



HAL
open science

Reactions to the academic discourse of non-native speakers of English: Design and implementation of a study

Dan Frost, Alice Henderson, Jordan Wilhelm, Laura Abou haidar

► To cite this version:

Dan Frost, Alice Henderson, Jordan Wilhelm, Laura Abou haidar. Reactions to the academic discourse of non-native speakers of English: Design and implementation of a study. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acadelle*, 2021, 3 (18-3), 10.4000/rdlc.10119 . hal-03542215

HAL Id: hal-03542215

<https://hal.science/hal-03542215>

Submitted on 25 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Perception du discours académique de locuteurs non anglophones

Étude expérimentale

Reactions to the academic discourse of non-native speakers of English: Design and implementation of a study

Dan Frost, Alice Henderson, Jordan Wilhelm et Laura Abou Haidar



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/10119>

DOI : [10.4000/rdlc.10119](https://doi.org/10.4000/rdlc.10119)

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Dan Frost, Alice Henderson, Jordan Wilhelm et Laura Abou Haidar, « Perception du discours académique de locuteurs non anglophones », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-3 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/10119> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.10119>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.



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

Perception du discours académique de locuteurs non anglophones

Étude expérimentale

Reactions to the academic discourse of non-native speakers of English: Design and implementation of a study

Dan Frost, Alice Henderson, Jordan Wilhelm et Laura Abou Haidar

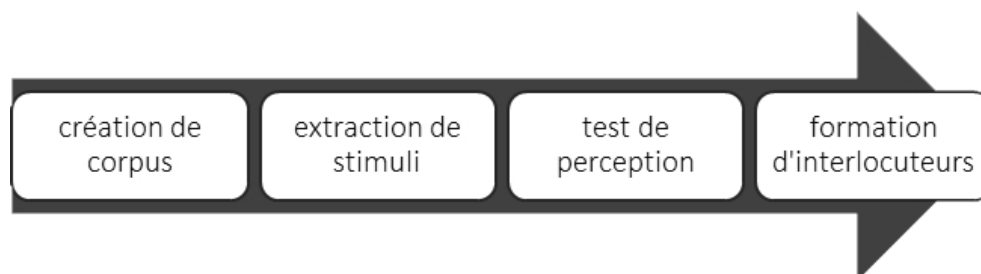
Introduction

- 1 Dans l'enseignement supérieur en Europe, l'enseignement d'une matière en anglais (*English Medium Instruction*, ou *EMI*) peut être dispensé sous diverses formes (Doiz *et al.*, 2013). Les sites web des universités affichent souvent des listes de cours officiellement dispensés en anglais, mais il arrive que le recours à l'anglais soit une décision spontanée et non institutionnelle. Certains enseignants choisissent de dispenser leurs cours en anglais de leur propre initiative, d'autres sont sollicités par leur faculté, alors que tous n'ont pas nécessairement bénéficié d'une formation antérieure dédiée. De nombreuses études sur l'*EMI* dans différents contextes montrent que la motivation des enseignants et des apprenants varie et qu'ils ont une impression d'efficacité variable de l'enseignement d'une matière en anglais (Lasagabaster et Sierra, 2009). Dans le contexte de l'enseignement supérieur en France, les programmes d'*EMI* ne bénéficient pas toujours d'une préparation suffisante et les enseignants ne sont pas tous formés à l'enseignement de leur discipline en anglais L2 (Pagèze et Lasagabaster, 2018), d'où un besoin de soutien en expression orale, pour enseignants et étudiants. Il est également important de noter que le niveau de maîtrise de l'anglais des locuteurs d'anglais L2 varie considérablement, et que le contenu disciplinaire est donc parfois énoncé ou discuté par le biais d'un « parler marqué par un accent » (en anglais, « *foreign-accented speech* », désormais « *FAS* »). Ainsi, gardant à l'esprit l'impact de l'*EMI* sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de nos collègues et étudiants, nous (professeurs de langues et/ou chercheurs s'intéressant particulièrement à la prononciation) avons décidé de lancer le projet IP-CAFES (*Interphonology - Czech, Arabic, French, English and*

Spanish), impliquant des partenaires en France, en République Tchèque et en Espagne. L'interphonologie vient du fait que le projet se concentre sur une langue, en l'occurrence l'anglais, tel qu'elle est utilisée dans un contexte académique par des universitaires (1) ayant comme langue maternelle le tchèque, l'arabe, le français ou l'espagnol, et (2) originaires principalement aussi de ces pays (l'espagnol d'Espagne, le français de France, le tchèque de la République Tchèque, mais l'arabe et l'anglais de plusieurs pays). *Interphonology* fait référence également au projet IPFC (interphonologie du français contemporain) (Detey et Kawaguchi, 2008), dans lequel l'une des auteures de cette contribution est engagée, et pour le caractère fondamental du va-et-vient entre les langues dans une dimension perceptive à visée didactique. Notre objectif à long terme est d'améliorer la formation à la prononciation et à la compréhension des enseignants et des étudiants, en tant que locuteurs et auditeurs, afin qu'ils soient mieux outillés pour un enseignement disciplinaire fourni en anglais. La langue maternelle de l'orateur et de l'auditeur jouant un rôle dans l'intelligibilité et la compréhension du FAS, nos recherches se focalisent à ce stade sur la phonologie anglaise.

- 2 Une première étape nécessaire à notre projet est la création d'un corpus de discours académiques authentiques. Il existe déjà des corpus de ce type de discours produits par des locuteurs natifs de l'anglais. Ces corpus sont constitués d'enregistrements (audio et/ou vidéo) de cours, de conférences ou de séances de tutorat, avec divers degrés d'interactivité, par exemple le *British Academic Spoken English corpus (BASE)* et le *Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE)*. Ce dernier comprend des locuteurs natifs, non-natifs et quasi-natifs¹. Dans une perspective comparative, le corpus EIIDA inclut les locuteurs natifs de l'anglais, du français et de l'espagnol. D'autres corpus intègrent les productions de locuteurs non-natifs ou quasi-natifs de l'anglais, tel *MICASE*, ou y sont dédiés, tel le *Hong Kong Corpus of Spoken English (HKCSE)*. Par ailleurs, le corpus de l'anglais en tant que *lingua franca* dans les milieux universitaires (*ELFA*) comprend des locuteurs d'anglais représentant une grande variété de langues maternelles.
- 3 Comme l'indique Pennington, « pour décider des caractéristiques à enseigner, il est nécessaire de mener des recherches afin d'identifier les caractéristiques phonologiques auxquelles les auditeurs natifs sont le plus attentifs et réagissent le plus fortement » (1996 : 8). Nous ajoutons qu'il est tout aussi nécessaire d'identifier les caractéristiques qui impactent les auditeurs dits non-natifs. Dans cette perspective, notre intention pour la mise en place de ce projet est illustrée dans la figure 1 ci-dessous indiquant ses différentes étapes :

Figure 1 : Les étapes du projet IP-CAFES



- 4 Cette première étape de création du corpus est suivie par le repérage puis l'extraction des segments de parole à utiliser comme stimuli expérimentaux dans les tests de

perception. L'interprétation des résultats des tests devrait nous aider à élaborer des programmes de formation des enseignants. En effet, le corpus IP-CAFES nous permettra d'extraire de longues unités prosodiquement cohérentes de discours authentiques, et ensuite de les utiliser dans un protocole expérimental. Cela devrait nous aider à mieux comprendre les spécificités prosodiques dans les contextes académiques des phonostyles (Léon, 1993) des locuteurs non-natifs. Enfin, l'analyse descriptive et contrastive devrait permettre des comparaisons avec d'autres études basées sur des corpus de différente nature.

- 5 Cet article présente les fondements théoriques et méthodologiques de ce projet de recherche (sa temporalité, les questions de recherche et notre hypothèse, ainsi que la méthodologie de la création et de l'exploitation du corpus), qui opte pour des méthodes d'explorations et d'analyses empruntées à plusieurs domaines de référence.

Contexte

EMI et politique universitaire

- 6 Dans les universités européennes, l'offre d'enseignement des langues destinée aux étudiants des disciplines non linguistiques est très variable (Räisänen et Foranet-Gómez, 2008). En France, tous les étudiants de l'enseignement supérieur doivent étudier une langue étrangère, mais les conditions diffèrent grandement d'un contexte à l'autre (Braud *et al.*, 2015). La situation est différente lorsque ces étudiants suivent des cours dans leur domaine de spécialisation, qui sont dispensés dans une langue autre que le français, et qui est généralement l'anglais. Dans ce cas, les enseignants ont tendance à être des spécialistes de la discipline plutôt que des enseignants d'anglais. Cet enseignement, de type *EMI*, est souvent vanté d'un point de vue « politique » par les différentes instances universitaires². Parfois mis en place pour attirer des étudiants étrangers qui ne maîtrisent pas suffisamment le français, l'*EMI* peut aussi traduire un souhait institutionnel d'augmenter l'exposition à l'anglais des étudiants « locaux », i.e. *Internationalisation at Home*³. L'explosion de l'*EMI* est particulièrement visible en Europe depuis 1999 et la déclaration de Bologne, principalement au niveau Master mais également dès le premier cycle universitaire. Ces programmes intègrent non seulement des professeurs natifs anglophones du monde entier, mais également de nombreux professeurs dont la langue maternelle n'est pas l'anglais. Bien que ce ne soit pas un problème en soi, cela le devient lorsque les étudiants se plaignent de la difficulté à comprendre les professeurs.
- 7 En réaction à ces difficultés, certains établissements universitaires exigent des enseignants intéressés par l'enseignement en anglais d'être certifiés, ce qui n'est pas le cas en France. Or il ne s'agit pas du seul pays confronté à cette problématique : l'Université de Copenhague a créé une certification, le *TOEPAS*⁴, à même de garantir un niveau de maîtrise linguistique suffisant chez les enseignants de disciplines non linguistiques. En France, la tendance est plutôt de proposer des formations optionnelles de courte durée aux enseignants sur les pratiques pédagogiques innovantes et/ou des cours sur la communication écrite et orale en anglais. À notre connaissance, il n'existe qu'une seule université en France qui propose actuellement un cours pérenne et adapté pour former et apporter un soutien spécifique aux enseignants non-natifs : l'Université de Bordeaux (Pagèze et Lasagabaster, 2018).

- 8 Une autre approche est proposée par Taillefer (2013), qui estime que l'enseignement en équipe pourrait contribuer à garantir une certaine qualité des programmes de type *EMI* dans les universités françaises. L'idée défendue par Taillefer et d'autres chercheurs (Airey, 2016 ; Wozniak, 2017 ; Henderson, 2019), est que les professeurs d'anglais du secteur LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) pourraient être des candidats idéaux pour l'enseignement en équipe, compte tenu de leur expérience de type « passerelle » entre l'enseignement des langues et les besoins disciplinaires de leurs étudiants. Cette approche associe par exemple un enseignant linguiste et un non-linguiste, les premiers étant familiarisés avec l'interface contenu linguistique / non-linguistique ; beaucoup intègrent déjà des objets de discours spécialisés dans leur enseignement ou leurs évaluations, par exemple un rapport de laboratoire écrit ou un article de recherche, ou un exposé de cinq minutes visant un organisme de financement.
- 9 De tels partenariats entre enseignants commencent à être étudiés, mais la recherche concernant l'*EMI* a eu tendance jusqu'à présent à se concentrer sur les questions de politique linguistique, sur le débat plus large entre autochtones et non-autochtones, ou sur les opinions et attitudes des participants. Quand la langue elle-même est abordée, il s'agit le plus souvent d'étudier le lexique ou la syntaxe ; l'ouvrage de Richter de 2019, *English-Medium Instruction and Pronunciation*, étant une rare exception, car l'auteur s'intéresse à la prononciation en *EMI*, mais l'auteur se concentre sur le développement des compétences des étudiants et non des enseignants. De même, si le sujet de la prononciation dans l'enseignement en France a donné lieu à quelques articles récents (voir par exemple Sauvage et Billières, 2019), dont quelques articles basés sur des recherches empiriques (Frost, 2008 ; Picavet *et al.*, 2012), la grammaire, l'acquisition lexicale ou le développement des compétences sont des domaines bien plus explorés dans la littérature. La recherche sur l'*EMI* ne fait que reproduire cette tendance générale, avec une prédominance de travaux sur l'écrit, même si la pratique dépend intrinsèquement de l'interaction orale.

L'interaction orale dans l'EMI

- 10 Cette orientation de la recherche en faveur d'autres compétences que l'interaction orale peut également être due, en partie, au fait que l'enseignement de la prononciation fait défaut dans la formation professionnelle reçue par de nombreux professeurs universitaires de langues. Cela pourrait sérieusement limiter la capacité des professeurs d'anglais à contribuer aux programmes de formation pour l'*EMI*, ou même à aider de manière informelle leurs collègues non-spécialistes des langues. L'enquête *EPTiES* a même révélé que la plupart des professeurs d'anglais qualifiés intervenant au niveau universitaire n'ont souvent qu'une formation professionnelle limitée, voire inexistante, pour enseigner la prononciation (Henderson *et al.*, 2012). Il n'est pas surprenant que nombre d'entre eux aient également déclaré qu'ils évitaient d'enseigner systématiquement la prononciation (*ibid.*). Selon Levis (2019 : 12), cela est dû en partie à un manque de confiance : « nous savons que la plupart des enseignants, qu'ils soient natifs ou non, ne savent pas comment enseigner la prononciation, ce qu'il faut enseigner ... ».
- 11 Dans les universités françaises, les cours d'anglais langue étrangère sont dispensés par des professeurs de langues maternelles française et anglaise, titulaires (enseignants ou

enseignants-chercheurs), ou recrutés sur des contrats à durée déterminée. La formation initiale des futurs professeurs de langues intègre souvent une excellente formation en phonétique théorique et en transcription (Henderson *et al.*, 2012), mais malheureusement, ces profils d'enseignants représentent une minorité parmi les professeurs de langues du secteur LANSAD dans les universités françaises (Braud *et al.*, 2015 : 8). De plus, la partie orale du concours national qui ouvre traditionnellement la porte aux postes titularisés exige, en principe, une prononciation quasi-native d'une variété d'anglais⁵. Après des années d'efforts pour maîtriser une variété standardisée, il est raisonnable de s'attendre à ce que les enseignants utilisent ensuite cette variété dans leur classe, comme modèle pour leurs apprenants. En termes de compétences de compréhension à l'oral, il serait injuste d'attendre de ces enseignants qu'ils cherchent spontanément à promouvoir une variété d'accents. Et pourtant, c'est exactement ce que les étudiants rencontrent dans les cours de type *EMI* à l'université, comme l'explique Richter (2019) à propos de son contexte particulier : une université autrichienne où la plupart des enseignants en *EMI* sont des locuteurs natifs de l'anglais. L'auteure met en garde :

Cela ne va pas de soi que les locuteurs natifs sont de meilleurs enseignants. On ne peut pas non plus présupposer qu'un accent natif soit plus facile à comprendre pour les apprenants qu'un accent non-natif auquel ils sont habitués.⁶ (2019 : 10)

Sa conclusion est tout aussi pertinente pour un étudiant d'une université française. Dans un environnement *EMI*, ces étudiants qui assistent à des cours en anglais, dispensés par des enseignants de diverses langues maternelles, peuvent éprouver des difficultés à écouter efficacement, donc comprendre aisément, et peuvent se décourager. C'est pourquoi la section 1.3. de cet article aborde la problématique de la charge cognitive et la manière dont elle peut compromettre non seulement l'attention des apprenants mais également leur compréhension (et la mémorisation éventuelle) du contenu des cours.

- 12 Les étudiants accèdent aux contenus par le biais de la voix de l'enseignant, et dans le cadre du dispositif *EMI* beaucoup de ces enseignants ont potentiellement un accent différent de celui de leurs apprenants. Comme l'affirme Fraser, il pourrait s'avérer plus rentable de renforcer les compétences interculturelles en matière d'expression et d'écoute aussi bien des locuteurs que des auditeurs, plutôt que de reprocher à l'enseignant son accent (2011 : 118). De plus, comme le démontre une enquête effectuée en 2017 auprès de 1755 étudiants français et internationaux à l'Université Grenoble Alpes sur les pratiques langagières (Abou Haidar *et al.*, 2017), l'accent et la maîtrise de la langue de l'enseignant sont deux éléments qui peuvent gêner à l'apprentissage. Si nous sommes d'accord sur le fait que l'*EMI* correspond à un « contexte de communication disciplinaire spécifique » où la langue ne devrait pas être considérée comme un problème (Pagèze et Lasagabaster, 2018 : 307), les enseignants en *EMI* quant à eux expriment en général deux sujets d'inquiétude : leur capacité à faire face au défi d'enseigner dans une langue étrangère, et la façon dont leur anglais parlé sera reçu.
- 13 Une solution serait de faire en sorte que les professeurs d'anglais – susceptibles d'une part d'aider leurs collègues d'autres disciplines qui veulent enseigner *en* anglais, mais également d'enseigner l'anglais à ces mêmes étudiants – reçoivent une formation à l'enseignement de la prononciation. Ainsi les enseignants d'anglais pourraient se focaliser sur les principales difficultés de l'anglais parlé avec leurs étudiants et leurs collègues, qui sont tous, tour à tour, locuteurs et/ou auditeurs. Si l'objectif principal d'un programme *EMI* est de permettre aux apprenants d'accéder aux contenus

disciplinaires en langue étrangère, en l'occurrence l'anglais, il va de soi qu'il nous appartient de nous préoccuper des besoins de ces deux publics. Toute formation axée sur la prononciation d'une langue, quelle qu'elle soit, doit cibler prioritairement les caractéristiques qui permettent aux locuteurs d'être le plus facilement compréhensibles par leurs auditeurs. Une telle formation pourrait également modifier le point de vue des enseignants sur les nombreuses fonctions de la langue dans l'apprentissage et dans l'enseignement, comme l'ont montré, par exemple, les enseignants qui ont suivi le programme de formation du *EMI* à Bordeaux. Les enseignants ont commencé en effet à modifier leur représentation même de l'anglais grâce à la formation qu'ils ont suivie : en considérant cette langue comme une *lingua franca*, ils sont arrivés à ressentir moins d'anxiété en tant que locuteurs non-natifs dans un contexte académique. Ce changement de perspective engendre un sentiment de légitimité chez ces enseignants :

[...] parce qu'il réduit les enjeux pour les enseignants - la charge linguistique est partagée et gérée dans une approche d'apprentissage basée sur la co-construction des connaissances. Cela est utile car cela fait passer l'identité de l'enseignant d'un modèle de perfection linguistique à celle d'un facilitateur et d'un gestionnaire d'une situation de classe ce qui place l'étudiant au centre de l'apprentissage.⁷
(Pagèze et Lasagabaster, 2018 : 308).

Il s'agit d'une évolution positive, mais le rôle de la prononciation comme marqueur social ne peut être négligé. Lors de la réception de tout discours oral, des processus sociaux et psychologiques sont déclenchés et de nombreuses études démontrent que le *FAS* peut ainsi créer un biais négatif stigmatisant les non-natifs ; la méta-analyse de Gluszek et Dovidio, sur 40 ans de recherche en psychologie sociale, confirme que les perceptions négatives sont plus fréquemment attribuées aux locuteurs ayant un accent non-natif ; en outre, plus l'accent est perçu comme étant non-natif, plus les évaluations sont négatives (2010 : 217). De ce fait, les enseignants dont l'accent rend difficile la compréhension de leur discours ne doivent pas être négligés. Si l'anglais marqué par un accent est très répandu au sein des cours *EMI*, et si cet accent a un impact puissant sur les auditeurs (à la fois sur leur attitude envers un locuteur et sur leur capacité à comprendre), la prononciation se révèle être une question clé.

L'apprentissage complexe, la charge cognitive et le *FAS*

- 14 Ce témoignage personnel d'un collègue résonne avec nos propres expériences dans des manifestations scientifiques :

Il y a quelques années, j'ai assisté à une conférence internationale - et donc en anglais - dont l'une des communications portait sur un sujet qui m'intéressait beaucoup et auquel je me réjouissais de participer. Mais lorsque le chercheur en question (un expert de renommée mondiale) s'est mis à parler, bien que son vocabulaire et sa grammaire aient été plus que suffisants pour parler de ce qui était, après tout, un sujet qu'il maîtrisait parfaitement, mon cœur a sombré. J'ai suivi l'introduction et la première partie de son exposé, mais après une dizaine de minutes, j'ai constaté que j'avais vraiment du mal à suivre le contenu de sa présentation. J'ai regardé ma voisine, pour lui demander si elle appréciait la présentation, et j'ai vu qu'elle s'était déjà mise à lire ses mails. J'ai regardé autour de moi et j'ai vu que nous n'étions pas les seuls à avoir « décroché ».

- 15 Ce chercheur célèbre pouvait compter sur un niveau de motivation initial élevé pour l'ensemble de l'auditoire. Cependant, la motivation seule ne suffit pas : dans ce cas bien précis, en raison du transfert des caractéristiques phonologiques de la L1 de l'orateur, qui étaient nettement perceptibles par les auditeurs, la charge cognitive était si

importante que les participants ne pouvaient pas se concentrer sur le sujet, et ils avaient « décroché ».

- 16 Pour que l'apprentissage ait lieu lors d'un cours magistral dans un contexte universitaire, le public doit être attentif - il doit se concentrer et prêter attention à l'enseignant. Le lien entre l'attention et la mémoire à très court terme, ou mémoire tampon, est attesté dans la littérature, tout comme l'importance de ce que l'on appelle communément la « boucle phonologique » (Baddeley et Hitch, 1974) qui postule un codage de nature *phonologique*, c'est-à-dire une sorte de voix interne, de l'input auquel l'auditeur est confronté. Lorsque la boucle phonologique est remise en cause, et ce quelle que soit la nature du facteur qui en est à l'origine, (en l'occurrence, un parler marqué par un accent et/ou un transfert phonologique L1=>L2 de la part de l'orateur), la charge cognitive est considérablement augmentée. Cela a un impact sur l'attention, la motivation et l'apprentissage.
- 17 Dans la forme actuelle du modèle *CLT*^s (Sweller, 2010), qui prend en compte les apprentissages plus complexes, il existe trois principaux types de charge cognitive. Il est largement admis que la communication linguistique est le comportement humain le plus complexe. Comme l'enseignement universitaire correspond à une situation d'apprentissage complexe, il est encore plus difficile de traiter et de mémoriser tous contenus délivrés dans une autre langue et/ou par un locuteur ayant un accent différent de ses auditeurs. Tout ce qui augmente la charge cognitive est susceptible d'avoir un impact sur la motivation (Feldon *et al.*, 2019) et l'apprentissage : un discours fortement marqué par un accent peut bien sûr avoir un impact direct sur la perception et la compréhension. La charge cognitive plus importante de l'*EMI* peut donc nuire à la communication (Dragojevic *et al.*, 2017). En revanche, les caractéristiques de ce parler n'ont pas toutes le même poids au niveau de la compréhensibilité et de l'intelligibilité (voir ci-dessous pour une discussion de ces deux concepts) : on parle donc en anglais de *high* ou de *low value features* (Levis et Levis, 2018). Par conséquent, en vue d'optimiser les formations à la prononciation destinées aux enseignants et aux étudiants quelle que soit leur langue maternelle, toute formation doit cibler des caractéristiques de prononciation très spécifiques.

La perception, la compréhension et le rôle de la prosodie

- 18 L'accent, ou la manière dont la langue maternelle d'un locuteur influence sa production dans une langue étrangère, est généralement étudié en termes d'éléments segmentaux et suprasegmentaux, ou prosodiques. Alors que certaines études sur la perception de la parole ont porté sur la prosodie au cours des dernières décennies, une grande partie des travaux sur la perception de l'accent se sont concentrés sur les éléments segmentaux. Les éléments segmentaux et la prosodie agissent ensemble sur la perception et sur la compréhension, il existe une interaction constante entre les dimensions segmentale et prosodique.
- 19 De nombreuses études ont montré que les facteurs prosodiques sont liés à la perception du *FAS* (Mareüil et Vieru-Dimulescu, 2006) et, plus important encore dans le contexte de l'*EMI*, il a été systématiquement démontré que la prosodie affecte directement non seulement la perception de l'accent, mais aussi la compréhensibilité (Kang, 2010 ; De Meo, et Pettorino, 2012a ; 2012b ; Piske, 2012 ; Pellegrino, 2012 ; Winters et O'Brien, 2013 ; Rognoni et Grazia Busà, 2014 ; Saito *et al.*, 2015b, Sereno *et al.*, 2015). Par

« compréhensibilité », nous entendons la « facilité perçue de compréhension » (Munro et Derwing, 2015), et par « intelligibilité », nous entendons « le degré de correspondance entre la perception du collocuteur et les intentions du locuteur (la compréhension réelle) » (*op.cit.*). Dans l'étude de Saito *et al.*, (2015a), les rôles des caractéristiques segmentales, prosodiques, temporelles, lexicales et grammaticales ont été examinés, et si les facteurs segmentaux sont importants pour l'accentuation, il a été constaté que dans l'anglais à accent japonais, la prosodie joue un rôle plus important dans l'intelligibilité, en particulier aux niveaux supérieurs (Saito *et al.* 2015a). La prééminence, par exemple, se fait par les indices de durée, d'amplitude et de F0⁹, mais aussi par la structure des formants - voire la nature même des voyelles et, dans une moindre mesure, des consonnes. Certains éléments indiquent que ces indices sont écoutés et perçus de manière différente en fonction de la nationalité (et de la langue maternelle) de l'auditeur (Frost, 2011 ; Winters et O'Brien, 2013 ; Rognoni et Grazia Busà, 2014 ; Kolly *et al.*, 2017). Ceci est important car les indices prosodiques d'accès au sens dans le discours parlé sont indiscutablement nécessaires pour les opérations linguistiques d'ordre inférieur, telles que la segmentation du discours (Coughlin et Tremblay, 2012), l'identification des catégories lexicales, etc. (Cutler *et al.*, 1997), sans compter le fait qu'ils peuvent également contenir des informations importantes d'ordre pragmatique.

- 20 Dans le cadre d'un cours académique ou d'une conférence, il peut arriver que l'on observe des échanges, des réponses à des questions ou des dialogues spontanés de différentes natures. C'est là que les locuteurs et les auditeurs peuvent s'engager dans des interactions sociales plus complexes. C'est également là que le rôle de la prosodie devient encore plus important. Comme l'explique Romero-Trillo :

L'inadéquation entre les choix grammaticaux et prosodiques entraîne souvent une communication anormale et même un rapport social déficient. Pour cette raison, l'utilisation appropriée des informations prosodiques garantit une communication fluide en matière de gestion adaptative et est essentielle pour éviter les malentendus ou les demandes de clarification. En ce sens, les locuteurs de L2 doivent porter une attention particulière à l'utilisation de prosodies différentes - et parfois multiples - de la langue cible par rapport à leur L1 (2018 : 123¹⁰).

Le transfert linguistique et son impact

- 21 Le principal objectif de recherche du projet IP-CAFES est d'identifier les traits phonétiques responsables des problèmes liés à la compréhensibilité, à l'augmentation de la charge cognitive et aux jugements de valeur négatifs de la part d'auditeurs sur la production orale d'un intervenant qui s'exprime en FAS dans un contexte académique (conférence ou autre). Nous focalisons notre attention dans un premier temps sur la langue anglaise produite dans un contexte académique, les langues maternelles retenues dans le projet IP-CAFES étant le français, le tchèque, l'espagnol et l'arabe. La question sous-jacente concerne donc l'impact du transfert des traits phonologiques de la L1 vers l'anglais du locuteur. La notion de transfert de langue est apparue sous différentes appellations au cours du siècle dernier. Par exemple, le Cercle des linguistes de Prague s'est intéressé au rôle de la prosodie dans le transfert et la compréhension du langage dans les années 1930, et a posé la notion de « surdité phonologique » (Polivanov, 1931) bien avant que l'expérimentation acoustique ne puisse confirmer le phénomène. Dolbec et Santi (1995 : 46) mentionnent un « filtre linguistique » et Dupoux, Peperkamp et leurs collègues ont identifié la perception du *stress*

(accentuation) en anglais comme problématique pour les locuteurs natifs de français et d'espagnol en particulier, utilisant, pour désigner ce phénomène, l'expression « surdité accentuelle », ou « *stress deafness* » en anglais (Dupoux *et al.*, 2001).

- 22 L'hypothèse de l'analyse contrastive de Lado (1957) suggère que plus un trait est diff rent dans la L2 d'un locuteur par rapport à sa L1, plus il sera difficile à maîtriser, et l'hypothèse de la différence de marque d'Eckman (1977) va également dans le même sens. Des modèles plus récents de transfert linguistique sont basés sur des études empiriques, comme le modèle d'apprentissage de la parole de Flege (1995) et le modèle de concurrence unifiée de MacWhinney (2008). Bien qu'elle se concentre sur les caractéristiques segmentales, la phonologie joue un rôle central dans ces modèles. De nombreuses études ont montré à quel point la prosodie de l'anglais est très différente de celle des langues maternelles des locuteurs retenus dans le cadre du projet IP-CAFES, en soulignant la difficulté relative que cela pose pour apprendre cette langue dans chaque contexte. Hirst et Di Cristo (1998) ont examiné en détail les différences entre l'anglais et le français, et Skarnitzl et Rumlov  (2019) ont étudié le rythme dans un anglais à accent tchèque. Prieto *et al.* (2012) donnent des informations détaillées sur les différences rythmiques entre l'espagnol et l'anglais.
- 23 Pour conclure, nous supposons que dans les contextes *EMI*, les traits prosodiques (en particulier le rythme et le découpage prosodique) jouent un rôle non-négligeable dans l'intelligibilité. Ces traits doivent donc être inclus dans toute formation à la prononciation, pour atténuer la difficulté de les maîtriser dans une langue étrangère.

Un recadrage de l'enseignement de la prononciation

- 24 Bien que l'importance accordée à l'enseignement de la prononciation ait varié au fil des ans, la dernière décennie a vu un accroissement de l'intérêt des chercheurs, pédagogues et praticiens pour cette question. Depuis que Gilbert a qualifié la prononciation d'orpheline (2010), nous avons constaté un intérêt accru pour la recherche sur la prononciation, avec par exemple la création du *Journal of Second Language Pronunciation* en 2015. L'édition inaugurale de ce journal a commencé par un appel à davantage de recherches dans ce domaine (Munro et Derwing, 2015). Au cours de la dernière décennie, certains objectifs de l'enseignement de la prononciation, comme la maîtrise quasi-native de la phonologie de la L2, ont été discrédités au profit d'objectifs plus réalistes qui sont l'intelligibilité et la compréhensibilité (voir par exemple Munro et Derwing, 2011 ; 2015). De ce fait, les auditeurs et leurs besoins sont devenus des sujets de recherche à leur tour, car la réussite d'une interaction orale dépend d'eux ; leurs origines et expériences impactent leurs jugements sur un locuteur, même si celui-ci est natif et/ou excellent pédagogue (Yan et Ginther, 2017). Nous avançons, donc, que l'enseignement de la prononciation implique également un travail sur la compréhension orale et/ou la perception auditive.
- 25 Certains auteurs, qui ont mené des recherches approfondies sur l'accent, l'intelligibilité et la compréhensibilité, continuent de réclamer des travaux supplémentaires sur la prosodie (Derwing et Rossiter, 2003 ; Vol n, Poesov  et Skarnitzl, 2014 ; Frost et O'Donnell, 2018). Comme Romero-Trillo le déclare : « la recherche sur la pragmatique de la prosodie est essentielle pour le développement de matériel pédagogique et la formation des enseignants » (2018 : 123). Ou encore Saito, qui, dans sa méta-étude de quinze travaux de recherche sur les effets de l'enseignement de la prononciation,

déclare que les enseignants devraient sélectionner avec soin les caractéristiques cibles pour leurs propres étudiants en fonction de leurs niveaux de compétence, de leurs objectifs ultimes et de leurs antécédents en L1 au lieu de se préoccuper du débat sur le mérite concurrent d'un enseignement axé sur le niveau segmental ou suprasegmental (2012 : 850).

Le projet IP-CAFES

- 26 Cette deuxième partie décrit nos questions de recherche, nos hypothèses et notre méthodologie : comment les enregistrements constituant le corpus ont été recueillis, comment les stimuli ont ensuite été sélectionnés, comment un sous-groupe a ensuite été modifié, et enfin comment les tests de perception ont été élaborés, y compris les informations sur les évaluateurs et le format de passation. La dernière section revient sur le recueil à venir des données quantitatives et qualitatives.

Questions de recherche et hypothèses

- 27 La question de recherche au cœur de ce projet est la suivante : quelles sont les caractéristiques phonétiques du FAS dans le discours universitaire en anglais (celui de locuteurs de langue maternelle tchèque, arabe, français ou espagnol) qui sont responsables des problèmes que peuvent rencontrer les auditeurs de langues maternelles diverses ? Un discours qui est moins compréhensible que celui d'un locuteur natif peut être préjudiciable à la concentration des auditeurs, et donc à leur expérience d'apprentissage. Pour terminer, les auditeurs peuvent être amenés à porter des jugements de valeur négatifs sur la crédibilité du locuteur. Comme nous l'avons vu, des recherches antérieures nous amènent à émettre l'hypothèse que les caractéristiques prosodiques, plus précisément celles liées au rythme de la parole en anglais, en sont en grande partie responsables. Cela nous amène à formuler les hypothèses suivantes :

H1 : Si les syllabes accentuées ne sont pas correctement réalisées dans le FAS, alors ce parler est considéré comme moins compréhensible.

Par « syllabes accentuées », nous entendons les syllabes qui sont proéminentes et qui permettent de marquer soit l'accent lexical, soit l'accent nucléaire (parfois accent tonique). Une syllabe accentuée peut donc être réalisée par un locuteur de plusieurs façons :

- conforme (c'est-à-dire à l'endroit approprié avec des indices acoustiques appropriés) ;
- sans proéminence perceptible ;
- de manière non-conforme (c'est-à-dire que la syllabe peut être sensiblement proéminente, mais qu'un ou plusieurs des indices acoustiques ne sont pas correctement réalisés).

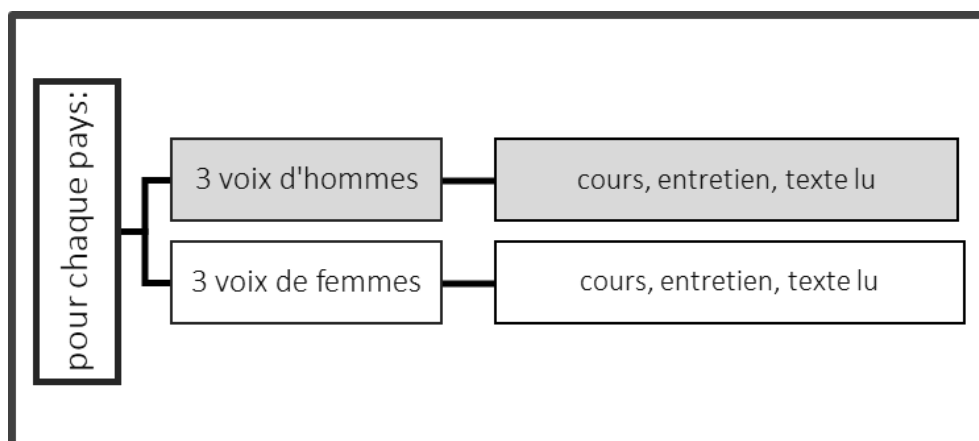
H2 : Si le découpage prosodique est inapproprié, cette production est considérée comme moins compréhensible.

Par « découpage prosodique », nous désignons les limites des groupes prosodiques plus longs, c'est-à-dire les groupes de souffle, qui sont affectés par le locuteur à sa production orale : le découpage prosodique peut avoir un impact sur l'intonation et l'accent nucléaire.

La collecte des enregistrements du corpus

- 28 Les membres du projet IP-CAFES de chaque pays contribuent à la collecte d'un ensemble de données audio, avec des productions orales de trois hommes et de trois femmes¹¹, et correspondant à trois types de production : un cours, un bref entretien guidé (sur le niveau des locuteurs en anglais, leur attitude à l'égard des cours en anglais, etc.) et un texte lu à voix haute (voir annexe A), comme le montre la figure 2 :

Figure 2 : Types d'enregistrements collectés pour chaque pays



- 29 Le texte à lire à haute voix a déjà été utilisé dans des recherches antérieures sur l'évaluation de la prosodie (Frost et O'Donnell, 2018) et a été intégré au projet IP-CAFES pour la richesse de ses phénomènes prosodiques et phonotactiques. Son utilisation facilite la comparaison des caractéristiques spécifiques de chaque variété de FAS utilisée dans le projet. Cela nous permet également de sélectionner des extraits de discours contenant des caractéristiques d'accent tonique et de rythme qui posent souvent problème. Les enregistrements ont été réalisés sous forme de fichiers mono .wav à l'aide d'enregistreurs numériques *Zoom Handy* et les sujets ont signé une fiche de consentement.

L'annotation du corpus

- 30 Nous avons effectué des transcriptions orthographiques, avec des annotations linguistiques, des cours assurés par les locuteurs non-natifs. Le traitement de ces enregistrements se fait en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons utilisé le logiciel ELAN pour segmenter et pour transcrire les paroles de chaque locuteur. Dans un second temps, nous avons rajouté une série d'annotations qui permettront de parcourir le corpus et d'en extraire des informations utiles dans le cadre de ce projet. Pour ce faire, nous avons utilisé des conventions d'annotations tirées du corpus PAROLE (Hilton *et al.*, 2008). Ci-dessous, figure une capture d'écran où nous pouvons visualiser les deux champs : un premier pour les transcriptions orthographiques des productions orales du locuteur ou de la locutrice, et un deuxième pour les commentaires du transcripteur. C'est dans ce deuxième champ que nous avons marqué les phénomènes ou irrégularités phonologiques qui nous intéressent en utilisant un codage pour faciliter leur repérage lors de l'extraction des données du corpus.

Figure 3 : capture d'écran de l'interface du logiciel ELAN 5.7

1294	but at the same time because [*] it's very dense
	transcriber_comments
1295	%COM PHON : TH [because]
	female_June2019
1296	uh they [ʃ] <they causes> [ʃ] they cause [*] heavy [*] damage to the infrastructure [*]
	transcriber_comments
1297	%COM PHON : VOW [cause] %COM PHON : H DROP [heavy] %COM PROS : VOW [infrastructure]
	female_June2019
1298	so for instance here it's Saint François Longchamp in Savoie in France [*]
	transcriber_comments
1299	%COM PROS : INT [France]

Sélection et création des stimuli

- 31 Les stimuli sont choisis parmi les trois séries de conférences enregistrées, pour chacun des six orateurs de chaque pays. Nous commençons par sélectionner de courts extraits de discours prosodiquement cohérents qui contiennent des erreurs d'ordre prosodique pouvant affecter plusieurs éléments prosodiques, et/ou des erreurs de formulation (c'est-à-dire des pauses à des endroits inattendus conduisant à des unités de ton non standard ou des phrases anormalement longues). Nous sélectionnons également un nombre égal de segments de discours que nous jugeons « conformes » sur le plan perceptif : en effet nous effectuons une première approche auditive du corpus qui nous permet de faire un premier repérage des segments à traiter. La moitié des stimuli finaux est constituée de certains de ces extraits non modifiés. L'autre moitié est constituée des mêmes segments modifiés à l'aide de PRAAT¹² : la manipulation consiste à modifier les valeurs de F0 et la durée, mais également par endroits l'amplitude, de manière à ce que ces segments correspondent plus ou moins à des schémas rythmiques natifs. Ces manipulations du signal sont conformes à des expérimentations déjà citées et éprouvées dans la littérature scientifique.

La création et la passation des tests de perception

- 32 Les tests de perception utilisent la technique du locuteur masqué et consistent en des items à choix binaire présentés via une interface PRAAT avec des évaluateurs individuels dans des conditions contrôlées. Le test commence par un entraînement sur trois items. Ensuite, chaque élément est présenté une fois dans un ordre aléatoire, avec des pauses prévues entre les blocs d'items afin de réduire la fatigue des évaluateurs. Ceux-ci comprennent des locuteurs de diverses langues maternelles, représentatifs des contextes en question (c'est-à-dire des étudiants de premier et deuxième cycles, des non-spécialistes de la langue à laquelle ils sont exposés, en l'occurrence l'anglais : des francophones pour la France, des Tchèques pour la République Tchèque, etc.), et ils devront évaluer les stimuli sur une échelle de huit points. Après les tests de perception, les évaluateurs renseignent un bref questionnaire (voir annexe 2).

L'utilisation de données qualitatives et quantitatives

- 33 Les données quantitatives issues de ces tests de perception nous permettront de valider ou de réfuter nos hypothèses, en mettant en relation le concept de la compréhensibilité avec les réalisations de l'accentuation lexicale et phrastique de nos participants. En raison de la manière dont les stimuli artificiellement modifiés sont créés, on peut raisonnablement espérer obtenir des informations sur le rôle joué par les différents indices acoustiques de l'accentuation : de F0, d'amplitude et de durée de la voyelle concernée. Des données qualitatives seront également recueillies, à partir d'un bref questionnaire pour les évaluateurs et d'entretiens guidés pour les orateurs enregistrés. Ces données fourniront des informations précieuses, pour compléter les données perceptuelles de cette étude.

Conclusion

- 34 Divers facteurs politiques internationaux, nationaux et locaux se sont combinés pour pousser les universités européennes à accueillir un nombre croissant d'étudiants étrangers. Cela a influencé certains choix politiques et pédagogiques, dont la décision de dispenser certains cours en anglais, parfois par des enseignants de langue maternelle anglaise (en provenance de différents pays anglophones) et souvent par des professeurs ayant une langue maternelle autre que l'anglais ou des niveaux d'anglais variés. IP-CAFES est un projet qui tente de relever les défis posés par les trois séries de facteurs présentés dans la première partie de cette contribution, à savoir les facteurs politiques, pédagogiques et linguistiques.
- 35 L'objectif principal du projet IP-CAFES est d'essayer d'identifier et d'atténuer l'impact des traits phonétiques qui semblent engendrer le plus de difficultés de compréhension et des jugements de valeur négatifs de la part des étudiants envers les professeurs de langue maternelle autre qu'anglaise. En d'autres termes, l'objectif pragmatique est d'approfondir notre compréhension de ce qui constitue un anglais compréhensible dans les contextes *EMI*. Les connaissances acquises dans le cadre de ce projet nous aideront à cibler les aspects de *FAS* dans le discours académique qui porteront le plus de fruits dans les programmes d'enseignement pour former les enseignants et les étudiants, à la fois en tant que locuteurs qu'auditeurs.
- 36 IP-CAFES est notre tentative pour mieux comprendre les défis auxquels certains de nos collègues et étudiants sont confrontés dans le monde de l'enseignement universitaire qui est de plus en plus internationalisé, et de les équiper pour réussir. En outre, cette collaboration extrêmement fructueuse entre des chercheurs de différents pays qui travaillent habituellement dans des perspectives différentes nous a amenés à constituer un corpus qui, nous l'espérons, profitera à d'autres chercheurs ayant des préoccupations similaires. Nous espérons également que le protocole de tests de perception que nous avons créé sera reproduit dans d'autres contextes, car les problèmes que nous avons exposés dans cette contribution sont probablement transposables aux universités d'autres pays, y compris les pays anglophones : en effet, ces derniers accueillent également des universitaires et étudiants de pays, langues et cultures divers, qui se retrouvent à interagir lors des cours en anglais.

- 37 Pour conclure, le projet IP-CAFES illustre bien la relation cyclique entre la recherche et l'enseignement : les sessions d'enseignement enregistrées deviennent des données structurant un corpus, ensuite sont extraites de ce corpus des portions relativement longs et prosodiquement cohérents. Ces extraits servent de stimuli expérimentaux dans des tests de perception, et les résultats sont directement exploitables pour l'élaboration de contenus de sessions de formation d'enseignants. Nous espérons donc que le projet IP-CAFES apportera une contribution modeste mais utile dans ce domaine.

BIBLIOGRAPHIE

- Abou Haidar, L., Courchinoux, S., Hartwell, L., Matthey, M., Ounoughi, S. (2017). *Rapport interne : Enquête autour des pratiques langagières à l'UGA*. 80p. Non publié.
- Airey, J. (2016). EAP, EMI or CLIL? Dans K. Hyland et P. Shaw (dirs.), *Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (p. 71-83). Abingdon : Routledge.
- Baddeley, A.D., et Hitch, G. (1974). Working memory. Dans G.H. Bower (dir.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, 8 (pp. 47-89). New York : Academic Press.
- Becaër, N. (2019). Quelques aspects de la disparition du français dans la recherche scientifique. *Francophonie et innovation à l'université*, 1, 16-27.
- Braud, V., Millot, P., Sarré, C. et Wozniak, S. (2015). *You say you want a revolution...* Contribution à la réflexion pour une politique des langues adaptée au secteur LANSAD. *Recherches et pratiques en langues de spécialité : Cahiers de l'APLIUT*, 34(1), 46-66.
- Coughlin, C. et Tremblay, A. (2012). The role of prosodic information in L2 speech segmentation. Dans : Proceedings of the 35th Boston University Conference on Language Development (Supplement). Somerville, MA : Cascadilla Press. Disponible à : <http://www.bu.edu/buclid/files/2012/03/CoughlinTremblayBUCLDProceedingsFinal.pdf>
- Cutler, A., Dahan, D. et Van Donselaar, W. (1997). Prosody in the comprehension of spoken language: A literature review. *Language and Speech*, 40 (2), 141-201.
- De Meo, A et Pettorino, M. (2012a). Interlanguage prosody. Dans A. De Meo et M. Pettorino (dirs.), *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition: The Case of Italian* (1-11). Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing.
- De Meo, A. (2012b). How credible is a non-native speaker ? Prosody and surroundings. Dans M.G. Busà et A. Stella (dirs.), *Methodological Perspectives on Second Language Prosody. Papers from ML2P* (pp. 3-9). Padua : Cooperativa Libreria Editrice Università di Padova (CLEUP).
- Munro, M. J. et Derwing, T. M. (1995). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 45, 73-97.
- Derwing, T. M. et Rossiter, M. J. (2003). The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency, and complexity of L2 accented speech. *Applied Language Learning*, 13, 1-18.

- Detey, S., Kawaguchi, Y. (2008). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC) : récolte automatisée des données et apprenants japonais. *Journées PFC : Phonologie du français contemporain : variation, interfaces, cognition*. Paris, Dec., 11-13.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. et Sierra, J. M. (2013). *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol : Multilingual Matters.
- Dolbec, J. et Santi, S. (1995). Effet du filtre linguistique sur la perception de l'accent : étude exploratoire. *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix*, 16, 41-60.
- Dragojevic, M., Giles, H., Beck, A.-C. et Tatum, N. T. (2017). The fluency principle: Why foreign accent strength negatively biases language attitudes. *Communication Monographs*, 84, 385-405.
- Dupoux, E., Peperkamp, S. et Sebastian-Galles, N. (2001). A robust method to study stress-deafness. *Journal of the Acoustical Society of America*, 110(3), 1606-1618.
- Eckman, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27, 315 - 330.
- European Ministers of Education. (1999). *The Bologna declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European ministers of education*.
- Feldon, D. F., Callan, G., Juth, S., et Jeong, S. (2019). Cognitive Load as motivational cost. *Educational Psychology Review*, 31(2), 319-337.
- Flège, J. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings and problems. Dans W. Strange (dir.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research* (p.233-272). Timonium, MD : York Press Inc.
- Fraser, H. (2011). Speaking and listening in the multicultural university: A Reflective Case Study. *Journal of Academic Language and Learning*, 5(1), A110-A128.
- Frost, D. (2008). The Stress Site la conception d'un parcours multimédia pour un travail en autonomie sur l'accentuation des mots. *ASp*, 53-54, 111-127.
- Frost, D. et O'Donnell, J. (2018). Evaluating the essentials, the place of prosody in oral production. Dans J. Volín, et R. Skarnitzl (dirs.), *The Pronunciation of English by Speakers of Other Languages* (p. 228-259). Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing.
- Gilbert, J. (2010). Pronunciation as an orphan: What can be done? *As We Speak* (TESOL Newsletter), 7(2), 1-9.
- Gluszek, A. et Dovidio, J. (2010). The Way They Speak: A Social Psychological Perspective on the Stigma of Nonnative Accents in Communication. *Personality and Social Psychology Review*, 14(2), 214-237.
- Henderson, A. (2019). Training for English-Medium Instruction in French Higher Education: Keeping Pronunciation in Focus. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. 38(2). <http://journals.openedition.org/apliut/7402>
- Henderson, A, Frost, D., Tergujeff, E. et Kautzsch, A. (2012). The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: Selected Results. *Research in Language*, 10(1/2), 5-28.
- Hirst, D. & Di Cristo, A. (dirs.) (1998). *Intonation Systems: A Survey of Twenty Languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kang, O. (2010). Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. *System*, 38(2), 301-315.

- Kolly, M.-J., P. Boula de Mareüil, A. Leemann, et Dellwo, V. (2017). Listeners use temporal information to identify French- and English-accented speech. *Speech Communication* 86, 121–134.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor : Michigan University Press.
- Lasagabaster, D. et Sierra, J.M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1/2, 1-14.
- Léon, P. (1993). *Précis de phonostylistique : Parole et expressivité*. Paris : Nathan.
- Levis, J. M. (2019). Teaching-oriented research. *Journal of Second Language Pronunciation*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.1075/jslp.18043.lev>
- Levis, J.M. et Muller-Levis, G. (2018). Teaching High-Value Pronunciation Features: Contrastive Stress for Intermediate Learners. *The CATESOL Journal*, 30(1), 139-160.
- MacWhinney, B. (2008). A Unified Model. Dans P. Robinson et N. Ellis (dirs.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (p. 341-371). Abingdon : Routledge.
- Mareüil, P de et Vieru-Dimulescu B. (2006). The contribution of prosody to the perception of foreign accent. *Phonetica*, 2006/63, 247-267.
- Munro, M. J. et Derwing, T. M. (2011). The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research. *Language Teaching*, 44(3), 316–327.
- Munro, M. et Derwing, T. M. (2015). A prospectus for pronunciation research in the 21st century. *Journal of Second Language Pronunciation*, 11-42.
- Pagèze, J. et D. Lasagabaster. (2018). Teacher development for teaching and learning in English in a French higher education context. *L'Analisi linguistica e letteraria*, 25, 289-310.
- Pellegrino, E. (2012). The perception of foreign accented speech. Segmental and suprasegmental features affecting degree of foreign accent in Italian L2. Dans H. Mello et al. (dirs.) *Proceedings of the 8 GSCP Conference* (p. 261-267).
- Pennington, M. (1996). *Phonology in English Language Teaching*. Londres : Longman.
- Picavet, F., Aubergé, V. et Rossato, S. (2012). Can a guided rhythmic approach contribute to the oral performance of learners of L2 English? A case study. Dans M.G. Busà et A. Stella, (dirs.), *Methodological Perspective on Second Language Prosody* (p.73-77). Padua : Cooperativa Libreria Editrice Università di Padova (CLEUP).
- Piske, T. (2012). Factors affecting the perception and production of L2 prosody: Research results and their implications for the teaching of foreign languages. Dans J. Romero-Trillo (dir.), *Pragmatics, Prosody and English Language Teaching* (p. 41-59). New York : Springer.
- Polivanov E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, 79–96.
- Prieto, P., Vanrell, M. del Mar, Astruc, L., Payne, E., et Post, B. (2012). Phonotactic and phrasal properties of speech rhythm. Evidence from Catalan, English, and Spanish. *Speech Communication*, 54, 681–702.
- Räsänen, C. et Foranet-Gómez, I. (2008). The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna. Dans I. Foranet-Gómez et C. Räsänen, (dirs.) *ESP in European Higher Education: Integrating language and content* (p. 11-51). Amsterdam : John Benjamins.
- Richter, K. (2019). *English-Medium Instruction and Pronunciation: Exposure and Skills Development*. Bristol : Multilingual Matters.

- Rognoni, L. et Grazia Busà, M. (2014). Testing the effects of segmental and suprasegmental phonetic cues in foreign accent rating: An experiment using prosody transplantation. *Proceeding of the International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech, Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 5, 547-560.
- Romero-Trillo, J. (2018). Corpus pragmatics and second language pragmatics: A mutualistic entente in theory and practice. *Corpus Pragmatics*, 2, 113-127.
- Saito, K. (2012). Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly*, 46(4), 842-854.
- Saito, K., Trofimovich, P. et Isaacs, T. (2015a). Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37(2), 217-240.
- Saito, K, Trofimovich P. et Isaacs, T. (2015b). Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics*, 38(4), 1-25.
- Sauvage, J. et Billières, M. (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère : Bilan et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'ACEDLE*, 16(1), 1-3.
- Sereno, J., Lammers, L. et Jongman, A. (2015). The relative contribution of segments and intonation to the perception of foreign-accented speech. *Applied Psycholinguistics*, 1(2), 1-20.
- Simpson, R. C., Lee, D.Y.W. et Leicher, S. (2002). *MICASE Manual : The Michigan Corpus of Academic Spoken English*. English Language Institute, University of Michigan, <https://ca.talkbank.org/access/0docs/MICASE.pdf>
- Skarnitzl, R. et Rumlová, J. (2019). Phonetic aspects of strongly-accented Czech speakers of English. *Acta Universitatis Carolinae Philologica*, 109-128.
- Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous and germane cognitive load. *Educational Psychology Review*, 22(2), 123-138.
- Taillefer, G. (2013). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in higher education: the (perfect?) crossroads of LSP and didactic reflection. *ASp*, 63, 31-53.
- Volín, J., Poesová, K. et Skarnitzl, R. (2014). The impact of rhythmic distortions in speech on personality Assessment. *Research in Language*, 12, 209-216.
- Winters, S. et Grantham O'Brien, M. (2013). Perceived accentedness and intelligibility: The relative contributions of F0 and duration. *Speech Communication*, 55(3), 486-507.
- Woźniak, M. (2017). ESP in CLIL degree programmes. *ESP Today*, 5(2), 244-265.
- Yan, X., et Ginther, A. (2017). Listeners and raters: Similarities and differences in evaluation of accented speech. Dans O. Kang et A. Ginther (dirs.), *Assessment in Second Language Pronunciation* (p. 67-88). Abingdon : Taylor & Francis.

ANNEXES

Annexe 1 : Texte à lire

“The first question which you will ask, and which I must try to answer, is this: 'What is the use of climbing Mount Everest?' and my answer must at once be, 'It is no use. There is not the slightest prospect of any gain whatsoever. Oh, we may learn a little

about the behaviour of the human body at high altitudes, and possibly medical men may turn our observation to some account for the purposes of aviation. But otherwise nothing will come of it. We shall not bring back a single bit of gold or silver, not a gem, nor any coal or iron. We shall not find a single foot of earth that can be planted with crops to raise food. So it is no use. If you cannot understand that there is something in man which responds to the challenge of this mountain and goes out to meet it, that the struggle is the struggle of life itself upward and forever upward, then you won't see why we go. What we get from this adventure is just sheer joy. And joy, after all, is the end of life. We don't live to eat and make money. We eat and make money to be able to live. That is what life means and what life is for.”

— George Mallory, Source inconnue.

Annexe 2 : questionnaire

IP-CAFES - Rater questionnaire	
LANGUAGE LEVEL: Circle as appropriate: A1 A2 B1 B2 C1 C2	

1. Year at university
2. Years of formal English instruction (school, *not including university):
3. Other exposure (frequency and/or quantity) to English (family, trips, friends, music, gaming, ...):
4. Other languages you have studied (formally OR informally):
5. Other languages you use or encounter at least 1x per week (formally OR informally):
6. In which context(s) do you now use English? Circle as appropriate.
7. In which context(s) do you think you will need to use English *in the future*? Circle as appropriate.

my personal life my studies my professional life

8. Do you have any speech and / or hearing problems?

If you have any other comments, please feel free to write them here:

Thank you for your participation :-)

NOTES

1. MICASE utilise le terme *near-native*, définie comme suit : « Les locuteurs non-natifs qui considère que l'anglais est leur langue dominante actuelle et qui semble avoir une fluidité et une compétence grammaticale natives. » (Simpson, et al., 2002 : 8)
2. Il est évident que les enseignements pourraient être dispensés dans une langue autre que l'anglais ou le français, voire dans plusieurs langues. Citons par exemple le travail de Lejot et son équipe au Centre de Langues de l'Université du Luxembourg, qui œuvrent afin de promouvoir le plurilinguisme dans les enseignements des universités européennes (https://wwwfr.uni.lu/recherche/fhse/dhum/people/eve_lejot). Néanmoins, les initiatives et les recherches tendent à

se focaliser sur l'écrit, tandis que nous nous intéressons à la langue parlée. Les progrès technologiques continuent, par exemple dans la reconnaissance vocale et le traitement automatique de la signal sonore, et faciliteront ainsi une vraie diversité linguistique et culturelle dans les recherches et l'enseignement supérieur, comme le signale Becaër (2019) concernant l'écrit.

3. Voir l'association européenne pour l'éducation internationale (*European Association for International Education*) (<https://www.eaie.org/blog/internationalisation-at-home-practice.html>).

4. <https://cip.ku.dk/english/certification/> : En 2009, le *Centre for Internationalisation and Parallel Language Use (CIP)* a conçu le *TOEPAS (Test of Oral English Proficiency for Academic Staff)*, qui est une procédure de certification des compétences orales en anglais spécialement conçue pour l'usage de la langue anglaise par les professeurs d'université dans les cours et programmes d'enseignement fournis en anglais (*EMI*).

5. Une comparaison des rapports de jury du CAPES et de l'Agrégation de 2010 et 2019, s'appuyant sur les collocations des mots 'authentique' et 'authenticité', confirme que l'anglais considéré comme authentique est stable, standardisé et 'non-francisé' (manquant des traces du français langue maternelle). D'ailleurs, pour s'améliorer, les rapports conseillent aux candidats de ces deux concours de passer autant de temps que possible dans des contextes anglophones natifs afin d'intégrer un anglais standard et pur. Cela nous amène à conclure qu'un anglais oral natif reste l'objectif des concours, indépendamment des réalités du terrain et des candidats.

6. Traduction des auteurs.

7. Traduction des auteurs.

8. *Cognitive Load Theory*.

9. F_0 = la fréquence fondamentale, c'est-à-dire la fréquence à laquelle vibrent les cordes vocales. Les variations dans la F_0 sont perçues comme des variations dans le ton, ou dans l'intonation.

10. Traduction des auteurs.

11. Des enseignants-chercheurs natifs des pays concernés par cette étude, habitués à donner des cours en anglais, mais ayant un accent marqué par leur langue maternelle.

12. <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

RÉSUMÉS

Le projet IP-CAFES (*Interphonology - Czech, Arabic, French, English and Spanish*), est une collaboration internationale entre des partenaires en France, en République Tchèque et en Espagne. Le projet, qui a démarré en 2019, aboutira en 2021 ; cet article en présente donc le contexte et le cadre théorique. Nous nous intéressons aux effets psycho-sociaux de la communication en langue étrangère, plus précisément aux problèmes de compréhension et aux jugements de valeur envers les locuteurs non-natifs dans le contexte académique. L'étude consiste en une série de tests de perception utilisant des stimuli créés à partir d'extraits de discours de locuteurs non-natifs en anglais. La durée et la hauteur mélodique des stimuli seront modifiées par des logiciels de traitement de son, ce qui nous permettra d'explorer notre question de recherche principale : quels sont les paramètres prosodiques qui contribuent aux problèmes de perception et de compréhension ? En utilisant la technique du locuteur masqué (« *matched-guise technique* »), nous pourrions accéder aux évaluations du discours marqué par un accent (en anglais, « *foreign-accented speech* », ou « *FAS* »). Ce projet vise à approfondir notre compréhension du rôle de la

prosodie du FAS sur le plan perceptif chez les auditeurs dans un cadre académique. Nous espérons que les résultats de cette recherche nous aideront à améliorer les pratiques pédagogiques en matière d'enseignement de la prononciation et de la compréhension orale, et que cela aura un impact positif sur la qualité de l'EMI (*English Medium Instruction*) et sur la communication académique en France et ailleurs.

The project IP-CAFES (Interphonology - Czech, Arabic, French, English and Spanish), is an international collaboration between partners in France, The Czech Republic and Spain. The project, which has just started, will be completed in 2022; this article therefore presents the context and the rationale for this study, the results will be published at a later date. We are interested in the psycho-social effects of communication in foreign languages, more specifically in problems of understanding and value judgements towards non-native speakers in an academic context. The study consists of a series of perception tests using stimuli created from speech extracts of non-native speakers in English. The duration and F0 of the stimuli will be modified by sound processing software, allowing us to explore our main research question: what are the prosodic parameters responsible for perception and comprehension problems? Using the matched-guise technique, we will be able to access judgements about FAS (foreign-accented speech). This project aims to deepen our understanding of the impact of FAS prosody on listeners. We hope that the results of this project will help us to improve pedagogical practices in teaching pronunciation and listening, and that this will have a positive impact on the quality of EMI (English Medium Instruction) and academic communication in France and elsewhere.

INDEX

Keywords : non-native academic discourse, intelligibility, phonology, perception tests

Mots-clés : discours académique non-natif, intelligibilité, phonologie, tests de perception

AUTEURS

DAN FROST

Université Grenoble Alpes, Lidilem

Dan Frost est maître de conférences en anglais au service de la formation continue à l'UFR LE de l'Université Grenoble Alpes et membre du laboratoire Lidilem. Il enseigne l'anglais et la didactique des langues et ses recherches portent essentiellement sur la didactique de l'oral, notamment de la prononciation, sur la motivation, et sur l'utilisation du numérique.
daniel.frost[at]univ-grenoble-alpes.fr

ALICE HENDERSON

Université Grenoble Alpes, Lidilem

Alice Henderson est maîtresse de conférences HDR en anglais au Service des Langues et membre du laboratoire Lidilem à l'Université Grenoble Alpes, où elle enseigne l'anglais de spécialité aux étudiants de Sciences et Technologies. Ses domaines de recherche sont la didactique de l'anglais oral, l'enseignement et l'apprentissage de la phonologie de l'anglais, ainsi que la politique linguistique.
alice.henderson[at]univ-grenoble-alpes.fr

JORDAN WILHELM

Université Grenoble Alpes, Lidilem

Jordan Wilhelm est enseignant et chercheur en linguistique. Il se spécialise en linguistique anglaise, notamment en structures grammaticales et en phonétique. Il enseigne actuellement au département LEA à l'UFR LE de l'Université Grenoble Alpes.

jordan.wilhelm[at]etu.univ-grenoble-alpes.fr

LAURA ABOU HAIDAR

Université Grenoble Alpes, Lidilem

Laura Abou Haidar est maîtresse de conférences HDR à l'UFR LLASIC de l'Université Grenoble Alpes et membre du laboratoire Lidilem. Ses recherches portent sur les domaines de la phonétique du français langue étrangère dans une perspective didactique, de la langue arabe, ses variétés et ses représentations, de la politique linguistique et la coopération linguistique et éducative du monde arabe. Elle est actuellement attachée de coopération éducative à l'Institut français d'Égypte.

laura.abou-haidar[at]univ-grenoble-alpes.fr