Aider les apprenants d'anglais à utiliser les données phonétiques du dictionnaire : quels choix didactiques ?

Laurence Vincent-Durroux et Cécile Poussard

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5146>

DOI : 10.4000/rdlc.5146

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Laurence Vincent-Durroux et Cécile Poussard, « Aider les apprenants d'anglais à utiliser les données phonétiques du dictionnaire : quels choix didactiques ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2006, consulté le 11 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5146> ; DOI : 10.4000/rdlc.5146

Ce document a été généré automatiquement le 11 septembre 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Aider les apprenants d'anglais à utiliser les données phonétiques du dictionnaire : quels choix didactiques ?

Laurence Vincent-Durroux et Cécile Poussard

1. Introduction

- 1 Le travail que nous présentons ici relève de la phase de conception du produit *Macao* (Modules d'Aide à la Compréhension de l'Anglais Oral), où l'on construit le scénario pédagogique, préalable à la réalisation d'un produit multimédia.
- 2 Avant d'en venir à l'hypothèse sur laquelle nous travaillons, il est nécessaire de présenter le contexte dans lequel se situe la conception du produit *Macao*. Nous sommes parties des difficultés relevées chez les apprenants auxquels *Macao* est destiné en priorité, c'est-à-dire un public de jeunes adultes étudiant l'anglais depuis huit à dix ans, dans le secteur Lansad (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) à l'université. Ces apprenants expriment souvent qu'ils ont des difficultés dans le domaine de l'oral, et plus spécifiquement dans la compréhension de l'oral.
- 3 Trois observations nous ont servi de point de départ.
 - Contrairement aux étudiants du secteur LLCE (Langue, Littérature et Civilisation Étrangères), les étudiants du secteur Lansad ont peu d'occasions de construire des *passerelles* (Huart, 2002 : 1) entre le système morpho-syntaxique, la sémantique et la phonologie de l'anglais ; ces passerelles, notamment entre grammaire et langue orale, méritent pourtant d'être construites pour développer chez les apprenants une plus grande maîtrise à l'oral.
 - Ces étudiants ont souvent une plus grande connaissance de l'écrit que de l'oral. Cela peut s'expliquer par la nature même de l'écrit qui permet effectivement de conserver des traces des apprentissages, contrairement à l'oral, fugace par nature ; il n'y a donc rien d'étonnant à constater un déséquilibre entre écrit et oral. Ajoutons que la part attribuée, dans le système

scolaire, à la langue écrite par rapport à la langue orale, en particulier au lycée, avec des épreuves écrites en langues vivantes au baccalauréat dans bon nombre de sections, renforce très certainement ce phénomène.

- En s'appuyant sur l'écrit, les apprenants ont tendance à imaginer la prononciation des mots, comme l'attestent les phénomènes de subvocalisation ou d'oralisation lors de la lecture, phénomènes bien connus en L1 et relevés en L2, par exemple, par Degache (1996) ou Masperi (2004). Or, on constate que cette prononciation est souvent erronée, du fait de la complexité de la relation écrit / oral en anglais (cf. Poussard & Vincent-Durroux, 2002). Ces erreurs de production entraînent inévitablement des difficultés de reconnaissance, puisque les apprenants s'attendent à entendre chez les locuteurs natifs ce qu'ils produisent eux-mêmes.

- 4 Nous avons donc fait l'hypothèse que la démarche sous-tendant le produit dans son ensemble devrait être de s'appuyer sur l'écrit pour aller vers l'oral. Cette hypothèse permet de tenir compte de la familiarité du public visé avec l'écrit, tout en l'amenant à une meilleure maîtrise de l'oral, notamment par la prise de conscience que connaître un mot, c'est le connaître à l'écrit mais aussi à l'oral pour pouvoir le produire et le reconnaître.

2. Présentation de Macao

- 5 *Macao* est un logiciel modulaire, conçu comme une boîte à outils. Le premier module, "S'entraîner à la reconnaissance", conduit les apprenants à prendre conscience des principaux éléments des énoncés qui s'entendent peu ou qui ne s'entendent pas dans certains contextes syntactico-sémantiques (auxiliaires, prépositions, déterminants monosyllabiques) et qui constituent un obstacle à la compréhension. Il est utilisé par les étudiants du secteur Lansad de l'université Montpellier 3 depuis plusieurs années.
- 6 Le deuxième module, qui est l'objet de cet article, s'intitule "Se servir des renseignements phonétiques du dictionnaire". L'utilisation de ce type de renseignements présents dans le dictionnaire n'est effectivement que peu voire pas enseignée. Elle représente un manque et fait l'objet de demandes réitérées de la part des apprenants. Or elle nous semble essentielle pour que les apprenants reconnaissent les mots à l'oral et ne se contentent pas d'une prononciation hypothétique et approximative fondée sur le mot vu à l'écrit. Autrement dit, il est important que les apprenants aient des outils à leur disposition, en terme de (re-)construction de lexique interne et d'accès lexical, pour établir des liens entre la forme graphémique et la forme phonologique d'un même mot (Caron, 1995 : 70-89).
- 7 Le troisième module, intitulé "Développer des connaissances sur l'oral et des stratégies d'écoute", a pour objectif d'entraîner les apprenants à compenser, par des stratégies cognitives (essentiellement l'anticipation et l'inférence), ce qu'ils n'entendent pas ou ne comprennent pas à l'écoute. Ce module est en cours de conception.

3. Choix didactiques

- 8 Avec en arrière-plan les besoins de l'apprenant, présentés précédemment, nous avons effectué un certain nombre de choix didactiques dont nous développons ci-dessous quelques aspects.

3.1. Choix de contenus

- 9 En visant en effet l'utilisation autonome du dictionnaire par l'apprenant, et pour ce qui nous concerne ici, l'utilisation des données concernant l'oral, nous avons choisi de ne traiter que les renseignements phonétiques qui figurent effectivement dans le dictionnaire : symboles phonétiques et marques d'accentuation primaire et secondaire. Notre perspective n'est pas de procurer à l'apprenant une vision exhaustive de la phonétique de l'anglais (accent tertiaire, phénomènes de dévoisement des consonnes douces, allophones...) mais de le rendre apte à utiliser les outils courants mis à sa disposition.
- 10 Pour ce qui est des symboles phonétiques, nous avons privilégié le code de l'Alphabet Phonétique International (API) et éliminé les codes propres à l'un ou l'autre des dictionnaires figurant sur le marché. L'API présente l'intérêt d'être employé universellement et d'être utilisé par les dictionnaires courants, bilingues comme le *Robert & Collins Senior* (1999), ou unilingues comme le *Longman Dictionary of Contemporary English* (2003) ou l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005).
- 11 Pour les phénomènes d'accentuation, seuls les accents primaire et secondaire, et les marques qui les identifient, ont été retenus. Nous avons choisi de ne pas détailler davantage les phénomènes d'accentuation, évoqués par ailleurs dans le premier module de *Macao* sous l'angle de degrés sur une échelle d'accentuation et d'inaccentuation (cf. Poussard & Vincent-Durroux, 2002).

3.2. Démarches retenues

- 12 L'objectif général du module présenté ici étant de permettre à l'apprenant de se familiariser avec les renseignements phonétiques fournis par les dictionnaires, c'est l'ensemble des phonèmes qui est traité. Toutefois, nous avons choisi de mettre en valeur certains aspects : les points d'articulation des consonnes, la tension et la longueur des voyelles.

3.2.1. Points d'articulation des consonnes

- 13 Il nous a semblé important d'aborder plus particulièrement les consonnes qui n'existent pas en français, comme /θ/ et /ð/, ou des consonnes dont la réalisation orale se distingue par rapport au français, comme /t/ et /d/. Pour cela, nous avons traité les consonnes en les regroupant par points d'articulation, ce qui permet de donner à l'apprenant des points d'ancrage à sa réflexion sur la langue. En voici quelques exemples.
- 14 Les phonèmes /θ/ et /ð/ représentent, pour l'apprenant francophone, une difficulté particulière car ils n'existent pas en français et correspondent à une graphie unique (<th>) mais à deux phonèmes. Ils sont ainsi souvent confondus ou non perçus comme différents.
- 15 C'est pourquoi l'interaction pédagogique prévue (cf. figure 1) se déroule de la manière suivante :
 - premièrement, l'apprenant écoute deux mots avec les deux phonèmes ;
 - deuxièmement, il reçoit un commentaire précisant que le point d'articulation des deux consonnes est commun ;

- troisièmement, l'apprenant écoute et répète une liste de mots pour chaque phonème.

- 16 Notons que l'apprenant visualise le symbole phonétique pour se l'approprier et les mots sous leur forme graphémique pour aller de l'écrit à l'oral, en reconnaissance et en production.

Figure 1 – Les phonèmes /θ/ et /ð/

/θ/	oath	/əʊθ/
/ð/	the	/ðə/

Entraînez-vous à prononcer ces mots. Ici, l'articulation des deux consonnes mobilise la pointe de la langue et les incisives.

Voici d'autres mots à répéter après les avoir écoutés en cliquant sur les hauts-parleurs :

/θ/	thief	moth	thing	thick
-----	---	--	---	---

/ð/	this	brother	these	mother
-----	--	---	---	--

- 17 De même, le phonème /h/ constitue une difficulté dans la mesure où il n'est souvent pas prononcé par les apprenants qui, en revanche, placent des /h/ intempestifs devant des voyelles, par exemple pour "arm" prononcé /hɑ:m/. Si la lettre <h> est fréquente en français, le phonème /h/ n'existe pas, d'où le commentaire que nous avons adopté :
- 18 "En anglais, la lettre h est généralement associée à un phonème : /h/".
- 19 Par ailleurs, les phonèmes /k/, /g/ et /ŋ/, qui possèdent le même point d'articulation, ont été regroupés (cf. figure 2) pour constituer une aide à la prononciation souvent erronée de /ŋ/. En particulier, le regroupement de /ŋ/ et /g/ permet de concevoir qu'il s'agit bien de deux phonèmes différents alors que /ŋ/ est souvent prononcé comme /ng/, erreur bien compréhensible puisque l'on peut considérer /ŋ/ comme un allophone de /n/ devant une vélaire (/k/ ou /g/) (cf. Deschamps, 1994 : 20). La spécificité de /ŋ/ est ensuite travaillée avec une liste de mots contenant /ŋ/ à écouter et répéter ; si, bien sûr, figurent des termes usuels avec le suffixe -ING, nous proposons également des noms comme "singer", "thing", "king" et "song".

Figure 2 – Les phonèmes /k/, /g/ et /ŋ/

/k/	car	/kɑ:/	
/g/	egg	/eg/	
/ŋ/	king	/kɪŋ/	song /sɒŋ/
Entraînez-vous à prononcer ces mots en faisant attention au point d'articulation [aide] commun à /k/, /g/ et /ŋ/.			

Voici d'autres mots contenant /ŋ/. Écoutez-les en cliquant sur les haut-parleurs et répétez-les:

singing	/sɪŋɪŋ/
thinking	/θɪŋkɪŋ/
bringing	/brɪŋɪŋ/
smoking	/sməʊkɪŋ/
singer	/sɪŋə/
listening	/lɪsnɪŋ/
thing	/θɪŋ/
walking	/wɔːkɪŋ/

- 20 D'autres consonnes présentent une difficulté particulière à l'apprenant francophone, du fait qu'elles existent en français mais n'ont pas le même point d'articulation. C'est le cas par exemple de /t/ et /d/ et, dans certains contextes, de /l/. Le commentaire prévu (cf. figure 3) indique que l'articulation n'est pas identique à celle du français et une aide contextuelle est prévue, expliquant précisément les points d'articulation en français et en anglais.

Figure 3 – Les phonèmes /t/, /d/ et /l/

[1]	/t/ tent	/tent/
	/d/ dad	/dæd/
[2]	/s/ ice	/aɪs/
	/z/ zoo	/zuː/
[3]	/l/ law	/lɔː/

Pour certaines de ces consonnes, l'articulation n'est pas identique à celle du français. Entraînez-vous en comparant votre prononciation en français et en anglais. Pour /l/, la différence n'existe que si /l/ se trouve en fin de mot (par exemple, dans oil et ball).

français :	lumière	anglais :	light
	huile		oil
	balle		ball

	tendance		tendency [aide t/d]
	dentiste		dentist [aide t/d]

3.2.2. Classification des voyelles

- 21 Quand on aborde en système les voyelles de l'anglais, on se heurte rapidement à la multiplicité des appellations, qui s'appuient sur des critères de classification différents.
- 22 On trouve par exemple le critère de classement en "monophtongues, diphtongues, triphthongues", qui croise le critère de longueur (Roach, 1983 : 15-24).
- 23 Si l'on prend les deux voyelles /ɑ:/ et /i:/, on relève que pour Guierre (1987 : 7), /ɑ:/ est une voyelle longue non diphtonguée alors que /i:/ (qu'il transcrit /ij/) est pour lui une voyelle longue diphtonguée. Cette même voyelle /i:/ considérée par Guierre comme diphtonguée ne l'est pas par Ginésy (1995 : 16-34) ni par Adamczewski et Keen (1973 : 53), pour qui elle est tendue.
- 24 Deschamps (1994 : 21) utilise les appellations brève / longue, tout en précisant que "la meilleure solution réside dans l'opposition "free" / "checked" ("libre" / "entravée") pour Guierre".
- 25 Williams-Lacroix (1995), dans son ouvrage qui s'annonce comme le moins théorique en la matière (*Right oh ! A Practical Guide to Oral English for French Students*), fait le choix d'inclure soit "lax", soit "tense" dans l'appellation de chaque voyelle ; /i:/ est dénommé "high tense vowel", /e/ "mid lax vowel" et /æ/ "low lax vowel".
- 26 Au-delà de ces approches qui caractérisent chaque phonème et qui nous semblent davantage destinées aux spécialistes, nous n'avons pas jugé opportun de procéder à un étiquetage des voyelles (ni des consonnes), mais nous avons voulu mettre en valeur certains aspects des voyelles de l'anglais, en vue d'une meilleure reconnaissance mais aussi d'une meilleure production.
- 27 C'est pourquoi nous avons retenu et privilégié la distinction lâche / tendue qui sous-tend le système des voyelles de l'anglais. Dans *Macao*, il n'est pas question de diphtongue car ce terme peut laisser croire qu'il s'agit de la composition équilibrée de deux sons à part égale, mais il est question de phénomène de tension, avec une voyelle de départ et une voyelle vers laquelle on tend, sans l'atteindre.
- 28 Par exemple (cf. figure 4), nous avons choisi de traiter de la même façon dans l'interaction (par un choix fourni) deux voyelles tendues même si, en API, leurs transcriptions ne sont pas analogues : la voyelle de boy, avec /ɔɪ/ et tension de /ɔ/ vers /ɪ/ ; la voyelle de fool, avec tension de /u/ vers /ʊ/, tension qui n'apparaît pas dans la transcription en API (/u:/) mais qui pour nous, relève du même phénomène.

Figure 4 – La tension des voyelles

Écoutez le mot boy, puis à l'aide de la souris, sélectionnez l'affirmation qui vous semble juste.
	boy

	o la voyelle contient un son unique et stable
	o la voyelle est composée de 2 sons prononcés de manière égale
	o la voyelle est composée de 2 sons prononcés de manière inégale
Écoutez le mot fool, puis à l'aide de la souris, sélectionnez l'affirmation qui vous semble juste
	fool
	o la voyelle contient un son unique et stable
	o la voyelle est composée de 2 sons prononcés de manière égale
	o la voyelle est composée de 2 sons prononcés de manière inégale

- 29 En ayant recours à des interactions bâties sur le même mode, nous encourageons l'apprenant à établir le point commun, qui est le phénomène de tension.
- 30 De ce point de vue, nous aurions pu aller plus loin, avec l'approche choisie à l'université de Montpellier 3 pour les étudiants de Licence LLCE, qui permet de visualiser la tension dans la transcription : /ɔI/, /u_o/. Cette option théorique aurait parasité la reconnaissance des phonèmes tels qu'ils sont transcrits en API et aurait été à l'encontre de notre point de départ, qui est de donner des outils à l'apprenant pour "se servir des renseignements phonétiques du dictionnaire".

3.2.3. La longueur des voyelles

- 31 Nous avons choisi de traiter la longueur de la voyelle dans sa dimension phonologique, c'est-à-dire en rapport avec le contexte immédiat de la voyelle plutôt qu'en rapport avec le critère lâche / tendue. En effet, la longueur n'est pas une donnée de chaque voyelle, mais elle revêt une dimension contextuelle : la même voyelle peut être plus courte ou plus longue, selon qu'elle est entourée par une consonne forte, ou par une consonne douce ou une voyelle. Dans le logiciel, plusieurs interactions pédagogiques traitent de cet aspect ; en voici un exemple :

Figure 5 – La longueur des voyelles

La même voyelle peut d'ailleurs être prononcée avec une longueur différente selon qu'elle est suivie par exemple de /t/ ou de /d/, de /p/ ou de /b/, de /k/ ou de /g/.		
Écoutez :		
	prononciation moins longue	prononciation plus longue
	lick	big
	sit	lid

	sharp	rhubarb
	leek	league

4. Conclusion

- 32 Le fait de penser en terme de produit multimédia, en associant le mode visuel et le mode auditif, nous a permis de nous éloigner d'une présentation formelle et systématique de la phonologie de l'anglais, pour essayer d'offrir aux apprenants un outil qui leur soit le plus utile possible. Une fois que le module sera médiatisé, nous comptons mettre en place une expérimentation, permettant d'évaluer la pertinence de notre hypothèse. Notre travail s'inscrit effectivement dans une perspective de recherche-développement, la production devant permettre, en retour, de nourrir la réflexion sur l'apprentissage et le perfectionnement de la compréhension de l'anglais oral.

BIBLIOGRAPHIE

- Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*. Paris : Armand Colin.
- Caron, J. (1995). *Précis de psycholinguistique*. 3^{ème} édition. Paris : PUF.
- Degache, C. (1996). *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*. Thèse en sciences du langage et didactique des langues. Université Grenoble 3.
- Deschamps, A. (1994). *De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit*. Paris : Ophrys.
- Ginésy, M. (1995). *Mémento de phonétique anglaise*. Paris : Nathan.
- Guerre, L. (1987). *Règles et exercices de prononciation anglaise*. Paris : Armand Colin & Longman.
- Huart, R. (2002). *Grammaire orale de l'anglais*. Paris : Ophrys.
- Maspero, M. (2004). "Médiation phonologique et construction du sens en italien langue voisine inconnue". In Simon, J.-P. & Grossmann, F. (dir.). *Lecture à l'université*. Berne : Peter Lang. pp. 103-114.
- Poussard, C. & Vincent-Durroux, L. (2002). "Phonologie et morphologie de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de Macao". ALSIC, vol. 5, n° 2. pp. 107-122. (http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/poussard/alsic_n09-rec1.htm), lien valide le 06/12/2006.
- Roach, P. (1983, rééd. 2000). *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: CUP.
- Williams-Lacroix, F. (1995). *Right oh! A Practical Guide to Oral English for French Students*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Dictionnaires

Longman Dictionary of Contemporary English (2003), new edition. Harlow : Pearson Education Limited.

Le Robert & Collins Senior (1999), cinquième édition. Paris : Dictionnaires Le Robert / Glasgow : HarperCollins Publishers.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (2005), seventh edition. Oxford : Oxford University Press.

NOTES

1. L'article comporte des symboles phonétiques de l'Alphabet Phonétique International. Pour les lire, il faut disposer de la police de caractères SILDoulosIPA, développée par le SIL (<http://www.sil.org/>). Celle-ci est téléchargeable gratuitement. Si cette police n'est pas dans votre système, procédez comme suit :

1) téléchargez le fichier zip depuis l'adresse :

http://scripts.sil.org/cms/scripts/page.php?site_id=nrsi&item_id=DoulosSIL_download, en choisissant la police DoulosSIL4.0.10 (official release) et le téléchargement du fichier "DoulosSIL4.0.10.zip" ;

2) désarchivez ce fichier ;

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") ;

4) relancez le navigateur.

RÉSUMÉS

Dans cet article, nous décrivons quelques aspects de la conception d'un logiciel destiné prioritairement aux étudiants non-spécialistes d'anglais (Macao – Modules d'Aide à la Compréhension de l'Anglais Oral). Notre hypothèse est que les outils destinés à améliorer la compréhension de l'anglais oral chez ces apprenants doivent s'appuyer sur l'écrit, avec lequel le public visé est plus familier. Le premier module est consacré aux éléments de l'anglais oral dont la perception peut être difficile pour l'apprenant francophone, notamment en référence au rapport graphie / phonie. Le second module propose une aide sur l'utilisation des renseignements phonétiques du dictionnaire, utilisation qui n'est pratiquement jamais enseignée à ces étudiants. Pourtant, la connaissance de ces éléments est essentielle pour que l'apprenant ne se contente pas d'une prononciation hypothétique et approximative, fondée sur le mot écrit, et pour qu'il puisse reconnaître le mot à l'oral.

Nous présentons ici quelques-uns des choix théoriques et didactiques que nous avons faits avant même d'aborder le scénario pédagogique. Avec pour point de départ ce qui figure effectivement dans le dictionnaire (symboles phonétiques et marques d'accentuation primaire et secondaire), le module se démarque d'un enseignement systématique et linéaire de la phonologie de l'anglais. Nous avons également choisi de ne faire référence qu'à l'Alphabet Phonétique International. Pour

les consonnes, nous avons traité plus particulièrement les consonnes qui n'existent pas en français et celles qui se rapprochent de certaines consonnes françaises. Pour les voyelles, nous avons privilégié l'opposition lâche / tendue et mis en valeur le rapport entre la longueur de la voyelle et son contexte immédiat.

This article describes a few aspects of the conception of software designed mainly for non-specialist students of English: Macao-Modules d'Aide à la Compréhension de l'Anglais Oral (modules for listening comprehension in English as a foreign language). Our hypothesis is that these students' greater familiarity with the written code has to be taken into account when providing them with tools to help them improve their comprehension of spoken English. The first module is dedicated to the elements of oral English which are not easily heard, especially when comparing the written and oral forms. The second module provides help on how to use the phonetic items found in dictionaries, an aspect which is almost never taught to these students. The knowledge of such elements is essential if the learner is to recognize these words when heard, and to avoid approximate pronunciation devised from the written form of words. We account here for theoretical and didactic choices made before writing the software script. Our initial decisions were to depart from a full course in phonetics and to consider only the elements found in dictionaries: phonetic symbols, as well as primary and secondary stresses. We have also chosen to refer only to the International Phonetic Alphabet. When dealing with consonants, we have looked more specifically into consonants that do not exist in French and into those that are slightly different from their French counterparts. For the English vowel system, we have favoured the lax / tense opposition, and focussed on the relationship between the length of vowels and their immediate context.

INDEX

Mots-clés : didactique, compréhension de l'oral, logiciel, données phonétiques

Keywords : didactics, listening comprehension, software, phonetic data

AUTEURS

LAURENCE VINCENT-DURROUX

Laurence Vincent-Durroux est agrégée d'anglais et docteur en linguistique générale. Maîtresse 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. Elle est membre du Centre d'étude de linguistique anglaise (CELA), EA 741.

Courriel : laurence.durroux[at]univ-montp3.fr

Adresse : Département d'études anglophones, UFR 2, université Paul Valéry, route de Mende 34199 Montpellier Cedex 5, France.

CÉCILE POUSSARD

Cécile Poussard est maîtresse de conférences 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. Elle est membre du Centre d'étude de linguistique anglaise (CELA), EA 741.

Courriel : cecile.poussard[at]univ-montp3.fr

Adresse : Département d'études anglophones, UFR 2, université Paul Valéry, route de Mende
34199 Montpellier Cedex 5, France.