus en plus précis au fur et à mesure que l'on avance dans le parcours : on passe de la réalisation des segments à la réalisation des suprasegments. Les deux premières tâches d'AAC sont données à la suite d'une tâche de réception audiovisuelle, en TD. Les apprenants sont amenés à repérer les segments et les suprasegments en présentiel, avant de les réaliser à distance. Nous présenterons ces tâches lors de la présentation détaillée des cycles (chapitre 6). La troisième tâche d'AAC consiste en la lecture d'un texte sans aide sonore cette fois. Les étudiants sont encouragés à mobiliser leurs savoirs et savoir-faire phonologiques afin de mener à bien cette évaluation. Puisque cette tâche est à réaliser en autonomie, ils utiliseront, peut-être, les outils (dictionnaire en ligne, convertisseur de texte en voix, etc.) mis à leur disposition sur la plateforme en vue d'améliorer la qualité phonologique de leur production. L'évaluation de l'AAC 3/3 sera prise en charge par les pairs pour les cycles 2 et 3. En effet, chaque production sera soumise à une double évaluation par le biais de l'activité « Atelier » de *Moodle*. Les étudiants devront évaluer leurs pairs à partir de critères précis et d'un modèle. Ce rôle d'évaluateur engendra, peut-être, des prises de conscience quant à la réalisation des faits segmentaux et suprasegmentaux. L'Audio Actif Comparatif est donc une activité phare du dispositif, car elle permettrait aux apprenants d'améliorer leurs performances phonologiques. Selon Frost (2004) : « l'AAC reste la meilleure méthode pour garantir la résonance nécessaire pour l'accomplissement de la mémorisation des formes cibles dans le cadre d'un programme de formation » (36).

5.3.2.3 L'évaluation sommative

Selon le principe d'alignement constructif (3.1.2.2), l'évaluation sommative devrait être une tâche suffisamment complexe pour permettre de valider les objectifs d'apprentissage précités. Par exemple, nous proposons la conception d'un spot publicitaire comme tâche d'évaluation sommative à la fin du parcours des cycles 2 et 3. C'est une tâche de production orale (mission) qui clôt le cadre d'apprentissage, comme nous l'avons expliqué plus tôt (figure 20). Pour mener à bien cette macro tâche, les apprenants doivent mobiliser à la fois la compétence phonologique et les compétences (linguistiques, pragmatiques, culturelles, etc.) que subordonne la compétence globale de communication. La grille d'évaluation critériée que nous avons conçue à la fin du chapitre 2 met ces compétences en exergue tout en donnant la priorité à l'objectif principal du parcours : le développement de la compétence

phonologique. Ainsi, la tâche d'évaluation sommative participe non seulement à la cohérence entre les objectifs pédagogiques et les activités du parcours (alignement constructif), mais aussi à la cohérence de l'articulation des deux modes (présentiel et distanciel) de telle sorte qu'évoluer sur l'un des deux modes uniquement mettrait à mal la réussite de la production finale. Dans la figure 21 ci-dessous, nous observons l'ossature de l'articulation des deux modes ainsi que quelques tâches d'apprentissage et d'évaluation que nous venons de mentionner. Nous apprécierons des schémas plus complets lors de la présentation détaillée des cycles dans le chapitre suivant.

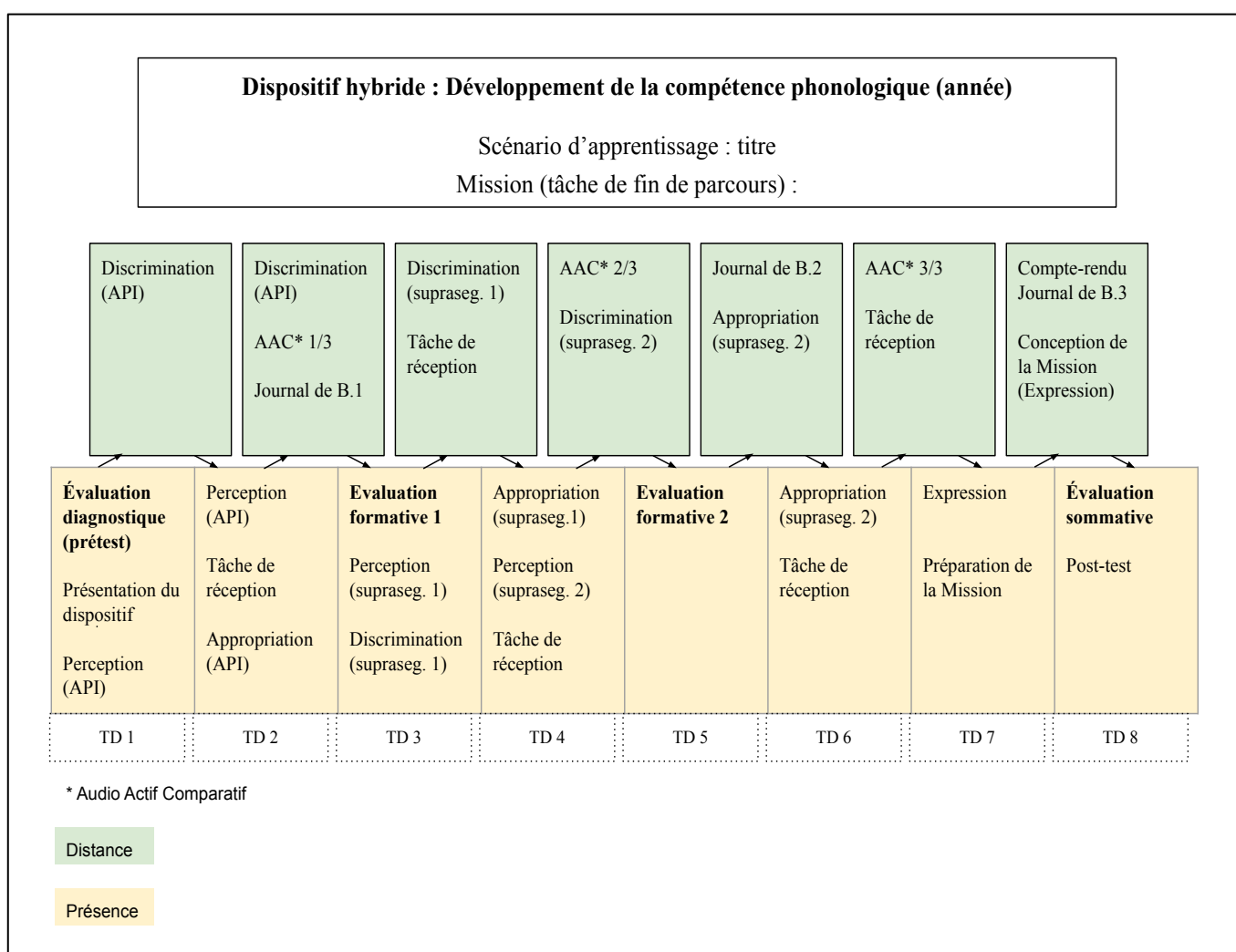


Figure 21 – Ossature de l'articulation des modes présentiel et distanciel

Nous venons de présenter l'articulation du scénario pédagogique sur les modes présentiel et distanciel. Pour achever la présentation du dispositif, il s'agira dorénavant d'introduire deux autres éléments clés : le choix des outils et l'accompagnement.

5.4 Le choix des outils numériques au service de la compétence phonologique

Nous nous sommes rendu compte de l'importance du distanciel pour s'entraîner et individualiser les apprentissages. En fait, « l'utilisation des technologies permet de diversifier le matériel et de répondre ainsi à des intérêts et des goûts différents » (Pothier, 2003 : 119). Nous utilisons la plateforme *Moodle*, appelée *e-cursus* à l'Université des Antilles pour faciliter le travail à distance. Ce logiciel a l'avantage de faciliter la médiatisation du savoir et des tâches (apprentissage, évaluation) phonologiques. Pour clarifier le parcours en ligne, nous avons scénarisé le cours en paramétrant plusieurs sections (*Reading, Tools, Homework, Collaborative work*). D'une part, nous mettons à la disposition des étudiants des outils multimédia préconisés par divers chercheurs (Fledge, 1995 ; Frost, 2004 ; Guichon, 2012 ; Bacor, 2017 ; Weber, 2019) au service de :

- la correction phonologique : outils de conversion de texte en voix¹⁸ « *text-to-speech* », un dictionnaire de prononciation¹⁹ et des sites d'apprentissage de l'API²⁰ ;
- la remédiation ou l'approfondissement phonologiques : *Padlet*. Il s'agit d'un site qui permet de mettre des ressources et des exercices en ligne à partir d'un mur collaboratif. Dans notre dispositif, les apprenants sont encouragés à s'entraîner à partir de ce site²¹ ;
- l'organisation : des rappels sont faits régulièrement en présentiel et à distance, par le biais d'applications telles que *Hangout* de *Google* (cycles 1 et 2) ou *WhatsApp* que les apprenants utilisent pour s'organiser entre eux (cycle 3) ;
- l'apprentissage lexical : le logiciel *Quizlet*²² qui permet d'apprendre du lexique à l'aide de diverses activités qui facilitent la mémorisation et la récupération (chapitre 1) : *flashcards* visuels et sonores, dictées, jeux, etc ;
- l'écriture phonémique : *Tophonetics*²³ ;
- le traitement de texte en ligne : *Google Docs*.

¹⁸Oddcast : http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php

¹⁹Howjsay : <http://howjsay.com/?&wid=1920&flash=n>

²⁰Macmillanenglish : <http://www.macmillanenglish.com/pronunciation/interactive-phonemic-charts/#british-english>

²¹Padlet : <https://padlet.com/fjbardoll/prononciation>

²²Quizlet : <https://quizlet.com>

²³Tophonetics : <https://tophonetics.com>

D'autre part, concernant les activités, les apprenants peuvent mettre en ligne leur compte rendu collectif des tâches métalinguistiques (cycle 1), et leurs productions orales à partir des activités (Wiki, Forum ou Devoir) disponibles sur *Moodle*. Ainsi, nous prenons soin de mettre le scénario pédagogique en ligne en débloquant les modules et les activités, au fur et à mesure de notre avancée dans le parcours. En outre, nous nous sommes penché sur le statut de l'erreur et à son traitement (chapitre 2 : 3.1.2.1). Nous avons donc créé un site de remédiation sur *Padlet* (cycles 2 et 3) qui agrège des exercices phonologiques afin de permettre aux apprenants de s'entraîner (repérage, discrimination, etc.) en autonomie, à partir des erreurs pointées dans les tâches d'évaluation et dans le journal de bord. Le journal de bord est un outil dual qui permet aux apprenants de mieux se situer (métacognition) et d'observer la pertinence du dispositif de par les échanges qu'on instaure au fil du parcours. C'est la raison pour laquelle nous opérerons une analyse de contenu pour mieux détecter et remédier aux besoins des apprenants et les accompagner dans la construction de la compétence phonologique.

5.5 L'accompagnement au développement de la compétence phonologique

L'accompagnement serait un autre attribut du dispositif. L'enseignant opère divers choix (méthodes d'enseignement, scénario de communication, outils, etc.) pour mettre les apprenants sur la voie de l'autonomie. Ainsi, dans quelle mesure le dispositif facilite l'autonomisation de l'apprenant ? Dans le chapitre 3, nous avons conclu que l'accompagnement selon les domaines cognitif, métacognitif, psycho-affectif, et organisationnel devait être privilégié pour développer la compétence phonologique chez les apprenants. Dans les paragraphes suivants, nous considérerons ces divers domaines.

5.5.1 Le domaine cognitif

Le but est d'aider l'apprenant à développer ses capacités cognitives afin qu'il acquière des savoirs et savoir-faire phonologiques. La mise en place de la méthode PDAE permettrait d'atteindre cet objectif par le biais d'activités métalinguistiques (phases de discrimination et d'appropriation), selon diverses modalités : seul ou en groupe, en présentiel et en distanciel. Les différentes évaluations des performances des apprenants à diverses étapes du parcours nous permettent d'adapter nos interventions

dans ce domaine, à l'instar de nos feedbacks en ligne à la suite des évaluations formatives (AAC).

5.5.2 Le domaine métacognitif

Le but est de permettre à l'apprenant de se positionner et de prendre du recul sur son parcours d'apprentissage. Notre accompagnement s'opère au niveau des échanges à partir du journal de bord qui est le principal élément réflexif de notre dispositif. En effet, les apprenants sont amenés à le remplir à divers moments :

- en début de parcours pour constater les erreurs phonologiques à résorber ;
- en cours de parcours pour faire un bilan d'étape sur leur progrès ;
- en fin de parcours pour évaluer leur progression et proposer des solutions de remédiation.

Ce travail réflexif peut être ardu pour des apprenants étrangers à ce type de tâche. Nous leur avons donc conçu des outils (grilles d'évaluation (annexe 5), fiche-bilan (annexe 8), etc.) au fil des cycles pour les aider à se positionner et à prendre en charge leur apprentissage. Le fait de s'intéresser aux besoins des apprenants participerait à une relation pédagogique bienveillante et peut-être motivante.

5.5.3 Le domaine psycho-affectif

Dans le chapitre 1, nous avons convenu que la création d'un environnement d'apprentissage bienveillant permettrait de solliciter le cerveau limbique, apte à « apprendre à partir d'expériences nouvelles » (Trocmé-Fabre, 1997 : 47). La démarche (PDAE) multisensorielle et réflexive permettrait d'ancrer l'apprentissage phonologique dans un contexte favorable et gratifiant et ce, dès la phase 1 de perception de fait phonologique. En outre, le cadre d'apprentissage (thématique, mission, tâches et outils en présentiel et en ligne) que nous proposons aux apprenants participe de cet univers bienveillant et adapté aux apprentissages nouveaux. Par ailleurs, les activités en groupe (cycle 1 en particulier), les échanges à partir du journal de bord, les feedbacks et la possibilité de refaire les évaluations (cycle 3) permettraient de considérer l'erreur comme faisant partie de l'apprentissage. L'apprenant devrait prendre la parole avec plus de confiance.

5.5.4 Le domaine organisationnel

Le parcours conçu pourrait être déroutant pour les apprenants peu habitués à l'hybridation. De ce fait, l'accompagnement de l'enseignant-concepteur s'avère utile. C'est la raison pour laquelle nous réservons une partie du premier TD à l'explication du dispositif. En effet, cette séance se déroule en salle informatique. Les apprenants peuvent se connecter à la plateforme *Moodle* depuis un ordinateur et/ou leur Smartphone. Nous prenons le temps de présenter le dispositif, d'explicitier les objectifs pédagogiques et les éléments clés précités. Le logiciel *Hangout* (cycles 1 et 2) est un outil essentiel qui nous permet de rappeler les tâches à effectuer. Toutefois, les étudiants les plus autonomes s'organisent aussi à l'aide de l'application *WhatsApp* (cycle 3).

Nous venons de présenter les principaux types d'accompagnement à l'autonomie qui paraissent essentiels pour développer la compétence phonologique chez les apprenants. Il s'agira dès lors de terminer cette présentation globale des cycles par les moyens mis en œuvre pour évaluer le dispositif.

5.6 L'évaluation du dispositif

Le dispositif hybride que nous avons conçu pour développer la compétence phonologique fait partie d'une recherche-action dont nous avons déjà présenté les contours (chapitre 4). Aussi, pour évaluer la pertinence du dispositif, nous triangulerons les méthodes de recueil de données explicitées à la fin du chapitre 4. Pothier (2003) partage quelques recommandations à prendre en considération quand on évalue un dispositif :

- « il convient cependant de ne pas avoir d'illusion : aucun système, aucune mise en place ne sera miraculeuse et ne transformera par enchantement un débutant hésitant en avancé efficace » (119). Par exemple, il serait vain de s'attendre à une amélioration fulgurante de la prononciation au bout de 8 TD, comme nous l'avons mentionné plus tôt. D'où notre choix de ne pas introduire de groupe test. Nous préférons décrire les éléments saillants de notre dispositif, leurs interactions et observer leurs effets sur le processus d'accommodation phonologique.
- « trois aspects de la formation devraient être dissociés : les performances linguistiques des apprenants, les acquis périphériques comme une certaine autonomie ou une meilleure conscience langagière et enfin le plaisir et

l'intérêt très subjectifs ressentis par les protagonistes » (*ibid.*). La méthodologie de recueil de données que nous convoquons devrait permettre de distinguer ces aspects de la formation, comme nous le verrons dans les chapitres suivants.

Cette section clôt la présentation générale du dispositif selon les trois cycles d'expérimentation. Toutefois, il nous semble que concevoir un tableau de bord conférerait plus de lisibilité et de transparence à notre démarche d'évaluation. De ce fait, nous prenons appui sur le tableau de bord que propose Labetoulle (2019 : 198-200) pour analyser un dispositif en LANSAD. Ce document reprend peu ou prou les attributs (identification d'un problème, plan d'action, etc.) d'un cycle de recherche-action que nous avons explicité plus tôt. Nous proposons le tableau de bord (tableau 7) ci-dessous. Il sera modifié après chaque cycle puisqu' « il s'agit d'étudier le degré d'atteinte des finalités et des objectifs, et de permettre des modifications pertinentes pour le Cycle suivant si besoin [est] » (Labetoulle, 2019 : 197)

Axes	Constats	Objectifs à atteindre	Moyens mis en oeuvre (pôles et éléments clés du dispositif)	Méthodologie de recueil de données
PÉDAGOGIQUE	Plusieurs variables à prendre en compte pour enseigner la phonologie anglaise	Susciter la conscientisation de faits phonologiques Faciliter l'apprentissage phonologique	Pôle 1 - Scénario pédagogique : Pôle 2 - Accompagnement Pôle 3 – Instruments numériques	Questionnaire Journal de bord Entretien de clarification Pré-test / Post-test
ORGANISATIONNEL	Grands groupes de niveaux hétérogènes	Individualiser le parcours Engendrer la prise de recul sur le processus d'apprentissage		Questionnaire Journal de Bord
		Accroître le temps d'entraînement		Questionnaire Journal de bord Données statistiques de <i>Moodle</i>

Tableau 7 – Ossature du tableau de bord pour l'analyse du dispositif

Synthèse chapitre 5

Nous venons de présenter une vue d'ensemble du dispositif que nous avons mis à l'épreuve du terrain lors de trois cycles de recherche. Trois pôles principaux se dégagent : le scénario pédagogique, l'accompagnement et les instruments numériques. Ils sont tous les trois articulés selon la modalité hybride. Il s'agira dès lors d'agencer le dispositif au mieux pour répondre à notre question de recherche principale et observer dans quelle mesure les interactions entre ces trois pôles permettraient d'atteindre les objectifs arrêtés, cycle après cycle, selon notre agencement. Nous disposons d'outils (schéma d'articulation des deux modes (figure 21) et tableau de bord (tableau 7)) qui permettent d'illustrer et de clarifier notre propos. Nous devons observer et tenter d'expliquer la complexité en jeu dans notre dispositif hybride. Nous pourrions ainsi prendre le recul nécessaire pour évaluer sa pertinence au regard de la construction de la compétence phonologique.

CONCLUSION PARTIE 2

Dans cette deuxième partie, nous avons pu observer les éléments sur lesquels nous nous sommes appuyé pour entreprendre notre recherche. En effet, dans le chapitre 4, nous avons explicité les attributs de la recherche-action, ses biais et les outils méthodologiques que nous avons convoqués pour récolter les résultats. Nous rappelons que nous nous appuyons sur la pensée complexe pour construire ce dispositif. De ce fait, notre action d'apprenti ingénieur pédagogique et de praticien devra prendre en compte l'incertitude, le risque, tous deux inhérents à la mise en place de tout dispositif systémique et dynamique. C'est pourquoi nous proposons le plan d'action que nous avons étayé dans le chapitre 5 afin de mettre le dispositif à l'épreuve du terrain à la fois singulier (à l'Université des Antilles), et global de par sa similitude avec les divers contextes LANSAD des universités de France hexagonale. Dans cette troisième partie, nous analyserons et discuterons les résultats récoltés pour chacun des trois cycles de recherche (chapitre 6) avant de proposer une « méta » analyse et aboutir sur une modélisation du dispositif (chapitre 7). Cette entreprise permettra de prendre le recul nécessaire à l'observation des plus-values et des limites de nos choix ingénieriques et pédagogiques pour atteindre nos objectifs de recherche.

PARTIE 3 : RÉSULTATS ET DISCUSSION

CHAPITRE 6 : PRÉSENTATION DÉTAILLÉE ET RÉSULTATS DES TROIS CYCLES DE RECHERCHE

Nous avons affaire à un système complexe et dynamique dans lequel divers éléments entrent en interaction et produisent des effets qu'il nous est difficile de prévoir précisément. Nous rejoignons ainsi l'équation que Nissen (2018) met en avant pour décrire les dispositifs hybrides en langues : $1+1 = 1$ pour expliquer que « les deux modes, le distanciel et le présentiel, sont combinés et articulés en une formation en langues cohérente. »²⁴ Toutefois, nous préférons l'équation « $1+1 = +\infty$ » pour expliciter le fait que la combinaison des deux modes et des éléments qu'ils renferment auraient des affordances et des effets bien plus nombreux que nous pourrions l'imaginer. De ce fait, nous ne cherchons pas à prouver tel ou tel effet. Au contraire, nous cherchons d'abord à décrire notre dispositif quelque peu innovant de par la combinaison du format proposé (hybridation) et des contenus (tâches phonologiques) novateurs. Ce n'est qu'après cette phase de description que nous pourrions apprécier les effets des divers éléments sur l'appropriation des contenus, la réflexivité, l'autonomisation des apprenants et l'individualisation du parcours. Comme nous l'avons expliqué plus tôt, nous agissons en prenant en compte l'incertitude, ce qui nous préviendra de faire des conclusions hâtives, dépendantes de contextes précis. Dans les sections suivantes, nous présenterons chaque cycle de manière détaillée dans son contexte singulier et les outils méthodologiques de récolte de données. Dans un deuxième temps, nous ferons une première analyse des résultats. Enfin, nous clôturerons ce chapitre à l'aide d'un tableau synthétique (tableau 19) dans lequel nous expliciterons les similitudes et les divergences entre chacun des cycles. En sachant que ces derniers évoluent selon la temporalité, l'avancée de nos recherches et l'analyse des résultats du/des cycle.s précédent.s.

²⁴ Vidéo 1 du module de Formation hybride en langues du Mooc eFan Langues (2018) sur la plateforme France Université Numérique (FUN)

6.1 Présentation du cycle 1

Dans les paragraphes suivants, nous expliciterons en premier lieu les objectifs et le contexte d'expérimentation de ce premier cycle. En deuxième lieu, il s'agira de décrire le dispositif conçu à l'aune de nos choix pédagogiques et ingénieriques pour atteindre ces objectifs. En troisième lieu, nous présenterons les outils de recueil de données que nous convoquerons pour évaluer l'adéquation du dispositif aux objectifs visés. En dernier lieu, nous analyserons les données collectées et partagerons les premières tendances et les émergences qui pourraient se présenter.

6.1.1. Les objectifs et le contexte d'expérimentation

Le premier cycle s'est déroulé au cours du deuxième semestre de l'année universitaire 2017-2018. Il s'agissait de mettre en place un dispositif hybride sur 8 TD pour développer la compétence phonologique chez 26 étudiants de niveaux hétérogènes (A1 à C2) inscrits en Licence 2 d'espagnol. L'objectif principal est de concevoir un dispositif hybride qui parviendrait à :

- faciliter l'apprentissage phonologique en suscitant une prise de conscience des faits phonologiques ;
- individualiser le parcours ;
- engendrer la prise de recul sur le processus d'apprentissage ;
- accroître le temps d'entraînement.

6.1.2. Présentation du dispositif

Tel un système, notre dispositif forme un tout cohérent composé des éléments que nous avons présentés dans notre partie théorique : le scénario d'apprentissage, l'articulation des tâches sur les deux modes, le choix des outils et l'accompagnement au service de la compétence phonologique, pour ne citer que ces pôles et éléments-clés. Nous les mettons en exergue.

6.1.2.1. Le scénario d'apprentissage

Nous avons choisi de développer la compétence phonologique dans une séquence autour de l'art urbain. Ce choix quelque peu original pourrait susciter l'intérêt et la motivation des apprenants. Nous suivons le cadre d'apprentissage (l'unité d'action) présenté plus tôt de telle sorte qu'en fin de parcours, les étudiants doivent rendre un projet commun de réhabilitation d'une ville de l'état de New York de niveau B2,

selon le CECRL. La réalisation de cette mission passe par diverses tâches de communication langagière (voir fiche projet pédagogique, annexe 2). En fin de parcours, les apprenants doivent être capables de repérer et de réaliser les faits phonologiques suivants :

- tous les segments de l'API (figure 5) ;
- l'accent des mots aux suffixes contraignants ;
- l'accent des mots aux suffixes neutres ;
- les formes faibles des mots grammaticaux.

6.1.2.2. L'articulation des tâches sur les deux modes

6.1.2.2.1. Les tâches d'apprentissage et d'entraînement phonologiques

Bien que les tâches aient été proposées sur les deux modes, le présentiel reste le mode dominant. En effet, nous y avons présenté le fonctionnement du dispositif et ses modalités d'évaluation dès la première séance. Nous mettons en œuvre la méthode PDAE. Pour ce faire, nous avons privilégié le présentiel pour les phases de perception (phase 1) et d'expression (phase 4). La phase 3 d'appropriation s'est opérée sur les deux modes et la phase 2 de discrimination s'est déroulée en distanciel. En outre, nous avons impulsé le travail de groupe, selon une conception socio-constructiviste (chapitre 2) sur les deux modes, à l'aide de tâches métalinguistiques. En effet, les étudiants devaient se concerter en ligne à partir de faits phonologiques pour trouver une règle (figure 22).

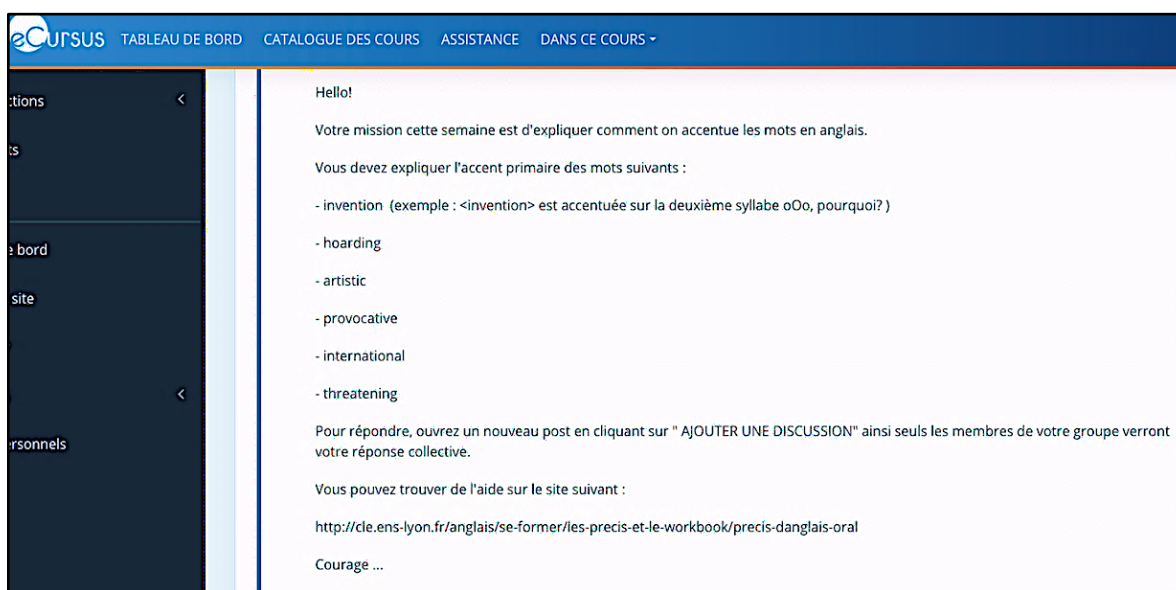


Figure 22 – Exemple de tâche en groupe sur l'accentuation des mots à suffixes contraignants et neutres,

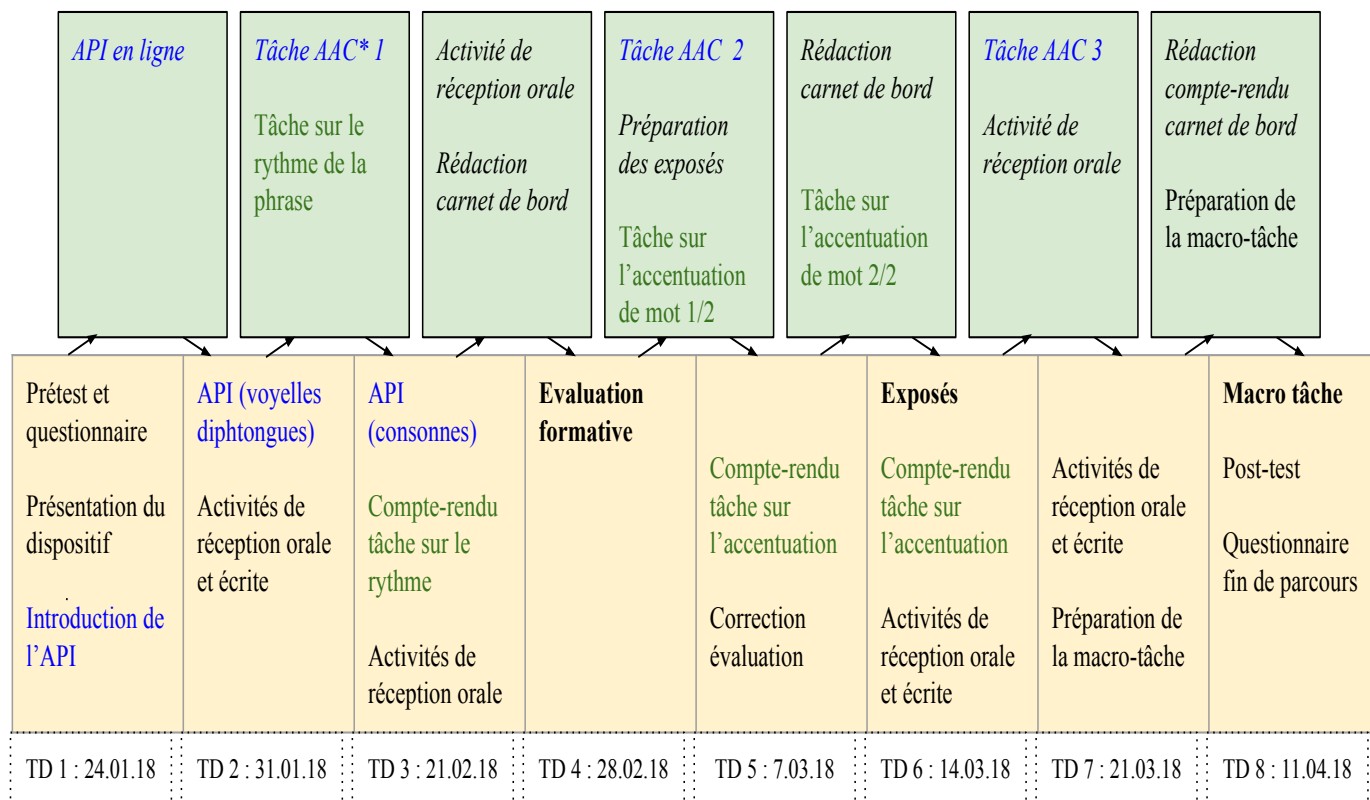
6.1.2.2.2. Les tâches d'évaluation de la compétence phonologique

Nous avons proposé aux apprenants des tâches d'évaluation diagnostique dès la première séance pour faire un bilan de leurs forces et de leurs faiblesses quant aux objectifs visés. Nous détaillerons le contenu de cette évaluation quand nous traiterons de notre pré-test. Plusieurs évaluations formatives ont été proposées sur les deux modes. En présentiel, elles consistaient à observer la capacité de l'apprenant à repérer et à expliquer les faits phonologiques présentés (annexes 3 et 4). En revanche, à distance nous avons évalué leur capacité à réaliser des faits segmentaux et suprasegmentaux à l'aide de trois tâches d'AAC. L'évaluation sommative s'est effectuée en présentiel. Elle comprenait des exposés individuels et la mission qui fut réalisée en groupe. Une grille d'évaluation (annexe 5) à l'instar de celle présentée à la fin du chapitre 2 a été remise. Le volume complémentaire du CECRL (février 2018) venait à peine d'être publié et nous ne l'avons pas encore intégré à nos grilles d'évaluation. Le schéma (figure 23) ci-dessous illustre notre scénario d'apprentissage qui met en avant nos choix pédagogiques et ingénieriques pour ce premier cycle. Toutefois, nos choix passent aussi par les outils qui facilitent l'appropriation du savoir phonologique en ligne et l'accompagnement au service de l'individualisation et de l'autonomisation.

Dispositif hybride : Emergence de la conscience phonético-phonologique (2018)

Scénario pédagogique : Street art in public spaces

Macro tâche : Présentation d'un projet de réhabilitation d'une ville de l'état de New York



* Audio Actif Comparatif

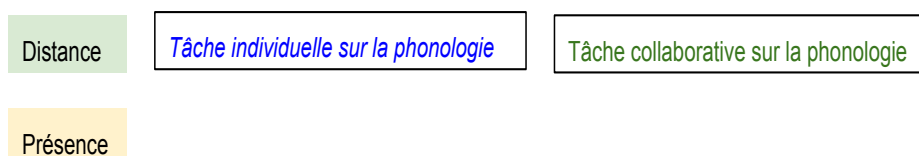


Figure 23 – Scénario pédagogique du Cycle 1 articulé sur les deux modes, Janvier 2018

6.1.2.3. Les outils numériques au service de la médiatisation du savoir phonologique

Comme nous l'avons expliqué à la fin du troisième chapitre, nous adoptons une perspective plus pédagogique que technique des outils (Sarré, 2011 : 14-15 ; Holtzman, 2009 : 529). En effet, nous intégrons la plateforme *Moodle* à notre pratique de telle sorte que les apprenants peuvent :

- apprendre du vocabulaire en écoutant la prononciation du mot ;

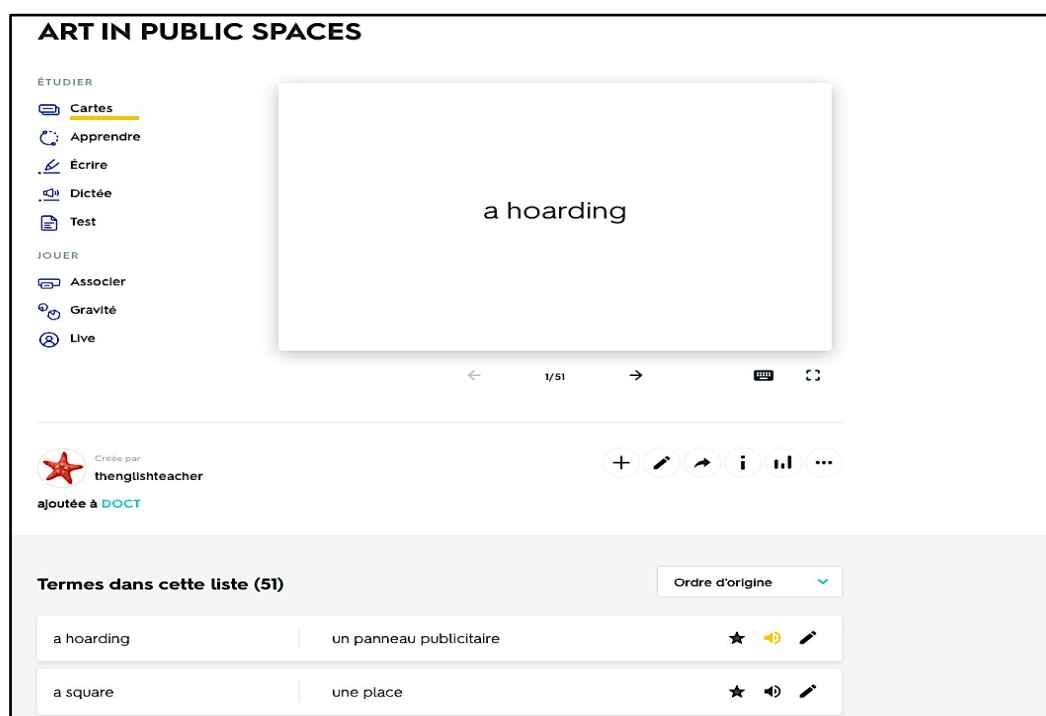


Figure 24 – Copie écran du site d'apprentissage lexical *Quizlet*²⁵

- interagir entre eux (Forum : *Collaborative Work*, Glossaire) ;
- interagir avec l'enseignant (Forum et Devoir : à partir des feedbacks à la suite des évaluations) ;
- s'entraîner en autonomie, à l'aide d'activités et d'outils mis en ligne (supports audio, liens vers des sites d'entraînement sur les faits phonologiques, etc.) à l'instar du tableau phonétique interactif ci-dessous (figure 25) :

²⁵ site accessible à partir de l'adresse : <https://quizlet.com/104475322/art-in-public-spaces-flash-cards/>

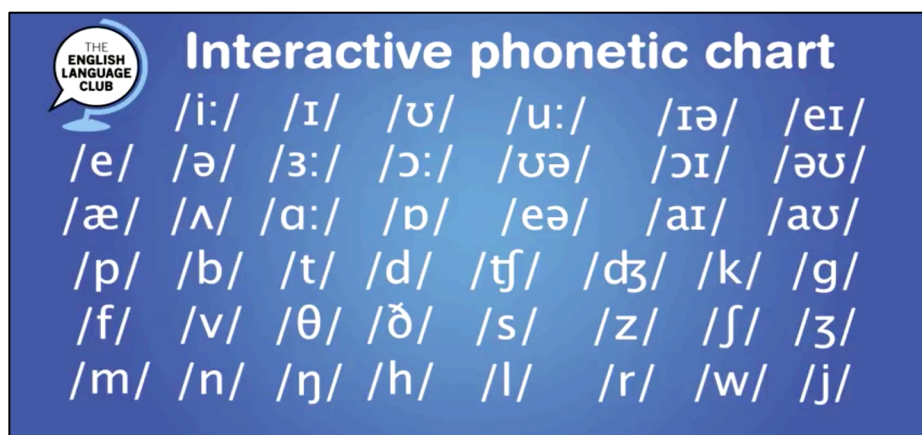


Figure 25 – Copie écran de l’API interactif à partir du site The English Language Club²⁶

Ces outils de soutien au travail personnel et collaboratif sont intimement liés à l’accompagnement de l’enseignant dans sa fonction tutorale.

6.1.2.4. L’accompagnement à l’autonomisation

Ce sont les domaines cognitif et métacognitif de l’accompagnement qui sont principalement en jeu dans ce dispositif. En effet, les activités d’apprentissage et d’évaluation proposées sur les deux modes, les appréciations individualisées à partir des évaluations formatives en ligne participent au soutien cognitif. Aussi, nous mettons en place des journaux de bord individuels qui nous permettent d’apprécier le degré d’autonomie des apprenants (chapitre 3) au regard de la construction de la compétence phonologique, notamment au niveau cognitif, métacognitif, psycho-affectif et organisationnel, comme nous le mentionnions plus tôt (chapitres 3 et 5). Notre guidage vise à susciter un questionnement chez les apprenants pour qu’ils prennent du recul sur leurs productions. En effet, « l’apprenant doit mettre en place des stratégies qu’il pourra d’autant mieux développer qu’il se connaît en tant qu’apprenant [...] Ceci nécessite une explicitation et sollicite une approche réflexive » (Rivens Mompean, 2013 : 133). De ce fait, nous avons tenté de les accompagner sur la voie de l’autonomie. Ils ont pu bénéficier des conseils de l’enseignant-tuteur et prendre du recul sur leurs erreurs afin de les corriger et construire la compétence phonologique à leur rythme. Ces interactions enseignant-apprenant participeraient aussi à l’individualisation du parcours. Enfin, pour soutenir

²⁶ Le tableau est disponible à l’adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=0HeujZ45OZE>

les apprenants au niveau organisationnel, des rappels sont faits régulièrement en présentiel et à distance par le biais de l'application *Hangout* de *Google*.

Nous venons de passer brièvement en revue les éléments phares de notre dispositif. Nous insistons sur le fait que la frontière entre tous ces éléments est fine car dans les faits ils interagissent entre eux, et tel un système, chaque élément renferme des sous-systèmes d'éléments qui rentrent en concurrence pour organiser un tout. En effet, nous observons que diverses formes d'accompagnement dépendent à la fois des outils et des tâches du scénario pédagogique articulés sur les deux modes. En d'autres termes, une relation d'interdépendance est en jeu entre les divers éléments explicités. L'évaluation du dispositif s'avère donc ardue tant il y a de fils à démêler pour valider l'adéquation d'un élément plus qu'un autre au regard des objectifs précités.

6.1.3. Évaluation du dispositif

6.1.3.1 Présentation des outils de recueil de données

Nous venons de souligner la complexité et la dynamique du dispositif qui compliquent l'évaluation des éléments et de l'agencement proposé pour atteindre nos objectifs de départ. Pour rappel, nous cherchons à observer si le dispositif conçu permet de :

- faciliter l'apprentissage phonologique ;
- individualiser le parcours d'apprentissage ;
- accroître le temps d'entraînement.

Pour ce faire, nous convoquons plusieurs outils de recueil de données que nous avons présentés plus tôt (chapitre 4) afin de les trianguler et d'obtenir des résultats plus fiables.

6.1.3.1.1 Questionnaire de fin de parcours

Un questionnaire (annexe 6) est remis en fin de parcours. Il nous permettrait d'observer la réception du dispositif et sa plus-value sur le terrain puisque les apprenants doivent exprimer leurs représentations à partir de onze questions selon trois axes : la prononciation de l'anglais, le travail collaboratif et la plus-value du numérique. Les réponses à ce questionnaire permettraient de vérifier l'adéquation de plusieurs éléments du dispositif pour construire la compétence phonologique. Nous les interrogeons au sujet des éléments suivants :

- les tâches d'apprentissage et d'évaluation (questions 2 et 5) pour faciliter l'accommodation phonologique ;
- le journal de bord au service de l'individualisation et de la métacognition (question 6) ;
- l'accompagnement de l'enseignant (question 7) ;
- le travail collaboratif (question 8) pour faciliter l'apprentissage ;
- les outils numériques (questions 10 et 11) au service de l'appropriation du savoir phonologique.

6.1.3.1.2 Le pré-test et le post-test

Un pré-test sous la forme d'une évaluation diagnostique (annexe 7) est soumis dès la première séance de TD. Nous cherchons à évaluer le niveau de départ des apprenants au regard des objectifs phonologiques précités, à partir de deux tâches qui consistent à lire un texte court et répondre à dix questions ouvertes (niveau élémentaire A1-A2) sur leur quotidien. Le même test a été soumis 7 TD plus tard, soit 9 semaines plus tard, comme le préconisent Celce-Murcia *et al.* (2010) et Capliez (2011) pour évaluer le progrès des étudiants au sortir du parcours. Nous sommes conscient du biais que peut constituer l'effet de mémoire. Nous ne pensons pas qu'il constitue un frein pour notre recherche. D'ailleurs, les étudiants ne sont pas prévenus de la passation du post-test et pour éviter toute préparation, ils n'ont que cinq minutes pour exécuter les deux tâches requises. Aussi, il nous semble nécessaire de rappeler que nous cherchons à comprendre notre dispositif en observant son adéquation et l'actualisation de ses éléments sur le terrain vis-à-vis du développement de la compétence phonologique. Nous reconnaissons que bien que l'amélioration de la prononciation soit une des finalités de notre dispositif, pour l'heure nous ne pouvons pas évaluer le progrès en tant que tel en raison de notre contexte. En effet, nous rappelons que nous ne prétendons pas proposer un dispositif qui améliorerait la prononciation des apprenants de manière fulgurante sur un laps de temps aussi restreint (8 TD) inhérent au dispositif. Nous préférons donc considérer ces pré-test et post-test comme des signes qui valideraient que le dispositif permet une certaine progression, mais nous ne pourrions pas en tirer de résultats significatifs, ni quantitatifs.

6.1.3.1.3 Les journaux de bord

Un journal de bord a été renseigné par chaque étudiant. Nous avons vu dans le chapitre 3 que cet outil, au service de la métacognition et de l'individualisation, était dual, car il fait partie de notre méthodologie et des éléments clés de notre dispositif. Comme nous l'avons expliqué (chapitres 4 et 5), le journal de bord est renseigné au fur et à mesure du parcours selon 3 phases principales qui précèdent un compte-rendu final. Ce bilan porte sur les questions liées à la prise de conscience des faits phonologiques, l'évaluation de leur progrès dans ce parcours, les outils de remédiation ou d'approfondissement phonologiques. Les données recueillies à l'aide de cet outil nous permettraient de considérer si impulser un travail réflexif sur l'apprentissage faciliterait l'apprentissage phonologique. De plus, nous observerons si la médiatisation des savoirs phonologiques à l'aide d'activités et d'outils en ligne optimiserait l'entraînement et l'accommodation phonologiques. Les outils méthodologiques précités nous permettront de récolter des données pour mieux comprendre les éléments en jeu dans le dispositif conçu au regard de la construction de la compétence phonologique. Afin d'éviter de perdre de vue nos objectifs initiaux dans cet entrelacs propre à la complexité des dispositifs hybrides, nous ajoutons nos objectifs, les moyens (agencement des éléments) mis en œuvre pour les atteindre et les outils (méthodologiques) d'évaluation dans le tableau de bord (tableau 8) présenté plus tôt (chapitre 5). Il s'agira dorénavant d'analyser les données récoltées par chaque outil présenté. Nous pourrions repérer des premières tendances et mieux comprendre le dispositif pour l'améliorer en vue du deuxième cycle.

Axes	Constats	Objectifs à atteindre	Moyens mis en oeuvre	Méthodologie de recueil de données
PÉDAGOGIQUE	Plusieurs variables à prendre en compte pour enseigner la phonologie anglaise	Faciliter l'apprentissage phonologique	Pôle 1 - Scénario pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> - Multisensorialité et réflexivité en jeu dans la démarche PDAE - Travail collaboratif - Alignement constructif Pôle 2 - Accompagnement (cognitif, métacognitif) : <ul style="list-style-type: none"> - Interaction à partir des journaux de bord Pôle 3 - Instruments numériques : <ul style="list-style-type: none"> - Outils d'apprentissage sur <i>Moodle</i> 	Questionnaire Journal de bord Pré-test et post-test
	Grands groupes de niveaux hétérogènes	Individualiser le parcours Engendrer la prise de recul sur le processus d'apprentissage	Pôle 1 - Scénario pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> - Grilles d'évaluation critériées et multiniveaux Pôle 2 - Accompagnement (métacognitif) : <ul style="list-style-type: none"> - Interaction apprenant – enseignant à partir du journal de bord 	Questionnaire Journal de bord
ORGANISATIONNEL	Temps limité du TD	Accroître le temps d'entraînement	Pôle 1 - Scénario pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> - Articulation des tâches d'apprentissage et d'évaluation sur les deux modes Pôle 3 – Instruments numériques : <ul style="list-style-type: none"> - Outils d'apprentissage sur <i>Moodle</i> 	Questionnaire Journal de bord

Tableau 8 – Tableau de bord de notre recherche-action, Cycle 1

6.1.3.2 Analyse des données du cycle 1

6.1.3.2.1 Analyse du questionnaire de fin de parcours

22/26 apprenants ont renseigné ce questionnaire anonyme. 19/22 étudiants déclarent que leur prononciation a progressé depuis le début du parcours. Pour affirmer cela, ils se sont peut-être appuyés à la fois sur les résultats (qualitatifs et quantitatifs) des évaluations (diagnostique, formatives et sommative) et sur nos feedbacks en ligne. Selon les 12/19 étudiants qui ont justifié leur choix, les moyens les plus efficaces pour parvenir à ce résultat sont :

- les tâches d'évaluation formative d'AAC : (10/12)
- les activités métalinguistiques d'appropriation : (5/12)
- les exposés en présentiel : (3/12)
- les exercices de perception sur l'API en ligne : (3/12)

La réalisation des tâches fermées sur l'apprentissage de l'API en autonomie, à distance, sans suivi de l'enseignant ne semble pas faire sens pour les étudiants. Il aurait peut-être fallu davantage prendre ces tâches en compte dans une évaluation formative. Ensuite, le journal de bord a été jugé inutile par 14/22 étudiants. Ce type d'activité inhabituel a peut-être déstabilisé un grand nombre d'apprenants, sans oublier que notre suivi des journaux de bord n'était pas régulier : les apprenants pouvaient rester plusieurs jours sans feedback de notre part. De ce fait, le lien du journal de bord avec l'objectif d'amélioration de la compétence phonologique a été nié par le plus grand nombre. Nous analyserons cet outil de manière plus approfondie. À l'exception d'un étudiant, tous ont trouvé notre accompagnement utile. Dans ce premier cycle, l'accompagnement visait principalement à :

- faciliter l'accommodation phonologique (domaine cognitif) à l'aide d'activités sur les deux modes, et d'interactions diverses à partir des travaux des apprenants, etc. ;
- leur permettre de prendre conscience de leurs forces et leurs faiblesses pour mieux se positionner (domaine métacognitif) et entreprendre des actions d'approfondissement ou de remédiation ;
- faciliter l'organisation du travail dans un dispositif hybride quelque peu inhabituel (domaine organisationnel) à l'aide de rappels des tâches, d'explicitations, etc.

Ensuite, le travail en groupe a été rejeté par 14/22 étudiants. En effet, travailler en groupe en présentiel et à distance durant les 10 semaines (8 TD) a été une source de tensions pour diverses raisons. Par exemple, selon les réponses au questionnaire, « il y en a qui ne s'investissent pas et on doit les harceler » ou « je n'aime pas échanger avec les autres. Je suis plutôt individualiste ». Les étudiants ne sont peut-être pas habitués à travailler en groupe sur une longue durée et encore moins sur les deux modes : présentiel – distanciel. Cela requiert la mise en place de compétences propres au travail d'équipe telles que la gestion de conflits, la gestion du temps, l'adaptation, etc. que nous n'avons pas suffisamment pris en compte dans ce parcours. Toutefois, la qualité des travaux de groupe reste satisfaisante puisque 3 groupes sur les 6 obtiennent un résultat supérieur à 15/20. Seul 1 groupe obtient une note en-dessous de la moyenne, car ils n'ont pas rendu une des trois tâches (accentuation de mots 1/2) d'évaluation, en ligne. De plus, ce groupe était constitué de 4 apprenants : une étudiante performante, deux étudiants fragiles qui ne remettaient pas toutes les tâches et une étudiante absentéiste. La composition des groupes n'était pas imposée. Ils étaient au départ tous volontaires pour collaborer de manière assidue dans le groupe. Le caractère novateur du dispositif a peut-être été un frein : ils ont peut-être oublié de rendre la tâche en ligne ou ils n'ont pas pu s'organiser suffisamment en amont pour rendre la tâche dans les temps impartis. Nous n'avons pas pu interroger les étudiants de ce groupe. Ensuite, 14/22 étudiants soulignent la plus-value de la plateforme collaborative *Moodle*. Selon les 12/14 étudiants qui ont justifié leur choix, ils ont apprécié :

- les diverses aides disponibles sur la plateforme : (4/12)
- les diverses occasions d'entraînement : (3/12)
- la possibilité d'apprendre en s'amusant : (3/12)
- la possibilité d'envoyer des devoirs à distance : (2/12)

8/22 étudiants n'ont pas apprécié utiliser la plateforme. 5/8 justifient leur choix en soulignant :

- le manque de motivation pour se rendre sur la plateforme : (2/5)
- le manque d'ergonomie de *Moodle* : (2/5)
- leur réticence à l'utilisation des TICE : (1/5)

D'autre part, nous observons que les apprenants parviennent à distinguer l'utilisation de la plateforme *Moodle* de l'utilisation des outils numériques. En effet, 20/22 étudiants apprécient le fait de s'entraîner à partir des outils numériques (logiciels, applications, etc.) mis à leur disposition pour développer la compétence phonologique.

14/20 justifient leur choix en pointant le fait que les outils :

- facilitent l'apprentissage grâce à leur trait ludique : (5/14)
- s'adaptent à la disponibilité de l'apprenant : (3/14)
- permettent d'approfondir les connaissances : (2/14)
- sont variés et permettent de mieux progresser : (2/14)
- sont plus authentiques : (1/14)
- facilitent la collaboration : (1/14)

Toutefois, les 2 apprenants qui n'ont pas apprécié l'utilisation des outils mettent en avant une préférence pour une immersion totale (1/2) et un manque d'interactivité (1/2). Ainsi, au regard de l'analyse des réponses du questionnaire, nous pouvons dégager des premières tendances assez positives sur l'actualisation du dispositif sur le terrain et sa réception par les apprenants. Le dispositif que nous avons proposé faciliterait le développement de la compétence phonologique. Plusieurs éléments justifieraient cette tendance : les tâches d'évaluation formative en ligne (AAC) qui permettent aux apprenants de s'enregistrer à leur guise selon leur disponibilité, la médiatisation du savoir phonologique à l'aide de la plateforme *Moodle* et des outils numériques et l'accompagnement qui a été proposé sur les deux modes. Les apprenants semblent avoir pu apprendre et s'entraîner aisément pour construire la compétence phonologique, à leur rythme. D'où le sentiment de progrès déclaré par la plupart des apprenants. Le contenu phonologique serait donc accessible malgré sa complexité apparente (chapitre 1). Toutefois, certains éléments comme le travail collaboratif sur les deux modes et le journal de bord, censés susciter un travail réflexif, ont été rejetés par la majorité des apprenants. Nous analyserons ces journaux de bord plus en détail.

6.1.3.2.2 Analyse du pré-test et du post-test

20/26 apprenants ont été interrogés. Six étudiants étaient absents le jour de la passation du pré-test. Seuls 13 enregistrements sur les 20 ont pu être analysés, en

raison de problèmes techniques divers (enregistrements effacés et documents inaudibles). La taille de notre échantillon (13 étudiants) constitue une limite majeure. En effet, nous parlerons de tendances plutôt que de généralisations statistiques. Nous avons conçu une grille d'évaluation (annexe 8) dans laquelle nous avons répertorié les segments et les suprasegments qui entravent l'accès au sens. Nous sommes également conscient du biais que constitue notre position à la fois de chercheur et d'évaluateur comme nous l'avons mentionné plus tôt. En effet, cette évaluation serait d'autant plus objective si elle avait été effectuée par une tierce personne sensibilisée à la phonétique et à la phonologie de l'anglais. Toutefois, l'utilisation de critères d'évaluation précis réduit la part de subjectivité. Le tableau 9 ci-dessous met en avant les résultats du pré-test et du post-test. Il présente uniquement les phonèmes produits de manière erronée par les étudiants et le taux de progrès entre les deux tests.

	Segments										
	Sons vocaliques							Sons consonantiques			
	/i:/	/eə/	/əʊ/	/aʊ/	/aɪ/	/ɜ:/	/ʌ/	/ð/	/tʃ/	/r/	/h/
Pré-test	10	11	4	5	6	5	8	9	5	6	9
Post-test	7	9	2	5	6	5	8	3	2	5	3
Progression	-3	-2	-2	0	0	0	0	-6	-3	-1	-6

Tableau 9 – Réalisation erronée de segments lors des phases de pré-test et post-test à partir de 13 enregistrements, Cycle 1

Il s'agit d'une méthodologie appariée de telle sorte que le taux de progrès concerne les étudiants qui sont parvenus à corriger leur réalisation des segments repérés lors du pré-test. Les résultats du post-test indiquent un léger progrès au niveau de la réalisation de certains segments. Selon le tableau ci-dessus, les progrès les plus remarquables concernent les phonèmes suivants :

- /i:/ : une amélioration chez 3 étudiants sur 10²⁷ ;
- /əʊ/ : 2 étudiants sur 4 se sont améliorés ;
- /ð/ : 6 étudiants sur 9 ont amélioré leur prononciation de ce phonème ;

²⁷ Ici, il faut comprendre que sur les 10 étudiants qui prononçaient ce phonème de manière fautive lors du pré-test, 3 se sont améliorés et 7 continuent à commettre l'erreur après le post-test.

- /ʃ/ : 3 étudiants sur 5 se sont améliorés.

Toutefois, 7 étudiants produisent un fait constaté par Kenworthy (1987) et Diana (2010) : « certains francophones [ont] tendance à ajouter un /h/ devant une voyelle initiale créant ainsi un hiatus » (10). Bien que ces résultats soient limités, nous pouvons constater une amélioration concernant les phonèmes prioritaires (/i :/, /ʌ/, /ð/, /ʃ/, /h/) mis en avant dans le chapitre 1. Il se pourrait que les tâches réalisées autour de ces segments aient quelque peu suscité une prise de conscience. En ce qui concerne les suprasegments, les résultats du pré-test révèlent certaines erreurs de rythme et d'accentuation au niveau des noms communs tels que *university*, *gymnastic*, *autistic*, *badminton*, *activities*, *hotel* et *information*, pour ne citer que ces erreurs-là.

	Suprasegments	
	Accentuation de mots	Rythme
Pré-test	8	9
Post-test	5	3
Progression	-3	-6

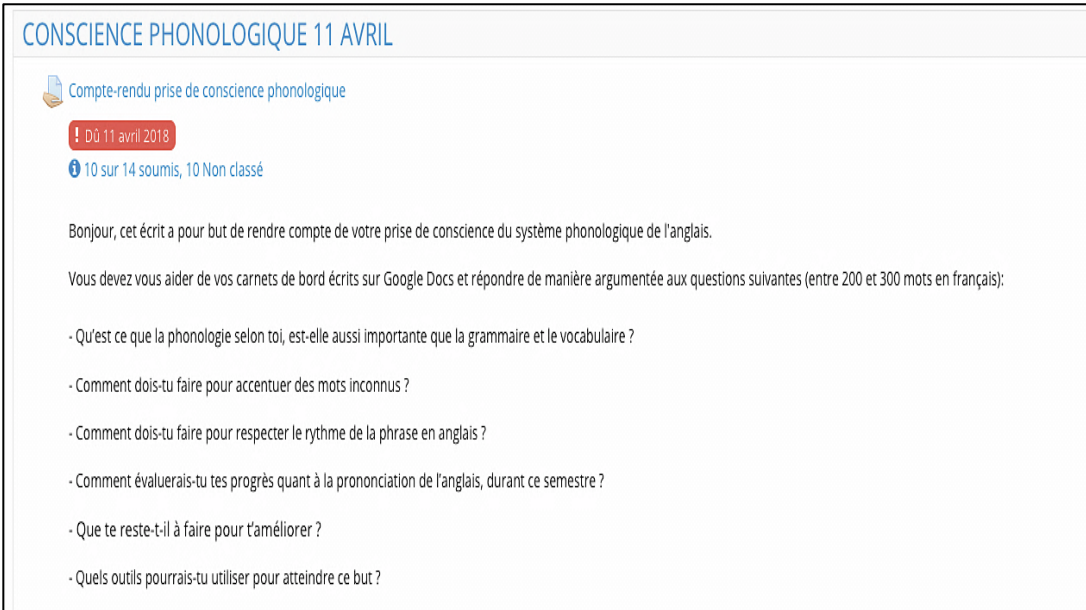
Tableau 10 – Réalisation erronée de suprasegments lors des phases de pré-test et post-test, à partir de 13 enregistrements, Cycle 1

Comme l'indique le tableau ci-dessus, lors du pré-test, 8 étudiants ont commis des erreurs de placement d'accent de mots, contre 5 étudiants lors du post-test. La prise de conscience de certaines règles (terminaisons contraignantes <-ic>, <-ion>, mots d'origines étrangères, etc.) a probablement été bénéfique à ces 3 étudiants. Nous sommes conscient qu'il est ardu de mettre en application ces règles dans des énoncés impromptus, après 8 TD. D'autre part, nous avons évalué le rythme de la phrase par la réalisation des formes faibles des mots grammaticaux. Lors du pré-test, 9 étudiants réalisaient les mots grammaticaux selon leur forme forte, contre 3 lors du post-test. De ce fait, leurs productions ont gagné en fluidité. Cela est sûrement dû à la prise de conscience de la réalisation des mots grammaticaux selon leurs formes faibles dans les énoncés factuels. Ceci est une donnée que nous allons trianguler dans l'analyse des journaux de bord. Au regard de ces résultats modestes, on peut entrevoir une tendance quant à l'amélioration de la qualité phonologique des productions orales, comme nous l'avons mis en exergue dans les questionnaires sur les représentations des étudiants.

On pourrait peut-être nous reprocher de ne pas croiser ces résultats de manière plus fine pour savoir si le taux de progrès correspond aux mêmes étudiants qui réalisaient les segments et les suprasegments de manière erronée au début du parcours. Nous rappelons juste que ces tests de performance ne sont là que pour souligner des tendances du groupe plutôt que des progrès individuels. Nous ne pourrions pas tirer de résultats significatifs, ni quantitatifs en raison du temps restreint de l'expérimentation. Une analyse plus approfondie serait donc vaine. En revanche, on peut observer que le taux de progrès est bien en-deçà de l'impression de progrès évidente chez les 19/22 étudiants interrogés dans le questionnaire. Peut-être ont-ils confondu progrès et prise de conscience des faits phonologiques en jeu dans la prononciation anglaise, ou encore peut-être que c'est le signe d'une motivation accrue. Nous observerons les signes de conscientisation dans l'analyse des journaux de bord. En tout état de cause, ces résultats laissent à penser que les tâches d'apprentissage de la démarche PDAE favoriseraient quelque peu l'appropriation des savoirs, et la construction de la compétence phonologique.

6.1.3.2.3 Analyse des journaux de bord

13/22 étudiants ont remis un compte-rendu argumenté à partir de leur journal de bord (figure 26), en fin de parcours (annexe 19). Ils font tous partie du groupe des étudiants performants. Cette activité réflexive semble trop exigeante pour les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage.



CONSCIENCE PHONOLOGIQUE 11 AVRIL

Compte-rendu prise de conscience phonologique

! D0 11 avril 2018

i 10 sur 14 soumis, 10 Non classé

Bonjour, cet écrit a pour but de rendre compte de votre prise de conscience du système phonologique de l'anglais.

Vous devez vous aider de vos carnets de bord écrits sur Google Docs et répondre de manière argumentée aux questions suivantes (entre 200 et 300 mots en français):

- Qu'est ce que la phonologie selon toi, est-elle aussi importante que la grammaire et le vocabulaire ?
- Comment dois-tu faire pour accentuer des mots inconnus ?
- Comment dois-tu faire pour respecter le rythme de la phrase en anglais ?
- Comment évaluerais-tu tes progrès quant à la prononciation de l'anglais, durant ce semestre ?
- Que te reste-t-il à faire pour t'améliorer ?
- Quels outils pourrais-tu utiliser pour atteindre ce but ?

Figure 26 – Consigne du compte-rendu de journal de bord en fin de parcours, cycle 1, Janvier 2018

Le journal de bord a été complété tout au long du semestre à partir de diverses questions. Nous avons créé un nuage de mots (figure 27) à l'aide du logiciel TagCrowd²⁸ à partir des 50 items les plus fréquents de ce corpus. Pour ce faire, nous avons dû retirer les mots communs tels que les articles, les pronoms personnels sujets et les adjectifs possessifs, etc.

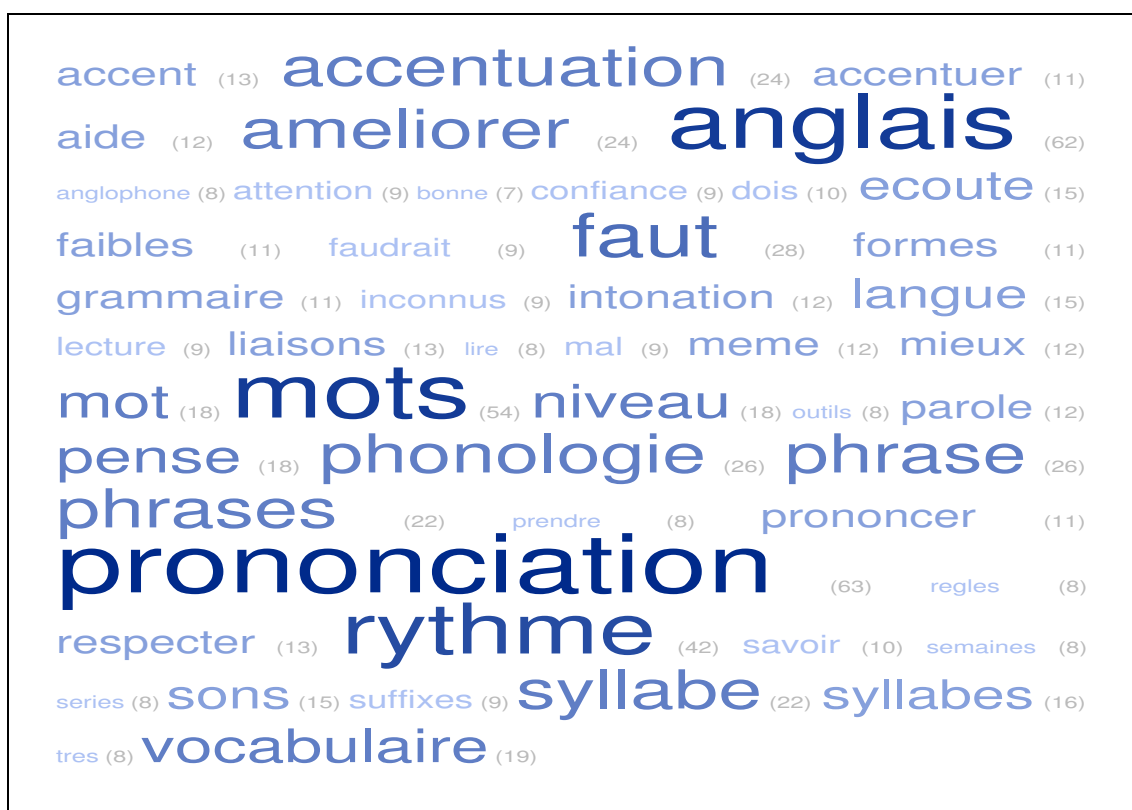


Figure 27 – Nuage de mots à partir de 13 journaux de bord, Cycle 1

Aussi, nous avons procédé à une analyse de contenu. Pour ce faire, nous avons eu recours à une lecture flottante de tous les journaux de bord et surligné les termes qui renvoient aux domaines cognitif (gris), métacognitif (bleu), organisationnel (vert) et psycho-affectif (jaune) de l'autonomie (annexe 19). Cette analyse nous a permis d'observer si les apprenants ont été capables de :

- Conscientiser les faits phonologiques observés durant le parcours

Les mots-clés récurrents qui renvoient au système phonologique anglais sont les suivants :

²⁸ <https://tagcrowd.com>

« prononciation » et « prononcer »	x74
« accentuation » et « accentuer »	x68
« anglais »	x62
« mots »	x54
« phrases »	x48
« rythme »	x42
« syllabes »	x38
« faut »	x28
« phonologie »	x26
« liaisons »	x13
« intonation »	x12
« formes faibles »	x11
« grammaire »	x11
« règles »	x8

Ces mots-clés suggèrent que les apprenants ont su rédiger autour de cette thématique. Nous sommes surpris de voir apparaître le mot « intonation » x12, car ce phénomène suprasegmental n'a fait l'objet d'aucun enseignement durant le parcours. Cela est peut-être le fruit de recherches, en autonomie. Dans les faits, 9/13 apprenants sont parvenus à expliciter leur prise de conscience de certains attributs du système phonologique anglais et leur impact sur la communication :

En règle générale, il faut savoir que pour les noms et adjectifs, l'accentuation est portée sur la première syllabe alors que pour les verbes, elle est portée sur la seconde syllabe. L'accentuation des mots est en fonction du nombre de syllabes que le mot comporte. Cependant, il existe des mots qui n'ont pas le même principe, des mots possédant des préfixes et/ou suffixes. Par exemple, les mots avec les suffixes -ial, -ic, -ion, -ive et -ity, l'accent principal est habituellement porté sur la syllabe qui est avant ce suffixe.

Étudiant (7) : M.D., Cycle 1

Selon moi, la phonologie est l'étude des sons, à leurs (sic) interactions avec d'autres sons au sein d'une phrase, à leurs (sic) agencements particuliers et à leurs (sic) fonctionnements (sic). Je pense que la phonologie est aussi importante que la grammaire et le vocabulaire car, au même titre qu'eux, elle est indispensable pour bien s'exprimer dans une langue. Elle est essentielle à l'oral pour suivre le rythme des phrases quelle que soit la langue. Pour accentuer des noms inconnus, je regarde les suffixes ainsi que les préfixes, regarde (sic.) s'ils affectent l'accentuation et si ce n'est pas le cas, j'accentue normalement sur la première syllabe du mot.

Étudiant (1) : N.A., Cycle 1

Dans le premier exemple, on observe que l'apprenant M.D. est conscient du fonctionnement de l'accentuation des mots en anglais. Le discours reste objectif (*en règle générale, il existe, habituellement, etc.*) voire péremptoire (*il faut savoir que*). D'ailleurs « faut » est cité 28 fois dans le corpus. Cet étudiant ne semble pas s'être tout à fait approprié la règle. En revanche, dans le deuxième exemple, l'apprenant N.A. essaie de déduire une règle qui s'appliquerait aux noms et aux adjectifs de deux syllabes. Il montre aussi qu'il est conscient de l'enjeu de maîtriser la phonologie pour communiquer. On remarque des marqueurs de subjectivité (*selon moi, je pense que, je regarde, etc.*) qui dénotent une meilleure appropriation que l'apprenant M.D. et un niveau de compétence plus élevé puisqu'il semble mobiliser ses connaissances dans sa production. En somme, ces deux exemples reflètent l'ensemble du corpus dans le sens où on y apprécie des prises de conscience effectives, mais à des degrés différents chez les 9/13 étudiants qui ont mis ces connaissances en exergue.

- Prendre du recul sur leur apprentissage (métacognition)

Certains mots-clés du nuage de mots (figure 27) peuvent être rattachés à cette activité réflexive. Il s'agit de :

- verbes liés à la réflexivité et au progrès (« penser » x18, « améliorer » x24) ;
- comparatifs et intensifieurs (même x12, mieux x2, très x8) ;
- adjectifs et adverbes appréciatifs (bonne x7, mal x9) ;
- noms liés à la dimension mnésique (attention x9, savoir x10) ou au nivellement (niveau x18).

Ainsi, les apprenants semblent avoir développé un degré d'autonomie métacognitive suffisant pour établir un bilan sur leur apprentissage. Selon notre analyse des journaux de bord, 10/13 étudiants ont été capables de dresser un bilan à partir de leurs forces et de leurs faiblesses, à l'instar des exemples ci-dessous :

Il est indéniable que durant ces 8 semaines, j'ai fait beaucoup de progrès à l'oral. Je constate que dans l'ensemble les liaisons sont réalisées et que la prononciation des consonnes, voyelles et diphtongues est acquise. [...] Cependant, j'ai encore du mal à repérer les syllabes à accentuer selon leur position et les différents suffixes. Je rencontre des difficultés à appréhender la musicalité et le rythme des phrases [...].

Étudiant (9) : E.J.A., Cycle 1

Je ne me souviens pas de ma note précédente mais je crois que j'avais obtenu une note similaire à 3,5/5. Je considère que malgré tout j'ai progressé; Car, le premier audio je l'avais fait écouter (sic) par un natif pour voir si elle (sic) était correcte (sic) et dans celui-ci, je me suis débrouillée réellement seule avec mes propres moyens et mon écoute.

Étudiant (4) : S.B., Cycle 1

Comme nous l'avons déjà souligné lors de l'analyse des réponses au questionnaire, la majeure partie des apprenants déclarent avoir progressé en fin de parcours. Dans les journaux de bord le constat est le même : 11/13 étudiants reconnaissent leur progrès et seuls 2/13 déclarent avoir stagné. Les exemples précités révèlent divers degrés d'autonomie d'ordre métacognitif (chapitre 3 : 3.2.2.7). Dans le premier exemple, l'étudiant E.J.A. s'appuie probablement sur ses évaluations et les fiches d'évaluation critériées remises en TD pour établir son bilan et justifier sa progression. C'est d'ailleurs le cas pour 5/13 étudiants alors que 8/13 étudiants, comme l'étudiante S.B., auteure du deuxième exemple, ont du mal à justifier leur progrès tout à fait, malgré les éléments (grilles d'évaluation, feedbacks, notes chiffrées, etc.) mis à leur disposition. L'étudiante S.B. s'appuie davantage sur son ressenti et son expérience. On note tout de même qu'elle prend conscience qu'elle a atteint un degré d'autonomie supérieur en fin de parcours : « *je me suis débrouillée réellement seule avec mes propres moyens et mon écoute* ». Cette donnée est intéressante, car elle relève en partie de la motivation

et un désir de se dépasser, une thématique que nous aborderons après nous être intéressé à l'autonomie organisationnelle des apprenants.

- **S'organiser et planifier son apprentissage.**

Selon le nuage de mots (figure 27), plusieurs occurrences se rapportent au domaine organisationnel et méthodologique. La barrière est poreuse si bien que certains mots peuvent apparaître dans divers domaines. Nous avons dû choisir les mots les plus pertinents. Il s'agit de :

- verbes pronominaux (« [s'] améliorer » x24) ;
- tournures impersonnelles au présent de l'indicatif (« il faut » x28) et au conditionnel (« il faudrait » x9) ;
- noms de supports tels que des « séries » x8, des « aides » x12 et des « outils » x8 liés à l'aire « anglophone » x8.

Dans les faits, nous observons que 10/13 apprenants suggèrent des stratégies et des outils pertinents pour améliorer leur prononciation. 6/10 d'entre eux mentionnent les outils mis à leur disposition sur la plateforme *Moodle* (chapitre 5 : 5) :

- Convertisseur de texte en voix « *text-to-speech* » (3/6)
- Site d'apprentissage de l'API (2/6)
- Dictionnaires en ligne (2/6)
- Logiciel d'écriture phonémique : *Tophonetics*²⁹ (1/6)

8/10 étudiants proposent d'autres outils et moyens d'amélioration :

- Supports audiovisuels (émissions, séries, etc.) (8/8)
- Chansons (sous-titrées [en mode karaoké]) (2/8)
- Interagir avec des anglophones (correspondants, rencontres) (2/8)

Ce serait un signe d'autonomie organisationnelle et méthodologique (chapitre 3 : 2.2) comme nous l'avons mentionné plus tôt. En somme, ces étudiants semblent être capables de planifier leur apprentissage en sélectionnant des outils et des stratégies de remédiation adéquats, sans l'aide de l'enseignant, à l'instar des exemples ci-dessous :

²⁹ Tophonetics : <https://tophonetics.com>

De nombreuses aides ont été mises à disposition pour progresser, comme la plateforme Tophonetic ou le site Oddcast. Des vidéos spécialisées dans (sic) la prononciation de l'anglais sont disponibles sur Youtube ou sur des sites web d'écoles linguistiques. Je profite également des rencontres organisées avec des anglophones comme l'Apéro des Langues ou des événements festifs par l'EF et l'E.M.M.A. [English Meeting Martinique Association] A l'aide des séries, films, animés en VOSTFR et des traductions de lyrics, j'arrive au fur et à mesure à m'améliorer. Je peux aussi aller sur Reverso ou World Référence (sic) pour connaître la prononciation d'un mot.

Étudiant (9) : E.J.A., Cycle 1

Éventuellement, il serait possible que je cherche un correspondant anglophone afin de pratiquer. Mais je peux aussi juste écouter de l'anglais et essayer de décrypter d'un autre côté.

Étudiant (7) : M.D., Cycle 1

Ainsi, ces données sont encourageantes, car les journaux de bord semblent avoir rempli leur fonction d'outil réflexif. En effet, ils révèlent que les apprenants ont atteint un certain degré d'autonomie dans les domaines cognitif (prise de conscience des faits phonologiques), métacognitif (prise de recul sur leur apprentissage) pour faire un bilan sur leurs points d'appui et leurs faiblesses, et organisationnel pour planifier la remédiation ou l'approfondissement phonologiques. Cela a sûrement contribué à les responsabiliser. C'est un effet que Demaizière (2004 : 86-87) souligne. D'où notre surprise au regard des 14/22 apprenants qui ont nié la pertinence de cet outil sur l'amélioration de leur prononciation, selon les réponses du questionnaire anonyme. Remplir ces journaux de bord est chronophage et prendre en charge son apprentissage requiert un fort degré d'investissement que les apprenants non-spécialistes peinent à entreprendre. Ce constat n'est pas singulier à notre recherche. En effet, à la suite d'une étude sur la perception des apprenants de l'utilité du journal de bord comme outil de conscientisation, Knoerr (2016) conclut que :

Si les chercheurs sont unanimes quant à l'impact positif de cet outil, en revanche les étudiants s'accordent pour le juger dans le meilleur des cas comme sans intérêt et sans effet, et dans le pire des cas comme une perte de temps préjudiciable. (12)

Toutefois, il affine son analyse en soulignant la nécessité d'un encadrement plus serré.

En effet, les commentaires des apprenants sur le journal de bord :

semblent indiquer qu'ils pourraient l'apprécier si l'exercice était plus encadré (par exemple, s'ils devaient remettre une entrée de journal chaque semaine au lieu de remettre l'ensemble du journal à la fin de la session, et s'ils avaient cinq minutes à la fin de chaque cours pour noter dans leur journal ce qu'ils ont fait en classe, afin de ne pas l'oublier). En effet, les quelques commentaires recueillis dans les questionnaires semblent rejeter davantage la monotonie ou le manque d'encadrement de la tâche que la pertinence de la réflexion sur les stratégies elle-même (ibid.)

Il nous semble que nous avons essayé d'encadrer quelque peu l'écriture de ces journaux de bord de par nos consignes et nos rappels à chaque phase, en présentiel et à distance, à l'aide du logiciel *Hangout*. Cela n'a vraisemblablement pas été suffisant. Pour le cycle de recherche suivant, le lien entre réflexivité et progrès serait à expliciter lors de la présentation de l'outil. De plus, des interactions plus régulières devraient être opérées. Enfin, les outils mis en ligne semblent avoir été pertinents pour l'entraînement à distance puisque les apprenants pensent les réutiliser (6/13) dans le cadre de la remédiation en autonomie. Bien que nous ne puissions pas valider cet objectif, ces journaux de bord suggèrent que les échanges enseignant-apprenants au fil de leur rédaction ont permis d'individualiser le parcours. Nous devons toutefois souligner un biais : les journaux de bord étaient évalués. De ce fait, les propos n'étaient peut-être pas aussi fiables que s'ils étaient énoncés sous l'anonymat. Par exemple, les étudiants n'ont peut-être pas souligné l'inadéquation des outils en ligne de peur d'être sanctionnés dans la note finale. Pour clore l'analyse des données récoltées par les journaux de bord, nous souhaitons mettre en avant un domaine de l'autonomie dont nous avons pris conscience au fil de la lecture de ces écrits. Il s'agit du domaine psycho-affectif ou motivationnel (chapitre 3 : 3.2.2.6) qui ne nous semblait pas pertinent au départ, mais qui a pris toute son importance au fur et à mesure que nous avançons dans la recherche.

- Se motiver et se rassurer

7/13 apprenants reconnaissent l'importance de la motivation et de la confiance en soi pour prononcer correctement :

- 2/7 mentionnent juste ce fait sans le rattacher à leur expérience d'apprenant :

Je pense que quand tu connais, tu sais ce que tu veux dire exactement, tu as du vocabulaire en cas d'oubli ou autres..., que tu maîtrise (sic) moyennement la prononciation cela crée déjà une assurance. Mais si tu doutes du sens de ta phrase, tu as peur de ce que les autres puissent penser que ce que tu dis est bête, bin (sic) effectivement tout cela crée un blocage ...

Étudiant (4) : S.B., Cycle 1

- 2/7 mettent en avant leur motivation et leur confiance en eux pour prendre la parole :

Je suis anglophone alors la prononciation n'est pas un problème pour moi. J'ai confiance en moi-même alors je me sens vraiment à l'aise quand je dois parler en public. [...] la confiance est très important (sic) parce que les pensées viennent facilement qui (sic) aident à mieux formuler les phrases et d'être concentré pour permettre la bonne prononciation.

Étudiant (5) : L.B., Cycle 1

- 3/7 expriment au contraire un manque de confiance en eux qui entrave la réalisation correcte des segments et des suprasegments :

Selon moi j'ai eu un peu des deux ce qui est paradoxale (sic), j'ai tendance à trop vouloir bien faire et donc me perdre et perdre confiance en moi et en ma prononciation alors j'abandonne car je me dis que je n'y arriverai jamais alors je régresse car le travail régulier est la clé de la progression.

Étudiant (3) : A.B., Cycle 1

Ces résultats confirment un constat mis en avant par Krashen (1988) : « la prononciation est beaucoup plus ancrée dans la personnalité de l'apprenant que n'importe quel autre aspect de la langue » (35). Dans le nuage de mot (figure 27), seul « [manque de] confiance » x9 renvoie au domaine psycho-affectif. C'est un facteur pointé par Julié et Perrot (2008 : 202) que nous devrions prendre en compte. Toutefois, au sortir du cycle 1, nous n'avions pas suffisamment de recul sur ce corpus pour considérer le domaine psycho-affectif en vue du cycle 2. C'est là une caractéristique de la recherche-action où le chercheur enrichit ses connaissances au fur et à mesure de la recherche par des aller-retours entre le terrain et la littérature (chapitre 4).

1.4 Synthèse de l'analyse du cycle 1 en vue du cycle 2

Nous avons pu actualiser notre dispositif sur le terrain et comprendre un peu mieux les éléments et les interactions qu'ils entretiennent entre eux. Au vu des résultats, il semblerait que nous nous soyons davantage concentré sur l'articulation du scénario pédagogique sur les deux modes. Le dispositif semble avoir atteint plusieurs objectifs. Tout d'abord, il permettrait d'engendrer la prise de conscience de faits phonologiques et de faciliter les apprentissages à l'aide la méthode PDAE, qui revêt les tâches d'apprentissage et d'évaluation sur les deux modes, et des outils numériques mis à leur disposition sur le mode distanciel. Cela a eu pour conséquence une impression de progrès qui se constate sur l'amélioration des résultats en fin de parcours. Nous garderons ces éléments pour le cycle 2 mais nous modifierons la modalité de travail en groupe qui semble avoir été un frein à l'accommodation phonologique. Nous le privilégierons sur un seul mode. Ensuite, le dispositif a engendré un début de réflexivité de telle sorte que certains étudiants prennent en charge leur apprentissage en pointant leurs faiblesses et leurs progrès. Toutefois, ce travail réflexif n'est pas considéré comme essentiel à la construction de la compétence phonologique, selon les étudiants qui ont rempli le tableau de bord. L'individualisation du parcours n'a pas pu être validée mais inférée selon les interactions entre les apprenants et l'enseignant. Lors du cycle 2, il s'agira d'explicitier la plus-value de la métacognition et d'accompagner les apprenants de manière plus serrée dans cette tâche. Enfin, le dispositif permettrait d'accroître le temps d'entraînement puisque les apprenants ont pu s'entraîner à partir des ressources selon leur disponibilité spatio-temporelle. Nous garderons donc ces éléments pour l'agencement du dispositif du cycle 2, car ils permettent non seulement d'optimiser l'entraînement mais aussi de gérer l'hétérogénéité dans des groupes à grands effectifs.

6.2 Présentation du cycle 2

Le deuxième cycle est quelque peu identique au premier. Il nous permet d'affiner notre compréhension du fonctionnement du dispositif et de confirmer la tendance que nous avons qualifiée d'encourageante. Nous avons mentionné dans le chapitre 4 que la fiabilité et la généralisation des données d'une recherche-action dépendaient en partie de la variation des contextes d'expérimentation : « des duplications dans des contextes différents pourront seules permettre qu'une théorisation généralisante puisse être définie » (Narcy-Combes, 2005 : 117). Dans les sous-chapitres qui suivent, nous décrirons le contexte, les objectifs et notre agencement des éléments pour ce deuxième cycle. Il s'agira ensuite de présenter les outils méthodologiques que nous avons quelque peu modifiés pour mieux valider nos objectifs de recherche. Un tableau synthétique en fin de chapitre (tableau 19) permet d'observer en quoi les changements ont contribué à faire évoluer le dispositif. Il facilite aussi la comparaison entre certaines données que nous étayerons dans le chapitre 7.

6.2.1 Les objectifs et le contexte d'expérimentation

Le deuxième cycle d'expérimentation s'est déroulé au cours du deuxième semestre de l'année universitaire 2018-2019. 20 étudiants de Licence 1 des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC), de niveau hétérogène étaient inscrits à cette option au départ. 3 étudiants semblent avoir abandonné le parcours (absence aux TD et aux contrôles continus, aucune intervention sur la plateforme *Moodle*). En première année de Licence, les abandons en cours de parcours sont légion chez les étudiants, souvent inscrits par défaut. De ce fait, nous considérons que notre échantillon comporte 17 apprenants. Cette fois, le paramétrage des éléments du dispositif (journal de bord plus guidé, travail collaboratif sur une seule modalité, scénario pédagogique revu, etc.) a été modifié afin de répondre aux besoins détectés précédemment et de s'adapter au contexte de ce cycle. Nous arrêtons les mêmes objectifs que le cycle 1 pour développer la compétence phonologique, à savoir concevoir un dispositif hybride qui parviendrait à :

- faciliter l'apprentissage phonologique en suscitant une prise de conscience des faits phonologiques ;
- individualiser le parcours ;
- engendrer la prise de recul sur le processus d'apprentissage ;
- accroître le temps d'entraînement.

Passons donc en revue les choix pédagogiques et ingénieriques effectués pour faciliter l'apprentissage phonologique et répondre aux besoins de réflexivité, d'individualisation et d'entraînement inhérents aux freins structurels de notre contexte institutionnel.

6.2.2. Présentation du dispositif

Dans cette partie, nous mettons en exergue les éléments que nous avons modifiés par rapport au cycle 1 afin d'adapter le dispositif au nouveau contexte. Nous prenons aussi en compte les limites détectées lors du cycle précédent.

6.2.2.1 Le scénario d'apprentissage

Contrairement au premier cycle, nous avons choisi de développer la compétence phonologique dans une séquence qui tourne autour du langage publicitaire (annexe 9) pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la publicité est un moyen de communication omniprésent dans le quotidien des étudiants. Ensuite, la thématique aurait de fortes chances d'intéresser les étudiants en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC), car selon Toffoli et Sperenza (2016), « le (simple) fait d'offrir aux étudiants l'occasion d'accéder à une langue par l'intermédiaire d'un contenu spécialisé qui les intéresse permet un investissement fort dans l'apprentissage » (15). Il s'agit de comprendre et de débusquer les stratégies persuasives en jeu dans la publicité (Hall, 1976 ; Hofstede, 1993 ; Dickason, 2000 ; Narcy-Combes, 2004). Enfin, l'humour, inhérent aux publicités britanniques, serait un atout supplémentaire qui susciterait l'adhésion des apprenants et contribuerait à créer un cadre favorable aux apprentissages (Hardy, 2004). En effet, nous avons mentionné dans le premier chapitre que le cerveau limbique faciliterait l'apprentissage pour peu que le contexte soit bienveillant, puisqu'une « dimension affective bienfaitrice permettrait de mieux structurer le développement cognitif et de faciliter les représentations phonologiques de notre perception » (Rolland, 2007 : 67). De ce fait, une thématique qui prend en compte les intérêts des apprenants serait une condition de réussite du projet. En fin de parcours, en guise de macro tâche, ils auront à réaliser un spot publicitaire et à concevoir un jeu éducatif à partir des erreurs phonologiques constatées dans le groupe-classe. C'est une occasion d'observer leur capacité à créer des outils de remédiation en autonomie. Les objectifs d'apprentissage phonologiques seront les mêmes que le cycle précédent ainsi que le niveau (B2) visé.

6.2.2.2 L'articulation des tâches sur les deux modes

6.2.2.2.1 Les tâches d'apprentissage et d'entraînement phonologiques

L'organisation des tâches est similaire au premier cycle. Les supports sont bien entendu différents puisqu'ils sont liés à la nouvelle thématique (publicité), mais le type d'activités est identique, selon les quatre phases de la démarche PDAE. Toutefois, nous avons ajouté des tâches de discrimination de faits phonologiques pour optimiser l'entraînement à distance et la phase 4 d'expression sera faite à distance également pour optimiser le temps d'apprentissage en présentiel. Ensuite, contrairement au premier cycle, qui était aussi caractérisé par un travail collaboratif sur les deux modes, cette modalité s'opérera dorénavant principalement en présentiel, en raison d'un fort taux d'absentéisme (étudiants salariés, peu d'intérêt pour la discipline). En effet, 11/17 étudiants se présentaient régulièrement aux TD. Nous avons préféré limiter le travail collaboratif à des tâches ponctuelles (jeux, activités à partir de l'API, etc.) en présentiel, interévaluation en ligne (AAC 3) pour ne pas déstabiliser un équilibre déjà fragile.

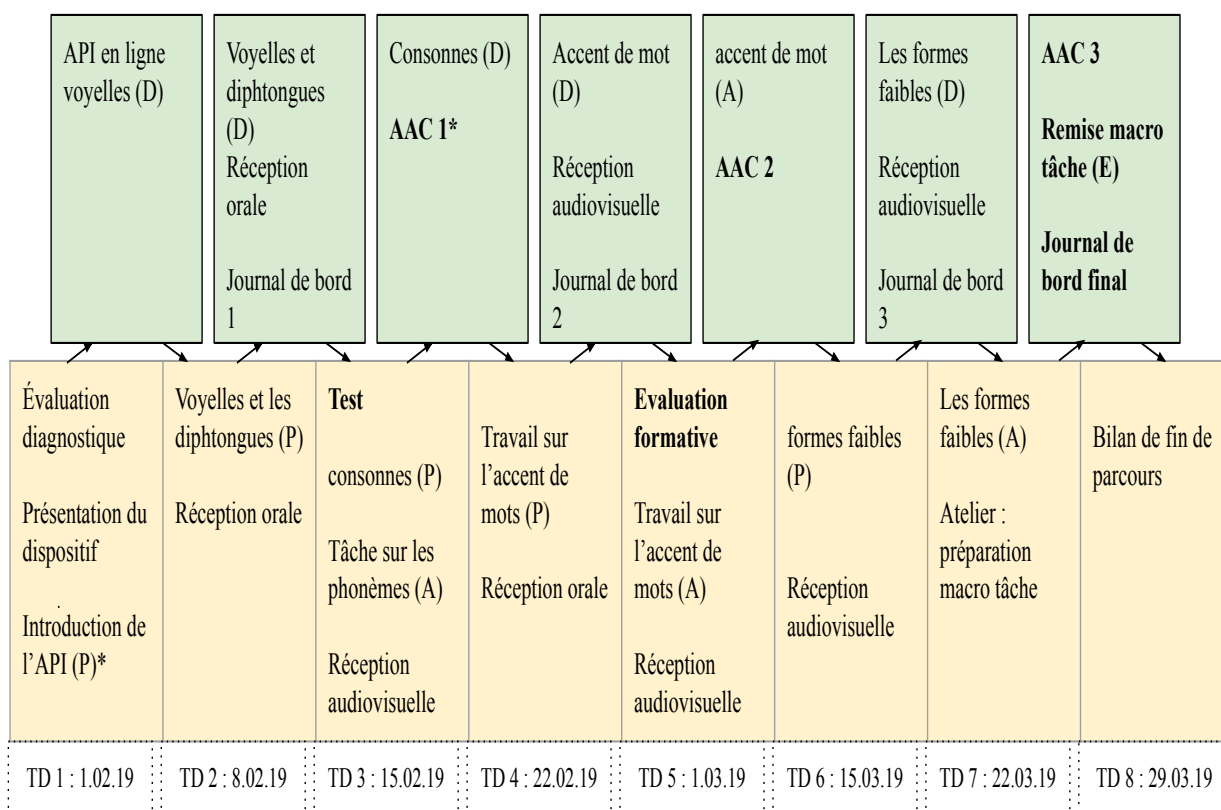
6.2.2.2.2 Les tâches d'évaluation de la compétence phonologique

Les tâches d'évaluation soumises aux apprenants étaient identiques au cycle 1 et adaptées à la nouvelle thématique. En revanche, nous avons modifié une tâche d'évaluation formative (AAC 3). Dorénavant elle sera évaluée par les pairs. En fait, la première phase de l'AAC 3 consistait à lire un texte en respectant les faits phonologiques abordés lors du parcours, ensuite leur enregistrement était évalué par deux autres étudiants à partir de critères précis. Notre rôle était de faciliter l'interévaluation et d'observer la capacité des apprenants à évaluer la qualité phonologique des productions de leurs pairs. Cette activité a pu s'opérer à l'aide de l'activité Atelier de *Moodle*. Nous pouvons visualiser l'articulation des tâches sur le schéma (figure 28) ci-dessous :

Dispositif hybride : Développement de la conscience phonético-phonologique (Janvier 2019)

Scénario pédagogique : Is there such a thing as British advertisement?

Macro tâche : Création d'un jeu éducatif sur la prononciation anglaise et le promouvoir à l'oral



* Audio Actif Comparatif

*(P) (D) (A) (E) renvoie aux phases de la démarche PDAE

Distance

Présence

Figure 28 – Scénario pédagogique du Cycle 2 articulé sur les deux modes, Janvier 2019

6.2.2.3 Les outils numériques au service de la médiatisation du savoir phonologique

L'analyse des données du cycle 1 a quelque peu validé une affordance du distanciel : la flexibilité spatio-temporelle du dispositif hybride qui permet à l'apprenant de s'entraîner quand il le veut et d'où il le veut. Comme nous l'avons vu, la plateforme *Moodle* revêt de nombreuses activités (Forum, Glossaire, Atelier, etc.) qui, utilisées à bon escient, faciliteraient la médiatisation du savoir. Dans notre cas, les apprenants peuvent apprendre et s'entraîner à repérer et à discriminer les segments et les suprasegments à l'aide des outils numériques (logiciels et applications sur l'API, *Quizlet*, etc.) présentés lors du cycle 1. Pour le cycle 2, nous avons ajouté d'autres outils, présentés à la fin du chapitre 5. Ils sont adaptés à cette flexibilité au service de la correction phonologique :

- un dictionnaire en ligne qui permet de s'assurer de la bonne prononciation des mots nouveaux (lecture phonémique et écoute de la prononciation du mot) ;
- un logiciel de conversion de texte et voix (*Text-to-Speech*) pour s'assurer de la bonne prononciation des phrases ;
- un logiciel de reconnaissance vocale (*Speech-to-Text*) afin de s'assurer de la bonne réalisation des mots ;
- un site de remédiation (figure 29) que nous avons conçu à l'aide du logiciel *Padlet* pour que les apprenants travaillent en autonomie à partir des segments et des suprasegments abordés en présentiel. Nous avons créé et agrégé des tâches fermées à l'instar des exercices de systématisation que nous avons mentionnés dans le deuxième chapitre. Toutefois, nous avons convenu que seuls les segments pouvaient être décontextualisés. En effet, il nous semble qu'une fois que les apprenants ont saisi l'impact des faits suprasegmentaux sur la communication, un travail d'entraînement décontextualisé soit possible. Nous avons donc sensibilisé les apprenants aux faits suprasegmentaux en contexte avant de les diriger vers les exercices de discrimination sur le site de remédiation.

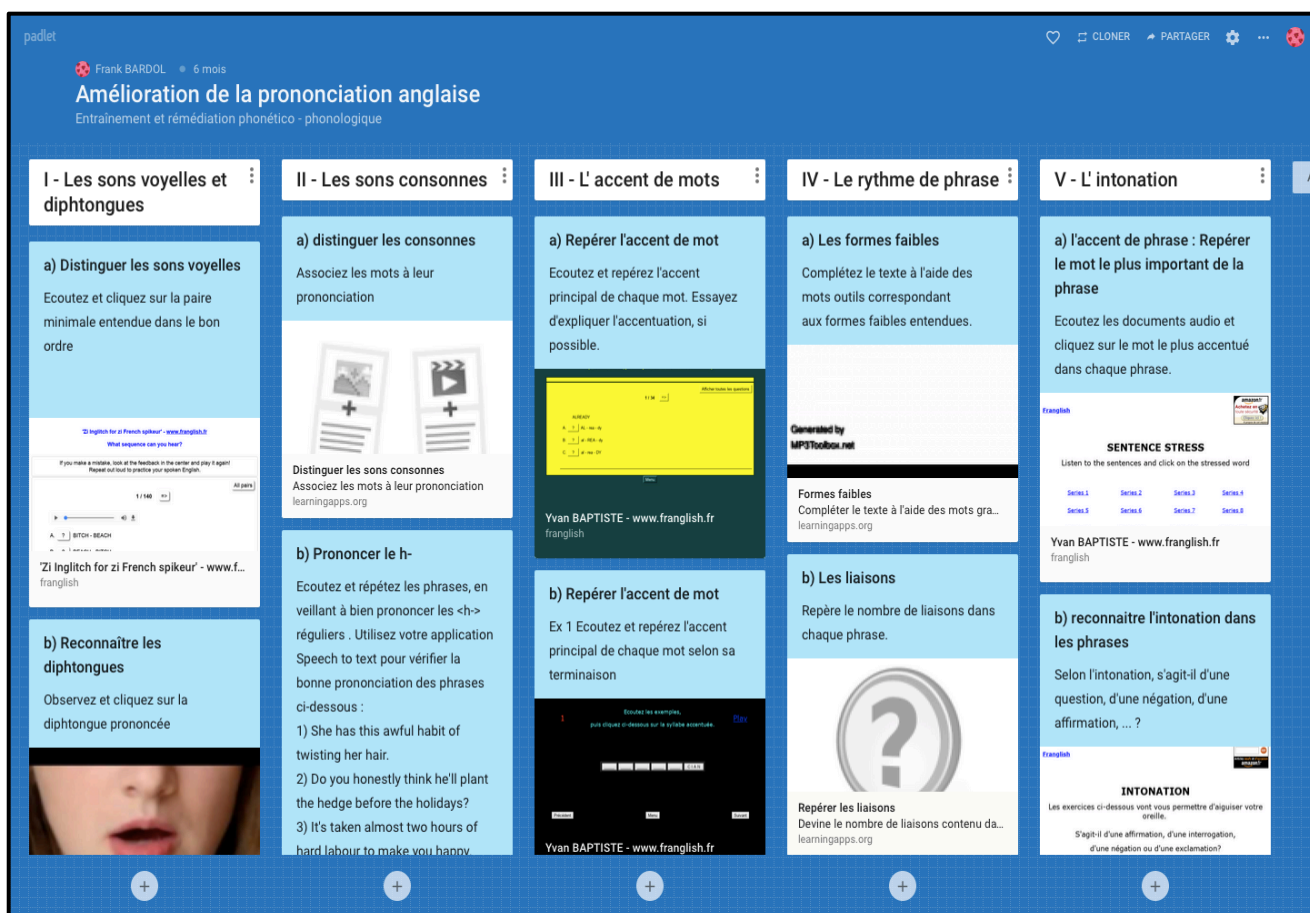


Figure 29 – Site de remédiation phonologique³⁰

Enfin, nous avons à nouveau utilisé un journal de bord à l'aide du logiciel *Google Docs* pour inciter les apprenants à prendre du recul sur leur apprentissage. Lors du cycle 1, cette activité n'a pas reçu une réception aussi bonne que nous l'espérions, car il se pourrait que nos explications quant à la plus-value de la réflexivité sur l'apprentissage et notre guidage aient été trop lâches pour soutenir les apprenants dans ce travail réflexif. Nous avons donc essayé d'y remédier dans le cadre de l'accompagnement.

6.2.2.4 L'accompagnement à l'autonomisation

Au cours de ce deuxième cycle, nous avons accompagné les apprenants dans le processus d'autonomisation selon divers domaines :

- le domaine métacognitif : le journal de bord que nous venons de mentionner reste l'outil que nous avons privilégié pour inciter les apprenants à prendre en charge leur apprentissage à partir de leurs points d'appui et de leurs faiblesses.


³⁰ site accessible à partir du lien suivant : <https://padlet.com/fjbardol1/prononciation>

Nous avons présenté et explicité l'intérêt de l'outil en vue de l'accommodation phonologique dès le TD 1. Le guidage est plus serré que lors du cycle précédent : les journaux de bord sont régulièrement commentés au fil des séances jusqu'au bilan final. Aussi, nous partageons les grilles d'évaluation (diagnostique, formative et sommative) avec les apprenants pour qu'ils renseignent l'outil et se positionnent de manière plus éclairée.


- le domaine cognitif : nous venons d'expliquer la manière dont nous avons articulé les tâches, selon la démarche PDAE, pour aider les apprenants à construire la compétence phonologique. En outre, nos interactions en ligne à la suite des évaluations formatives visaient le soutien cognitif, comme on peut l'observer dans l'échange (figure 30) qui suit :

3 : A mi-parcours, de quoi tu as pris conscience sur la prononciation en anglais ?

Tout au long des cours j'ai pu me rendre compte de plusieurs choses. La prononciation anglaise est beaucoup plus complexe que celle du français. En effet, la prononciation française est beaucoup plus brute, elle accentue toutes les syllabes et reste assez plate comparée à l'anglaise. Il n'y a pas de difficulté de prononciation à l'exception des mots tels que "écureuil" ou la prononciation des "r" dans dans "trois" (j'ai fait des recherches sur les sons que les anglophones n'arrivent pas à prononcer). La prononciation anglaise est tout un système assez difficile à mettre en place mais il reste **ancré** quand on s'y met vraiment. J'essaie vraiment de m'améliorer et de donner tout ce que j'ai pour les audios à vous rendre.

 **Frank BARDOL**
27 mars 2019

que veux-tu dire par "rester ancré"?
s'y mettre vraiment ? en faisant quoi,
par exemple?

 **Laura Grs**
28 mars 2019

À force de répétitions le cerveau
s'habitue à une chose. Ici, des exercices
constituant une répétition des sons et
une mémorisation de ces derniers est
bénéfique pour ma prononciation.

Figure 30 – Exemple d'interaction apprenant – enseignant sur le plan cognitif, Cycle 2

- le domaine organisationnel : Le logiciel *Hangout* est maintenu pour rappeler les tâches à rendre. Les apprenants ont été invités à le télécharger sur leur Smartphone.

Nous venons de présenter les éléments clés du dispositif qui permettraient d'atteindre les objectifs pédagogiques et organisationnels précités. Nous nous intéressons maintenant à la méthodologie convoquée pour évaluer la pertinence du dispositif conçu pour ce deuxième cycle.

6.2.3 L'évaluation du dispositif

Nous utilisons peu ou prou la même méthodologie de recueil de données (questionnaires, pré-test et post-test, journal de bord) que le cycle 1. Toutefois, nous ajoutons l'entretien de clarification auprès des étudiants en situation d'échec afin de recenser leurs besoins et l'observation des activités sur *Moodle* en fin de parcours. Ces données nous permettront d'apprécier la pertinence des outils et d'observer le degré d'entraînement des apprenants.

6.2.3.1 La présentation des outils de recueil de données

6.2.3.1.1 Le questionnaire de fin de parcours

Comme pour le cycle 1, les apprenants répondent à un questionnaire anonyme (annexe 10) en fin de parcours. Pour rappel, ils sont interrogés sur l'amélioration de la prononciation de l'anglais, la pertinence du journal de bord et la plus-value du numérique. Aucune question n'a été posée sur le travail collaboratif, car il n'a pas pu être mis en place pour les raisons évoquées au début de cette partie. Nous avons axé les questions davantage sur les outils qui participent à l'accommodation phonologique (questions 2, 6 et 7).

6.2.3.1.2 Le pré-test et le post-test

Comme pour le cycle 1, nous utilisons cet outil méthodologique pour nous assurer que le dispositif est vecteur de progrès chez les apprenants quant à la réalisation des segments et des suprasegments. Le pré-test soumis lors du cycle 1 ne prenait pas en compte le phénomène de « nativisation » (chapitre 1). Les apprenants étaient amenés à lire un texte et nous n'avions pas pris en considération le biais que pouvait représenter la graphie sur la prononciation (chapitre 2 : 2.2.1.1) : si les mots qu'ils connaissent ne posent généralement pas de problèmes de prononciation, les mots inconnus en L2 étaient réalisés sous le prisme de la L1. Il serait donc erroné d'évaluer la capacité à réaliser les phonèmes à partir de l'écrit uniquement. De ce fait, nous proposons une troisième activité que nous décrivons dans les paragraphes suivants.

Activité 1 : Écoute et répétition

Pour nous assurer du repérage correct des segments vocaliques et consonantiques et des suprasegments (accents de mot, formes faibles, etc.), nous évaluons principalement les faits phonologiques prioritaires (chapitre 1). Aucun script n'est remis aux apprenants. Ils doivent écouter et répéter les mots entendus. Trois secondes de silence sont laissées entre chaque mot afin qu'ils puissent s'enregistrer à l'aide d'*Audacity* : logiciel d'enregistrement et de montage audio. Nous proposons des mots simples de deux à trois syllabes et dont l'accent primaire varie afin de vérifier dans quelle mesure les apprenants sont capables de :

- repérer les segments ;
- réaliser les segments fidèlement ;
- repérer l'accent primaire des mots ;
- respecter la place de l'accent primaire.

Nous avons agrégé les mots dans les tableaux ci-dessous pour nous assurer des segments dont nous souhaitons évaluer le repérage et la réalisation. En sachant qu'un même mot revêt des sons vocaliques et consonantiques.

- Les sons vocaliques :

/ɔ:/	/æ/	/ʌ/	/ɑ:/	/i:/	/əʊ/	/ʊ/	/ɪ/	/eɪ/
<u>Thought</u>	<u>Bang</u>	<u>Thug</u>	<u>Calm</u>	<u>Cheat</u>	<u>Hope</u>	<u>Took</u>	<u>Kit</u>	<u>Ray</u>
<u>Therefore</u>	<u>Parrot</u>	<u>Judge</u>	<u>Giraffe</u>	<u>Conceiving</u>	<u>Toenail</u>	<u>Hookah</u>	<u>Spaghetti</u>	<u>Potato</u>

- Les sons consonantiques :

/ð/	/θ/	[ph-]	[th-]	[kh-]	/h-/	/r/	/ŋ/	/tʃ/	/dʒ/
<u>Feathers</u>	<u>Thug</u>	<u>Parrot</u>	<u>Took</u>	<u>Kit</u>	<u>Hope</u>	<u>Parrot</u>	<u>Bang</u>	<u>Cheat</u>	<u>Giraffe</u>
<u>Therefore</u>	<u>Thought</u>	<u>Potato</u>	<u>Toenail</u>	<u>Calm</u>	<u>Hookah</u>	<u>Ray</u>	<u>Conceiving</u>	<u>Poach</u>	<u>Judge</u>

L'accent primaire est matérialisé par le soulignage des syllabes accentuées. Les mots d'une syllabe sont en noir, les mots de deux syllabes sont en bleu et les mots de trois syllabes sont en vert. Les signes entre crochets marquent le trait purement phonétique des plosives qui, sur la syllabe accentuée en début de mot, sont réalisées « par un très fort souffle au niveau de la détente, au moment de l'explosion, de l'ouverture de la

bouche » (Ginésy, 1995 : 49). Les mots sont tous présentés de manière aléatoire, selon l'ordre suivant :

Bang / Calm / Cheat / Conceiving / Feathers / Giraffe / Hookah / Hope / Judge / Kit / Parrot / Poach / Potato / Ray / Spaghetti / Therefore / Thought / Thug / Toenail / Took

Activité 2 : Lecture à partir d'un texte simple

Nous cherchons à évaluer la capacité des apprenants à accentuer correctement les mots de deux à trois syllabes aux terminaisons neutres et contraignantes, et à réaliser les mots grammaticaux selon leurs formes faibles. Nous avons sélectionné le même texte (annexe 11) pour faciliter la comparaison entre les performances des deux tests.

À partir de ce texte, nous évaluerons :

- la capacité des apprenants à réaliser les formes faibles des mots suivants :

<of>, <them>, < to >, < are >, < for >, < and >, < that >, < were >, < from >, < couldn't >, < their >.

- la capacité des apprenants à accentuer les mots aux suffixes neutres suivants :

<British>, < business >, < loving >, < travelling >, < visiting >, < going >, < presumably >.

- la capacité des apprenants à accentuer les mots aux suffixes contraignants suivants :

< essentials >

Activité 3 : la prise de parole en continu

Comme le préconisent Celce-Murcia *et al.* (2010), une activité d'expression orale libre à partir d'une image et des questions simples sur leurs goûts et leur routine quotidienne (annexe 11) permettraient de vérifier la réalisation correcte des suprasegments (formes faibles, accent de mots, etc.), voire de repérer le phénomène du /h/ intrusif, propre aux apprenants-locuteurs francophones (Kenworthy, 1987). Cette tâche s'avère être plus ardue que les précédentes, car aucun stimuli (son, graphie) ne peut aiguiller les apprenants. Elle permet de confirmer les erreurs détectées lors des deux premières tâches. Le but est d'apprécier des productions libres sans la contrainte de la graphie. Cela permettra d'évaluer leur capacité à :

- respecter les formes faibles des mots grammaticaux ;
- réaliser les segments vocaliques et consonantiques.

Enfin, comme le cycle 1, ces tests de performance seront évalués à partir d'une grille critériée (annexe 8) qui leur sera peut-être utile pour rédiger le journal de bord. Ils pourront faire un constat de départ sur leurs forces et leurs faiblesses et mieux apprécier leur progression en cours d'apprentissage.

6.2.3.1.3. L'observation des activités sur la plateforme Moodle

La plateforme *Moodle* permet d'observer les connexions et les actions (consultations des activités, téléchargements, etc.) des apprenants. Ces données quantitatives révéleraient quelque peu le degré de pertinence des outils mis en ligne et l'engagement des apprenants. En effet, le fait qu'un apprenant se connecte régulièrement à la plateforme indiquerait sa pertinence pour répondre à ses besoins (cognitifs, langagiers, métacognitifs, etc.). Nous n'avons pas pu partager les données de *Moodle* pour le premier cycle, car ce n'est qu'à partir du cycle 2 que nous nous sommes concentré sur les outils numériques et que nous avons paramétré le logiciel *Moodle* de manière plus fine.

6.2.3.1.4 Les journaux de bord

Nous avons suivi la même démarche que le cycle 1. Nous avons expliqué la raison d'être de l'outil et nous avons tenté d'interagir le plus souvent possible pour éviter de décourager les apprenants ou d'engendrer le sentiment d'abandon. Ils devaient remplir un journal de bord durant leur parcours avant d'en rendre compte en fin d'apprentissage, selon 3 questions principales :

- la prise de conscience de spécificités de la prononciation anglaise : on cherche à savoir si le dispositif engendre des prises de conscience chez l'apprenant. Par exemple, nous nous attendons à ce que les apprenants mettent en exergue l'importance de la phonologie pour communiquer, à partir des faits phonologiques abordés durant le parcours ;
- le positionnement quant à l'accommodation phonologique : nous pourrions observer si les apprenants sont capables de prendre du recul sur leur apprentissage, s'ils sont capables de pointer leurs erreurs et leurs points d'appui afin de mieux développer la compétence phonologique ;
- la pertinence des outils et des activités au service de la remédiation phonologique : nous avons mis plusieurs outils à la disposition des apprenants en ligne afin d'optimiser l'entraînement à partir des erreurs détectées. Ainsi,

ils pouvaient faire des exercices de discrimination ou d'appropriation à la suite de la phase de perception des faits phonologiques en présentiel. Nous verrons si la pertinence des outils est reconnue.

Les échanges autour de ces 3 questions ont peut-être permis aux apprenants d'avoir un suivi personnalisé, puisque nous avons tenté de les guider au mieux en leur proposant des outils et des activités supplémentaires ou en les incitant à réfléchir sur leur parcours.

6.2.3.1.5 L'entretien de clarification

Un entretien de clarification est mené en faveur des étudiants qui ont été les moins performants durant le parcours. Ces entretiens informels et de courte durée (moins de 5 minutes) se sont déroulés dans un environnement bienveillant, dénué de jugement sur leurs résultats en-deçà des attentes. Nous cherchons à pointer et à comprendre les difficultés qu'ils ont ressenties pour améliorer leur prononciation durant le parcours. Nous venons de présenter nos outils méthodologiques pour récolter les données et évaluer le dispositif. Le tableau de bord ci-dessous (tableau 11) explicite les objectifs, les moyens et les outils d'évaluation que nous venons de présenter.

Axes	Constats	Objectifs à atteindre	Moyens mis en oeuvre	Méthodologie de recueil de données
PÉDAGOGIQUE	Plusieurs variables à prendre en compte pour enseigner la phonologie anglaise	Faciliter l'apprentissage phonologique	Pôle 1 - Scénario pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> - Multisensorialité et réflexivité en jeu dans la démarche PDAE - Alignement constructif 	Questionnaire Journal de bord Pré-test et post-test
			Pôle 2 - Accompagnement (cognitif, métacognitif) : <ul style="list-style-type: none"> - Feedback à partir des AAC - Interaction à partir des journaux de bord 	Entretien de clarification
			Pôle 3 - Instruments numériques : <ul style="list-style-type: none"> - Outils d'apprentissage sur <i>Moodle</i> - Atelier interévaluation AAC 3³¹ 	Données statistiques <i>Moodle</i>
ORGANISATIONNEL	Grands groupes de niveaux hétérogènes	Individualiser le parcours Engendrer la prise de recul sur le processus d'apprentissage	Pôle 1 - Scénario pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> - Grilles d'évaluation critériées et multiniveaux 	Questionnaire Journal de bord
			Pôle 2 - Accompagnement (métacognitif) : <ul style="list-style-type: none"> - Interaction apprenant – prof à partir du journal de bord - Explication et guidage plus serré au niveau des consignes 	Entretien de clarification
	Temps limité du TD	Accroître le temps d'entraînement	Pôle 1 - Scénario pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> - Articulation des tâches d'apprentissage et d'évaluation sur les deux modes 	Questionnaire Journal de bord
			Pôle 3 - Instruments numériques : <ul style="list-style-type: none"> - Ajout d'outils d'apprentissage sur <i>Moodle</i> (site de remédiation, etc.) 	Données statistiques <i>Moodle</i>

Tableau 11 – Tableau de bord, Cycle 2, Janvier 2019

³¹ Nous avons mis en gras les éléments nouveaux par rapport au cycle 1

6.2.3.2 Analyse des données du cycle 2

6.2.3.2.1 Analyse du questionnaire de fin de parcours

16/17 apprenants ont pu répondre au questionnaire de fin de parcours. Nous analyserons ces questionnaires à l'aune de nos objectifs de recherche. Tous les étudiants déclarent avoir progressé durant le parcours. Toutefois, la progression serait modeste pour 14 d'entre eux et très bonne pour 2 d'entre eux. Selon eux, les activités et les outils suivants ont contribué au progrès :

- l'écoute des supports audio et audiovisuels : (9/16)
- les jeux d'appropriation (Bingo, virelangues) : (9/16)
- les activités de perception et d'appropriation sur l'API : (9/16)
- les tâches d'évaluation d'AAC : (7/16)
- les activités d'appropriation de réflexion sur la langue : (7/16)

On observe l'importance des activités ludiques à l'instar des jeux et des publicités britanniques caractérisées par l'ironie et un humour souvent grotesque. Ces activités contribuent à rendre l'univers favorable aux apprentissages. Pour ce faire, nous avons apprivoisé les distances psychologique et pédagogique (chapitre 3) et activé, peut-être, l'aire limbique du cerveau (chapitre 1). Les activités réflexives de la méthode PDAE semblent recevoir un aussi bon accueil que les activités d'évaluation d'AAC au service de l'apprentissage phonologique comme nous l'avons observé lors du cycle 1. Nos feedbacks à partir des tâches d'AAC et les activités métalinguistiques (appropriation) ont peut-être permis aux apprenants de développer leur compétence en favorisant la distance cognitive. En effet, ils ont pu réfléchir sur la langue en contexte (chapitres 2 et 3). Ensuite, selon les 10 étudiants qui ont justifié leur choix, les activités et les outils proposés permettraient de :

- favoriser l'écoute hors de la classe (exposition à la langue) : (4/10)
- s'entraîner à écouter et à répéter (éducation de l'oreille) : (3/10)
- s'entraîner d'où et quand ils le veulent : (2/10)
- susciter la motivation pour apprendre : (1/10)

Ainsi, le dispositif serait suffisamment flexible pour optimiser le temps d'entraînement hors de la classe et participer à la construction de la compétence phonologique. De plus, la majeure partie des étudiants (14/16) ont trouvé l'utilisation de la plateforme *Moodle* pertinente pour améliorer leur prononciation. Nous sommes

surpris par ce chiffre encourageant au vu de la participation modeste sur la plateforme, comme nous le verrons lors de l'analyse des données statistiques de *Moodle*.

Les 12/14 étudiants qui ont justifié leur choix ont apprécié :

- apprendre et écouter le vocabulaire : (3/12)
- s'entraîner en autonomie : (4/12)
- apprendre à partir des supports en ligne qui complètent le TD : (5/12)

Toutefois, 2/16 étudiants ont trouvé la plateforme contraignante à cause de :

- problèmes techniques pour remettre les supports audio ;
- manque d'intuitivité et réticence pour le travail en ligne.

En tous cas, tous (16/16) sont convaincus de la plus-value du numérique pour améliorer leur prononciation en anglais (11 un peu, 5 beaucoup). En effet, selon les étudiants (10/16) qui ont justifié leur choix, les outils en ligne permettraient de :

- s'entraîner pour améliorer sa prononciation : (6/10)
- prendre du recul sur sa prononciation : (2/10)
- optimiser la mémorisation : (1/10)
- se motiver pour apprendre : (1/10)

Ainsi, les outils proposés optimiseraient les distances spatio-temporelle et cognitive en faveur de la construction de la compétence phonologique. En outre, les outils qui semblent avoir le plus de succès sont le site de remédiation (8/16) et le convertisseur de texte en voix (7/16). Une fois de plus, l'activité métacognitive à partir du journal de bord a été rejetée, puisque seuls 2/15 étudiants l'ont trouvée pertinente pour prendre conscience de leurs erreurs et y remédier. Les autres (13/15) trouvent cette activité inadaptée car :

- les questions et les feedbacks sur les erreurs étaient rares : (1/13)
- ils ne connaissaient pas l'existence du *Google Docs* : (3/13)
- ils n'ont pas compris l'intérêt de l'outil : (2/13)
- ils n'ont pas utilisé l'outil : (7/13)

Si ces données sont très claires, une triangulation avec le journal de bord permet de souligner que seuls 9/16 étudiants ont rempli le journal de bord dans les faits. Or, 15 étudiants se sont exprimés sur son utilité. Donc 6 apprenants ont fait part de leurs représentations sans avoir renseigné cet outil. Ce constat nous pousse à prendre de la distance sur ce rejet. Peut-être que s'ils avaient essayé d'utiliser cet outil réflexif, ils y

auraient trouvé une plus-value. Ce peu d'intérêt se retrouve au niveau des absences en présentiel. En effet, 9 étudiants disent participer à l'oral, régulièrement en cours. Cela reflète l'assiduité des apprenants en présentiel puisque sur les 17 inscrits, seuls 11 étudiants assistaient aux TD de manière assidue. Enfin, 15/16 étudiants ont partagé leurs représentations sur l'accompagnement de l'enseignant. Ils l'ont trouvé adéquat en présentiel (5/15) uniquement, et en présentiel et à distance (10/15). 7/15 étudiants justifient leur choix. En effet, ils ont trouvé que l'enseignant :

- était disponible en cas de besoin : (1/7)
- répondait rapidement aux questions en ligne : (1/7)
- assurait un suivi pertinent : (1/7)
- accompagnait tout à fait : (3/7)
- aidait pour s'améliorer : (1/7)

Ces réponses indiqueraient que le dispositif a permis une certaine individualisation puisque la majeure partie des apprenants se sentent soutenus dans leur apprentissage. Ainsi, selon les questionnaires, le dispositif hybride mis en place réunirait des conditions (flexibilité spatio-temporelle, activités d'apprentissage adéquates, outils pertinents, accompagnement adapté, etc.) favorables à la construction de la compétence phonologique. Comme pour le premier cycle, on note un contraste entre l'impression de progrès chez tous les apprenants et les résultats des tests de performance.

6.2.3.2.2 Analyse du pré-test et du post-test

Nous avons pu soumettre le pré-test que nous venons de décrire à 19 étudiants. Seuls 16 étudiants se sont présentés au post-test en raison d'abandons (2/3) en cours de parcours et une étudiante salariée (1/3) n'a pas pu se présenter au TD. Nous comparons donc les résultats à partir de ces 16 enregistrements dans les tableaux 12 et 13 ci-dessous :

Segments							
Sons vocaliques							
	/i:/	/ɪ/	/ʌ/	/æ/	/ə/	/ɑ:/	/əʊ/
Pré-test	2	4	5	4	7	5	10
Post-test	2	1	4	0	0	1	3
Progression	0	-3	-1	-4	-7	-4	-7

Tableau 12 – Réalisation erronée de segments vocaliques lors des phases de pré-test et post-test à partir de 16 enregistrements, Cycle 2

Segments								
Sons consonantiques								
	/ŋ/	/r/	/ʃ/	/dʒ/	/ð/	/θ/	/h/	/h/i
Prétest	14	1	0	4	9	2	5	4
Post-test	4	0	3	0	7	7	6	4
Progression	-10	-1	+3	-4	-2	+5	+1	0

Tableau 13 – Réalisation erronée de segments consonantiques lors des phases de pré-test et post-test à partir de 16 enregistrements, Cycle 2

Comme pour le cycle 1, nous nous sommes concentré sur les sons prioritaires pour les francophones (chapitre 1). Les résultats du post-test indiquent un progrès au niveau de la réalisation des segments. Les progrès les plus remarquables au niveau des segments vocaliques sont :

- la réalisation de la diphtongue (/əʊ/) chez 7/10 étudiants ;
- la réalisation du schwa (/ə/) chez 7/10 étudiants. Cette prise de conscience est essentielle pour réaliser les mots grammaticaux selon leur forme faible.

D'autre part, au niveau des segments consonantiques, la progression est mitigée. En effet, bien qu'on observe une très nette amélioration quant à la réalisation de /ŋ/ chez 10/14 étudiants, on note une régression pour les phonèmes suivants :

- /θ/ : 2/7 étudiants³² ;
- /ʃ/ : 3/0 étudiants ;
- /h/ : 5/6 étudiants.

³² Ici, il faut comprendre que 2 étudiants prononçaient ce phonème de manière fautive lors du pré-test, 7 étudiants commettent l'erreur lors du post-test.

Cette régression pourrait s'expliquer par le fait que quelques apprenants ont porté leur attention sur certains phonèmes qu'ils réalisaient de manière erronée au début du parcours. Cette focalisation a peut-être engendré un manque de vigilance sur d'autres phonèmes qu'ils pensaient maîtriser. En un temps aussi limité, l'étudiant qui a des difficultés ne peut pas résorber toutes ses erreurs. Enfin, aucune amélioration n'a été constatée quant à la réalisation du /h/ intrusif au début des mots qui commencent par une voyelle. En ce qui concerne les suprasegments, on observe un léger progrès :

	Suprasegments	
	Accentuation de mots	Rythme (réalisation des formes faibles des mots grammaticaux)
Pré-test	10	11
Post-test	6	8
Progression	-4	-3

Tableau 14 – Réalisation erronée de suprasegments lors des phases de pré-test et de post-test, à partir de 16 enregistrements, Cycle 2

Comme il est indiqué sur le tableau 14 ci-dessus, lors du pré-test, 10/16 étudiants ont commis des erreurs de placement d'accent de mots, contre 6/16 étudiants lors du post-test. Ensuite, lors du pré-test, 11/16 étudiants réalisaient les mots grammaticaux sous leur forme forte contre 8/16 lors du post-test. Nous avons vu plus tôt que les apprenants avaient pris conscience du *schwa*. De ce fait, ils l'ont probablement pris en compte dans la réalisation des mots grammaticaux. Ces résultats, bien que modestes, sont encourageants comme pour le cycle 1. Nous pourrions apprécier une comparaison de ces résultats dans le chapitre suivant. En tout état de cause, le dispositif permettrait aux étudiants d'améliorer leur prononciation. Rappelons que ces tests de performance ne sont que des indicateurs. Le temps limité des cycles de recherche ne permet pas des progrès significatifs au niveau de la prononciation, puisque la construction de la compétence phonologique requiert davantage de temps d'accommodation. Nous cherchons plutôt à observer si notre dispositif réunit des conditions qui favorisent le développement de la compétence phonologique, en observant ses effets sur les apprenants. Pour ce faire, analysons les données statistiques de *Moodle* sur la participation et les activités des apprenants.

6.2.3.2.3 Analyse des données de la plateforme Moodle

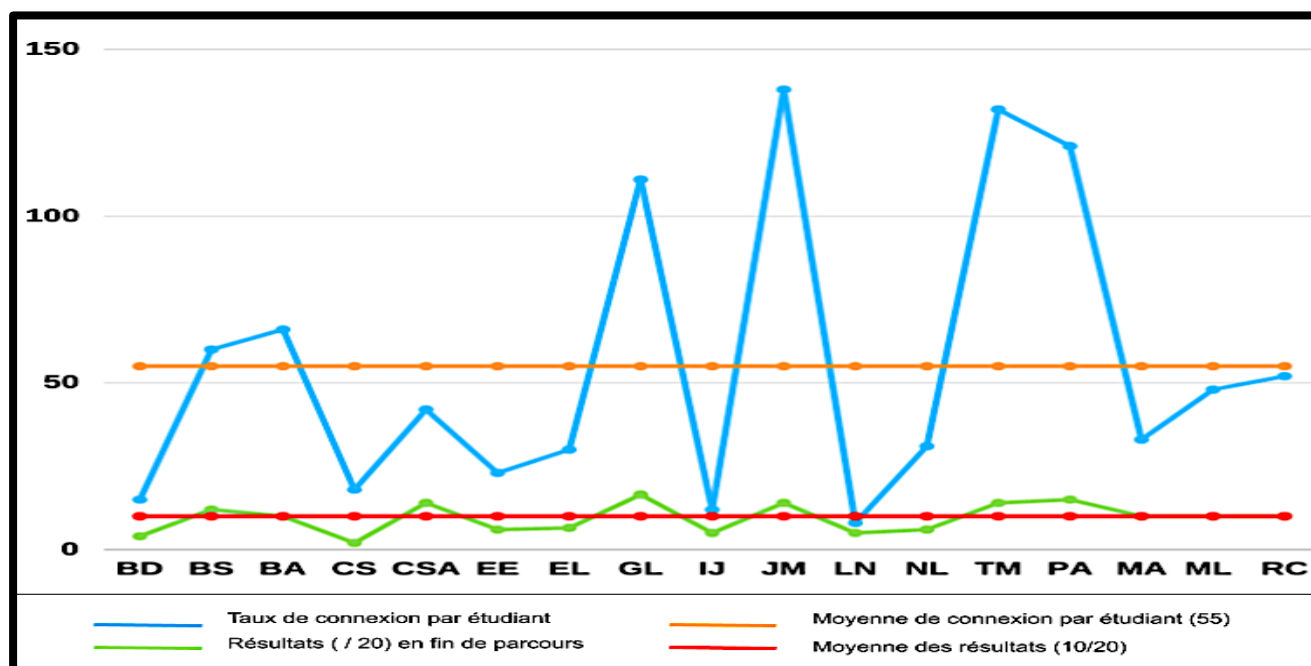


Figure 31 – Taux de connexion sur Moodle et taux des résultats des apprenants, Cycle 2

Tous les étudiants étaient inscrits sur la plateforme Moodle. Ils ont pu consulter les ressources (site de remédiation, site d'apprentissage lexical (*Quizlet*)), supports audio, audiovisuels, textes, etc.) et les outils (API en ligne, dictionnaire, scénario pédagogique, etc.) 940 fois, soit une moyenne d'environ 55 connexions par apprenant. Sur la figure 31 ci-dessus, nous observons que les 6 étudiants (BS, BA, GL, JM, TM et PA) qui se situent au-dessus de la moyenne de connexion (ligne orange) obtiennent au moins la moyenne (ligne rouge) et réussissent le parcours avec des notes acceptables voir très satisfaisantes (respectivement 12, 10, 16.5, 14, 14, 15). En revanche, nous constatons que les 7/17 étudiants (BD, CS, EE, EL, IJ, LN, NL) qui n'ont pas atteint les objectifs du parcours (en-dessous de la barre rouge) ont un taux de connexion bien en-deçà de la moyenne. En effet, le taux de connexion va de 8 à 31 pour une moyenne de 19 connexions par étudiant pour ce groupe d'étudiants en situation d'échec. Ces données mettent en avant la cohérence et la pertinence du dispositif. En effet, l'articulation des activités phonologiques selon les deux modes (présentiel et distanciel) est cohérente de telle sorte que si l'apprenant néglige l'un en faveur de l'autre, c'est l'apprentissage global qui est mis en péril comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 3. En outre, nous constatons que les activités

évaluées sur *Moodle* (AAC, spots publicitaires, etc.) ou les outils numériques liés à l'évaluation (*Quizlet*, API en ligne, etc.) sont plus consultés que les activités et les outils de remédiation phonologique à faire en autonomie (site de remédiation, dictionnaire de prononciation, etc.).

6.2.3.2.4 Analyse des journaux de bord

Seuls 7/17 étudiants ont remis le compte rendu du journal de bord (annexe 20). Le rejet de cet outil réflexif a déjà été pointé dans le questionnaire. En effet, selon les réponses, seuls 2 étudiants l'ont trouvé utile pour développer leur compétence phonologique. Nous avons fait un constat similaire lors du cycle 1. Cela peut s'expliquer par la particularité du groupe : des étudiants de Licence 1 qui sont peu habitués à ce type de dispositif et qui se voient imposer une option langue vivante (chapitre 4). De plus, au vu des réponses au questionnaire, nos efforts pour justifier la pertinence de cet outil ont été vains. Enfin, le taux d'absentéisme, propre à ce groupe, peut expliquer le fait que seuls les apprenants assidus aux TD ont rendu leurs journaux de bord en ligne. De ce fait, dans notre dispositif, l'assiduité sur les deux modes est nécessaire sans quoi le parcours perdrait de sa cohérence. D'ailleurs, sur les 11 étudiants qui participaient au TD, seuls 7 ont remis le compte-rendu final du journal de bord. C'est pour cette raison que nous parlons d'absence ou de distance dans la présence (chapitre 3 : 3.3.1.1). Ce fait est d'ailleurs explicité par un étudiant lors d'un entretien : « Je ne savais même pas qu'il y avait des choses à faire sur e-cursus [*Moodle*]. J'étais là mais je ne suivais pas le cours » Parmi ces 7 étudiants, on trouve :

- un étudiant en difficulté d'apprentissage (E.E.) qui a été interrogé lors de l'entretien de clarification ;
- un étudiant qui a réussi son parcours de justesse ;
- 5 étudiants performants.

Nous avons suivi la même procédure d'analyse des journaux de bord que le cycle précédent, à savoir une analyse de contenu à partir de mots clés du corpus (figure 32) et une lecture flottante pour repérer les divers types d'autonomie.



Figure 32 – Nuage de mots à partir de 7 journaux de bord, Cycle 2

Nous reprenons les mêmes sections convoquées lors de l’analyse des journaux de bord du cycle 1.

1. Conscientisation des faits phonologiques abordés durant le parcours

Comme pour le cycle 1, on retrouve plusieurs mots-clés (figure 32) liés au système phonologique anglais :

« prononciation » / « prononcer »	x34
« anglais.e »	x32
« mots »	x16
« sons » ³³	x10
« accent »	x4
« syllabes »	x3
« règles »	x3
« faut » x3	x3
« diphthongues »	x3
« consonnes »	x3

³³ Nous avons mis en gras les nouvelles occurrences par rapport au cycle 1

On peut observer que les termes « phonologie », « accentuation » et « formes faibles » du cycle 1 ont disparu du nuage de mots. Ceci peut s'expliquer par le fait que les étudiants ont fait moins de recherches théoriques lors de ce cycle, car nous n'avons pas considéré judicieux de mettre en place les travaux de recherche en groupe pour les raisons organisationnelles évoquées plus tôt. De surcroît, nous avons peu utilisé le langage métalinguistique propre à la phonologie, car il a été jugé peu adapté pour des étudiants non spécialistes (chapitre 2). Selon notre lecture flottante, seuls 3/7 apprenants parviennent à expliciter leur prise de conscience de manière détaillée comme on peut l'observer dans les exemples ci-dessous :

J'ai pris conscience qu'il fallait être très attentif à l'accentuation et au positionnement de la langue, ce qui fait toute la différence lorsque l'on prononce « of », « the » ou encore « running » ainsi on voit un autre aspect de la langue, cela permet de prononcer, de parler un anglais plutôt correcte (sic) voir très clair et appréciable à l'écoute.

Étudiant (5) : M.T., Cycle 2

J'ai pris conscience que la prononciation anglaise est complexe. Certains mots que je pensais bien prononcer ne sont au final pas bien prononcés selon la prononciation anglaise. Je n'avais jamais remarqué que les mots étaient accentués tandis que d'autres sont prononcés à faible intensité. J'ai pris conscience de ces nouvelles règles de grammaire mais je ne les applique pas encore couramment.

Étudiant (4) : M.J., Cycle 2

Ces étudiants semblent être conscients de la complexité (accentuation, réalisation de segments, etc.) en jeu dans le système phonologique anglais. La difficulté se trouverait plutôt au niveau de la prise en compte des phénomènes phonologiques lors de productions orales. Toutefois, cette difficulté apparente semble surmontable à force d'entraînement puisque 6/7 étudiants déclarent avoir fait des progrès significatifs.

2. Prise de recul sur l'apprentissage (métacognition)

Comme pour le cycle 1, on retrouve plusieurs occurrences qui ont trait à la réflexivité. Il s'agit :

- de verbes subjectifs et/ou réflexifs (« penser » x10, « [s'] améliorer » x6, « trouve[r] » x3) ;
- de comparatifs et intensifieurs (« même » x4, « également » x4, « très » x6, « vraiment » x3) ;
- de l'adjectif appréciatif (« mauvaise » x3) ;
- du substantif qui dénote le nivellement (« niveau » x3).

Dans les faits, on observe que seuls 2/7 apprenants parviennent à établir un bilan suffisamment distancié sur leurs forces et leurs faiblesses comme dans l'exemple ci-dessous :

Tout au long de l'apprentissage que j'ai effectué à vos côtés j'ai pu m'améliorer en beaucoup de points. Premièrement, j'ai pu matérialisé (sic) les sons avec vos différents exercices qu'on faisait en classe tels que l'alphabet phonétique que nous devions répéter avec vous mais aussi les audios à vous envoyer.

Étudiant (3) : L.G., Cycle 2

Les 5/7 autres apprenants font des bilans sommaires, mais on peut tout de même observer un début de distanciation, à l'instar de l'exemple ci-dessous :

Je pense que ma prononciation s'est améliorée. Je m'applique beaucoup plus et j'essaie d'embellir mes intonations.

Étudiant (6) : A.P., Cycle 2

Pour faire ce constat, ils ont sûrement utilisé la fiche bilan (annexe 12) distribuée à la suite du pré-test et les grilles d'évaluation (annexes 13, 15, 16) remises tout au long du parcours. En tout cas, tous ceux qui ont rempli le journal de bord déclarent avoir une meilleure prononciation. Dans le paragraphe suivant, nous verrons dans quelle mesure les apprenants prévoient d'améliorer ou de maintenir leur niveau de compétence phonologique.

3. Organisation et planification de l'apprentissage

Selon le nuage de mots (figure 32), plusieurs occurrences se rapportent au domaine organisationnel et méthodologique comme pour le cycle précédent. Il s'agit de :

- verbes déjà mentionnés (« [s'] améliorer » x6, « [s'] entraîner » x4, « progresser » x5, « utiliser » x4) ;
- tournures impersonnelles au présent de l'indicatif : « il faut » x3 ;
- supports et aides tels que des « exercices » x5, des « audio » x4, liés à la sphère « anglophone » x3.

Dans les faits, nous observons que tous les apprenants suggèrent des outils et des stratégies pertinents pour améliorer leur prononciation. 3/7 apprenants mentionnent les outils mis à leur disposition :

- Le site de remédiation phonologique sur *Padlet* (2/3)
- Le logiciel d'apprentissage lexical *Quizlet* (2/3)
- Le site d'apprentissage des phonèmes (1/3)

5/7 suggèrent des outils et des moyens pour remédier à leurs difficultés ou continuer à construire leur compétence phonologique :

- Écoute et visionnage de supports audiovisuels (3/5)
- Consultation de sites d'apprentissage sur Internet (2/5)
- Cours particuliers (1/5)
- Interactions à partir de réseaux sociaux : *Discord* (1/5)

Comme pour le cycle 1, on note un certain degré d'autonomie informationnelle. En effet, les exemples ci-dessous illustrent la capacité des apprenants à planifier leur apprentissage et à prendre des initiatives afin de choisir des outils et des stratégies de remédiation différents de ceux proposés durant le parcours :

Pour améliorer mon travail, je pense utiliser les sites que vous avez donné (sic) au cours des semaines. Et le Quizlet également qui m'a beaucoup aidé. J'essaie également de mêler plaisir et travail en regardant des séries en anglais.

Étudiant (6) : A.P., Cycle 2

Je peux encore l'améliorer, pour cela je devrais appeler ma tante qui est professeur d'anglais afin de parler avec elle, et faire les activités que le professeur donne en cours mais également sur e-cursus. Écouter des documents audios (sic) avec le sous-titre en anglais afin de voir comment les mots sont prononcés. Afin de progresser il me faudra écouter et répéter sans cesse les nouveaux sons

Étudiant (2) : E.E., Cycle 2

4. La motivation et la confiance en soi

Lors du cycle 1, l'occurrence [manque de] « confiance » x8 nous avait interpellé et encouragé à prendre en compte la dimension psycho-affective en jeu dans la prononciation. Pour ce cycle, il s'agit du substantif « peur » mentionné 3 fois. Notre lecture des journaux de bord révèle des sentiments ambivalents chez 4/7 apprenants : la motivation, la confiance en soi sont mêlées à la peur de l'erreur lors de la prise de parole devant un auditoire. Il s'agit d'une variable que certains chercheurs (Jones et Evans, 1995 ; Knoerr, 2006 ; Mortreux, 2008) mettent en avant.

Je me suis laissé engoutir par la complexité que j'associe à cette langue. Néanmoins j'ai une envie de m'améliorer et de faire mieux pour parler un anglais correct aux yeux de tous. [...] J'ai sans doute peur de faire des erreurs en prenant un accent anglais quelconque que j'aurais improvisé. Il me faudra plus de confiance en mon accent et en ma prononciation pour progresser.

Étudiant (3) : L.G., Cycle 2

Le parcours semble avoir permis à certains apprenants de dédramatiser l'erreur et de reprendre confiance en eux. Dans l'exemple qui suit, on observe une amélioration entre le début et la fin du parcours :

[début de parcours]

Je pense que je suis moyenne. Ce qui me fait surtout peur c'est de mal prononcer les mots quand je suis devant un public.

[fin de parcours]

J'apprécie cette langue de plus en plus [...] Je m'applique beaucoup plus et j'essaie vraiment d'embellir mes intonations.

Étudiant (6) : A.P., Cycle 2

Nos interactions avec les apprenants lors des différentes phases d'écriture du journal de bord ont peut-être contribué à les rassurer et à individualiser leur parcours, comme on peut l'observer dans l'extrait ci-dessous (figure 33) :

2. Selon ton évaluation diagnostique, quels sons as-tu du mal à prononcer?


Utilise ce site pour retrouver les phonèmes que tu as du mal à prononcer <https://tophonetics.com>

Selon mon évaluation, j'ai du mal à prononcer sont / ŋ / / ð / / ə / / əʊ /


3 : A mi-parcours, de quoi tu as pris conscience sur la prononciation en anglais ?

Qu'il fallait s'entraîner régulièrement pour mémoriser les sons et que certains mots avaient des sons /syllabes qui ne se prononcent pas ou qui sont plus accentués que d'autres .


|

 **Frank BARDOL** 4 mars 2019 Fermer

?

 **Frank BARDOL** 11 mars 2019 Fermer

comment feras-tu pour t'améliorer?

 **Magi** 11 mars 2019

En répertoriant les sons que j'ai du mal à prononcer et en faire une carte mentale à apprendre régulièrement .

Figure 33 – Extrait d'interaction dans un journal de bord au fil du parcours, Cycle 2

Ainsi, l'analyse des journaux de bord a permis de pointer des plus-values : prise de conscience de faits phonologiques, début de réflexivité, remise en confiance, entraînement et individualisation. Cependant, le nombre de journaux renseignés est trop réduit pour généraliser ces affordances. Nous ferons le point dans le chapitre 7 avec un corpus plus important lors d'une analyse globale des résultats des 3 cycles.

6.2.3.2.5 Analyse des entretiens de clarification

Au vu des résultats de fin de parcours, 10/17 étudiants ont atteint les objectifs phonologiques arrêtés. Selon nos données (fiche de présence, relevé de résultats des devoirs, statistiques d'activités sur *Moodle*, etc.), les causes de l'échec des 7/17 étudiants qui ont obtenu des résultats en-deçà de la moyenne seraient :

- les absences lors de devoirs en présentiel : (3/7)
- la non remise de devoirs en ligne : (7/7)
- les connexions peu fréquentes à la plateforme : (7/7)

De ce fait, la non-participation aux évaluations (en présentiel et surtout en ligne) laisse penser que les apprenants ne se sentaient peut-être pas suffisamment en confiance pour se présenter ou remettre les évaluations orales. Nous les avons interrogés pour tenter de recueillir des données plus personnelles qui justifieraient

l'échec durant le parcours. Selon les 5/7 étudiants que nous sommes parvenus à interroger, leur échec dans ce dispositif serait dû au :

- manque d'ergonomie de la plateforme Moodle (1/5) :

Enseignant : *Mais le problème c'est qu'il y avait plusieurs activités à remettre en ligne durant ce semestre et tu n'en as pas remises beaucoup. Pourquoi ?*

B.D : [...] *Ben comme c'était sur e-cursus, je n'avais pas envie de faire, de m'embêter à aller sur la plateforme et à ouvrir les trucs parce que c'est chiant à utiliser... Donc je me suis dis : « c'est pas la peine ».*

Étudiant (1) : B.D., Cycle 2

Frost (2008) explique que le manque d'ergonomie de la plateforme peut être vecteur de démotivation. En effet :

Un dispositif d'EAO qui est mal conçu sur le plan de l'ergonomie, même si la pédagogie qui le sous-tend est solide, pourrait très bien démotiver les apprenants. En quelques années, le web a changé : le Web 2.0 implique beaucoup plus d'interactivité pour les internautes, les sites sont de plus en plus interactifs et les tendances actuelles privilégient des couleurs claires et des écrans moins chargés, surtout au niveau du texte. Un apprenant qui surfe sur Internet a des habitudes, pour ne pas dire des exigences. (5-6)

Toutefois rares sont les apprenants qui ont souligné ce trait.

- manque d'engagement des apprenants (3/5):

Enseignant : *tu n'avais le temps ? C'était trop difficile ?*

E.E : *Non non, en fait je m'y prenais toujours au dernier moment. [...]. En fait, je ne sais pas. J'ai pas envie.*

Étudiant (2) : E.E., Cycle 2

- manque de confiance en soi (2/5):

Enseignant : *alors, maintenant, est-ce qu'en classe, euh... en classe je ne t'ai pas trouvé très dynamique.*

B.D : euh... après c'est, c'est de l'anglais, hein ? ... [rires] Donc forcément y a certaines barrières qui me stoppent. Par exemple, j'arrive pas à aligner deux mots en anglais donc euh je ne vais pas lever mon doigt pour pour parler anglais alors que je ne sais pas parler anglais.

Étudiant (1) : B.D., Cycle 2

Enseignant : Comment tu t'es senti en anglais durant ce semestre ?

L.N. : Alors là ! Vraiment, j'étais pas à l'aise. J'ai pas aimé. Des fois, je ne voulais pas venir. J'étais parfois fatigué, je dormais en cours. Je n'aime pas l'oral. [...] C'est plus le fait de m'exprimer devant les gens, je pense.

Étudiant (4) : L.N., Cycle 2

- manque d'organisation pour évoluer dans le dispositif hybride (3/5) :

Enseignant : Je te parle des activités où il fallait écouter et répéter sur ecursus

B.D : je n'avais pas fait cette activité-là, hein ? J'sais pas... mais je n'avais pas noté aussi, donc quand j'arrive chez moi, le peu que je me souviens du cours et ce que vous dites, ah j'oublie, hein ? [rires]

Étudiant (1) : B.D., Cycle 2

Enseignant : Mais la plupart des activités en anglais étaient à rendre en ligne. Ta moyenne est de sept sur vingt à cause des devoirs non rendus.

E.L : J'ai remis les audio mais en retard. En fait je ne suis pas organisée dans mon travail. Je fais un peu tout. Je suis désorganisée dans mon travail.

Étudiant (3) : E.L., Cycle 2

Le manque d'engagement des étudiants serait dû à des variables propres à l'apprenant.

De ce fait, le dispositif devrait prendre davantage en compte :

- le domaine psycho-affectif pour que les apprenants en situation d'échec ou ceux qui n'ont pas confiance en eux se motivent, à l'aide d'activités qu'ils se sentent capables de faire. Un accompagnement (chapitre 3) semble nécessaire à l'instar de l'étayage propre au socio-constructivisme (chapitre 2) où

l'enseignant aide l'apprenant à atteindre un palier supérieur selon la zone de développement proximal (ZDP) selon Vygotsky (1985) ;

- le domaine organisationnel. Nous aurions pu prévoir ce manque puisque ce dispositif est quelque peu novateur pour la majeure partie des étudiants fraîchement arrivés à l'Université, après une formation entièrement présentielle dans le second degré ou de classe inversée (présentiel amélioré : chapitre 3), rarement aussi complexe que notre dispositif. L'accompagnement organisationnel s'avère être nécessaire.

En revanche, nous observons la capacité des apprenants à prendre du recul afin de se positionner quant à l'apprentissage phonologique, selon les réponses à la question « Penses-tu avoir progressé ? » :

B.D : *euhhh, pfffff, on va dire que oui. J'ai compris certaines choses on va dire les <o> là, ben que ça se prononce pas euh voilà ... [rires]*

Étudiant (1) : B.D., Cycle 2

L.N.: *Euhhh. Bof. Je ne sais pas, car je sais que ça vient de moi-même. J'aurais pu me dire « bon Nathan fais un effort, essaie de rester concentré en cours, tout ça »*

Étudiant (4) : L.N., Cycle 2

Le dispositif permettrait de responsabiliser les apprenants quant à leur échec. Ils sont conscients des outils disponibles pour apprendre et pour résorber leurs erreurs phonologiques. Il leur appartiendrait de faire cet effort ou pas. Ce serait là le signe d'un degré d'autonomie métacognitive. Ainsi, l'accompagnement métacognitif serait à favoriser malgré le rejet de l'outil (journal de bord) comme nous l'avons indiqué plus tôt. L'analyse des entretiens pose donc la question de l'accompagnement à l'autonomie dans les domaines cognitif, métacognitif, organisationnel et psycho-affectif (3.2.2) comme le définit Alberro (2003). Ce sont des données que nous devrions prendre en compte lors du paramétrage de notre dispositif en vue du cycle 3.

6.2.4 Synthèse de l'analyse du cycle 2 en vue du cycle 3

Les résultats du cycle 2 sont aussi prometteurs que ceux du cycle 1 dans la mesure où le dispositif que nous avons conçu permettrait de faciliter le développement de la compétence phonologique chez les apprenants. En effet, les apprenants déclarent avoir progressé et on remarque que certains ont pu prendre conscience de faits phonologiques à acquérir pour améliorer leur prononciation. L'agencement des éléments (l'accompagnement, l'articulation des activités d'apprentissage sur les deux modes, les outils numériques, etc.) que nous avons mis à leur disposition semble adéquat. Ensuite, le dispositif permettrait d'individualiser le parcours par le biais de l'accompagnement : interactions d'ordre cognitif, métacognitif, voire méthodologique entre l'enseignant et l'apprenant à partir des évaluations ou du journal de bord. Aussi, le dispositif permettrait aux apprenants de se responsabiliser quant à leur apprentissage en prenant conscience de leurs points d'appui et de leurs faiblesses, mais également des outils et des activités de remédiation. Enfin, nous avons pu affiner notre compréhension du dispositif : nous nous sommes rendu compte que les apprenants qui parvenaient à suivre le parcours sur les deux modes atteignaient un degré d'autonomie suffisant pour réussir à construire la compétence phonologique. En effet, ils considèrent le dispositif et ses éléments clés comme un outil qu'il leur appartient d'utiliser à bon escient pour améliorer leur prononciation. C'est aussi un indicateur de la cohérence de l'articulation des deux modes. Enfin, avec du recul, nous constatons que lors du cycle 1, nous avons plutôt mis l'accent sur le scénario pédagogique dans toute sa complexité (articulation des objectifs, de la démarche PDAE, des outils, des modalités du travail collaboratif, etc.) selon les deux modes. Pour ce cycle 2, nous avons mis l'accent sur le deuxième élément clé : les outils numériques pour mettre le savoir phonologique à distance. Ce troisième cycle se concentra davantage sur le dernier élément majeur : les formes d'accompagnement. Nous observerons dorénavant notre dispositif sous cet angle, comme on le ferait à travers un kaléidoscope, pour mieux appréhender la complexité d'une réalité, à partir d'éléments agencés pour répondre aux besoins pédagogiques et aux limites contextuelles précitées.

6.3 Présentation du cycle 3

Pour ce dernier cycle d'expérimentation, il s'agira de mettre en avant les formes d'accompagnement que revêt le dispositif pour soutenir les apprenants dans leur construction de compétence. Comme pour les cycles précédents, nous décrivons le dispositif et nos choix ingénieriques et pédagogiques.

6.3.1 Les objectifs et le contexte d'expérimentation

29 étudiants inscrits en Licence 3 des Sciences de l'Education, de niveau hétérogène ont pris part à ce troisième cycle de recherche, au premier semestre 2019-2020. La tendance est assez encourageante au vu des résultats de l'analyse des données récoltées jusque-là pour les cycles précédents. En effet, les paramétrages opérés, nous ont permis de proposer aux apprenants un dispositif suffisamment flexible pour :

- faciliter l'apprentissage phonologique en suscitant une prise de conscience des faits phonologiques ;
- individualiser le parcours ;
- engendrer la prise de recul sur le processus d'apprentissage ;
- accroître le temps d'entraînement.

Ce troisième cycle cherche à affiner le dispositif en observant les formes d'accompagnement de l'enseignant dans sa fonction tutorale (chapitre 3) pour mieux prendre en compte les besoins des apprenants. Au vu du cadre théorique (variables d'apprentissage, autonomie, etc.) et des données analysées (manque de confiance en soi, oublis, etc.) jusque-là, quatre domaines d'accompagnement nous semblent pertinents. Il s'agit des domaines cognitif, métacognitif, psycho-affectif et organisationnel-méthodologique. En fait, l'accompagnement de l'enseignant permettrait à l'apprenant de :

- mobiliser ses connaissances pour communiquer efficacement (domaine cognitif) ;
- prendre conscience de ses points d'appui et de ses faiblesses pour améliorer sa prononciation (domaine métacognitif) ;
- dédramatiser l'erreur et avoir confiance pour prendre la parole (domaine psycho-affectif) ;
- s'organiser selon la modalité hybride (domaine organisationnel et méthodologique).

Dans les sous-chapitres suivants, nous nous intéressons au dispositif autonomisant que nous avons conçu. Puis, nous présenterons la méthodologie convoquée avant d'analyser les résultats et de rendre compte de la pertinence de nos choix.

6.3.2 Présentation du dispositif

6.3.2.1 Le scénario d'apprentissage

Le scénario d'apprentissage est sensiblement similaire au cycle 2. Nous avons choisi la même thématique et le même scénario pédagogique (annexe 9). En revanche, les grilles d'évaluation sont plus exigeantes de telle sorte qu'un étudiant de L1 qui valide le niveau B1 (annexe 13) lors du cycle 2 obtiendra 13/20 alors qu'un étudiant de L3 qui valide le niveau B1 (annexe 15) lors de ce troisième cycle obtiendra 10/20 pour la même tâche. Le niveau visé reste le niveau B2.

6.3.2.2 L'articulation des tâches sur les deux modes

Les tâches d'apprentissage et d'évaluation sont identiques au cycle 2 (figure 28). Toutefois, les interactions enseignant – apprenant.s ont été plus nombreuses au vu de l'objectif d'accompagnement qui nous intéresse particulièrement pour ce cycle 3, comme nous le verrons dans les sous-chapitres suivants à propos des outils et de l'accompagnement.

6.3.2.3 Les outils numériques au service de la médiatisation du savoir phonologique

Nous avons proposé plusieurs outils aux apprenants du cycle 2 afin qu'ils apprennent les phonèmes et qu'ils s'assurent de la bonne prononciation et/ou de la réalisation correcte d'un mot. Pour ce cycle, nous avons fait le choix de restreindre les outils et de ne proposer que ceux qui ont été les plus utilisés et qui nous semblaient les plus pertinents : l'alphabet phonétique international interactif, le dictionnaire en ligne, le logiciel d'apprentissage lexical et le site de remédiation. Cela permettrait aussi d'éviter une surcharge cognitive. Nous préférons proposer des outils supplémentaires à la demande des apprenants pour répondre à leurs besoins. Ensuite, comme pour les cycles précédents, nous avons utilisé le journal de bord pour encourager un travail réflexif sur l'apprentissage phonologique. Les résultats des données des cycles précédents nous ont permis de souligner que cet outil ne faisait pas l'unanimité auprès des apprenants. Toutefois, nous observons que ceux qui ont fait l'effort de l'utiliser

sont parvenus à prendre du recul sur leur apprentissage et à être plus responsables et autonomes sur le plan métacognitif. Nous avons suivi une formation personnalisée auprès de la cellule Stice de l'Université pour intégrer le journal de bord à la plateforme *Moodle*. En effet, jusque-là nous utilisions le logiciel *Google Docs*. Dès lors, le journal de bord est intégré à la plateforme collaborative à l'aide de l'activité Forum de *Moodle* que nous avons paramétrée de telle sorte que les interactions enseignant –apprenant.s soient privées et plus aisées. Enfin, nous avons préféré suivre les préconisations de Chateau (2010) et utiliser l'activité Devoir de *Moodle* pour le compte-rendu final des journaux de bord. En effet, ce bilan faisait partie de l'évaluation finale et les échanges étaient plus limités.

6.3.2.4 L'accompagnement à l'autonomisation

C'est un élément-clé du dispositif pour ce troisième cycle de recherche. Nous présentons nos choix pour la mise en place de notre accompagnement selon les quatre domaines présentés plus tôt. Nous soulignons déjà la porosité entre les domaines d'intervention pour répondre à un même besoin.

1) Le domaine cognitif

Notre accompagnement dans ce domaine est similaire à celui du cycle 2. Nous nous sommes efforcé d'amener les apprenants à développer la compétence phonologique sur les deux modes à l'aide d'activités multisensorielles et réflexives, selon la démarche PDAE. Nous avons priorisé les échanges en ligne à partir des résultats des évaluations formatives AAC et des journaux de bord.

2) Le domaine psycho-affectif

Nous avons cherché à rassurer l'apprenant et dédramatiser l'erreur. De ce fait, un travail sur la place de l'erreur et sa remédiation a été entrepris. L'objectif était de faire prendre conscience qu'elle fait partie intégrante de l'apprentissage (chapitre 2). En effet, lors des tâches d'évaluation formative AAC 1 et AAC 2, les étudiants les moins performants étaient invités à se réenregistrer pour améliorer leur production. Pour ce faire, nous avons pointé les erreurs à l'écrit (AAC 1) en les matérialisant à l'aide de majuscules, comme dans le commentaire ci-dessous :

Pour améliorer ta note, tu peux te réenregistrer en faisant attention à la prononciation des voyelles dans pEdal et cApped, de la diphtongue dans phOne, des consonnes dans CHange et Help.

La matérialisation de l'erreur par des majuscules est censée être connue puisque nous l'utilisons en présentiel, dès la phase 1 de perception et nous nous attendons à ce que les apprenants utilisent le dictionnaire en ligne pour corriger leurs erreurs et améliorer leur production orale. Ensuite, l'écrit n'était pas le seul moyen de repérer les erreurs. En effet, nous les avons pointées à l'oral (AAC 2) également, à l'aide du logiciel d'enregistrement et de montage audio *Audacity*. Nous avons pu ajouter un signal sonore suivi d'un bref commentaire (*bip « accentuation erronée »*) avant le mot à corriger directement sur les productions des apprenants. Il nous semble que le repérage de l'erreur par l'apprenant lui-même serait encore plus efficace et personnalisé, car on l'incite à se réécouter en indiquant la nature (accentuation, voyelle, forme faible, etc.) de l'erreur. Nous n'avons pas utilisé de lexique spécialisé (erreur suprasegmentale, segmentale vocalique, réduction vocalique, etc.) propre à la phonologie, car nous ne formons pas des étudiants spécialistes de la langue anglaise comme nous l'avons déjà mentionné. Nous cherchons plutôt à aider les étudiants à prendre conscience de leurs erreurs à l'aide de termes simples, pour éviter toute confusion (chapitre 1). Enfin, les échanges à partir du journal de bord relèvent parfois du soutien motivationnel, car certains apprenants exprimaient leur démotivation ou leurs difficultés à atteindre les objectifs arrêtés. C'est un moyen supplémentaire au service de l'individualisation du parcours et de l'accompagnement sur la voie de l'autonomie. Nous avons déjà mentionné la porosité entre les domaines d'accompagnement. Si elle rend difficile la présentation claire de chaque domaine, elle assurerait un traitement plus global des problèmes détectés.

3) Le domaine métacognitif

Le journal de bord a été une fois de plus proposé aux apprenants afin qu'ils relatent leur parcours d'apprenant pour développer la compétence phonologique. Nous avons suivi les journaux de bord de manière serrée pour favoriser l'autonomie métacognitive. Ce paradoxe est mis en avant par Rivens et Eisenbeis (2009) : « n'apparaît-il pas à

première vue paradoxal de **guider**³⁴ les étudiants, de leur **baliser un parcours** plus ou moins contraignant tout en voulant favoriser leur autonomie ? » (2). Pour aider les apprenants à mieux renseigner le document, une fiche d'aide à la lecture des résultats de l'évaluation diagnostique (annexe 16) a été distribuée. Nous les avons encouragés à remplir leur journal de bord (1/3) à partir de cette fiche puisque lors des deux premiers cycles, nous avons repéré ce besoin d'accompagnement métacognitif et méthodologique. Pour ce cycle, le journal de bord a été intégré à la plateforme Moodle à l'aide de l'activité Forum individuel (figure 34). Cela permettrait d'éviter de multiplier les outils et de minimiser les risques d'oubli, comme ce fut le cas pour certains apprenants des cycles 1 et 2.

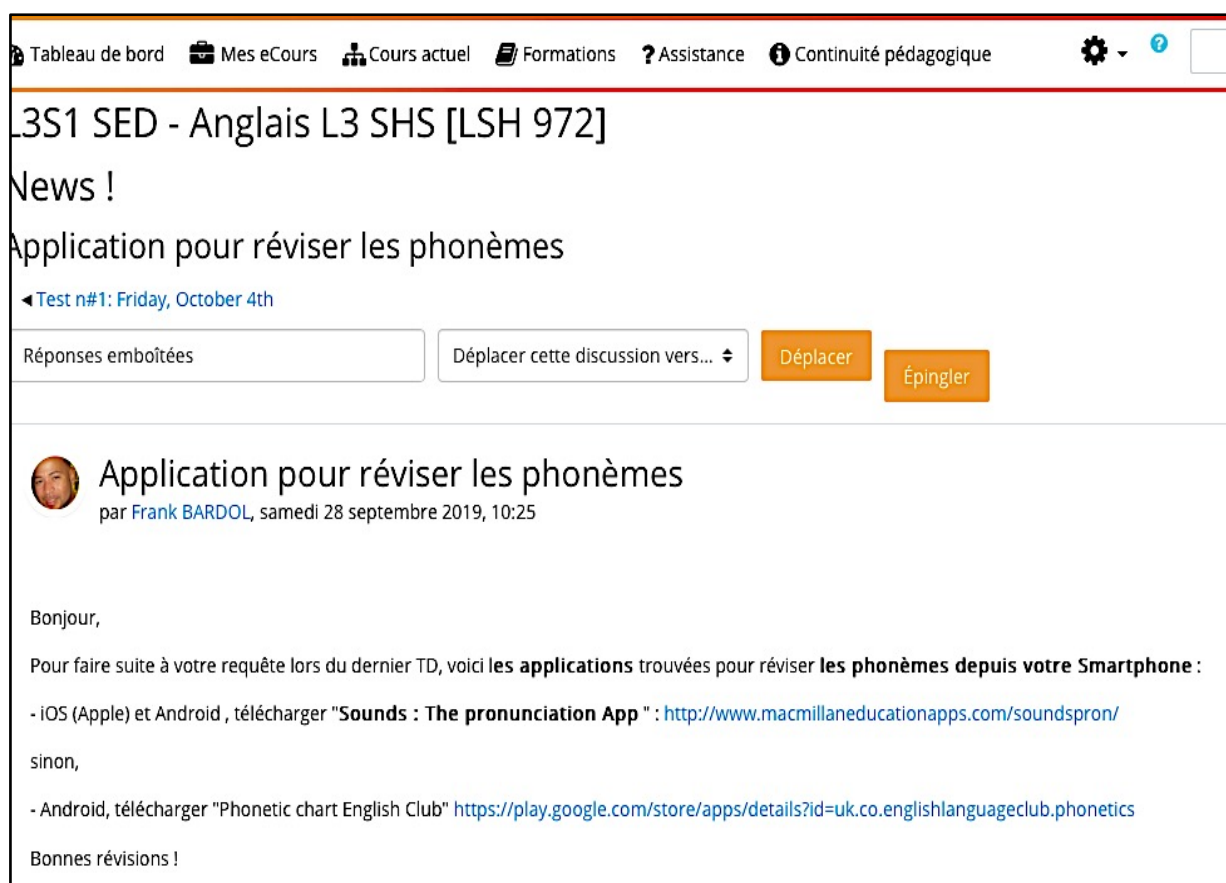
Discussion	lancée par	Groupe	Réponses	Dernier message
La prononciation	Sandra	Groupe X	0	Sandra ALMONZI ven. 22 nov. 2019, 20:55
My logbook 2/3	Camille	Groupe K	5	Frank BARDOL jeu. 7 nov. 2019, 23:50
Progres	Ludivine	Groupe C	1	Frank BARDOL jeu. 7 nov. 2019, 07:43
Progression Aline:	Geraldine	Groupe U	3	Frank BARDOL jeu. 7 nov. 2019, 07:42
My Logbook 2/3	Maell	Groupe O	3	Frank BARDOL lun. 4 nov. 2019, 23:40
Qu'as-tu appris jusqu'à présent vis-à-vis de la prononciation anglaise? Penses-tu avoir progressé dans ce domaine? Pourquoi?	Stephanie	Groupe F	3	Frank BARDOL dim. 3 nov. 2019, 20:46
Progression	Caroline	Groupe L	3	Frank BARDOL dim. 3 nov. 2019, 20:36

Figure 34 – Intégration du journal de bord sur l'activité Forum de Moodle, Cycle 3

³⁴ Termes en gras dans le texte

4) Le domaine organisationnel

Les apprenants s'organisaient déjà entre eux à l'aide de l'application *WhatsApp* pour se rappeler les activités à rendre dans les UE dispensées dans leur formation (Sciences de l'Éducation). L'accompagnement dans ce domaine était donc inutile contrairement aux apprenants des cycles précédents avec qui nous avons utilisé le logiciel *Hangout* pour rappeler les diverses tâches à rendre. Toutefois, nous avons utilisé l'activité *Forum* collectif de *Moodle* (figure 35) pour annoncer les évaluations formatives en présentiel, et proposer une application (API interactif) au groupe pour répondre à la demande d'un apprenant en présentiel. Ce scénario de communication a permis de fluidifier le lien entre le présentiel et le distanciel.



The screenshot shows a Moodle forum interface. At the top, there is a navigation bar with icons and labels for 'Tableau de bord', 'Mes eCours', 'Cours actuel', 'Formations', 'Assistance', and 'Continuité pédagogique'. Below this, the forum title is 'L3S1 SED - Anglais L3 SHS [LSH 972]'. The post title is 'News ! Application pour réviser les phonèmes'. A sub-header indicates 'Test n#1: Friday, October 4th'. There are buttons for 'Réponses emboîtées', 'Déplacer cette discussion vers...', 'Déplacer', and 'Épingler'. The post content starts with a profile picture of Frank BARDOL, followed by the title 'Application pour réviser les phonèmes' and the author 'par Frank BARDOL, samedi 28 septembre 2019, 10:25'. The text of the post reads: 'Bonjour, Pour faire suite à votre requête lors du dernier TD, voici les applications trouvées pour réviser les phonèmes depuis votre Smartphone : - iOS (Apple) et Android, télécharger "Sounds : The pronunciation App" : <http://www.macmillaneducationapps.com/soundspron/> sinon, - Android, télécharger "Phonetic chart English Club" <https://play.google.com/store/apps/details?id=uk.co.englishlanguageclub.phonetics> Bonnes révisions !

Figure 35 – Extrait de post du Forum collectif (outil organisationnel), Cycle 3

Les domaines d'accompagnement présentés, il s'agira dès lors de s'interroger sur les outils d'évaluation du dispositif que nous venons de décrire.

6.3.3 L'évaluation du dispositif

Bien que nous nous focalisions sur des éléments différents pour chaque cycle, nous cherchons à valider les mêmes objectifs en faveur du développement de la compétence phonologique. De ce fait, nous observerons si le dispositif mis en place pour ce troisième cycle parvient à :

- faciliter l'apprentissage phonologique en suscitant une prise de conscience des faits phonologiques ;
- individualiser le parcours en engendrant une prise de recul sur le processus d'apprentissage ;
- accroître le temps d'entraînement.

Pour ce faire, nous présentons la méthodologie convoquée pour recueillir les données.

6.3.3.1 La présentation des outils de recueil de données

Nous avons gardé les mêmes outils méthodologiques que pour le cycle 2, à l'exception de l'entretien de clarification. En effet, seul 1/29 apprenant n'a pas atteint les objectifs phonologiques arrêtés. Dans les paragraphes suivants, nous mettrons en exergue les modifications effectuées pour chacune des méthodes.

6.3.3.1.1 Les questionnaires de début et de fin de parcours

Contrairement aux cycles précédents, les étudiants ont été soumis à deux questionnaires anonymes : un au début (annexe 17) et un à la fin (annexe 18) du parcours. Ils les ont renseignés en ligne à partir de la plateforme *Moodle*. Le but était de mettre en avant leurs représentations sur leur niveau en anglais, l'accompagnement de l'enseignant, le travail collaboratif et la pertinence des outils numériques pour apprendre. Nous avons ajouté un questionnaire en début de parcours afin de mieux apprécier l'évolution de leurs représentations après avoir fait l'expérience du dispositif.

6.3.3.1.2 Le pré-test et le post-test

Nous avons gardé les mêmes tâches (écoute et répétition, lecture à partir d'un texte simple, prise de parole en continu) que pour le cycle 2, mais nous avons changé les supports entre les pré-tests et les post-tests pour éviter le biais de mémoire qu'on pourrait nous reprocher.

Activité 1 : Écoute et répétition des faits phonologiques.

Nous avons gardé les mêmes mots que pour le cycle 2 pour le pré-test et nous avons ajouté les mots suivants pour le post-test :

/ɔ:/	/æ/	/ʌ/	/ɑ:/	/i:/	/əʊ/	/ʊ/	/ɪ/	/eɪ/
<u>Court</u>	<u>Pattern</u>	<u>Subject</u>	<u>Palm</u>	<u>Speech</u>	<u>Follow</u>	<u>Push</u>	<u>River</u>	<u>Behaviour</u>
<u>Nauseate</u>	<u>That</u>	<u>Touch</u>	<u>Lava</u>	<u>Reach</u>	<u>Joker</u>	<u>Crook</u>	<u>Thin</u>	<u>Nauseate</u>

/ð/	/θ/	[ph-]	[th-]	[kh-]	/h-/	/r/	/ŋ/	/tʃ/	/dʒ/
<u>Leather</u>	<u>Thousand</u>	<u>Pattern</u>	<u>Touch</u>	<u>Court</u>	<u>Hothouse</u>	<u>Riverside</u>	<u>Talking</u>	<u>Touch</u>	<u>Subject</u>
<u>That</u>	<u>Thin</u>	<u>Palm</u>	<u>Talking</u>	<u>Crook</u>	<u>Behaviour</u>	<u>Reach</u>	<u>Hunger</u>	<u>Reach</u>	<u>Joker</u>

L'accent primaire est matérialisé par le soulignage des syllabes accentuées. Les mots d'une syllabe sont en noir, les mots de deux syllabes sont en bleu et les mots de trois syllabes sont en vert. Les signes entre crochets marquent le trait purement phonétique des plosives. Les mots sont tous présentés de manière aléatoire, selon l'ordre suivant :

Riverside / Behaviour / Court / Leather / Crook / Touch / Follow / Hothouse / Hunger / Joker / Lava / Nauseate / Thin / Palm / Push / Reach / Speech / Subject / That / Talking / Thousand / Pattern

Activité 2 : Lecture à partir d'un texte simple.

Nous avons choisi un texte différent pour le pré-test et le post-test.

Activité 3 : Prise de parole en continu

Nous avons sélectionné des images et des questions simples comme pour les cycles précédents. Elles étaient différentes pour les deux tests.

6.3.3.1.3 L'observation des activités sur la plateforme Moodle

La plateforme Moodle permet d'observer les connexions et les actions (consultations des activités, téléchargements, etc.) des apprenants. Comme pour le cycle 2, ces données nous permettront d'observer le degré de pertinence des activités et des outils mis en ligne pour construire la compétence phonologique. Comme nous l'avons souligné plus tôt, le fait qu'un apprenant se connecte régulièrement à la plateforme

indiquerait sa pertinence pour répondre à ses besoins (cognitifs, langagiers, métacognitifs, etc.). Tous les apprenants étaient inscrits sur la plateforme. Nous apprécierons la manière dont ils l'ont prise en main.

6.3.3.1.4 Les journaux de bord

À l'instar des deux cycles précédents, un journal de bord a été rempli par les apprenants tout au long du parcours selon 3 étapes clés, à la suite des tâches d'évaluation (diagnostique, formative et sommative). L'erreur et sa remédiation ont une place importante dans notre démarche. Nous cherchons à inciter l'apprenant à prendre conscience de ses erreurs pour mieux les résorber. Les étapes sont les suivantes :

- **le constat de départ** : l'apprenant est invité à faire un constat sur son niveau de départ quant à la compétence phonologique, à la suite de l'évaluation diagnostique. Une fiche d'aide à la lecture de la grille d'évaluation diagnostique et à l'écriture du journal de bord (annexe 16) leur est remise. Une interaction individuelle a lieu avec l'enseignant autour de ce constat, à partir du journal de bord ;
- **le bilan d'étape** : l'apprenant fait un bilan à mi-parcours sur son ressenti et les résultats des évaluations formatives (Test, AAC 1/3 et AAC 2/3). Des questions personnalisées amènent l'apprenant à approfondir sa réponse sur sa progression et les éléments qui pourraient expliquer cette évolution ;
- **le bilan de fin de parcours** : ce bilan permettra de juger si l'apprenant a pris conscience de ses erreurs, des actions de remédiation entreprises et des outils utilisés pour les résorber. C'est ce bilan final que nous analyserons.

Le tableau de bord (15) ci-dessous permettra d'observer si le dispositif optimise les prises de conscience phonologique, l'individualisation et l'entraînement.

Axes	Constats	Objectifs à atteindre	Moyens mis en oeuvre	Méthodologie de recueil de données
PÉDAGOGIQUE	Plusieurs variables à prendre en compte pour enseigner la phonologie anglaise	Faciliter l'apprentissage phonologique	Pôle 1 - Scénario pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> - Multisensorialité et réflexivité en jeu dans la démarche PDAE - Alignement constructif 	Questionnaire Journal de bord Pré-test et post-test Données statistiques <i>Moodle</i>
			Pôle 2 - Accompagnement (psycho-affectif et cognitif) : <ul style="list-style-type: none"> - Interaction à partir des AAC : dédramatiser l'erreur³⁵ - Interaction à partir des journaux de bord 	
ORGANISATIONNEL	Grands groupes de niveaux hétérogènes	Individualiser le parcours Engendrer la prise de recul sur le processus d'apprentissage	Pôle 1 - Scénario pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> - Grilles d'évaluation critériées et multiniveaux 	Questionnaire Journal de bord
			Pôle 2 - Accompagnement (métacognitif) : <ul style="list-style-type: none"> - Interaction apprenant – prof à partir du journal de bord - Fiches bilan et d'aide à la rédaction du journal de bord 	
	Temps limité du TD	Accroître le temps d'entraînement	Pôle 1 - Scénario pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> - Articulation des tâches d'apprentissage et d'évaluation sur les deux modes 	Questionnaire Journal de bord Données statistiques <i>Moodle</i>
			Pôle 3 - Instruments numériques : <ul style="list-style-type: none"> - Ajout d'outils d'apprentissage sur <i>Moodle</i> (site de remédiation, etc.) 	

Tableau 15 – Tableau de bord, Cycle 3

³⁵ Nous avons mis en gras les éléments nouveaux par rapport au cycle 2

6.3.3.2 Analyse des données du cycle 3

6.3.3.2.1 Analyse des questionnaires de début et de fin de parcours

Analyse du questionnaire de début de parcours

21/29 étudiants ont renseigné le questionnaire au début du parcours. 8 étudiants étaient absents ce jour en raison d'inscriptions tardives. Nous mettons en exergue les données qui nous semblent les plus saillantes.

L'apprentissage de la phonologie

L'apprentissage de la phonologie semble être un domaine inconnu pour 7/21 apprenants. 12/21 d'entre eux se souviennent l'avoir abordée auparavant, et 2/21 semblent habitués à travailler à partir des faits phonologiques. La majeure partie des apprenants (20/21) déclarent que l'apprentissage de la phonologie est important pour :

- se faire comprendre (13/20) ;
- communiquer à l'étranger (6/20) ou dans le milieu professionnel (1/20).

Un apprenant trouve cet enseignement inutile sans justifier son choix. En revanche, ils sont tous prêts à faire des efforts pour améliorer leur prononciation. En outre, ils déclarent qu'un accompagnement semble nécessaire surtout dans les domaines :

- langagier et cognitif (21/21) ;
- métacognitif (17/21) ;
- psycho-affectif (16/21).

Le travail collaboratif

Contrairement au cycle 1, la plupart (17/21) des apprenants du cycle 3 semblent apprécier le travail en équipe, car ils peuvent s'entraider, se motiver et apprendre des autres. 4 apprenants sont réticents à cette modalité de travail pour diverses raisons : apprenants individualistes et organisation de travail contraignante. Nous pourrions donc tenter de mettre en place cette modalité de travail, en présentiel, comme nous entendions le faire pour le cycle 2. Cela permettrait de donner une dynamique au TD et de favoriser les apprentissages au vu du socio-constructivisme (chapitre 2) dont nous adoptons les principes. D'ailleurs, 20/21 apprenants reconnaissent sa plus-value au regard des apprentissages. Il nous appartient de favoriser ce travail de groupe, en présentiel, par le biais d'un accompagnement social pour gérer les groupes au mieux.

La plus-value du numérique

La plateforme collaborative *Moodle* est inconnue de plus de la moitié des étudiants (12/21). Ceux qui l'ont déjà utilisée (9/21) le faisaient davantage pour consulter leurs cours et rendre des devoirs. On devrait s'attendre à des freins d'ordre technique (en cas de problèmes d'utilisation) et organisationnel (apprenants peu habitués à consulter la plateforme à distance pour apprendre). De plus, la majeure partie des étudiants (17/21) semblent en faveur du cours hybride pour améliorer leur prononciation. Et ce, pour diverses raisons selon les 13/17 étudiants qui ont justifié leur choix :

- la flexibilité espace – temps : (6/13)
- la possibilité de s'entraîner à sa guise : (5/13)
- la possibilité de travailler seul : (2/13)

4 étudiants trouvent l'hybridation peu adéquate pour améliorer la prononciation.

3 d'entre eux explicitent les freins suivants :

- la distance géographique : (1/3)
- la qualité du son des supports, souvent médiocre : (1/3)
- la nécessaire présence physique de l'enseignant : (1/3)

Enfin, tous les étudiants reconnaissent la plus-value des outils numériques pour améliorer la prononciation pour diverses raisons :

- optimisation de l'entraînement (écoute, répétition) : (8/21)
- absence de l'enseignant : (1/21)
- utilisation rapide : (1/21)
- flexibilité temporelle et spatiale : (4/21)
- variété des supports et des activités : (2/21)

Au vu des résultats, les 21 étudiants interrogés semblent prêts à expérimenter le dispositif. Nous sommes conscient de divers types d'accompagnement (cognitif, organisationnel, technique, social) à adopter pour faciliter leur apprentissage dans le parcours. L'analyse des questionnaires en fin de parcours révélera la pertinence du dispositif et le degré d'évolution des représentations.

Analyse des questionnaires de fin de parcours

25/29 étudiants ont répondu au questionnaire de fin de parcours. 4 étudiants n'ont pas renseigné ce questionnaire. Nous ne connaissons pas leur identité puisque le questionnaire était anonyme et à renseigner en ligne. Il s'agissait d'interroger les apprenants sur leurs représentations à partir des mêmes éléments du questionnaire de début de parcours. De ce fait, nous pouvons mieux apprécier l'évolution des représentations et le degré d'adéquation du dispositif pour développer la compétence phonologique.

L'apprentissage de la phonologie

Comme pour les deux cycles précédents, la majeure partie des apprenants (23/25) déclarent avoir amélioré leur prononciation à l'aide du dispositif, notamment grâce aux activités suivantes :

- l'apprentissage à partir du tableau d'API en TD : (19/25)
- les jeux (Bingo, Démineur, virelangues, etc.) : (17/25)
- les exercices de discrimination (paires minimales) : (13/25)
- les cours théoriques sur les suprasegments : (13/25)
- l'écoute des supports audio et audiovisuels : (12/25)
- les tâches d'évaluation formatives d'AAC : (12/25)

De ce fait, les activités en présentiel semblent plus efficaces ou appréciées que les activités en ligne. Cette préférence est peut-être due à la résistance face au changement, propre à toute innovation (Alter, 2010 : 19). 13/25 étudiants ont tout de même apprécié les sites et les applications pour s'entraîner à distance. En revanche, seuls 9/25 étudiants trouvent l'activité réflexive pertinente, à partir du journal de bord. À l'instar des deux premiers cycles, cette activité n'emporte pas l'adhésion des apprenants mais on note une amélioration tout de même. Par ailleurs, on remarque que sur les 8 apprenants ayant commencé le parcours en retard, seuls 2 ont trouvé le journal de bord pertinent. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils aient raté la séance introductive où nous avons présenté l'outil et son intérêt. Cela révèle aussi que chaque étape a son importance et contribue à la construction du dispositif global. Ainsi, 7/17 apprenants trouvent le journal de bord pertinent. Il n'est pas aussi rejeté que lors des cycles 1 et 2. La triangulation des données que nous opérerons indiquera, peut être, si l'outil a eu un effet sur le développement de la compétence phonologique.

Les tâches d’AAC semblent être pertinentes pour développer la compétence phonologique puisque 12/25 apprenants les ont sélectionnées et 7 étudiants ont trouvé pertinent le fait de pouvoir se réenregistrer pour améliorer leurs résultats, en sachant que nous ne l’avons proposé qu’à 11 étudiants ayant des difficultés de prononciation (7/11 ont saisi cette opportunité). Cette donnée est encourageante, car elle nous indiquerait que notre accompagnement d’ordre psycho-affectif et cognitif pour dédramatiser l’erreur, comme nous l’avons détaillé plus tôt, a été bien accueillie. En somme, les tâches d’AAC ont peut-être engendré une amélioration au niveau de leur prononciation, en résorbant les erreurs pointées. D’ailleurs, 17/25 apprenants déclarent avoir ressenti des difficultés pour :

- organiser leur travail : (6/17)
- comprendre les consignes : (1/17)
- trouver la motivation : (3/17)
- comprendre les faits phonologiques : (10/17)
- cibler leurs erreurs : (9/17)

Nous devons prendre du recul sur ces résultats puisque 8 étudiants ont rejoint cette Unité d’Enseignement (UE) en cours de parcours, lors du 3^{ème} TD. Les évaluations diagnostiques étaient déjà faites, la première phase des journaux de bord sur les erreurs diagnostiquées avait déjà eu lieu et l’apprentissage des segments en présentiel touchait à sa fin. Nous pouvons aisément comprendre leur désarroi pour s’accommoder à l’apprentissage phonologique et aux modalités de travail sur les deux modes. Le questionnaire est anonyme mais il nous est possible de neutraliser les réponses du groupe des 8 étudiants arrivés tardivement à partir de la réponse négative à la question 3 : « As-tu pu assister aux TD dès le début du parcours ? ». De ce fait, sur les 16 apprenants qui ont suivi les TD dès le début, 9/16 ont ressenti les difficultés, surtout pour :

- organiser leur travail : (1/9)
- comprendre les consignes : (1/9)
- trouver la motivation : (3/9)
- comprendre les faits phonologiques : (5/9)
- cibler leurs erreurs : (4/9)

Donc, ce sont dans les domaines cognitifs et métacognitifs que les apprenants ont ressenti le plus de difficultés. En revanche, comme prévu les 8 étudiants arrivés en retard ont ressenti des difficultés d'ordre métacognitif (5/8) pour travailler à partir de leurs erreurs, organisationnel (5/8) pour évoluer dans le dispositif hybride et cognitif (5/8) pour appréhender les faits phonologiques. Selon leurs réponses, ils seraient parvenus à surmonter ces difficultés puisque 23/25 déclarent avoir progressé. Nous pouvons aussi retenir que le dispositif que nous avons conçu à la lumière de l'alignement pédagogique (Biggs, 2003) devrait être suivi du début à la fin, au risque de se trouver en situation d'échec. Toutefois, plusieurs éléments permettent de résorber les difficultés. Nous les mettons en exergue dans les paragraphes suivants.

Le travail collaboratif

Nous n'avons pas pu mettre en place le travail collaboratif sur la durée comme nous l'entendions. Nous souhaitions former des équipes dès le début du parcours. L'arrivée de 8 étudiants au cours du parcours a mis ce projet à mal. Toutefois, nous avons privilégié des travaux en binômes de manière ponctuelle dans le cadre des activités langagières (jeux phonologiques), métalinguistiques ou pour aider les apprenants arrivés tardivement à prendre en main le dispositif hybride : outils disponibles en ligne, organisation du travail, etc. Puisque le travail collaboratif n'est pas un élément saillant du dispositif de ce troisième cycle, nous avons préféré l'écarter du questionnaire pour nous intéresser à l'accompagnement de l'enseignant.

L'accompagnement de l'enseignant dans sa fonction tutorale

Nous avons anticipé notre intervention dans divers domaines (cognitif, métacognitif, technique, etc.) d'accompagnement au vu des besoins détectés (méconnaissance de *Moodle* et du volet phonologique, etc.) dans le questionnaire de début de parcours. À la fin du parcours, selon les réponses au questionnaire, tous reconnaissent l'utilité de l'accompagnement de l'enseignant, en présentiel et à distance. 22/25 ont justifié leur choix. L'enseignant :

- est réactif, il répond rapidement aux questions : (9/22)
- rédige des feedbacks sur les erreurs à corriger : (8/22)
- rappelle les consignes : (2/22)
- est dynamique et motivant : (3/22)
- assure un suivi individualisé : (4/22)

3/25 étudiants reconnaissent l'utilité de l'accompagnement en TD seulement, car à distance il n'y aurait pas de feedbacks sur les supports audio et il y aurait trop d'informations à gérer en même temps. Contrairement à nos attentes, ces 3 étudiants étaient présents dès le début du parcours. Ils ont donc reçu les explications nécessaires pour évoluer selon la modalité hybride, de manière autonome. Il s'agirait peut-être de cas d'absence (attitude rêveuse, distraction, etc.) en dépit de la présence physique que nous mentionnions dans le chapitre 3 et lors des deux cycles précédents. D'autre part, le dispositif hybride permettrait de gérer l'individu malgré le groupe puisque 20/25 étudiants déclarent avoir reçu un accompagnement personnalisé. Les éléments qui participent à l'individualisation sont les suivants :

- la clarté des réponses : (3/20)
- la réactivité de l'enseignant : (2/20)
- les commentaires sur la conscientisation des erreurs : (10/20)
- le suivi personnalisé hebdomadaire : (3/20)
- les évaluations et la transparence des résultats : (4/20)
- les entretiens possibles en ligne : (2/20)
- la possibilité de se corriger et de soumettre un devoir : (3/20)

Nous retenons que c'est surtout le travail à partir des erreurs en présentiel et en ligne, en coopération avec l'apprenant (évaluation diagnostique, journaux de bord, AAC, grilles critériées) qui personnaliserait le parcours. En revanche, pour 5/20 apprenants, le dispositif n'a pas su dépasser le frein organisationnel que constitue le groupe à grand effectif. Enfin, les interventions tutorales de l'enseignant ont été davantage ressenties dans les domaines :

- méthodologique, cognitif, métacognitif, psycho-affectif pour 24/25 apprenants ;
- organisationnel pour 22/25 apprenants.

De ce fait, l'accompagnement de l'enseignant a été jugé suffisant pour pallier les difficultés d'apprentissage. Cette médiation humaine était aussi soutenue par les outils numériques mis à la disposition des apprenants.

La plus-value du numérique

Hormis un étudiant, ils ont tous participé aux activités sur la plateforme collaborative. 15/25 apprenants déclarent y avoir travaillé au moins une heure, voire plus de

deux heures par semaine. 20/25 apprenants ont trouvé la plateforme utile surtout pour :

- s'entraîner pour s'appropriier les segments et suprasegments : (14/20)
- envoyer des devoirs : (3/20)
- interagir avec l'enseignant : (3/20)

D'autres (3/20) déclarent avoir pu suivre leur progression à distance. En revanche, 5/25 apprenants ont trouvé la plateforme inutile pour leur apprentissage, car :

- elle ne servait qu'à rendre des devoirs : (1/5)
- ils étaient réticents au travail à distance : (1/5)
- ils n'utilisaient pas la plateforme : (1/5)
- les audio étaient de mauvaise qualité en ligne : (1/5)
- aucun progrès n'a été constaté : (1/5)

Ces freins quant à l'utilité de la plateforme collaborative sont surprenants au vu des activités d'entraînement mis à leur disposition. De plus, nous verrons aussi que les données statistiques de *Moodle* indiquent que tous les étudiants (25/25) se sont connectés à la plateforme au moins 64 fois sur tout le parcours. Cette analyse met en avant des données encourageantes sur l'impact de la médiation humaine et technique pour développer la compétence phonologique. Le dispositif mis en place semble revêtir des éléments (accompagnement, interactions, outils, etc.) vecteurs de progrès et d'individualisation et de prise de recul sur l'apprentissage. Nous affinerons notre analyse en considérant les résultats des tests de performance et les comptes rendus des journaux de bord.

6.3.3.2.2. Analyse des pré-tests et post-tests

21/29 apprenants étaient présents lors du pré-test et 25/29 lors du post-test. Nous préférons partager les résultats des 21 apprenants présents lors du pré-test et du post-test afin de mieux apprécier les progrès de ce groupe. Comme pour les cycles précédents, nous avons répertorié les segments et les suprasegments prioritaires dans une grille d'évaluation. Nous assumons le biais que constitue notre position à la fois de chercheur et d'évaluateur que nous avons mentionné dans le chapitre 4. Comme pour les cycles précédents, les tableaux ci-dessous mettent en avant les résultats des pré-tests et des post-tests du groupe de 21 apprenants identiques au début et à la fin du

parcours. Ces tests de performance ne servent qu'à « prendre le pouls » à savoir si le dispositif permet d'impulser le progrès malgré le temps réduit de l'expérimentation. Les tableaux ci-dessous ne présentent que les phonèmes produits de manière erronée par les étudiants et le taux de progrès entre les deux tests en termes de points.

	Segments						
	Sons vocaliques						
	/i:/	/ɪ/	/ʌ/	/æ/	/ə/	/ɑ:/	/əʊ/
Pré-test	6	8	11	1	0	2	7
Post-test	1	3	7	2	2	2	3
Progression	-5	-5	-4	+1	+2	0	-4

Tableau 16 – Réalisation erronée de segments vocaliques lors des phases de pré-test et de post-test à partir de 21 enregistrements, Cycle 3

	Segments							
	Sons consonantiques							
	/ŋ/	/r/	/j/	/dʒ/	/ð/	/θ/	/h/	/h/i
Prétest	9	1	1	1	13	9	17	3
Post-test	0	3	1	0	8	1	7	5
Progression	-9	+2	0	-1	-5	-8	-10	+2

Tableau 17 – Réalisation erronée de segments consonantiques lors des phases de pré-test et de post-test à partir de 21 enregistrements, Cycle 3

Les résultats du post-test indiquent un léger progrès au niveau de la réalisation de certains segments. Selon le tableau (15) ci-dessus, les progrès les plus remarquables concernent les phonèmes suivants :

- /i:/ : une amélioration chez 5 étudiants sur 6³⁶ ;
- /ɪ/ : une amélioration chez 5 étudiants sur 8 ;
- /ʌ/ : 4 étudiants sur 11 se sont améliorés ;
- /əʊ/ : 4 étudiants sur 7 se sont améliorés ;
- /ŋ/ : 9 étudiants sur 9 se sont améliorés ;
- /ð/ : 5 étudiants sur 13 ont amélioré leur prononciation de ce phonème ;
- /θ/ : 8 étudiants sur 9 ont amélioré leur prononciation de ce phonème ;
- /h/ : 10 étudiants sur 17 se sont améliorés.

³⁶ Ici, il faut comprendre que sur les 6 étudiants qui prononçaient ce phonème de manière fautive lors du pré-test, 5 se sont améliorés et 1 continue à commettre l'erreur après le post-test.

Toutefois, aucune amélioration n'a été constatée pour la réalisation des segments /ɑ:/, /ʃ/ et on peut noter une régression pour la réalisation des segments /æ/, /ə/ et /r/. Enfin, 5 étudiants produisent un fait constaté par Kenworthy (1987) et Diana (2010) : « certains francophones [ont] tendance à ajouter un /h/ devant une voyelle initiale créant ainsi un hiatus » (10). Il s'agit du /h/ intrusif. Bien que ces résultats soient limités, nous pouvons constater dans notre échantillon une amélioration concernant les phonèmes prioritaires (/i:/, /i/, /ʌ/, /ð/, /θ/, /h/) selon le classement de Kenworthy (1987). Il se pourrait que les tâches réalisées autour de ces segments-là aient quelque peu suscité une prise de conscience et une amélioration au niveau de leur réalisation dans les tâches évaluées.

En ce qui concerne les suprasegments, les résultats du pré-test révèlent certaines erreurs de rythme et d'accentuation.

	Suprasegments	
	Accentuation de mots	Rythme (réalisation des formes faibles des mots grammaticaux)
Pré-test	8	19
Post-test	4	14
Progression	-4	-5

Tableau 18 – Réalisation erronée de suprasegments lors des phases de pré-test et post-test, à partir de 21 enregistrements

Comme l'indique le tableau (18) ci-dessus, lors du pré-test, 8 étudiants ont commis des erreurs de placement d'accent de mots, contre 4 étudiants lors du post-test. Nous avons remarqué que les étudiants réalisaient toutes les syllabes sous leurs formes pleines comme en français. Peu d'entre eux sont conscients de l'accentuation de mots et de l'impact des syllabes inaccentuées sur le rythme. Ceci est une autre conséquence de l'effet de « nativisation » que nous avons explicitée dans le chapitre 1. D'autre part, nous avons évalué le rythme de la phrase par la réalisation des formes faibles des mots grammaticaux. Lors du pré-test, 19 étudiants réalisaient les mots grammaticaux sous leur forme forte, contre 14 lors du post-test. De ce fait, leurs productions ont gagné en fluidité. Le constat est similaire pour les trois cycles : le dispositif en l'état participe à une certaine amélioration de la qualité phonologique des productions orales des apprenants.

6.3.3.2.3. Analyse des données de la plateforme Moodle

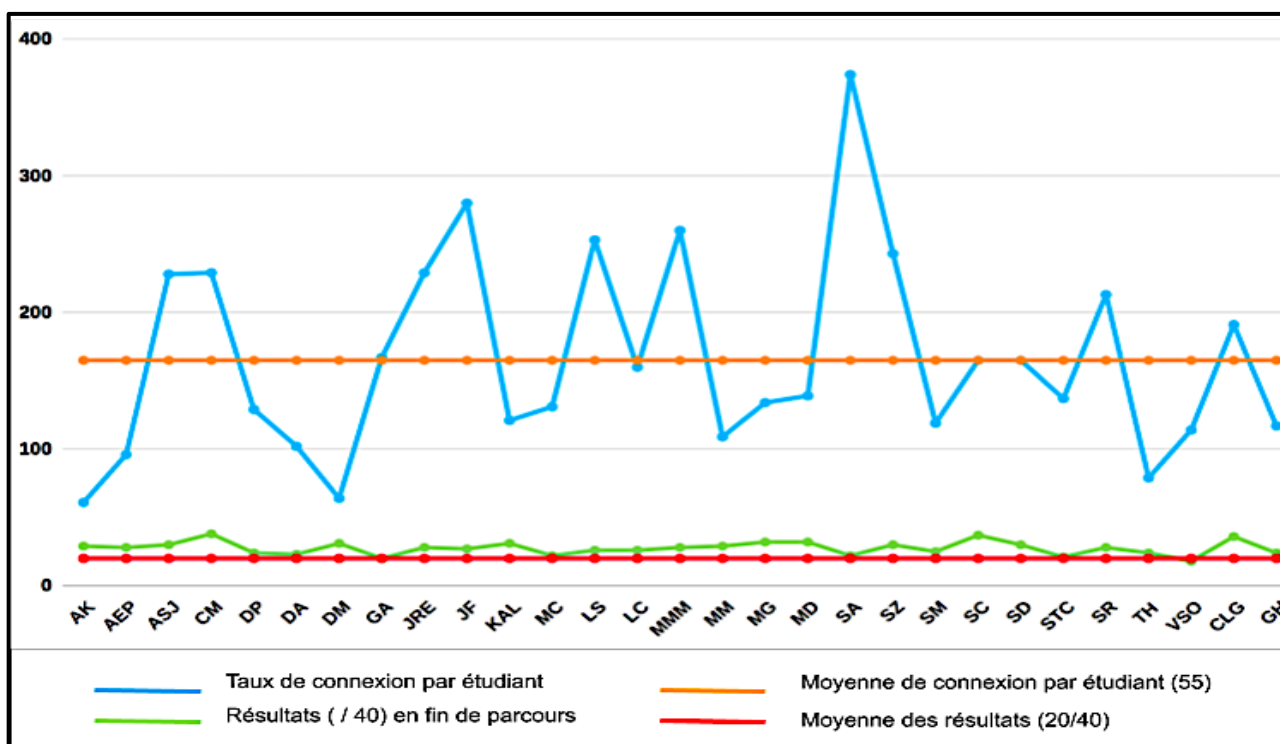


Figure 36 – Taux de connexion sur Moodle et taux des résultats des apprenants, Cycle 3

Tous les étudiants étaient inscrits à la plateforme. Ils se sont connectés pour consulter les ressources (site de remédiation, site d'apprentissage lexical (*Quizlet*) supports audio, audio-visuels, textes, etc.) et les outils (API en ligne, dictionnaire, scénario pédagogique, etc.) pour répondre à des messages ou déposer des devoirs. Nous observons un total de 4809 connexions, soit une moyenne d'environ 165 connexions par apprenant. Les résultats de fin de parcours sont assez satisfaisants si bien que seul 1 apprenant n'atteint pas les objectifs du parcours. Nous constatons que les 3 étudiants (GA, STC, VSO) qui ont les résultats les plus faibles (entre 9/20 et 10.5/20), proches de la moyenne (10/20), se sont connectés 139 fois sur la plateforme en moyenne. C'est un taux qui se trouve juste au-dessous de la moyenne du groupe-classe (165). En revanche, les 9 étudiants qui ont obtenu les meilleurs résultats (entre 15/20 et 19/20) ont une consultation moyenne de 173 connexions durant le parcours. Nous pouvons déduire un constat similaire au cycle 2 : plus on s'entraîne en ligne à partir des supports proposés sur la plateforme Moodle, plus on a des chances d'atteindre les objectifs d'apprentissage phonologique. De ce fait, notre dispositif permettrait aux apprenants de s'entraîner à distance. Nous soulignons ainsi

la cohérence de l'articulation des activités phonologiques sur les deux modes comme nous l'avons explicité plus tôt (chapitre 3).

6.3.3.2.4 Analyse des journaux de bord

25/29 étudiants ont remis le journal de bord (annexe 21). Ils étaient beaucoup plus nombreux à le renseigner que lors des cycles précédents. Plusieurs raisons expliqueraient ce fait : En premier lieu, le journal de bord était intégré à la plateforme *Moodle*, à l'aide de l'activité Forum individuel alors qu'auparavant ils utilisaient le logiciel *Google Docs*. En deuxième lieu, cette activité était évaluée, comme pour le cycle 2. En troisième lieu, nous avons distribué une fiche d'aide pour qu'ils renseignent le journal de bord à la suite des évaluations diagnostiques. Ils se sont peut-être sentis davantage soutenus (domaines méthodologique et métacognitif) que les cycles précédents. En dernier lieu, la maturité des étudiants de ce cycle : les étudiants de Licence 3 sont censés être plus autonomes et responsables que ceux de Licence 2 (cycle 1) ou ceux de Licence 1 (cycle 2). Nous avons opéré la même méthode d'analyse de contenu que les deux cycles précédents. Nous croisons les occurrences du nuage de mots ci-dessous (figure 38) à notre lecture flottante où les termes et les expressions qui renvoient aux divers domaines de l'autonomie sont surlignés (annexe 21). Nous avons déjà souligné le fait que les termes que nous relevons peuvent appartenir à divers domaines. Nous avons donc fait les choix de classification qui nous semblaient les plus pertinents.



Figure 37 – Nuage de mots à partir des journaux de bord, Cycle 3

1. Conscientisation des faits phonologiques abordés durant le parcours

Comme pour les cycles précédents, nous retrouvons :

- les occurrences relatives au système phonologique anglais : « anglais.e » x88, « accent.ue.r » x36 , « formes faibles » x22 , « mots » x87 , « sons » x22 , « phonétique » x34 , « syllabes » x21 , « voyelles » x8 ;
- la prise de conscience (« pris » x12 « conscience » x16, « [rendre] compte » x9) des règles à appliquer (« dois » x17).

Notre lecture flottante des journaux de bord révèle que le dispositif a permis à 19/25 étudiants de prendre conscience des faits phonologiques à des degrés différents. 7/19 étudiants développent les traits les plus saillants de la phonologie et son impact sur la communication :

J'ai appris qu'on ne prononce pas tout (sic) les sons en anglais ex: per /pə/ On prononce l'accent sur les syllabe (sic) qui précèdent le son (ial , ical, logy...) On porte l'accent sur les syllabes (aire, ette..) [...] Ce cours m'a permis de prendre conscience de l'importance de la prononciation. [...].

Étudiant (13) : L.S, Cycle 3

12/19 étudiants se contentent de mettre en avant quelques traits ou leurs représentations quelque peu anecdotiques, à l'instar des exemples suivants :

Les formes faibles nous avons tendances (sic) les francophones à les prononcer tandis que les anglophones non, c'est pour cela qu'on a l'impression qu'ils parlent très vite et mangent les mots.

Étudiant (13) : L.S., Cycle 3

[...] j'ai vite réalisé que les "anglais" peut (sic) importe leurs origines étaient des "fainéant" (sic) (tout comme moi) car ils ne prononcent qu'un quart de leurs phrases.

Étudiant (18) : M.G., Cycle 3

En tout état de cause, on observe un début de prise de conscience en des termes peu scientifiques et proches de la sphère des apprenants. Ce type de description suprenante a déjà été relevé par Henderson (2015), à partir d'une recherche sur les représentations des étudiants sur les variétés d'anglais, notamment britannique et américain. Il nous semble que cela révèle une appropriation en cours.

2. Prise de recul sur l'apprentissage

Nous retrouvons les termes liés à la réflexivité, déjà mentionnés dans les cycles antérieurs :

- les verbes : « pense[r] » x33, « améliorer » x35, « progresser » x27 « trouve[r] » x9 ; « **comprendre** » x28³⁷ ;
- des comparatifs et intensifieurs : « même » x21, « également » x9, « très » x20, « vraiment » x9, [au] « **début** » x15 et « **maintenant** » x7 ;
- des adjectifs appréciatifs (« bonne » x14) ;
- des occurrences qui ont trait au nivellement (« niveau » x14).

Ensuite, nous observons des termes propres à l'apprentissage : « **apprentissage** / **apprendre** / **appris** » x41, « attention » x11, « **lacunes** » x11, « **difficultés** » x9, « **sens** » x10, « **évaluation** » x9, « exercices grammaticaux » x18 et la capacité : « **pu** » x12. Cela est sûrement dû à la formation (Sciences de l'éducation) de ce groupe. En tout cas, dans les faits, on constate que la majeure partie (24/25) des apprenants sont parvenus à prendre du recul sur leur apprentissage. C'est un indice

³⁷ Nous avons mis en gras les termes nouveaux par rapport aux cycles 1 et 2

qui expliquerait pourquoi ils ont pratiquement tous réussi le parcours. L'étudiant qui n'a pas rédigé sur ce point réussit son parcours de justesse avec une moyenne de 10/20. Il reste tout de même fragile. L'autonomie métacognitive serait garante de la réussite des apprenants. Nous discuterons autour de ce point dans le chapitre 7. En tout cas, 17/24 étudiants rédigent un bilan détaillé dans ce domaine. C'est le signe d'un fort degré d'autonomie métacognitive. L'exemple ci-dessous illustre ce fait :

Selon les évaluations diagnostiques, pour améliorer ma prononciation en anglais je dois travailler les sons /θ/, /ð/ et / ʌ /. Mais également les mots grammaticaux "TO", "IS", "THEM" et "CAN" sous leurs formes faibles. [...] j'ai appris à bien placer ma langue pour améliorer ma prononciation, j'ai pu également comprendre ce que sont les « weak forms ». Je pense avoir progressé dans ce domaine car je me sens plus à l'aise à l'oral, la bonne prononciation des mots devient systématique alors qu'avant je devais y réfléchir. [...] Le fait de s'enregistrer et d'envoyer nos audios (sic) a été également bénéfique, car en m'écoutant je pouvais me rendre compte de certaines de mes lacunes afin de les améliorer pour faire un meilleur audio. Je peux remarquer ma progression grâce à l'évaluation bilan, car en effet je n'ai qu'un seul phonème pour lequel j'ai des difficultés à présent, contre 3 durant l'évaluation diagnostique et 3 mots grammaticaux que je réalise mal sous leurs formes faibles lors du bilan, contre 4 lors de l'évaluation diagnostique.

Étudiant (5) : C.L.G., Cycle 3

D'autre part, les 7/24 autres étudiants établissent un bilan plus sommaire :

j'estime avoir progressé dans la mesure ou (sic) la phonétique et les exercices de repérage des syllabes m'ont beaucoup apporté car j'ai tendance à prononcer en général de manière forte. [...] j'ai alors réalisé mes erreurs et compris que je dois me débarrasser de mes mauvaises habitudes de prononciation.

Étudiant (21) : S.N.Z., Cycle 3

Il se pourrait que ce travail réflexif ait été possible grâce à la fiche d'aide à la rédaction du journal de bord (annexe 16), à nos feedbacks (exemple figure 34) et aux grilles d'évaluation critériées (annexe 15), pour ne citer que ces outils-là. Si on peut

déclarer que les étudiants de ce groupe font preuve d'un fort degré d'autonomie, leur capacité à organiser leur apprentissage pour remédier à leurs difficultés est plus faible.

3. Organisation et planification de l'apprentissage

Selon le nuage de mots (figure 37), plusieurs occurrences se rapportent au domaine organisationnel et méthodologique de l'autonomie comme pour les cycles précédents. Les apprenants semblent capables de planifier et de sélectionner des outils adaptés pour résorber leurs difficultés ou continuer à développer leur compétence phonologique. Les mots suivants justifient ce constat comme pour les cycles précédents :

- les verbes et les noms qui ont trait au progrès ou à l'effort déjà mentionnés tels que « améliorer » x35, « progresse.r » x27, « effort » x13, « utiliser » x9, « travail » x8 ;
- les structures de modalité déontique (qui exercent une pression sur autrui) : « il faut » x19, « je dois » x17 ;
- la plupart des supports et les aides tels que les « exercices » x18, les « audio » x17 et les « sites » x9 utilisés durant le « cours » x31 et liés à l'anglais (« anglais.e » x88).

Lors de la lecture approfondie de ces journaux de bord, nous avons observé que tous les apprenants déclarent que le dispositif leur a permis de s'entraîner pour développer la compétence phonologique. 24/25 apprenants proposent des stratégies et/ou des outils de remédiation et/ou d'approfondissement phonologiques. Néanmoins, seuls 6/24 d'entre eux planifient cet apprentissage en fin de parcours :

lors de mon temps libre je regarde des vidéos en anglais sur YouTube et je lis des textes anglais à voix haute dans le but de me parfaire et de réhabituer mon oreille à l'anglais. Chaque fois que je rencontre un mot dont j'ai oublié la prononciation ou un nouveau mot, je le note dans un dictionnaire en ligne de langue, ce mot y est écrit en phonétique et il y a la possibilité d'écouter comment il se prononce

Étudiant (1) : A.K., Cycle 3

Les 18/24 autres étudiants se contentent de pointer des outils et de déclarer leur intention de continuer à s'entraîner :

pour progresser, idéalement je devrais pratiquer encore et encore ses règles pour estomper les choses qui me cause des difficultés. Pour terminer, au niveau des outils, je pense réutiliser en priorités le Longman dictionary ainsi que le site natural reader.

Étudiant (4) : C.M., Cycle 3

En ce qui concerne les outils, 22/25 apprenants en proposent pour travailler la prononciation. Pour 19/22 étudiants, les outils suggérés sont similaires à ceux proposés dans le dispositif :

- le dictionnaire en ligne (*Longman Dictionary Online*) : (8/22)
- l'application d'apprentissage de l'API (*Sounds*) : (6/22)
- le logiciel d'apprentissage lexical (*Quizlet*³⁸) : (5/22)
- le convertisseur de texte en voix : (4/22)
- le logiciel d'écriture phonémique (*Tophonetics*³⁹) : (2/22)
- les fiches de synthèse de cours : (2/22)

11/22 étudiants proposent des tâches et des outils souvent différents de ceux proposés durant le parcours :

- l'écoute / le visionnage de supports audiovisuels : (8/11)
- l'interaction avec des anglophones lors de voyages/sur place : (7/11)
- l'utilisation d'applications du websocial (*Duolingo*) : (6/11)
- la consultation de sites dédiés à l'apprentissage des langues : (2/11)

Le fait de proposer de nouveaux outils est un signe d'un degré d'autonomie informationnelle (3 : 3.2.2) comme nous le soulignons lors du cycle 1. Certains étudiants sont capables de rechercher d'autres outils que ceux proposés en cours qui correspondent davantage à leurs besoins. Ce constat dénote un certain degré de motivation pour s'améliorer. En fin de parcours du cycle 2, nous avons remarqué que certains étudiants manquaient de confiance en eux pour prendre la parole. Durant ce cycle, notre accompagnement visait à les encourager (davantage d'interactions lors de la rédaction des journaux, possibilité de rendre les activités AAC à nouveau, etc.).

³⁸ *Quizlet* : <https://quizlet.com>

³⁹ *Tophonetics* : <https://tophonetics.com>

Dans le paragraphe suivant, nous essaierons d'entrevoir les effets de cette entreprise selon leur journal de bord.

4. La motivation et la confiance en soi

Lors des cycles précédents, nous avons observé que les mots-clés ([manque de] confiance et peur) liés au domaine de l'autonomie psycho-affective (chapitre 3 : 3.2.2) étaient discrets mais révélateurs de l'état émotionnel de certains apprenants au regard de la prononciation. Pour ce dernier cycle, le mot-clé congruent avec la dimension motivationnelle serait le circonstant de moyen « **grâce [à]** » x11 utilisé par 8/25 apprenants et « efforts » x13. Il serait le signe d'une conscientisation d'une aide extérieure. Ces 11 apprenants déclarent avoir repris confiance en eux et s'être améliorés à l'aide des éléments (les supports théoriques, les exercices, les outils) du dispositif :

*Langue vivante : le cours d'anglais l'a été vraiment. J'ai appris à lâcher prise. Le ridicule ne tue pas et on apprend à tous les âges. **Grâce** [nous mettons en gras] aux exercices de phonétique, je me suis rendue compte que finalement j'arrivais à reproduire le son demandé.*

Étudiant (16) : M.L.C., Cycle 3

Une analyse plus fine de la lecture des journaux de bord nous permet d'observer que 13/25 apprenants mettent en avant leur ressenti par rapport au parcours pour exprimer leur confiance retrouvée et leur motivation :

Aujourd'hui je me positionne comme quelqu'un qui n'a plus peur d'être ridicule, ou d'avoir la sensation d'être incomprise lorsque je communique avec des étrangers anglophone (sic) car je connais mes forces et mes faiblesses

Étudiant (3) : A.S.J., Cycle 3

Ces contraintes n'ont pas altéré ma détermination à progresser. J'ai intégré la session, alors que le programme était bien entamé, en pleine séance dont l'objet du jour était la phonologie (voyelles, consonnes et diphtongues). J'ai du (sic) redoubler d'effort pour récupérer le retard et m'imprégner de cette démarche.

Étudiant (6) : D.P., Cycle 3

[Début du parcours]

[...] j ai des lacunes. Néanmoins j essaie de m accrocher et m'excuse de mon faible niveau. Mais j'ai un blocage concernant l anglais.

[Fin du parcours]


La réalisation des audio a vous rendent (sic) était un exercice très performant et organisé visant toujours à nous permettre de nous améliorer. M'exprimer en classe face aux autre (sic) étudiants m'a permis de vaincre mes peurs et beaucoup de mes erreurs à répétitions.

Étudiant (25) : V.S.O., Cycle 3

Les exemples ci-dessus illustrent ce constat et mettent en avant une affordance du dispositif : motiver, redonner confiance aux apprenants et les soutenir dans leur apprentissage. L'analyse de ce corpus rejoint le constat déjà établi lors des cycles précédents : le dispositif permettrait aussi de prendre en compte l'individu en dépit du groupe-classe hétérogène à grand effectif. Le journal de bord en tant qu'outil réflexif participerait à l'individualisation du parcours.


5. L'individualisation du parcours

Contrairement aux questionnaires où 20/25 étudiants ont déclaré que le dispositif participait à l'individualisation, dans le journal de bord, aucun étudiant n'a mis cette affordance clairement en avant. Toutefois, durant le parcours, les apprenants étaient censés répondre à nos questions individualisées pour les inciter à l'écriture régulière des journaux de bord. Pour rappel, lors des cycles précédents, nous avons constaté un rejet de l'outil. Au final, 10/19 étudiants ont répondu à nos questions sur leur parcours d'apprenants lors de la phase 1 (constat de départ) et 9/21 lors de la phase 2 (bilan d'étape), comme on peut l'observer dans les interactions (figures 38 et 39) ci-dessous :

 **Re: bilan evaluation diagnostiques sur la prononciation**
par Frank BARDOL, jeudi 3 octobre 2019, 09:25


Bonjour Jessy,

Dans ton bilan, tu as écrit : "Il me reste à fournir des efforts pour ces sons : O/M O/i:/ O/h/ O/ð/ O/θ/ Et je ne dois pas accentuer systématiquement les mots grammaticaux"
Peux-tu donner un exemple de mots pour lesquels on retrouve ces sons ? Exemple : /i:/ dans beach

 **Re: bilan evaluation diagnostiques sur la prononciation**
par Jessy, jeudi 3 octobre 2019, 19:17

Bonsoir monsieur,


O/M dans love O/i:/ dans beach O/h/ dans honest O/ð/ dans that O/θ/ dans panther

 **Re: bilan evaluation diagnostiques sur la prononciation**
par Frank BARDOL, jeudi 10 octobre 2019, 20:15

Bonsoir,


C'est tout bon ... sauf honest ! En effet, dans honest et hour et heir la lettre h est muette donc non prononcée !
@ bientôt

Figure 38 – Interaction enseignant-étudiant, phase 1 de la rédaction du journal de bord, Cycle 3

 **My logbook 2/3**
par Camille, jeudi 3 octobre 2019, 18:14

Je pense que j'arrive déjà mieux à faire la différence entre /θ/ et /ð/. Mais comme j'ai pris de mauvaises habitudes de prononciation je ne pense pas que mes progrès soient fulgurants. J'essaie de faire de plus en plus attention pour pouvoir reprendre de bonnes habitudes en pensant aux sons ci dessus, puis aux mots non accentués etc. Autrement dit j'ai encore du chemin avant que quelqu'un me prenne pour une anglaise...


[Permalien](#)
[Modifier](#)
[Supprimer](#)
[Répondre](#)

 **Re: My logbook 2/3**
par Frank BARDOL, vendredi 25 octobre 2019, 08:58

Pour te rassurer, on ne me prend pas pour "un anglais" non plus quand je parle anglais. En fait, ce n'est pas le but de ce cours d'anglais. Le but est que tu puisses prononcer correctement et éviter les incompréhensions parfois dues à une prononciation influencée par le français (prononciation, accent, etc.).

Voici mes questions : Que penses-tu de l'accentuation des mots en anglais ? Te sens-tu capable d'accentuer les mots correctement quand tu prends la parole? Pourquoi?

[Permalien](#)
[Niveau supérieur](#)
[Modifier](#)
[Séparer](#)
[Supprimer](#)
[Répondre](#)

 **Re: My logbook 2/3**
par Camille, jeudi 5 novembre 2019, 19:10

Si je tente de lire un texte spontanément sans me poser de question ou si j'ai une conversation en anglais je n'arrive pas encore à accentuer. Je pense avoir une très bonne compréhension, j'ai vécu et travaillé 3 mois à Newcastle l'année dernière + de nombreuses immersions en Ecosse puis surtout Netflix et moi c'est une love story... Mais mon expression orale n'a jamais été bonne en retour. Par contre, quand je m'interroge sur l'accentuation d'un mot à l'écrit j'arrive en général tout de suite à savoir quelle syllabe est accentuée (j'espère que mon Cc2 ne me fera pas mentir). C'est déjà une petite victoire.

Figure 39 – Interaction enseignant-étudiant, phase 2 de la rédaction du journal de bord, Cycle 3

Les échanges entre l'enseignant et les apprenants ont permis d'individualiser le parcours, de telle sorte que nous avons tenté de leur faire expliciter leur propos ou de mettre le doigt sur des points qui nécessitent une prise de recul.

Synthèse chapitre 6

Le tableau (19) ci-dessous synthétise nos choix pédagogiques et ingénieriques tout au long des 3 cycles de recherche. Nous observerons la complexité du dispositif ainsi que son trait dynamique et évolutif que nous avons explicité tout au long de ce chapitre.

CRITÈRES / CYCLES	CYCLE 1	CYCLE 2 (<i>éléments nouveaux mis en gras et italique</i>)	CYCLE 3 (<i>éléments nouveaux mis en gras et italique</i>)
Présentation du contexte	Université des Antilles Semestre 2, 2017/18	Université des Antilles <i>Semestre 1, 2018/19</i>	Université des Antilles <i>Semestre 1, 2019/20</i>
Public visé	26 étudiants Licence 2, niveau hétérogène	<i>17 étudiants Licence 1,</i> niveau hétérogène	<i>29 étudiants Licence 3,</i> niveau hétérogène
Formation	Espagnol	<i>SIC</i>	<i>SED</i>
Objectifs de recherche	Observer si le dispositif hybride parvient à : -susciter une prise de conscience phonologique ; -faciliter l'apprentissage phonologique ; -engendrer une prise de recul sur l'apprentissage ; -individualiser le parcours ; -accroître le temps d'entraînement.	Idem qu'au Cycle 1	Idem qu'au Cycle 1
Moyens (Pôles et éléments) mis en oeuvre			
Pôle 1 - Le scénario pédagogique : Les objectifs d'apprentissage	Thématique : art urbain Macro tâche : présenter un projet à l'oral Niveau visé : B2 Objectifs phonologiques : Repérer et réaliser : -les segments de l'API ; -l'accentuation des mots aux suffixes contraignants ; -l'accentuation des mots aux suffixes neutres ; -les formes faibles des mots grammaticaux.	Thématique : <i>publicité</i> Macro tâche : <i>spot pub. et jeu sur la phonologie</i> Niveau visé : B2 Objectifs phonologiques : - Idem qu'au Cycle 1	Idem qu'au Cycle 2

<p>Pôle 1 - Scénario pédagogique :</p> <p>L’articulation des tâches d’apprentissage et d’évaluation sur les deux modes</p>	<p>Apprentissage (PDAE)</p> <p><u>Présentiel</u> Perception et Expression</p> <p><u>Présentiel et Distanciel</u> Appropriation</p> <p><u>Distanciel</u> Discrimination</p> <p>Modalités : Travail en groupe sur les deux modes</p> <p>Évaluation</p> <p><u>Présentiel</u> Diagnostique Sommativ</p> <p><u>Présentiel et Distanciel</u> Formative : tâches de repérage en présence, tâches de réalisation à distance</p>	<p>Apprentissage (PDAE)</p> <p><u>Présentiel</u> Perception</p> <p><u>Présentiel et Distanciel</u> Appropriation</p> <p><u>Distanciel</u> Discrimination et Expression</p> <p>Modalités : Travail en groupe présentiel ponctuel</p> <p>Évaluation</p> <p><u>Présentiel</u> Diagnostique</p> <p><u>Présentiel et Distanciel</u> Formative : tâches de repérage (présence), tâches de réalisation (distance) AAC 3 : interévaluation</p> <p>Distanciel Sommativ : macro tâche</p>	<p>Apprentissage (PDAE)</p> <p>Idem qu’au Cycle 2</p> <p>Évaluation</p> <p>Idem qu’au Cycle 2</p> <p><u>Distanciel</u> Sommativ : macro tâche grille d’éval. plus exigeante</p>
<p>Pôle 2 - Accompagnement</p>	<p>Domaines</p> <p>Cognitif : aider l’apprenant à apprendre → tâches sur les deux modes, feedback à la suite des AAC</p> <p>Métacognitif : susciter la prise de recul sur l’apprentissage → Échanges à partir des journaux de bord : <i>Google Docs (Google)</i></p> <p>Organisationnel : aider l’apprenant à s’organiser rappel de tâches à faire à l’aide du logiciel <i>Hangout de Google</i></p>	<p>Domaines</p> <p>Cognitif : idem qu’au Cycle 1</p> <p>Métacognitif : idem qu’au Cycle 1 explicitation et guidage serré</p> <p>Organisationnel : idem qu’au Cycle 1</p>	<p>Domaines</p> <p>Cognitif : idem qu’au Cycle 1</p> <p>Métacognitif : idem qu’au Cycle 2</p> <p>Organisationnel : aider l’apprenant à s’organiser rappel de tâches à faire à l’aide du Forum (Moodle)</p> <p>Psycho-affectif : rassurer l’apprenant en dédramatisant l’erreur → tâches à refaire, interaction à partir journaux de bord et évaluations.</p>

Pôle 2 - Accompagnement	Scénario de communication Activités Forum et Devoir de <i>Moodle</i>	Scénario de communication Activités Forum, Devoir et <i>Atelier de Moodle</i>	Scénario de communication Activités Forum, Devoir et <i>Atelier de Moodle</i>
Pôle 3 - Les instruments numériques au service de la médiatisation du savoir phonologique	Apprentissage et entraînement Plateforme <i>Moodle</i> Logiciels : - apprentissage phonologique et lexical ; - conversion de texte et voix ; - journal de bord ; - supports audiovisuels.	Apprentissage et entraînement Plateforme <i>Moodle</i> Logiciels : - apprentissage phonologique et lexical ; - conversion de texte et voix ; - <i>reconnaissance vocale</i> ; - <i>dictionnaire en ligne</i> ; - journal de bord ; - supports audiovisuels ; - <i>écriture phonémique</i> .	Apprentissage et entraînement Plateforme <i>Moodle</i> Logiciels : - apprentissage phonologique et lexical ; - conversion de texte et voix ; - dictionnaire en ligne ; - journal de bord ; - supports audiovisuels ; - écriture phonémique.
Évaluation du dispositif			
Outils d'évaluation du dispositif	Questionnaire fin parcours : 22 Pré-test et Post-test : 13 Journal de Bord : 13	Questionnaire fin parcours <i>modifié focus outil : 16</i> Pré-test et Post-test <i>affinés</i> : <i>16</i> Journal de Bord : 7 <i>Données statistiques Moodle : 20</i> <i>Entretien - clarification : 5</i>	<i>Questionnaire début /fin parcours modifié focus accompagnement : 21/25</i> Pré-test et Post-test (<i>supports différents</i>) : <i>21</i> Journal de Bord : 25 Données statistiques <i>Moodle : 29</i>
Résultats de l'analyse des données	Plus-values Le dispositif semble : -susciter la conscientisation des faits phonologiques ; -faciliter l'apprentissage ; -optimiser l'entraînement. Limites - intérêt du travail réflexif pour apprentissage phon. - travail collaboratif nié	Plus-values Le dispositif semble : - idem qu'au Cycle 1 - <i>individualiser le parcours</i> . Limites - intérêt du travail réflexif pour apprentissage phon. Émergences - <i>DH moins performant si présentiel uniquement</i>	Plus-values Le dispositif semble : - idem qu'au cycle 2 Limites - intérêt du travail réflexif pour apprentissage phon. Émergences - <i>DH rassure et motive (dédramatise l'erreur)</i>

Tableau 19 – Tableau de bord récapitulatif des trois cycles

CHAPITRE 7 : DISCUSSION AUTOUR DES ÉLÉMENTS-CLÉS DU DISPOSITIF

Dans ce chapitre, nous tenterons de répondre à notre question de recherche à la lumière de nos choix ingénieriques et de l'analyse des résultats sur les trois cycles de recherche opérés entre janvier 2018 et novembre 2019 (chapitre 6).

À quelles conditions peut-on développer la compétence phonologique dans notre contexte institutionnel ?

Pour répondre à cette question, nous avons dû concevoir un dispositif suffisamment flexible pour :

- répondre aux besoins des apprenants (axe pédagogique) en tenant compte des variables propres à l'accommodation phonologique (chapitres 1 et 2) ;
- dépasser les limites de notre contexte universitaire : temps limité du TD, groupes à grands effectifs et de niveaux hétérogènes (axe organisationnel).

Pour ce faire, nous avons agencé plusieurs éléments que nous avons présentés dans les parties théorique et méthodologique, selon trois pôles : le « scénario pédagogique », l'« accompagnement à l'autonomie » et les « instruments numériques ». Ils sont tous les trois articulés selon la modalité hybride (chapitre 3). Pour affiner la question de recherche et apporter une réponse plus précise et globale, trois hypothèses ont été mises en avant sous la forme d'objectifs opératoires :

Pour optimiser le développement de la compétence phonologique, le dispositif hybride devrait permettre de :

- 1. Faciliter l'apprentissage en favorisant la conscientisation des faits phonologiques ;**
- 2. Individualiser le parcours et engendrer la prise de recul de l'apprenant sur la construction de sa compétence ;**
- 3. Accroître le temps d'entraînement phonologique.**

La discussion autour de l'actualisation de ces trois objectifs rythmera ce septième chapitre. En effet, en premier lieu nous présenterons les trois pôles du dispositif et les éléments qui les caractérisent. En deuxième lieu, nous convoquerons et croiserons les

résultats obtenus pour chaque cycle (chapitre 6) à partir des outils méthodologiques présentés (chapitre 4), avant de dégager les éléments qui ont contribué à (in)valider nos hypothèses. En dernier lieu, nous proposerons une modélisation du dispositif à des fins de transfert.

7.1 Caractéristiques des trois pôles dominants du dispositif

Dans les paragraphes suivants, nous expliciterons les éléments les plus saillants des 3 pôles précités. Cette entreprise nous permettra de dégager les affordances de chaque élément de notre dispositif au service du développement de la compétence phonologique.

7.1.1 Pôle 1 : Le scénario pédagogique

Le scénario pédagogique regroupe plusieurs éléments qui participent à la cohérence de l'appropriation phonologique.

Élément 1 : Les objectifs d'apprentissage phonologique

Nous avons arrêté les mêmes objectifs d'apprentissage pour les trois cycles. Les apprenants devaient être capables de repérer et de réaliser :

- les segments de l'API ;
- l'accentuation des mots aux suffixes contraignants ;
- l'accentuation des mots aux suffixes neutres ;
- les formes faibles des mots grammaticaux.

Nous nous sommes concentré sur les faits segmentaux et suprasegmentaux prioritaires pour les apprenants francophones (1.3) au vu de notre public. Les règles qui régissent le fonctionnement de la langue seraient suffisamment stables pour faciliter l'appropriation⁴⁰.

Élément 2 : La démarche PDAE

La démarche PDAE se veut multisensorielle et réflexive. Nous avons agrégé les outils et les démarches de diverses méthodes (directe, SGAV, proprioception, etc.) d'enseignement de la phonologie segmentale et suprasegmentale (chapitre 2) pour

⁴⁰ Nous soulignons dorénavant les affordances et les effets attendus de chaque élément du dispositif. Cela permettra de mieux discuter autour des effets constatés à la suite de leur actualisation sur le terrain.

prendre en compte les variables (sensorielles, cognitives et psycho-affectives) en jeu dans l'apprentissage phonologique et faciliter leur accommodation (1.4).

Élément 3 : L'articulation des tâches selon la modalité hybride

Les quatre phases de la démarche PDAE ont été articulées selon la modalité hybride (5.4). La phase 1 de Perception des faits phonologiques a été conservée en présentiel pour les trois cycles. Néanmoins, pour optimiser le temps d'apprentissage et d'entraînement, nous avons préféré mettre à distance la phase 4 d'Expression sur le mode distanciel, dès le cycle 2. Ainsi, nous avons pu libérer ce temps d'évaluation des productions orales en présentiel pour approfondir les apprentissages. La phase 2 de Discrimination auditive a été conservée sur le mode distanciel pour les 3 cycles et la phase 3 d'Appropriation s'est opérée sur les deux modes.

Élément 4 : Le travail collaboratif

Lors du premier cycle de recherche, nous avons favorisé la co-construction du savoir phonologique (Bardol, 2019), selon Vygotsky. Les bruits contextuels (apprenants absentéistes, arrivées tardives en cours de formation, etc.) des cycles 2 et 3 ne nous ont pas permis de poursuivre cette modalité de travail, sur les deux modes en tout cas. En effet, les apprenants ont pu collaborer de manière ponctuelle à partir de tâches d'appropriation (élément 2) en présentiel.

Élément 5 : Les tâches d'évaluation

Pour les trois cycles, les apprenants ont été évalués (2.3) à plusieurs moments du parcours sur les deux modes (5.4.2). Les tâches d'évaluation diagnostique devaient permettre de pointer les erreurs à résorber, les tâches d'évaluation formative (AAC, repérage à l'écrit, etc.) et sommative (macro tâche, mission) avaient pour but d'évaluer le degré d'accommodation phonologique et de valider l'atteinte des objectifs d'apprentissage (élément 1).

Élément 6 : Alignement constructif de Biggs (2003)

Afin d'atteindre ces objectifs (élément 1) et de favoriser la cohérence du parcours, nous avons suivi le principe de l'alignement constructif de Biggs (3.1.2.2) en mettant en œuvre la démarche PDAE (2.2) et ses tâches d'apprentissage (élément 2) et d'évaluation (élément 5).

Élément 7 : Les grilles d'évaluation critériées

Nous avons conçu des grilles d'évaluation critériées pour chacun des types d'évaluation (annexes 5, 8, 13). Le but était dual : elles servaient non seulement à valider les acquis phonologiques, mais aussi à guider l'apprenant dans son parcours. C'est pourquoi ce septième élément pourrait également faire partie de l'accompagnement à l'autonomie, dans les domaines cognitif et métacognitif.

7.1.2 Pôle 2 : L'accompagnement à l'autonomie

Pour développer la compétence phonologique, nous avons jugé pertinents cinq domaines d'application de la compétence globale d'autonomie : cognitif, métacognitif, organisationnel, méthodologique et psycho-affectif (3.2). Nous expliciterons les éléments qui nous ont permis d'accompagner les apprenants dans ces divers domaines. Il est nécessaire de rappeler que comme les grilles d'évaluation (élément 7), les éléments peuvent être duaux et servir plusieurs objectifs à la fois. C'est aussi le cas du journal de bord (élément 8).

Élément 8 : Le journal de bord

Le journal de bord a déjà fait l'objet d'une présentation détaillée (chapitres 4 et 6) en tant qu'outil réflexif et outil méthodologique pour notre recherche. En effet, il nous a permis d'apprécier le degré d'autonomie des apprenants dans divers domaines comme nous le verrons dans la deuxième partie de ce chapitre. L'élément 8 s'attache plutôt au journal de bord en tant qu'outil réflexif au service de l'accompagnement métacognitif des apprenants. Nous les avons incités à prendre du recul sur le processus d'apprentissage afin de les responsabiliser. Ainsi, ils devaient pointer leurs difficultés et leurs points d'appui pour développer leur compétence phonologique de manière plus réfléchie, à leur rythme. Un travail d'explicitation quant à l'intérêt de cet outil a été opéré à partir du cycle 2. Pour le cycle 3, nous avons finalement conçu une grille d'aide à la rédaction de la phase 1/3 des journaux de bord.

Élément 9 : Le scénario de communication

Cet élément comprend les moments d'interaction, notamment entre l'enseignant et l'apprenant. Au fil des cycles, les échanges en ligne furent de plus en plus nombreux et variés pour prendre en compte l'ambivalence de la distance (3.3.1.1). En effet, pour apprivoiser la distance spatiale, on a tenté de réduire la distance transactionnelle, par

le biais de *feedback* à la suite des évaluations formatives pour dédramatiser l'erreur. Dans ce cas, ce sont les dimensions cognitive et psycho-affective qui sont prises en compte. D'autre part, nos échanges en ligne ont aussi favorisé la distance cognitive à partir des journaux de bord (élément 8) au service de la métacognition. Nous aurions pu ajouter les échanges entre apprenants en ligne dans le cadre de l'interévaluation, lors des cycles 2 et 3. Toutefois, il ne s'agissait pas d'un élément saillant du dispositif. Dans le cycle 1, nous n'avons pas eu accès à leurs échanges à distance. Ils déposaient juste leur réponse concertée sur la plateforme collaborative.

7.1.3 Pôle 3 et Élément 10 : Les instruments numériques

Les instruments numériques constituent à la fois notre dernier pôle et notre dixième élément. Nous préférons utiliser le terme « instrument » selon la théorie de la genèse instrumentale de Rabardel (3.3.3.2). En effet, le pôle instruments numériques comprend aussi bien les outils que leurs fonctions d'usage. Ce troisième pôle est subordonné aux deux premiers dans le sens où ils facilitent l'apprentissage et la mise en place de l'accompagnement. Nous rejoignons Nissen (2019) pour qui :

Le choix des outils ne contribue pas directement à l'articulation [des deux modes]. En effet, l'entrée, retenue ici, dans la conception de la FHL est délibérément d'ordre pédagogique et, sans aucunement nier l'influence des affordances possibles et l'importance des outils dans les interactions en ligne ainsi que dans l'apprentissage en général, ils gardent néanmoins un statut secondaire dans l'articulation des modes. (71)

De ce fait, bien que les outils numériques ne soient pas prioritaires, ils restent essentiels à la conception de dispositifs hybrides. D'où notre prise en compte de ce dixième élément au sein de notre dispositif en faveur de l'accommodation phonologique, de l'individualisation et de l'entraînement. Nous venons de présenter les 10 éléments constitutifs de notre dispositif que nous avons agencés au fil des 3 cycles d'expérimentation afin d'atteindre nos objectifs de recherche. Dorénavant, nous nous intéresserons aux effets de cet agencement sur le terrain. Nous en avons déjà mentionnés lors de l'analyse détaillée des résultats des trois cycles (chapitre 6). Une « méta » analyse permettra de (in)valider nos objectifs et d'apporter une réponse plus globale, et peut-être plus fiable, à notre question de recherche.

7.2 Les effets de l'actualisation des éléments de notre dispositif hybride sur le développement de la compétence phonologique

Nous venons de présenter les affordances potentielles de chaque élément saillant de notre dispositif conçu pour développer la compétence phonologique. Nous avons déjà annoncé que notre stratégie était d'adopter une pensée complexe (Morin, 1990) pour appréhender la complexité des dispositifs hybrides, en tant que systèmes dynamiques. En effet :

The system includes a variety of specialized elements, organized into subsystems. Interactions are not linear. The number of elements may be difficult to identify. Interactions are largely variable. (Bertin et al., 2010 : 5)

De ce fait, nous ne pouvons pas nous arrêter à la description des affordances de chaque élément. Cet angle de vue serait trop réducteur car la complexité, du latin « complexus », signifie « tisser ensemble », c'est-à-dire « relier » en prenant soin de « distinguer », sans « disjointre » ou « réduire ». Ce rapport dialogique est l'un des principes phares de la pensée complexe théorisée par Morin (1990). C'est à ce prix que l'on pourra comprendre, « prendre ensemble », notre dispositif et délaisser un mode de pensée binaire et une vision compartimentée.⁴¹ Notre méta-analyse permettra peut-être de prendre suffisamment de recul pour expliciter certains effets des interactions des éléments en jeu. Nous expliciterons aussi le lien qu'ils entretiennent avec l'autonomisation des apprenants qui est un invariant, un fil conducteur peut-être, qui a émergé du dispositif. Nous pourrions ainsi (in)valider nos objectifs de recherche.

7.2.1 L'accommodation et la conscientisation des faits phonologiques

Les résultats collectés au fil des trois cycles de recherche tendent à indiquer que le dispositif permet de faciliter l'accommodation phonologique (objectif de recherche n°1). Nous avons convoqué trois outils méthodologiques pour recueillir les données, à savoir les pré-tests et post-tests, les questionnaires et les journaux de bord. Il est difficile de comparer les résultats des 3 cycles de manière objective, car chaque cycle est singulier et le dispositif a évolué d'un cycle à l'autre. Nous pouvons toutefois

⁴¹ Cette définition de la pensée complexe constitue notre synthèse de trois capsules vidéos d'Edgar Morin tirées de la première partie (Définir la complexité) d'un Mooc sur « L'avenir de la décision : connaître et agir en complexité », réalisé par l'ESSEC Business School en 2014, et mis en ligne sur la plateforme Coursera en 2017. Disponible à partir de cette adresse : <https://fr.coursera.org/learn/lavenir-de-la-decision>, consulté le 5 Juillet 2020.

proposer quelques éléments de comparaison. Les pré-tests et les post-tests nous ont permis de « prendre le pouls » du progrès du groupe-classe. Le dispositif ainsi conçu permettrait aux apprenants d'améliorer leur prononciation en dépit du temps limité d'expérimentation. Dans le tableau ci-dessous, nous avons mesuré le taux de progrès de 50 apprenants sur les 3 cycles, à partir d'erreurs similaires commises au début du parcours au niveau des segments et des suprasegments.

	Segments						
	Sons vocaliques			Sons consonantiques			
	/i:/	/ʌ/	/əʊ/	/r/	/ʃ/	/h/	/ð/
Pré-test	18	24	21	8	6	31	31
Post-test	10	19	8	8	6	16	18
Progression	-8	-5	-13	0	0	-15	-13

Tableau 20 – Réalisation erronée de segments lors des phases de pré-test et post-test à partir de 50 enregistrements, 3 cycles

De manière générale, on constate une amélioration, notamment au niveau des segments vocaliques :

- la réalisation de la diphtongue /əʊ/ : un progrès de 13 points ;
- la réalisation de /i:/ : un progrès de 8 points ;
- la réalisation de /ʌ/ : un progrès de 5 points.

D'autre part, au niveau des segments consonantiques, on note soit une stagnation pour les segments /ʃ/et /r/, soit une amélioration de :

- 13 points pour la réalisation de /ð/ ;
- 15 points pour la réalisation de /h/.

En ce qui concerne les suprasegments, on observe un net progrès :

	Suprasegments	
	Accentuation de mots	Rythme (réalisation des formes faibles des mots grammaticaux)
Pré-test	26	39
Post-test	15	25
Progression	-11	-14

Tableau 21 – Réalisation erronée de suprasegments lors des phases de pré-test et de post-test sur les trois cycles, à partir de 50 enregistrements, 3 cycles

Nous constatons une amélioration de 11 points au niveau de l'accent de mot et de 14 points pour la réduction vocalique des mots grammaticaux. Ces données confirment le sentiment de progrès déclaré par 58/63 apprenants dans les questionnaires et par 43/45 apprenants dans les journaux de bord. Le sentiment de progrès est une affordance que nous avons constatée dans notre dispositif. Selon les données collectées, le dispositif aurait influé sur les représentations des apprenants : l'objectif phonologique peut être atteint. Les mots-clés tirés du nuage de mots ci-dessous (figure 40) permettent d'attester ce constat :



Figure 40 – Nuage de 100 mots-clés issus du corpus de 45 journaux de bord des 3 cycles de recherche

Ce nuage de mots (figure 40) a été réalisé à partir de notre corpus de 45 journaux de bord pour les 3 cycles de recherche (annexes 20, 21, 22). Nous considérerons dans quelle mesure le dispositif a permis de conscientiser les faits phonologiques et d'engendrer le sentiment de progrès chez les apprenants. Nous pouvons pointer des indices de prise de conscience de faits phonologiques selon des :

- occurrences qui appartiennent au champ sémantique de la phonologie :

« prononciation » / « prononcer »	x227
« anglais.e »	x183
« mots »	x177
« accentuation » / « accent » / « accentue.r »	x94
« syllabes »	x68
« phrase.s »	x58
« sons »,	x47
« rythme »	x44
« phonétique »	x42
« formes faibles »	x34
« phonologie »	x33
« intonation»	x16
« règles »	x16
« grammaire »	x15
« voyelles »	x12

- syntagmes et verbes renvoyant à la réflexivité :

« [rendre] compte » x12
 « [prendre] conscience » x25
 « comprendre, compréhension » x40
 « savoir » x16
 « sens » x18

- tournures impersonnelles :

« [il] faut » x50

De la même manière, nous pouvons repérer des indices du sentiment de progrès de par :

- les verbes et les adverbes liés à l'idée de progrès :
 - « améliorer » x65
 - « appris » x23
 - « progresser » x42
 - « mieux » x35

Sachant que les frontières sont poreuses, les mêmes occurrences peuvent se retrouver dans le domaine métacognitif que nous aborderons. En tout état de cause, les journaux de bord révèlent qu'il y a bien conscientisation, au vu des extraits que nous avons explicités lors de leur analyse détaillée pour chaque cycle (chapitre 6). Nous observons que cette prise de conscience se traduit par des signes d'appropriation. Les processus de « dénativisation » et d'accommodation (1.4) sont en cours, de telle sorte que l'apprenant construit la compétence pas à pas. D'où le sentiment de progrès qui est parfois confondu avec les progrès réels si on tient compte des résultats effectifs des pré-tests et des post-tests. Enfin, nous souhaitons mettre le doigt sur deux domaines d'autonomie que nous avons relevés, à savoir les domaines cognitif et informationnel. Notre dispositif ainsi conçu aurait permis aux apprenants de développer leur autonomie cognitive, c'est-à-dire de s'approprier les faits phonologiques segmentaux et suprasegmentaux seuls, à l'aide des supports et des outils proposés. Les éléments décrits plus tôt ont contribué à développer ce domaine tout comme le domaine informationnel en les amenant à faire des recherches sur la régularité des phénomènes d'accentuation de mots (cycle 1) ou sur les techniques et les outils les plus adéquats pour continuer à parfaire leur prononciation. Dans le paragraphe qui suit, nous discuterons des éléments qui auraient permis d'opérationnaliser ce premier objectif de notre recherche. Gardons-nous d'être trop assertif, car la relation de cause à effet ne peut être faite de manière simple dans notre approche par la complexité. En effet, nous avons conscience de la récursivité où « les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui est produit » (Morin, 1990 : 99 – 100).

Les éléments du dispositif au service de l'accommodation phonologique

Dans cette section, nous passerons en revue les éléments les plus pertinents du dispositif et leurs effets constatés au regard de l'accommodation phonologique.

Élément 1 : Les objectifs d'apprentissage phonologiques

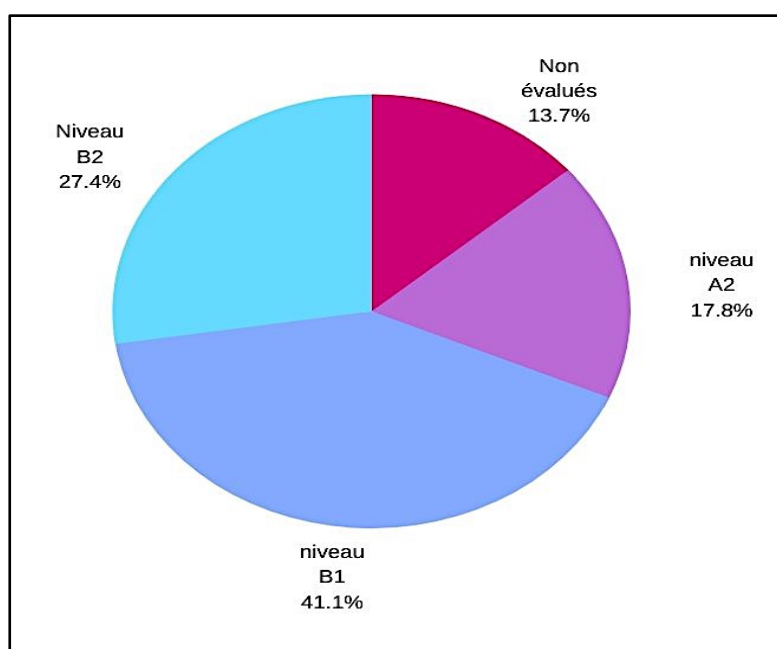


Figure 41 – Résultats des évaluations sommatives individuelles sur les 3 cycles de recherche

Comme l'indiquent les statistiques sur la figure (41) ci-dessus, les objectifs d'apprentissage phonologiques semblent avoir été atteints par 50/72 étudiants⁴² selon les résultats des tâches d'évaluation (élément 5) sommative individuelles (exposés : cycle 1, spots publicitaires : cycles 2 et 3). Seuls 60 étudiants ont pu être évalués à partir des grilles d'évaluation critériées (annexes 5, 8, 13). En effet, soit ils étaient absents (1/26 étudiant pour le cycle 1), soit ils n'ont pas remis leurs devoirs (8/17 pour le cycle 2 et 3/29 pour le cycle 3) en ligne. Ce constat permet d'affiner l'analyse des résultats. Ainsi, sur les 60 étudiants évalués, 30/60 apprenants atteignent le niveau B1 et 20/60 atteignent le niveau B2. Ainsi, les objectifs d'apprentissage sont atteints par 50/72 étudiants. Rappelons juste que bien que nous visions le niveau B2, un étudiant qui atteint le niveau B1 est considéré comme ayant

⁴² Dorénavant nous soulignons les effets constatés. Un tableau de synthèse (tableau 22) permettra de distinguer les effets prévus des effets constatés.

validé le parcours à minima selon le barème arrêté dans les grilles d'évaluation (annexes 5 et 13).

Élément 2 : La démarche PDAE

Il est ardu d'évaluer la démarche PDAE et sa plus-value réelle quant à la construction de la compétence phonologique de manière objective. Nous nous appuyons plutôt sur les représentations des apprenants à partir de leurs journaux de bord (élément 8) et des réponses aux questionnaires au regard de la pertinence des activités. Dans les journaux de bord, les apprenants déclarent que ce seraient surtout les activités des phases de perception et d'appropriation qui auraient contribué à l'amélioration de leur prononciation :

- la phase 1 de Perception : 20/45
- la phase 2 de Discrimination : 14/45
- la phase 3 d'Appropriation : 33/45
- la phase 4 d'Expression : 0/45

Rappelons tout de même que seuls les apprenants des cycles 2 et 3 ont pu s'entraîner à partir des exercices de discrimination en ligne à l'aide du site de remédiation phonologique (*Padlet*) que nous avons conçu. Ensuite, la phase 4 d'Expression est plutôt une phase d'évaluation qui a permis d'établir si les objectifs phonologiques ont bien été atteints par la majeure partie des apprenants. Les exemples ci-dessous tirés des journaux de bord révèlent la plus-value des activités :

*j'affectionnais particulièrement aller sur « Tools » et y faire les exercices.
D'ailleurs, c'est en faisant les exercices sur ce site que j'ai pu distinguer la différence entre certains mots pour la prononciation.
Lorsqu'on a le choix entre ship/ sheep : je sais maintenant à force d'avoir fait les exercices de choix que « i » se prononce « i » alors que les 2 « e » se prononce « i : ».
C'est valable aussi pour les mots commençant par « h » qui nécessite (sic) une respiration pour la prononciation du mot. C'est vrai que j'aurais aimé beaucoup plus d'exercices de ce type où j'avais le visuel pour comprendre ce qui se disait et me permettait de comprendre l'astuce.*

Etudiant (10) : J.R.E., Cycle 3

Mais avec tous les audios (sic) que nous devons envoyer et les travaux à propos de l'accentuation, liaisons, ect (sic)... je crois progresser dans le sens où ce sont des devoirs à rendre je m'y applique et répète beaucoup avant de les envoyer par conséquent je mémorise et progresse au niveau de la prononciation.

Etudiant (3) : A.B., Cycle 2

La deuxième citation permet de rappeler que l'une des activités de la phase d'appropriation est évaluée en ligne. Il s'agit de l'activité d'AAC que nous avons présentée plus tôt (2.2). Dans les questionnaires, les 61 réponses sur la pertinence de chacune des phases de la démarche PDAE sont illustrées dans la figure (42) ci-dessous :

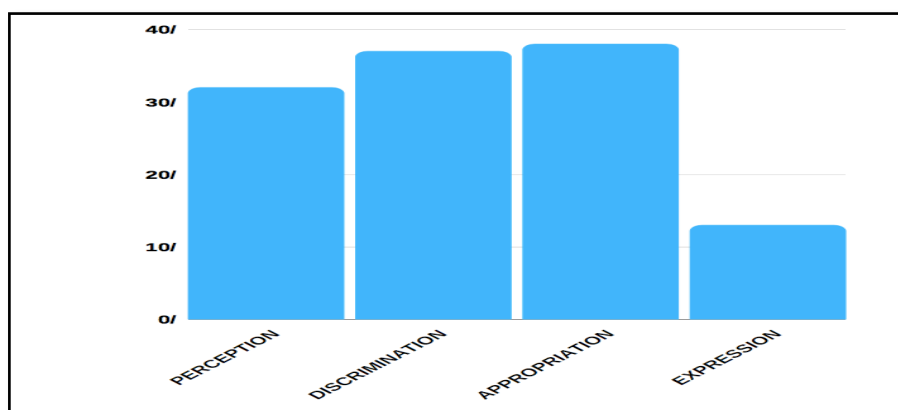


Figure 42 – Pertinence de la démarche PDAE à partir des questionnaires, 3 cycles de recherche

Les réponses aux questionnaires semblent confirmer l'importance des activités de perception et d'appropriation. Les activités de discrimination jouent un rôle plus important que ce qu'ont déclaré les apprenants dans les journaux de bord. La phase 4 d'expression reste la moins pertinente pour améliorer sa prononciation pour les raisons que nous venons d'évoquer : il semble logique que sa fonction sommative permette difficilement de s'entraîner. D'ailleurs, nous aurions pu davantage expliciter le fait que l'expression fait partie intégrante de l'entraînement de telle sorte qu'elle serait à la fois une fin et un moyen pour communiquer.

Élément 4 : Le travail collaboratif

Le travail collaboratif a été mis en œuvre lors du premier cycle. En dépit des résultats satisfaisants des travaux de groupe, cette modalité de travail a été rejetée par 14/22 étudiants. Nous avons préféré mettre en place des activités de groupes de manière ponctuelle, notamment sur le mode présentiel. Nous n'avons pas pu évaluer l'effet de ce quatrième élément de manière plus précise.

Élément 5 : Les tâches d'évaluation

Les tâches d'évaluation faisaient partie intégrante du dispositif. Les apprenants reconnaissent la plus-value de l'évaluation formative d'AAC sur le développement de la compétence phonologique, comme nous venons de l'analyser dans la phase 3 d'appropriation de la démarche PDAE (élément 2). Nous pouvons observer la complexité interne dans notre dispositif : les éléments interagissent entre eux pour servir un même objectif, ce qui rend périlleuse notre entreprise d'évaluation de chaque élément.

Élément 6 : L'alignement constructif de Biggs

Bien que nous ayons souligné la pertinence de cet élément, il nous est difficile d'attester qu'il a participé au développement de la compétence phonologique chez les apprenants. Aucune question ne leur a été posée à ce sujet. Seules quelques remarques dans certains journaux de bord suggèrent que cet alignement a été bénéfique. En tout cas, ce sixième élément nous a servi à proposer un parcours cohérent, reconnu par certains apprenants dans leur journal de bord.

Je pense avoir réellement progressé car les cours étaient bien structurés et vivants ainsi que les outils, et je me sens plus à l'aise à l'oral en anglais alors qu'avant cela, il m'était très difficile de tenir une conversation car j'étais consciente de mes énormes lacunes.

Étudiant (15) : M.M.M., Cycle 3

Élément 9 : Le scénario de communication

Nous avons pu intervenir en ligne à la suite des évaluations formatives d'AAC lors du cycle 3 uniquement. Nos feedbacks visaient à dédramatiser l'erreur. Ces efforts ont été reconnus par 7/11 étudiants au regard de l'amélioration de leur prononciation.

Toutefois, nous n'avons pas suffisamment de recul pour valider la plus-value de l'effet de cet élément.

Élément 10 : Les instruments numériques

Nous avons déjà souligné le fait que les outils numériques faisaient partie intégrante du dispositif. 56/59 étudiants reconnaissent leur pertinence pour développer la compétence phonologique. Cet élément nous a permis de médiatiser le savoir phonologique et de mieux articuler (élément 3) les activités de la démarche PDAE (élément 2). Nous reviendrons sur les outils pédagogiques quand nous aborderons notre troisième objectif sur la capacité du dispositif à distendre le cadre spatio-temporel pour favoriser l'entraînement. Cette méta-analyse des résultats des 3 cycles et des éléments qui interagissent au sein du dispositif nous amène à valider ce premier objectif de recherche : le dispositif permettrait de faciliter l'accommodation phonologique à condition de favoriser l'alignement constructif (6) entre les éléments du scénario pédagogique (objectifs phonologiques (1) - démarche PDAE (2) – et tâches d'évaluation (5)), d'utiliser des outils numériques (10) adéquats et un scénario de communication (9) qui dédramatiserait l'erreur.

7.2.2 L'individualisation du parcours et la prise de recul sur l'apprentissage

Notre deuxième objectif de recherche concerne la potentialité du dispositif à individualiser le parcours d'enseignement-apprentissage et à favoriser la prise de recul de l'apprenant sur son apprentissage, dans un contexte où il évolue au sein de grands groupes souvent hétérogènes. Nous n'avons pas pu directement évaluer l'individualisation du parcours avant le troisième cycle. En revanche, nos interactions pour amener les apprenants à réfléchir sur leur apprentissage se sont révélés être des indices d'individualisation. De plus, dans le chapitre 3, nous avons souligné « l'absence dans la présence » pour faire référence à l'attitude rêveuse des apprenants, l'indisponibilité de l'enseignant et son incapacité à répondre aux besoins pluriels des apprenants dans le cadre spatio-temporel limité du TD. Le dispositif que nous avons conçu a tenté d'apporter une réponse en éclatant l'unité de temps, de lieu et d'action du présentiel pour mieux accompagner l'apprenant et individualiser son parcours. Dans les paragraphes suivants, nous verrons dans quelle mesure cette affordance s'est actualisée et nous dégagerons les éléments qui ont participé à l'individualisation et à la prise de recul de l'apprenant sur son parcours.

L'individualisation du parcours et la prise de recul sur l'apprentissage

Le journal de bord (élément 8) en tant qu'outil réflexif était l'élément-clé du dispositif pour amener les apprenants à pointer leurs erreurs afin de mieux les résorber. Tout d'abord, les mots-clés relatifs à la métacognition dans le nuage de mots de synthèse (figure 40) sont évidents. En effet, nous pouvons relever les occurrences liées à la réflexivité mentionnées dans la section précédente, telles que :

- les verbes réflexifs: « pense[r] » x61, « améliorer » x65, « progresse.r » x42
« trouve[r] » x16 ; « comprendre » x29 ;
- les opérateurs de comparaison et intensifieurs : « mieux » x35, « même » x27,
« très » x34, « également » x20, « vraiment » x13, [au] « début » x18 ;
- les adjectifs et les adverbes appréciatifs : « bonne » x22, « mal » x31 ;
- les occurrences qui ont trait au nivellement : « niveau » x35.

Nous observons aussi des termes liés à l'apprentissage :

- « apprentissage / appris » x43 ;
- « attention » x21 ;
- « lacunes » x13 ;
- « difficultés » x13 ;
- la capacité : « pu » x15 ;
- les « exercices grammaticaux » x23.

Ces données peuvent être croisées avec les réponses aux questionnaires. Les 72 étudiants qui ont répondu déclarent que l'accompagnement de l'enseignant a été efficace pour répondre à leurs besoins individuels : en ligne et en présentiel pour 64/72 d'entre eux, en TD seulement pour les 8/72 autres. Nous pouvons affiner notre réponse pour le cycle 3 uniquement, car les avancées de la recherche-action nous ont incité à observer l'accompagnement en jeu dans le dispositif. Ainsi, nous relevons que 20/25 étudiants déclarent avoir reçu une formation personnalisée (cycle 3). D'autre part, nous avons observé une émergence de notre dispositif : il serait congruent avec l'autonomisation de l'apprenant dans le domaine métacognitif et organisationnel. Il permettrait par conséquent de responsabiliser les apprenants. En effet, l'analyse des journaux de bord sur les trois cycles (chapitre 6), a révélé que plusieurs apprenants proposent des actions de remédiation après avoir explicité leurs forces et leurs faiblesses. En somme, ils sont capables de prendre en charge leur apprentissage, sans qu'ils aient nécessairement besoin de l'aide de l'enseignant. Le dispositif contribue au développement de l'autonomie métacognitive, organisationnelle et méthodologique.

Une fois de plus, les mots-clés du corpus (figure 40) des 45 journaux de bord analysés renforcent ce constat. En effet :

- les verbes et les noms qui ont trait au progrès ont déjà été mentionnés plus tôt ;
- les structures de modalité déontique (qui exercent une pression sur autrui) : « il faut » x50, « [je] dois » x31 ;
- la plupart des aides, des supports tels que les « exercices » x23, les « audio.s » x33 et les « site.s » x26, et les stratégies : « écoute.r » x35, « entraîner » x13, « essai » x11, « lecture » x13.

Tous ces termes révèlent que la majeure partie (41/45) des apprenants sont suffisamment autonomes pour organiser leur apprentissage afin de résorber leurs difficultés, en s'aidant des supports proposés dans le parcours. L'analyse de ces données nous amène à valider que notre dispositif encouragerait la métacognition et serait propice à l'individualisation du parcours d'apprentissage. Dans le paragraphe suivant, nous observerons les éléments qui ont participé à la validation de ce deuxième objectif de recherche.

Les éléments du dispositif au service de l'individualisation et de la métacognition

Élément 8 : le journal de bord

Le journal de bord en tant qu'outil réflexif est un élément phare de notre dispositif pour accompagner l'apprenant sur la voie de l'autonomie métacognitive, organisationnelle et méthodologique comme nous venons de le démontrer. Selon notre analyse des journaux de bord, on observe que la majeure partie des apprenants sont parvenus à prendre du recul sur leur apprentissage et proposer des solutions de remédiation. Dans les paragraphes qui suivent, nous considérerons les autres éléments qui ont contribué à atteindre ces objectifs et à individualiser le parcours.

Élément 7 : Les grilles d'évaluation

Les grilles d'évaluation semblent avoir été utiles à la prise de recul des apprenants. En effet, ils ont pu les utiliser à chaque étape (constat, bilan d'étape, bilan de fin de parcours) de l'écriture pour dresser un bilan, comme on observe dans les exemples ci-dessous :

Lors de l'évaluation diagnostic plusieurs erreurs ont été décelées : Je ne savais pas bien prononcer se (sic) sons : O/i:/ O/h/ O/ð/ O/θ/ J'accentuais systématiquement les mots grammaticaux.

Aujourd'hui j'ai quand même progressé puisqu'il ne reste que le son O/ʌ/ à améliorer et quelques mots grammaticaux à maîtriser sous leurs formes faibles (Have, could, that). En effet, nous avons vu qu'il était inutile de les prononcés (sic) sous leurs formes pleins (sic) quand ils sont au milieu des phrases.

Étudiant (11) : J.F., Cycle 3

Je trouve que j'ai beaucoup évolué durant ces 8 semaines par rapport à la prononciation de l'anglais. je progressais un peu plus chaque semaine. Je suis partis (sic) d'un 2 sur 5 pour arriver à un 4 sur 5

Pour m'améliorer d'avantage il faut que je m'entraîne plus en prononciation et surtout en essayant de respecter le rythme des phrases en lisant, en écoutant des audios (sic) plusieurs fois et en répétant plusieurs fois afin de bien mémoriser. Pour cela je peux utiliser les nombreux outils donnés par mon professeur d'anglais tel que les sites internet : howjsay.com ou encore dictionary.cambridge.org

Étudiant (6) : A.J.R., Cycle 2

Toutefois, nous n'avons pas pu évaluer cet élément, ni suffisamment interroger les apprenants sur sa pertinence pour développer la compétence phonologique. Les grilles d'évaluation s'avèrent être un outil au service du suivi des apprenants, à chaque étape du parcours.

Élément 9 : Le scénario de communication

Nous avons laissé entendre plus tôt que l'individualisation pouvait être inférée par le scénario de communication à partir du journal de bord (élément 8). Nous observons que 36/45 étudiants ont répondu à nos questions au fil de la rédaction des journaux de bord. Ces échanges nous ont permis de guider les apprenants en les amenant à expliciter leur pensée ou à développer des points que nous jugions vagues. De ce fait, nous avons pu leur faire prendre conscience de leurs manques et individualiser le processus d'apprentissage. Toutefois, ce n'est que lors du cycle 3 que nous les avons interrogés sur ce point. Comme nous l'avons souligné lors de l'analyse des questionnaires (chapitre 6), les éléments qui participent à l'individualisation sont :

- la clarté des réponses : (3/20)
- la réactivité de l'enseignant : (2/20)
- les commentaires sur la conscientisation des erreurs : (10/20)
- le suivi personnalisé hebdomadaire : (3/20)
- les évaluations et la transparence des résultats : (4/20)
- les entretiens possibles en ligne : (2/20)
- la possibilité de se corriger et de soumettre un devoir : (3/20)

Les interactions avec l'enseignant font partie des items les plus sélectionnés pour justifier l'individualisation du parcours. Cet accompagnement était aussi soutenu par les instruments numériques (élément 10) mis à la disposition des apprenants.

Élément 10 : Les instruments numériques

L'utilisation personnalisée des instruments numériques participe à l'individualisation des apprentissages. Ils seraient une réponse à l'hétérogénéité de niveaux des groupes et aux différents profils (auditif, visuel, kinésique) d'apprentissage des apprenants, comme on peut l'observer dans le journal de bord de cet étudiant :

Sachant que je suis de type visuel, ma prononciation ne s'améliorera pas tant que je ne comprendrai pas réellement le sens des choses de manière visuelle. C'est pour cette raison que j'affectionnais particulièrement aller sur « Tools » et y faire les exercices. D'ailleurs c'est en faisant les exercices sur ce site que j'ai pu distinguer la différence entre certains mots pour la prononciation.

Étudiant (10) : J.R.E., Cycle 3

Selon les questionnaires, 58/63 étudiants se rendaient sur la plateforme Moodle pour s'entraîner et combler leurs lacunes en vue des évaluations. On peut en déduire que les outils numériques participent à l'individualisation de l'apprentissage, car les apprenants peuvent les utiliser selon leurs disponibilités et leurs besoins. De surcroît, les journaux de bord ont été complétés en ligne à l'aide de l'outil de traitement de texte *Google Docs* pour les cycles 1 et 2 afin de faciliter l'interaction professeur-apprenant.s. Puis, pour optimiser l'accès aux outils et éviter les oublis, nous avons décidé d'intégrer les journaux de bord à la plateforme collaborative à l'aide de l'activité « Forum » individuel. De ce fait, les outils numériques ont participé à l'individualisation au niveau du contenu (adaptation aux profils d'apprentissage) et du

format (journal de bord en ligne). Nous venons d'explorer les conditions qui ont permis à notre dispositif d'individualiser le parcours des apprenants qui veulent bien le prendre en main, en tant qu'instrument affûté (instrumentalisation de l'enseignant) pour développer leur compétence phonologique (instrumentation de l'apprenant). Cela nous permet de faire aisément le lien avec le troisième objectif, car si on individualise le parcours, on a plus de chance de prendre en compte les besoins individuels des apprenants et les motiver à s'entraîner.

7.2.3 L'accroissement des occasions d'entraînement au service de l'apprentissage

Notre troisième objectif concerne la potentialité du dispositif à accroître le temps d'entraînement que requière l'accommodation phonologique. Dans les faits, nous avons pu constater une certaine assiduité et motivation chez les apprenants sur les trois cycles. En effet, dans les journaux de bord, 31/45 étudiants déclarent s'être entraînés régulièrement à l'aide des supports et des aides que nous leur avons proposés. Dans les paragraphes précédents, nous avons déjà mentionné les occurrences liées aux supports et aux stratégies dans le nuage de mots de synthèse (figure 40). Nous trouvons aussi des syntagmes liés à l'effort (« efforts » x14, « l'essai » x11, « travail » x17, « temps » x15). Ces données peuvent-être croisées avec les réponses aux questionnaires sur l'utilité de la plateforme *Moodle*. En effet, la majeure partie (48/63) des étudiants l'ont trouvée utile, notamment dans le cadre de l'entraînement (36/51 étudiants qui ont justifié). D'ailleurs, selon les résultats des données statistiques de *Moodle* (cycles 2 et 3), nous observons que plus on se connecte à la plateforme, plus on a de chance d'atteindre les objectifs d'apprentissage. L'assiduité en ligne, à partir de la plateforme collaborative, serait une condition nécessaire au développement de la compétence phonologique. Enfin, nous avons pointé une donnée émergente dès la fin du cycle 1 : le dispositif permettrait de redonner confiance aux apprenants et de les motiver. Ce serait peut-être l'un des effets de l'accompagnement et de la possibilité d'entraînement. En effet, cela susciterait le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), c'est-à-dire « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003 : 12). Plus le SEP sera faible, plus l'apprenant aura des difficultés à se motiver pour réaliser une tâche. Ce fait peut-être repéré chez certains apprenants en situation d'échec que nous avons interrogés lors des entretiens de clarification (annexe 14), à la fin du cycle 2 :

Non mais en anglais, je ne suis pas très bon. Et même si j'avais envoyé [les évaluations manquantes], ça n'aurait pas été bon quand même

Etudiant (1) : B.D, Cycle 2

Toutefois, hormis quelques étudiants ayant des difficultés d'apprentissage, nous constatons que la majeure partie des étudiants qui exprimaient un faible taux de confiance en eux (SEP faible) en début de parcours parviennent à se motiver pour progresser peu à peu. Nous nous pencherons sur ce fait dans les paragraphes suivants.

La motivation et la confiance en soi

Le dispositif permettrait de rassurer les apprenants et de favoriser leur réussite dans le parcours, en toute confiance. Cela expliquerait pourquoi l'un des mots-clés liés à ce domaine était le « [manque de] confiance » pour le cycle 1, puis la « peur » pour le cycle 2, pour aboutir à « grâce [à l'accompagnement de l'enseignant, aux aides] », pour le cycle 3. Nous pouvons extraire les termes « aise » x12, « confiance » x11 et « grâce » x16 dans le nuage de mots des trois cycles (figure 40). D'autre part, le dispositif nous a aussi permis d'accompagner les apprenants au niveau de l'autonomie psycho-affective, puisque selon les journaux de bord, les 19/45 étudiants qui étaient sceptiques ou découragés au départ sont quelque peu rassurés ou moins perdus en fin de parcours.

[Début de parcours]

Au niveau de la prononciation, je pense que sur une échelle je serai (sic) le niveau le plus bas C'est-à-dire sur 100 je serai (sic.) probablement 5 à 15

[Fin de parcours]

Si je devais m'auto-évaluer Je me noterais super bien, sur 20 je me donnerai (sic) 14 car je peux avoir une prononciation correcte en anglais à l'aide du dictionnaire, des écoutes et de l'entraînement que j'ai eu tout aux longs (sic) de ces 8 dernières semaines. Il me manquerait qu'à améliorer ma confiance en soi. Sur ce j'ai déjà travaillé et que (sic) j'ai remarqué beaucoup d'amélioration.

Etudiant (4) : S.B., Cycle 1

[Début de parcours]

Depuis le début c'est une remise en question et un dépassement de soi (sortir de cette spirale d'avoir peur de tout).

[Fin de parcours]

Langue vivante : le cours d'anglais l'a été vraiment. J'ai appris à lâcher prise. Le ridicule ne tue pas et on apprend à tous les âges. Grâce aux exercices de phonétique, je me suis rendue compte que finalement j'arrivais à reproduire le son demandé. La prise de parole était aussi très constructive.

Etudiant (16) : M.LC., Cycle 3

Nous observons que le dispositif a aussi un effet quelque peu inverse pour deux étudiants qui prennent conscience de leur prononciation fautive :

[Début de parcours]

j'ai pris conscience que contrairement à ce que me disait (sic) mes anciens profs d'anglais, je n'avais pas une si bonne prononciation.

[Fin de parcours]

je pense que j'ai évolué car j'ai appris des détails auxquels je ne faisais pas attention et que j'essaie d'appliquer, mais je reste moyenne car je ne cesse de faire à peu près les mêmes.

Etudiant (24) : S.R., Cycle 3

Cette analyse nous permet de valider ce troisième objectif : le dispositif permettrait d'accroître le temps d'entraînement et de motiver les apprenants. Plusieurs éléments saillants ont permis d'actualiser cet objectif.

Les éléments du dispositif au service de l'entraînement phonologique

Élément 3 : L'articulation des tâches selon la modalité hybride

Le dispositif hybride mis en place nous a permis de gagner du temps en présentiel. Nous avons pu mettre à distance le savoir phonologique à l'aide des outils numériques (élément 10). Les étudiants ont reconnu la plus-value de cette entreprise au service de l'accommodation pédagogique, comme nous l'avons vu pour valider l'objectif 1. Les phases d'appropriation et d'expression ont été réalisées en partie à

distance et les étudiants ont pu s'entraîner à leur rythme, en fonction de leurs difficultés personnelles, à la suite du travail métacognitif qu'ils ont entrepris.

Élément 9 : Le scénario de communication

Nous avons tenté de dédramatiser l'erreur et d'encourager certains apprenants démotivés ou effrayés à l'idée de travailler leur prononciation devant le groupe-classe. Nos échanges à la suite des tâches d'évaluation formative (élément 5) leur ont permis de s'entraîner et de s'améliorer lors du cycle 3. En effet, 7/11 étudiants ont saisi l'opportunité que nous leur avons offerte de pouvoir se réenregistrer à partir des erreurs pointées. Ce fut une occasion supplémentaire de s'entraîner dans le but de réussir l'évaluation. Pour ce faire, le site de remédiation (*Padlet*) était disponible et nous les encourageons à s'y rendre, à l'aide du logiciel *Hangout* (cycles 1 et 2) et en présentiel (cycle 3). Le scénario de communication a aussi permis de rassurer certains apprenants qui manquaient de confiance en eux.

Élément 10 : Les instruments numériques

L'entraînement n'aurait pas été possible sans les outils numériques. La plateforme *Moodle* nous a permis de mettre à distance le savoir phonologique à l'aide d'applications et de logiciels pertinents. Les étudiants reconnaissent l'utilité des outils qui ont permis de favoriser l'entraînement, d'interagir (élément 9), de collaborer (élément 4), de consulter des fichiers, d'informer les étudiants et d'évaluer (élément 5), pour ne citer que ces affordances-là. Selon les questionnaires, 48/63 étudiants déclarent apprécier se rendre sur la plateforme Moodle pour s'entraîner en vue des évaluations. Nous avons toutefois observé que les outils les plus utilisés étaient ceux qui permettaient de réviser les savoirs lexicaux et phonologiques et les savoir-faire (repérage et réalisation de faits phonologiques) évalués dans les diverses tâches d'évaluation (élément 5). La majeure partie des étudiants (57/59) reconnaissent la plus-value des outils numériques pour s'entraîner en vue de développer la compétence phonologique et cette potentialité favorise la motivation et la confiance en soi. Ainsi, nous avons pu valider les trois objectifs de recherche de départ à l'aide de notre « méta » analyse des données que nous avons triangulées. Nous avons aussi mis en exergue les 10 éléments du dispositif autonomisant que nous jugions les plus pertinents, leurs interactions principales et leurs effets sur le développement de la compétence phonologique. Le tableau-ci

dessous (22) synthétise les effets attendus et les effets constatés à la suite de l'actualisation de ces éléments sur le terrain après les trois cycles de recherche.

Pôles	Éléments	Effets attendus	Effets constatés en adéquation avec les effets attendus ?	
SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE	1	Les objectifs d'apprentissage phonologiques	Faciliter l'appropriation phonologique à partir de règles stables.	Oui selon les résultats des évaluations sommatives.
	2	La démarche PDAE	Faciliter l'accommodation phonologique en tenant compte des variables (sensorielles, cognitives et psycho-affectives).	Oui surtout les 3 premières phases (PDA) selon les apprenants (questionnaires, journaux de bord).
	3	L'articulation des tâches selon la modalité hybride	Optimiser le temps d'apprentissage et d'entraînement.	? Nous n'avons pas pu évaluer cet élément. Il donnerait une dynamique à l'apprentissage.
	4	Le travail collaboratif	Faciliter l'apprentissage phonologique par la co-construction du savoir.	? Cette modalité a pu être mise en œuvre sur les deux modes pour le cycle 1 seulement. Cet élément semble faciliter l'apprentissage.
	5	Les tâches d'évaluation	Valider les objectifs phonologiques.	Oui L'évaluation formative participe au développement de la compétence phonologique.
	6	Alignement constructif	Faciliter l'apprentissage en favorisant la cohérence du parcours.	? Nous n'avons pas pu évaluer cet élément. Peu d'apprenants le mettent en avant.
	7	Les grilles d'évaluation critériées	Valider des objectifs phonologiques. Individualiser le parcours d'apprentissage en guidant les apprenants.	Oui ? Elles ont permis d'établir des constats. Émergence : Développement de l'autonomie métacognitive.
ACCOMPAGNEMENT	8	Le journal de bord	Favoriser la métacognition.	Oui
			Responsabiliser les apprenants.	Oui Émergence : Développement de l'autonomie : méthodo., organisationnelle et métacognitive. Mais format souvent rejeté par les apprenants.

INSTRUMENTS NUMÉRIQUES	9	Le scénario de communication	Dédramatiser l'erreur.	? Nous avons pu valider ce sous-objectif que lors du Cycle 3 pour 7/11 étudiants.
			Favoriser la métacognition.	Oui À des degrés divers.
			Individualiser le parcours d'apprentissage en guidant les apprenants.	? Nous avons pu interroger les apprenants et valider ce sous-objectif que lors du Cycle 3. Émergence : Les apprenants reprennent confiance en eux.
	10	Les instruments numériques	Faciliter l'apprentissage.	Oui
			Articuler les tâches sur les deux modes.	Oui
			Individualiser l'apprentissage.	? Nous avons pu interroger les apprenants et valider ce sous-objectif lors du Cycle 3 uniquement.
			Favoriser l'entraînement.	Oui Émergences : Adaptation aux divers profils d'apprentissage des apprenants (multisensorialité). Plus les apprenants se connectent à la plateforme collaborative, plus ils ont des chances d'atteindre les objectifs phonologiques. Les instruments motivent et redonnent confiance.

Tableau 22 – Explication des effets prévus et effets atteints dans le dispositif hybride

Nous reconnaissons que ce tableau statique ne rend pas compte de la dynamique des interactions qui s'opèrent entre les divers éléments précités. Nous tenterons d'expliquer cette dynamique dans la partie suivante qui clôturera cette recherche-action. Aussi, nous remettrons une clef de lecture de notre dispositif au chercheur-praticien qui souhaiterait reprendre notre démarche pour la tester dans d'autres contextes.

7.3 La modélisation : une clef de lecture de la complexité du dispositif

Afin de mieux comprendre le fonctionnement quelque peu sibyllin de notre dispositif et de mieux naviguer dans sa complexité, nous essaierons de proposer « un outil à

penser » (Bertin, 2015), un modèle de notre dispositif qui fonctionne à l’instar d’un système dans lequel s’opèrent d’innombrables interactions entre ses éléments. Ce modèle se veut suffisamment simple pour « s’adapter au contexte en même temps qu’aux usagers. Ceci demande d’envisager une modélisation qui ne soit pas contraignante ni ne fige la description » (Rivens Mompean, 2013 : 161). Pour ce faire, nous partageons ci-dessous la schématisation de notre modèle nommé SPAIN pour reprendre ses trois pôles : Scénario Pédagogique, Accompagnement et Instruments Numériques (figure 43). Nous l’expliquerons dans un deuxième temps.

7.3.1 Schématisation du modèle SPAIN

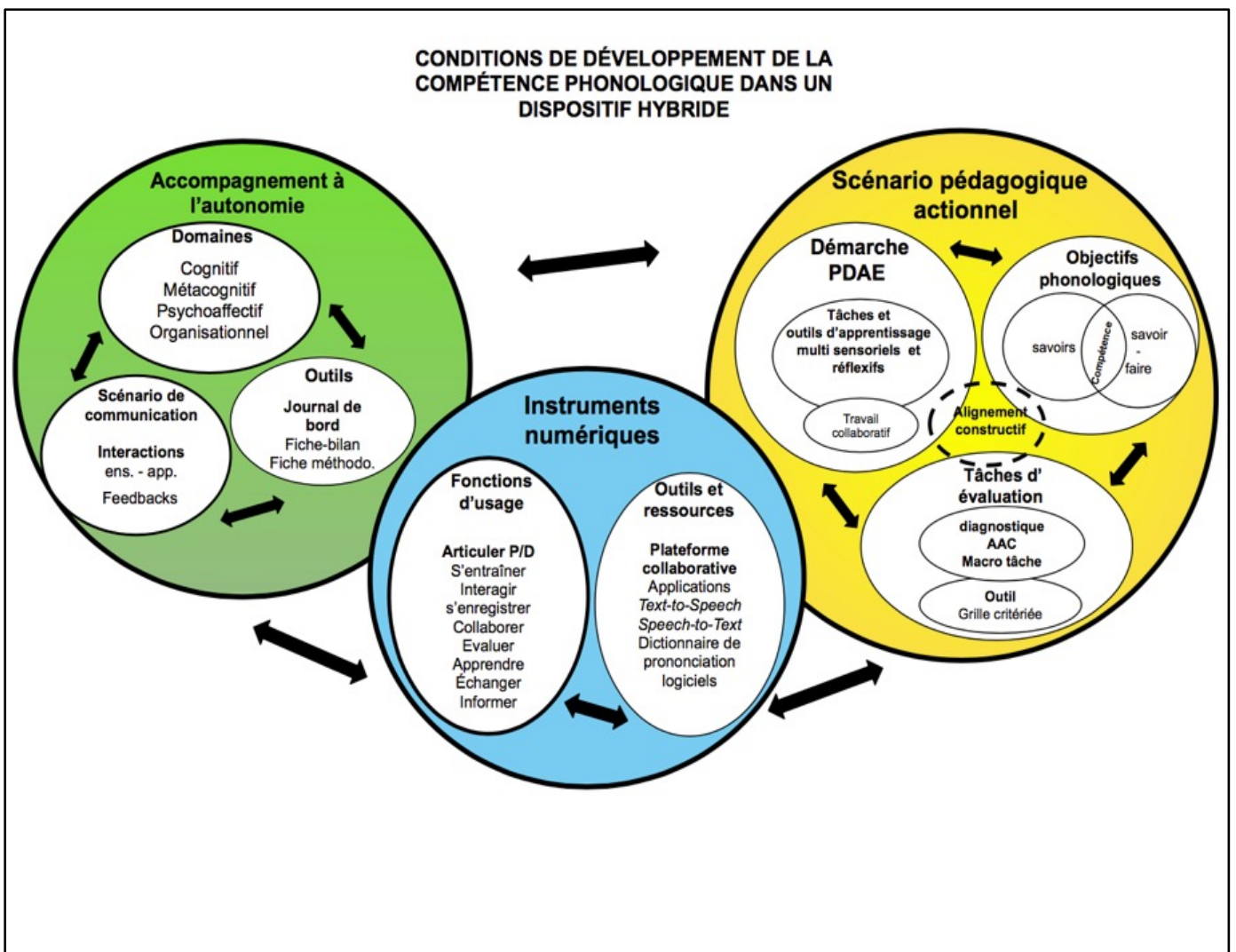


Figure 43 – Schématisation du fonctionnement de notre modèle SPAIN

7.3.2 Explication du modèle SPAIN

Le schéma (figure 43) ci-dessus est une réponse imagée à notre question de recherche. Notre modèle SPAIN explicite l'agencement des éléments nécessaires au développement de la compétence phonologique dans notre contexte à la fois singulier (Université des Antilles) et commun à la plupart des secteurs LANSAD en France hexagonale. C'est la raison pour laquelle ce modèle est aisément transférable, à quelques agencements près, à d'autres contextes. Dans les paragraphes suivants, nous expliquerons ce schéma en présentant les interactions en jeu selon deux niveaux de lecture. Le premier niveau de lecture concerne les interactions entre les 3 pôles dominants. Le deuxième niveau de lecture s'attache aux interactions au sein de chaque pôle.

7.3.2.1 Niveau de lecture 1 : Interactions entre les trois pôles

Les trois pôles et leurs attributs ont été présentés en détail au début de ce chapitre (7.1). La compétence phonologique a plus de chance de se développer si nous favorisons l'interaction entre le scénario pédagogique, l'accompagnement à l'autonomie et les instruments numériques. Parce que notre dispositif se veut autonomisant, l'accompagnement a une place aussi importante que le scénario pédagogique. C'est pourquoi les flèches révèlent les aller-retour nécessaires et constants entre ces deux pôles et la dynamique en jeu dans ce dispositif systémique. Le pôle instruments numériques a une place nodale pour mieux illustrer son rôle de médiateur entre les deux autres pôles. Nous avons déjà mentionné notre positionnement pédagogique (chapitre 3) au regard de l'intégration des outils numériques. Les instruments numériques, bien que nécessaires, sont toutefois subordonnés au scénario pédagogique et à l'accompagnement.

7.3.2.2 Niveau de lecture 2 : Interactions au sein de chaque pôle

Nous avons déjà comparé notre dispositif à un système qui comprend des sous-systèmes dont les éléments interagissent entre eux. Nous venons d'analyser les effets de ces interactions (tableau 22). Nous examinons ces éléments précités dans les paragraphes suivants.

Pôle 1 : Le scénario pédagogique actionnel

Nous avons retenu l’alignement pédagogique comme fil conducteur, un élément qui participe à la cohérence entre :

- les objectifs phonologiques : les savoirs et savoir-faire phonologiques subordonnés à la compétence pourront être sélectionnés, selon le niveau des apprenants et les objectifs linguistiques, culturels et pragmatiques du projet ;
- les tâches d’apprentissage : nous avons sélectionné des activités et des outils liés à une démarche multisensorielle et réflexive, selon quatre phases (PDAE), afin d’atteindre les objectifs phonologiques ;
- les tâches d’évaluation : elles interviennent à divers moments afin de permettre à l’enseignant et à l’apprenant de cerner les forces et les faiblesses tout au long du parcours. Cela nous conduit à utiliser des grilles critériées multiniveaux. La macro tâche en fin de parcours rappelle notre ancrage dans une approche actionnelle où la réalisation de tâches dynamise l’enseignement-apprentissage.

Les flèches indiquent que ces trois sous-systèmes (objectifs, tâches d’apprentissage et d’évaluation) fonctionnent en résonance et s’entremêlent. Par exemple, l’activité d’AAC est à la fois une activité d’apprentissage (appropriation), d’entraînement et d’évaluation (formative). Les objectifs phonologiques pourront être modifiés selon le niveau des apprenants et les bruits, les perturbations qui pourraient surgir. En effet, pour gérer l’incertitude, inhérente à ce type de dispositif, « attendons-nous à l’inattendu » pour reprendre une maxime prononcée par Edgar Morin (2014)⁴³.

Pôle 2 : L’accompagnement à l’autonomie

Nous avons mis en exergue quatre domaines principaux (métacognitif, cognitif, organisationnel et psycho-affectif) d’accompagnement à l’autonomie qui ont émergé de notre recherche-action en faveur du développement de la compétence phonologique. Toutefois, nous avons pu observer l’émergence d’autres domaines (informationnel et technique) de manière aussi significative. Les flèches à double sens illustrent les liens d’interdépendance qu’entretiennent :

- les domaines d’autonomie ;

⁴³ Maxime prononcée par Edgar Morin (2014) lors de la deuxième partie (Naviguer dans l’incertitude) d’un Mooc sur « L’avenir de la décision : connaître et agir en complexité », réalisé par l’ESSEC Business School en 2014, et mis en ligne sur la plateforme Coursera en 2017. Disponible à partir de cette adresse : <https://fr.coursera.org/learn/lavenir-de-la-decision>, consulté le 5 Juillet 2020.

- le scénario de communication, en particulier entre l'enseignant et les apprenants ;
- les outils d'accompagnement : le journal de bord était l'outil principal. Sa rédaction par les apprenants a nécessité la conception d'un outil méthodologique d'aide à l'écriture et des fiches bilan (annexe 12), à la suite des évaluations diagnostiques. Nous observons le lien étroit avec le pôle 1 « scénario pédagogique ». Nous y reviendrons.

Pôle 3 : Les instruments numériques

Ce troisième pôle sert de médiateur aux deux autres pôles (scénario pédagogique et accompagnement à l'autonomie) comme nous l'avons mentionné. Les outils et les ressources (artefacts) et leurs fonctions d'usage (schèmes) ont été pensés et agencés (instrumentalisation) pour médiatiser et faciliter l'appropriation (instrumentation) des savoirs et des savoir-faire phonologiques et accompagner les apprenants dans la construction de la compétence phonologique. De ce fait, les instruments numériques servent de « bras armé » à l'articulation des modes distanciel et présentiel par le biais de la plateforme *Moodle*, entre autres instruments. Les outils influencent les usages selon la double orientation (instrumentation et instrumentalisation) explicitée plus tôt (3.3.3.2) et les usages détournent les outils (catachrèses), selon la théorie de la genèse instrumentale de Rabardel (1995). Pour clore cette section sur l'explication du modèle SPAIN, nous tenons à revenir sur un point. On pourrait nous reprocher d'avoir une vision compartimentée des interactions en jeu dans notre dispositif au regard des deux niveaux de lecture que nous venons de proposer. La pensée complexe sur laquelle nous nous appuyons nous permet de distinguer et non disjoindre ou réduire les éléments, par le biais de deux niveaux de lecture, pour mieux tisser les liens. En effet, des éléments d'un sous-système peuvent interagir avec d'autres éléments d'un autre système pour parvenir à un même objectif. Par exemple, selon le tableau 22 de synthèse, la démarche PDAE (pôle scénario pédagogique), le scénario de communication (pôle accompagnement) et les outils numériques (pôle instruments numériques) interagissent en vue de faciliter l'accommodation phonologique. Au terme de cette recherche-action, nous disposons de suffisamment d'éléments pour répondre à notre question de recherche de départ. Cela sera l'objet de notre conclusion générale.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Quelles sont les conditions de développement de la compétence phonologique dans notre contexte universitaire où évoluent des apprenants, au sein de grands groupes hétérogènes, dans un temps de TD réduit ? Pour répondre à cette question, nous avons dû innover en proposant non seulement des contenus originaux où la compétence phonologique est intégrée à des tâches communicatives et actionnelles, mais également un format hybride où trois pôles (Scénario pédagogique, Accompagnement, Instruments Numériques) interagissent pour atteindre un même objectif : l'amélioration de la prononciation.

Nous avons conclu que les apprenants en LANSAD auraient plus de chance de construire la compétence phonologique si le dispositif hybride :

- facilite l'apprentissage en favorisant la conscientisation des faits phonologiques ;
- individualise le parcours et optimise la métacognition ;
- accroît le temps d'entraînement.

Nous avons eu recours à une recherche-action selon ses cinq étapes et à des outils de recueil de données (journaux de bord, questionnaires, entretiens, statistiques de *Moodle*, tests de performance) pour valider ou infirmer nos hypothèses définies en termes d'objectifs opératoires de recherche. Nous avons expérimenté 3 cycles de recherche, chacun sur dix semaines (8 TD), entre janvier 2018 et décembre 2019 auprès de publics différents (formation, niveau, etc.). Nos aller-retours entre la recherche et le terrain nous ont amené à concevoir et affûter des instruments (démarche PDAE, personnalisation de la plateforme collaborative *Moodle*, création d'un site de remédiation, etc.) en faveur de l'apprentissage, de l'entraînement et de l'individualisation du parcours des étudiants.

Nous avons souligné une tendance qui s'est confirmée peu à peu au fil des cycles de recherche : le dispositif a permis à une majorité d'apprenants de développer leur compétence phonologique. En effet, les données récoltées indiquent que les apprentissages ont été facilités par notre démarche multisensorielle et réflexive agencée selon la modalité hybride. À distance, les apprenants ont pu apprendre et s'entraîner à leur guise. L'articulation des tâches selon la modalité hybride a permis de dynamiser le processus d'enseignement-apprentissage. Les évaluations à divers moments du parcours ont permis aux apprenants de se positionner, de prendre

conscience et résorber certaines erreurs phonologiques. Notre accompagnement participait à ce soutien métacognitif et psycho-affectif puisque certains apprenants, qui n'avaient pas confiance en eux au départ, déclarent avoir repris confiance grâce à notre soutien et aux outils que nous leur avons proposés et qu'ils se sont appropriés. Un des fils conducteurs de notre dispositif est le développement de l'autonomie, notamment au niveau cognitif, métacognitif, organisationnel et psycho-affectif. C'est une condition nécessaire qui a émergé au fil de la recherche, d'où notre focalisation sur l'accompagnement lors du troisième cycle.

Dix éléments-clés ont émergé de notre recherche et nous avons adopté les préceptes de la pensée complexe pour appréhender les interactions en jeu entre ces éléments. Cette distance nous a permis de modéliser ce dispositif systémique et dynamique que nous avons nommé SPAIN d'après ses trois pôles principaux.

Préconisations

Nous reconnaissons nous être positionné davantage au niveau des apprenants pour décrire ce dispositif. Ce positionnement ne nous permet pas de valider tout à fait la plus-value de notre démarche PDAE et de l'intégration de la phonologie dans une approche communic'ationnelle aussi originales soient-elles. Nous tenons malgré tout à souligner des éléments qui nous semblent essentiels à prendre en compte pour la mise en œuvre d'un dispositif de ce type.

Nous avons déjà offert une clef de lecture du modèle SPAIN, nous souhaitons à présent mettre en avant quelques points de vigilance sur certains éléments en reprenant les trois pôles du modèle :

- **Le Scénario Pédagogique** : Bien que les séquences proposées dans cette thèse mettent l'accent sur le volet phonologique, il serait plus adéquat de distiller les objectifs phonologiques au fil des séquences, selon le niveau de départ des apprenants. Nous recommandons de toujours les intégrer aux objectifs communicationnels à des fins de contextualisation. La démarche PDAE devrait être adaptée aux objectifs arrêtés et articulée selon la modalité hybride, en prenant soin de médiatiser les tâches les plus adéquates au mode distanciel, comme nous l'avons illustré. Le travail de co-construction que nous avons eu du mal à mettre en place pour les cycles 2 et 3 serait intéressant à expérimenter en présentiel pour les phases de perception et d'appropriation à partir de faits phonologiques précis. Les apprenants peuvent s'entraider en

faisant attention à des faits segmentaux ou suprasegmentaux abordés au préalable. L'alignement constructif permettrait non seulement de favoriser la congruence entre les objectifs et les activités d'entraînement et d'évaluation, mais il permettrait aussi de pointer les incohérences lors de la phase de préparation du scénario pédagogique.

- **L'accompagnement** : Les grilles critériées devraient être partagées et servir d'outil de discussion avec l'apprenant pour qu'il se positionne dans son parcours. Nous avons tenté de le faire à l'aide du journal de bord. Le constat était ambivalent. Bien que la majeure partie des apprenants aient fait preuve d'un certain degré d'autonomie métacognitive, le format a été rejeté. Il serait peut-être plus opportun de s'entretenir avec les étudiants ayant des difficultés d'ordre cognitif, organisationnel, métacognitif ou psycho-affectif, à l'instar des entretiens de clarification que nous avons effectués, mais plutôt à mi-parcours dans ce cas. L'accompagnement participe à l'individualisation. Il devrait être maintenu, mais uniquement pour les étudiants qui en auraient le plus besoin. C'est à cette condition que nous les rendrons de plus en plus autonomes.
- **Les instruments numériques** devraient être mis au service de l'apprentissage et faciliter la réalisation des tâches demandées. Par ailleurs, nous avons vu que pour éviter la surcharge d'outils numériques, c'est la perspective pédagogique qui devrait guider leur intégration.

Nous venons d'offrir des pistes d'exploitation sur l'agencement de divers éléments du dispositif, selon nos constats, au fil des 3 cycles de recherche. Les tendances qui ont émergé nous encouragent, en tant que concepteur, chercheur et praticien, à continuer à améliorer ce dispositif.

Perspectives de recherche

Cette recherche a permis d'envisager l'enseignement-apprentissage de la phonologie sous un nouvel angle d'approche qui offre des perspectives qui semblent prometteuses. Nous avons proposé un dispositif qui se veut transférable, à quelques agencements près, à divers contextes – en prenant bien en compte que le modèle ne devrait pas être

perçu comme prescriptif mais plutôt comme explicatif. Cela permettrait de valider les premières tendances que nous avons mises en exergue et d'explorer de nouvelles pistes de recherche.

Ainsi, le modèle SPAIN pourrait être adapté à d'autres environnements hybrides dans le secteur LANSAD, mais aussi dans des formations entièrement à distance. Par exemple, nous avons collaboré à la conception d'un projet interculturel de stage linguistique à distance sous la forme de télé-tandem entre les étudiants du bassin caribéen (Martinique – Trinidad). Ce projet n'a pas pu voir le jour. Toutefois, il reste intéressant car si l'objectif culturel est le volet prédominant du projet, la phonologie est intégrée. En effet, en fin de parcours, les étudiants sont invités à présenter un document numérique bilingue et multimodal, à l'oral. Par ailleurs, la collaboration avec les étudiants natifs anglophones permettrait de sensibiliser les étudiants francophones à un autre accent que la *Received Pronunciation* qui a servi de référence à nos objectifs pédagogiques. Aussi, une des missions du praticien serait de favoriser ce travail métalinguistique et interculturel. La phonologie est au service du développement du sens de l'altérité, qui constitue un rempart contre l'intolérance. Par ailleurs, le télé-tandem est un format qui ancrerait l'apprentissage dans une approche actionnelle, interactive et authentique.

Un autre contexte d'exploitation possible serait celui du cours de phonétique et/ou de phonologie dans la section Langues Littératures et Civilisations Étrangères (LLCE) en anglais, dans lequel les étudiants spécialistes que nous formons semblent réticents à l'apprentissage des contenus de cette unité d'enseignement.

La crise sanitaire (Covid-19) que nous traversons actuellement, lors de la phase finale d'écriture de cette thèse, nous oblige plus que jamais à réinventer nos pratiques en faveur de la réussite des apprenants. Cette recherche-action, à l'instar du dispositif hybride que nous avons conçu, participe modestement à ce dessein.

BIBLIOGRAPHIE

- Acton, W. (1997). Seven suggestions of highly successful pronunciation teaching. *The Language Teacher Online*, 21(2). Repéré à <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2102-seven-suggestions-highly-successful-pronunciation-teaching>
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII – Vincennes -St Denis. 139-159. Repéré <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>
- Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Andersen, R. (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.
- Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Audrin, C. (2020). Apprendre avec le cœur : les émotions dans la formation enseignante. *Recherches en éducation*, 41. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.417>
- Avery, P. et Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford : Oxford University Press.
- Bacor, N. (2017). De la pédagogie universitaire au numérique en langues : quelles pratiques pédagogiques ? *Frantice.net*, 14(2).
- Bailey, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In Richards, J. et Nunan, D. (eds.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge : CUP.
- Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues, Le cas de l'anglais*. Paris : Ophrys.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE international.

Bardol, F. (2019). Conception d'un dispositif hybride au service de la conscience phonético-phonologique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 38(1). DOI : 10.4000/apliut.6794

Bardol, F. (2021). Une démarche globale au service de la compétence phonologique en anglais. *Les Langues Modernes*. 4 (à paraître)

Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Hampshire : Palgrave Macmillan.

Bertin, J.-C., Gravé, P., et Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey, PA : IGI Global.

Bertin, J.-C. (2015). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? *Alsic*, 18 (2). DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2781>

Besse, H., et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier.

Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. *Higher Education Academy*, 1(4). Repéré à https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf

Blandin, B. (2006). Facilitateur, coach, accompagnateur, formateur... Quelles différences? Premiers éléments d'une étude sur les métiers. *Actes du 7ème colloque européen sur l'Autoformation: ...*, 1-13.

Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., et Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York : David McKay Company.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago : University of Chicago Press.

Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif, *Alsic*, 10 (1), 23-32. Repéré à <https://doi.org/10.4000/alsic.522>

Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils*. Paris : Delagrave.

Bourguignon, C. (2014). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils*. (2ème édition). Paris : Delagrave.

Bourguignon, C. (2015). *La démarche didactique en anglais, du concours à la pratique*. Paris : Puf.

Bradlow, A., Pisoni, D., Akahane-Yamada, R. et Tohkura, Y. (1997). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: IV. *Some effects of perceptual learning on speech production*. *Journal of the Acoustical Society of America*, 101(4), 2299-2310.

Brodin, E. (2011). Introduction du dossier sur les plateformes collaboratives. *Les Langues Modernes*, 1.

Brudermann, C., Mattioli, M.-A., Roussel, A.-M., et Sarré, C. (2016). Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises : résultats d'une enquête nationale menée par la SAES. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 35 (1). DOI : 10.4000/apliut.5564

Burgess, J., et Spencer, S. (2000). Phonology and Pronunciation in Integrated Language Teaching and Teacher Education. *System*, 28, 191-215. Repéré à [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00007-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00007-5)

Canale, M., et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Repéré à <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

Candas, P., et Poteaux, N. (2010). De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Distances et savoirs*, 8(4), 521-541. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-4-page-521.htm>

Capliez, M. (2011). Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs. Suprasegments. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 30(3), 44-60. DOI : 10.4000/apliut.1645

Carr, P. (2013). *English Phonetics and Phonology: An Introduction*. 2nd edition. Oxford: Wiley- Blackwell.

- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(3), 8-20. DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., Goodwin, J., et Griner, B. (2010). *Teaching Pronunciation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Charlier, B., Daele, A., Docq, F., Lebrun, M., Peeters, R., Lusalusa, S., et Deschryver, N. (1999). "Tuteurs en ligne" : quels rôles, quelle formation ? Actes du 2ème Symposium du CNED. Poitiers, Futuroscope.
- Charlier, B., Deschryver, N., et Peraya, D. (2006). *Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides*. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>
- Chateau, A., et Zumbihl, H. (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? *Alsic*, 13. DOI : 10.4000/alsic.1392
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Clifford, H. (1951). *Manuel of American English Pronunciation for Adults Foreign Students*. California : University of California Press.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cossu, Y. (1995). *L'enseignement de l'anglais, Préparation au CAPES et au CAPLP2*. Paris : Nathan Université.
- Cruttenden, A. (1997). *Intonation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris : Ophrys.
- Cyrułnik, B. (2006). Les mémoires. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 25(2). DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.2428>
- Dahm, R. (2013). *Effets de l'introduction d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues sur le système didactique. Des éléments de cadrage à la mise en*

place expérimentale en classe d'anglais au collège. (Thèse de doctorat). Université de Bordeaux.

De Ketele, J.-M. (2010). L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : des chemins de traverse aux avenues institutionnelles. *Revista portuguesa de pedagogia*, 7-24. Repéré à <http://iduc.uc.pt/index.php/psychologica/article/viewFile/1137/585>

Delattre, P. (1965). *Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish.* An Interim Report. Heidelberg.

Demaizière, F. (2004). Ressources et guidage. Définition d'une co-construction". In Develotte C. et Pothier M. (dir.). *Notions en questions n° 8 – La notion de ressources à l'heure du numérique.* Lyon : École normale supérieure Lettres et Sciences humaines. 81-103. Repéré à http://didatic.net/article.php3?id_article=11

Deschamps, A., Duchet, J.-L., Fournier, J.-M., et O'neil, M. (2004). *English Phonology and Graphophonemics.* Paris / Gap : Ophrys.

Deschryver N., et Charlier B. (Ed.) (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur.* Rapport final HySup. Repéré à <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>

Diana, A. (2010). La phonétique dans l'enseignement de l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines : enjeux et priorités. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 29(3). DOI : [10.4000/apliut.577](https://doi.org/10.4000/apliut.577)

Dickason, R. (2000). *La publicité à la télévision : convention du spectacle et conditionnement.* Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Didelot, M., Racine, I., Zay, F., Prikhodkine, A. (2019). Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1), DOI : [10.4000/rdlc.4333](https://doi.org/10.4000/rdlc.4333)

Duchet, J.-L. (1991). *Code de l'anglais oral.* Paris : Ophrys.

Dupoux, E. et Peperkamp, S. (2002). Fossil Markers of Language Development : Phonological ‘Deafnesses’ in Adult Speech Processing. In Durand, J. & Laks, B. *Phonetics, Phonology, and Cognition*. Oxford : Oxford University Press.

Ekman, P. (1972). *Emotions in the Human Face*. Oxford : Pergamon Press.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Flege, J.E. (1995). Second Language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems. In Strange, W. (dir.). *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research*. Timonium : MD York Press.

Fluckiger, C. (2017). Innovations numériques et innovations pédagogiques à l'école. *Recherches*, 66, 119-134. Repéré à https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2019/05/119-134_R66_Fluckiger.pdf

Fournier, J.-M. (2010). *Manuel d'anglais oral*. Paris : Ophrys.

Frame, A. (2006). Les Français, mauvais élèves de la classe de langues ? De la communication pour sortir du mythe. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 25(1), DOI : [10.4000/apliut.3221](https://doi.org/10.4000/apliut.3221)

Fraser, H. (2001). *Teaching Pronunciation: A Handbook for Teachers and Trainers. Three Frameworks for an Integrated Approach*. Australia : Department of Education Training and Youth Affairs (DETYA).

Freiss, M. (2013). Théâtralité, neurosciences et phonologie de l'anglais au primaire. *Hal archives-ouvertes*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00952956>

Freiss, M. (2016). *La prononciation de l'anglais : QCM commentés – Training and keys*. Paris : Bertrand-Lacoste.

Frost, D. (2002). *Seeing is Believing* : l'oscillogramme, l'auto-apprentissage et l'accentuation de mots. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(3), 21-31. DOI : [10.4000/apliut.4285](https://doi.org/10.4000/apliut.4285)

Frost, D. (2004). L'enseignement de l'accent lexical dans le secteur LANSAD : quelques notes sur une expérience de recherche-action en auto-apprentissage. *ASp*, 43-44. DOI : [10.4000/asp.1077](https://doi.org/10.4000/asp.1077)

Frost, D. (2008). *The Stress Site* : la conception d'un parcours multimédia pour un travail en autonomie sur l'accentuation des mots. *ASp*, 53-54. DOI : [10.4000/asp.382](https://doi.org/10.4000/asp.382)

Frost, D. (2010). La surdité accentuelle : d'où vient-elle et comment la guérir ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 23(2), 25-43. DOI : [10.4000/apliut.684](https://doi.org/10.4000/apliut.684)

Gabilan, J-P. (2017). Pratique raisonnée de la phonologie : prise de conscience, travail articulatoire, regroupements. *La Clé des Langues*. Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/pratique-raisonnee-de-la-phonologie-prise-de-conscience-travail-articulatoire-regroupements>

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette Education.

Gattegno, C. (1963). *Teaching Foreign Language in Schools : The Silent Way*. Reading : Educational Explorers.

Genoud, P., Kappeler, G., et Gay, P. (2020). Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives ? *Recherches en  ducation*, 41. 31-45.

Gérard, F.-M. (2000). Savoir, oui... mais encore ! *Forum - pédagogies*, 29-35.

Germain, C., et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langag re en FLE / FLS. In *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, 7. Repéré à [http:// alsic.u-strasbg.fr](http://alsic.u-strasbg.fr)

Ginesy, M. (1995). *Mémento de phonétique anglaise*. Paris : Nathan Université.

Grosbois, M. (2006). Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais HAL. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00133485>

Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : PUPS.

Guichon, N. (2012). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*. *Alsic*, 15(3). DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2539>

Haeuw, F. (dir.) (2001). *Compétice : outil de pilotage par les compétences des projets Tice dans l'enseignement supérieur*.

Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. New York : Doubleday.

Hamonet Babonneau, J. (1993). *The Teacher's Survival Kit. Tome 2 : Compréhension et production d'un message oral*. Bretagne : CRDP Bretagne.

Hampel, R. et Stickler, U. (2005). New Skills for new classrooms. Training tutors to teach languages online. In *CALL*, 18(4), 311 - 326. Repéré à <https://doi.org/10.1080/09588220500335455>

Hancock, M. (2003). *English Pronunciation in Use*. Cambridge : Cambridge University Press.

Hardy, M. (2004). Éditorial. *Cahiers de l'APLIUT*, 23(3), 6. Repéré à <https://journals.openedition.org/apliut/2969>

Henderson, A., et Jarosz, A. (2014). Desperately Seeking a Communicative Approach: English Pronunciation in a Sample of French and Polish Secondary School Textbooks. *Research in Language*, 12 (3), 261-278. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01940347>

Henderson, A. (2015). Smoothie or Fruit Salad? Learners' descriptions of accents as windows to concept formation. *Research in Language*, 13(1). DOI: 10.1515/rela-2015-0009

Henry, G., Bonneau A., et Colotte, V. (2007). Tools Devoted to the Acquisition of the Prosody of a Foreign Language. *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences*, Saarbrücken, Allemagne : 1593-1596.

- Herry-Bénil, N. (2011). *Didactique de la phonétique anglaise*. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.
- Hewings, M. (2007). *English Pronunciation in Use : Advanced*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (1993). *Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos programmations mentales*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon.
- Holtzman, S. (2009). Web 2.0 and CMS for second language learning. In Thomas Michael (ed.). *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey : IGI Global.
- Horner, D. (2013) Towards a new phonological control grid. In E. D. Galaczi & C. J. Weir (Eds.), *Studies in Language Testing: Vol. 36 Exploring Language Frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków Conference* (pp.187-204). Cambridge : Cambridge University Press.
- Horner, D. (2014). And What about Testing Pronunciation ? A Critical Look at the CEFR Pronunciation Grid and a Proposal for Improvement. *Pronunciation Matters. Accents of English in the Netherlands and Elsewhere*. Amsterdam : Amsterdam University Press.
- Huart, R. (2002). *Grammaire orale de l'anglais*. Paris : Ophrys.
- Isaacs, T., et Thomson, R. (2013). Rater Experience, Rating Scale Length, and Judgments of L2 Pronunciation: Revisiting Research Conventions. *Language Assessment Quarterly*, 10, 135–159. <https://doi.org/10.1080/15434303.2013.769545>
- Jacob, M. (2017). *Effets du dispositif médiatisé à distance sur la formation d'enseignant de langue étrangère non titulaires*. (Thèse de doctorat). Université de Lille.

Jacquinet-Delaunay, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67. DOI: [10.3406/rfp.1993.1305](https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1305)

Jacquinet-Delaunay, G. et Fichez, E. (2008). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck

Jacquinet-Delaunay, G. (2008). *Accompagner les apprentissages: le tutorat «pièce maîtresse et parent pauvre» des dispositifs de formation médiatisés. Perspectives en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'harmattan.

Jones, D. (1918). *An Outline of English Phonetics*. Cambridge : Heffer & Sons Ltd.

Jones, R.H., et Evans, S. (1995). Teaching Pronunciation through Voice Quality. *ELT Journal* 49 (3). 244-251. DOI : [10.1093/elt/49.3.244](https://doi.org/10.1093/elt/49.3.244)

Julié K., et Perrot L. (2008). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette.

Katayama, A. (2007). Japanese EFL Students' preferences toward correction of classroom oral errors. *Asian EFL journal*, 9 (4), 289-305. Repéré à http://asian-efl-journal.com/December_2007_EBook.pdf

Kelly, L-G. (1969). *25 century of language teaching: 500 BC – 1969*. Massachussets : Newbury House Publishers.

Kemmis, S. et McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Victoria, BC : Deakin University Press.

Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. London : Longman.

Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen*. München : Oldenburg.

Knoerr, H. (2006). La voix théâtrale comme voie vers la mémorisation des caractéristiques articulatoires de la langue cible, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 25(2). 88-111. DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.2506>

Knoerr, H. (2016). Perception de l'utilité du journal de bord comme outil de conscientisation des transferts stratégiques et linguistiques entre le cours d'encadrement linguistique et le cours de discipline dans un programme universitaire de type EMILE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1). DOI : 10.4000/apliut.5358

Krashen, S.-D. (1985). *The Input hypothesis*. London : Longman.

Krashen, S.-D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Prentice Hall.

Labetoulle, A. (2019). *Étude de la complexité des environnements dynamiques d'apprentissage et d'enseignement LANSAD. Pour la conception, la mise en place et l'évaluation d'un dispositif en anglais*. (Thèse de doctorat). Université de Lille.

Lapaire, J.R., et Rotgé, W. (2004). *Réussir le commentaire grammatical de textes*. Paris : Ellipses.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.

Lebrun, M. (2015). *Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit*, Paris : Canopé.

Lenoir, P., Ruiz, J.M., Suardi, J.M., Pugibet, V. (2015). *Réussir les oraux du Capes d'espagnol*. Paris : Atlandes.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes : Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Lavoisier.

Lisowski, M. (2009). L'e-tutorat. *Actualité de la Formation Permanente*, 220, 43-57. Repéré à <https://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/AFP220-4357.pdf>

Little, D. G. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin : Authentik Language Learning Resources.

Liu, M. (1997). *Fondements et Pratiques de la Recherche-Action*. Paris : Logiques Sociales L'Harmattan.

Long, M. (1990). *Maturational constraints on language development*. Cambridge : Cambridge University Press.

Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 93-119. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.5071>

MacDonald, J. (2008). *Blended learning and online tutoring. Planning learner support and activity design*. Padstow : Gower Publishing Company.

MacLean, P.-D., et Guyot R. (1990). *Les trois cerveaux de l'homme*, Paris : Robert Laffont.

Macré, N. (2013). *L'accompagnement à l'autonomisation d'étudiants de tous niveaux : le cas des étudiants LANSAD de niveau A2/B1 en anglais en première année à l'université* (Thèse de doctorat). Université Charles de Gaulle, Lille.

MacWhinney, B. (2008). A Unified Model. In Robinson, Peter & Nick Ellis (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge.

Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Hachette.

Mangenot, F. et Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue – Techniques et pratiques de classe*. Paris : Clé international.

Mauroux, S. (2010). Quelques outils méthodologiques pour aider l'étudiant francophone face à la prononciation de l'anglais. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 29(3), 36-49. DOI : 10.4000/apliut.595

McNerney, M., et Mendelsohn, D. (1992). Suprasegmentals in the pronunciation class : Setting priorities. In P. Avery & S. Ehlich(Eds.), *Teaching American English Pronunciation*. Oxford : Oxford University Press.

Meirieu, P. et Develay, M. (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF.

Meinhardt J. et Pekrun R. (2003). Attentional Resource Allocation to Emotional Events: An ERP study. *Cognition and Emotion*, 17, 477-500. Repéré à <https://doi.org/10.1080/02699930244000039>

Ministère de l'éducation Nationale, de l'enseignement Supérieur et de la Recherche. Bulletin officiel. B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019. Repéré à www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin-officiel.html

Ministère de l'éducation Nationale, de l'enseignement Supérieur et de la Recherche. Bulletin officiel. B.O. n°28 du 10 juillet 2020. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo28/MENE2018068C.htm>

Miras, G. (2019). De la correction à la médiation : La doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4298>

Moore, M-G. (1993). Theory of transactional distance. *Theoretical Principles of Distance Education*. New York : Routledge.

Morin, E. (1990). *Introduction à la complexité*. Paris : Le Seuil.

Mortreux, S. (2008). *La Production des consonnes coronales en anglais par des apprenants francophones*. (Thèse de doctorat). Université Aix-Marseille I.

Munro, M. J., et Derwing, T. M. (2011). The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research. *Language Teaching*, 44(3), 316–327. DOI: 10.1017/S0261444811000103

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Narcy-Combes, M.-F. (2004). La publicité comme support à l'éveil interculturel. *Cahiers de l'APLIUT*, 23(3), 7-24. Repéré à <https://doi.org/10.4000/apliut.3115>

Narcy-Combes, M.-F. (2012). Approche systémique de la mise en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage de la L2 à l'Université : comment gérer la complexité. *Synergie Roumanie*, 7, 185-194.

Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning — parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163-178. DOI : 10.1017/S0958344005000224

Nicaise, A. et Gray, M. (1998). *L'intonation de l'anglais*. Paris : Nathan Université, Collection « 128 ».

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.

Nissen, E. (2009). Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 6 (1). DOI : 10.4000/rdlc.2188

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ostiguy, L., Irons G., Sarrasin, R. (1996). *Introduction à la phonétique comparée*. Québec : Presse Université Laval.

Pallier, C., Dehaene, S., Pokine, J-B., LeBian, D., Argenti, A.-M., Dupoux, E., Mehler, J. (2003). Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted Adults : Can a Second Language Replace the First? *Cerebral Cortex*, 13(2), 155-161. Repéré à <https://doi.org/10.1093/cercor/13.2.155>

Peraya D., Peltier C., Villiot-Leclercq E., Nagels M., Morin C., Burton R., et Mancuso G. (2102). Typologie des dispositifs de formation hybrides: configurations et métaphores. *Quelle université pour demain ?* 144-155. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00703589>

Perrenoud, P. (1999). Constuire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Pédagogie collégiale*, 12(3), 14-18. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_40.html

Piaget, J., et Chomsky, N. (1982). *Théories du langage, Théorie de l'apprentissage*, Paris : Editions du Seuil.

Piccardo, E. (2007). Humain, trop humain – Une approche pour esprits libres : de la nécessité d'une dimension humaniste dans la didactique des langues. *Les cahiers de l'Asdifle*, 19, 21-49. DOI : 10.13140/2.1.4794.6241

Piccardo, E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Phonological Scale Revision Process Report*. Conseil de l'Europe. Repéré à www.coe.int/lang-cefr

Porcher, L. (1981). Les chemins de la liberté. In André, B. (dir.). (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, Paris : Hatier.

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

Quivy, M. et Tardieu, C. (2002). *Glossaire de didactique de l'anglais*. Paris : Ellipses.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Randall, M. (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

Riquois, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 37(1), DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5829>

Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Rivens, A. et Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 221-244. Repéré à <https://doi.org/10.4000/rdlc.2204>

Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology: A practical course*. 4th edition. Cambridge : Cambridge University Press.

- Rochet, B.L. (1995). Perception and production of second-Language speech sounds by adults. *Speech perception and linguistics experience : Issues in cross-language research*. Timonium : York.
- Rolland, Y. (2007). *Le CAPES Externe d'anglais : L'épreuve préprofessionnelle*. Paris : Belin Sup.
- Rolland, Y. (2010). La compétence phonologique. *Les Langues Modernes*, 3, 61-71.
- Rolland, Y. (2011). *Apprendre à prononcer. Quels paradigmes en didactique des langues*. Paris : Belin.
- Sarré, C. (2011). Valeur ajoutée des plates-formes de téléformation pour les langues, *Les Langues Modernes*, 1, 14-21.
- Sauvage, J. (2019). Phonétique et didactique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). DOI : 10.4000/rdlc.4276
- Sauvage, J., et Billières M. (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16 (1). Repéré à <http://journals.openedition.org/rdlc/4234>
- Schottman, W. (2012). *Advanced English Pronunciation*. Paris : Ophrys.
- Schumann, J. (1994). Where is cognition? *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 231-242. DOI : 10.1017/S0272263100012894
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. Londres : Longman.
- Serafini, E. J., Lake, J. B., et Long, M. H. (2015). Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*, 40, 11-26. DOI : 10.1016/j.esp.2015.05.002
- Singly, F. (2001). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*. Paris : Nathan.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice Hall.
- Springer, C. (2004). *Plurilinguisme et Compétences : Décrire, entraîner et certifier*. Strasbourg (HDR).

- Susman, G. I. (1983). *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective*. London : Sage Publications.
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
- Tardieu, C. (2014). *Notions-clés pour la didactique des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Tench, P. (1981). *Pronunciation Skills*. Basingstoke : Macmillan.
- Trocme-Fabre, H. (1997). *J'apprends, donc je suis*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Toffoli, D. (2018). *L'apprenant.e de langue 2020* (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches). Université de Lille, Lille.
- Toffoli, D., et Sperenza, L. (2016). L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement Lansad en sciences historiques. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. 35(spécial 1). DOI : 10.4000/apliut.5505
- Troubetzkoy, N. S. (1939). *Principes de phonologie*. Paris 2 : Klincksieck.
- Underhill, A. (2005). *Sound Foundations : Learning and Teaching Pronunciation*. Oxford : Macmillan.
- Van Der Linden, M., et Bruyer, R. (1991). *Neuro-psychologie de la mémoire humaine*. Grenoble : PUG.
- Vidal, M., Grandbastien, M., Moeglin, P. (2003). Éditorial. *Distances et savoirs*, 1(1), 13. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-13.htm>
- Viel, M. (2004). *Manuel de phonologie anglaise*. Paris : Armand Colin – CNED.
- Voise, A.-M. (2018). Corps – accords : une approche holistique et transdisciplinaire des langues à l'école maternelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 37(2). DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.6345>
- Voise, A.-M. (2010). Enseigner la phonologie de l'anglais aux futurs professeurs du primaire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 29(2), 11-24. DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.673>

- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions Sociales.
- Wang, X., et Munro, M. (2004). Computer-based training for learning English vowel contrasts. *System*, 32, 539-552. DOI: 10.1016/j.system.2004.09.011
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford : Oxford University Press.
- Wright, J. (1973). *Speaking English*. Oxford : Oxford University Press.
- Yates, L., et Zielinski, B. (2009). *Give it a Go: Teaching Pronunciation to Adults*. Sydney : AMEP Research Centre on behalf of the Department of Immigration and Citizenship Macquarie University Sydney NSW 2109.

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Les différentes étapes pour accéder à la compétence (Bourguignon, 2010 : 28)	12
Figure 2	La marguerite de la compétence de communication (Springer, 2004)	14
Figure 3	Tableau comparatif du schéma accentuel au niveau du mot, en français et en anglais (Delattre, 1965 : 29)	20
Figure 4	Fiche d'activité sur les paires minimales (Celce-Murcia <i>et al.</i> , 2010 : 4-5)	36
Figure 5	Segments prioritaires pour les francophones d'après le tableau d'API d'Underhill (2005 : viii)	41
Figure 6	Points d'articulation pour la réalisation des consonnes (Underhill, 2005 : 141)	43
Figure 7	Activité sur l'accent primaire de mots avec des réglottes Cuisenaire, (Underhill, 2005 : 159)	43
Figure 8	Segments dont l'articulation peut être facilitée par le mime (Underhill, 2005 : 115)	45
Figure 9	Exemple d'utilisation des doigts de la main pour illustrer l'accent de phrase (Underhill, 2005 : 164)	46
Figure 10	Adaptation d'une tâche de discrimination auditive (Celce-Murcia <i>et al.</i> , 2010 : 140)	47
Figure 11	Adaptation d'une tâche de discrimination auditive autour des formes faibles (Hamonet- Babonneau, 1993 : 30)	48
Figure 12	Tâche d'appropriation sur l'accent de mot (Hamonet-Babonneau, 1993 : 30)	50
Figure 13	Tâche de pratique contrôlée : jeu « Categories » à partir des paires minimales /i/ et /i:/ (Celce-Murcia <i>et al.</i> , 2010 : 142)	51
Figure 14	Cartes de jeu de rôle sur les liaisons (Celce-Murcia, 2010 : 182)	53
Figure 15	Adaptation d'une tâche de discrimination auditive sur l'accent de phrase (Livret d'évaluation diagnostique entrée Seconde, 1993)	56
Figure 16	Pyramide des compétences (skill pyramid) d'après Hampel et Stickler (2005)	90
Figure 17	Illustration de la démarche de recherche-action (Susman, 1983)	109
Figure 18	Schéma de la Recherche-Action d'après Kemmis et Mc Taggart (1996)	112
Figure 19	Le dilemme du praticien-chercheur, d'après Narcy-Combes (2005 : 76)	113
Figure 20	Cadre d'apprentissage dans une unité d'action (Bourguignon, 2010 : 34)	125

Figure 21	Ossature de l'articulation des modes présentiel et distanciel	131
Figure 22	Exemple de tâche en groupe sur l'accentuation des mots à suffixes contraignants et neutres	142
Figure 23	Scénario pédagogique du Cycle 1 articulé sur les deux modes, Janvier 2018	144
Figure 24	Copie écran du site d'apprentissage lexical <i>Quizlet</i>	145
Figure 25	Copie écran de l'API interactif à partir du site The English Language Club	146
Figure 26	Consigne du compte-rendu de journal de bord en fin de parcours, Cycle 1 (janvier 2018)	156
Figure 27	Nuage de mots à partir de 13 journaux de bord, Cycle 1	157
Figure 28	Scénario pédagogique du Cycle 2 articulé sur les deux modes, Janvier 2019	169
Figure 29	Site de remédiation phonologique	171
Figure 30	Exemple d'interaction enseignant – apprenant sur le plan cognitif	172
Figure 31	Taux de connexion sur <i>Moodle</i> et taux des résultats des apprenants, Cycle 2	184
Figure 32	Nuage de mots à partir de 7 journaux de bord, Cycle 2	186
Figure 33	Extrait d'interaction dans un journal de bord au fil du parcours	191
Figure 34	Intégration du journal de bord sur l'activité Forum de <i>Moodle</i>	200
Figure 35	Extrait de post du Forum collectif (outil organisationnel), Cycle 3	201
Figure 36	Taux de connexion sur <i>Moodle</i> et taux des résultats des apprenants, Cycle 3	215
Figure 37	Nuage de mots à partir des journaux de bord, Cycle 3	217
Figure 38	Interaction enseignant – étudiant, phase 1 de la rédaction du journal de bord, Cycle 3	224
Figure 39	Interaction enseignant – étudiant, phase 2 de la rédaction du journal de bord, Cycle 3	224
Figure 40	Nuage de 100 mots-clés issus d'un corpus de 45 journaux de bord des 3 cycles de recherche	236
Figure 41	Résultats des évaluations sommatives individuels sur 3 cycles	239
Figure 42	Pertinence de la démarche PDAE, à partir des questionnaires des 3 cycles	241
Figure 43	Schématisation du fonctionnement de notre modèle SPAIN	254

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Une démarche d'enseignement de la prononciation anglaise selon une visée communicative (Celce-Murcia <i>et al.</i> , 2010 : 45)	40
Tableau 2 :	Explication des techniques d'utilisation du tableau d'alphabet phonétique international (Underhill, 2005 : 101)	45
Tableau 3 :	Descripteurs de la compétence phonologique selon le CECRL (version 2001)	62
Tableau 4 :	Nouveaux descripteurs de la compétence phonologique (CECRL, 2018 : 142)	64
Tableau 5 :	Ossature de la grille d'évaluation de la production orale, adaptée de la grille d'évaluation de Bourguignon (2014 : 70)	65
Tableau 6 :	Caractéristiques des divers types de distance, tableau adapté et augmenté d'après Jacquinot (1993) et Jacob (2017)	96
Tableau 7 :	Ossature du tableau de bord pour l'analyse du dispositif	136
Tableau 8 :	Tableau de bord de notre recherche-action, Cycle 1 : Janvier 2018	150
Tableau 9 :	Réalisation erronée de segments lors des phases de pré-test et post-test à partir de 13 enregistrements	154
Tableau 10 :	Réalisation erronée de suprasegments lors des phases de pré-test et post-test, à partir de 13 enregistrements	155
Tableau 11 :	Tableau de bord (Cycle 2)	178
Tableau 12 :	Réalisation erronée de segments vocaliques lors des phases de pré-test et post-test à partir de 16 enregistrements	182
Tableau 13 :	Réalisation erronée de segments consonantiques lors des phases de pré-test et post-test à partir de 16 enregistrements	182
Tableau 14 :	Réalisation erronée de suprasegments lors des phases de pré-test et de post-test, à partir de 16 enregistrements	183
Tableau 15 :	Tableau de bord (Cycle 3)	205
Tableau 16 :	Réalisation erronée de segments vocaliques lors des phases de pré-test et de post-test à partir de 21 enregistrements	213
Tableau 17 :	Réalisation erronée de segments consonantiques lors des phases de pré-test et de post-test à partir de 21 enregistrements	213
Tableau 18 :	Réalisation erronée de suprasegments lors des phases de pré-test et de post-	214

	test à partir de 21 enregistrements	
Tableau 19 :	Tableau de bord récapitulatif des trois cycles	228
Tableau 20 :	Réalisation erronée de segments lors des phases de pré-test et post-test à partir de 50 enregistrements	235
Tableau 21 :	Réalisation erronée de suprasegments lors des phases de pré-test et post-test à partir de 50 enregistrements	236
Tableau 22 :	Explicitation des effets prévus et effets atteints dans le dispositif hybride	253

INDEX DES AUTEURS

- Acton** : 59
- Albero** : 84, 85, 86, 88, 195
- Alter** : 208
- Andersen** : 23
- Astolfi** : 59
- Audrin** : 27
- Avery** : 23
- Bacor** : 132
- Bailey** : 87, 117
- Bailly** : 38, 58, 60, 61
- Bandura** : 248
- Barbot** : 83, 84
- Bardol** : 40, 86, 231
- Basturkmen** : 116
- Bertin** : 243, 253
- Besse** : 47
- Biggs** : 77, 78, 79, 80, 125, 128, 210, 231, 242
- Bloom** : 79
- Bloomfield** : 36
- Bourdieu** : 16
- Bourguignon** : 12, 13, 35, 53, 54, 65, 66, 124, 125
- Bradlow** : 46
- Brodin** : 97
- Brudermann** : 9, 119
- Bruyer** : 26
- Burgess** : 41, 47
- Canale** : 13
- Candas** : 93
- Capliez** : 16, 18, 19, 21, 62, 148
- Carr** : 20
- Catroux** : 108, 110, 112, 114, 115
- Celce-Murcia** : 34, 36, 38, 39, 40, 47, 51, 53, 56, 57, 59, 61, 148, 175
- Charlier** : 71, 83, 91
- Chateau** : 117, 198
- Chomsky** : 11, 12, 13, 49
- Clifford** : 129
- Cossu** : 57
- Cruttenden** : 19
- Culioli** : 101
- Cyrulnik** : 30
- Dahm** : 12
- De Ketele** : 8
- Delattre** : 19, 20
- Demaizière** : 162
- Derwing** : 63
- Deschamps** : 20
- Develay** : 26
- Diana** : 21, 41, 155, 214
- Dickason** : 167
- Didelot** : 16, 17
- Duchet** : 19, 20
- Dupoux** : 23
- Eisenbeis** : 84, 87, 199
- Ekman** : 29
- Fame** : 6
- Fluckiger** : 8, 96
- Fournier** : 210
- Fraser** : 34
- Freiss** : 19, 39
- Frost** : 17, 20, 21, 23, 39, 52, 130, 132, 192
- Freiss** : 19, 39
- Gaonac'h** : 5, 34

Gattegno : 43
Genoud : 29
Gérard : 13
Germain : 85
Ginésy : 41, 75
Grosbois : 23, 100, 101, 113, 115
Guichon : 132
Guyot : 27
Haeuw : 74
Hall : 167
Hamonet Babonneau : 39, 40, 47, 48, 50, 51, 53, 58
Hampel : 90
Hancock : 39
Hardy : 167
Henderson : 7, 38, 39, 218
Henry : 19
Herry-Bénit : 18, 43, 46, 59, 67, 86, 87, 88
Hewings : 20
Hofstede : 167
Holec : 83
Holtzman : 98, 145
Horner : 16, 17, 21, 62, 63
Huart : 49
Jacob : 92, 95, 96, 116,
Jacquinot-Delaunay : 83, 92, 95, 96, 129
Jarosz : 39
Jézégou : 72, 94
Jones : 20, 42, 190
Julié : 164
Katayama : 59
Kelly : 15
Kemmis : 111, 112
Neumeier : 74
Kenworthy : 16, 18, 155, 175, 214
Kerres : 74
Knoerr : 162, 190
Krashen : 164
Labetoulle : 116, 136
Lapaire : 49
Le Boterf : 12
Lebrun : 28, 77, 97
Lenoir : 59
Lewin : 111
Linard : 102, 117
Liu : 108
Long : 6, 22
Louveau : 73, 75
Macaire : 5, 113
MacDonald : 73, 77, 78, 79, 1&
MacLean : 27
Macré : 116
MacWhinney : 51
Mangenot : 73, 75, 99, 101
Mauroux : 23, 46
McTaggart : 112
Meinhardt : 27
Meirieu : 60
Mendelsohn : 19
Miras : 82
Moore : 93, 94
Morin : 22, 72, 73, 82, 104, 105, 234, 238, 256
Mortreux : 190
Munro : 46, 63
Narcy-Combes : 23, 26, 82, 113, 115, 166, 167
Netten : 85
Schottman : 21

Nicaise : 21
Nissen : 72, 73, 79, 80, 81, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 125, 127, 140, 233
Nunan : 47, 125
O'neil : 266
Ostiguy : 22
Pallier : 23
Peeters : 265
Pekrun : 27
Peperkamp : 23
Perraya : 71, 72
Perrenoud : 12
Perrot : 164
Piaget : 28, 50, 77
Piccardo : 27, 63
Porcher : 84
Porquier : 47
Poteaux : 93
Pothier : 60, 69, 102, 123, 132, 135
Quivy : 55, 58, 59
Rabardel : 102, 103, 233, 257
Randall : 23, 26, 42
Rivens Mompean : 72, 81, 82, 84, 87, 89, 90, 91, 94, 99, 100, 102, 103, 111, 113, 127, 146, 199, 254
Roach : 15, 20, 39
Rochet : 46
Rolland : 11, 22, 24, 25, 28, 36, 38, 50, 62, 88, 167
Rotgé : 49
Sarré : 97, 98, 145
Sauvage : 33, 34, 35
Schumann : 27
Selinker : 58
Serafini : 118
Singly : 116
Skinner : 35
Spencer : 41, 47
Sperenza : 168
Springer : 11, 13, 14
Stickler : 90
Susman : 109
Tardieu : 30, 55, 58, 59, 60
Toffoli : 21, 168
Trocmé-Fabre : 24, 27, 29, 30, 143
Troubetzkoy : 23
Underhill : 39, 41, 42, 44, 45, 46
Van Der Linden : 26
Vidal : 94, 95
Viel : 20
Voise : 18, 27
Vygotsky : 60, 194, 231
Wang : 46
Widdowson : 49
Wright : 20
Zumbihl : 117

INDEX DES NOTIONS

Accent : 7, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 37, 38, 43, 46, 50, 56, 57, 62, 63, 64, 65, 124, 142, 155, 157, 158, 169, 174, 175, 183, 186, 190, 195, 203, 214, 217, 236, 237, 259, 267

Accentuation : 15, 17, 18, 19, 20, 21, 32, 63, 64, 85, 127, 129, 142, 144, 152, 155, 157, 158, 159, 183, 187, 199, 214, 226, 230, 236, 237, 238, 241

Accommodation : 22, 23, 28, 77, 86, 87, 91, 93, 94, 103, 105, 117, 118, 135, 148, 149, 151, 165, 172, 173, 176, 183, 229, 231, 233, 234, 238, 239, 243, 248, 250, 252, 257

Accompagnement : 24, 26, 35, 60, 69, 72, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 93, 100, 102, 103, 104, 105, 110, 123, 124, 131, 133, 134, 136, 137, 141, 143, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 171, 178, 181, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 209, 210, 212, 222, 227, 228, 229, 232, 233, 244, 247, 248, 249, 252, 254, 255, 256, 257, 259, 260

Alignement pédagogique : 77, 78, 79, 80, 81, 94, 96, 125, 128, 130, 150, 178, 205, 210, 243, 252, 256

Approche actionnelle : 13, 29, 33, 38, 53, 54, 58, 72, 93, 94, 96, 98, 101, 124, 233, 256, 258, 259

Approche communicative : 6, 11, 12, 13, 29, 33, 37, 38, 39, 40, 53, 54, 57, 58, 72, 101, 124

Autonomie : 9, 37, 66, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 99, 100, 104, 117, 123, 124, 126, 130, 133, 135, 145, 146, 151, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 167, 170, 180, 185, 189, 194, 195, 196, 199, 200, 216, 219, 220, 221, 222, 229, 232, 238, 244, 245, 249, 252, 255, 256, 257, 259, 260

Co-construction : 86, 88, 231, 252, 259

Cognitif : 22, 24, 27, 70, 82, 84, 89, 93, 104, 114, 133, 146, 151, 157, 162, 167, 172, 178, 195, 196, 198, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 227, 232, 238, 256, 259, 260

Compétence : 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 32, 33, 35, 38, 39, 40, 54, 61, 65, 67, 70, 72, 74, 75, 80, 82, 84, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 102, 104, 108, 109, 110, 112, 120, 123, 124, 126, 146, 153

Complexité : 11, 18, 22, 31, 61, 56, 69, 70, 73, 78, 79, 81, 104, 105, 106, 109, 110, 113, 137, 147, 149, 153, 187, 190, 195, 226, 234, 238, 242, 253, 256

(Socio) Constructivisme : 28, 51, 77, 78, 194, 206

Crible phonologique : 22, 47, 56, 59

Discrimination auditive : 39, 40, 41, 46, 47, 48, 54, 55, 56, 58, 67, 100, 105, 127, 131, 133, 142, 168, 170, 177, 208, 227, 231, 240, 241, 259

Dispositif hybride : 8, 9, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 81, 82, 84, 86, 89, 91, 92, 95, 97, 103, 104, 105, 106, 110, 112, 116, 121, 122, 123, 124, 126, 131, 135, 137, 140, 141, 149, 151, 169, 170, 181, 193, 197, 207, 210, 211, 226, 229, 233, 234, 250

Distance : 8, 26, 30, 33, 41, 49, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 106, 114, 115, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 143, 144, 146, 151, 152, 163, 168, 169, 179, 180, 181, 185, 207, 208, 210, 211, 212, 216, 227, 231, 233, 250, 251, 258, 259, 260, 261

Entraînement : 68, 69, 80, 82, 91, 92, 101, 103, 105, 110, 120, 123, 126, 127, 136, 141, 142, 149, 150, 152, 163, 166, 167, 168, 173, 178, 179, 185, 196, 202, 205, 207, 212, 226, 228, 229, 231, 241, 243, 248, 249, 250, 251, 252, 258, 260,

Erreur : 18, 19, 23, 33, 51, 57, 58, 59, 60, 65, 85, 86, 87, 100, 133, 134, 155, 177, 180, 183, 190, 198, 199, 209, 210, 211, 213, 214, 219, 222, 223, 227, 228, 231, 233, 235, 242, 243, 244, 246, 251, 253, 259

Étayage : 60, 77, 78, 194

Évaluation : 27, 33, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 67, 70, 77, 78, 79, 80, 81, 94, 105, 111, 115, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 154, 160, 168, 172, 177, 178, 192, 198, 201, 204, 205, 210, 227, 228, 231, 232, 239, 242, 245, 246, 247, 251, 252, 256, 257, 258, 260

Fait phonologique : 49, 51, 52, 55, 56, 58, 76, 80, 86, 134

Feedback : 40, 81, 92, 94, 100, 101, 134, 145, 151, 160, 178, 179, 180, 210, 211, 219, 227, 233, 242

Grille critériée : 59, 61, 65, 80, 125, 130, 150, 160, 176, 178, 205, 219, 232, 239, 256, 260

Individualisation : 68, 92, 99, 100, 140, 143, 146, 149, 165, 167, 181, 191, 211, 212, 223, 233, 243, 244, 245, 247, 258, 260

Innovation : 8, 71, 208

Instrument : 102, 103, 137, 228, 229, 233, 243, 247, 248, 251, 253, 254, 257, 258, 260

Intelligibilité : 6, 16, 17, 18, 19, 22, 38, 62, 63

Interaction : 13, 31, 36, 39, 47, 59, 72, 74, 78, 80, 88, 94, 98, 105, 108, 110, 111, 114, 117, 125, 135, 137, 140, 146, 150, 151, 159, 163, 165, 172, 178, 189, 191, 195, 197, 198, 204, 205, 212, 221, 222, 223, 224, 227, 232, 233, 234, 243, 247, 251, 253, 254, 255, 257, 259

Isochronie : 21, 32

Journal de bord : 81, 83, 87, 93, 94, 116, 117, 118, 133, 134, 136, 148, 149, 150, 151, 153, 156, 157, 162, 163, 166, 169, 178, 180, 185, 188, 191, 194, 195, 205, 208, 216, 222, 223, 224, 228, 232, 242, 244, 245, 252, 260

Médiation : 44, 55, 59, 60, 71, 72, 82, 85, 94, 104, 112, 132, 133, 134, 149, 151, 161, 162, 163, 167, 170, 171, 177, 178, 180, 184, 189, 195, 197, 198, 204, 205, 211, 212, 215, 220, 240, 244, 245, 251, 258

Mémorisation : 24, 25, 26, 29, 30, 31, 33, 37, 41, 42, 51, 52, 130, 132, 180,

Métacognition : 30, 50, 58, 70, 80, 81, 82, 87, 89, 93, 94, 95, 96, 98, 101, 108, 114, 117, 133, 134, 146, 148, 149, 150, 151, 160, 162, 165, 171, 176, 180, 188, 194, 195, 199, 200, 204, 205, 206, 210, 211, 216, 219, 227, 232, 233, 244, 245, 251, 252, 253, 256, 259, 260

Méthode : 12 32 33 34 35 36 37 46 47 50 52 58 60 72 83, 97, 98, 99, 105, 110 ,116, 117, 129, 130, 133, 142 165 179 202 230

Méthodologie : 9, 33, 35, 37, 38, 39, 42, 44, 51, 56, 72, 79, 80, 81, 107, 108, 110, 114, 115, 116, 122, 128, 136, 149, 150, 154, 173, 178, 182, 197, 202, 205

Motivation : 25, 35, 77, 86, 101, 119, 121, 141, 152, 156, 160, 163, 164, 179, 190, 192, 199, 209, 221, 222, 248, 249, 251

Nativisation : 23, 36, 46, 56, 59, 93, 173, 214, 238

Norme : 15, 42, 58, 61, 242

Objectif : 11, 14, 20, 21, 32, 53, 58, 59, 69, 70, 72, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 89, 91, 94, 102, 105, 110, 113, 114, 121, 124, 125, 126, 128, 130, , 141, 143, 147, 148, 149, 150, 165, 166, 167, 173, 177, 178. 184, 191, 199, 202, 216, 226, 229, 230, 234, 239, 240, 243, 245, 248, 251, 252, 253, 256, 258, 259, 260

Outil : 6, 8, 24, 32, 35, 37, 41, 43, 45, 54, 60, 67, 73, 76, 80, 81, 82, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102 103, 104, 118, 127, 132, 134, 145, 149, 150, 153, 170, 173, 177, 189, 195, 197, 202, 205, 220, 221, 233, 243, 247, 251, 257, 259, 260

Perception : 16, 23, 25, 41, 45, 46, 54, 56, 59, 67, 76, 80, 93, 105, 126, 127, 131, 227, 240, 241, 260

Plateforme collaborative : 97, 98, 103, 132, 145, 152, 198, 207, 212, 233, 247, 248, 253, 258

Psycho-affectif : 22, 27, 30, 32, 70, 78, 89, 93, 104, 114, 133, 134, 146, 157, 163, 164, 196, 198, 205, 206, 209, 211, 227, 232, 259, 260

Recherche-action : 8, 9, 13, 73, 74, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 122, 123, 135, 136, 138, 150, 164, 166, 243, 244, 253, 256, 257, 259, 261

Réflexivité : 68, 102, 140, 150, 159, 163, 165, 167, 171, 178, 188, 191, 205, 218, 237, 244

Remédiation : 44, 55, 59, 60, 85, 112, 114, 132, 133, 134, 149, 151, 161, 162, 163, 167, 170, 171, 177, 180, 184, 185, 187, 197, 198, 204, 205, 215, 220, 240, 244, 245, 251, 258

Scénario de communication : 82, 94, 110, 133, 201, 228, 232, 242, 243, 246, 251, 253, 257

Scénario pédagogique : 72, 74, 82, 87, 89, 94, 126, 131, 133, 137, 144, 147, 150, 166, 169, 178, 184, 195, 197, 205, 215, 226, 229, 230, 243, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260

(Supra)Segments : 15, 17, 18, 19, 20, 21, 30, 37, 39, 41, 42, 46, 51, 52, 54, 57, 59, 100, 101, 124, 127, 128, 129, 130, 143, 154, 155, 156, 164, 170, 174, 182, 199, 208 212, 213, 214, 230, 235, 236, 238, 260

Tâche : 6, 14, 21, 35, 40, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 60, 61, 65, 82, 85, 89, 125, 126, 131, 134, 142, 144, 152, 163, 165, 167, 168, 169, 175, 197, 227, 231, 248, 256

Triangulation : 110, 115, 118, 135, 147, 155, 173, 189, 183, 208, 251

Zone Proximale de Développement : 60, 86, 194,

ANNEXES

Annexe 1 : Les fonctions de l'enseignant-tuteur dans l'accompagnement des apprenants dans une formation hybride en langues (Nissen, 2019 : 224)

(Macro-) catégorie	Fonction de l'enseignant - tuteur	Définition	Descriptif et composantes
Organisationnelle	Organisationnelle	Aide pour gérer et planifier l'apprentissage	Aide les apprenants dans l'organisation et la gestion de leur travail. Aide pour gérer et planifier l'apprentissage par exemple en fournissant un calendrier-planning. Indique et rappelle les consignes de travail. Aide dans le respect des échéances.
	Méthodologique	Aide pour savoir comment réaliser la tâche	Indique ou conseille comment (mieux) réaliser une tâche particulière. Incite à la réflexion sur la manière de réaliser la tâche. Aide l'apprenant pour savoir où il peut trouver de l'aide.
Socio-affective	Sociale	Création d'un climat de travail favorable et soutien à la communication des apprenants entre eux	Cherche à créer un climat social chaleureux, orienté vers l'apprentissage. Vise à favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe. Incite les apprenants à discuter entre eux, en grand et petit groupe. Soutient le groupe dans un travail collaboratif pour la réalisation d'une tâche. Intervient éventuellement dans la gestion du groupe. Incite les apprenants à demander de l'aide.
	Motivationnelle	Soutient de la motivation des apprenants	Encourage l'apprenant afin de maintenir sa motivation et afin qu'il s'implique dans la formation. Rassure les apprenants en cas de besoin. Utilise l'humour. Indique des choix possibles. Informe éventuellement sur des événements en langue cible hors cours.
Pédagogique	Cognitive et langagière	Soutien du développement cognitif et langagier des apprenants	Stimule l'apprenant au niveau cognitif et langagier. Donne des explications, fournit une évaluation formative, fournit une critique constructive par rapport aux travaux des apprenants. Fournit des aides individuelles ou collectives en fonction des problèmes constatés. Incite l'apprenant à mettre en lien des éléments nouveaux avec des éléments déjà connus, et à avoir une attitude réflexive et critique par rapport aux contenus. Soutient l'apprenant pour savoir agir en langue cible. Incite à poser des questions sur la langue, sur le contenu et à chercher de l'aide. Agit comme interlocuteur en langue étrangère afin de faire pratiquer la langue aux apprenants.
	Métacognitive	Aide l'apprenant à prendre conscience et à améliorer sa manière d'apprendre	Aide à la conscientisation des démarches de travail et d'apprentissage. Aide à exercer ses stratégies métacognitives. Soutient l'apprenant dans la régulation de ses démarches. Aide dans la prise en main de la formation, par exemple en donnant des explications sur la formation (vue d'ensemble sur les objectifs, les thèmes traités, le déroulement, ce qui se passe à distance / en présentiel) et en aidant l'apprenant à mettre à profit les choix et libertés qu'elle laisse. Aide l'apprenant à s'autoévaluer.

informationnelle	Informationnelle	Aide pour recherche et traiter des informations en ligne.	Aide pour rechercher et trouver l'information pertinente sur la plate-forme et sur Internet. Aide pour utiliser ensuite cette information. Aide l'apprenant pour savoir où il peut trouver de l'aide.
évaluative	Évaluative	Indication des critères d'évaluation et évaluation.	Précise dès le départ les objectifs et les critères d'évaluation, met en évidence leur lien avec les objectifs de la formation. Fournir une appréciation qualitative ou une note pour les productions cognitives et langagières, pour la participation.
Soutien technique	De soutien technique	Aide pour la prise en main des outils techniques et en cas de difficultés.	Aide à maîtriser et à utiliser les technologies pour que l'apprenant puisse participer et mettre à profit la formation. Explique en début de formation le fonctionnement technique de la plate-forme, et des outils utilisés. Assiste les apprenants en cas de difficultés techniques.

Annexe 2 : Fiche projet pédagogique, Cycle 1 (Janvier 2018)

Séquence : Art in public places

What role can art play in public spaces? Is Street art legal or illegal? Should it be put inside or outside?

Activité langagière dominante : Production orale

Niveau CECRL visé et descripteurs : B2

Production orale : Peut présenter un projet qui développe une argumentation de façon méthodique, en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer.

Interaction orale : Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème. Peut apporter des justifications pour ou contre un point de vue particulier, en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options.

Mission: Renovate a derelict area

You are on a work placement in a town planning development office in Manhattan. Your boss wants you to draft a plan to give a second life to some deserted neighborhood.

Keep in mind:

- Street art is highly appreciated;
- Green projects are a priority nowadays.

As a help, you will:

- Read texts on graffiti and their impacts on the society;
- Listen to people talking about different types of art;
- Interact with other students to know their opinions about various types of street art.

You will be assessed:

- **In group, from:**
An oral presentation in which you will present your project for 5 minutes; You must use an original presentation tool such as slides and pictures, for example.
- **Individually, from:**
A recorded oral presentation on your personal investment in this group project (3minutes).

Mobiliser à bon escient ...	Lexique	Grammaire	Phonologie
Linguistique	L'art La ville	Convaincre à l'aide du superlatif, des tags et des clivées. Inciter quelqu'un à faire quelque chose à l'aide des structures causatives.	L'API L'accent de mots aux suffixes contraignants et neutres. La réduction vocalique des mots grammaticaux.

Pragmatique	<p>Discursive Intégrer les spécificités de la grammaire de l'oral (<i>gap fillers</i>, tags, réductions vocaliques) en faveur d'un discours fluide. Relier ses idées à l'aide de mots de liaison. Développer et argumenter les points importants de son discours à l'aide d'exemples précis. Prendre la parole à partir de notes.</p>
	<p>Fonctionnelle Convaincre autrui à l'aide des ressources linguistiques et non verbales</p>
Supports	<p>Réception orale : Micro trottoir : Opinion on art in public spaces (audio Manuel Mission 1^{ère}) Woman and Graffiti (audio manuel Mission 1^{ère}) The Story of Graffiti (audio manuel Mission 1^{ère})</p> <p>Réception audiovisuelle : Graffiti : Art or vandalism ? : https://www.youtube.com/watch?v=4GNoUYZhrT0</p> <p>Réception écrite : <i>From subculture to pop culture, the changing nature of Australia's street art</i> (2017) : https://www.abc.net.au/news/2017-10-20/street-art/9065066 <i>Vandals in Montreal May be Racially Motivated</i>, CTV news, 2017</p> <p>Supports iconographiques : Banksy, <i>Santa's Gettho</i>, Cisjordanie, 2005</p>

	Banksy, <i>Slave Labour</i> , London, 2012 Azzam T., <i>Freedom Graffiti</i> , Syria, 2013
Outils numériques Sur la plateforme Moodle	Tableau alphabet phonétique international : http://www.macmillaneducationapps.com/soundspron/ Apprentissage lexical : http://bit.ly/2DoUmDp Site d'entraînement phonologie segmentale : http://cambridgeenglishonline.com/Phonetics_Focus/
Évaluations	Diagnostique : séance 1 Formatives : séances 3 et 5 Sommative : séance 7

Fiche projet pédagogique adaptée à partir de ressources tirées du manuel de Lansonneur, S. *et al.* (2015). *New Mission Première*. Paris : Bordas.

Annexe 3 : Exemples d'évaluations formatives 1

Évaluation formative 1 : Test de connaissances, Cycle 1 (Janvier 2018)

I – Vocabulary

Complete this grid

English	Français	English	Français
	Admirer	threatening	
	Empêcher de	decay	
	provocateur	struggle	
	dégradé	question	
	Un parking	design	
	embellir	derelict	
	spectateurs	enhance	
	mépriser	paste	
	saccager	Close-up	
	Contre la loi	deface	

II – The sounds of English

Listen and write a number next to the sound you hear

ɪ	I	ʊ	u:	ɪə	eɪ	ɔ:	X
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j

Évaluation formative 1 : Test de connaissances, Cycle 2 (Janvier 2019)

ENGLISH TEST

I – The sounds of English

Listen and put a number next to the sounds you hear

ɪ	I	ʊ	u:	ɪə	eɪ	ɪ
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ

II – Vocabulary

Complete the grid with the words you have learnt

English	Français	English	Français
hype			un consommateur
take the bait			amadouer
yearn			croire en
target an audience			(un) but
lure to			attirant
advertisers			la foule
cry out for			ne pas réussir à
brainwash			marchandises
sue			nuire
a brand			la publicité

Annexe 4 : Exemples d'évaluations formatives 2

Evaluation formative 2, Cycle 2 (Janvier 2019)

ENGLISH TEST : ADVERTISING

I. READING

COLIN KAEPERNICK

The sportswear maker Nike has announced it will use American football player Colin Kaepernick in its advertising campaign to celebrate its "Just Do It" 30th anniversary. Mr Kaepernick ignited controversy in 2016 while playing as quarterback for his team the San Francisco 49ers. He refused to stand for the national anthem as a protest against racial injustice and social issues. Instead he knelt down on one knee. This started a trend of other players "taking the knee" in support of the Black Lives Matter movement. Kaepernick's actions caused heated debate. In September 2017, President Donald Trump tweeted that NFL players should be either fired or suspended if they failed to stand up for the national anthem.

Nike will use a close-up image of Kaepernick's face with the caption: "Believe in something. Even if it means sacrificing everything." Nike supplies the uniforms for all the NFL's 32 teams and is a corporate sponsor of the NFL. The company knows it will receive a backlash for using Mr Kaepernick in its ads. However, it said: "We believe Colin is one of the most inspirational athletes of this generation, who has leveraged the power of sport to help move the world forward." Yahoo Sports said: "It's an interesting decision for Nike. No other athlete produces the same emotional response as Kaepernick." Many on social media applauded Nike for its decision. One person tweeted: "Time to throw away all my Nike crap."

Circle the good answer T (True) F (False) and write the line to justify your answer / 8

1. Nike is celebrating its 30th "Just Do It" anniversary. T / F : _____
2. Colin Kaepernick first created controversy in 2016. T / F : _____
3. Kaepernick took the knee to highlight racial injustice. T / F : _____
4. President Trump tweeted against Kaepernick's actions in 2016. T / F : _____
5. Nike supplies the uniforms to half of the NFL teams. T / F : _____
6. Nike doesn't expect to receive a backlash for its ad campaign. T / F : _____
7. Nike said Kaepernick used sport to move the world forward. T / F : _____
8. The article says a person tweeted he would buy more Nike products. T / F : _____

II. PHONOLOGY

- a) The sounds of English : Listen and put a number near the 10 phonemes you hear /5

ɪ	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eɪ	ɪ	X
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j

- b) Stress the following words from the text as in the example. /5

- Announced
- Advertising
- National
- Social
- Racial
- Sacrificing
- Inspirational
- Generation
- Decision
- Emotional
- Tweeted

III. LISTENING

Listen to a marketing expert talking about advertising and tick the correct answer. /5

- 1 **Advertising a product is important for a company because**
 - it helps tell them what the public think.
 - it helps them to make more money.
 - it helps increase interest in the company's other products.

- 2 **According to Ryan, advertising a banking service is**
 - completely different from a car.
 - a little similar to a car.
 - exactly the same as advertising a car.

- 3 **Ryan says that advertising may be described as art because**
 - it is mainly done by artists.
 - it is seen by the public.
 - it requires imaginative thinking and ideas.

- 4 **The most successful adverts are**
 - simple
 - original
 - humorous

- 5 **'Targeting' in advertising means**
 - communicating with a certain type of person
 - reaching a certain level of creativity
 - achieving a certain number of sales.

IV. WRITING

Describe this document « Skittle : Romance the rainbow » (100 words) /7

ENGLISH TEST : ADVERTISING

I - READING /6.5

History of advertising

A

Over time, advertising has had to respond to changes in cultural context, business demands and technology. While word-of-mouth advertising has probably existed since man first began to trade and sell goods and services, the forms of advertising we know today came about thanks to the development of the printing press and the expansion of newspapers. Paid advertisements started appearing in newspapers in the 17th century. They were quite simple, with lots of informative rather than persuasive text, and were used to announce things like the publication of a new book or the performance of a play, as well as for personal ads like 'lost and found'.

B

With the Industrial Revolution manufacturers were able to produce more goods in less time and were no longer restricted to local markets. They needed to persuade consumers all over the country – and sometimes in other parts of the world – about the benefits of their products compared to those of their competitors. Newspapers, which had become cheaper and more widely available, were the perfect way to reach this mass market of potential customers. These first advertisements just had simple descriptions of the products, with the price. By the mid-19th century it was possible to add illustrations. The language changed too and became more persuasive. And by the late 19th century, as manufacturers faced increased competition and began to understand the importance of advertising in getting their products known and sold, the first advertising agencies were set up. They offered the services of illustrators and copywriters to produce specifically designed adverts. They began to research the company and product, as well as the target market, and also started to monitor sales in relation to advertising campaigns.

C

Posters and outdoor advertising were more common in Europe than in the USA, but with the outbreak of World War I many countries started to use posters as propaganda – a way to enforce government policies and to get men to enlist to fight against the enemy. These posters often used psychological manipulation to frighten or shame the audience. With cinema and radio, there were new ways for advertising to reach a mass audience and the idea of creating a need in the consumer began to dominate advertising in the 1920s. The Great Depression negatively affected advertising spend, so advertising got tougher. It started to use key ideas such as the desire to belong, subconscious fears and sex appeal, marketing products as necessities rather than luxuries.

D

Post-war affluence, a boom in consumer spending and the perfect way to reach a mass audience – television – all meant an increase in advertising in the 1950s. At first companies sponsored, and even produced, TV programmes, then television started to offer the commercial breaks we still have today between programmes. **Madison Avenue*** in New York became the centre of the US advertising business, and working in advertising was a well-paid and powerful profession, particularly for men. David Ogilvy, for example, set up a world-class advertising agency and introduced many ideas which are still part of advertising practice today. The same period, however, also saw **Vance Packard*** accuse the advertising industry of using hidden techniques to manipulate and brainwash the public.

E

As the twentieth century started to near its end, the competition in advertising became fiercer, with bigger and bigger agencies dealing with larger and larger clients, budgets and markets. The arrival of the Internet and World Wide Web, with endless opportunities for pop up and banner advertising, caused a big shake up in the advertising world, as did targeted ads, social marketing and viral ad campaigns. A lot of advertising spend moved from traditional media to digital media, in order to keep up with the changes in business and consumer demand.



READING COMPREHENSION

2 Quickly read the text and match these titles to the correct paragraphs.

- 1 Ad men
- 2 Propaganda and persuasion
- 3 Newspaper advertising
- 4 The digital age
- 5 The Industrial Revolution

3 Read the text again and answer these questions.

- 1 What were newspaper ads like in the 17th century?
- 2 How did newspaper ads change during the 19th century?
- 3 What services did the first advertising agencies offer their clients?
- 4 What was often the subject of advertising during World War I?
- 5 How did advertising change in the 1920s and 30s?
- 6 What led to an increase in advertising in the 1950s?
- 7 What was the importance of Madison Avenue to the advertising industry?
- 8 What happened to advertising expenditure because of digital media?

II - PHONOLOGY /10

a) The sounds of English : Listen and put a number near the 10 phonemes you hear /5

ɪ:	I	ʊ	u:	ɪə	eɪ	ɔ:	X
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j

- b) Underline the stress in the following words /5
- 1) fiercer 2) technology 3) antique 4) seventeen 5) endless
6) persuasive 7) expansion 8) industrial 9) spending 10) yourself

III - LISTENING / 6.5

- a) Listen to a marketing expert talking about advertising and tick the correct answer. /5

- 1 Advertising a product is important for a company because**
 it helps tell them what the public think.
 it helps them to make more money.
 it helps increase interest in the company's other products.
- 2 According to Ryan, advertising a banking service is**
 completely different from a car.
 a little similar to a car.
 exactly the same as advertising a car.
- 3 Ryan says that advertising may be described as art because**
 it is mainly done by artists.
 it is seen by the public.
 it requires imaginative thinking and ideas.
- 4 The most successful adverts are**
 simple
 original
 humorous
- 5 'Targeting' in advertising means**
 communicating with a certain type of person
 reaching a certain level of creativity
 achieving a certain number of sales.

- b) Listen and underline the main stress in each sentence /1.5

- We all know advertising is big business these days*
- That helps to maximise products*
- It could be a service that we're talking about*

IV - WRITING /7

Describe this advert : Going down ! (150 words)

Annexe 5 : Grille d'évaluation sommative critériée, Cycle 1 (Janvier 2018)

But de l'exposé, niveau B2 : Peut développer un exposé de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs et les éléments pertinents. Peut présenter les avantages et les inconvénients d'options diverses.

GRILLE LINGUISTIQUE	A2	B1	B2
Etendue du Lexique	Possède un vocabulaire suffisant mais restreint pour satisfaire des besoins communicatifs élémentaires. <div style="text-align: right;">1</div>	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur la plupart des sujets. Montre une maîtrise du lexique élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe. <div style="text-align: right;">2</div>	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine. Peut varier ses formulations pour éviter les répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations. <div style="text-align: right;">3</div>
Grammaire	Peut utiliser des structures simples correctement, mais commet encore des erreurs élémentaires comme la confusion des temps et l'oubli des accords, par exemple. Cependant le sens général reste clair. <div style="text-align: right;">1</div>	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers, en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. <div style="text-align: right;">2</div>	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. <div style="text-align: right;">4</div>
Phonologie	La prononciation est généralement assez claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. <div style="text-align: right;">1</div>	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est parfois perceptible. Présence d'erreurs de prononciation. <div style="text-align: right;">3</div>	A acquis une prononciation (voyelles consonnes), un rythme (accentuation) clairs et naturels. <div style="text-align: right;">6</div>
Total	/ 13		
GRILLE PRAGMATIQUE	A2	B1	B2
Développement thématique	Peut décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs. <div style="text-align: right;">0.5</div>	Peut avec une relative aisance décrire quelque chose de simple. <div style="text-align: right;">1</div>	Peut faire une description en développant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs. <div style="text-align: right;">2</div>

<p align="center">Cohérence et cohésion</p>	<p>Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.</p> <p align="right">0.5</p>	<p>Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.</p> <p align="right">1</p>	<p>Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées.</p> <p align="right">2</p>
<p align="center">Aisance à l'oral</p>	<p>Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour se faire comprendre. Les reformulations, faux-démarrages et hésitations sont très évidents.</p> <p align="right">0.5</p>	<p>Peut s'exprimer avec une certaine aisance malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquence pauses et impasses.</p> <p align="right">2</p>	<p>Peut parler longtemps avec un débit assez régulier bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant des expressions et des tournures. On remarque peu de longues pauses.</p> <p align="right">3</p>
<p align="center">Total</p>	<p align="center">/ 7</p>		
<p align="center">Note globale</p>	<p align="center">/ 20</p>		

Annexe 6 : Questionnaire fin de parcours, Cycle 1 (Janvier 2018)

Améliorer sa prononciation anglaise dans un dispositif hybride

I – La prononciation de l’anglais et moi

1. Comment te positionnes-tu en anglais en général ?

A1-A2 B1-B2 C1-C2

Pourquoi ? _____

2. Coche les activités que tu as préférées faire en anglais

Activités phonologiques à partir du tableau d’alphabet phonétique en classe

Présentation d’une publicité que tu as appréciée en classe

Présentation du projet final (projet de réhabilitation) en classe

Exercices et jeux sur la phonologie (prononciation) en ligne

Enregistrements des lectures à voix haute en ligne

Echanges avec ton groupe sur le fonctionnement du système phonologique anglais

Débat sur le fonctionnement du système phonologique anglais, en classe

Autres _____

3. Qu’est-ce qui est prioritaire pour qu’un message oral soit bien compris ?

Numérote selon l’ordre d’importance :

Bien prononcer les sons Avoir un vocabulaire étendu Parler assez fort

Respecter les règles de grammaire Bien accentuer les mots Être confiant

4. Ta prononciation de l’anglais s’est-elle améliorée ?

pas du tout plutôt non plutôt oui beaucoup

5. Quelle(s) activité(s) t’a/ont semblé la/les plus efficace(s) pour améliorer ta prononciation ?

6. Le journal de bord sur Google Docs t’a-t-il semblé efficace pour améliorer ta prononciation ?

pas du tout plutôt non plutôt oui beaucoup

Pourquoi ?

7. Les aides du professeur ont-elle été ...

Inutiles un peu utiles très utiles

II – Le travail collaboratif et moi

8. As-tu aimé travailler en groupe ?

Oui Non

Pourquoi ? _____

9. Quels outils collaboratifs as-tu utilisés pour travailler en groupe ?

Google Docs

Chat

Skype

Wiki

WhatsApp

Hangout

Aucun

Autre (s) _____

Quel(s) outil(s) te semble le(s) plus efficace(s) pour collaborer ?

III – Le numérique et moi

10. Penses-tu que la plateforme collaborative e-cursus (Moodle) était utile pour t'entraîner en vue de la bonne prononciation de l'anglais ?

Oui Non

Pourquoi ? _____

11. Penses-tu que travailler avec les outils numériques permette de progresser en anglais ?

pas du tout un peu beaucoup

Pourquoi ? _____

Annexe 7 : Évaluation diagnostique (pré-test), Cycle 1 (Janvier 2018)

Tâche 1 : Lecture à voix haute d'un extrait de texte

Writing a to-do list may help you sleep faster

Scientists have an idea that could help us get to sleep faster. All you need is a pen and paper. The scientists are from Baylor University in Texas, USA. They did research into how we can fall asleep more quickly. They found that writing a to-do list helps people get to sleep faster. Doctor Michael K. Scullin was the lead researcher of the study. He said to-do lists make us relax because we don't need to worry about the things we have to do.

source : <https://breakingnewsenglish.com/1801/180116-to-do-list.html>

Tâche 2 : Réponse à des questions ouvertes (niveau A2)

Can you tell me about your family?

Can you tell me about what you do in your free time?

Can you tell me about the sports you like?

Can you tell me about what you do during your holidays?

Can you tell me about when you are happy?

Annexe 8 : Grilles d'évaluation pré-test et post-test

Grille d'évaluation pré-test / post-test, Cycle 1 (Janvier 2018)

PRENOM, NOM		Lecture à voix haute (tâche 1)	Réponses aux questions ouvertes (tâche 2)
	Réalisations fautives des consonnes		
	Réalisations fautives des voyelles		
	Placement fautif d'accents de mots		
	Liaisons non effectuées		
	Mots grammaticaux accentués de manière fautive		

Grille d'évaluation pré-test / post-test, Cycles 2 (Janvier 2019) et Cycle 3 (Septembre 2019)

NOM, PRÉNOM		Ecoute et répétition Tâche 1	Lecture + PPC Tâches 2&3
	Réalisations fautives des consonnes	O/ŋ/ O/r/ O/ʃ/ O/dʒ/ O/ð/ O/θ/ O/h/ O intrusif h	O/ŋ/ O/r/ O/ʃ/ O/dʒ/ O/ð/ O/θ/ O/h/ O intrusif h
	Réalisations fautives des voyelles et diphtongues	O /ɔ:/ O /æ/ O /ə/ O /ɑ:/ O /ɪ/ O /i:/ O /ʌ/	O /ɔ:/ O /æ/ O /ə/ O /ɑ:/ O /ɪ/ O /i:/ O /ʌ/
		O /ɪə/ O /əʊ/ O /ʊə/ O /eə/ O /eɪ/	O /ɪə/ O /əʊ/ O /ʊə/ O /eə/ O /eɪ/
	Placement fautif d'accents de mots	O mots de deux syllabes O mots de trois syllabes	O mots de deux syllabes O mots de trois syllabes
Mots grammaticaux non réalisés sous leurs formes faibles			

Annexe 9 : Fiche projet pédagogique, Cycle 2 (Janvier 2019) et Cycle 3 (Septembre 2019)

Séquence :

Activité langagière dominante : Production orale

Niveau CECRL visé et descripteurs : B2

Production orale : Peut présenter un projet qui développe une argumentation de façon méthodique, en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer.

Interaction orale : Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème. Peut apporter des justifications pour ou contre un point de vue particulier, en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options.

Mission

Plusieurs erreurs ont été constatées à la suite des évaluations diagnostiques. Afin d'améliorer la prononciation des étudiants de ton groupe, tu dois concevoir un jeu (format papier ou numérique) sur la phonologie et le promouvoir à l'aide d'un spot publicitaire.

Garde en tête que :

- le jeu doit contenir 12 questions en anglais ;
- les questions portent sur les faits phonologiques vus durant le cours ;
- le lexique doit tourner autour de la publicité ;
- le spot publicitaire doit durer entre 30 et 45 secondes.

Pour t'aider, tu pourras :

- t'inspirer des activités données par ton professeur en TD ou en ligne ;
- consulter les manuels ou les sites de phonétique et de phonologie de ton choix.

Mobiliser ...	Lexique	Grammaire	Phonologie
Linguistique	La Publicité (types, formes, stratégies, etc.)	Comparer et distinguer les éléments à l'aide du comparatif et du superlatif. Mettre en avant les conséquences présentes d'une action passée à	Les sons vocaliques et consonantiques de l'API. L'accentuation des mots à syllabes contraignantes et neutres. Les formes faibles des

		l'aide de HAVE + -EN. Persuader quelqu'un à faire quelque chose à l'aide des structures causatives.	mots grammaticaux.
--	--	--	--------------------

Pragmatique	Discursive	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer les spécificités de la grammaire de l'oral (gap fillers, tags) • Lier ses idées à l'aide de mots de liaison • Développer et argumenter les points importants de son discours, à l'aide d'exemples précis
	Fonctionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Convaincre autrui en mobilisant les ressources linguistiques et non verbales
Culturelle et sociolinguistique		<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les caractéristiques de l'humour britannique ; • Repérer les spécificités culturelles britanniques utilisées pour emporter l'adhésion des consommateurs ; • Débusquer les attributs du langage publicitaire (pathos, ethos, logos, etc.) et les différents codes du genre.
Supports		<p>Réception orale : Samsung (2012). <i>Galaxy S</i> : https://www.youtube.com/watch?v=e1Kb4w8wSnE</p> <p>Réception audiovisuelle : Vidéos sur le langage publicitaire, Université de Pennsylvanie : https://www.elp.upenn.edu Skittles (2017). <i>Romance</i> : https://www.adsoftheworld.com/media/film/skittles_romance Tesco Mobile : Hsbc (2018) <i>Global Citizen</i> : https://www.adsoftheworld.com/media/film/hsbc_global_citizen Hsbc (2018) <i>Own the Unknown</i> : https://www.adsoftheworld.com/media/integrated/hsbc_own_the_unknown Marmite (2013). <i>Ma'amite Jubilee</i> : https://www.adsoftheworld.com/media/film/marmite_maamite_jubilee Food Standards Scotland (2018). <i>It's Time to Say No to Upsizing</i> : https://www.adsoftheworld.com/media/film/food_standards_its_time_to_say_no_to_upsizing_fast_food</p> <p>Réception écrite : Great British Mag (2018). 10 Types of British Humour Explained : https://greatbritishmag.co.uk/uk-culture/10-types-of-british-humour-explained/</p>

<p style="text-align: center;">Outils numériques</p>	<p>Plateforme collaborative : <i>Moodle</i></p> <p>Tableau alphabet phonétique international : http://www.macmillaneducationapps.com/soundspron/</p> <p>Apprentissage lexical : https://quizlet.com/307768175/advertising-flash-cards/</p> <p>Site d'entraînement phonologie segmentale : http://cambridgeenglishonline.com/Phonetics Focus/</p> <p>Site de remédiation : https://padlet.com/fjbardol1/prononciation</p> <p>Convertisseur texte en voix (Text-to-Speech) : https://www.naturalreaders.com/online/</p> <p>Aide à l'écriture phonémique : https://tophonetics.com/fr/</p> <p>Dictionnaire unilingue : https://www.ldoceonline.com</p>
<p style="text-align: center;">Évaluations</p>	<p>Diagnostique : séance 1</p> <p>Formative : séances 3 et 5</p> <p>Sommative : séance 7</p>

Annexe 10 : Questionnaire de fin de parcours, Cycle 2 (Janvier 2019)

Améliorer sa prononciation anglaise dans un dispositif hybride

I – La prononciation de l’anglais et moi

- 1) Qu’est-ce qui est prioritaire pour se faire comprendre à l’oral en anglais ? (3 réponses)
 Bien prononcer les sons Avoir un vocabulaire étendu Parler assez fort
 Respecter les règles de grammaire Bien accentuer les mots
 Être confiant

- 2) Coche l.es activité.s que tu as appréciée.s faire en cours d’anglais
 Écouter des documents audio
 Rendre compte de documents audiovisuels
 Faire des exercices de phonétique et de phonologie en ligne seul (site de remédiation)
 Faire des exercices de phonétique et de phonologie en classe
 Faire les activités d’Audio Actif Comparatif (enregistrements de spots publicitaires)
 Échanger avec ton professeur sur ta progression, à l’aide de *Google Docs*
 S’entraîner à prononcer les sons à l’aide du tableau d’alphabet phonétique international en classe
 Faire des activités de réflexion sur la langue (ex : expliquer le fonctionnement des suffixes contraignants et neutres, ...)
 Réaliser un jeu éducatif sur la phonologie
 Réaliser ton spot publicitaire pour promouvoir ton jeu
 Évaluer les enregistrements des autres étudiants
 Corriger tes audio à la suite de l’intervention du professeur

- 3) Ta prononciation a-t-elle progressé depuis le début du semestre ?
 Non Un peu Beaucoup

- 4) Penses-tu que tu aurais davantage progressé si tu avais assisté plus souvent aux TD ?
 Oui Non
Pourquoi ?

- 5) Comment qualifierais-tu ta participation au cours ?
- Fréquente (plus de 80%)
 - Régulière (entre 60 et 80%)
 - Moyenne (autour de 50%)
 - Peu régulière (entre 30 et 50%)
 - Rare (moins de 30%)
- 6) Quelles activités te semblent les plus efficaces pour améliorer ta prononciation ?
- Écouter des documents audio
 - Rendre compte de documents audiovisuels
 - Faire des exercices de phonétique et de phonologie en ligne seul (site de remédiation)
 - Faire des exercices de phonétique et de phonologie en classe
 - Faire les activités d'Audio Actif Comparatif (enregistrements de spots publicitaires)
 - Échanger avec ton professeur sur ton évolution, à l'aide de *Google Docs*
 - S'entraîner à prononcer les sons à l'aide du tableau d'alphabet phonétique international en classe
 - Faire des activités de réflexion sur la langue (ex : expliquer le fonctionnement des suffixes contraignants et neutres, etc.)
 - Réaliser un jeu éducatif sur la phonologie
 - Réaliser un spot publicitaire pour promouvoir ton jeu éducatif
 - Évaluer les enregistrements des autres étudiants
 - Corriger tes audio à la suite de l'intervention du professeur

Pourquoi ?

- 7) As-tu eu l'occasion d'utiliser des outils en ligne ? Si oui, lesquels ?
- Site sur les exercices de prononciation
 - Site de text-to-speech (où tu as pu taper le texte et entendre le son)
 - Site de speech-to-text (où tu as pu prononcer des phrases et voir la retranscription sur ton Smartphone)

T'ont-ils paru utiles pour améliorer ta prononciation ? Pourquoi ?

- 8) Le journal de bord sur Google Docs t'a-t-il semblé efficace pour prendre conscience de tes points forts et de tes points faibles ?
O pas du tout O plutôt non O plutôt oui O beaucoup
Pourquoi ?

- 9) As-tu trouvé l'accompagnement de l'enseignant utile (en classe et à distance)
O Oui en classe et à distance
O Oui en classe
O Oui à distance
O Pas du tout

Pourquoi ?

II – Le numérique et moi

- 10) La plateforme collaborative *e-cursus* (*Moodle*) t'a-t-elle paru utile pour apprendre?
O pas du tout O un peu O beaucoup

Pourquoi?

- 11) Penses-tu que travailler avec les outils numériques permettent de progresser en anglais ?
O pas du tout O un peu O beaucoup
Pourquoi ?

Annexe 11 : Pré-test et post-test, Cycle 2 (Janvier 2019)

PRE-TEST

Tâche 2 : Lis ce passage à voix haute

Over half of British people take tea bags with them when they leave Britain to go on holiday or go on a business trip. British people are famous for loving tea and need their cup of tea even when travelling overseas. A survey found that tea bags were the most popular comfort item Britons pack in their suitcase when going abroad. The survey is from a car rental company. It asked over one thousand holidaymakers what essentials they need when visiting other countries. Around 55 per cent of them said tea bags. Other items Britons couldn't do without are toilet paper, fluffy towels, potato chips and bacon. Britons also take their favourite biscuits, presumably to dip into their morning cuppa.

Source : <https://breakingnewsenglish.com/1808/180802-tea-bags.html>

Tâche 3 : Réponds aux questions directement et décris l'image⁴⁴

1. What do you do during the week-end ?
2. Do you like holidays ? Why ?
3. What do you do when you are happy ?



⁴⁴ Nous avons volontairement flouté l'image car nous sommes dans l'incapacité de donner sa source.

POST-TEST

Tâche 2 : Lis ce passage à voix haute

Over half of British people take tea bags with them when they leave Britain to go on holiday or go on a business trip. British people are famous for loving tea and need their cup of tea even when travelling overseas. A survey found that tea bags were the most popular comfort item Britons pack in their suitcase when going abroad. The survey is from a car rental company. It asked over one thousand holidaymakers what essentials they need when visiting other countries. Around 55 per cent of them said tea bags. Other items Britons couldn't do without are toilet paper, fluffy towels, potato chips and bacon. Britons also take their favourite biscuits, presumably to dip into their morning cuppa.

Source : <https://breakingnewsenglish.com/1808/180802-tea-bags.html>

Tâche 3 : Réponds aux questions directement et décris l'image

1. What do you do during your free time?
2. Tell me about your family, introduce them
3. What's your favourite sport? Why?



Source : <http://www.pubenstock.com/2013/eurostar-tout-change-londres-leg/>

Annexe 12 : Fiche bilan évaluation diagnostique, Cycle 2 (Janvier 2019)

Nom – Prénom : _____

I – les sons de l'anglais

Tu sembles maîtriser la prononciation de ces sons :

/ɔ:/ /æ/ /ə/ /ɑ:/ /ɪ/ /i:/ /ʌ/

/ŋ/ /r/ /ʃ/ /dʒ/ /ð/ /θ/ /h/

Il te reste des efforts à fournir pour ces sons :

/ɔ:/ /æ/ /ə/ /ɑ:/ /ɪ/ /i:/ /ʌ/

/ŋ/ /r/ /ʃ/ /dʒ/ /ð/ /θ/ /h/

II – L'accent de mot

Tu sembles savoir accentuer les mots :

deux syllabes trois syllabes ou plus

Il te reste des efforts à fournir pour les mots:

deux syllabes trois syllabes ou plus

III – Le rythme de la phrase

Tu sembles respecter ces éléments propres au rythme de la phrase en anglais:

mots grammaticaux non accentués systématiquement

Annexe 13 : Grille d'évaluation sommative, Cycle 2 (Janvier 2019)

GRILLE LINGUISTIQUE		A2	B1	B2
LEXIQUE		Possède un vocabulaire suffisant mais restreint pour s'exprimer. 1	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur la plupart des sujets. Des erreurs surgissent pour exprimer une pensée plus complexe. 2	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets variés. Peut nuancer ses formulations malgré quelques hésitations. 3
GRAMMAIRE		Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore des erreurs élémentaires. Cependant le sens général reste clair. 1	A un bon contrôle grammatical malgré diverses erreurs. Influence du français perceptible. Le sens reste clair. 2.5	A un bon contrôle grammatical et énoncés complexes malgré des erreurs diverses qui n'influencent pas le sens. 3.5
PHONOLOGIE	Maîtrise générale du système phonologique	Prononciation assez claire pour être comprise. Influence du français très présente. 0.5	Prononciation intelligible. Influence du français perceptible sur les mots inconnus. 1.5	Prononciation de l'anglais assez naturelle. L'influence du français est peu perceptible. 2.5
	Articulation des sons	Les phonèmes sont encore proches du français. 0.5	Les phonèmes sont réalisés correctement malgré des erreurs sur les mots inconnus. 1.5	Les phonèmes de l'anglais sont maîtrisés malgré l'apparition de phonèmes français parfois. 2.5
	Traits prosodiques	L'accent de mot est correct. Tendance à accentuer la dernière syllabe ou toutes les syllabes et formes faibles non réalisées. 0.5	L'accent de mot et le rythme sont corrects. Quelques déplacements d'accent sur les mots inconnus. Formes faibles réalisées. 1.5	L'accent de mot et le rythme respectent les spécificités de l'anglais. Les formes faibles sont réalisées. 2.5
TOTAL		/ 14		

GRILLE PRAGMATIQUE	A2	B1	B2
ORGANISATION DE L INFORMATION	Quelques attributs du spot publicitaire. 0.5	Présence des spécificités du spot publicitaire. 1	Respect des spécificités du spot publicitaire (information sur le produit, ...). 1.5
COHERENCE ET COHESION	Quelques mots de liaison élémentaires pour marquer les relations entre les idées. 0.5	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Mais les énoncés manquent parfois de fluidité. 1	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation. 1.5
QUALITE DE LA COMMUNICATION	Quelques stratégies de persuasion utilisées de manière plus ou moins convaincante. 0.5	De manière générale, les ressources linguistiques utilisées visent à persuader autrui de manière très évidente. 1	Les ressources linguistiques sont mises au service de la persuasion (intonation, lexique positif, structures propres à la persuasion, ...) de manière fine. 1.5
PERTINENCE DU DISCOURS ET DES ARGUMENTS	Le scénario est très élémentaire. Les arguments sont peu nombreux. 0.5	Le scénario et les arguments utilisés sont variés et évidents. 1	Le scénario ou les arguments visant à mettre en avant les atouts du produit sont utilisés de manière efficace et fine. 1.5
TOTAL		/6	
Note		/ 20	

Annexe 14 : Transcription des entretiens de clarification, Cycle 2 (Janvier 2019)

Apprenant (1) : B.D.

Enseignant : Alors... On fait le bilan de ton parcours. Je vois que tu as eu huit sur vingt à ta dernière évaluation sur table.

B.D : hum... Je n'me rappelle pas ... Peut-être.

Enseignant : Mais, le problème c'est qu'il y avait plusieurs activités à remettre en ligne durant ce semestre et tu n'en as pas envoyées beaucoup. Pourquoi ?

B.D : Ben... J'avais pas... J'avais la flegme de faire, en fait.

Enseignant : La flegme ? Pourquoi ?

B.D : Ben comme c'était sur e-cursus, je n'avais pas envie de faire, de m'embêter à aller sur la plateforme et à ouvrir les trucs parce que c'est chiant à utiliser... Donc je me suis dit : « C'est pas la peine ».

Enseignant : D'accord ... Et tu y as été au moins une fois. J'ai vu que tu t'es connecté

B.D : Ouais mais ça fait longtemps. On était en salle informatique, hein ? C'est la seule fois où je suis allé dessus ?

Enseignant : Est-ce qu'à l'extérieur, tu as pu te connecter ?

B.D : Oui oui

Enseignant : Car tu pouvais aller à la B.U.

B.D : Oui oui

Enseignant : Alors, maintenant, est-ce qu'en classe, euh... en classe je ne t'ai pas trouvé très dynamique.

B.D : Euh... Après c'est, c'est de l'anglais, hein ? ... [rires] Donc forcément y a certaines barrières qui me stoppent. Par exemple j'arrive pas à aligner deux mots en anglais donc euh je ne vais pas lever mon doigt pour... pour parler anglais alors que je ne sais pas parler anglais.

Enseignant : Mais parfois il fallait juste répéter des mots, à certains moments du cours

B.D : Oui mais je répétais les mots, hein ? [rires]

Enseignant : J'avais l'impression que tu ne voulais pas répéter les mots et que je te forçais.

B.D : Non, même pas c'est pas ça, c'est comme ça, c'est ma personnalité.

Enseignant : D'accord. En tout cas ça ne te fait pas une très bonne moyenne en anglais.

B.D : Hein ? Ça fait combien ?

Enseignant : Ca te fait trois de moyenne en anglais, à cause d'activités qui n'ont pas été rendues.

B.D : Je sais.

Enseignant : Du coup ça a fait chuter ta moyenne, hein ?

B.D : C'est pas grave, j'ai déjà l'habitude.

Enseignant : Non, c'est juste que ça aurait pu être beaucoup mieux si t'avais juste rendu...

B.D : Non mais en anglais, je ne suis pas très bon. Et même si j'avais envoyé, ça aurait pas été bon quand même.

Enseignant : Il s'agissait juste de répéter les phrases correctement.

B.D : Je vous parle du jeu.

Enseignant : Je te parle des activités pour lesquelles il fallait écouter et répéter sur ecursus

B.D : je n'avais pas fait cette activité-là, hein ? J'sais pas... mais je n'avais pas noté aussi, donc quand j'arrive chez moi, le peu que je me souviens du cours et ce que vous dites, ah j'oublie, hein ? [rires]

Enseignant : Hormis le cours d'anglais, pour les autres cours, tu notes le travail à faire pour la prochaine fois ?

B.D : J'enregistre plus mes cours avec le téléphone et quand j'arrive chez moi, je réécoute et puis j'écris.

Enseignant : Tu écoutes vraiment ou tu écoutes quand tu as le temps ?

B.D : Euh j'écoute quand j'ai le temps, pas souvent mais voilà quoi... [rires]

Enseignant : Ça marche... Une dernière question est-ce que tu penses avoir progressé ? euh au niveau de ta prononciation ?

B.D : Euhhhhh, pfffffffff, on va dire que oui. J'ai compris certaines choses on va dire les <o> là, ben que ça se prononce... euh voilà ... [rires]

Enseignant : Quoi par exemple ? Je t'écoute.

B.D : J'ai pas d'exemples de mots en <o>

Enseignant : ça se prononce différemment ?

B.D : Ouais ça se prononce différemment. Quand je prononçais en anglais, j'avais toujours mon accent. Je pensais que c'était comme ça en fait, puisque depuis le lycée, c'est comme ça qu'on nous apprendait, en fait, on n'a pas vraiment travaillé sur la prononciation, donc ça m'a apporté un plus quand même. On va dire ça, hein ?

Enseignant : J'espère ...

B.D : [rires]

Enseignant : Ok, ça marche. On va s'arrêter là. Merci et bonne continuation.

Apprenant (2) : E.E.

Enseignant : On va faire le bilan du semestre, en deux, trois minutes, ok ?

E.E : C'est pas bon...

Enseignant : Alors, tu as obtenu neuf sur vingt à ton dernier devoir sur table.

E.E : *Manman*⁴⁵ ... Ah non c'est pas beaucoup.

Enseignant : Ben c'est pas mal ! Je m'attendais à pire, vu ton comportement.

E.E : Arrêtez Monsieur [rires] neuf !!! D'habitude je suis meilleur en anglais.

Enseignant : Ben tu n'as pas beaucoup travaillé ce semestre, hein ?

E.E : [rires] C'est vrai, c'est vrai. Oui mais quand même.

Enseignant : J'ai noté que tu n'as pas rendu toutes les tâches sur e-cursus. Par exemple la mission, un audio, ... D'où ta petite moyenne. J'aimerais savoir pourquoi tu te connectais si rarement sur e-cursus ?

E.E : Je ne sais pas du tout...

Enseignant : Tu n'as pas pensé à t'entraîner à partir de la plateforme ? Je ne te juge pas. Je cherche à comprendre, simplement.

E.E : Comment expliquer ça ? Je ne sais pas trop, Monsieur.

Enseignant : Tu n'avais le temps ? C'était trop difficile ?

E.E : Non non, en fait je m'y prenais toujours au dernier moment. J'ai une tante prof. d'anglais, comme vous. En fait, je ne sais pas. J'ai pas envie.

Enseignant : Tu aurais pu faire un minimum pour avoir la moyenne.

E.E : C'est la première fois que ça m'arrive.

Enseignant : Il faut te ressaisir, car tu es capable de faire vraiment mieux.

E.E : Je sais Monsieur. Mais c'est pas facile.

Enseignant : Pour le moment tu as cinq de moyenne.

E.E : *Manman manman manman*. C'est vraiment catastrophique. C'est la première fois que ça m'arrive.

Enseignant : Penses-tu que ta prononciation s'est améliorée ?

E.E : je ne sais pas du tout. Je ne me suis pas entraîné.

Enseignant : Tu as pris conscience de quoi durant ce semestre ?

E.E : Il faut que j'appelle ma tante pour qu'elle me donne des cours.

Enseignant : Non mais à part ça par rapport à la prononciation. Tu as pris conscience de quoi durant la séquence ?

E.E : Conscience ? Je ne sais pas. Là, j'ai vraiment régressé Monsieur. Je suis nul à chier.

Enseignant : Non, c'est juste que tu n'as pas suffisamment travaillé, car tu es capable d'avoir beaucoup plus, avec un peu d'entraînement. Allez, on s'arrête là ?

E.E : D'accord.

⁴⁵ Créole : exprime la surprise on pourrait traduire par « Oh mon Dieu ! »

Apprenant (3) : E.L.

Enseignant : Alors on fait le bilan de ce semestre. Penses-tu que ta prononciation a progressé ?

E.L : En fait, oui je pense avoir progressé, car vous ne faites pas des trucs basiques. Par exemple on a travaillé sur les voyelles, en fait, euh c'est mieux que les cours d'anglais que j'ai déjà eu dans mon parcours scolaire.

Enseignant : Ok. Alors j'ai vu que tu n'as pas rendu toutes les activités en ligne.

E.L : Je les ai rendues en fait mais très en retard.

Enseignant : Et la publicité ? Le journal de bord sur Google Docs, tes audio ?

E.L : En fait, de base, je ne vais pas trop sur e-cursus, à part pour les modules complètement en ligne.

Enseignant : Mais la plupart des activités en anglais étaient à rendre en ligne. Ta moyenne est de sept sur vingt, à cause des devoirs non rendus.

E.L : J'ai remis les audio mais en retard. En fait je ne suis pas organisée dans mon travail. Je fais un peu tout en même temps. Je suis désorganisée dans mon travail.

Enseignant : Tu étais aussi absente à quelques cours.

E.L : Oui c'était à cause de la grève de bus. J'ai du mal à me déplacer. Je dépendais de mon cousin.

Enseignant : Ah d'accord. Mais en fait e-cursus aurait pu servir à rattraper les cours, un peu. Et je rappelais les tâches sur Hangout.

E.L : Non mais j'ai retiré l'application de mon téléphone pour faire de la place. Je ne suis pas organisée.

Enseignant : C'est dommage, car tu aurais pu obtenir plus, avec plus d'entraînement. On va s'arrêter là.

Apprenant (4) : L.N.

Enseignant : On fait un bilan du semestre ?

L.N. : D'accord.

Enseignant : Comment tu t'es senti en anglais durant ce semestre ?

L.N. : Alors là ! Vraiment, j'étais pas à l'aise. J'ai pas aimé. Des fois, je ne voulais pas venir. J'étais parfois fatigué, je dormais en cours. Je n'aime pas l'oral.

Enseignant : Pourquoi ? C'était un cours axé sur la prononciation.

L.N. : C'est plus le fait de m'exprimer devant les gens, je pense. Je préfère lire mon texte, dire ce que j'ai compris et puis voilà.

Enseignant : Ok je comprends. Je vois que tu n'as pas remis grand chose en ligne.

L.N. : En ligne, ah bon ? C'est quoi ? Je ne sais même plus ce qu'il fallait remettre.

Enseignant : En fait, tu n'aimes pas parler devant la classe mais tu aurais pu parler en ligne.

L.N. : Oui mais sauf que je ne savais même pas qu'il y avait e-cursus.

Enseignant : On a été ensemble, souviens-toi, en salle informatique.

L.N. : Oui mais franchement je sais pas.

Enseignant : Durant le cours je rappelais les consignes et les tâches à rendre, en fait.

L.N. : Non mais j'étais pas là en fait, j'étais là mais ... hummm franchement je ne pourrai pas vous dire pourquoi j'allais pas sur e-cursus.

Enseignant : D'accord. Du coup, tu n'étais simplement pas intéressé ?

L.N. : Vous avez annoncé l'objectif dès le début. Je me suis dit ok pourquoi pas. Mais quand j'ai vu le tableau de signes qui correspondaient aux sons, je comprenais pas. Sauf les symboles qui ressemblent un peu aux sons comme le a (/ɑ:/) mais le trois avec les deux points (/ɜ:/) je ne sais même pas ce que c'est.

Enseignant : Il y avait pourtant ce tableau d'alphabet phonétique sur la plateforme pour t'entraîner à la maison. Alors ce n'est pas par rapport à toi. Je ne juge pas. Je veux juste comprendre, pour améliorer cette formation l'année prochaine. Dis moi, que me conseillerais-tu pour améliorer ce cours ?

L.N. : Euhhh. Bof. Je ne sais pas, car je sais que ça vient de moi-même. J'aurais pu me dire « bon Nathan fais un effort, essaie de rester concentré en cours, tout ça » Je ne peux pas vous dire ce que je n'ai pas aimé car j'écoutais pas. Même durant le jeu avec les cagnottes là c'est Brigitte et Nadine qui répondaient dans mon équipe.

Enseignant : Ok. J'essayais juste de comprendre. Merci. On s'arrête là.

Apprenant (5) : N.L.

Enregistrement de mauvaise qualité. Les énoncés inaudibles sont matérialisés par [***]

Enseignant : Alors on fait le bilan pour le semestre. Comment tu t'es senti durant le semestre ?

N.L. : Euhh... J'étais perdu. Perdu car je ne m'étais pas rendu compte de l'importance de la prononciation. Je savais que je ne prononçais pas tout proprement mais c'est vrai que la prononciation peut changer tout le sens en fait. [***] En plus, je pense que le meilleur moyen d'apprendre une langue c'est d'être dans le pays [***] travailler la prononciation est une manière d'apprendre mais ce n'est pas la plus pratique.

Enseignant : D'accord. Et que penses-tu d'e-cursus ?

N.L. : En fait, c'est pratique mais j'ai eu des problèmes techniques. En fait, parfois je déposais des fichiers et quand je retournais le lendemain, ça me disait que le fichier était là mais quand je le téléchargeais ça ne passait pas. Ça buggait. Mais sinon je trouvais ça plutôt pratique. Pareil pour Hangout. Le seul petit inconvénient c'est que ce n'est beaucoup utilisé mais on le voit sur le téléphone, même si ça part sur un *slide*, ça reste dans la tête. On n'a pas d'excuse pour ne pas rendre le travail.

Enseignant : Ok. Alors, est-ce que tu penses avoir amélioré ta prononciation ?

N.L. : Alors avec ce que vous nous avez donné depuis janvier, j'ai pu faire des efforts. Mais mon plus gros souci, c'est l'écoute. Je n'arrive pas à identifier certains mots. Des fois je me dis : « mais qu'est-ce qu'il a dit ? » [rires]

Enseignant : Qu'est-ce que tu pourrais faire pour t'améliorer ?

N.L. : Euh des audio-tests par exemple. Je trouve ça intéressant.

Enseignant : c'est-à-dire ?

N.L. : Euh écouter et répéter. En fait, moi si j'entends bien j'essaie de répéter à la perfection. Je trouve ça plutôt efficace.

Enseignant : Je remarque que tu n'as pas rendu certaines activités. Le premier audio à rendre, le dernier, le journal de bord n'a pas été complété.

N.L. : J'ai envoyé la pub. Mais c'était quoi le premier audio je ne me souviens plus trop. Mais mon journal de bord est sur Google Docs pas sur e-cursus en fait, Je peux l'envoyer quand je rentre ?

Enseignant : Ok avant dimanche quand même. En fait, pour l'instant tu as cinq de moyenne.

N.L. : D'accord.

Enseignant : On s'arrête là.

Annexe 15 : Grille de l'évaluation sommative critériée, Cycle 3 (Septembre 2019)

CRITERES D'EVALUATION DE L'EXPRESSION ORALE				
GRILLE LINGUISTIQUE		A2	B1	B2
LEXIQUE		Possède un vocabulaire suffisant mais restreint pour s'exprimer. 0.5	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur la plupart des sujets. Des erreurs surgissent pour exprimer une pensée plus complexe. 1	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets variés. Peut nuancer ses formulations malgré quelques hésitations. 2
GRAMMAIRE		Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore des erreurs élémentaires. Cependant le sens général reste clair. 1	A un bon contrôle grammatical malgré diverses erreurs. Influence du français perceptible. Le sens reste clair. 2	A un bon contrôle grammatical et énoncés complexes malgré des erreurs diverses qui n'influencent pas le sens. 4
PHONOLOGIE	Maîtrise générale du système phonologique	Prononciation assez claire pour être comprise. Influence du français très présente. 0.5	Prononciation intelligible. Influence du français perceptible sur les mots inconnus. 1	Prononciation de l'anglais assez naturelle. L'influence du français est peu perceptible. 2
	Articulation des sons	Les phonèmes sont encore proches du français. 0.5	Les phonèmes sont réalisés correctement malgré des erreurs sur les mots inconnus. 1	Les phonèmes de l'anglais sont maîtrisés malgré l'apparition de phonèmes français parfois. 2
	Traits prosodiques	L'accent de mot est correct. Tendance à accentuer la dernière syllabe ou toutes les syllabes et formes faibles non réalisées. 0.5	L'accent de mot et le rythme sont corrects. Quelques déplacements d'accent sur les mots inconnus. Formes faibles réalisées. 1	L'accent de mot et le rythme respectent les spécificités de l'anglais. Les formes faibles sont réalisées. 2
TOTAL		/ 12		

GRILLE PRAGMATIQUE	A2	B1	B2
ORGANISATION DE L INFORMATION	Quelques attributs du spot publicitaire. 0.5	Présence des spécificités du spot publicitaire. 1	Respect des spécificités du spot publicitaire (information sur le produit, ...). 2
COHERENCE ET COHESION	Quelques mots de liaison élémentaires pour marquer les relations entre les idées. 0.5	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Mais les énoncés manquent parfois de fluidité. 1	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation. 2
QUALITE DE LA COMMUNICATION	Quelques stratégies de persuasion utilisées de manière plus ou moins convaincante. 0.5	De manière générale, les ressources linguistiques utilisées visent à persuader autrui de manière très évidente. 1	Les ressources linguistiques sont mises au service de la persuasion (intonation, lexique positif, structures propres à la persuasion, ...) de manière fine. 2
PERTINENCE DU DISCOURS ET DES ARGUMENTS	Le scénario est très élémentaire. Les arguments sont peu nombreux. 0.5	Le scénario et les arguments utilisés sont variés et évidents. 1	Le scénario ou les arguments visant à mettre en avant les atouts du produit sont utilisés de manière efficace et fine. 2
TOTAL		/8	
Note		/ 20	

Annexe 16 : Fiche d'aide à la lecture des résultats de l'évaluation diagnostique

Nom – Prénom :

I – les sons de l'anglais

Tu sembles maîtriser la prononciation de ces sons :

/ɔ:/ /æ/ /ə/ /ɑ:/ /ɪ/ /i:/ /ʌ/

/ŋ/ /r/ /ʃ/ /dʒ/ /ð/ /θ/ /h/

Il te reste des efforts à fournir pour ces sons :

/ɔ:/ /æ/ /ə/ /ɑ:/ /ɪ/ /i:/ /ʌ/

/ŋ/ /r/ /ʃ/ /dʒ/ /ð/ /θ/ /h/

II – L'accent de mot

Tu sembles savoir accentuer les mots de :

deux syllabes trois syllabes ou plus

Il te reste des efforts à fournir pour les mots:

deux syllabes trois syllabes ou plus

III – Le rythme de la phrase

Tu n'accentues pas systématiquement les mots grammaticaux

Tu accentues systématiquement les mots grammaticaux

IV – Mon Carnet de Bord (my logbook) 1/3

Va sur e-cursus et remplis ton carnet de bord (*logbook*) à partir de cette fiche en répondant à la question suivante :

À partir des évaluations diagnostiques, quel(s) point(s) dois-tu travailler pour améliorer ta prononciation en anglais ?

Annexe 17 : Questionnaire de début de parcours, Cycle 3 (Septembre 2019)

Améliorer sa prononciation anglaise dans un dispositif hybride
--

I – La prononciation de l’anglais et moi : mes représentations

1. Comment te positionnes-tu au regard de la prononciation anglaise ?

- A1 – A2 (débutant)
- B1 – B2 (intermédiaire)
- C1 – C2 (avancé)

2. Selon toi, améliorer sa prononciation anglaise est ...

- très important
- important
- peu important
- inutile

Pourquoi ? _____

3. Te sens-tu prêt.e à fournir des efforts pour améliorer ta prononciation anglaise?

- oui
- non

Pourquoi ? _____

4. As-tu déjà travaillé sur la phonologie en anglais (prononciation des sons, travail sur l’accentuation, l’intonation, etc.) ?

- jamais
- parfois
- souvent

5. pour améliorer sa prononciation le plus important est de ... (3 réponses maximum)

- apprendre un vocabulaire varié

- apprendre des règles de grammaire
 - prononcer les mots et les sons anglais
 - gérer ses émotions pour prendre la parole devant les autres
 - travailler à partir de ses erreurs de prononciation
6. Pour améliorer la prononciation des étudiants, l'enseignant devrait ...
(plusieurs réponses possibles)
- les aider à organiser leur travail (rappel des tâches à rendre en ligne, etc.)
 - les aider à réaliser leurs tâches orales (astuces pour s'améliorer)
 - faciliter le travail en groupe (entraide pour mieux prononcer ensemble)
 - les encourager et les motiver pour qu'ils progressent
 - les conseiller et (ré)expliquer les notions, les règles de prononciation, etc.
 - les aider à comprendre leurs erreurs pour qu'ils se corrigent et s'entraînent.
7. Quelles activités sont les plus efficaces pour améliorer sa prononciation ?
(plusieurs réponses possibles)
- faire écouter et répéter des sons et des phrases
 - montrer comment on prononce un son (mouvement de la bouche)
 - faire des activités de prononciation de sons dans un groupe
 - s'entretenir avec le professeur
 - transcrire ce qu'on entend en écriture phonétique
 - écouter pour repérer un son ou un mot
 - lire à voix haute

II – Le travail collaboratif et moi

8. Aimes-tu travailler en groupe ?
- oui
 - non
9. Penses-tu qu'il soit possible d'améliorer sa prononciation en groupe ?
- oui
 - non

III – Le numérique et moi

10. As-tu déjà utilisé la plateforme *e-cursus (Moodle)* ou une autre autre ?

oui

non

Dans quel.s but.s ?

11. Penses-tu qu'un cours hybride (en présence et à distance) soit utile pour améliorer sa prononciation ?

oui

non

Pourquoi ? _____

12. Les outils numériques permettent-ils d'améliorer sa prononciation ?

pas du tout

un peu

beaucoup

Pourquoi ? _____

Annexe 18 : Questionnaire de fin de parcours, Cycle 3 (Septembre 2019)

Améliorer sa prononciation anglaise dans un dispositif hybride
--

I – La prononciation de l’anglais et moi

1. Comment te positionnes-tu au regard de la prononciation anglaise ?
 - A1 – A2 (débutant)
 - B1 – B2 (intermédiaire)
 - C1 – C2 (avancé)
2. Selon toi, après ce parcours, améliorer sa prononciation est ...
 - très important
 - important
 - peu important
 - inutile
3. As-tu pu assister aux TD dès le début du parcours?
 - oui non

Pourquoi ? _____

Comment qualifierais-tu ta participation au cours ?

- fréquente (plus de 80%)
 - régulière (entre 60 et 80%)
 - moyenne (autour de 50%)
 - peu régulière (entre 30 et 50%)
 - rare (moins de 30%)
4. Ta prononciation a-t-elle progressé depuis le début du semestre ?
 - pas du tout plutôt non plutôt oui tout à fait
 5. Selon toi, pour améliorer sa prononciation le plus important est de s’entraîner à... (3 réponses maximum)
 - prononcer les sons et les mots en anglais correctement
 - avoir un vocabulaire varié
 - connaître les règles de grammaire
 - gérer ses émotions pour prendre la parole devant les autres
 - travailler à partir de ses erreurs de prononciation
 - autres : _____

6. As-tu eu des difficultés pour améliorer ta prononciation ?

non oui

Si tu as répondu Oui, tu as eu du mal à ...

- Organiser ton travail pour effectuer toutes les tâches demandées
 - Comprendre les consignes des tâches demandées en TD ou en ligne
 - Trouver la motivation pour faire les activités
 - Comprendre les faits phonologiques (accentuation, formes faibles, etc.)
 - Cibler tes points faibles à l'oral pour y remédier
 - Autres :
-

7. Quelles activités as-tu trouvées utiles pour améliorer ta prononciation ?

En TD :

- Écoute de documents audio et audiovisuels
- Exercices de phonétique (bingo, ...) et de phonologie (lectures, ...)
- Exercices de prononciation à partir du tableau d'alphabet phonétique
- Cours sur les phénomènes d'accentuation et de formes faibles, etc.

À distance :

- Écoute de documents audio et audiovisuels
- Exercices de phonétique et de phonologie en ligne seul (application, site,...)
- Activités d'Audio Actif Comparatif
- Compte-rendu sur ta progression (*my logbook*)
- Conception du jeu éducatif sur la phonologie (tâche de fin de projet)
- Conception du spot publicitaire (tâche de fin de projet)
- Évaluation des enregistrements des autres étudiants
- Correction de tes audio (AAC) à la suite des remarques du professeur
- Auto-correction à partir d'un logiciel de conversion de texte en son

II – L'accompagnement

8. As-tu trouvé l'accompagnement de l'enseignant utile ?

- Oui, en classe et à distance
- Oui, en classe seulement
- Oui, à distance seulement
- Pas du tout

Pourquoi ? _____

9. As-tu l'impression d'avoir eu un accompagnement personnalisé ?

O Oui

Qu'est-ce-qui a contribué à te sentir soutenu.e personnellement ?

O Non

Qu'est-ce-qui t'a manqué pour te sentir soutenu.e personnellement ?

10. Évalue l'intervention de l'enseignant en TD ou en ligne

En présentiel et/ou en ligne, l'enseignant a ...	Tout à fait d'accord	D'accord	Je ne sais pas	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Aidé à organiser le travail (rappel des tâches, organisation du cours ...)					
Expliqué les consignes (en cas d'incompréhension)					
Encouragé et motivé les étudiants dans leur apprentissage					
Expliqué les règles phonologiques (accentuation, prononciation, etc.)					
Aidé à prendre conscience de ses erreurs					

III – Le numérique et moi

11. Tu as travaillé à distance, à partir de la plateforme e-cursus (Moodle) ...

plus de deux heures par semaine

entre une heure et deux heures par semaine

moins d'une heure par semaine

jamais

Pourquoi?

12. La plateforme collaborative e-cursus (Moodle) t'a-t-elle paru utile pour améliorer ta prononciation?

pas du tout plutôt non plutôt oui tout à fait

Pourquoi?

Annexe 19 : Journaux de bord, Cycle 1 (Janvier 2018)⁴⁶

I – Questions au fil du parcours

1. Comment te positionnes-tu en anglais et comment comptes-tu t'améliorer ?
2. Après trois séances, quels sont les réflexes à avoir quand on prend la parole en anglais ?
3. As-tu fait de progrès depuis le début du parcours ? Pourquoi ?

II – Consignes pour le bilan final

Bonjour, cet écrit a pour but de rendre compte de votre prise de conscience du système phonologique de l'anglais.

Vous devez vous aider de vos carnets de bord écrits sur Google Docs et répondre de manière argumentée aux questions suivantes (entre 200 et 300 mots en français) :

- Qu'est ce que la phonologie selon toi, est-elle aussi importante que la grammaire et le vocabulaire ?
- Comment dois-tu faire pour accentuer des mots inconnus ?
- Comment dois-tu faire pour respecter le rythme de la phrase en anglais ?
- Comment évaluerais-tu tes progrès quant à la prononciation de l'anglais, durant ce semestre ?
- Que te reste-t-il à faire pour t'améliorer ?
- Quels outils pourrais-tu utiliser pour atteindre ce but ?

⁴⁶ Pour distinguer les divers domaines d'autonomie, nous avons surligné les occurrences liées au domaine :

- **Cognitif** (l'apprenant est conscient des faits phonologiques et de leurs enjeux sur la communication) en gris
- **métacognitif** (l'apprenant parvient à faire un bilan en pointant ses faiblesses et ses forces) en bleu
- **psycho-affectif** (l'apprenant se motive, met en avant son ressenti pour construire la compétence) en jaune
- **organisationnel** (l'apprenant planifie son apprentissage à l'aide d'outils, de stratégies, etc.) en vert

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

07/02/18

Par rapport à la prononciation de l'anglais je pense que j'ai un niveau assez moyen. Je peux prononcer la plupart des sons phonétiques mais j'ai beaucoup de mal à articuler correctement les phrases. Je pense que pour m'améliorer il faudrait que je parle plus lentement en lisant et que je m'entraîne en répétant certains mots de séries en version originale.

28/02/18

Lorsque je prends la parole en anglais j'essaie de me détacher de mes notes autant que possible. J'essaie également de ne pas rester bouger sur place et de regarder un maximum le public. Je tente de faire des phrases courtes pour exprimer directement mon idée pour ne pas me perdre dans des tournures de phrases et de syntaxes trop compliquées que je risque d'oublier le moment venu. Même si j'ai des trous de mémoires, je fais au mieux pour que l'on ne le remarque pas.

14/03/18

Entre mes notes de lecture du texte et d'exposé, il y a eu une régression. Cela est dû au fait que j'ai du mal à juger du rythme des phrases que je n'ai pas entendu correctement au préalable. Pour m'améliorer je peux mettre les liaisons, formes faibles et accentuations dans les phrases que je produis pour essayer de déterminer approximativement le rythme du texte.

II – Bilan final

Selon moi, la phonologie est l'étude des sons, à leurs interactions avec d'autres sons au sein d'une phrase, à leurs agencements particuliers et à leurs fonctionnements. Je pense que la phonologie est aussi importante que la grammaire et le vocabulaire car, au même titre qu'eux, elle est indispensable pour bien s'exprimer dans une langue. Elle est essentielle à l'oral pour suivre le rythme des phrases quelle que soit la langue.

Pour accentuer les mots inconnus, comme vus en cours, je regarde les suffixes ainsi que les préfixes, je regarde s'ils affectent l'accentuation et si ce n'est pas le cas j'accentue normalement sur la 1ère syllabe du mot.

Le rythme d'une phrase est une caractéristique principale de la langue anglaise. Ce rythme est d'une importance primordiale et, pour le respecter, je dois regarder les mots en formes faibles, les mots accentués, les liaisons entre les mots ainsi que les ponctuations. Durant ces 8 semaines de cours, il serait difficile de dire que je ne me suis pas amélioré du tout. J'ai appris l'existence des formes faibles, les règles d'accentuations, l'importance du rythme des phrases en anglais. J'ai fait de mon mieux pour respecter le rythme des phrases que je lisais en anglais, mais j'ai beaucoup de difficultés lorsqu'il ne s'agit pas d'un texte que j'ai entendu au préalable. Cela me permet de savoir approximativement où il y aura des formes faibles, des accentuations, des liaisons et autre. C'est beaucoup plus simple par la suite de les repérer sur le papier. Cela se voit dans mes notes orales, qui sont bien meilleures dans les enregistrements de textes avec un audio que dans l'exposé.

Pour m'améliorer il faut que j'aie plus de contact avec des phrases prononcées correctement avec le rythme et tout ce qui va avec. Il faut également que je m'habitue aux formes faibles que j'oublie très souvent de prononcer.

Pour atteindre ce but, les émissions télévisées en anglais ainsi que les séries me seront utiles pour entendre plus fréquemment des phrases prononcées par des personnes s'exprimant couramment en anglais. Les applications permettant de lire les textes écrits comme les synthétiseurs vocaux me permettront de suivre en temps réel le texte qui est lu et de voir clairement les liaisons ainsi que les formes faibles au sein des phrases.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

1) Par rapport à la prononciation en anglais je ne suis pas très à l'aise.

Pour combler cette lacune j'écoute plusieurs fois les audios et je redis le mot comme il est prononcé.

2) Au moment de prendre la parole, il faut préparer ce que l'on va dire, il faut utiliser des mots simples, facile à retenir. Faire en sorte d'être compris par ses camarades, et aller droit à l'essentiel. Et il ne faut pas avoir peur de prendre la parole car même si la réponse est correcte ou incorrecte, on apprendra au final à ne pas reproduire les mêmes erreurs.

3) Je ne pense pas avoir progressé à l'oral dans le fait que j'ai toujours du mal à construire des phrases simples en anglais du fait que quand j'ai une idée je pense en français et le transcrire en anglais m'est difficile.

Pour la prononciation je m'améliore. Je repère les liaisons, les accentuations avant de lire. Et de plus je m'aide de l'audio de Google Traduction pour écouter la prononciation des mots.

II – Bilan final

- La phonologie selon moi c'est tout d'abord la prononciation de chaque mot dans une phrase. Car en effet elle a une valeur linguistique. De plus avant de commencer à apprendre un mot il faut savoir comment il se constitue linguistiquement (sa prononciation, l'intonation, l'accentuation, les syllabes) après vient la grammaire et le vocabulaire des mots.

- Tout d'abord j'écoute l'audio ensuite je repère les pauses, les intonations et les accentuations. Après l'avoir écouté trois fois, j'essaye de lire la phrase sans l'aide de l'audio en essayant de me rapprocher le plus que possible de la prononciation.

- Ma prononciation de l'anglais a nettement progresser même si certaines lacunes persistent. Quand j'ai des petites difficultés j'utilise les différents outils qui sont mises à ma disposition comme Google traduction ou Le Larousse en ligne afin de m'améliorer. Ce qui me reste à faire c'est d'enrichir davantage mon vocabulaire et revoir ma grammaire. Comme il a été dit précédemment j'utilise Google Traduction, le Larousse en ligne et les sites de transcription phonétique.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

5 février 2018

1) Comment vous positionnez-vous et comment comptez-vous vous améliorer ?

Au niveau de la phonologie je pense que je n'y fais pas attention, je suis influencée par de la musique américaine alors la plupart du temps je reproduis cette prononciation sans y prêter trop attention; mais quand viennent des mots inconnus je suis perdue et prononce "à la française". Afin de m'améliorer j'envisage de visionner des séries en VOSTFR, d'analyser les paroles des chansons que j'écoute et de les répéter afin de mieux mémoriser.

27 Février 2018

2) Quelles stratégies devez-vous utiliser quand vous prenez la parole en anglais?

Selon moi il est essentiel d'avoir confiance en soit et en son travail afin de donner une prestation convenable car on ressent à l'oral si le sujet a été travaillé ou pas. Il faut parler fort et maîtriser son sujet mais ne pas le réciter ni le lire car ça devient lassant, il faut mettre un peu de vie et de gestuelle mais ne pas être dans l'excès et pourquoi pas ajouter un peu de gestuelle

14 Mars 2018

3) En quoi il y a t'il eu une régression ou une progression au niveau de la prononciation?

Selon moi j'ai eu un peu des deux ce qui est paradoxale, j'ai tendance à trop vouloir bien faire et donc me perdre et perdre confiance en moi et en ma prononciation alors j'abandonne car je me dis que je n'y arriverai jamais alors je régresse car le travail régulier est la clé de la progression. Mais avec tous les audios que nous devons envoyer et les travaux à propos de l'accentuation, liaisons ect... je crois progresser dans le sens où ce sont des devoirs à rendre je m'y applique et répète beaucoup avant de les envoyer par conséquent je mémorise et progresse au niveau de la prononciation.

II – Bilan final

Qu'est-ce que la conscience phonologique?

La conscience phonologique est définie comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. La prise de conscience d'unités phonologiques comme la syllabe et le phonème, ainsi que leur traitement explicite et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

Comment dois-tu faire pour accentuer des mots inconnus ?

Il faut connaître les suffixes qui portent l'accent.

Comment dois-tu faire pour respecter le rythme de la phrase en anglais ?

Il faut faire attention aux liaisons, et à l'accentuation et aux formes faibles et fortes des mots.

Comment évaluerais-tu tes progrès efforts durant ces 8 semaines par rapport à la prononciation de l'anglais?

Je crois que ma prononciation a bien évolué et cela se ressent dans mes notes qui elles aussi ont augmenté, alors ces 8 semaines ont été productives pour moi.

Que reste-t-il à faire pour t'améliorer?

Continuer à pratiquer pour ne pas perdre mon niveau, et travailler encore sur l'accentuation.

Comment peux-tu analyser tes résultats en lecture, exposé par rapport à la prononciation de l'anglais et la phonologie?

En réalité durant les exposés avec le stress et le manque de confiance je ne prête pas attention à ma prononciation ou à la phonologie, il faudrait que je m'enregistre pour cela mais je dirai qu'ils sont corrects et qu'une progression est en cours.

Quels outils pourrais-tu utiliser pour atteindre ce but?

Des sites internet, des applications et des vidéos.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

Fait le Vendredi 02/02/18.

La prononciation en anglais:

Au niveau de la prononciation, je pense que sur une échelle je serai le niveau le plus bas C'est-à-dire sur 100 je serai probablement 5 à 15, mais si je révise un paragraphe d'un texte que j'écoute un anglophone le dire à plusieurs reprises, que je l'apprends cet accents, cette manière qu'un anglophone le dirait par coeur, que je le comprends et je le maîtrise alors à ce moment là je situerai au milieu d'une échelle, sur 100 je me placerai sur 50 à 75.

Comment améliorer votre prononciation ?

Pour m'améliorer, il faudrait que j'écoute la voix et l'accent d'un anglophone près de moi pour qu'il puisse avoir une prononciation correcte ou compréhensible en tout cas.

Fait le Vendredi 09/02/18.

Les réflexes à avoir pour prendre la parole:

Lorsqu'on prend la parole en anglais de plus à l'oral, je pense qu'il est nécessaire d'avoir du vocabulaire afin d'éviter des trous ou pouvoir détourner la phrase avec des synonymes pour éviter toute hésitation, il est nécessaire aussi de ne pas avoir peur de ce que l'on peut penser de soi et surtout si ta phrase a du sens. Il faut se sentir prêt. Personnellement, je pense que quand tu connais, tu sais ce que tu veux dire exactement, tu as du vocabulaire en cas d'oubli ou autres..., que tu maîtrise moyennement la prononciation cela crée déjà une assurance. Mais si tu doutes du sens de ta phrase, tu as peur de ce que les autres puissent penser que ce que tu dis est bête, bin effectivement tout cela crée un blocage ...

Pour conclure, les réflexes seraient d'avoir du vocabulaire, ne pas avoir peur, connaître la prononciation des mots que tu utilises.

Fait le Lundi 19/02/18.

Outils indispensable à mon apprentissage:

Pour m'aider dans ma prononciation en anglais, mes outils sont avant tout les natifs de la langue. Je m'aide d'un amis et d'une autre personne. Et après j'utilise un logiciel comme reverso ou plutôt wordreference et j'écoute la prononciation du mot .

Fait le Vendredi 09/03/18.

Mon évolution en prononciation :

Je ne me souviens pas de ma note précédente mais je crois que j'avais obtenu une note similaire à 3,5/5. Je considère que malgré tout j'ai progressé; Car, le premier audio je l'avais fait écouté par un natif pour voir si elle était correcte et dans celui-ci, je me suis débrouillée réellement seule avec mes propres moyens et mon écoute. Donc oui, je suis toujours au même niveau mais je sais au moins que maintenant je peux le faire avec un peu plus de confiance en moi.

Cependant pour m'améliorer, il faut que j'ai plus confiance en moi, c'est parce que je doute que je fais des bêtises et c'est pour cela aussi que je faisais quelqu'un vérifier après moi. Ensuite, il faudrait que je me concentre sur le rythme des Anglais et enfin ne pas avoir peur des mots qu'on entend pas ou plutôt des phrases que l'on entend sonner comme du charabia.

II – Bilan final

Selon moi, la conscience phonologique est la capacité à percevoir la phonologie des mots, la construction, la manière dont le son est fait comme par exemple avec les rimes, les syllabe, ou tout simplement la lettre, leurs phonèmes. La phonologie est importante dans la mesure où elle joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ceci permet l'amélioration de la lecture.

L'accentuation des mots inconnus peut se faire de deux manières soit en écoutant le mot en anglais et trouver quelle syllabe est la plus accentuée, soit à l'aide du dictionnaire, grâce à sa traduction phonétique. Ainsi pour respecter le rythme, il faut que je sache comment accentuer et c'est par cela que je pourrais respecter le rythme de celle-ci, car certains mots ou syllabes sont accentués et d'autres non.

Si je devais m'auto-évaluer Je me noterais super bien, sur 20 je me donnerai 14 car je peux avoir une prononciation correcte en anglais à l'aide du dictionnaire, des écoutes

et de l'entraînement que j'ai eu tout au long de ces 8 dernières semaines. Il me manquerait qu'à améliorer ma confiance en soi. Sur ce j'ai déjà travaillé et que j'ai remarqué beaucoup d'amélioration. Au niveau de mes résultats, il y a eu des progressions, vu qu'il y a eu des outils à ma disposition, j'ai eu de l'entraînement et des méthodes qui ont suivi. Les outils que je pourrai continuer à utiliser sont l'écoute puis le dictionnaire, mais principalement l'écoute. Cela me paraît plus favorable pour moi pour atteindre ces objectifs.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

Fichier supprimé par l'apprenant

II – Bilan final

- Qu'est-ce que la phonologie selon toi?

La phonologie est les règles de sons qui permettent de prononcer des mots et former des phrases complètes et compréhensibles.

- Comment dois-tu faire pour accentuer des mots inconnus?

Personnellement, je sais automatiquement comment prononcer les mots malgré ils sont inconnus, je suppose que le cerveau a déjà adapté, étant anglophone. En général, quand on ne connaît pas un mot, il faut le prendre par syllabe.

- Comment dois-tu faire pour respecter le rythme de la phrase en anglais?

Avec les liaisons, normalement, le rythme n'est pas difficile à suivre. La ponctuation, à mon avis est le plus important parce que elle donne les signales; quand prendre une pause, arrêter, continuer à lire sans pause, etc...

- Comment te sens-tu en anglais, au niveau de la prononciation?

Je suis anglophone alors la prononciation n'est pas un problème pour moi. J'ai confiance en moi-même alors je me sens vraiment à l'aise quand je dois parler en public. Je dirais donc, affirmativement, que oui ; la confiance est très important parce que les pensées viennent facilement qui aident à mieux formuler les phrases et d'être concentré pour permettre la bonne prononciation.

- Quelles stratégies devez-vous utiliser quand vous prenez la parole en anglais ?

Je n'utilise pas de stratégie quand je prends la parole, parce que l'anglais est ma langue maternelle. Je dois juste me sentir confortable et me rappeler qu'il n'y aucune raison d'avoir peur si je sais de quoi je parle et je transmets bien mon message

- Comment évaluerais-tu tes progrès efforts?

Ma prononciation est toujours le même.

Que te reste-t-il à faire pour t'améliorer ? Quels outils pourrais-tu utiliser pour atteindre ce but ?

J'ai besoin de plus de vocabulaire pour enrichir mon anglais.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

1) Comment vous positionnez-vous par rapport à la prononciation de l'anglais ?

En anglais, j'ai beaucoup de mal avec la prononciation des mots, le rythme, mais également avec l'intonation. Je trouve que c'est très difficile, d'avoir une bonne prononciation.

2) Quelles stratégies devez-vous avoir quand vous prenez la parole en anglais ?

Lorsqu'on prend la parole en anglais, il faut parler naturellement, et ne pas avoir honte de notre accent. De plus, il est préférable de faire des phrases courtes, simples afin d'éviter les erreurs.

3) Amélioration ou régression? Pourquoi ?

Je trouve que je me suis amélioré, car je fais plus attention aux liaisons, au rythme. J'essaye également de mettre l'intonation dans les phrases.

II – Bilan final

- La phonologie selon moi étudie les sons. C'est une branche linguistique.
- L'accentuation des mots se fait en fonction du nombre de syllabe que le mot comporte. En effet, plusieurs règles existent afin de savoir quelle syllabe aura une intonation plus élevée. De plus, l'accent tonique est utilisé à partir de deux syllabe ou plus.

Règle n°1

- Avec les noms et les adjectifs de deux syllabes, l'accent est normalement sur la première syllabe.

Règle n°2

- Avec les verbes de 2 syllabes, l'accent est normalement sur la deuxième syllabe.

Règle n°3

- Les mots finissant par IC sont habituellement accentués sur l'avant dernière syllabe

Regle n°4

- Les mots finissant par tion, sion, cian, sont habituellement accentués sur l'avant dernière syllabe.

Pour respecter le rythme d'une phrase **il faut déjà respecter la ponctuation.** **Je trouve que j'ai beaucoup évolué** durant ces 8 semaines par rapport à la prononciation de l'anglais. **je progressais un peu plus chaque semaine.** **Je suis partis d'un 2 sur 5 pour arriver à un 4 sur 5**

Pour m'améliorer d'avantage il faut que je m'entraîne plus en prononciation et surtout **en essayant de respecter le rythme des phrases en lisant, en écoutant des textes audios plusieurs fois et en répétant plusieurs fois afin de bien mémoriser.** Pour cela **je peux utiliser les nombreux outils** donnés par mon professeur d'anglais tel que les sites internet : **howjsay.com** ou encore **dictionary.cambridge.org**

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

- 1) J'ai l'impression que je me débrouille quand même un peu mieux que l'an dernier. Mais je reste tout de même en difficulté. Pour m'améliorer, je pense qu'il est évident que je dois travailler davantage la prononciation, c'est-à-dire lire en anglais et écouter de l'anglais.
- 2) Je dois savoir de quoi je vais parler, maîtriser mon sujet et d'un autre côté, je dois m'entraîner à parler devant un groupe de personne. De plus, il faut travailler mon vocabulaire et ma prononciation afin de ne pas "bugger" lors de ma prise de parole.
- 3) Grâce aux sites que vous nous avez donnés et grâce au Reading, je me suis améliorée au niveau de la prononciation, sur l'accentuation des mots. Je m'en sors un peu mieux qu'avant.

II – Bilan final

Selon moi, la phonologie de l'anglais est une méthode de prononciation des mots. Savoir prononcer des mots correctement, c'est connaître leur composition, savoir où et comment les accentuer. Elle est aussi importante que la grammaire et le vocabulaire car elle favorise la compréhension de notre anglais.

En règle générale, il faut savoir que pour les noms et adjectifs, l'accentuation est portée sur la première syllabe alors que pour les verbes, elle est portée sur la seconde syllabe. L'accentuation des mots est en fonction du nombre de syllabes que le mot comporte. Un mot peut ou pas être accentué. Cependant, il existe des mots qui n'ont pas le même principe, des mots possédant des préfixes et/ou suffixes. Par exemple, les mots avec les suffixes -ial, -ic, -ion, -ive et -ity, l'accent principal est habituellement porté sur la syllabe qui est avant ce suffixe. Ou bien encore, les mots de 2 syllabes qui sont en général accentués sur la première syllabe. Pour respecter le rythme de la phrase en anglais, c'est savoir accentuer parce que certaines syllabes sont accentuées et d'autres non. En appliquant les règles précédentes, le rythme et l'intonation de la phrase suivront tout seul. Je n'ai pas grandement évoluée mais grâce à ses règles de prononciation, j'ai entre mes mains de quoi m'améliorer beaucoup plus. Évidemment, il me reste à pratiquer, travailler mon expression orale. Éventuellement, il serait possible que je cherche un correspondant anglophone afin de pratiquer. Mais je peux aussi juste écouter de l'anglais et essayer de décrypter d'un autre côté.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

1) *Comment vous positionnez-vous par rapport à la prononciation en anglais ?*

Je dirais que ma prononciation en anglais est digne d'une véritable **débutante**, à savoir **aucun niveau**.

2) *Comment améliorer sa prononciation ?*

Avec **beaucoup d'entraînement tel que l'écoute** de document audios comme la musique, les films et les séries, il serait plus facile d'améliorer sa prononciation. Ce qui n'est pas tout le temps mon cas.

3) *Quelle réflexe/stratégie mettre en place avant de prendre la parole en anglais ?*

Je pense qu'il **faudrait déjà penser à notre idée** pour pouvoir mieux s'exprimer.

4) *Dans le cours, qu'est-ce qui pourrait t'aider à améliorer ta prononciation ?*

L'écoute de document pourrait m'y aider.

5) *Amélioration ou régression en lecture ? Pourquoi ? Et quoi faire pour améliorer ?*

Régression en lecture due à la précipitation.

Il faudrait que j'arrête de stresser pour mieux **prendre mon temps** et ainsi m'améliorer.

II – Bilan final

Selon moi, la phonologie est une aide auditive transcrite de façon à mieux comprendre la prononciation des sons. Tout comme la grammaire nous donne des règles dans une langue, le vocabulaire constitue un ensemble de mots, **la phonologie, elle nous aide à la prononciation**. Pour accentuer des mots inconnus, il faut d'abord me renseigner sur la phonologie de langue des mots dits. Une fois ceci fait, je pourrai avoir une meilleure prononciation. **Je dois reconnaître les mots accentués ou non pour respecter le rythme de la phrase**. Je dirais que **je me suis légèrement amélioré** car j'ai mieux compris le fonctionnement de la prononciation. Pour améliorer ma prononciation en anglais, je devrai **m'entraîner** au rythme car je n'en ai pas. L'usage **d'application** permettant de **répéter** des phrases ou le fait de **regarder des vidéos** en anglais pourrait m'aider à atteindre ce but.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

1 – La première expression orale demandée, celle dans le but de connaître notre niveau par la lecture d'un texte et un questionnaire, fut un **exercice complexe** auquel **je dus m'y remettre plusieurs fois avant d'avoir un résultat convenable**. Même si j'étais un peu plus à l'aise dans la lecture du texte, les réponses au questionnaire me posèrent problème dans leur spontanéité car je ne savais pas quoi dire ni comment le dire. En reconsidérant la chose, **j'aurais dû simplifier mes réponses** par des courtes mais instructives tout **en gardant un ton posé**. **Répéter et prendre en compte la prononciation dans sa tête est une bonne astuce selon moi**. En outre, **s'entraîner à la lecture à l'aide de lyrics** et de traductions audiovisuelles permettraient de s'améliorer pour la prononciation anglophone.

2 – Prendre la parole dans le cadre de la participation s'avère être ardu puisqu'**il faut émettre un avis** constructif rapidement pour faire gagner des points à son groupe. Cependant, il conviendrait de prendre la parole naturellement au fur et à mesure et donner un avis malgré ses lacunes. De plus, décider et **alterner la prise de parole pourrait être positif pour le travail d'équipes**. Ainsi selon moi, il sera possible de gagner en aisance et d'aider le groupe.

II – Bilan final

La phonologie se définit comme étant **l'étude des systèmes de sons des langues naturelles et l'ensemble des principes ou règles les déterminant**. Ainsi, d'après moi, la phonologie se résume donc en deux points : **la prononciation et l'analyse des sons et syllabes d'une langue**.

Compte tenu de son importance pour le bon fonctionnement d'une langue, **on ne peut affirmer que la phonologie soit moins essentielle que la grammaire** et le vocabulaire car elle est une branche **fondamentale** de la linguistique. De plus, elle est **nécessaire** car elle complète la grammaire et le vocabulaire, notamment en anglais par le biais de la **prononciation des mots lexicaux et grammaticaux** par exemple. L'étude des sons et

de leur prononciation permet également de faire la différence entre certains mots de vocabulaire et de leur donner du sens.

En revanche, arriver à prononcer certains mots, surtout des mots inconnus n'est pas chose aisée au début. Mais il existe des astuces permettant de le faire. Tout d'abord, selon le nombre de syllabe. En effet, l'accentuation à lieu sur la première syllabe en règle générale selon le type de mot sauf exception. Ensuite, l'accent tonique et l'accent de phrase. En anglais on accentue sur une syllabe et dans une phrase au moins une fois. L'accent tonique se repère selon les suffixes et les préfixes. Certains suffixes portent eux-mêmes l'accent, d'autres le portent sur la syllabe qui précède, d'autres ne le portent jamais (suffixes neutres). Les préfixes sont rarement accentués mais il existe des exceptions, c'est pour cela qu'il n'est pas facile d'accentuer n'importe quel mot.

Par conséquent, pour aussi prononcer convenablement un mot ou une phrase, le respect du rythme est de mise. Le rythme de l'anglais se base sur l'accentuation. De ce fait, pour respect le rythme, il faut réaliser une succession des syllabes accentuées et l'intonation croissante lors d'une énumération de mots lexicaux. Dans le cas d'une succession de mots lexicaux, le rythme accentué établie un ordre d'importance et une logique. La spontanéité et la musicalité de l'oral sont aussi de rigueur pour un rythme fluide et agréable.

Ainsi, en apprenant la phonologie de l'anglais et en étant attentive aux composants de la prononciation anglophone, il est indéniable que durant ces 8 semaines j'ai fais beaucoup de progrès à l'oral. Je constate que dans l'ensemble les liaisons sont réalisées et que la prononciation des consonnes, voyelles et diphtongues est acquise. Je fais la différence entre mots lexicaux et mots grammaticaux et leurs formes faibles et fortes sont pris en considération.

Cependant, beaucoup d'efforts sont à faire, notamment sur le rythme, l'accentuation et la compréhension orale. En effet, j'ai encore du mal à repérer les syllabes à accentuer selon leur position et les différents suffixes. Je rencontre des difficultés à appréhender la musicalité et le rythme des phrases et malgré mes progrès, j'ai toujours autant de mal à m'exprimer spontanément en anglais et à le comprendre.

C'est pourquoi pour m'améliorer, surtout au niveau du rythme et de la compréhension orale, je me dois de m'entraîner à m'exprimer comme les anglophones en les imitant et en m'inspirant d'eux, à m'exercer à repérer automatiquement les suffixes et préfixes à accentuer ou non, à aborder le rythme de façon plus naturelle et fluide et d'écouter beaucoup plus d'audio et communiquer en anglais pour progresser en compréhension orale. En clair, ne pas me reposer sur mes progrès acquis ces 8 dernières semaines et d'être assidue dans mon objectif de progresser à l'oral.

D'où l'utilisation de certains outils pour atteindre cet objectif. De nombreuses aides m'ont été à disposition pour progresser, comme la plateforme Tophonetic ou le site Oddcast. Des vidéos spécialisées dans la prononciation de l'anglais sont disponibles sur Youtube ou sur des sites web d'écoles linguistiques. Je profite également des rencontres organisées avec des anglophones comme l'Apéro des Langues ou des événements festifs par l'EF et l'E.M.M.A. A l'aide des séries, films, animés en VOSTFR et des traductions de lyrics, j'arrive au fur et à mesure à m'améliorer. Je peux aussi aller sur Reverso ou World Référence pour connaître la prononciation d'un mot.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

Non renseigné

II – Bilan final

- Qu'est-ce que la phonologie selon toi, dans quelle mesure est-ce aussi important que la grammaire et le vocabulaire ?

Selon moi, la phonologie est un outil important dans l'apprentissage d'une langue. La phonologie peut être aussi important que la grammaire et le vocabulaire car elle nous apprend la prononciation des mots car l'apprentissage par de la phonologie car c'est ce qui détermine la prononciation du mot.

- Comment dois-tu faire pour accentuer des mots inconnus ?

Pour accentuer des mots inconnus, je m'appuie sur la prononciation des syllabes des mots qui se prononce de la même façon. Cependant il arrive que je ne connaisse pas un mot mais de l'avoir déjà entendu vaguement alors j'essaie de me souvenir de la prononciation et ça m'aide.

- Comment dois-tu faire pour respecter le rythme de la phrase en anglais ?

Le rythme de la phrase en anglais est basé sur l'accentuation des mots pour cela je dois respecter les liaisons et les syllabes accentuées ou non pour respecter le rythme de la phrase.

- Comment évaluerais-tu tes progrès efforts durant ces 8 semaines par rapport à la prononciation de l'anglais ?

Je dirais que, je ne suis pas très bonne en phonétique aussi bien en anglais qu'en espagnol, car j'ai des difficultés à retenir les symboles et les sons. Cependant, j'ai progressé car la transcription phonétique aide énormément à prononcer les mots.

- Que te reste-t-il à faire pour t'améliorer ?

Pour m'améliorer, il faudrait que je parle et que j'écoute davantage de document audio en anglais. Il faudrait également que je m'entraîne à prononcer des mots, à découvrir de nouveaux mots et à apprendre.

- Quels outils pourrais-tu utiliser pour atteindre ce but ?

Pour atteindre ce but, je pense que j'utiliserai YouTube pour les documents audios. Et je continuerai à utiliser les sites que vous nous avez donner pour nous aider pour : la transcription phonologique et l'accentuation.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

1) Selon moi mon niveau de prononciation en anglais n'est pas très bon, d'autant plus que j'estime que je comprends et m'exprime mieux à l'écrit.

Pour m'améliorer je pense que je pourrais écouter plus d'anglais en regardant des séries ou des films sous-titré par exemple.

2) Quand on prend la parole en anglais il faut tout d'abord avoir confiance en soi, manifester une certaine assurance, regarder son interlocuteur et surtout se concentrer pour bien articuler.

3) Au niveau de la lecture en anglais je n'ai l'impression ni de régresser ni de progresser non plus car j'ai du mal avec le rythme de l'anglais. Cependant le travail sur l'accentuation des mots ainsi que les formes faibles m'as permis de mieux comprendre le fonctionnement de la langue mais ce n'est qu'un début.

Pour m'améliorer je pense que je pourrai m'entraîner à lire des phrases avec la phonétique, l'accentuation et les formes faibles indiquées.

II – Bilan final

Tout au long de ces semaines de cours nous avons travaillé sur la phonologie qui selon moi est l'étude de la prononciation des sons d'une langue. Tandis que la grammaire vise à comprendre le fonctionnement de la langue et le vocabulaire à l'enrichir, la phonologie permet de la parler correctement.

Au niveau de l'accentuation il existe 6 règles principales un peu complexe pour pouvoir situer l'accent tonique d'un mot, le mieux est donc d'apprendre un nouveau mot avec sa prononciation. Voici ces 6 règles :

- 1) L'accent tonique d'un mot est placé par défaut sur la première syllabe, sauf s'il y a une raison de le placer ailleurs dans le mot.
- 2) Les "raisons" peuvent être soit des suffixes (comme -ity) soit des (comme préfixes con-, dis-, ex- or in-).
- 3) Si le suffixe (la terminaison) commence avec les lettres i ou u ceci affectera la position de l'accent tonique (sauf avec -ist, -ism, -ize et -ish). Suffixes

concernés: -ion, -ual, -ial, -ient, -ious -ic, -ity, etc. L'accent est placé sur la syllabe précédant le suffixe.

- 4) D'autres suffixes n'affectent pas la position de l'accent tonique. Suffixes concernés: -al, -ous, -ly, -er, -ed, -ist, -ing, -ment, etc.
- 5) Les préfixes ne sont pas accentués dans les mots de deux syllabes, sauf dans le cas de quelques noms ou adjectifs. Les préfixes sont accentués dans la grande majorité des noms et adjectifs trisyllabiques, mais pas toujours accentués dans les verbes trisyllabiques. (Tous les verbes trisyllabiques terminant par -ate sont accentués sur la première syllabe).
- 6) La règle 3 est prioritaire par rapport aux autres, notamment lorsqu'une terminaison "règle 3" est suivie d'une terminaison "règle 4", (s'il y a deux terminaisons "règle 3" dans un même mot, c'est la seconde qui détermine la place de l'accent).

- Le rythme de la phrase en anglais est très différent de celui du français. Il est important de veiller à différencier les syllabes accentuées de celles qui ne le sont pas. Les syllabes inaccentuées sont souvent moins audibles que les autres, ou prononcées plus vite. D'ailleurs un grand nombre de mots grammaticaux (articles, auxiliaires, prépositions...) sont inaccentués et font l'objet de ce qu'on appelle une réduction, autrement appelés forme faible et sont donc articulés plus faiblement que les autres mots et peu audible. A cela on ajoute les règles d'accentuation et on obtient le rythme de la phrase en anglais.

- Je trouve que mon niveau de prononciation en anglais s'est globalement amélioré au cours de ce semestre, mais comme je l'ai dit dans le carnet de bord j'ai beaucoup de mal avec le rythme de l'anglais. Pour m'améliorer je pense que je pourrai m'entraîner à lire des phrases avec la phonétique, l'accentuation et les formes faibles indiquées et aussi écouter de l'anglais à la radio ou avec les séries.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

- 1) Je pense que j'ai un niveau correct mais ma prononciation n'est pas assez naturelle
- 2) les réflexes: le temps des verbes, les mots de liaisons, le champs lexical, la PRONONCIATION. Elle sert d'abord à se faire comprendre, mais aussi à exprimer une émotion (sentiment). Grâce à l'intonation donnée l'interlocuteur comprend ce qui est dit, sans que la langue (vocabulaire...) soit parfaitement maîtrisée.
- 3) J'ai régressé au niveau de l'intonation de l'anglais et du rythme de la phrase, pour y remédier il me faudrait plus de patience, et de concentration et trouver enfin mon aisance dans mon intonation en anglais. Je ne pense pas avoir la bonne intonation, car j'ai l'impression de parler rapidement sans faire attention aux mots et au sens de la phrase. Et donc le résultat n'est pas très élégant.

II – Bilan final

La phonologie est une sorte d'organisation, du moins un système qui s'intéresse à l'emploi des sons. Elle est tout aussi importante que la grammaire et le vocabulaire car c'est à travers elle que nous pouvons faire passer un message, et que nous ne sommes pas obligés d'avoir un large champ lexical et que la phonologie peut aider à la compréhension sans avoir le vocabulaire correct. A mon avis pour accentuer des mots inconnus, il faut mettre l'accent tonique sur la deuxième syllabe si on a à faire à des mots de plus de deux syllabes. Pour respecter le rythme de la phrase en anglais je dois, d'abord, éviter de penser en français, c'est-à-dire éviter d'adapter la phrase en anglais au rythme français, parce que dans le rythme français toutes les syllabes ont la même durée. Alors qu'en anglais dans la phrase il y a au moins un mot accentué par phrase.

Il y a 8 semaines de cela ma prononciation en anglais était superficielle, c'est-à-dire que mon accent n'était qu'un joli emballage. Et au fur et à mesure des cours, j'ai appris à placer les accents, à prononcer correctement les phonèmes, ma prononciation c'est développé rapidement et je pense avoir un niveau correct que se soit pour écouter et comprendre une écoute en anglais et aussi me faire comprendre. Donc ma progression n'est pas terminée mais est en bonne voie. Le travail qu'il me reste à faire pour m'améliorer encore, je pense qu'il faut que l'accentuation et le rythme doivent être encore plus naturelle, maintenant que le travail sur la prononciation, l'accentuation et le rythme a été fait et est imprégné. Je pense qu'au fil du temps, avec du travail, ma prononciation sera propre. Les outils que je pourrais utiliser pour une bonne prononciation sont : TEXT-TO-SPEECH et lyrics training.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

Non renseigné

II – Bilan final

Selon moi, la phonologie est composée:

- de l'accent tonique c'est-à-dire que c'est l'accentuation de la syllabe d'un mot, que l'on marque en mettant un accent devant la syllabe accentuée.

Par exemple : ' Neighbourhoods

- De l'intonation qui peut être élevée selon la phrase, ou basse
- Des sons marqués à l'aide de signes :
 - /æ/ cat
 - /e/ bed
 - /i:/ feel

La phonologie est aussi important que le vocabulaire et la grammaire, car elle nous permet de savoir comment prononcer, quel ton employer

- Pour accentuer des mots inconnus il faut que j'arrête de penser dans ma langue natale, nous avons l'habitude de mettre l'accentuation sur la dernière syllabe, or en anglais, l'accentuation est le plus souvent sur la première syllabe.
- Pour respecter le rythme de la phrase en anglais, il faut faire attention aux syllabes accentuées et à celles non accentuées que l'on n'entend presque pas d'où l'impression que la syllabe est avalée.
- Au début, j'avais du mal avec la prononciation car je ne faisais pas attention aux syllabes accentuées, aux liaisons mais aussi à l'intonation. Je fais plus attention à ceux-ci, et j'essaye.
- Pour m'améliorer, il faut que je parle plus souvent en anglais, une pratique régulière, que je répète les sons
- Pour atteindre ce but, je peux regarder des séries ou des films en anglais sous-titrés, imiter les sons, utiliser des sites

Annexe 20 : Journaux de bord, Cycle 2 (Janvier 2019)⁴⁷

Rappel des questions au fil du parcours :

1. Comment te sens-tu vis à vis de la prononciation anglaise ?
2. Quels sons as-tu du mal à prononcer, selon l'évaluation diagnostique ?
- 3 : A mi-parcours, de quoi tu as pris conscience sur la prononciation en anglais ?

Rappel des consignes pour la rédaction du bilan final :

Pour clore ce module, il te faut rédiger 150 mots en français sur ta progression.

- De quoi as-tu pris conscience par rapport à la prononciation en anglais ?
- Comment te positionnes-tu ?
- Que te reste-t-il à faire pour progresser ?
- Quel.s outil.s/ activité.s/ site.s penses-tu utiliser pour t'aider à t'améliorer ?

⁴⁷ Pour distinguer les divers domaines d'autonomie, nous avons surligné les occurrences liées au domaine :

- **Cognitif** (l'apprenant est conscient des faits phonologiques et de leurs enjeux sur la communication) en gris
- **métacognitif** (l'apprenant parvient à faire un bilan en pointant ses faiblesses et ses forces) en bleu
- **psycho-affectif** (l'apprenant se motive, met en avant son ressenti pour construire la compétence) en jaune
- **organisationnel** (l'apprenant planifie son apprentissage à l'aide d'outils, de stratégies, etc.) en vert

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

Non renseigné

II – Bilan final

Durant les heures de cours ainsi que les heures de travail personnel, j'ai pu m'entraîner à la prononciation anglaise et définir mon niveau, celui-ci étant plutôt bon à la base (Du moins selon mon avis et celui d'amis Anglophone, donc des sources peu objective.) j'ai cependant décelé certaines fautes que j'avais vis-à-vis de certains sons. J'ai aussi pris conscience de l'accentuation dans la prononciation de certains mots, chose que j'ignorais totalement ainsi que d'autres choses. Je pense que j'ai beaucoup avancé et que l'anglais étant une langue internationalement parlée, comprendre et connaître ces notions m'ont beaucoup aidé. Dans le futur je pense que je vais travailler sur la diction des parties des mots pour éviter de les oublier quand je parle, donnant l'impression que je mâche mes mots et sur la phonétique de manière générale dans le but de mieux comprendre les sons qui me posent problème. Et pour ceux-ci je vais me confronter à plus d'anglophone en allant débattre sur des sujets particuliers dans les "Discords" (Réseaux de communications vocaux étudiants américains).

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

Non renseigné

II – Bilan final

La prononciation anglaise est très différente du français, elle n'est pas monotone mais au contraire très vivante. Il y a beaucoup de sons en anglais qui n'existent pas en français, la façon de parler n'est pas la même et à l'école on met trop d'importance sur la grammaire. Les anglophones accentuent certaines syllabes plus que d'autres, par rapport à la langue française. Il faut donc donner plus de vie aux phrases que l'on dit, et j'ai remarqué que certains mots se prononcent différemment.

Ma prononciation anglaise n'est pas l'une des plus mauvaises, mais ce n'est pas la meilleure non plus.

Pour que la prononciation anglaise soit plus simple, il faut commencer par connaître ce qui nous pose problème. Ensuite, résoudre ces problèmes.

Je peux encore l'améliorer, pour cela je devrais appeler ma tante qui est professeur d'anglais afin de parler avec elle, et faire les activités que le professeur donne en cours mais également sur e-coursus. Écouter des documents audios avec le sous titre en anglais afin de voir comment les mots sont prononcés.

Afin de progresser il me faudra écouter et répéter sans cesse les nouveaux sons, ...

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

1. Comment te sens-tu vis-à-vis de la prononciation anglaise?

La relation que j'ai tissé avec la prononciation anglaise est assez mauvaise. En effet, Je n'ai jamais été très forte. Malgré le nombre de vidéos et de séries que je regarde en version originale je n'avance pas. Je me suis laissé engoutir par la complexité que j'associe à cette langue. Néanmoins j'ai une envie de m'améliorer et de faire mieux pour parler un anglais correct aux yeux de tous.

2. Quels sons as-tu du mal à prononcer, selon l'évaluation diagnostique

Concernant les "réalisations fautives des consonnes" il y a O/ŋ/, O/dz/ et O/h/.
Pour les "réalisations fautives des voyelles et diphtongues" il y a O/æ/ et O/a:/.

3. À mi-parcours, de quoi tu as pris conscience sur la prononciation en anglais ?

Tout au long des cours j'ai pu me rendre compte de plusieurs choses. La prononciation anglaise est beaucoup plus complexe que celle du français. En effet, la prononciation française est beaucoup plus brute, elle accentue toutes les syllabes et reste assez plate comparée à l'anglaise. Il n'y a pas de difficulté de prononciation à l'exception des mots tels que "écureuil" ou la prononciation des "r" dans dans "trois" (j'ai fait des recherches sur les sons que les anglophones n'arrivent pas à prononcer). La prononciation anglaise est tout un système assez difficile à mettre en place mais il reste ancré quand on s'y met vraiment. J'essaie vraiment de m'améliorer et de donner tout ce que j'ai pour les audios à vous rendre.

II – Bilan final

Tout au long de l'apprentissage que j'ai effectué à vos côtés j'ai pu m'améliorer beaucoup de points. Premièrement, j'ai pu matérialisé les sons avec vos différents exercices qu'on faisait en classe tels que l'alphabet phonétique que nous devons répéter avec vous mais aussi les audios à vous envoyer. Les exercices m'ont permis de m'améliorer même si j'ai toujours un accent très français sur les audios. J'ai sans doute peur de faire des erreurs en prenant un accent anglais quelconque que j'aurais improvisé. Il me faudra plus de confiance en mon accent et en ma prononciation pour progresser mais aussi faire attention à l'accentuation des mots anglais C'est ma plus grandes faiblesses. Ce qui me sera plus utile c'est "L'accent de mot" sur la plateforme.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

1. Comment te sens-tu vis-à-vis de la prononciation anglaise?

La prononciation anglaise est compliquée. Je ne suis pas totalement à l'aise avec toutes les règles.

2. Quels sons as-tu du mal à prononcer, selon l'évaluation diagnostique ?

Non renseigné

3 : A mi-parcours, de quoi as-tu pris conscience sur la prononciation en anglais ?

J'ai pris conscience que la façon de prononcer et l'intonation donne tout son sens au mot qu'on veut exprimer

II – Bilan final

J'ai pris conscience que la prononciation anglaise est complexe. Certains mots que je pensais bien prononcer ne sont au final pas bien prononcés selon la prononciation anglaise. Je n'avais jamais remarqué que les mots étaient accentués tandis que d'autres sont prononcés à faible intensité.

J'ai pris conscience de ces nouvelles règles de grammaire mais je ne les applique pas encore couramment. Accentuer les mots n'est pas instinctif, ni pour les formes faibles également. Je dois donc poursuivre les exercices pour m'entraîner pour que ça devienne fluide et regarder des films et des séries en anglais pour intégrer la prononciation des mots. Je pense utiliser le site Anglais.facile, ou d'autres sites avec des exercices ciblés sur ces règles et Netflix.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

1. Comment te sens-tu vis-à-vis de la prononciation anglaise?

Par rapport à la prononciation anglaise je me sens plus ou moins à l'aise, certains mots sont difficiles à prononcer mais avec de la pratique je pense cela deviendra plus simple .

2. Selon ton évaluation diagnostique, quels sons as-tu du mal à prononcer?

Selon mon évaluation, j'ai du mal à prononcer sont / ŋ / ð / ə / əʊ /

3. A mi-parcours, de quoi tu as pris conscience sur la prononciation en anglais ?

Qu'il fallait s'entraîner régulièrement pour mémoriser les sons et que certains mots avaient des sons /syllabes qui ne se prononcent pas ou qui sont plus accentués que d'autres.

II – Bilan final

Au niveau de la prononciation en anglais, j'estime que ma progression se trouve à mi-parcours de ce qui est convenable voir excellent.

J'ai pris conscience qu'il fallait être très attentif aux intonations et au positionnement de la langue ce qui fait toute la différence lorsque l'on prononce « of », « the » ou encore « running » ainsi on voit un autre aspect de la langue, cela permet de prononcer, de parler un anglais plutôt correcte voir très clair et appréciable à l'écoute.

Par rapport à la prononciation je me positionnerai plutôt sur le fait que c'est assez compliqué quand ce n'est pas une habitude, quelque chose de spontané en plus du de la bonne position de la langue.

Pour progresser je pense qu'il faudrait que je m'entraîne davantage et de ne pas avoir peur de paraître ridicule.

Je pourrai utiliser comme outil Padlet, Quizlet ou encore MacmillanEnglish pour parfaire mon apprentissage.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

1. Comment te sens-tu vis-à-vis de la prononciation anglaise?

Je pense que je suis moyenne. Ce qui me fait surtout peur c'est de mal prononcer les mots quand je suis devant un public.

2. Selon ton évaluation diagnostique, quels sons as-tu du mal à prononcer?

Non renseigné

3. A mi-parcours, de quoi tu as pris conscience sur la prononciation en anglais ?

Je trouve qu'il est plus facile de prononcer certains sons lorsque l'on a le phonème en tête.

II – Bilan final

J'ai débuté le deuxième semestre avec un niveau en anglais plutôt moyen. Je n'ai jamais aimé l'anglais mais depuis ma première année de licence il y a deux ans bientôt, je me suis beaucoup améliorée et j'apprécie cette langue de plus en plus.

Je trouve que la prononciation en anglais est ce qu'il y a de plus difficile. En fait, il suffit d'une voyelle, d'une consonne ou un phonème prononcé d'une mauvaise façon pour transformer ce que l'on veut exprimer.

Je pense que ma prononciation s'est améliorée. Je m'applique beaucoup plus et j'essaie vraiment d'embellir mes intonations.

Je pense que pour progresser, il me faudrait consacrer plus de temps à m'entraîner.

Pour améliorer mon travail, je pense utiliser les sites que vous avez donné au cours des semaines et le Quizlet également qui m'a beaucoup aidé. J'essaie également de mêler plaisir et travail en regardant des séries en anglais.

I – Journal de bord renseigné au fil du parcours

Non renseigné

II – Bilan final

Ce semestre, j'ai pris conscience que pour pouvoir être comprise en anglais, il faut que j'accentue les sons consonnes, les sons voyelles ainsi que les sons diphtongues et les mots, c'est-à-dire, que je dois prononcer suffisamment fort la syllabe dans les mots. Par exemple, quand je lis un texte en anglais, je dois articuler et faire les liaisons si elles sont possibles.

En anglais, je suis assez moyennement bien, car même si je fais des erreurs au niveau de la prononciation des voyelles, des diphtongues et des consonnes, je constate que j'arrive quand même à m'exprimer en utilisant un vocabulaire assez développé. Pour progresser en anglais, je dois refaire mes exercices et revoir toutes mes leçons précédentes. Et pour mon amélioration dans la langue anglaise, je pense utiliser des sites anglophones :

- <https://www.anglaisfacile.com>

- <https://www.anglissime.com>

Annexe 21 : Journaux de bord, Cycle 2 (Septembre 2019)⁴⁸

Consignes de rédaction au fil du parcours :

Étape 1 : Constat. Selon les résultats de ton évaluation diagnostique, quel(s) point(s) dois-tu travailler pour améliorer ta prononciation en anglais? Tu peux utiliser ce lien pour formuler ta réponse : <http://www.phonemicchart.com>

Étape 2 : Bilan d'étape. Qu'as-tu appris jusqu'à présent vis-à-vis de la prononciation anglaise? Penses-tu avoir progressé dans ce domaine ? Pourquoi ?

Rappel de la consigne du bilan final :

Étape 3 : Bilan de fin de parcours. Pour clore ce module, il te faut rédiger 150 mots en français sur ton parcours au regard de ta prononciation.

- Raconte ton parcours
- De quoi as-tu pris conscience par rapport à la prononciation anglaise ?
- Comment te positionnes-tu ?
- Que te reste-t-il à faire pour progresser ?
- Quel.s outil.s/ activité.s/ site.s penses-tu utiliser pour t'aider à t'améliorer.

⁴⁸ Pour distinguer les divers domaines d'autonomie, nous avons surligné les occurrences liées au domaine :

- **Cognitif** (l'apprenant est conscient des faits phonologiques et de leurs enjeux sur la communication) en gris
- **métacognitif** (l'apprenant parvient à faire un bilan en pointant ses faiblesses et ses forces) en bleu
- **psycho-affectif** (l'apprenant se motive, met en avant son ressenti pour construire la compétence) en jaune
- **organisationnel** (l'apprenant planifie son apprentissage à l'aide d'outils, de stratégies, etc.) en vert

Étape 1 : Constat

Non renseigné

Étape 2 : Bilan d'étape

Non renseigné

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Au cours de ce premier semestre, les cours et les différents exercices de phonologie ainsi que les enregistrements audios à poster sur e-cursus, m'ont permis de faire des efforts de prononciation en anglais. Il est vrai que chaque langue possède une accentuation qui lui est propre à laquelle nous ne prêtons pas forcément attention. Ces exercices m'ont permis de prendre conscience de ce fait en essayant à chaque enregistrement de mieux faire. Pour moi, l'écoute et la pratique sont les 2 moyens essentiels pour s'améliorer. Ayant pratiqué l'anglais depuis très longtemps, les cours d'anglais m'ont donné l'envie de me remettre à niveau. C'est pourquoi, lors de mon temps libre je regarde des vidéos en anglais sur YouTube et je lis des textes anglais à voix haute dans le but de me parfaire et de réhabituer mon oreille à l'anglais. Chaque fois que je rencontre un mot dont j'ai oublié la prononciation ou un nouveau mot, je le note dans un dictionnaire en ligne de langue, ce mot y est écrit en phonétique et il y a la possibilité d'écouter comment il se prononce. Car je veux éviter de mal prononcer les mots.

Étape 1 : Constat

Je dois améliorer ma prononciation:

en faisant les plosives en début de mots , en prononçant:

- les h de façon non intrusive

- le phonème /tʃ/

- les voyelles diphtongues

Réaliser les formes faibles des mots grammaticaux et accentuer les mots correctement

Étape 2 : Bilan d'étape

Qu'as-tu appris jusqu'à présent vis-à-vis de la prononciation anglaise? Penses-tu avoir progressé dans ce domaine? Pourquoi?

J'ai appris que depuis longtemps la prononciation des mots en anglais est faussé et que les enseignants transforment l'accent et le rendent plus "français". c'est vraiment dommage

je pense avoir progressé car l'enseignant prend vraiment le temps d'expliquer les prononciation mais aussi d'expliquer les consignes et nous fait constamment participés

Étape 3 : Bilan de fin parcours

1) De quoi as-tu pris conscience par rapport à la prononciation anglaise ?

Pour commencer je dirais que j'ai remis en question tout ce que j'ai appris les années précédentes et que je comprends mieux pourquoi le niveau en anglais en France est bas 35ème place au niveau mondial, sur un total de 88 pays.

2) Comment te positionnes-tu ?

Je pense aussi qu'il serait peut-être nécessaire de faire les élèves rencontrer des anglophones afin d'échanger, de discuter d'entendre comment ils prononcent les mots
Personnellement je pense que mon niveau d'anglais n'est pas trop mauvais car j'ai eu la chance de voyager de nombreuses fois dans des pays anglophones et donc de pratiquer en temps réelle et de me faire corriger par eux et par la même occasion d'apprendre des mots de bases utiles qu'on n'apprend pas en France par exemple les couverts

3) Que te reste-t-il à faire pour progresser ?

Je dirais partir ou trouver quelqu'un qui sait parler la langue et essayer de tenir une conversation avec la bonne intonation et la bonne prononciation

4) Quel.s outil.s/ activité.s/ site.s penses-tu utiliser pour t'aider à t'améliorer?

Toutes les activités qui relient l'écrit et l'audio :

Quizlet : <https://quizlet.com/307768175/advertising-flash-cards/>

Longman dictionary : <https://www.ldoceonline.com/dictionary/spoon>

Étape 1 : Constat

Non renseigné

Étape 2 : Bilan d'étape

Pourquoi accentuer notre travail sur une prononciation UK encore nous sommes un bassin caribéen ? Pourquoi pas l'accent jamaïcain ou barbadien ?

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Par rapport à la prononciation anglaise, j'ai pris conscience que lorsque nous parlons à l'étranger notre accent français, trahit toujours nos origines dans un pays anglophone. Cependant il n'est pas impossible de perdre totalement son accent et de peut être passé pour une natif américain ou anglaise, d'où l'intérêt d'apprendre la phonétique et avoir beaucoup de motivation. Aujourd'hui je me positionne comme quelqu'un qui n'a plus peur d'être ridicule, ou d'avoir la sensation d'être incomprise lorsque je communique avec des étrangers anglophone car je connais mes forces et mes faiblesses. Je réfléchis plus à la manière de parler de façon à me faire comprendre et je laisse les choses arriver naturellement. La difficulté de l'apprentissage des accentuations de certaines syllabes ne m'encourage pas par moment, mais je suis consciente qu'elle reste importante pour évoluer dans la langue et avoir une bonne base.

Pour progresser il me faut une meilleure maîtrise de la prononciation de la langue anglaise. Il me faut profiter de certains de mes voyages pour pratiquer, ne pas me fermer et toujours être dans un objectif de maîtriser la phonétique et parfaire mon vocabulaire. Avoir une bonne prononciation peut être un signe de respect et d'amour pour la langue et cela ne peut que m'attirer de la sympathie de la part d'un natif anglophone. Pour m'améliorer je pense faire un travail ardu et rigoureux pour la phonétique sur l'application « SOUNDS », regarder des vidéos d'influenceuse sur « YOU TUBE » afin de m'aider à mieux comprendre la langue et ne pas me focaliser sur les accents. Essayer de toujours connaître la bonne prononciation des mots avec le site www.ttsdemo.com. L'anglais reste avant tout une langue universelle et un grand atout pour le marché du travail. Par ailleurs je pense que les freins et les motivations pour l'apprentissage de la phonétique restent mentaux et n'importe qui peut arriver à avoir un bon accent anglophone.

Étudiant (4) : C.M.

Étape 1 : Constat

To progress I need to work on:

-the sound /p/ placed at the beginning

-the sounds /θ/and /ð/

Étape 2 : Bilan d'étape

Je pense que j'arrive déjà mieux à faire la différence entre /θ/et /ð/Mais comme j'ai pris de mauvaises habitudes de prononciation je ne pense pas que mes progrès soient fulgurants. J'essaie de faire de plus en plus attention pour pouvoir reprendre de bonnes habitudes en pensant aux sons ci dessus, puis aux mots non accentués etc. Autrement dit j'ai encore du chemin avant que quelqu'un me prenne pour une anglaise...

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Au début du parcours, j'étais consciente d'avoir des lacunes au niveau de la prononciation des mots anglais. Mais cela restait très vague pour être honnête. Je n'avais jamais réellement réfléchi à ce qui posait problème et ce qui pouvait encore être amélioré. Du coup, pendant ce parcours, j'ai pu prendre conscience que parler anglais c'est un ensemble d'éléments : la prononciation, l'accentuation, le rythme, l'intonation. Ce sont des notions que j'avais rapidement évoqué au cours de ma scolarité. Pour la prononciation, par contre, j'ai eu un professeur d'anglais en 6^{ème} qui nous l'apprenait. On devait laisser une ligne sous chaque phrase pour écrire les mots en phonétique. Donc, au cours de ce parcours, j'avais quelques vieux souvenirs qui remontaient.

Aussi, j'ai pu prendre conscience de ce qui me manquait pour m'améliorer : je prononçais mal certain son ou j'en confondais certain. J'ai aussi pris conscience des formes affaiblies. Lorsque j'entendais parler en anglais en Angleterre ou dans les films, je percevais le fait que certain mot était très peu accentué. Mais je n'avais jamais appris cela de façon théorique. Maintenant, je fais plus attention aux formes faibles. Concrètement, maintenant que j'ai pris conscience d'un certain nombre de choses, je dois les intégrer lorsque je pratique l'anglais pour que cela devienne comme un automatisme. Je pense notamment à certains sons comme /θ/. Pour que ça devienne naturel, je dois aussi moins prononcer certain son comme le -g à la fin de -

ing. En bref, pour progresser, idéalement je devrais pratiquer encore et encore ses règles pour estomper les choses qui me cause des difficultés.

Pour terminer, au niveau des outils, je pense réutiliser en priorités le Longman dictionary ainsi que le site natural reader. Ce sont des outils très utile à mon sens.

Étape 1 : Constat

Selon les évaluations diagnostiques, pour améliorer ma prononciation en anglais je dois travailler les sons /θ/, /ð/ et /ʌ/.

Mais également les mots grammaticaux "TO", "IS", "THEM" et "CAN" sous leurs formes faibles.

Étape 2 : Bilan d'étape

Grâce aux exercices fait en début de cours j'ai appris à bien placer ma langue pour améliorer ma prononciation, j'ai pu également comprendre ce que sont les « weak forms ». Je pense avoir progressé dans ce domaine car je me sens plus à l'aise à l'oral, la bonne prononciation des mots devient systématique alors qu'avant je devais y réfléchir.

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Au début de ce module j'avais déjà des bases en prononciation car j'avais fait 2 ans en licence d'anglais avant d'arriver en Sciences de l'éducation.

J'ai quand même remarqué une nette progression de ma prononciation grâce aux activités mises en place par l'enseignant, comme le bingo, ou encore le travail sur la phonétique à chaque début de cours.

Le fait de s'enregistrer et d'envoyer nos audios a été également bénéfique, car en m'écoutant je pouvais me rendre compte de certaines de mes lacunes afin de les améliorer pour faire un meilleur audio.

Je n'ai trouvé aucune activité inutile ou inintéressante.

Je peux remarquer ma progression grâce à l'évaluation bilan, car en effet je n'ai qu'un seul phonème pour lequel j'ai des difficultés à présent, contre 3 durant l'évaluation diagnostique et 3 mots grammaticaux que je réalise mal sous leurs formes faibles lors du bilan, contre 4 lors de l'évaluation diagnostique.

Pour progresser je pense qu'il serait intéressant de regarder des séries en anglais ou encore répéter des mots/ phrases avec la bonne prononciation à l'aide du site « natural readers ».

Étape 1 : Constat

Non renseigné

Étape 2 : Bilan d'étape

Non renseigné

Étape 3 : Bilan de fin parcours

L'anglais occupe une place fondamentale dans notre société actuelle, tant dans l'univers professionnel que dans le système éducatif. L'approche abordée au sein de la licence m'a paru très pertinente. En ce sens, la maîtrise de la langue passe également par la compréhension mais aussi par le savoir parlé dans toute sa dimension. Compte tenu de ma situation d'apprenant (salarié), cette méthodologie plutôt nouvelle et assez déconcertante, pour ma part, m'a révélé des lacunes pas forcément suspectées. Ainsi, le début a été relativement particulière pour deux raisons : début tardif dans la licence et retour sur un banc d'étude. Ces contraintes n'ont pas altéré ma détermination à progresser. J'ai intégré la session, alors que le programme était bien entamé, en pleine séance dont l'objet du jour était la phonologie (voyelles, consonnes et diphtongues). J'ai du redoubler d'effort pour récupérer le retard et m'imprégner de cette démarche. Stipuler au préalable, mes lacunes distinguées m'ont permis de cibler le travail à réaliser. La dynamique apportée par l'enseignant, en matière de technique pédagogique, m'a été d'un très grand soutien afin de cadrer et optimiser mon organisation. J'ai pris conscience que ma compréhension du savoir était complètement en marge de la réalité. Je suis actuellement conscient qu'il me reste pas mal de travail afin d'améliorer ma phonologie. Pour palier j'utilise les supports proposés par l'enseignant. J'exploite également des outils comme « Duolingo » pour compléter en m'entraînant à revoir les fondamentaux.

Étape 1 : Constat

Il me faut fournir des efforts pour les mots à deux et trois syllabes ou plus et il me faut accentuer systématiquement les mots grammaticaux

Étape 2 : Bilan d'étape

Non renseigné

Étape 3 : Bilan de fin parcours

La prononciation est importante lors de l'apprentissage d'une langue notamment l'anglais, votre cours m'a fait prendre conscience que vous avez remis en question des années d'études. Est-ce ma faute, ou celle des professeurs car ils n'accordent peut-être pas assez d'attention aux prononciations de leurs élèves, je ne sais point.

Cependant votre cours a fait comprendre que ma prononciation restait à désirer, mais je ne sais toujours pas si celle-ci c'est vraiment améliorer, ma foi je l'espère. Je me positionne toujours en tous cas en ce qui concerne ma prononciation comme une élève moyenne.

Pour m'améliorer il faudrait que j'écoute un peu plus les sons pour pouvoir les prononcer convenablement et essayer de retenir les sons dans le tableau de phonétique, parce entre nous il y a beaucoup de sons.

Je pense écouter la prononciation des mots pour pouvoir bien les prononcer et essayer de les réécrire en phonétique.

Étape 1 : Constat

Étape 2 : Bilan d'étape

Since the beginning of the year, I think I improve my English pronunciation. However, I think my vocabulary isn't better.

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Durant mon parcours au regard de la prononciation, au début, j'avais un peu de difficulté à bien accentuer la bonne syllabe des mots en anglais. De même, j'avais des lacunes dans la prononciation des diphtongues. Cependant, grâce aux exercices vus en cours sur la prononciation des diphtongues, aux exercices sur les suffixes contraignants, aux audios à faire à la maison sur la lecture d'un texte, je pense m'être amélioré durant ce parcours et je compte continuer à progresser, plus particulièrement dans la prononciation et dans le vocabulaire. Pour continuer à progresser, il faut que je regarde des films en anglais et il faut que je m'entraîne davantage à parler anglais en respectant les formes fortes et les formes faibles tout en accentuant les mots à la perfection. En outre, l'outil que je compte le plus utiliser est la feuille des suffixes contraignants car elle précise l'accentuation en fonction de la fin d'un mot.

Étape 1 : Constat

D'après la première évaluation diagnostique il faudra que je travaille sur les points suivants :

- améliorer ma prononciation avec les prononciations suivantes : /ŋ/ ,/h/ , /ʌ/, /i:/
- mettre l'accent sur les mots avec 2, 3 syllabes ou plus

Étape 2 : Bilan d'étape

Non renseigné

Étape 3 : Bilan de fin parcours

La prononciation est un élément lors de l'apprentissage en anglais qui est très important mais aussi assez compliqué à réaliser.

Lors de nos exercices, je me suis rendu compte que les prononciations que j'avais étaient mauvaises. Cela est dû au fait que lorsque j'apprenais à parler anglais, dès le début notre apprentissage a été faussé et du coup j'ai eu du mal à m'améliorer car les habitudes restent malgré les efforts que l'on peut faire.

Je me suis rendu compte que pour bien se faire comprendre par les anglophones il fallait prononcer les bons mots avec la bonne phonétique. Car une mauvaise prononciation dans la phonétique fait que le mot est mal prononcé et que la personne en face a du mal à comprendre ce que l'on veut dire.

Je me positionne comme ayant encore des difficultés mais essayant de mieux faire.

Car nous avons la chance d'avoir l'application que vous nous avez conseillé qui aide, ainsi que la fiche que vous nous avez donné.

Pour progresser il faut continuer à s'exercer avec les outils que vous nous avez donnés.

Étape 1 : Constat

Non renseigné

Étape 2 : Bilan d'étape

je ne pense pas avoir progressé tant que ça. J'ai encore des soucis avec le "r". Mais également pour identifier les syllabes accentuées.

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Alors pour commencer, l'anglais n'était pas une langue que j'affectionnais particulièrement. Et je ne dirai pas que j'aime cette langue mais je la trouve assez belle.

Avoir repris le circuit scolaire, n'est pas chose facile, mais réapprendre des notions que je ne maîtrisais pas n'a pas été de tout repos.

J'ai pris conscience que pour améliorer, il faut que je trouve beaucoup de temps et que je trouve une façon ludique de m'approprier ma méthode d'apprentissage. Sachant que je suis de type visuel, ma prononciation ne s'améliorera pas tant que je ne comprendrai pas réellement le sens des choses de manière visuelle. C'est pour cette raison que j'affectionnais particulièrement aller sur « Tools » et y faire les exercices.

D'ailleurs c'est en faisant les exercices sur ce site que j'ai pu distinguer la différence entre certains mots pour la prononciation.

Lorsqu'on a le choix entre ship/ sheep : je sais maintenant à force d'avoir fait les exercices de choix que « i » se prononce « i » alors que les 2 « e » se prononce « i : ». C'est valable aussi pour les mots commençant par « h » qui nécessite une respiration pour la prononciation du mot. C'est vrai que j'aurais aimé beaucoup plus d'exercices de ce type où j'avais le visuel pour comprendre ce qui se disait et me permettait de comprendre l'astuce.

Pour progresser il faut que je trouve des logiciels qui me permettront de trouver ma propre technique favorisant la prononciation des mots à l'avenir.

Étape 1 : Constat

Je semble maîtriser la prononciation de ces sons :

O/ŋ/ O/r/ O/ʃ/ O/dʒ/ O/ɔ:/ O/æ/ O/ə/ O/ɑ:/ O/ɪ/ O/i:/ O/əʊ/ O/ʊə/ O/eə/ O/eɪ/

Je semble savoir accentuer les mots de : deux ou trois syllabes ou plus.

Il me reste à fournir pour ces sons :

O/ʌ/ O/i:/ O/h/ O/ð/ O/θ/

Et je ne dois pas accentuer systématiquement les mots grammaticaux

Étape 2 : Bilan d'étape

Je pense avoir progressé car je maîtrise maintenant les différents sons. J'essaie au maximum de faire attention à la façon dont je prononce les mots. Ne pas prononcer systématiquement tout les mots grammaticaux. Je fais plus attention l'accentuation aussi.

Étape 3 : Bilan de fin parcours

L'anglais est une langue vivante qu'il faut pratiquer sans cesse pour ne pas perdre les bases. Etant en reprise d'étude, je me suis donc confrontée à de grosses lacunes, d'autant plus que je n'avais jamais pratiquée l'anglais basé principalement sur la prononciation.

Lors de l'évaluation diagnostic plusieurs erreurs ont été décelées :

Je ne savais pas bien prononcer ses sons : O/i:/ O/h/ O/ð/ O/θ/

J'accentuai systématiquement les mots grammaticaux

Aujourd'hui j'ai quand même progressé puisqu'il ne reste que le son à améliorer : O/ʌ/ et quelques mots grammaticaux à maîtriser sous leurs formes faibles (Have, could, that). En effet, nous avons vu qu'il était inutile de les prononcés sous leurs formes pleins quand ils sont au milieu des phrases.

En outre, j'ai pris conscience que la prononciation anglaise est très importante pour se faire comprendre mais tout aussi important pour comprendre les anglophones. Il est vrai qu'une fois la phonologie maîtriser on arrive mieux comprendre lors des conversations.

Pour m'améliorer je pense continuer à utiliser l'application « phonetics », car très importante pour mémoriser les différents sons, les dictionnaires où on peut retrouver les mots mais aussi la phonétique des mots. Et le site du vocabulaire classer par thème.

Étape 1 : Constat

Il me reste des efforts à fournir avec les sons suivants :

/ɪ/ : rich

/θ/ : thick

/h/ : house

/ʌ/ : nut

/ŋ/ : bang

Mais aussi sur les mots TO, HIS, COULDN'T, THEIR, ARE sous leurs formes faibles.

Étape 2 : Bilan d'étape

Il est vrai que j'ai toujours énormément de mal à bien placer ma langue car déjà en français j'ai du mal à articuler. Cependant grâce à ce cours de prononciation j'ai pu m'entraîner à lire les publicités, j'ai eu une certaine aisance en faisant les exercices de prononciation. Donc oui j'ai assez progressé.

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Concernant mon parcours du trimestre sur la prononciation anglaise j'ai pu constater que j'ai encore beaucoup d'effort à faire sur les formes faibles en anglais ; il me faudrait m'entraîner assez souvent pour combler cette lacune.

J'ai également beaucoup tendance à rajouter des « h » aux mots comme « all », « around », « alive » et bien d'autres encore qui commencent par la lettre « a ».

Il me faudrait également enrichir mon vocabulaire afin de m'exprimer mieux et davantage.

Je fais énormément d'efforts néanmoins pour que mes phonèmes soient bien réalisés, je fais en sorte de ne pas avoir une prononciation trop « française ».

Et le dernier point est l'accentuation des mots à plusieurs syllabes que j'ai encore du mal à distinguer.

Plusieurs sites sont mis à notre disposition pour améliorer ses problèmes survenus comme « Ispeakspoken » ou encore « MosaLingua ».

J'espère vraiment pouvoir combler mes lacunes assez rapidement pour être plus à l'aise à l'oral en anglais.

Étape 1 : Constat

A partir des évaluations diagnostiques, je dois améliorer les sons suivants:

O/ð/

O/h/ O intrusif

O/h/ O intrusif

Je ne réalise pas les plosives en début de mot.

J'accroche systématiquement les mots grammaticaux

J'ai tendance à accentuer les mots sur la dernière syllabe

Étape 2 : Bilan d'étape

Je pense m'être amélioré sur la prononciation des syllabes, fluidifier ma lecture

J'ai appris qu'on ne prononce pas tout les sons en anglais ex: per /pə/

On prononce l'accent sur les syllabes qui précèdent le son (ial , ical, logy...)

On porte l'accent sur les syllabes (aire, ette..)

Étape 3 : Bilan de fin parcours

J'ai choisi anglais pour les langues vivantes car j'en ai pratiqué durant toute ma scolarité. J'ai fait l'expérience de prendre une option espagnol lors de mon BTS et j'ai constaté que j'avais perdu toute les bases et qu'en anglais je m'en sors mieux. Je ne suis pas très forte en anglais je dirai même que c'est un handicap dans ma scolarité. Ce cours m'a permis de prendre conscience de l'importance de la prononciation. J'ai compris maintenant pourquoi lors des compréhensions orales durant mes années scolaires j'avais des grosses difficultés.

Les formes faibles nous avons tendances les francophones à les prononcer tandis que les anglophones non c'est pour cela qu'on a l'impression qu'ils parlent très vite et mangent les mots. Pour progresser et m'améliorer il faudrait que je m'entraîne beaucoup plus souvent pour que j'ai les automatismes lors de mon oral. J'ai compris théoriquement mais il faut que je travaille énormément ma pratique.

Pour m'aider j'utiliserai les dictionnaires sur internet pour écouter la prononciation des mots. Je pense quand même mettre amélioré lors de ma prononciation car j'essaie de m'appliquer lors de ma prononciation tandis qu'avant je n'avais pas ses informations.

Étape 1 : Constat

Pour la tâche 1

Voici les réalisations fautives de consonnes: θ; ð; Voici les réalisations fautives des voyelles et diphtongues: ɪ; ʌ; əʊ;

Le placement fautif d'accents concerne les mots de 2 syllabes et les mots de 3 syllabes

Pour la tâche 2 et 3

Voici les réalisation fautives des consonnes: h; et le O intrusif h

Les mots grammaticaux non réalisés sous leurs formes faibles "that from of couldn't their". J'accentue systématiquement les mots grammaticaux

Il me reste à fournir des efforts pour les sons: θ; ð; h; ɪ; ʌ;

Étape 2 : Bilan d'étape

J'ai appris la phonétique ce qui m'a permis d'améliorer mes accentuations en anglais.

J'ai appris les formes faibles et fortes. Maintenant, lorsque j'écoute un audio en anglais (texte, musique, film) je comprends mieux certains mots.

Grâce au site que vous nous avez transmis j'ai pu comparer les différents accents du au pays d'origine et ou encore de la ville d'origine. Exemple: comme dans la langue française, l'accent varie si l'on vient de Guadeloupe, de Martinique, de Marseille ou encore du Canada. De même au Etats Unis, en Angleterre ou encore dans la caraïbe la prononciation sera différente sur certains point.

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Quand je suis arrivé dans ce module, j'avais quelques bases apprises au collège sur la prononciation. En effet, lors du cours j'ai pu vraiment apprendre la prononciation au niveau des voyelles je me suis largement améliorer. Il reste beaucoup d'effort à fournir dont les h intrusif, les différences entre le « z » et « th », je continuerais à travailler grâce au site de prononciation. J'ai appris le vocabulaire de la publicité ce que je ne connaissais pas du tout.

Lors de mes formations précédentes il n'y avait pas de cours d'anglais. J'ai donc pris conscience qu'avec la phonétique je comprends plus facilement certaines chansons où vidéo. Le travail sur les formes faibles ont fluidifié ma compréhension et ma façon de parler. Et enfin, je pense à faire un séjour à l'étranger pour approfondir mes bases en anglais.

Étape 1 : Constat

A partir des évaluations diagnostiques, je dois travailler au cours de cette année pour améliorer ma prononciation en anglais :

- O/ɪ/

- O /θ/

- O /əʊ/

- h intrusif

- ne pas accentuer systématiquement les mots grammaticaux

Étape 2 : Bilan d'étape

Depuis que j'ai commencé à étudier la prononciation anglaise ce semestre j'ai appris l'utilisation de la phonétique, qui était différente de ce que je pensais.

J'ai aussi appris à respecter les formes faibles dans une phrase, les syllabes accentuées.

Je pense avoir progressé en étudiant la prononciation anglaise, car vos cours étaient bien structurés, vivants et je me sens plus à l'aise à l'oral en anglais alors qu'avant cela, il m'était très difficile de dire cela.

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Au cours de ce semestre, j'ai appris la prononciation en anglais, comment repérer les syllabes accentuées dans un mot, j'ai appris à utiliser la phonétique et discuter en anglais en ayant la bonne intonation, grâce aux règles des formes faibles.

Depuis que j'ai commencé à étudier la prononciation anglaise ce semestre j'ai appris l'utilisation de la phonétique, qui était différente de ce que je pensais et du coup différente de ce que j'avais appris dans mes classes précédentes : il faut suivre un certain nombre de règles indispensables pour une excellente prononciation anglaise.

Je pense avoir réellement progressé car les cours étaient bien structurés et vivants ainsi que les outils, et je me sens plus à l'aise à l'oral en anglais alors qu'avant cela, il m'était très difficile de tenir une conversation car j'étais consciente de mes énormes lacunes.

Pour progresser, je dois continuer à pratiquer l'anglais, l'écouter couramment et surtout utiliser les méthodes et outils que l'enseignant a mis à ma disposition tout au long de ce semestre.

Pour m'aider à m'améliorer, je pense utiliser le site <https://www.ldoceonline.com/> en tant que dictionnaire pour les mots que je ne connais pas. Pour connaître la prononciation exacte d'un texte et pouvoir m'entraîner sur le prononciation de celui-ci j'utilise <https://www.naturalreaders.com/online/>, des exercices de phonétique comme Bingo. Et pour finir je continuerai d'utiliser l'application « Sounds : The pronunciation App » sur mon téléphone pour réviser la phonétique.

Étape 1 : Constat

Non renseigné

Étape 2 : Bilan d'étape

Depuis le début c'est une remise en question et un dépassement de soi (sortir de cette spirale d'avoir peur de tout).

Avec l'anglais où tout va vite, on n'a pas le temps de se poser les mauvaises questions, il faut oser essayer encore et encore et ne pas avoir honte de ses erreurs. Concernant, la phonétique, je rame car je n'en ai pas fait au collège, en tout cas aucune trace dans mes souvenirs.

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Premièrement, reprendre des études après 20ans d'interruption, ce n'est pas chose facile. Titulaire d'un DEUG en Psychologie, j'ai toujours eu des difficultés dans mes apprentissages, à cause d'un manque de confiance en moi. Bref, toujours est-il, que je suis mère de famille, avec des horaires de « Dingue », et je dois tout concilier pour réussir.

Langue vivante : le cours d'anglais l'a été vraiment. J'ai appris à lâcher prise. Le ridicule ne tue pas et on apprend à tous les âges.

Grâce aux exercices de phonétique, je me suis rendue compte que finalement j'arrivais à reproduire le son demandé. La prise de parole était aussi très constructive.

Alors pour continuer à progresser, j'ai opté pour l'écoute d'audios et aussi de chaînes TV anglaises. Afin d'acquérir le vocabulaire qui me fait défaut et mieux prononcer.

Étape 1 : Constat

Suite à l'évaluation diagnostique, je constate que je dois fournir des efforts de prononciation pour les mots ayant trois syllabes.

Je dois corriger aussi le fait que j'accentue les mots grammaticaux.

Et enfin je dois revoir la prononciation de certaines voyelles.

Étape 2 : Bilan d'étape

Après avoir fait tous ses exercices, notamment sur la prononciation, je trouve que mon regard sur l'anglais s'est éclairci mais j'ai quand même du mal avec toutes ses « nouvelles » données. En fait depuis le plus jeune âge les professeurs « négligent » les prononciations donc le fait d'avoir revu tout cela, ça a changé ma vision des choses. Actuellement je fais nettement plus attention, je me pose souvent la question est ce que j'ai bien prononcé un mot etc etc ..

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Au départ je ne pensais pas que la prononciation était si complexe et si importante. Je n'y accordais pas autant d'importance qu'aujourd'hui.

Actuellement je fait vraiment plus attention à la façon dont je prononce certaines phrases, à respecter certaines règles.

Je trouve que je me suis amélioré depuis le début de l'année mais j'ai encore quelques lacunes. Comme par exemple les formes faibles.

Afin de m'améliorer il faudrait que je continue à prononcer certaines phrases/mots/sons. Écoutez plus d'audio, film, série en anglais et si possible partir, faire des voyages linguistiques.

Étape 1 : Constat

Les sons de l'anglais

je semble maîtriser la prononciation de ces sons:

O/ɔ:/ O/ə/ O/a:/ O/ɪ/ O/i:/

O/ŋ/ O/ɾ/ O/tʃ/ O/dʒ/ O/θ

je dois fournir des efforts pour:

O/æ/ O/ʌ/ O/h/ O/eə/ O/ð/

Pæ̃t > Pat Dane > Done hat > Hat Cheə̃r > Chair ðat > That

L'accent des mots

Il me faut fournir des efforts:

mot de 2 syllabes: baCON

mot de 3 syllabes: compagNY

Le rythme de la phrase

J'accentue systématiquement les mots grammaticaux

Étape 2 : Bilan d'étape

De tout mon cursus scolaire, je n'ai pas eu l'opportunité d'apprendre la phonétique de la langue anglaise. C'est donc quelque chose de nouveau pour moi. L'apprentissage est donc légèrement laborieux (puisque c'est nouveau) mais pas si compliqué. Je ne m'en sens pas capable.

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Il faut savoir que l'anglais ce n'est pas trop ma tasse de thé (BRITISH HUMOUR). Plus sérieusement, il est vrai que je n'ai jamais été intéressé par la langue pour être sincère. De plus, le fait d'avoir eu à jongler avec l'anglais d'Angleterre et celui des États-Unis tout au long de ma scolarité ; ça était vraiment une source de désintérêt pour la langue. C'était donc juste une matière comme tout autre. Par la suite, j'ai tout de même progressé au niveau de la grammaire durant mes deux années de BTS. Je ne dirais pas que je suis à l'aise en grammaire cependant je me débrouille en compréhension écrite. Par ailleurs, à l'oral c'était loin d'être ça non pas parce que je ne peux pas mais surtout parce que je ne fais pas d'effort pour... Jusqu'à que mon

professeur d'anglais de cette année ait l'idée de nous faire travailler la phonétique. Bien évidemment au début j'ai trouvé ça barbant... Cependant j'ai vite réalisé que les "anglais" peu importe leurs origines étaient des "fainéants" (tout comme moi) car ils ne prononcent qu'un quart de leurs phrases. Aussi la méthodologie d'apprentissage était intéressante, simple et enrichissante puisqu'elle nous permet de mieux comprendre la logique de prononciation des "anglais" . Du coup, oui je crois avoir progressé et ce grâce à vos cours mais je pense qu'avec de l'entraînement et de l'assiduité je pourrais mieux faire. Je crois qu'il est difficile d'améliorer mon anglais ici puisque je parle de manière générale qu'en français. Netflix ou les sites et applications ne suffisent pas. Je suis convaincu que la meilleure des choses est l'immersion totale dans la culture anglophone.

Étape 1 : Constat

Suite à votre évaluation, il est mit en lumière que je ne maîtrise pas :

- la prononciation du son "ŋ"
- la prononciation du son "ð"
- la prononciation du son "h"
- appliquer la bonne accentuation sur les mots de plus de trois syllabes
- ne pas accentuer les mots grammaticaux

Étape 2 : Bilan d'étape

J'ai appris la véritable prononciation phonétique, ce qui est nouveau pour moi et oui je pense avoir progressé. Ce qui me permet de mieux comprendre à l'oral. Je comprends aussi la difficulté de compréhension rencontré à l'écoute pour la prononciation des mots "faible" différente de leur version "forte". Je pourrai donc y faire attention et mieux comprendre par la suite.

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Dès mon inscription en L3 SED, la perspective de revivre l'enseignement de l'anglais m'a effrayée ...

C'était se plonger à nouveau dans un apprentissage rébarbatif, avec une pédagogie d'apprentissage de langue vivante qui ne me correspond pas du tout. Je fus surprise en découvrant que finalement, le cours cible plus la prononciation anglaise ! C'est une activité que je n'avais jamais eue, une notion que je ne connais même pas. Cet apprentissage me rassure car je réussis à comprendre que finalement, ce « charabia » possède des règles qui sont simples, et que les connaître me permet de comprendre un peu mieux et du coup d'enlever mes peurs. Je sens vraiment que j'ai progressé dans la prononciation ; bien évidemment, tout n'est pas encore parfait, mais je sens déjà un mieux. De temps à autre, je réutiliserai les applications fournies qui sont pratiques puisque disponibles a tout moment et surtout ludiques.

Étape 1 : Constat

J'ai commencé tardivement, j'ai du mal avec le tableau de phonétique

J'ai plus de mal avec la voyelles qu'avec les consonnes

Étape 2 : Bilan d'étape

Pour moi, la phonétique est très importante et je l'utilise à chaque fois que je dois faire un audio. Il me reste beaucoup d'efforts à faire pour améliorer ma prononciation.

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Je suis arrivée en cours de session car j'étais en formation DUSEF (Diplôme Universitaire en Science de l'éducation). J'ai rattrapé les cours et j'ai tenté de comprendre le tableau sur les phonétiques.

J'ai pris conscience que je ne savais pas prononcer convenablement en anglais.

J'ai un niveau très moyen mais je comprends mieux pourquoi j'avais du mal à comprendre les audios. La prononciation en anglais compte beaucoup pour la compréhension.

J'ai pu réaliser les différents exercices sur la prononciation. J'ai rencontré des difficultés sur la prononciation des voyelles comme Λ ə ʊ , des consonnes comme f , dʒ , r et des formes faibles.

J'ai utilisé souvent le logiciel LONGMAN dictionary, Quizlet et naturelreaders.com pour la répétition des audios.

Je connais le vocabulaire sur la publicité, je peux désormais faire la description d'une image ou répondre à des questions en rapport avec la publicité.

Afin de m'aider à améliorer la prononciation en anglais, je pense continuer à utiliser le logiciel LONGMAN dictionary car grâce à la phonétique et aux jeux que j'ai réalisés, je suis plus à l'aise pour la prononciation des mots en anglais.

Étape 1 : Constat

Pour améliorer les points retenus dans mon évaluation diagnostic, à mon avis je devrai faire abstraction de mes habitudes qui je pense continue à m'induire en erreur.

Étape 2 : Bilan d'étape

Au sujet de la prononciation, j'estime avoir progressé dans la mesure ou la phonétique et les exercices de repérage des syllabes m'ont beaucoup apporté car j'ai tendance à prononcer en général de manière forte.

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Je suis très heureuse des cours d'anglais que vous nous avez dispensés. En effet, j'appréhendais la partie phonétique étant selon moi plus à l'aise en conversation. Mais il est clair qu'aujourd'hui j'ai pris conscience que la phonétique est la base. Je comprends mieux pourquoi elle m'était enseignée en classe de 6^{ème} et favoriserai son apprentissage auprès de mon élève de 4^{ème} et de mon fils qui lui est en classe de CM2. Une chose est sûre j'ai alors réalisé mes erreurs et compris que je dois me débarrasser de mes mauvaises habitudes de prononciation. Aujourd'hui je ferai mieux attention à l'emploi de mon vocabulaire et au marquage de la tonalité des mots que j'utiliserai. Je poursuivrai la phonétique, j'ai trouvé des jeux de prononciation sur le net et afficherai même la phonétique à mon domicile. Demain quand j'enseignerai une chose est sûre la phonétique figurera près du tableau de classe. Je commencerai par cela. En fait, c'est comme en français cela me rappelle l'époque où j'enseignais en cycle 2 et qu'il fallait apprendre à lire aux élèves par les sons...malheureusement cette méthode n'existe plus, elle avait pourtant fait ses preuves

Étape 1 : Constat

D'après les résultats, je dois m'améliorer dans la prononciation du son /i:/. J'ai tendance à accentuer les mots à la fin et j'accentue systématiquement les mots grammaticaux faibles "are couldn't".

Étape 2 : Bilan d'étape

Je me suis améliorée pour la prononciation du son que j'avais dû mal à prononcer lors du test diagnostique et je comprends mieux la différence des sons voyelles et diphtongues.

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Je n'ai jamais eu beaucoup de difficultés en prononciation de l'anglais. Cependant, avant de commencer le cours en L3 j'utilisais principalement l'accent américain qui a une phonologie légèrement différente. Et ce malgré l'apprentissage de la phonologie britannique au lycée.

Ma prise de conscience

J'ai pris conscience que l'accent britannique appuie beaucoup sur les accents de mots ou alors n'en n'a pas du tout sur certains mots. La prononciation de certains mots peut également changer en fonction de son utilité ou de son positionnement dans la phrase.

Positionnement

Je me positionne avec un bon niveau pour la phonologie. J'ai pu progresser sur les points où j'avais des difficultés comme le son /i:/ ou les formes faibles.

Pour progresser

J'ai toujours eu un souci avec les accents de mots. J'ai du mal à les placer correctement.

Outils

Je pense utiliser les dictionnaires où les accents de mots sont placés et aussi regarder plus de séries et de films (britanniques) en version originale.

Étape 1 : Constat

Afin d'améliorer ma prononciation en Anglais, il faut que je fournisse des efforts pour qu'à la fin du semestre, lors de l'évaluation, je puisse prononcer les sons O/ð/ et O/h/. Il faut aussi que j'apprenne à accentuer les mots de deux syllabes, à ne pas accentuer les mots sur la dernière syllabe et à ne pas systématiquement accentuer les mots grammaticaux lors de la lecture d'un texte ou d'un mot.

Pour que je puisse maîtriser ma prononciation en anglais, il faut que je redouble d'efforts, que je sois motivée et que je travaille régulièrement. Les conseils et les cours de l'enseignant sont la clé, il faut que je sois assidu pour une bonne réussite.

Étape 2 : Bilan d'étape

J'ai appris que la prononciation anglaise est très différente de celle que l'on avait appris au collège ou au lycée, les documents étaient difficiles à comprendre car nous n'avions pas les bonnes méthodes, notre anglais n'était pas fluide parce qu'on prononçait les mots grammaticaux.

Pas forcément car j'ai toujours du mal à me dé-familiariser avec la prononciation habituelle des mots, c'est à dire la prononciation un peu française des mots

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Au niveau de la prononciation anglaise je me suis rendu compte qu'elle est plus compliqué que ce que je ne croyais, il a beaucoup de choses à respecter pour une bonne prononciation Anglaise.

Je ne pense pas être la meilleure mais je pense avoir beaucoup progressé, car maintenant je comprends un peu mieux les audios et quand l'enseignant donne une consigne. Il me reste des points à améliorer notamment sur la prononciation de "O intrusif h".

Une application qui se nomme "sounds" sur mon téléphone pourra m'aider à m'améliorer car elle me permet d'entendre les différents sons que nous avons étudié en cours, de les répétés pour pouvoir les enregistrer dans ma mémoire et enfin pour pouvoir m'exprimer plus facilement

Le fait de faire les exercices avec les audios et la lecture d'un texte me permet aussi d'améliorer ma prononciation, je prends le temps d'identifier les formes faibles, le temps fort des syllabes et leur prononciation

Étape 1 : Constat

A partir des évaluations diagnostiques, afin d'améliorer ma prononciation en anglais je dois travailler sur ces points:

- La prononciation des sons: O/i/ O/i:/ O/η/ O/h/

- Le rythme de la phrase: accentue systématiquement les mots grammaticaux

Étape 2 : Bilan d'étape

Lors des séances précédentes j'ai appris à prononcer les formes faibles différemment, j'ai appris à savoir quelle syllabe est accentuée dans un mot.

Oui je me sens capable de prononcer les formes faibles, pour accentuer les mots correctement il me reste toujours du travail à faire, car soit j'accentue trop ou soit j'oublie d'accentuer certaines consonnes.

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Durant mon parcours j'ai pris conscience que contrairement à ce que me disait mes anciens profs d'anglais, je n'avais pas une si bonne prononciation. J'ai compris aussi que à force de vouloir faire parfaitement bien cela me faisais trop prononcer certaines formes faibles. Actuellement je pense que j'ai évolué car j'ai appris des détails auxquels je ne faisais pas attention et que j'essaie d'appliquer, mais je reste moyenne car je ne cesse de faire à peu près les mêmes.

Afin de progresser ce serait intéressant pour moi de regarder ou d'écouter des vidéos ou audios en anglais, ce qui me permettra par la suite d'enrichir mon vocabulaire.

Pour m'aider à m'améliorer je pense utiliser le site pour apprendre le vocabulaire et entendre la prononciation, des sites pour regarder des films sous-titrés.

Étape 1 : Constat

Je ne maîtrise pas : O/ŋ, O/ð, O/h/ , O/l, O/ʌ et O/əʊ

J accentue sur les deux syllabes

Je dois fournir des efforts pour les mots de trois syllabes et plus

J accentue systématiquement les mots grammaticaux

Étape 2 : Bilan d'étape

Je tenais à m'excuser de **mon faible niveau en anglais**. Durant toute ma scolarité j'ai toujours eu des difficultés dans la matière. Par rapport à mon cursus scolaire l'anglais a toujours été basé sur la lecture et l'interprétation d'une vidéo, savoir se présenter en anglais et traduire un audio, et durant toute l'année nous ne faisons que cela. Je reprends les cours après 4 ans d'arrêt et par rapport à mon régime salarié dans beaucoup de matières j'ai des lacunes. Néanmoins **j'essaie de m'accrocher** et m'excuse de mon faible niveau. **Mais j'ai un blocage concernant l'anglais.**

Étape 3 : Bilan de fin parcours

Durant ces semaines de cours d'anglais **j'ai pu constater de nouveau que j'avais de nombreuses lacunes dans différents domaines et qu'il me reste beaucoup à apprendre et revoir afin d'avoir un niveau correct.** La phonétique j'ai pu la voir pour la première fois lors de votre cours en compagnie de l'ensemble de la classe ainsi que votre présence. **L'application nous permettant de s'exercer afin de corriger nos erreurs de prononciation que vous avez conseillée au tout début de l'année fut un outil intéressant et très utile.** Les différentes séances du vendredi et les exercices fournis que ce soit de prononciation, de séparation forme faible, forme fortes et autres nous ont tous permis de participer au bon fonctionnement du cours. La réalisation des audio a vous rendre était un exercice très performant et organisé visant toujours à nous permettre de nous améliorer. **M'exprimer en classe face aux autres étudiants et vous m'a permis de vaincre mes peurs et beaucoup de mes erreurs à répétitions.**

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE	10
CHAPITRE 1 : LA COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE : ENJEUX ET IMPLICATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE	11
1.1 Qu'est-ce-que la compétence ?	11
1.2 Les attributs de la (micro) compétence phonologique	14
1.2.1 Définition : La phonétique et la phonologie	15
1.2.2 Quelle norme ?	16
1.2.3 Intelligibilité ou compréhensibilité ?	16
1.3 Quels sont les faits segmentaux et suprasegmentaux à traiter en priorité en faveur des apprenants francophones non spécialistes de l'anglais ?	17
1.3.1 Les faits segmentaux prioritaires	18
1.3.2 Les faits suprasegmentaux prioritaires	19
1.3.2.1 L'accent de mot	19
1.3.2.2 L'accent de phrase	21
1.4 Les variables à prendre en compte pour construire la compétence phonologique	22
1.4.1 Les variables d'ordre sensoriel	22
1.4.1.1 Le crible phonologique	22
1.4.1.2 Les phénomènes de « nativisation » et de « dénativisation »	23
1.4.1.3 L'interdépendance du système auditif, visuel et kinesthésique	24
1.4.2 Les variables d'ordre cognitif	24
1.4.2.1 La mémoire	25
1.4.2.2 Le phénomène de l'oubli	26
1.4.3 Les variables d'ordre psycho-affectif	27

1.4.3.1 Le cerveau reptilien	27
1.4.3.2 Le cerveau limbique	29
1.4.3.3 Le néo-cortex	30
1.4.3.4 Les lobes frontaux	30
Synthèse chapitre 1	32
CHAPITRE 2: LES DÉMARCHES ET LES OUTILS AU SERVICE DE LA	33
COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE	
2.1 L’enseignement-apprentissage de la phonologie : étude diachronique	33
2.1.1 La méthode directe (1900 – 1920)	33
2.1.2 La méthode audio-orale et structuro-globale audiovisuelle (1950-1970)	35
2.1.2.1 Les outils	35
2.1.2.2 La démarche	35
2.1.3 L’approche communicative (à partir de 1980)	38
2.2 Une approche multisensorielle et réflexive au service de la compétence phonologique	40
2.2.1 Perception des faits phonologiques	41
2.2.1.1 Exemples d’outils	41
2.2.1.2 Exemples de techniques d’enseignement	44
2.2.2 Discrimination des faits phonologiques	46
2.2.3 Appropriation du fait phonologique	49
2.2.3.1 Exemples de tâches de conscientisation	49
2.2.3.2 Exemples de tâches de consolidation	51
2.2.4 Expression intégrant le fait phonologique	52
2.3 L’évaluation de la compétence phonologique	54
2.3.1 Qu’est-ce que l’évaluation ?	54
2.3.1.1 L’évaluation diagnostique	55
2.3.1.1.1 Évaluation diagnostique de la capacité à discriminer un fait phonologique	55

2.3.1.1.2 Évaluation diagnostique de la capacité à réaliser un fait phonologique	56
2.3.1.2 L'évaluation formative	57
2.3.1.2.1 Le statut de l'erreur	58
2.3.1.2.2 Les activités de remédiation	59
2.3.1.3 L'évaluation sommative	60
2.3.2 Les critères d'évaluation de la compétence phonologique selon le CECRL	61
2.3.3 La construction d'une grille d'évaluation de la compétence phonologique	65
Synthèse chapitre 2	67
CHAPITRE 3 : QUELS DISPOSITIFS HYBRIDES AU SERVICE DE LA COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE ?	69
3.1. Les dispositifs hybrides : définition et attributs	69
3.1.1 Définition des dispositifs hybrides	69
3.1.1.1 Un dispositif	69
3.1.1.2 Les dispositifs hybrides	71
3.1.2 Les attributs des dispositifs hybrides	73
3.1.2.1 L'articulation des deux modes : présentiel et distanciel	73
3.1.2.1.1 Le « présentiel enrichi »	75
3.1.2.1.2 Le « présentiel amélioré »	75
3.1.2.1.3 Le « présentiel allégé »	75
3.1.2.1.4 Le « présentiel réduit »	76
3.1.2.1.5 Le présentiel « quasi inexistant »	76
3.1.2.2 La cohérence au cœur des dispositifs hybrides : L'alignement constructif de Biggs (2003)	77
3.1.2.2.1 Une théorie constructiviste	77
3.1.2.2.2 Un alignement tripartite : Objectifs – Activités – Évaluation	78
3.1.2.2.2.1 Les objectifs d'apprentissage	78

3.1.2.2.2 Les activités pédagogiques	79
3.1.2.2.3 Les tâches d'évaluation	80
3.2 L'accompagnement de l'enseignant dans sa fonction tutorale	82
3.2.1 Le tutorat et le tuteur dans un dispositif hybride : définition et finalités	82
3.2.2 Les fonctions tutorales associées aux domaines d'application de l'autonomie	84
3.2.2.1 L'autonomie langagière	84
3.2.2.2 L'autonomie technique	85
3.2.2.3 L'autonomie informationnelle	85
3.2.2.4 L'autonomie méthodologique	85
3.2.2.5 L'autonomie sociale	85
3.2.2.6 L'autonomie psycho-affective	86
3.2.2.7 L'autonomie métacognitive	87
3.2.2.8 L'autonomie cognitive	88
3.2.2.9 L'autonomie organisationnelle	88
3.2.3 Les compétences du tuteur dans un dispositif hybride	89
3.3 Le choix des outils numériques au service de la médiatisation du savoir phonologique	91
3.3.1 Les éléments à prendre en compte pour effectuer le choix des outils	92
3.3.1.1 La question de la distance : ambivalence et enjeux	92
3.3.1.1.1 La distance psychologique	93
3.3.1.1.2 La distance transactionnelle	93
3.3.1.1.3 La distance cognitive	94
3.3.1.1.4 La distance technologique	95
3.3.1.2 L'intégration pédagogique des outils numériques	96
3.3.1.2.1 La perspective technique	97
3.3.1.2.2 La perspective pédagogique	98

3.3.2 Panorama des dispositifs médiatisés en faveur de la compétence phonologique	98
3.3.2.1 L'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) au service de la phonologie	99
3.3.2.2 L'arrivée d'internet et du web 2.0 au service de la phonologie	101
Synthèse chapitre 3	104
Conclusion partie 1	105
PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE	107
CHAPITRE 4 : UNE RECHERCHE-ACTION POUR OBSERVER LES CONDITIONS DE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE	108
4.1 Les attributs de la recherche-action et ses étapes	108
4.1.1 Identification d'un problème	109
4.1.2 Établissement d'un plan d'action	109
4.1.3 Mise en place de l'action	110
4.1.4 Analyse des effets de l'action	110
4.1.5 Conclusion de l'action menée	111
4.2 Le positionnement du chercheur	112
4.3 Recherche-action et fiabilité : une utopie ?	114
4.4. La méthodologie de recueil de données	116
4.4.1 Le questionnaire	116
4.4.2 L'entretien	116
4.4.3 Le journal de bord	117
4.4.4 L'observation	118
4.4.5 Les pré-tests et les post-tests	118
4.4.6 La triangulation de données	118
4.5 Le contexte de l'expérimentation	119
4.5.1 Les langues vivantes étrangères : une option obligatoire	119
4.5.2 Les effectifs : grands groupes de niveaux hétérogènes	120

4.5.3 Un volume horaire de formation faible	120
4.5.4 Une pluralité d'intervenants souvent réticents à enseigner la langue	120
4.5.5 L'intégration du numérique	121
Synthèse chapitre 4	122
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION GLOBALE DU DISPOSITIF HYBRIDE EN FAVEUR DE LA CONSTRUCTION DE LA COMPÉTENCE PHONOLOGIQUE	123
5.1 Le (micro) contexte des cycles d'expérimentation	123
5.2 Les objectifs pédagogiques	124
5.3 L'articulation des deux modes : présentiel et distanciel	126
5.3.1 Les tâches d'apprentissage et d'entraînement phonologiques	126
5.3.1.1 Perception des faits phonologiques en présentiel	126
5.3.1.2 Discrimination auditive en distanciel	127
5.3.1.3 Appropriation des faits phonologiques sur les deux modes	127
5.3.1.4 Expression intégrant les faits phonologiques sur les deux modes	128
5.3.2 Les tâches d'évaluation de la compétence phonologique	128
5.3.2.1 L'évaluation diagnostique en présentiel	128
5.3.2.2 L'évaluation formative sur les deux modes	128
5.3.2.2.1 L'évaluation formative en présentiel	129
5.3.2.2.2 L'évaluation formative en distanciel	129
5.3.2.3 L'évaluation sommative	130
5.4 Le choix des outils numériques au service de la compétence phonologique	132
5.5 L'accompagnement au développement de la compétence phonologique	133
5.5.1 Le domaine cognitif	133
5.5.2 Le domaine métacognitif	134
5.5.3 Le domaine psycho-affectif	134
5.5.4 Le domaine organisationnel	135

5.6 L'évaluation du dispositif	135
Synthèse chapitre 5	137
Conclusion partie 2	138
PARTIE 3 : RÉSULTATS ET DISCUSSION	139
CHAPITRE 6 : PRÉSENTATION DÉTAILLÉE ET RÉSULTATS DES TROIS CYCLES DE RECHERCHE	140
6.1 Présentation du cycle 1	141
6.1.1 Les objectifs et le contexte d'expérimentation	141
6.1.2 Présentation du dispositif	141
6.1.2.1 Le scénario d'apprentissage	141
6.1.2.2 L'articulation des tâches sur les deux modes	142
6.1.2.2.1 Les tâches d'apprentissage et d'entraînement phonologiques	142
6.1.2.2.2 Les tâches d'évaluation de la compétence phonologique	143
6.1.2.3 Les outils numériques au service de la médiatisation du savoir phonologique	145
6.1.2.4 L'accompagnement à l'autonomisation	146
6.1.3 Évaluation du dispositif	147
6.1.3.1 Présentation des outils de recueil de données	147
6.1.3.1.1 Le questionnaire de fin de parcours	147
6.1.3.1.2 Le pré-test et le post-test	148
6.1.3.1.3 Les journaux de bord	149
6.1.3.2 Analyse des données du cycle 1	151
6.1.3.2.1 Analyse du questionnaire de fin de parcours	151
6.1.3.2.2 Analyse de pré-test et du post-test	153
6.1.3.2.3 Analyse des journaux de bord	156
6.1.4 Synthèse de l'analyse du cycle 1 en vue du cycle 2	165
6.2 Présentation du cycle 2	166

6.2.1 Les objectifs et le contexte d'expérimentation	166
6.2.2 Présentation du dispositif	167
6.2.2.1 Le scénario d'apprentissage	167
6.2.2.2 L'articulation des tâches sur les deux modes	168
6.2.2.2.1 Les tâches d'apprentissage et d'entraînement phonologiques	168
6.2.2.2.2 Les tâches d'évaluation de la compétence phonologique	168
6.2.2.3 Les outils numériques au service de la médiatisation du savoir phonologique	170
6.2.2.4 L'accompagnement à l'autonomisation	171
6.2.3 L'évaluation du dispositif	173
6.2.3.1 La présentation des outils de recueil de données	173
6.2.3.1.1 Le questionnaire de fin de parcours	173
6.2.3.1.2 Le pré-test et le post-test	173
6.2.3.1.3 L'observation des activités sur la plateforme <i>Moodle</i>	176
6.2.3.1.4 Les journaux de bord	176
6.2.3.1.5 L'entretien de clarification	177
6.2.3.2 Analyse des données du cycle 2	179
6.2.3.2.1 Analyse du questionnaire de fin de parcours	179
6.2.3.2.2 Analyse du pré-test et du post-test	181
6.2.3.2.3 Analyse des données de la plateforme <i>Moodle</i>	184
6.2.3.2.4 Analyse des journaux de bord	185
6.2.3.2.5 Analyse des entretiens de clarification	191
6.2.4 Synthèse de l'analyse du cycle 2 en vue du cycle 3	195
6.3 Présentation du cycle 3	196
6.3.1 Les objectifs et le contexte d'expérimentation	196
6.3.2 Présentation du dispositif	197

6.3.2.1 Le scénario d'apprentissage	197
6.3.2.2 L'articulation des tâches sur les deux modes	197
6.3.2.3 Les outils numériques au service de la médiatisation du savoir phonologique	197
6.3.2.4 L'accompagnement à l'autonomisation	198
6.3.3 L'évaluation du dispositif	202
6.3.3.1 La présentation des outils de recueil de données	202
6.3.3.1.1 Les questionnaires de début et de fin de parcours	202
6.3.3.1.2 Le pré-test et le post-test	202
6.3.3.1.3 L'observation des activités sur la plateforme <i>Moodle</i>	203
6.3.3.1.4 Les journaux de bord	204
6.3.3.2 Analyse des données du cycle 3	206
6.3.3.2.1 Analyse du questionnaire de fin de parcours	206
6.3.3.2.2 Analyse du pré-test et du post-test	212
6.3.3.2.3 Analyse des données de la plateforme <i>Moodle</i>	215
6.3.3.2.4 Analyse des journaux de bord	216
Synthèse chapitre 6	226
CHAPITRE 7 : DISCUSSION AUTOUR DES ÉLÉMENTS-CLÉS DU DISPOSITIF	229
7.1 Caractéristiques des trois pôles dominants du dispositif	230
7.1.1 Pôle 1 : Le scénario pédagogique	230
7.1.2 Pôle 2: L'accompagnement à l'autonomie	232
7.1.3 Pôle 3 et Élément 10 : Les instruments numériques	233
7.2 Les effets de l'actualisation des éléments de notre dispositif hybride sur le développement de la compétence phonologique	234
7.2.1 L'accommodation et la conscientisation des faits phonologiques	234
7.2.2 L'individualisation du parcours et la prise de recul sur l'apprentissage	243
7.2.3 L'accroissement les occasions d'entraînement au service de l'apprentissage	248

7.3 La modélisation : une clef de lecture de la complexité du dispositif	253
7.3.1 Schématisation du modèle SPAIN	254
7.3.2 Explication du modèle SPAIN	255
7.3.2.1 Niveau de lecture 1 : Interactions entre les trois pôles SPAIN	255
7.3.2.2 Niveau de lecture 2 : Interactions au sein de chaque pôle	255
CONCLUSION GÉNÉRALE	258
BIBLIOGRAPHIE	262
LISTE DES FIGURES	280
LISTE DES TABLEAUX	282
INDEX DES AUTEURS	284
INDEX DES NOTIONS	287
ANNEXES	290
Annexe 1 : Les fonctions de l'enseignant-tuteur dans l'accompagnement des apprenants dans une formation hybride en langues	291
Annexe 2 : Fiche projet pédagogique, Cycle 1 (Janvier 2018)	293
Annexe 3 : Exemples d'évaluations formatives n°1	296
Annexe 4 : Exemples d'évaluations formatives n°2	298
Annexe 5 : Grille d'évaluation sommative critériée, Cycle 1 (Janvier 2018)	304
Annexe 6 : Questionnaire fin de parcours, Cycle 1 (Janvier 2018)	306
Annexe 7 : Évaluation diagnostique (pré-test), Cycle 1 (Janvier 2018)	308
Annexe 8 : Grilles d'évaluation pré-test et post-test	309
Annexe 9 : Fiche projet pédagogique, Cycle 2 (Janvier 2019) et Cycle 3 (Septembre 2019)	310
Annexe 10 : Questionnaire fin de parcours, Cycle 2 (Janvier 2019)	311
Annexe 11 : Pré-test et post-test, Cycle 2 (Janvier 2019)	316
Annexe 12 : Fiche bilan évaluation diagnostique, Cycle 2 (Janvier 2019)	318
Annexe 13 : Grille d'évaluation sommative, Cycle 2 (Janvier 2019)	319

Annexe 14 : Transcription des entretiens de clarification, Cycle 2 (Janvier 2019)	321
Annexe 15 : Grille de l'évaluation sommative critériée, Cycle 3 (Septembre 2019)	327
Annexe 16 : Fiche d'aide à la lecture des résultats de l'évaluation diagnostique	329
Annexe 17 : Questionnaire de début de parcours, Cycle 3 (Septembre 2019)	330
Annexe 18 : Questionnaire de fin de parcours, Cycle 3 (Septembre 2019)	333
Annexe 19 : Journaux de bord, Cycle 1 (Janvier 2018)	337
Annexe 20 : Journaux de bord, Cycle 2 (Janvier 2019)	359
Annexe 21 : Journaux de bord, Cycle 3 (Septembre 2019)	367
TABLE DES MATIÈRES	397

Résumé

Cette thèse s'intéresse au développement de la compétence phonologique anglaise des étudiants dans le secteur LANSAD (LANgue pour spécialistes d'autres disciplines), à l'Université des Antilles. Notre recherche-action part du constat que l'objectif phonologique est encore peu intégré aux pratiques d'enseignement-apprentissage. Nous essayons de comprendre les raisons qui sous-tendent cet écueil. Pour ce faire, il est question de définir les attributs de la compétence phonologique, d'explicitier les facteurs à observer pour faciliter son accommodation et de proposer des démarches et des outils adaptés. Les besoins pédagogiques et contextuels qui émanent du contexte spécifique du secteur LANSAD sont aussi pris en compte : la gestion de grands groupes, de l'hétérogénéité, dans un temps en présentiel restreint. C'est pourquoi nous nous intéressons aux spécificités des dispositifs hybrides pour optimiser l'individualisation, l'accompagnement et l'ouverture du cadre spatio-temporel. Enfin, nous partageons les éléments clés du dispositif hybride qui s'est construit selon divers cycles de recherche. Nous proposons une modélisation qui permettra au praticien-chercheur d'appréhender les interactions en jeu entre les éléments du dispositif complexe et dynamique et de transférer cette expérimentation dans d'autres environnements.

Mots clés

Approche par les tâches – autonomie – compétence phonologique – complexité – didactique – dispositif hybride – phonologie anglaise – réflexivité

Abstract

This research project focuses on developing the English phonological competence of students in the LANSOD (LANguage for Specialists of Other Disciplines) sector at the University of the Antilles. Our action-research starts from the fact that the phonological objective is still poorly integrated into teaching-learning practices. We try to find solutions for tackling this issue. To do so, we define phonological competence attributes, explain the factors to be observed to facilitate its accommodation and suggest adequate methods. The pedagogical and contextual needs that arise from the specific context of the LANSOD sector are also taken into account: the management of large groups and heterogeneity in the limited face-to-face time. That is why we are interested in blended learning systems' properties to individualise the learning process, guide students, and open the space and time of practice. Finally, we share the key elements of the blended learning system built up according to various research cycles. We suggest a model that will allow the practitioner-researcher to apprehend the interactions at stake between the elements of the complex and dynamic system and transfer this experimentation to other environments.

Key words

Autonomy – blended learning environment – complexity – didactics – English phonology – phonological competence – reflexivity – task-based approach