



ASp
la revue du GERAS

43-44 | 2004
Anglais de spécialité et milieux professionnels

L'enseignement de l'accent lexical dans le secteur LANSAD : quelques notes sur une expérience de recherche-action en auto-apprentissage

Dan Frost



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/1077>
DOI : 10.4000/asp.1077
ISBN : 978-2-8218-0396-1
ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2004
Pagination : 99-106
ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Dan Frost, « L'enseignement de l'accent lexical dans le secteur LANSAD : quelques notes sur une expérience de recherche-action en auto-apprentissage », *ASp* [En ligne], 43-44 | 2004, mis en ligne le 01 décembre 2004, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1077> ; DOI : 10.4000/asp.1077

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Tous droits réservés

L'enseignement de l'accent lexical dans le secteur LANSAD : quelques notes sur une expérience de recherche-action en auto-apprentissage

Dan Frost

Introduction

- 1 Les différences sur le plan rythmique entre l'anglais et le français provoquent de grandes difficultés pour les apprenants francophones de la langue anglaise en matière de compréhension et de production de l'anglais oral.¹ Ces difficultés sont souvent plus importantes pour les élèves et étudiants en France qui ne sont pas des spécialistes de l'anglais, car les lycées et les établissements d'enseignement supérieur attribuent plus d'importance à l'écrit qu'à l'oral, au niveau de l'apprentissage et de l'évaluation. On peut comprendre que l'enseignement de l'oral soit plus difficile dans des classes de lycée, où l'effectif dépasse souvent 35 élèves, mais la nature des épreuves a aussi un effet sur l'enseignement qui les précède (*washback*). L'épreuve d'anglais aux baccalauréats scientifiques (S et STI) n'est qu'une épreuve écrite ; l'exercice principal étant une analyse de texte, avec seulement deux heures de cours hebdomadaires, l'enseignant se sent souvent obligé de travailler des textes en classe. Dans le supérieur, la situation est souvent pire, l'enseignement des langues variant énormément entre établissements, et une place importante étant rarement accordée à la pratique de l'oral.
- 2 Ayant identifié ce qui semble être un problème majeur pour les apprenants francophones de l'anglais, la question était « que faire ? ». Dans mon lycée technique, un projet a été créé afin de dédier une salle à l'enseignement des langues assisté par ordinateur (EAO) et

d'y installer huit ordinateurs. Les élèves avaient surtout besoin d'améliorer leurs performances à l'oral pour leur examen de Brevet de Technicien Supérieur (BTS). Déçus par les didacticiens sur le marché, nous avons décidé d'acheter un système-auteur (*Learning Labs*) afin de pouvoir créer nos propres ressources. Dans le domaine de l'accentuation de mots, nos objectifs étaient les suivants :

- Évaluer les besoins des apprenants non-spécialistes en matière de perception et de production de l'accentuation de mots.
 - Établir la possibilité de faire progresser des apprenants adultes (18-20 ans) dans ce domaine dans un temps limité.
 - Comparer l'efficacité des méthodes de l'ÉAO et des méthodes dites traditionnelles ; les sujets en ÉAO étaient en autonomie semi-guidée, et les méthodes traditionnelles comprenaient l'apprentissage et l'application de quelques règles gouvernant l'accentuation.
 - Évaluer de façon structurée l'impact de la mise en place d'un centre d'enseignement des langues assisté par ordinateur au sein d'un lycée technique.
- 3 Cette recherche-action (RA) est une modeste tentative pour traiter des problèmes de la perception et de la production de l'accentuation de mots en anglais par des non-spécialistes, en l'occurrence des élèves de BTS Assistant Technique d'Ingénieur (ATI). La RA est définie par J-P. Resweber comme une « recherche impliquée » (Resweber 1995). Dans la RA un problème est identifié et, par l'intermédiaire de recherches appliquées et théoriques, on cherche des solutions à ce problème. Dans l'étude présentée ici, l'enseignant était à la fois actant et chercheur, et les sujets étaient en premier lieu des élèves. Nous pouvons donc qualifier cette recherche comme une RA. Les contraintes de cette RA sont nombreuses (surtout le nombre peu élevé de sujets et la durée relativement courte de l'expérience), mais la méthodologie était rigoureuse et l'expérience a donné quelques résultats intéressants.

1. Préambule : l'accentuation en anglais et en français

- 4 Une brève discussion de l'évolution de quelques notions semble nécessaire avant de décrire la pratique de cette RA. La prééminence de certaines syllabes en anglais (les syllabes accentuées) par rapport aux autres (les syllabes inaccentuées) donne à la langue anglaise son rythme particulier. L'anglais est donc généralement qualifié de « langue rythmique » (*a stress-timed / iso-accentual language*), tandis que le français est souvent qualifié de « langue syllabique » (*a syllable-timed / iso-syllabic language*), c'est-à-dire attribuant aux syllabes une durée plus ou moins équivalente. D'autres appellations également binaires ont été proposées pour expliquer cette différence perçue entre des langues telles que l'anglais et le français, par exemple les termes « *leader-timed* » et « *trailer-timed* » (Wenk & Wioland 1982). B. Wenk et F. Wioland rappellent également la différence entre l'accentuation et les « procédés d'insistance » (*stress vs emphasis*), et l'importance de la durée de la syllabe finale du groupe rythmique en français. Ils concluent que le français n'est pas une langue syllabique, mais à l'évidence des différences importantes existent entre les indices de l'accentuation en anglais et en français. Certains phonéticiens défendent la dichotomie entre les deux types de langues (voir Bertinetto 1989 pour une liste de six caractéristiques des langues iso-accentuelles). P. Roach suggère que la distinction entre les deux types de langues est liée à la perception :

One is obliged to conclude that the basis for the distinction is auditory and subjective – a language is syllable-timed if it sounds syllable-timed. (Roach 1982 : 78)

- 5 Cette distinction binaire est donc un domaine fructueux de débat entre phonéticiens, mais il est néanmoins évident qu'il existe des différences importantes entre le français et l'anglais sur le plan de l'accentuation. Il semble raisonnable de présumer que les difficultés d'un grand nombre de francophones pour comprendre l'anglais parlé sont dues, au moins en partie, à ces différences.
- 6 Hormis les changements de la qualité de la consonne initiale ou de la voyelle, les phonéticiens attribuent la prééminence de la syllabe accentuée à trois indices acoustiques : la hauteur (*pitch*), l'intensité et la durée (Jones 1918 : 246). Tandis qu'en français la durée joue un rôle important (Delattre 1938 : 7), en anglais, la hauteur est considérée comme étant l'indice le plus important pour la perception et la production de l'accentuation (Bolinger 1985 : 22 ; Cruttenden 1986 : 16). Le fait que francophones et anglophones n'attribuent pas la même valeur aux indices de l'accentuation complique davantage la tâche de l'apprentissage de l'anglais pour un francophone.
- 7 Il est généralement accepté que la production et la perception d'une langue sont intrinsèquement liées. Cette relation a été explorée entre les années cinquante et les années soixante-dix. Peut-être le modèle le plus intéressant issu de cette période est-il celui de K. N. Stevens et M. Halle, appelé « *speech analysis by synthesis* » :

The perception of speech involves the internal synthesis of patterns according to certain rules and a matching of these internally generated patterns against the pattern under analysis. (Stevens et Halle 1967 : 88)
- 8 Ce modèle nous démontre que la perception du langage est un processus actif. On peut donc dire que, si un apprenant n'arrive pas à produire la langue cible, il ne pourra probablement pas la comprendre. Ceci nous amène à penser qu'un francophone qui ne produit pas correctement l'accentuation de l'anglais aura des difficultés pour la percevoir, ce qui entraînera des problèmes de compréhension de la langue. La question de la compréhension du français par des anglophones n'est pas posée dans le cadre de cette recherche, mais on pourrait supposer qu'elle présenterait moins de difficultés. Dans une langue syllabique, les syllabes non accentuées ne sont pas réduites comme elles le seraient dans une langue rythmique. Comme c'est la perception de syllabes réduites qui rend la compréhension difficile pour un locuteur qui n'y est pas habitué, ceci est un problème pour les francophones et l'anglais, et non pas l'inverse.
- 9 La question du placement de l'accent en anglais est un problème supplémentaire pour les apprenants français. D. Jones (1918) pensait qu'il n'existait pas de règles gouvernant le placement de l'accent en anglais, et certains auteurs plus récents (Wright 1973) partagent cet avis :

Generally speaking there are no rules determining which syllable of polysyllabic English words bears the main stress. The foreign student is obliged to learn the stress of each word individually. (Jones 1918 : 248)

English has no general rules for placement of syllable stress. [...] This means that stress patterns must be learned from the dictionary (or teacher). (Wright 1973 : 16)
- 10 N. Chomsky et M. Halle (1968) ont remis en question cette opinion et L. Guierre (1984) a proposé des règles pour expliquer le placement de l'accent. 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 (Cooke 1993). Il est sans doute préférable de procéder par un entraînement systématique de l'oreille, accompagné par des exercices de prononciation, comme le constate P. Tench :

Correct word accent can be practised by perceiving accented and unaccented syllables in words and phrases through ear-training exercises, and by imitation of correct pronunciation. (Tench 1981 : 72)

- 11 Pour résumer la situation, il y a plusieurs raisons pour lesquelles l'accentuation n'est pas bien maîtrisée par les apprenants dans le domaine LANSAD. Premièrement, la production et la perception de l'anglais oral sont deux domaines qui sont écartés dans le système scolaire français, privilégiant souvent l'étude de textes écrits. Deuxièmement, les différences phonétiques et phonologiques entre l'anglais et le français contribuent aux difficultés des apprenants. Finalement, si on accepte ces deux arguments, on peut comprendre pourquoi les enseignants et les chercheurs en France négligent ce domaine. Il y a donc en quelque sorte un cercle vicieux : ceux qui transmettent les connaissances ne les maîtrisent pas suffisamment, donc elles sont mal acquises, et ainsi de suite.
- 12 La RA décrite dans cet article a été conçue pour examiner la validité de l'assertion de P. Tench et pour voir l'utilité des nouvelles technologies (par exemple l'oscillogramme, qui est un outil de plus en plus fréquemment inclus dans les didacticiels et les systèmes-auteurs) pour l'apprentissage de l'accentuation de mots en anglais. L'oscillogramme représente des variations dans l'amplitude provoquée par une source sonore, en l'occurrence la voix humaine (pour une étude plus complète des outils actuellement sur le marché, voir Cazade 1999). Certains enseignants et chercheurs en didactique de langues remettent en question l'efficacité de l'outil de l'affichage de la courbe sonore pour améliorer les performances de l'apprenant :

Il semble difficile de prétendre, comme le font pourtant de nombreux logiciels dont certains ont été cités ci-dessus, que cela [l'affichage des courbes sonores] peut aider à améliorer la prononciation. (Cazade 1999 : 14)

- 13 Il est vrai que la plupart des logiciels qui incluent un affichage de la courbe sonore ne guident pas véritablement l'apprenant dans l'utilisation de cet outil, et ne font pas un travail systématique sur le plan suprasegmental. Cependant, cette opinion sur l'affichage des courbes sonores semble être fondée plus souvent sur des instincts et des anecdotes que sur des recherches scientifiques. La RA décrite ici est donc une tentative d'examiner cette question de façon objective et scientifique, mais en se limitant au domaine de l'accentuation.

Problématique

- 14 L'objectif de cette étude est de comparer et d'évaluer, par rapport à la perception et à la production de l'accent de mots en anglais, l'efficacité de l'auto-apprentissage avec un système-auteur (écouter, répéter et s'enregistrer, tout en regardant un oscillogramme), par rapport à l'efficacité des méthodes dites traditionnelles (écouter et répéter, activités communicatives, déduction et apprentissage de quelques notions de base). Il s'agit donc d'évaluer l'éventuel transfert de compétences en matière de perception et de production d'accentuation.

2. Méthodologie et sujets

- 15 Les sujets étaient 23 élèves en BTS ATI première année dans un lycée technologique. Ils étaient répartis en trois groupes : un groupe « traditionnel » (sept étudiants), un groupe EAO (six étudiants) et un groupe témoin (dix étudiants). La répartition des trois groupes a été surtout décidée par des facteurs pratiques : le groupe EAO était le plus petit car le nombre d'ordinateurs dont le lycée dispose en langues était modeste, et le groupe témoin était le groupe avec le taux d'absentéisme le plus élevé. En début d'année, la classe était de 32 étudiants, mais le pourcentage de désistements indique, entre autres, le manque de motivation des étudiants de cette filière. Leur niveau en anglais était plutôt faible et la classe très hétérogène. Tous les membres de cette classe avaient passé un bac STI (baccalauréat scientifique plus axé sur la technologie) en électronique ou en mécanique, qui, tout comme le bac S, ne comporte aucun élément oral à l'épreuve du bac. Depuis au moins deux ans, leur seul entraînement en anglais avait consisté en lecture de textes et bachotage grammatical. Leurs difficultés en compréhension et en production de l'anglais oral étaient donc très importantes, alors qu'ils étudiaient tous l'anglais depuis au moins sept ans.
- 16 Le protocole de la recherche-action figure au tableau 1.

Tableau 1. Protocole de la recherche-action

Oct. – déc. 2000	Lectures / Apprentissage du système-auteur / Élaboration de la séquence EAO
Jan. 2001	Conception des évaluations / Conception des mesures correctives / Pré-tests
Fév. 2001	Première série d'évaluations
Mars 2001	Mesures correctives
Avril 2001	Deuxième série d'évaluations
Mai 2001	Saisie et analyse des données

- 17 Les sujets ont subi trois évaluations avant les mesures correctives et les trois mêmes évaluations après. Chaque évaluation comprenait des listes de mots et des extraits de phrases, soit tirés du vocabulaire de la séquence vidéo (voir plus bas), soit qui ressemblaient phonétiquement à ces mots, par exemple :

Inter'nationally, con'tinuous (mots « cours », c'est-à-dire mots de la séquence vidéo)

O'ccasionally, tu'multuous (mots « échos »)

- 18 L'inclusion dans le protocole des mots « échos » était une tentative d'évaluer l'effet de transfert de compétences, par rapport à l'effet d'un simple apprentissage par cœur de certains éléments. Si les sujets affichaient de meilleurs résultats pour les mots « cours » que pour les mots « échos », et si cette différence était significative, il n'y aurait pas eu d'effet de transfert. Si, en revanche, les résultats obtenus par les sujets des groupes expérimentaux dans la deuxième série de tests pour les mots « échos » étaient au moins

aussi bons que les résultats obtenus pour les mots « cours », l'hypothèse était qu'un transfert avait eu lieu.

- 19 Dans la première évaluation, les sujets devaient cocher la syllabe qu'ils estimaient accentuée sur une liste de mots écrits. Ce test visait leurs capacités à savoir placer l'accentuation en théorie. Dans la deuxième évaluation, ils devaient lire les mots en plaçant l'accent. Leur voix était enregistrée en utilisant le logiciel *Sound Forge*. Ce test visait donc la production de l'accent. Dans la troisième évaluation, les sujets devaient écouter les mots et cocher la syllabe accentuée. Ce test évaluait leur perception de l'accent en anglais.
- 20 Chacune des trois évaluations comprenait les mêmes mots, mais l'ordre des mots changeait à chaque fois. Chaque évaluation comprenait quatre parties, chaque partie correspondant à une leçon (voir ci-dessous). Le fait de situer la deuxième série d'évaluations après les vacances de Pâques devait permettre aux sujets d'assimiler (ou d'oublier) ce qu'ils avaient appris.
- 21 Les deux groupes expérimentaux ont suivi une formation sur quatre semaines. Chaque groupe a reçu deux heures de cours d'anglais par semaine, et les mesures correctives comprenaient huit « mini-séances », chacune d'environ quinze minutes : une mini-séance à la fin de la première heure et une au début de l'heure suivante, et ainsi de suite pendant quatre semaines. Il convenait donc de voir si, sur une courte période, il était possible de sensibiliser les sujets à l'accentuation et de voir si cela pouvait mener à une amélioration de leurs performances dans ce domaine. La courte durée de chaque séance devait éviter des effets de « saturation » et l'enchaînement des séances d'un cours au cours suivant devait permettre un certain recyclage de ce qui avait été appris.
- 22 Les deux groupes expérimentaux ont suivi la même progression de mini-séances. Le groupe EAO était en auto-apprentissage totalement libre, c'est-à-dire que les sujets ne faisaient qu'écouter et répéter les mots en comparant la voix modèle à leur voix, tout en regardant l'oscillogramme. Les sujets n'ont reçu aucune aide de la part de l'enseignant. En revanche, le groupe qui a suivi une formation traditionnelle a été encouragé, corrigé et guidé : les sujets devaient classer les mots selon leur schéma accentuel afin d'établir des règles simples (par exemple « les mots de deux syllabes en anglais sont normalement accentués sur la première syllabe », « les mots qui se terminent en *-ic*, *-ion*, *-uous* et *-ial* sont accentués sur la syllabe qui précède la terminaison », etc.).
- 23 Les thèmes des huit mini-séances (8 séances de 15 minutes) sont présentés au tableau 2.

Tableau 2. Thèmes des mini-séances

1a&b	Introduction à l'accent Ex. <i>'scientist, under'stand, dis'covered</i>
2a&b	Disyllabes Ex. <i>'ocean, a'ffect</i>
3a&b	Polysyllabes (terminaisons fortes et mots d'origine grecque) Ex. <i>o'ccasionally, ocea'nographers, oceano'graphic</i>

4a&b	Accent de phrase Ex. <i>Earth is an 'ocean planet</i>
------	--

- 24 Pour le groupe traditionnel, toutes les phrases étaient précédées d'une question pour aider les sujets à comprendre plus facilement le placement du noyau accentuel. Ex. *What sort of planet is Earth ?* Les sujets de ce groupe se sont entraînés aussi à réduire des syllabes non accentuées en [ə] ou [ʊ] etc.
- 25 Le groupe EAO était en auto-apprentissage total (c'est-à-dire sans aide de l'enseignant) et les sujets travaillaient avec le système-auteur de *Learning Labs*. Pendant trente minutes les sujets faisaient des exercices à partir d'une courte séquence vidéo, et pendant quinze minutes ils travaillaient sur l'accent (grâce à des casques et des microphones, et avec l'oscillogramme de *Learning Labs*) avec des mots extraits de la séquence vidéo. Le système-auteur de *Learning Labs* possède la particularité de proposer aux apprenants trois présentations différentes de l'oscillogramme : une présentation normale (une simple représentation de l'amplitude du signal sonore), une qui représente le schéma intonatif (un trait horizontal pour chaque syllabe), et une qui représente l'accentuation (sous forme d'histogramme : la largeur et la hauteur de chaque rectangle représentant la durée et la hauteur de chaque syllabe). Les représentations de l'intonation et de l'accentuation (faites à partir de l'oscillogramme) ne correspondant pas toujours bien à la réalité, les sujets préféraient la présentation normale. Les sujets avaient aussi la possibilité d'écouter le modèle à travers un filtre passe-bas qui ne laissait passer que la « mélodie » du signal, au détriment des phonèmes. Cette fonction reprenait en quelque sorte l'idée de « fredonner » un mot pour mieux entendre l'accentuation. Les sujets suivaient chacun leur propre rythme de travail.
- 26 Les mesures correctives traditionnelles ont toutes suivi le même schéma : déduire des règles à partir d'exemples, écouter et répéter (choral et individuel) et accomplir une tâche communicative. Comme cela a été mentionné ci-dessus, le groupe traditionnel a reçu quelques notions théoriques, telles que celle des terminaisons fortes (*-ion, -ic, etc.*). Le rythme des séances était dicté par le professeur, mais variait en fonction des capacités du groupe. Les mots utilisés pour les exemples étaient les mêmes que pour le groupe EAO.
- 27 Des tests ANOVA (pour identifier des corrélations éventuelles) et des tests *post-hoc* (pour voir si les corrélations étaient significatives) ont été employés pour traiter les résultats, une valeur de p inférieure à 0,05 étant acceptée comme statistiquement significative.

3. Résultats et discussion

- 28 Dans le cadre de ce compte rendu, il n'est pas possible de discuter de tous les résultats obtenus. Voici donc les conclusions principales du traitement des résultats.
- 29 La moyenne des résultats des sujets des deux groupes expérimentaux était supérieure pour la deuxième série d'évaluations à la première, tandis que le groupe témoin a affiché des progrès significatifs seulement dans le test « mots parlés ». Ceci n'est pas surprenant, car les deux séries de tests étaient les mêmes.
- 30 La moyenne de tous les sujets était plus faible pour le test « mots écrits » que pour les deux autres tests. Ceci s'explique par le fait que l'accentuation est un phénomène qui relève de l'oral et que l'entraînement était essentiellement à l'oral.

- 31 Plus l'énoncé était long, plus les sujets se trompaient de placement de l'accentuation. On peut certainement expliquer ce fait par la probabilité : plus un mot est long, plus il existe de chances de se tromper de syllabe accentuée.
- 32 Seuls les progrès dans les catégories de tests visant l'accentuation des mots étaient significatifs. La quatrième catégorie, qui évaluait les performances au niveau de la phrase, ne s'est pas révélée fructueuse. Les séances correctives ne traitant que très peu l'accentuation de phrase, ce résultat est donc compréhensible.
- 33 Pour les mots de deux et trois syllabes, les progrès globaux étaient plus importants au niveau de la perception, tandis que pour les énoncés plus longs, la tendance était plutôt vers une meilleure performance au niveau de la production. Ce résultat est très prometteur : dans le cadre de cette expérience, le transfert de compétences au niveau de la production serait significatif pour les mots polysyllabiques.
- 34 Le groupe « traditionnel » a été le seul groupe à avoir obtenu des moyennes presque identiques pour les mots « cours » et pour les mots « échos ». On pourrait peut-être déduire que le fait d'avoir appris quelques règles (en plus d'un entraînement à l'oral) peut favoriser l'éventuel transfert de compétences.
- 35 Le groupe EAO et le groupe témoin ont fait plus de progrès dans le test « mots parlés » que l'autre groupe. Dans le groupe EAO, chaque sujet a réalisé un nombre de répétitions très élevé pour chaque mot, ce qui pourrait expliquer ce résultat.
- 36 Seul le groupe « traditionnel » a fait des progrès statistiquement significatifs dans le test « mots écoutés ». Ce groupe a également fait plus de progrès quant au placement de l'accentuation à l'écrit qu'à l'oral. Il semble donc que le fait d'avoir appris des règles avant que les sujets ne passent le temps de réfléchir, sur un plan plus théorique. Quand il s'agit de parler, de mobiliser ses compétences au niveau de la production, rien ne vaut mieux qu'un entraînement à l'oral.

Conclusion

- 37 Étant donné que cette RA concerne un échantillon restreint, les résultats et les conclusions que l'on peut en tirer ne peuvent pas être généralisés à d'autres groupes d'apprenants d'anglais : ce qui est vrai pour les élèves en BTS ATI première année dans un lycée technique n'est pas forcément vrai pour les étudiants en troisième année en médecine, ou en deuxième année de BTS de tourisme.
- 38 Cette étude montre l'utilité de l'oscillogramme en auto-apprentissage, surtout par rapport à la production de l'accentuation de mots. Cependant ces résultats demandent à être confirmés sur une population plus large, afin de pouvoir étendre ces conclusions à d'autres situations d'apprentissage. Pour maîtriser davantage l'accentuation en anglais, une formation théorique complémentaire est sans doute utile, mais il semble néanmoins que l'utilisation d'un oscillogramme puisse être un facteur très motivant pour des apprenants d'anglais, surtout quand ils ont la possibilité de s'enregistrer. Il est intéressant de noter que, dans cette RA, les sujets en situation d'auto-apprentissage demandaient souvent de l'aide, mais ils voulaient aussi être encouragés et rassurés. On peut donc penser qu'une présence humaine sera toujours nécessaire pour enseigner ou pour faciliter l'apprentissage des langues, même en situation d'auto-apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Bertinetto, P. M. 1989. « Reflections on the dichotomy 'stress' vs 'syllable-timing' ». *Revue de phonétique appliquée* 91-92-93.
- Bolinger, D. L. 1985. « A theory of pitch accent in English ». *Word* 14, 109-149.
- Cazade, A. 1999. « De l'usage des courbes sonores et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues ». *ALSIC* 2/2, 3-36 <<http://alsic.univ-fcomte.fr>>.
- Chomsky, N. & M. Halle. 1968. *The Sound Pattern of English*. New York : Harper & Row.
- Cooke, R. 1993. « Reducing word stress errors: Time restricted help for ESP students ». *ASp* 2, 163-175.
- Cruttenden, A. 1986. *Intonation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Delattre, P. 1938. « L'Accent final en français : accent d'intensité, accent de hauteur, accent de durée ». *The French Review* 12, 1-6.
- Frost, D. 2002. « Seeing is believing : l'oscillogramme, l'auto-apprentissage et l'accentuation de mots ». *Cahiers de l'APLIUT* 21/3, 21-23.
- Guierre, L. 1984. *Drills in English Stress Patterns*. Paris : Armand Colin-Longman.
- Jones, D. 1918. *An Outline of English Phonetics*. Cambridge : Heffer & Sons Ltd.
- Resweber, P-P. 1995. *La Recherche-action*. Coll. Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.
- Roach, P. 1982. « On the distinction between 'stress-timed' and 'syllable-timed' languages ». In Crystal, D. (dir.), *Linguistic Controversies: Essays in Linguistic Theory and Practice in Honour of F. R. Palmer*. Londres : Edward Arnold.
- Stevens, K. N. & M. Halle. 1967. « Remarks on analysis by synthesis and distinctive features ». In Wathen-Dunn, W. (dir.), *Models for the Perception of Speech and Visual Form*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Tench, P. 1981. *Pronunciation Skills*. Basingstoke : Macmillan.
- Wenk, B. J. & F. Wioland. 1982. « Is French really Syllable-timed ? ». *Journal of Phonetics* 10, 193-216.
- Wright, J. 1973. *Speaking English*. Oxford : Oxford University Press.

NOTES

1. Cette note de recherche présente une recherche-action menée dans le cadre du DEA de Langue anglaise des spécialités scientifiques et techniques : méthodologie de la recherche linguistique, didactique, culturelle et technologique (Université Bordeaux 2).

RÉSUMÉS

Parce que l'anglais et le français sont tellement différents sur le plan de l'accentuation, les apprenants francophones de l'anglais ont souvent de grandes difficultés à comprendre l'anglais parlé. Cette étude tente d'évaluer l'amélioration de la perception et de la production de l'accentuation de l'anglais par des élèves de BTS première année, en comparant les progrès de deux groupes expérimentaux (un qui reçoit une formation « traditionnelle », un autre qui reçoit une formation en auto-apprentissage avec un système-auteur comprenant un oscillogramme) et d'un groupe témoin.

Since the stress patterns of English and French are so different, French speakers learning English often find it extremely difficult to understand spoken English. The purpose of this project is to measure the improvement in the perception and production of English word stress by first-year BTS students, by comparing the progress of two experimental groups (one group receiving "traditional" teaching, one group using self-access with an authoring package including a wave form) and one control group.

INDEX

Mots-clés : accentuation de mots, auto-apprentissage, EAO, oscillogramme, recherche-action, système-auteur

Keywords : action research, authoring package, CALL, self-access, wave form, word stress

AUTEUR

DAN FROST