



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 5, n°2 | 2002

Vol. 5, n°2

Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de MACAO

*Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier
module de MACAO*

Cécile Poussard et Laurence Vincent-Durroux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2054>

DOI : 10.4000/alsic.2054

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Référence électronique

Cécile Poussard et Laurence Vincent-Durroux, « Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de MACAO », *Alsic* [En ligne], Vol. 5, n°2 | 2002, document alsic_n09-rec1, mis en ligne le 15 décembre 2002, Consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2054> ; DOI : 10.4000/alsic.2054

CC-by-nc-nd

Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de MACAO

Cécile POUSSARD, Laurence VINCENT-DURROUX

UFR 2 - Université Paul Valéry, Montpellier 3, France

[Note de la rédaction]

Pour lire correctement les caractères phonétiques en format HTML, il faut que votre navigateur puisse trouver la police "SILDoulsIPA" [[SILDoulsUnicodeIPA](#)] développée par le SIL [[SIL02](#)]. Si cette police n'est pas dans votre système, procédez comme suit : 1) télécharger le [fichier ZIP](#) la contenant ; 2) désarchivez ce fichier, vous obtenez alors un fichier de type TTF ; 3) Placez ce fichier dans le répertoire des polices de caractères de votre système (en "Windows98", par exemple, il faut aller dans le répertoire "Windows" de votre disque "C:", puis dans le répertoire "Fonts") ; relancez votre navigateur. Sur certains navigateurs cette police peut être mal interprétée. Nous vous invitons à consulter cet article au format [PDF](#) au cas où vous rencontreriez ce type de problèmes.

Résumé : *La préoccupation fréquente, chez les étudiants spécialistes d'autres disciplines que l'anglais, d'améliorer leur compréhension de l'anglais oral a motivé notre démarche de création d'un produit SIC (Systèmes d'Information et de Communication) : MACAO (Modules d'Aide à la Compréhension de l'Anglais Oral). Le premier module, "S'entraîner à la reconnaissance", est réalisé et l'outil informatique s'est révélé particulièrement utile pour notre projet. Dans cet article, nous faisons état des difficultés récurrentes en compréhension de l'anglais oral : elles peuvent être dues à des attentes erronées fondées sur la dissymétrie entre la langue écrite et la langue orale, mais aussi à une reconnaissance difficile de certains morphèmes par l'existence de variantes phonologiques en fonction du contexte et par la proximité phonologique de certains morphèmes. Nous présentons également comment le contenu du premier module tente d'apporter des solutions à ces difficultés : en amenant les apprenants à prendre conscience du phénomène de réduction vocalique et d'inaccentuation qui touche certaines syllabes des mots aussi bien que certains éléments monosyllabiques de l'énoncé et en proposant un entraînement à la reconnaissance de ces éléments. Le module est en cours de validation avec une phase d'évaluation.*

- [1. Introduction](#)
- [2. Difficultés récurrentes en compréhension de l'anglais oral pour des non-anglophones](#)
- [3. "S'entraîner à la reconnaissance"](#)
- [4. Conclusion](#)
- [Références](#)



1. Introduction

Dans des dispositifs universitaires de formation en anglais pour spécialistes d'autres disciplines, s'appuyant largement sur l'individualisation des parcours et les SIC ([VincentDurrrouxPoussard98], [VincentDurrrouxPoussard02]), les entretiens individuels avec les apprenants font ressortir des préoccupations récurrentes, et ce, malgré déjà une dizaine d'années d'étude de l'anglais : la grammaire et la langue orale. Nombreux sont les outils dédiés à la grammaire qui peuvent être proposés aux apprenants (didacticiels, manuels). Pour la langue orale, les outils dédiés au travail de l'expression sont peu nombreux et ceux dédiés à la compréhension relèvent essentiellement du contact avec la langue étrangère ; ils proposent le plus souvent des écoutes suivies de questions ponctuelles sur le sens, éventuellement accompagnées du script.

Si la formation des étudiants spécialistes d'anglais peut, à plus ou moins long terme, leur permettre de construire des "passerelles" ([Huart02] : 1) entre le système morphosyntaxique, la sémantique et la phonologie de l'anglais, force est de constater que les étudiants d'autres disciplines n'ont que peu d'occasions pour réfléchir à cette transversalité. Grammaire, langue écrite, langue orale demeurent souvent pour eux des pans isolés de la langue, qu'ils imaginent devoir travailler séparément. L'immersion en langue étrangère, notamment par l'écoute, leur semble appropriée pour améliorer leurs compétences à l'oral, tant en compréhension qu'en production. Cela est renforcé par le type de produits existants mais cette approche s'avère généralement insuffisante car elle néglige la réflexion sur la langue au profit du contact avec la langue, alors que les deux sont également utiles en acquisition d'une langue seconde.

Aussi, prenant appui sur les SIC, qui nous semblent bien adaptés à des publics travaillant dans des dispositifs d'autoformation guidée, nous avons voulu créer un outil modulaire : *MACAO*, Modules d'Aide à la Compréhension de l'Anglais Oral, pour aider les apprenants à construire ces "passerelles" entre la grammaire, souvent travaillée en soi et pour soi, et la langue orale. Notre approche vise notamment à donner aux apprenants l'occasion de prendre du recul par rapport à la relation écrit / oral car leur plus grande familiarité avec l'écrit les incite à s'imaginer qu'on entend tout ce qui est écrit. Cela peut les conduire à écrire mentalement ce qu'ils entendent ([Narcy91] : 70-71), oubliant ce qui s'entend peu ou pas (et que les anglophones reconstruisent spontanément), ce qui évidemment perturbe la compréhension et rejaillit sur la production par inférence de règles erronées ([Half87] : 33).

Dans cet article, nous abordons d'abord, en nous plaçant du point de vue de l'apprenant, les difficultés récurrentes en compréhension de l'anglais oral pour des non-anglophones. Nous envisageons ensuite la prise en compte de ces difficultés par l'association de la morphosyntaxe et de la phonologie dans le module "S'entraîner à la reconnaissance".



2. Difficultés récurrentes en compréhension de l'anglais oral pour des non-anglophones

Les difficultés que pose l'anglais oral aux non-anglophones nous semblent, pour l'essentiel, relever des phénomènes suivants :

- une exposition souvent plus importante au code écrit (qui influence l'approche du code oral), associée à une tendance à privilégier des opérations de bas niveau ;
- une méconnaissance des formes ambiguës à l'oral.

2.1. Des attentes erronées fondées sur l'écrit

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, les apprenants francophones en situation d'écoute en anglais peuvent avoir tendance à s'appuyer sur leurs connaissances de l'anglais écrit : la langue écrite présente une stabilité rassurante, pour une langue dont on considère volontiers que ses locuteurs natifs "avalent" des syllabes ou parlent trop vite. De plus, à un certain niveau d'études, les ouvrages de référence dans le domaine de spécialité sont souvent en anglais, d'où une fréquentation assidue de l'anglais écrit. Enfin, la consultation du dictionnaire papier, qu'il soit bilingue ou unilingue, ne procure pas aux apprenants la possibilité d'entendre le mot recherché ; la lecture des signes de transcription ne va pas de soi, surtout lorsqu'elle varie d'un dictionnaire à l'autre. L'Alphabet Phonétique International n'est en effet que peu utilisé dans les dictionnaires et reste méconnu des apprenants. Ainsi la connaissance de

l'écrit et l'approche écrite des mots nouveaux créent-elles chez de nombreux apprenants l'attente d'un certain volume phonologique qui bien sûr n'est pas forcément entendu, du fait de la "dissymétrie" ([Bailly95] : 188) qui existe le plus souvent pour un même mot entre le nombre de "syllabes écrites" et le nombre de syllabes orales.[1] Même si ce phénomène se produit aussi en langue maternelle (cf. médecin, ballerine, etc.), le transfert à la langue étrangère ne joue pas nécessairement, l'apprenant étant souvent accaparé par des opérations de bas niveau ([Gaonach87] : 203). Ainsi le mot attendu n'est pas forcément reconnu. Certains éléments écrits sont en effet, en fonction des locuteurs anglophones, soit peu audibles, soit non réalisés, comme dans **history** (/tə/), **comfortable** (/fə/)[2] ; certains éléments écrits n'ont aucune réalisation orale, comme dans **business**, **Wednesday**, **chocolate**. Il faut noter également le cas de tous les mots avec écriture en r + lettre consonne (-rb, -rk, -rt, etc.) pour lesquels certains apprenants cherchent à entendre un /r/ (qu'ils prononcent d'ailleurs eux-mêmes volontiers), alors que l'écriture rend ici compte d'une voyelle tendue, non reconnue puisque son point de départ s'éloigne considérablement de la voyelle écrite telle que le francophone s'en représente la prononciation (le point de départ de /ɜ:/ dans **curb** est différent de la prononciation habituelle de u ; celui de /ɑ:/ dans **card** est différent de la prononciation habituelle de a).



Des études ont en effet pu montrer la tendance des apprenants à associer un son à une écriture unique et réciproquement ([Heiderscheidt88] : 215), par manque de connaissance des rapports entre la phonologie (44 phonèmes dont 20 voyelles) et la graphie de l'anglais (26 lettres dont 6 lettres voyelles). Cela a des conséquences fâcheuses chez ceux des apprenants qui, en compréhension orale, utilisent une stratégie d'écriture mentale ([Narcy91] : 70-71). [Halff87] : 33) signale l'interprétation fréquente de **one year or more** par *one year a more, et de **a happier year** par *a happy a year, par association systématique du phonème /ə/ à son écriture possible a. De même, /eə/ peut tout aussi bien se trouver dans la réalisation de **they are** que de **there are**, mais le second sera moins facilement reconnu, ce qui conduit alors de nombreux apprenants à comprendre *they are many people et bien sûr à le produire.

2.2. Une reconnaissance difficile des morphèmes

La reconnaissance des morphèmes se fait parfois difficilement, si le contexte n'est pas suffisamment pris en compte. Cela est dû à l'existence de variantes pour un même monosyllabe voire pour un même segment, ainsi qu'à la proximité phonologique de certains morphèmes.

Ainsi, un même monosyllabe, selon le rôle que l'énonciateur lui affecte dans l'énoncé au plan sémantique, est accentué ou non, et donc audible ou peu audible. C'est le cas de bon nombre de prépositions ; ainsi, **of**, lorsqu'il est simple relateur de deux notions cognitivement associées, est inaccentué (1) alors que dès qu'il est séparé des termes qu'il relie par une syntaxe interrogative par exemple (2), il est accentué :

(1) The jungle was full of flies and snakes

(2) That's what I've been thinking of

En (1), **of** est prononcé /əv/ et le dévoisement de /v/ au contact de /f/ donne encore moins de relief à **of** ; il est donc difficile à entendre. En (2) en revanche, **of**, prononcé /ɒv/, est bien audible.



C'est également le cas de certains déterminants. Prenons l'exemple de **some**. Pour peu que le contexte phonologique comporte une association consonne-voyelle, la réduction vocalique entraîne une grande difficulté à reconnaître le déterminant :

(3) Whenever he bets, he bets some apples !

En (3), le /s/ de **some** se confond avec celui de **bets** (il n'y a pas de redoublement consonantique à l'oral) et la consonne /m/ de **some** s'attache à la voyelle /æ/ de **apples**. La prononciation de **some apples** se limite dans ce contexte à /mæplz/. De plus la présence d'un /l/ sombre ne fait qu'ajouter de la difficulté à

la compréhension.

Quant aux auxiliaires, porteurs d'indices sur la prise en charge de la relation prédicative, ils ne sont pas bien entendus en contexte déclaratif affirmatif (énoncé complet[3]) du fait de la réduction vocalique qui les affecte alors :

- (4) She can come by train (can : /kən/)
(5) I'll leave by train ('ll : /wəl/ ou /əl/)

Les exemples pris contiennent une base verbale comportant la même consonne que l'auxiliaire, ce qui ajoute à la confusion. Il y a alors souvent "perception lacunaire" voire "interprétation erronée", qui sont dues à des "lois cognitives de simplification (recours à des règles de sur-généralisation)" ([Bailly95] : 190) et construction d'une grammaire fautive en production :

- (4') *She come by train
(5') *I leave by train

Nous pourrions exemplifier davantage, en prenant en compte tous les autres auxiliaires de l'anglais. Nous limiterons l'exemplification à **is** et à sa méprise avec une réalisation de pluriel. Ainsi (6) est facilement compris comme étant (6'), lui-même fautif :

- (6) The bell 's ringing
(6') *The bells ringing.

Pour un même segment, l'existence de variantes est souvent méconnue, que ce soit le dévoisement des consonnes douces au contact de consonnes fortes comme dans l'exemple (1), ou encore le /l/ sombre souvent interprété comme /d/, d'où la confusion entre (7) et (8) :

- (7) I'll come
(8) I'd come



Enfin la proximité phonologique de morphèmes inaccentués, tels que les morphèmes aspectuels **-en** et **-ing** associés à des auxiliaires éventuellement inaccentués et identiques à certaines personnes, entraîne également une reconnaissance difficile voire erronée, ainsi qu'avait pu le vérifier [Half87] : 35) avec des dictées sur des exemples comparables à (9) et (10) :

- (9) The door is being demolished
(10) The door has been demolished

La confusion entre les deux est lourde de conséquences au plan sémantique. La prononciation identique des auxiliaires conduit de plus certains apprenants à la construction d'une grammaire erronée et à la production d'auxiliaires composés fautifs : ***has being** et ***is been**.

Autant de phénomènes que nous avons souhaité prendre en compte dans le contenu de *MACAO*. Pour l'heure, un premier module est réalisé : "S'entraîner à la reconnaissance". Il porte sur les syllabes, les auxiliaires, les prépositions et les déterminants. Il est utilisé à titre expérimental par quelques centaines d'étudiants à l'université Montpellier 3. Un second module est en cours de réalisation pour aider les apprenants à se servir des renseignements phonétiques du dictionnaire ; deux autres modules sont prévus, l'un pour aider les apprenants à compenser par des stratégies cognitives ce qu'ils n'entendent pas et l'autre pour s'entraîner à l'écoute.


3. "S'entraîner à la reconnaissance"

Ce module est destiné à susciter chez l'apprenant des prises de conscience concernant les principaux éléments des énoncés qui s'entendent peu ou ne s'entendent pas dans certains contextes syntactico-sémantiques (auxiliaires, prépositions, déterminants monosyllabiques), ce qui constitue une gêne, voire un

obstacle à la compréhension. Il vise à aider l'apprenant à associer ce phénomène phonologique à son contexte.

3.1. Contenu du module

L'organisation générale du module repose sur un travail progressif, du mot isolé au texte, alliant découverte du phénomène et entraînement à l'écoute. Cela nous semble devoir procurer à l'apprenant un environnement favorable pour qu'il s'approprie le phénomène, en reconnaissance et en production. En voici le schéma général ([Figure 1](#)).



Page 112

S'entraîner à la reconnaissance	
Reconnaître les syllabes en anglais oral	
Identification :	Exercice 1
	Exercice 2
	Exercice 3
	Exercice 4
	Exercice 5
	Exercice 6
Différenciation :	Exercice 7
	Exercice 8
Reconnaître les auxiliaires, les prépositions et les déterminants	
Exercice 9 (les auxiliaires)	
Exercice 10 (les prépositions)	
Exercice 11 (les déterminants)	

Figure 1 : schéma général du premier module.

Il nous a en effet semblé pertinent d'amener les apprenants à prendre conscience du phénomène phonologique de réduction à partir de mots lexicaux isolés choisis dans leur registre habituel, avec des tâches d'identification des syllabes (exercices 1 à 6) et des tâches de différenciation entre les syllabes accentuées et les autres (exercices 7 et 8). Le phénomène est ensuite abordé en contexte, en ciblant d'abord les catégories des auxiliaires et des prépositions (exercices 9 et 10) pour finir par une tâche de reconnaissance (exercice 11) fondée sur un texte. C'est là qu'est intégré le travail sur les déterminants, pour lequel nous avons tablé sur la capacité des apprenants à transférer les connaissances acquises ou activées dans les exercices précédents. Des synthèses d'une à deux pages-écran jalonnent le parcours : "l'accentuation des syllabes", "l'accentuation des auxiliaires", "la prononciation des prépositions" et "l'accentuation des déterminants". Des aides apportant ou rappelant la définition de la syllabe orale, la voyelle, la consonne, la voyelle réduite, la "syllabe écrite" sont disponibles à tout moment.



Les premiers exercices portent effectivement sur des mots, puisque dans un mot anglais, on n'entend pas

tout ce qui s'écrit. Notre but est d'amener les apprenants à concevoir que ne pas entendre certaines syllabes dans un énoncé participe du même principe que ne pas entendre certaines "syllabes écrites" d'un mot. En effet, le monosyllabe inaccentué (auxiliaire, préposition, déterminant) quand il est inséré dans un contexte favorable à son inaccentuation n'apparaît plus alors comme une bizarrerie. L'approche d'énoncés isolés (exercices 9 et 10) puis d'un texte long se fait plus volontiers.

Même si l'utilisation du produit ne s'impose pas sous une forme linéaire et qu'il est donc possible d'aborder les exercices dans un ordre qui n'est pas imposé, la page d'accueil des exercices 1 à 8, par exemple, présente les exercices avec leur numéro et comporte un conseil : celui d'effectuer les exercices dans l'ordre pour la cohérence du parcours.

En effet il nous semble utile, à ce stade de l'apprentissage chez de jeunes adultes, de donner de l'importance à la phase de découverte du phénomène phonologique de réduction et de le déployer suffisamment par une approche systématique (exercices 1 à 8). Cela donne aux apprenants l'occasion de (re)construire une réflexion sur la langue et de faire table rase de souvenirs souvent parcellaires et instables qu'ils associent volontiers à leurs difficultés en compréhension de l'anglais oral. L'importance donnée à la phase de découverte s'inscrit également dans la démarche explicative qui est la nôtre et qui vise à donner une base cohérente, et donc rassurante, à l'apprenant qui s'étonne et s'inquiète de ne pas mieux comprendre l'anglais oral après tant d'années d'étude.

3.2. Démarche didactique et pédagogique

3.2.1. S'appuyer sur l'écrit pour aller vers l'oral

Postulant que la connaissance de l'écrit a pu perturber l'approche de l'oral, notre démarche dans le module s'appuie volontairement sur l'écrit, supposé plus familier. Peu à peu, l'oral s'impose comme premier. Aussi les exercices 1 à 9 partent-ils de la forme écrite de mots et d'énoncés comportant des auxiliaires. La forme écrite est présente à l'écran et fait l'objet d'observations parallèlement à l'enregistrement dont l'écoute est possible à l'initiative de l'apprenant.



L'exercice 10, qui concerne les prépositions, présente cinq fois de suite l'écoute de deux énoncés ; l'interaction pédagogique amène l'apprenant à sélectionner dans une liste de prépositions la préposition qui est commune aux deux énoncés. Cet exercice s'appuie sur la discrimination auditive, rendue plus efficace par la prise de conscience effectuée dans les premiers exercices. La forme écrite est différée : ce n'est qu'une fois que la préposition commune aux énoncés est identifiée que la forme écrite des énoncés apparaît et permet un commentaire sur la morphosyntaxe de chaque énoncé en lien avec la prononciation (accentuée ou non) de la préposition. L'écoute demeure accessible.

Enfin l'exercice 11 est un exercice lacunaire : un récit d'enfance figure sous forme écrite et lacunaire ; sa forme orale complète est accessible. Il s'agit pour l'apprenant d'en compléter la forme écrite à partir de l'écoute et d'une liste de mots à utiliser. Sous cette forme, l'exercice donne cette fois l'occasion à l'apprenant de partir de l'oral pour aller vers l'écrit. Si le parcours proposé a été suivi, l'approche des relations entre oral et écrit se fait alors de façon distanciée et peut intégrer les liens vus au préalable entre morphosyntaxe et phonologie qui fondent la "*dissymétrie*" ([Bailly95] : 188) entre oral et écrit.

3.2.2. S'appuyer sur les attentes des apprenants pour "aller contre" elles

Le module "*S'entraîner à la reconnaissance*" vise une sorte de rééducation de l'oreille des apprenants dont Bailly95 ([Bailly] : 194) souligne, pour l'anglais, la surdité sélective. Par cette rééducation, les attentes erronées, fondées sur l'écrit, que nous avons détaillées en 2.1 sont peu à peu déconstruites. Aussi la démarche pédagogique proposée dans le module s'appuie-t-elle sur les attentes et les représentations des apprenants pour nous permettre de mieux "*aller contre*" elles ([Giordan93] : 25) dans la (re)construction d'une grammaire de l'oral.

La présence de la forme écrite est quasiment systématique, comme nous venons de le voir, de façon à mettre en évidence la "*dissymétrie*" ([Bailly95] : 188) entre oral et écrit. Prenons quelques exemples : les exercices 1 et 2 font explicitement le lien entre écrit et oral puisqu'il s'agit, dans un premier temps (exercice 1), de lire et d'écouter trois mots usuels (*every, interesting, dangerous*) et d'en indiquer le nombre de syllabes orales, puis, dans un second temps (exercice 2), d'observer précisément l'écriture de

ces trois mots et d'en indiquer le nombre de "syllabes écrites". L'écoute n'est alors pas possible. Après le corrigé, une page de commentaire place en regard les 3 mots avec le nombre de syllabes orales et de "syllabes écrites" (figure 2). L'intention pédagogique est de susciter la prise de conscience du décalage systématique entre les deux pour ces trois mots. L'écoute est alors possible.



MACAO

EXERCICE 2: commentaire

syllabes orales

	2		
		3	
	2		

every
interesting
dangerous

syllabes écrites

		3	
			4
		3	

Vous pouvez réécouter chaque mot en cliquant sur le haut-parleur.
On remarque que les mots entendus ne présentent pas le même nombre de syllabes orales et de "syllabes écrites".

Figure 2 : mise en relation de l'oral et de l'écrit.

Quant à l'exercice 3, il présente 16 monosyllabes (au plan de l'oral) dont l'écriture peut aller d'une seule lettre (cas de **I** et de **a**) jusqu'à 6 lettres (cas de **stopped** ou de **months** par exemple). La liste de mots qu'il s'agit d'écouter et de répéter, tout en les visualisant (figure 3), est intentionnellement organisée sous la forme de deux trapèzes inversés. Sur la même ligne figurent donc des mots dont la longueur écrite va d'un extrême à l'autre alors qu'on a le même volume syllabique. L'écriture est abordée cette fois-ci plus globalement que dans l'exercice 2.



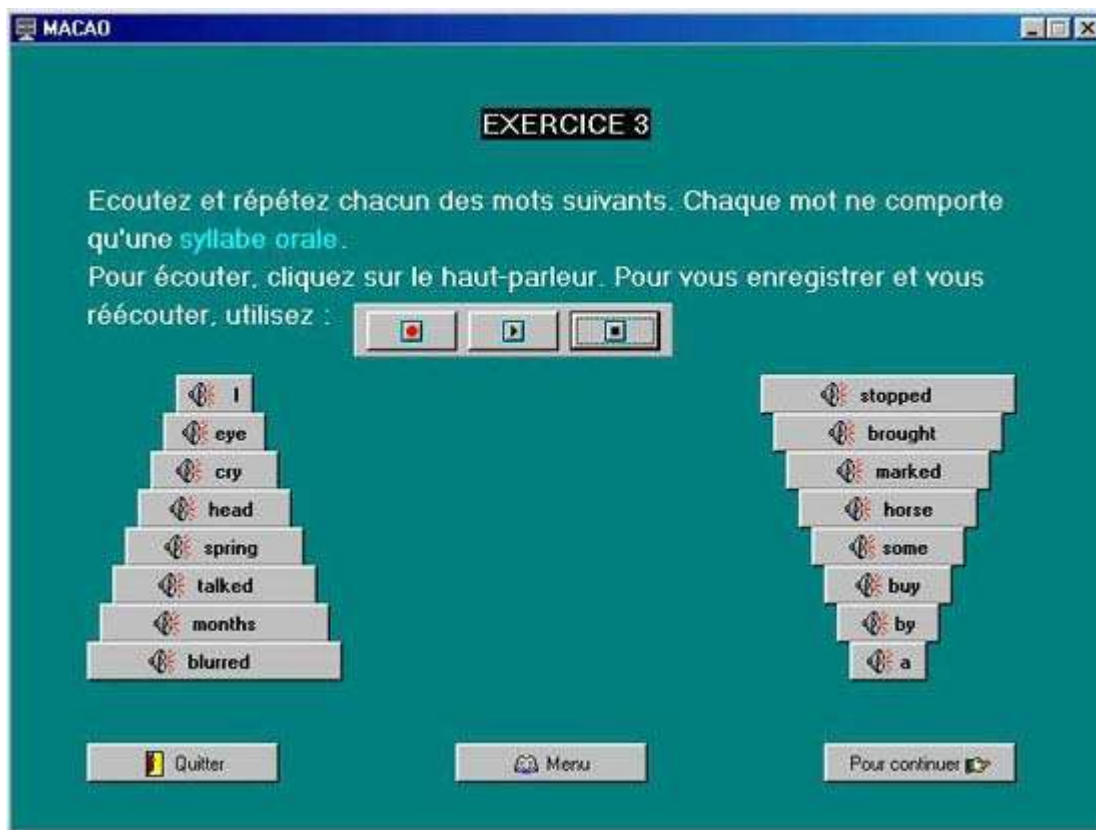


Figure 3 : mise en évidence de la dissymétrie entre l'écrit et l'oral.

Dans ces trois exercices, l'agencement des données est intentionnellement fait pour que le visuel vienne en appui à la déstabilisation des attentes et des représentations. Il s'agit de permettre à l'apprenant d'acquérir des connaissances justes tout en tenant compte de ses constructions préalables.



3.2.3. Mise en évidence de phénomènes, pratique et réflexion métalinguistique

L'organisation générale du module, qui permet d'allier (cf. 3.1) prise de conscience et entraînement systématique de l'écoute se double d'un ancrage métalinguistique graduel. Les exercices 1 à 8 comportent des commentaires explicatifs s'appuyant sur une réflexion métalinguistique posée par les concepteurs, de même que la synthèse sur l'accentuation des syllabes. Il y est indiqué par exemple : "Lorsqu'une voyelle est réduite, la syllabe qui la contient s'entend peu. Cela peut créer une difficulté de reconnaissance, surtout si le mot ne comporte que cette syllabe."

Une étape est franchie avec l'exercice 9 dans lequel la réflexion métalinguistique est l'objet même de l'interaction pédagogique puisqu'il est proposé à l'apprenant d'observer d'une part la phonologie des auxiliaires dans des énoncés présentés par paires et d'autre part, d'en observer les caractéristiques morphosyntaxiques pour en déduire implicitement les relations. La synthèse sur l'accentuation des auxiliaires en fournit l'explicitation :

La perception des auxiliaires peut être problématique :

- . il existe des degrés différents dans la réduction des voyelles des auxiliaires
- . la réduction des voyelles des auxiliaires dépend en grande partie de la nature des énoncés : négatif, interrogatif ou affirmatif (avec le cas particulier de la réponse brève).

De façon courante la voyelle est réduite dans les énoncés affirmatifs (sauf dans le cas d'une réponse brève) tandis qu'elle n'est pas réduite dans les énoncés négatifs.

De ce point de vue, l'exercice 10 est du même type.

Une étape supplémentaire est visée avec l'exercice 11 qui ne fournit ni ne propose de réflexion métalinguistique avant la synthèse sur la prononciation des déterminants. La longueur raisonnable de cet

exercice ainsi que les mots qui doivent y être retrouvés (des auxiliaires, des prépositions et des déterminants) devraient susciter chez l'apprenant la mise en œuvre d'observations de nature métalinguistique : application de ce qui a été explicité à propos des auxiliaires et des prépositions mais aussi transfert de ces procédures à propos des déterminants.

3.2.4. Transposition didactique

Le public visé par le produit est majoritairement un public de jeunes adultes, spécialistes d'autres disciplines que l'anglais, pour qui la langue anglaise est étudiée en vue d'acquies un savoir-faire[4]. Cela justifie pour nous la conception modulaire du produit présenté comme une boîte à outils, mais aussi qu'il nous ait fallu composer entre les exigences scientifiques en morphosyntaxe et phonologie et le niveau d'abstraction pour lequel le public visé semble prêt à s'investir. Cela a impliqué des choix tant dans les contenus que dans la métalangue utilisée : pour ce qui est des contenus, nous avons choisi d'évoquer l'accentuation comme un phénomène relatif avec la notion de degrés d'accentuation. Nous avons limité son utilisation aux degrés extrêmes (accentuation vs non accentuation), sans entrer dans le détail des accents secondaires et tertiaires puisque c'est la non-accentuation qui est cause du fait de "ne pas entendre". Pour l'observation des auxiliaires, les énoncés présentés ont été limités aux énoncés interrogatif, négatif et affirmatif. Une subdivision entre réponse affirmative complète (qui entraîne la réduction vocalique de l'auxiliaire) et réponse affirmative brève (pas de réduction) est toutefois opérée. En revanche, les nuances qui touchent l'accentuation de l'auxiliaire en énoncé interrogatif ne sont pas présentées. Il ne nous semble pas utile de risquer de déstabiliser l'apprenant en décrivant des degrés d'accentuation variables selon les syllabes environnantes et en introduisant la notion d'équilibre accentuel : **has** est moins accentué en (11) qu'en (12) du fait de l'accentuation de **John** et de l'inaccentuation de **he**, mais il est suffisamment audible :

(11) Has John been informed?

(12) Has he been informed?



Quant à la métalangue, qui apparaît essentiellement dans les aides et les synthèses, elle a été choisie en vue d'être à la fois transparente et précise. Notons que le terme de "syllabe écrite" est employé avec précaution puisque la réalité en est plus culturelle (apprentissage de la lecture) que phénoménologique. Le terme d'auditeur a été préféré à celui de co-énonciateur, même si le terme d'énoncé a été préféré à celui de phrase.

3.2.5. Tirer parti des avantages et des limites de l'outil informatique

L'outil informatique s'est imposé pour plusieurs raisons : en effet, notre perspective conduit à créer un produit capable de gérer les interactions pédagogiques. De plus, le lien écrit / oral permanent était incontournable : l'outil informatique le permet bien sûr, grâce à la numérisation. S'ajoute un appui visuel que nous avons parfois mobilisé. Nous avons pu ainsi concrétiser l'oral en le représentant et en le reliant à l'écrit, en inversant la démarche habituelle des apprenants.

Dans le cadre de dispositifs d'autoformation guidée et de formation ouverte, pour des apprenants non débutants dont les niveaux et les objectifs diffèrent considérablement, l'accès ouvert aux différents exercices permet des parcours variés dans le produit, dans le temps et selon les apprenants. On peut imaginer que l'exercice 11, qui porte sur un texte, soit utilisé en préalable par l'apprenant à titre d'auto-évaluation de ses compétences et de ses difficultés, tout aussi bien que comme exercice de synthèse.

La page-écran impose elle-même des contraintes en termes d'ergonomie et de confort visuel. Cela nous a obligées à une double rigueur : aller à l'essentiel pour ne pas charger l'écran tout en restant précises au plan scientifique.

3.2.6. Un produit en cours d'expérimentation

Le premier module est proposé aux étudiants spécialistes d'autres disciplines de deuxième année et de troisième année depuis février 2002 à l'université Montpellier 3 (soit 2100 étudiants). La première phase d'expérimentation a été menée de février à mai 2002. Elle était constituée d'un questionnaire en ligne disponible à la fin du module. Les questions posées cherchent à tester trois points distincts :

- la durée d'utilisation du module, nous avons fait l'hypothèse d'une durée moyenne d'une heure ;
- la pertinence du produit pour le public cible en termes de degré de difficulté et de degré d'acceptabilité d'exercices systématiques visant une rééducation de l'oreille ;
- les compléments pédagogiques souhaitables (documents d'accompagnement et de synthèse).

Actuellement, 130 étudiants ont répondu à ce questionnaire. Leurs réponses sont en cours d'exploitation. Nous envisageons, pour 2003, une deuxième phase d'expérimentation qui comprendra, outre ce questionnaire, des entretiens individuels, alliant ainsi approches quantitative et qualitative.



4. Conclusion

Avec ce premier module de *MACAO*, nous avons voulu répondre à la demande des apprenants qui souhaitent améliorer leur compréhension de l'oral. La prise en compte de cette demande nous a fait apparaître un manque dans les matériaux existants : nous tentons de le combler par l'association formalisée entre morphosyntaxe et phonologie, la (re)construction d'une réflexion sur la langue et l'entraînement à l'écoute visant une rééducation de l'oreille. Cela devrait éviter à l'apprenant de court-circuiter des opérations nécessaires à la compréhension en langue seconde, opérations qui sont court-circuitées si l'apprenant ne comprend pas ([Gaonach90] : 44).

Remerciements

Nous tenons à remercier le Centre de Production et de Maintenance Audio-visuelle de l'université Paul Valéry, et plus particulièrement son directeur D. Savey, F. Belmessieri pour la programmation, M. Baute pour le générique. Nous remercions également J. Lorimer, K. Watkin-Jones et R. Weetman pour les enregistrements.

Références

Bibliographie

[Bailly95]

Bailly, D. (1995). "Les apports de Wendy Halff à la didactique de l'anglais". *Cahiers Charles V*, 19. pp 179-197.

[Gaonach87]

Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection LAL. Paris : Crédif-Hatier.

[Gaonach90]

Gaonac'h, D. (1990). "Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère". In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Gaonac'h, D. (dirs). Collection *Le français dans le monde*. Paris : Hachette. pp 41-49.

[Giordan93]

Giordan, A. (1993). "Des représentations à transformer". *Sciences Humaines*, 32. pp 23-26.



[Halff87]

Halff, W. (1987). "L'oral et l'erreur grammaticale". *Les langues modernes*, 5. pp 31-37.

[Heiderscheidt88]

Heiderscheidt, J. (1988). "Quelques régularités phonographématiques de l'anglais et leur représentation chez des étudiants francophones belges en philologie germanique". *Actes du quatrième colloque d'avril sur l'anglais oral à Villetaneuse : le suprasegmental II*. Paris : APLV. pp 213-232.

[Huart02]

Huart, R. (2002). *Grammaire orale de l'anglais*. Paris : Ophrys.

[Narcy91]

Narcy, J.-P. (1991). *Comment mieux apprendre l'anglais*. Paris : Les éditions d'organisation.

[VincentDurruxPoussard98]

Vincent-Durrux, L. & Poussard, C. (1998). "Dispositifs de formation en anglais à l'espace multimédia (Montpellier III). Description et approche critique". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 1, 1. pp 37-49. Consulté en juin 2002 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/poussard/default.htm>

[VincentDurruxPoussard02]

Vincent-Durrux, L. & Poussard, C. (2002). "Proposer des dispositifs autonomisants de formation en langues à l'université : moyens, contraintes, limites, réussites". In *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?*, Vincent-Durrux, L. & Panckhurst, R. (dirs). Montpellier : Presses de l'université Paul Valéry, METicE, collection Média Tic.

Logiciels

[SILDoulosUnicodeIPA]

SILDoulosUnicodeIPA. Police de caractères comprenant l'alphabet phonétique international développé sous forme de graticiel par le SIL [SIL02]. Fonctionne sous Windows (3.1, 95/98, NT) et Macintosh (OS 7, OS 8, 68K, PPC). Dallas, É-U : SIL. Consulté en novembre 2002 : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

Sites Internet

[SIL02]

SIL (2002). Site de l'organisme connu précédemment sous le nom de "Summer Institute of Linguistics". Il met à la disposition des communautés linguistiques un ensemble d'outils pour la recherche, la traduction et l'alphabétisation. Dallas, É-U : SIL. Consulté en novembre 2002 : <http://www.sil.org/>

Notes

[1] Nous avons bien conscience que si la syllabe orale peut être décrite et identifiée avec précision, la "syllabe écrite" est reconnue plus instinctivement; c'est l'héritage de l'école primaire où l'on a pu avoir l'habitude, avec des méthodes syllabiques, d'apprendre à lire en découpant les mots.

[2] **[Note de la rédaction]** Pour lire correctement les caractères phonétiques en format HTML, il faut que votre navigateur puisse trouver la police "SILDoulosIPA" [SILDoulosUnicodeIPA] développée par le SIL [SIL02]. Si cette police n'est pas dans votre système, procédez comme suit : 1) télécharger le [fichier ZIP](#) la contenant ; 2) désarchivez ce fichier, vous obtenez alors un fichier de type TTF ; 3) Placez ce fichier dans le répertoire des polices de caractères de votre système (en "Windows98", par exemple, il faut aller dans le répertoire "Windows" de votre disque "C:", puis dans le répertoire "Fonts") ; relancez votre navigateur. Sur certains navigateurs cette police peut être mal interprétée. Nous vous invitons à consulter cet article au format [PDF](#) au cas où vous rencontreriez ce type de problèmes.



[3] On désigne par énoncé complet un énoncé dans lequel le prédicat est exprimé, alors que dans l'énoncé bref il y a une ellipse du prédicat.

[4] Toutefois, l'utilisation du produit par des spécialistes d'anglais en premier cycle universitaire est envisageable.

À propos des auteurs

Les auteurs sont membres de l'équipe AIDILE (Apprentissage Individualisé et Didactique des Langues Étrangères) (EA 1973).

Cécile POUSSARD est certifiée et docteur en anglais. Sa thèse porte sur la compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives. Elle assure la coordination scientifique de l'enseignement sur mesure ainsi que la coordination pédagogique et administrative des enseignements d'anglais pour les étudiants de licence spécialistes d'autres disciplines. Son domaine de recherche est la didactique de l'anglais.

Laurence VINCENT-DURROUX est agrégée d'anglais et docteur en linguistique générale. Maître de conférences au Département d'études anglophones, elle a coordonné les activités d'anglais à l'Espace Multimédia de 1992 à 1996, puis l'enseignement sur mesure de 1999 à 2001. Elle enseigne la linguistique aux spécialistes d'anglais et intervient auprès d'étudiants de licence spécialistes d'autres disciplines. Son domaine de recherche est la linguistique et la didactique de l'anglais.

Cécile POUSSARD et Laurence VINCENT-DURROUX

Courriel : cecile.poussard@univ-montp3.fr, laurence.durroux@univ-montp3.fr

Toile : <http://metice.univ-montp3.fr>

Adresse : département d'anglais, UFR 2, université Paul Valéry Montpellier 3, route de Mende, 34199 Montpellier cedex 5, France.

