



HAL
open science

Construire / reconstruire une grammaire de l'oral quand on est non-débutant en anglais

Cécile Poussard, Laurence Vincent-Durroux¹

► To cite this version:

Cécile Poussard, Laurence Vincent-Durroux¹. Construire / reconstruire une grammaire de l'oral quand on est non-débutant en anglais. Colloque de l'ACEDLE (Association des chercheurs en Didactique des Langues étrangères): "Les langues tout au long de la vie", Université Lille 3, 10-12 décembre 2009, Dec 2009, Lille, France. hal-01835656

HAL Id: hal-01835656

<https://hal.science/hal-01835656>

Submitted on 11 Jul 2018

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.

Construire / reconstruire une grammaire de l'oral quand on est non-débutant en anglais

Cécile POUSSARD¹ ; Laurence VINCENT-DURROUX¹

¹ Université Montpellier 3, France

Résumé

Afin que les étudiants francophones non-débutants développent une meilleure discrimination en anglais oral, nos travaux de recherche en didactique de l'anglais nous ont conduites à élaborer un matériau pédagogique destiné à les aider à (re-)construire une grammaire de l'anglais oral. Ce matériau, qui s'appuie sur les Tice, est conçu comme une boîte à outils offrant diverses aides en termes de savoirs et de savoir-faire. Dans cette communication, nous proposons d'explorer les choix didactiques que nous avons effectués lors de la conception du matériau. Nous présentons les arguments pour lesquels nous avons choisi d'aller à l'encontre de découpages arbitraires de la langue, et nous montrons de quelle manière nous avons ainsi tenté d'associer l'écrit et l'oral, la compréhension et la production, la morphologie et la phonologie, les savoirs et les savoir-faire tels que l'utilisation de stratégies de compensation et d'inférence au service du processus de compréhension. Ces divers éléments peuvent permettre de construire, voire de reconstruire, une grammaire de l'oral quand on est non-débutant en anglais. Ce sont autant de points d'entrée dans la langue orale que l'apprenant peut explorer en autonomie avec ce produit, en fonction de ses propres acquis.

Mots-clés

anglais, oral, grammaire de l'oral, compréhension, Tice, didactique

Introduction

Dans le cadre de nos travaux en didactique de l'anglais oral, nous cherchons à répondre aux besoins d'étudiants francophones non-débutants, en les aidant à (re-)construire une grammaire de l'anglais oral afin qu'ils développent une meilleure discrimination auditive.

Pour ce faire, nous avons élaboré un matériau pédagogique s'appuyant sur les Tice (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), *MACAO* (Modules d'aide à la compréhension de l'anglais oral), que nous avons conçu comme une boîte à outils composée de trois modules et offrant diverses aides en termes de savoirs et de savoir-faire : apprendre à identifier les syllabes à l'oral, à reconnaître les formes réduites des auxiliaires ou des prépositions, à utiliser les renseignements phonétiques du dictionnaire pour mieux prononcer et mieux reconnaître les mots, à mettre en oeuvre des stratégies d'inférence pour compenser et reconstruire ce qu'on n'a pas bien entendu. Les deux premiers modules sont proposés aux étudiants en anglais LCER (Langues, Cultures Étrangères et Régionales) et en anglais Lansad (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) dans notre université depuis plusieurs années. A cet égard, les

résultats des enquêtes réalisées auprès des utilisateurs indiquent que le produit est considéré par ceux-ci comme plutôt utile à 39,4%, utile à 52% ou très utile à 7,8%. Le troisième module a été retenu dans l'appel d'offre de 2008 pour l'UOH (Université Ouverte des Humanités) et sera accessible au grand public au printemps 2010.

Dans cette communication, nous explorons les choix didactiques que nous avons effectués lors de la conception du matériau. A l'aide d'extraits du matériau pédagogique, nous montrons de quelle manière nous avons tenté d'aller à l'encontre de découpages arbitraires de la langue, puisque nous avons choisi d'associer écrit et oral, compréhension et production, morphologie et phonologie, savoirs et savoir-faire.

Les liens entre l'écrit et l'oral

C'est ainsi que nous avons privilégié les liens entre l'écrit et l'oral car ils nous semblent être la cause principale d'une attente erronée qui perturbe la compréhension de l'oral. En effet, le public cible est souvent perturbé par ce qui s'entend peu ou ce qui s'entend mal, en référence à l'anglais écrit ; la connaissance de l'anglais écrit peut, par exemple, induire l'attente d'un certain volume phonologique qui bien sûr n'est pas forcément entendu. Par ailleurs, alors qu'il serait utile aux apprenants de se servir d'un code rendant compte de la prononciation des mots, tel que l'API (Alphabet Phonétique International), celui-ci reste méconnu des apprenants qui ne disposent alors que de la forme écrite de la langue. C'est pourquoi la démarche que nous avons adoptée est de partir de et s'appuyer sur l'écrit pour aller vers l'oral, en proposant diverses tâches fondées sur l'écoute des syllabes. Par exemple, dans le module 1 de *MACAO*, l'une des tâches, illustrée dans la figure 1, consiste à écouter et répéter des mots qui ne comportent qu'une syllabe orale.

Figure 1 – Mots d'une syllabe.

Écoutez et répétez chacun des mots suivants. Chaque mot ne comporte qu'une *syllabe orale*. Pour écouter, cliquez sur le haut-parleur. Pour vous enregistrer et vous réécouter, utilisez le bloc enregistrement.

🔊 I	stopped 🔊
🔊 eye	brought 🔊
🔊 cry	marked 🔊
🔊 head	horse 🔊
🔊 spring	some 🔊
🔊 talked	buy 🔊
🔊 months	by 🔊

Nous avons opté pour une présentation conjointe de ces mots à l'écrit afin de faire apparaître que la longueur du mot écrit est sans conséquence sur le nombre de syllabes orales. Cela est renforcé par une présentation visuelle en double pyramide.

Les interactions entre compréhension et production

Nous avons également tenu compte des interactions entre compréhension et production. D'une part, une perception erronée peut être la source de construction de règles elles-mêmes erronées que l'apprenant applique dans ses productions. D'autre part, la connaissance de la prononciation des mots en production est un facteur d'aide à la reconnaissance dans le discours oral ; c'est pourquoi il est utile d'encourager l'apprenant à systématiser l'apprentissage du lexique en combinant l'écriture et la prononciation, et bien sûr le sens. En effet, selon les hypothèses de Caron et Buser, il y aurait chez l'être humain une double base lexicale ou bien un double accès à une base lexicale : accès

phonologique et accès graphique (Caron, 1995 : 89 ; Buser, 1998 : 259-260). Or, les liens entre la phonologie et l'écriture sont particulièrement complexes en anglais : il n'est pas aisé de déduire la prononciation à partir de l'écriture, puisqu'une écriture peut correspondre à plusieurs phonèmes et un phonème peut s'écrire de plusieurs manières. C'est pour cette raison que nous avons développé un module consacré à l'utilisation des renseignements phonétiques du dictionnaire. Par exemple dans le module 2 de MACAO, après avoir appris à reconnaître les symboles phonétiques en association avec l'écoute des phonèmes, l'apprenant se voit proposer une tâche d'entraînement à la transcription (cf. figure 2). Nous avons opté pour une transcription partielle centrée sur les difficultés récurrentes de l'apprenant francophone, notamment en relation avec l'écrit, comme l'illustre le premier énoncé ci-dessous.

Figure 2 – Transcription partielle.

En cliquant sur le haut-parleur, écoutez l'enregistrement qui correspond aux énoncés ci-dessous puis complétez la transcription en choisissant parmi les deux possibilités offertes :

He doesn't agree. He's shaking his head.

ə æ ə I

/ gri:/ /ʃeIk η/

Les savoirs et les savoir-faire

De la même façon, nous avons favorisé des approches conduisant l'apprenant à mettre en relation les savoirs entre eux, mais aussi à mettre en relation savoirs et savoir-faire. Concernant les savoirs, nous aurions pu par exemple prévoir des modules distincts, l'un consacré à la morphosyntaxe, l'autre à la phonologie. Pour que l'apprenant construise sa grammaire de l'oral, nous avons préféré au contraire l'inciter à faire des liens entre ces deux domaines de la langue, et ce, par une démarche de découverte. Concernant la mise en relation de savoirs et de savoir-faire, la démarche qui est proposée à l'apprenant est de découvrir, de mettre en oeuvre et de pratiquer des stratégies de compensation s'appuyant notamment sur l'inférence, qu'elle soit contextuelle ou grammaticale. En effet, l'apprenant de langue 2, notamment l'apprenant francophone, se trouve souvent en situation de difficulté par rapport à la langue orale, au moins pour deux raisons : premièrement s'il se place en référence à la langue écrite, il n'entend pas tout ; en effet, du fait des phénomènes d'homophonie, de proximité, d'assimilation, en lien avec l'accentuation et la réduction vocalique, l'attente erronée d'un certain volume sonore est source de déstabilisation ; deuxièmement, en tant qu'apprenant de langue 2, par définition il ne comprend pas tout, puisque, par exemple, son lexique est en construction. Il est donc nécessaire de l'aider à développer des stratégies ayant pour appui des connaissances sur la langue orale, ce à quoi est consacré le module 3 de MACAO. Parmi d'autres phénomènes pouvant entraîner de l'ambiguïté à l'oral, le phénomène de l'assimilation en langue orale est tout d'abord exposé avant que ne soit suggérée une stratégie permettant de lever l'ambiguïté due à l'assimilation : l'utilisation d'indices contextuels. L'exemple ci-dessous (figure 3) illustre la difficulté de discriminer entre a et the dans certains contextes oraux, et ce par une approche de découverte.

Figure 3 – Un cas d'assimilation.

Que diriez-vous de la prononciation des deux énoncés suivants ?

- il est difficile d'établir une différence ;

- la prononciation est la même ;
- la prononciation est nettement différente.

Enoncé1 Enoncé 2

[Enoncé 1 : Here's the road. Enoncé 2 : Here's a road.]

Commentaire

A l'oral, il y a une zone d'ambiguïté entre Here's the road et Here's a road. Dans Here's the road, le phonème /ð/ de the est modifié par le phonème /z/ de 's, si bien que la prononciation de the s'apparente à celle de a. Seuls le contexte ou la situation dans lesquels ils sont employés permettent de lever l'ambiguïté.

Les énoncés entendus peuvent être compris et écrits de deux façons :

Here's the road. Here's a road.

Dans un second temps (figure 4), des contextes sont proposés à l'apprenant, de façon à inciter à la prise d'indices contextuels en tant que stratégie d'écoute.

Figure 4 – Prise d'indices contextuels.

Pour chaque énoncé, sélectionnez le contexte le plus plausible.

Enoncés

Contextes

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Here's a road. | <input type="checkbox"/> I recognize it now.

<input type="checkbox"/> It could be the one we were looking for. |
| <input type="checkbox"/> Here's the road. | <input type="checkbox"/> I recognize it now.

<input type="checkbox"/> It could be the one we were looking for. |

Commentaire

Avec Here's a road. It could be the one we were looking for, la route recherchée n'est pas connue des locuteurs, d'où l'emploi de l'article indéfini (a).

Avec Here's the road. I recognize it now, la route est connue du locuteur (I recognize), d'où l'utilisation de l'article défini (the).

Conclusion

Notre recherche est partie d'un besoin identifié dans notre université chez les non-débutants en anglais (étudiants en LCER et en Lansad), celui de perfectionner la compréhension de l'oral. Cette recherche nous a conduites à insister sur la nécessité de fournir aux apprenants des éléments qui peuvent sembler apparemment disparates mais qui constituent un faisceau de moyens au service de l'apprenant. Ces

éléments sont en effet autant de points d'entrée dans la langue orale que l'apprenant peut utiliser pour construire ou reconstruire sa grammaire de l'oral au service d'une meilleure compréhension. La mise en oeuvre de ces éléments dans un produit multimédia adapté à l'autoformation peut permettre à l'apprenant de les explorer à des degrés variables en fonction de ses propres acquis et de ses besoins.

Références

Publications des auteures sur le sujet

Poussard, C. et Vincent-Durroux, L. (2002). "Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de MACAO". ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), décembre 2002, vol. 5, n°2. pp. 107-122. Consulté en janvier 2010 : <http://alsic.org>

Vincent-Durroux, L. et Poussard, C. (2006). "Aider les apprenants d'anglais à utiliser les renseignements phonétiques du dictionnaire : quels choix didactiques ?". Cahiers de l'ACEDLE, n° 2. pp. 89-102. Consulté en janvier 2010 : <http://acedle.u-strasbg.fr>

Vincent-Durroux, L. et Poussard, C. (2007). "A propos des liens entre l'écrit et la compréhension de l'oral en anglais". La clé des langues. Eduscol et ENS LSH. Consulté en janvier 2010 : <http://cle.ens-lsh.fr>

Poussard, C. et Vincent-Durroux, L. (2008). "Utilisation et appropriation des aides fournies dans un produit multimédia d'anglais". In Foucher, A.-L., Pothier, M., Rodrigues, C. & Quanquin, V. (dir.). Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage - TICE et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage. Clermont-Ferrand : Presses de l'université Blaise-Pascal. n°2. pp. 161-174.

Vincent-Durroux, L. et Poussard, C. (2009). "Construire des compétences phonologiques au service de la compréhension de l'anglais oral". Les Langues Modernes, n° 1/2009. pp.75-81.

Données bibliographiques

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

Bailly, D. (1998). Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais. Lexique. Paris-Gap : Ophrys.

Buser, P. (1998). Cerveau de soi, cerveau de l'autre. Paris : Odile Jacob.

Caron, J. (1995). Précis de psycholinguistique. (3ème 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.

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

Gaonac'h, D. (1990). "Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère". In Gaonac'h, D. (dir.) Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Paris : Hachette. pp. 41-49.

Halff, W. (1987). "L'oral et l'erreur grammaticale". Les Langues Modernes, n° 5. pp. 31-37.

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.

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. Langue maternelle, seconde et étrangère. Bern : Peter Lang. pp. 103-114.

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

Poussard, C. (2003). "Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence". Alsic, vol. 6, n°1. pp. 141-147. Consulté en janvier 2010 : <http://alsic.org>

Wenden, A. (1991). Learner Strategies for Learner Autonomy. Upper Saddle River : Prentice Hall International.