

29 & 30
MARS
2019

Journées d'études de l'ALOES

Association des anglicistes pour les études de langue orale
dans l'enseignement supérieur, secondaire et élémentaire

Quelle authenticité pour (l'enseignement de) l'anglais oral ?

Susciter un dialogue entre les recherches effectuées dans le domaine de
l'anglais oral et les pratiques éducatives du secondaire et/ou du primaire

METZ
UFR ALL Metz
Amphi 2
Ateliers A32

Porteurs

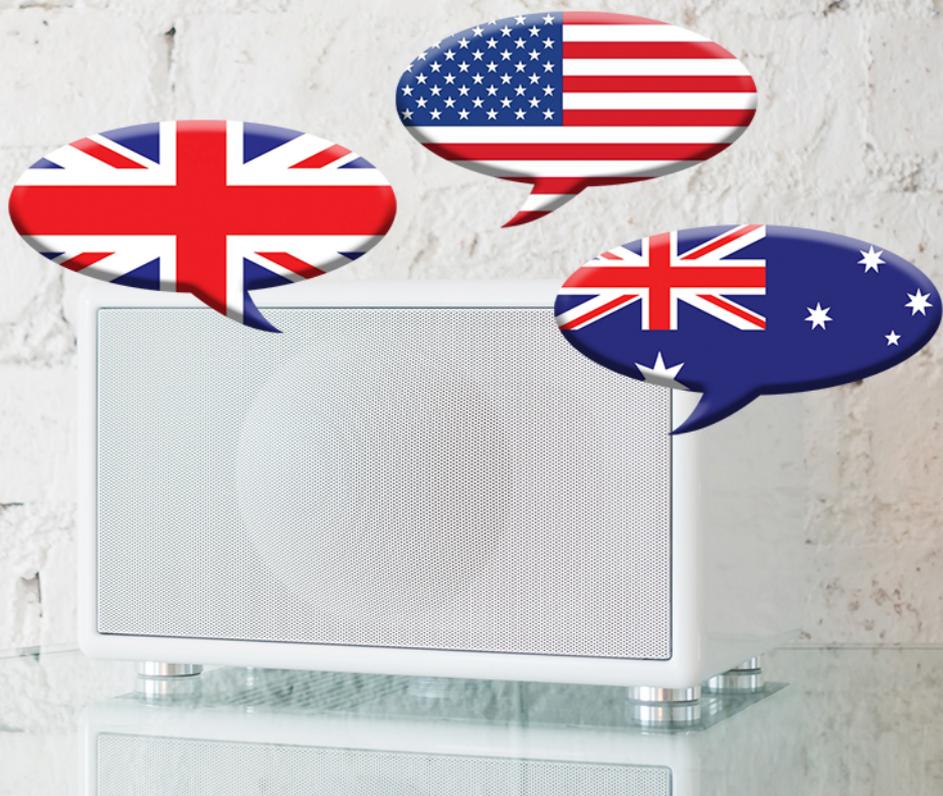
Isabelle Gaudy-Campbell
Michèle Valentin



isabelle.gaudy-campbell@univ-lorraine.fr
sylvie.laguerre@univ-lorraine.fr



<https://idea-udl.org/quelle-authenticite>



© service communication ATILF | 01/2019

ALOESFRANCE

IDEA
Interdisciplinarité
Dans les Etudes Anglophones

REGIAU-CANOPÉ
CANOPÉ
ACADÉMIE DE NANCY-METZ

Avec le soutien de :

- Pôle TELL de l'Université de Lorraine
- OSLiA (Réseau informel Oral Spontané et Linguistique Anglaise)

UNIVERSITÉ DE LORRAINE
UFR ARTS, LETTRES ET LANGUES METZ

espe
École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nancy-Metz

atilf
ANALYSE ET TRAITEMENT
INFORMATIQUE
DE LA LANGUE FRANÇAISE
CNRS

Les journées impaires de l'ALOES 20109 seront l'occasion de susciter un dialogue entre les pratiques éducatives du secondaire et/ou du primaire et les recherches effectuées dans le domaine de l'anglais oral.

Est posée la question de l'authenticité, de sa définition et de ses enjeux dans l'enseignement de l'anglais oral tout comme dans les recherches des linguistes anglicistes oralistes. La journée d'études sera l'occasion de se situer au niveau des supports, soumis à la compréhension des élèves ou à l'analyse linguistique. Elle sera aussi l'occasion de se situer au niveau de la production, pour se demander dans quelle mesure l'authenticité peut être la cible à atteindre.

Authenticité des supports

L'authenticité des supports tend à s'opposer à leur artificialité. Quels sont les paramètres qui permettent de considérer qu'une source est authentique, didactisée, ou relève de l'écrit oralisé ? Quelle est l'incidence du contexte et de la contextualisation ? Quels sont les rapports entre authenticité et normalisation ? Quelle évolution constate-t-on dans les méthodes ?

En réception, l'authenticité n'est-elle qu'à cerner sur le plan auditif ? La situation d'écoute, sans support ou interaction visuels, est-elle une situation authentique ? L'écoute de la radio est-elle plus formative que la visualisation de documentaires télévisuels ? L'authenticité évolue-t-elle d'une génération d'apprenants à l'autre en fonction de leurs interactions avec les supports multimédia ?

Se pose le problème du paramétrage des documents authentiques. Quelle longueur, quel ancrage régional, quelle variété linguistique ? Quelle correction normative et quelle variation par rapport à la langue standard ?¹ Quelle exploitation en proposer ? Comment un matériau, par définition hétérogène, variable, échappant partiellement à la norme, peut-il / doit-il être le dénominateur commun de l'enseignement et d'une acquisition ? L'oral étant difficile à isoler de tout contenu culturel, comment penser l'exploitation des documents tout en suivant une démarche pédagogique sur le plan phonétique ?

Quel est l'intérêt d'aller aux confins de l'authenticité en se limitant à de l'oral spontané comme corpus de recherche ? Spontanéité et authenticité sont-ils synonymes ? En quoi l'authenticité garantit-elle un matériau oral exploitable ? Qu'apporte l'oral spontané que n'apporterait pas l'écrit oralisé ? Quelles sont les entraves de l'oral spontané ? Quelle homogénéisation des transcriptions et de leurs codages ? Quels sont les enjeux quantitatifs de l'oral spontané ? Quels en sont les enjeux qualitatifs ?

Authenticité de la production

Quels sont les éléments attendus prioritairement dans la production ?² Quelle correction de la langue est attendue ? Est-elle d'ordre lexical, syntaxique, dans le choix des marqueurs ? Les retombées de la recherche,

¹ Selon les textes institutionnels régissant l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire et au collège, c'est la langue standard qui doit être enseignée, celle du quotidien, dont les usages sont dictés par les contenus culturels. Au lycée, les savoirs linguistiques restent identiques de la classe de seconde à la classe de terminale. Les niveaux du CECRL visés (B1 toutes les activités langagières en fin de seconde ; B2 en terminale, voire C1 pour les élèves ayant choisi l'option langue approfondie) rendent possible l'étude de la variation linguistique. Ainsi, « les élèves sont entraînés à reconnaître et à utiliser, à bon escient, les divers registres de la langue : soutenu/familier ; littéraire/journalistique... et à différencier les codes de l'écrit et de l'oral, qui connaissent des écarts souvent considérables. Le recours éventuel à des textes plus anciens permet aussi de prendre conscience de l'évolution historique de la langue » (B.O.E.N. du 29 avril 2010, p. 7).

Il est également précisé que « même si les normes de la langue conventionnellement considérée comme standard restent la référence, les élèves sont aussi confrontés à des documents variés de par leur origine géographique et sociale, qui peuvent comporter des particularismes marqués, voire des réalisations dialectales, qui font la richesse des langues » (B.O.E.N. spécial n° 4 du 29 avril 2010, p. 7).

² Il est à noter que les programmes s'attachent à fixer des niveaux de performance gradués pour la maîtrise orale d'une langue étrangère et mettent explicitement en perspective le modèle du locuteur natif. En fin de cycle 3 par exemple, les élèves sont invités à « reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons, l'accentuation, les rythmes et les courbes intonatives propres à chaque

notamment dans l'identification et l'enseignement des mots du discours et de leur usage, les agencements syntaxiques spécifiques sont-elles à systématiser ?

L'exigence segmentale prévaudrait-elle dans l'enseignement aux dépens d'une authenticité suprasegmentale (intonation et rythme) ? Quelle représentation du suprasegmental les manuels scolaires proposent-ils ?

La pratique scolaire de l'oral sollicite-t-elle la production d'énoncés ou de phrases ? Quels rapports sont à établir entre des situations interactives d'échange, l'authenticité des énoncés, l'expressivité ?³ L'authenticité est-elle à lier à la fonctionnalité ? Quel est l'intérêt de varier les conditions d'échanges (dans la classe, hors de la classe, en immersion) ?

Sont sollicités aussi bien des travaux de recherche que des travaux à ancrage didactique (expériences, commentaires de méthodes, bilan d'expérimentation). Le format retenu sera celui de communications ou tables rondes de 20 minutes suivies de 10 minutes d'échanges.

langue (...) Percevoir et reproduire les phonèmes spécifiques (...) Percevoir et restituer le phrasé d'un énoncé familier (...), l'intonation caractéristique des différents types d'énoncés » (B.O.E.N. spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 86). Au cycle 4, il s'agit de manière plus globale de « prendre conscience des régularités de la langue orale, (...) des variations phoniques et phonologiques dans les usages d'une même langue [et de] viser la fluidité, l'intelligibilité, la sécurité linguistique personnelle dans la production orale : ne pas viser « l'accent natif » (B.O.E.N. spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 174).

On prendra, pour illustrer plus avant notre propos, les repères de progressivité liés à la prise de parole en continu, qui déclinent les caractéristiques des niveaux attendus en termes de degrés d'intelligibilité et de prégnance de la langue maternelle.

A1 : « La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant. »

A2 : « La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. »

B1 : « La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger ou régional est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation peuvent encore survenir. »

³ Dans les programmes de primaire et de collège, plusieurs éléments clés se construisent peu à peu dans les domaines de l'expression orale en continu et en interaction. Tous s'inscrivent dans la perspective de l'apprentissage progressif de la communication. En cycle 2, il s'agit, « en s'appuyant sur un modèle, de réciter, de se décrire, de lire ou raconter, (...) de participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne » (B.O.E.N. spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 22).

Au niveau B1 (fin de cycle 4), un éventail plus large de tâches et de capacités est sollicité : « Mobiliser à bon escient ses connaissances lexicales, culturelles, grammaticales pour produire un texte oral sur des sujets variés, développer des stratégies pour surmonter un manque lexical lors d'une prise de parole, s'autocorriger et reformuler pour se faire comprendre, respecter un registre et un niveau de langue, mettre en voix son discours par la prononciation, l'intonation et la gestuelle adéquates, prendre la parole pour raconter, décrire, expliquer, argumenter ». Dans le domaine de l'interaction, intitulé « Réagir et dialoguer » les élèves sont capables de « développer des stratégies de compréhension orale en repérant des indices extralinguistiques ou linguistiques et en élaborant un discours commun, de réagir spontanément à des sollicitations verbales, en mobilisant des énoncés adéquats au contexte, dans une succession d'échanges qui alimentent le message ou le contredisent » (B.O.E.N. spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 166). Le niveau B2 (fin de cycle terminal) se caractérise par la capacité, dans les situations sociales et scolaires, à « s'exprimer de manière détaillée et organisée sur une gamme plus étendue [encore] de sujets relatifs à ses domaines d'intérêt et de connaissance, de présenter, reformuler, expliquer ou commenter, de façon construite, avec finesse et précision, par écrit ou par oral, des documents écrits ou oraux comportant une information ou un ensemble d'informations, des opinions et points de vue, de défendre différents points de vue et opinions, conduire une argumentation claire et nuancée. En interaction, l'élève est capable de participer à une situation de dialogue à deux ou plusieurs personnes, en s'exprimant avec spontanéité et aisance, y compris avec des locuteurs natifs, de participer à des conversations assez longues tout en réagissant aux arguments d'autrui et en argumentant » (B.O.E.N. spécial n°9 du 30 septembre 2010, en ligne).

A l'heure où l'enseignement des langues met en avant la pratique orale des langues vivantes, il est opportun de rappeler que la langue parlée, avec ses codes propres, est porteuse de sens jusque dans les plus petites unités de son. C'est pourquoi il est essentiel de sensibiliser les élèves qui apprennent une langue vivante à toutes les composantes phonologiques qui la caractérisent. En milieu scolaire, il est important de faciliter l'intégration du système sonore par des exercices appropriés reliant son et sens, par des activités facilitant la découverte des régularités et par les correspondances entre graphie et phonie. C'est en redonnant à la forme sonore la place qui lui revient dans les apprentissages que l'on prévient les obstacles à la compréhension et les inhibitions souvent liées à un sentiment de l'étrange. (Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010)

Vendredi 29 Mars

8h30

Accueil des participants (A37)

8h55

Ouverture du colloque et introduction (Amphi 2)

Sophie Herment – présidente ALOES, **Michèle Valentin** – IA-IPR Académie Nancy-Metz, **Isabelle Gaudy-Campbell** – Directrice IDEA & OSliA

Supports authentiques : recherche fondamentale et appliquée

9h10-09h50

Florine Berthe (Doctorante, Université de Lorraine, IDEA), **Isabelle Gaudy-Campbell** (PR, Université de Lorraine, IDEA, OSliA), **Ruth Huart** (PR retraitée Paris Diderot, membre d'OSliA)

Oral authentique et identification d'enjeux linguistiques

9h50-10h30

Véronique Taciak, Laurence Langlois, Jean-Noël Vogrig (CANOPÉ)

Démonstration plénière de plateformes : *eTwinning, TVLangues, Overseas Impressions*

10h30-10h50

Anne Choffat Dürr (Université de Lorraine, ATILF)

« Dire son mot » : regards sur la pédagogie de l'échange à distance

10h50-11h10

Jean-Noël Vogrig (Producteur transmédia, CANOPÉ)

Des limites de l'utilisation des documents authentiques en classe de langue

11h10-11h30

Questions et table ronde

11h30-11h50

Pause-café

Production authentique et promotion de l'interaction

11h50-12h10

Carole et Manuel Moyen (Formateurs, enseignants du secondaire)

Quelles activités pour une production orale authentique, en interaction et en continu ?

12h10-12h30

Pascale Manoïlov (Université Paris Nanterre, CREA EA370)

Quelle formation pour permettre aux élèves de communiquer de manière authentique en classe de langue ?

12h30-12h50

Questions, table ronde

13h00

Repas

Enoncés authentiques : apprendre à écouter

14h30-15h30

Conférencier invité : Richard Cauldwell (Editeur de manuels, Birmingham)

Formation sur ressources CANOPÉ, A32

15h30-18h00

(atelier eTwinning & atelier Overseas et TVLangues, 3 créneaux : 15h30-16h10, 16h20-17h, 17h10-17h50)

Production authentique : retour d'expériences

15h30-15h50	Anita Fetzer (Université d'Augsburg) <i>Small Stories in Context: Theories and Applications in ELF-Classrooms</i>
15h50-16h10	Sophie Herment (Université Aix-Marseille, LPL) <i>La « map task » comme support de production orale en classe : retour d'expérience</i>
16h10-16h30	Questions, table ronde
16h30-17h00	Pause-café
17h00	AG ALOES
19h30	Repas du colloque

PROGRAMME

Samedi 30 Mars

Communication authentique : enjeux socio-linguistiques

9h00-9h20	Adam Wilson (Université de Lorraine, IDEA) <i>Context and Contextualisation: Hallmarks of Authentic Spoken English</i>
9h20-9h30	Questions

Communication authentique : enjeux phonologiques

9h30-9h50	Jean-Pierre Gabilan (Université Savoie Mont-Blanc, LLSETI) <i>L'authenticité en classe d'anglais : vigilance phonologique d'abord</i>
9h50-10h10	Steven Schaefer (Paris IV, CELISO) <i>Authenticity in English pronunciation</i>
10h10-10h30	Questions, table ronde
10h30-10h50	Pause-café

Communication authentique : enjeux institutionnels

11h10-12h10	Conférencier invité : Bertrand Richet (Inspecteur général d'anglais)
12h10-12h30	Questions, table ronde
12h30-13h00	Clôture du colloque

Oral authentique et identification d'enjeux linguistiques

L'écoute attentive d'échanges spontanés entre anglophones permet d'observer des aspects du fonctionnement de la langue orale qui vont à l'encontre de ce qu'on enseigne traditionnellement.

S'agissant de l'accentuation, la distinction faite habituellement entre éléments lexicaux et marqueurs grammaticaux demande à être nuancée. Ainsi que le démontre Richard Cauldwell, entre autres, les éléments lexicaux sont très souvent réduits en discours spontané au point d'être méconnaissables, alors que les marqueurs grammaticaux, dont la définition même est problématique, ne sont pas toujours inaccentués. La première partie de cette présentation sera consacrée à quelques exemples de ces petits mots généralement réduits (*TO, IT*) qui apparaissent avec une voyelle pleine et un certain degré de saillance, sans que l'on puisse les qualifier d'« emphatiques » ou de « contrastifs ». Nous préférons le concept de « sélection notionnelle », développé notamment dans Huart, 2003 et 2010.

Toujours à l'écoute de *IT* ou de *TO*, nous remarquerons dans un second temps que ces marqueurs, d'appartenance catégorielle totalement distincte, partagent certains traits de fonctionnement dans l'authenticité de leur usage. Plus globalement, nous remarquerons qu'ils se dotent à l'oral de capacités que l'écrit ne leur octroie pas. Ainsi, nous distinguerons ces marqueurs pour leur « valeur opératoire ». Pour mieux cerner cette terminologie que nous proposons ici, nous ferons un détour par *I don't think*, soit simple marqueur d'absence de pensée soit marqueur de *neg-raising*, valeur largement documentée dans les études syntaxiques. C'est dans l'ancrage contextuel que se dessine ou non la valeur de *neg-raising*. De même, c'est dans l'authenticité de la production que sont à trouver des marqueurs qui réalisent une opération de l'oral (marqueur du travail de formulation, marqueur d'annonce d'une suite).

Cette terminologie posée, nous limiterons le champ de travail. Également à l'interface de la syntaxe et du travail d'annonce, nous traiterons du pseudo-clivage, habituellement étudié au regard du clivage pour sa capacité à réorganiser la structure d'un énoncé et mettre en relief un de ses constituants. À l'oral, cette micro-fonction (Weinert & Miller, 1996) considérée comme centrale au fonctionnement des clivées en *what* est pourtant relayée au second-plan au profit de macro-fonctions. La pseudo-clivée apparaît alors comme une structure projective (Auer, 2009 ; Hopper & Thompson 2008) et présente des fonctions discursives allant de la structuration du discours à l'expression subjective du positionnement du locuteur.

Bibliographie

- Auer, P. (2009), "Projection and Minimalistic Syntax in Interaction", in *Discourse Processes* 46, pp. 180-205.
- Biber, D. Johansson, S. Leech, C. Susan, Finegan, E. (1999), *The Longman Grammar of Spoken and Written English*, Longman.
- Fillmore, C. (1963), "The position of embedding transformations in grammar", *Word*, 19, 208-231.
- Fintel, K. (1999), "NPI-licensing, strawson entailment and context dependency", *Journal of Semantics*, 16, 97-148.
- Gajewski, J.R. (2007), Neg-Raising : Polarity and Presupposition, in *Linguistics and Philosophy*, 30(3):289-328
- Gaudy-Campbell, I. (2005), « Have en oral spontané : un comportement invariant au sein du travail de formulation ? », *Anglophonia*, n°18, pp. 217-228.
- Gaudy Campbell, I. (2006), « Travail de formulation et élaboration qualitative du contour verbal : l'auxiliaire en jeu », *CYCNOS*, vol. 23, n°1, p. 189-198.
- Gaudy-Campbell, I. (2006), « Stratégie d'évitement de désaccord et emploi de la négation en anglais », *Le désaccord*, Nancy II, avril 2005, pp. 77-97.
- Gaudy-Campbell, I., Lechevallier-Parent, H., and Le- Floch, V. (2016), « Articulation topicale, référentielle et macrosyntaxique dans un discours oral », in *Modèles linguistiques XXXVII*, pp. 21-58.
- Gaudy-Campbell, I. (2017), « L'introduction du rhème en anglais : des opérateurs à l'opération en jeu » dans *Des organisations dynamiques de la langue orale*, E. Richard (éd.), Sciences pour la communication n° 122, Berne), Peter Lang, pp. 201-218.
- Herment, S., and Leonarduzzi, L. (2015). L'expression de la saillance dans les clivées en wh- en anglais contemporain : prosodie, syntaxe, discours. In *Saillance : La Saillance En Langue et En Discours*, M. Boisseau, and A. Hamm, eds. (Presses Universitaires de Franche-Comté), pp. 85-102.
- Hopper, P., and Thompson, S. (2008), "Projectability and Clause, Combining in Interaction", In Ritva Laury, ed., *Crosslinguistic Studies of Clause Combining: The Multifunctionality of Conjunctions*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 99-124.
- Horn, L. (1989), "A Natural History of Negation", in *Journal of Symbolic Logic*, 56(3).
- Romoli, J. (2013), "A Scalar Implicature-Based Approach to Neg-raising", in *Linguistics and Philosophy*, 36(4):291-353.
- Ross, J. R. (1973), Slifting. In M. P. Schutzenburger, M. Gross, & M. Halle (Eds.), *The formal analysis of natural languages: Proceedings of the first international conference*(pp. 133-169), Mouton: The Hague.
- Weinert, R., and Miller, J. (1996), "Cleft constructions in spoken language", *Journal of Pragmatics* 25, pp. 173-206.

« Dire son mot » : regards sur la pédagogie de l'échange à distance

La plateforme eTwinning, labellisée par le Conseil de l'Europe dont l'utilisation est encouragée en France par le Ministère de l'éducation nationale, offre des aides à l'élaboration de partenariats à distance pour corréliser l'utilisation des outils du numérique aux disciplines scolaires. Les points clés de ce dispositif, proviennent des concepts de collaboration, coopération et de pédagogie du projet qu'ils sous-tendent. Touchant à l'organisation de l'accès à l'information et de la communication, la variété des supports utilisés va de la correspondance épistolaire convoyée par la Poste, à la confrontation en face à face synchrone via la visioconférence en passant par le courrier électronique, etc. Notre communication s'inscrit dans la perspective de compléter une présentation de cet outil par des ambassadeurs de CANOPE, programmée dans le cadre du colloque.

Il ne s'agira pas de revenir sur l'aspect technique de la plateforme mais de faire état de recherches liées aux emplois de la communication médiée par ordinateur.

La présentation portera principalement sur les données de recherches conduites auprès de jeunes élèves de l'école primaire (5 cohortes) et l'accès à un corpus culturel authentique, créé souvent de manière fortuite lors d'échanges synchrones ou asynchrones avec des locuteurs de langue-culture cible (Dürr, 2016, Choffat-Dürr 2014). Elle fera également état du recours à une pédagogie dont les enseignants défendent l'idée qu'une « communication authentique suffit pour déclencher une dynamique d'acquisition » (Griggs, Carol et Bange, 2002). La coopération sociale qui se joue en contexte d'échange à distance entre de jeunes apprenants leur permet-elle de dépasser les limites de leur savoir déjà atteint ? Quelles compétences sont concernées ?

Pour finir, une taxonomie des emplois référençant des tâches télécollaboratives impliquant des apprenants plus avancés (secondaire et universitaire) sera présentée (O'Dowd et Lewis, 2016).

Bibliographie

- Dürr, A. (2016). « Interagir à distance pour nouer un rapport vivant à la langue-culture ». *Les Cahiers de l'Acedle. Interactions langagières et didactique des langues*, Pratiques didactiques et construction collaborative des apprentissages, vol. 13, n° 2. [en ligne] <http://rdlc.revues.org/859#tocto1n6>
- Choffat-Dürr, A. (2014) « Co-agir en ligne pour appréhender la culture autrement ». *Les Langues Modernes*, n° 2, numéro spécial : Le culturel en cours de langues : pour quel projet éducatif, pp.19-26.
- Griggs, P., Carol, R., & Bange, P. (2002). « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères ». *Revue française de linguistique appliquée*, 7, 25-38.
- O'Dowd, R. & Lewis, T. (2016). *Online Intercultural exchange: Policy, pedagogy, Practice*. New York: Taylor & Francis.

Des limites de l'utilisation des documents authentiques en classe de langue

On définit généralement comme authentiques des documents n'ayant pas été élaborés à des fins pédagogiques. Qu'ils soient audio ou audiovisuels, les documents authentiques sont d'une très grande diversité, diversité pouvant d'ailleurs être inhérente à leur nature. Les journaux télévisés comportent par exemple des lancements par le/la présentateur/trice, des interviews, des reportages mais aussi des extraits de discours officiels, de débats ou encore de chansons, autant de documents oraux pouvant relever de l'écrit oralisé ou de l'oral spontané et qui présentent de grandes variétés linguistiques.

Afin de dépasser la difficulté de définir le degré d'authenticité de l'anglais oral et de justifier les variations repérées par rapport à une langue standard, il apparaît pertinent de recourir aux genres de discours, en s'appuyant notamment sur les travaux de J.J. Richer. En effet, chaque genre oral est défini en partie par ses dimensions textuelle et stylistique, qui le catégorisent parmi des formes particulières d'écrit oralisé ou d'oral spontané.

Si l'utilisation de documents authentiques est aujourd'hui préconisée dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais, notamment pour la compréhension de l'oral, leur pertinence est cependant à analyser au regard des conditions d'enseignement/apprentissage, des objectifs de l'enseignant et des besoins des apprenants.

Leur dimension matérielle est un premier écueil, qui nécessite souvent de tronquer ou d'adapter ces documents, d'où la nécessité d'introduire la notion de document « semi-authentique ».

Leurs dimensions thématiques, socio-pragmatique, textuelle, stylistique et culturelle sont par ailleurs parfois trop éloignées des niveaux de compétences des élèves et des contenus dont les enseignants aimeraient disposer pour pouvoir développer les compétences d'interaction interculturelle de leurs apprenants. La solution qui permette de disposer d'un document « "exemplaire", au double sens d'un exemple parmi d'autres et d'un modèle de la forme orale travaillée », est de « "fabriquer" des documents authentiques », comme le préconisent J. Dolz et B. Schneuwly.

Cette démarche redonne de la valeur au document fabriqué, à condition que celui-ci présente une situation de communication vraisemblable, comporte une langue exprimant à la fois la singularité et l'universalité de locuteurs natifs, avec des contenus permettant des découvertes linguistiques et culturelles et dont les difficultés soient légèrement supérieures aux compétences des apprenants afin de favoriser les apprentissages.

La présentation de la ressource *Overseas Impressions* permettra de montrer comment un document fabriqué peut faciliter l'enseignement/apprentissage de l'anglais et permettre aux apprenants d'acquérir des compétences d'interaction interculturelle. C'est en adaptant les contenus aux publics visés, sans pour autant s'inscrire dans un paradigme de la simplification grâce à une langue « authentique » car assumée par des locuteurs natifs, que l'on peut envisager de la part des apprenants de l'attention, un engagement actif et des retours d'informations. C'est

aussi grâce à une démarche dynamique allant de la compréhension de l'oral à l'expression orale en interaction et en continu et basée sur l'idée de défi et grâce à la richesse des interactions orales suscitées par l'enseignant que l'on pourra développer la motivation des apprenants pour toute forme d'anglais oral et procéder à la réalisation de tâches concrètes avec d'autres locuteurs anglophones, finalité recherchée pour donner du sens à l'apprentissage.

Bibliographie

- Benveniste, E., 1966, *Problèmes de linguistique générale I*, Gallimard.
- Bernstein, B., 1975, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Éditions de Minuit.
- Cali, C., 2004, « La simulation globale : élaboration de programme et évaluation », in *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*, Le Français dans le Monde, CLE international.
- Dolz, J., Schneuwly, B., 2009, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF.
- Goffman, E., 1974, *Les Rites d'interaction*, Éditions de Minuit.
- Hall, E.T., 1981, « Proxémique », in *La nouvelle communication*, Bateson, et al., Éditions du Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1992, *Les interaction verbales, Tome II*, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1990, *Les interaction verbales, Tome I*, Armand Colin.
- Kuhnke, E., 2015, *Body Language*, Capstone.
- Maingueneau, D., 2012, *Analyser les textes de communication*, Armand Colin.
- Maingueneau, D., 2004, « Retour sur une catégorie : le genre », dans J.M. Adam, J.B. Grize, M. Ali Bouacha, (eds), *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Éditions Universitaires de Dijon.
- Richer, J.J., 2015, « Culture(s) et Français sur Objectifs spécifiques », in *Cuadernos de Filología*, n°26, Salamanque : Université de Salamanque, 1-19.
- Richer, J.J., 2012, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, E.M.E.
- Spencer-Oatey, H., Franklin, P., 2009, *Intercultural Interaction – A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*, Palgrave Macmillan.

Sitographie

- Dehaene, S., 2013 « Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences », *Paris Innovation Review*.
<http://parisinnovationreview.com/article/les-quatre-piliers-de-lapprentissage-stanislas-dehaene>
- Moirand, S., 1995, « L'évaluation dans les discours scientifiques et professionnels », *Les Carnets du Cediscor*.
<https://cediscor.revues.org/497>

Quelles activités pour une production orale authentique, en interaction et en continu ?

La phonologie et la place dévolue à son enseignement souffrent d'être les parents pauvres de la langue en classe d'anglais, ainsi que le suggère cet extrait des propositions de nouveaux programmes du cycle terminal : « c'est en redonnant à la forme sonore la place qui lui revient dans les apprentissages, que l'on prévient les obstacles à la compréhension et les inhibitions souvent liées à un sentiment de « l'étrange ». (p.7)

Le niveau suprasegmental constitue l'enjeu sur lequel va se concentrer notre intervention. Notre objectif est de présenter notre démarche dont l'ambition est de faire réaliser par les élèves des productions visant un certain degré d'authenticité. Les notions **d'intention** (à savoir quelle émotion faire passer et dans quel but) du locuteur et **d'expressivité** (qui consiste à la mise en voix de ladite intention) constitueront les pierres angulaires de notre présentation. Ceci nous rappelle que la réalisation d'une tâche, selon un ancrage dans une démarche de pédagogie dite actionnelle, sera également au cœur de notre problématique, dans la mesure où l'attitude de l'apprenant est intimement liée à son implication dans un projet.

Notre contribution sera donc constituée d'une présentation de productions d'élèves adossées aux supports d'étude originaux. Nous expliciterons les enjeux, démarches (de l'imitation à l'appropriation à des fins personnelles) et activités mises en place afin d'aboutir au produit fini.

Nous envisageons plusieurs types de productions (liste susceptible d'être modifiée / réduite / adaptée) :

- Publicité
- Vidéo de type YouTube
- Plaidoirie
- Conférence à visée scientifique...
- Interview

Bibliographie

Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. (2001). Strasbourg : Division des Politiques linguistiques.

Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). *B.O.E.N*, n°11 du 26 novembre 2015. En ligne http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

Programme des langues vivantes, enseignement commun, seconde générale et technologique. *B.O.E.N*, spécial n°4 du 29 avril 2010. En ligne <http://eduscol.education.fr/cid52770/enseignement-commun-2nde-langues-vivantes-1-et-2.html>

Langues vivantes A et B, enseignement commun, cycle terminal, voies générale et technologique. Langue vivante C (étrangère ou régionale), enseignement optionnel, cycle terminal, voies générale et technologique. En ligne : http://media.education.gouv.fr/file/CSP/86/3/1e_Langues_vivantes_A-B-C_Cycle_terminal_Voies_G_et_T_1021863.pdf

Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques. *B.O.E.N*, spécial n°9 du 30 septembre 2010. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid53320/mene1019796a.html>

Moyen, C. & Moyen, M. (2010-2018). *Préparations de cours et productions d'élèves.*

Quelle formation pour permettre aux élèves de communiquer de manière authentique en classe de langue ?

En classe de langue, les interactions entre pairs diffèrent des échanges entre professeur et élèves, ces dernières se déroulant le plus souvent sur un mode interrogatif (Johnson, 2000; Van Compernelle, 2011). A l'inverse, lorsque les apprenants interagissent entre eux, c'est le mode conversationnel qui l'emporte et qui les amènent à communiquer pour atteindre un but commun. Ainsi, il est question ici d'authenticité interactionnelle, c'est-à-dire de capacité des locuteurs à prendre en compte à la fois leur interlocuteur et la situation dans laquelle ils communiquent, et non d'authenticité de la langue par rapport à une norme de natif ou d'authenticité situationnelle (ALTE, 2011). Dans les interactions orales entre pairs, l'objectif prioritaire n'est pas la correction de la langue mais davantage l'entraînement à la compétence pragmatique dont la triple dimension - discursive, fonctionnelle et interactionnelle - (Conseil de l'Europe, 2001) est la clé des échanges en situation de communication authentique.

Néanmoins pour permettre aux apprenants de communiquer efficacement, un enseignement méthodologique est nécessaire. Cette étude s'appuie sur une recherche-action (Narcy-Combes, 2005) s'inscrivant dans un cadre socio-interactionnel (Pekarek Doehler, 2000). Elle a été menée dans 4 classes de collège (3^{ème}) en France avec des élèves apprenant l'anglais. Une formation spécifique leur a été prodiguée pour qu'ils puissent acquérir des méthodes propres à la gestion de l'interaction orale. Les apprenants ont été filmés en début puis en fin d'année scolaire pour mesurer le développement de leur compétence d'interaction orale. Lors de la communication, les étapes et les points abordés lors de la formation seront présentés ainsi que les résultats en termes de développement de la compétence d'interaction orale des apprenants. Plusieurs observables permettent d'en rendre de compte : la gestion des tours de parole (ouverture, clôture, enchaînement), la gestion de la séquentialité (adaptation, cohérence, cohésion), et la mise en place de stratégies pour résoudre les problèmes de communication.

Bibliographie

- ALTE. (2011). The Manual for Language test Development and Examining. Council of Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Conseil de l'Europe.
- Johnson, M. (2000). Interaction in oral proficiency interview: Problems fo validity. *Pragmatics*, 10, 215–231.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC - Pour une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères. *AILE*, 12(Numéro spécial).
- Van Compernelle, R. A. (2011). Responding to Questions and L2 Learner Interactional Competence during Language Proficiency Interviews: A Microanalytic Study with Pedagogical Implications. In *Interactional Competence and Development* (J.K Hall, J. Hellermann, S. Pekarek Doehler, pp. 117–144). Multilingual Matters.

The Implications of Authenticity for Teaching Listening

Learners leave their language classrooms ill-prepared to handle the speeds and unruliness of everyday normal speech. The reason for this ill-preparedness is that language teaching is dominated by the clarity and tidiness and rule-governed nature of the written language – the sight substance of language.

To make matters worse, the ‘facts’ of the sound substance are presented in writing – in sight substance – misleading teachers and learners alike to believe that it can be adequately represented in tidy rules such as the ‘rules of connected speech’ which are sight-substance friendly.

Additionally, we typically teach listening through listening comprehension activities, where the focus is on catching and making meaning, while ignoring the nature of the sound substance of speech. This substance often consists of rags and shreds of words rather than their full forms, and these rags and shreds can and do occur at speeds that the speaker chooses (often too fast for the learner-listener to handle), and their actual nature is unpredictable, not rule-governed (Cauldwell, 2018: 23).

Increasingly, course books and teacher-prepared materials feature the use of authentic recordings. These recordings contain spontaneous speech phenomena, such as fast speeds and words crushed out of shape (not just ‘weak forms’). Our traditional metalanguage for describing speech (‘stress-timed’, ‘Wh- questions have ...’, ‘nuclear stress falls on...’) is inadequate to cope with these recordings.

Although his metalanguage is very helpful as advice for pronunciation and speaking clearly, it is woefully inadequate as far as accounting for the phenomena of spontaneous speech. With Celce-Murcia et al (2016: 370) I believe that, for pronunciation and listening, ‘the goals for mastery are different’.

In my talk I will introduce new teacher- and learner-friendly descriptive terms to facilitate the teaching of listening, with a particular focus on decoding the sound substance of normal speech. I will also briefly outline a new set of classroom and online activities, especially designed for the teaching of listening-decoding.

Bibliographie

- Cauldwell, R.T. (2013). *Phonology for Listening: Teaching the stream of speech*. Birmingham: Speech In Action.
- Cauldwell, R.T. (2018). *A Syllabus for Listening – Decoding*. Birmingham: Speech in Action.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. Cambridge University Press.

Small Stories in Context: Theories and Applications in ELF-Classrooms

The explicit differentiation between spoken and written language has found its entry in the description of the rules and regularities of spoken English in standard reference grammars, such as *A Comprehensive Grammar of the English Language* (Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvik 1985) or the *Longman Grammar of Spoken and Written English* (Biber, Johansson, Leech, Conrad & Finegan 1999). The change of perspective has altered the focus of grammatical analyses, where “language patterns above the sentence” (Widdowson 2004: 3) become more and more important, considering conditions for discursive well-formedness and their appropriateness in context.

This paper intends to further our understanding of authenticity of expression. It presents a communicative-format-based approach to teaching spoken English to secondary-school pupils based on the communicative genre of a small story. Small stories can be utilized to give authentic input into the classroom thereby supporting the acquisition of receptive skills. At the same time, the format can be used to encourage learners to produce – or co-produce – linguistic output, narrating relevant personal experience and other information to different target groups, thereby refining their interlanguage grammars. It goes without saying that learners will be familiar with the format as it is used across different cultural contexts.

When teaching ‘how to speak in a foreign language’, instructors are often confronted with a dilemma: it is not possible to ask learners to produce spontaneous linguistic output, and it also seems not appropriate to ask them to produce a text in the written format and then read it out loud, simulating spoken production. The strategic application of communicative formats allows instructors to introduce a structured approach to teaching spoken, but also written English by examining a variety of building blocks and possible linguistic realizations.

The oral form of small story offers a lot of possibilities for this kind of implementation. It allows for a structured approach to teaching (1) the grammar of spoken English, including interaction management, style, register and prosody, (2) interpersonal functions, accounting for social hierarchies, for instance, and (3) the strategic use of pragmatic intensification. Telling small stories and listening to them in an SLA classroom aims at refining learners’ interlanguage grammars.

Bibliographie

- Biber, D., Johansson, S.; Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (1999): *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Fetzer, A. (2016): “Small Stories: Theories and Applications”. In Thaler, E. (ed.). *Shorties. Flash Fiction in English Language Teaching*. Tübingen: Narr, pp. 41- 55.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J: (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Widdowson, H. (2004): *Text, Context, and Pretext. Critical Issues in Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.

La « map task » comme support de production orale en classe : retour d'expérience

Cette communication propose un retour d'expérience sur un exercice de production orale par paires en classes d'anglais : dans le cadre d'une UE de MEEF 2, il a été demandé à des fonctionnaires stagiaires de créer une « map task » pour leur classe (de la 6^{ème} à la terminale) s'incorporant dans une séquence, ceci dans le but de provoquer une interaction orale entre deux élèves. L'exercice permet de reprendre plusieurs éléments déjà étudiés en classe, des éléments à la fois lexicaux, syntaxiques et grammaticaux, phonétiques et phonologiques, mais aussi culturels. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux aspects phonétiques et phonologiques, en commentant tout de même les autres points.

Dans un premier temps nous exposerons les principes de la *map task*. Le protocole, créé au départ à Edinburg pour travailler sur les aptitudes communicationnelles (Anderson *et al.* 1991), sera décrit en détail. Il s'agit d'un protocole assez largement utilisé en recherche (Gurman Bard *et al.* 2013 par exemple) mais qui à notre connaissance n'est pas exploité au niveau pédagogique, même dans le cadre de l'approche de l'enseignement par tâches (Long 1985, 2015). Nous montrerons donc l'intérêt d'utiliser une telle tâche en classe d'anglais, quels objectifs pédagogiques l'on peut essayer d'atteindre et quels sont les attendus en phonétique/phonologie, aux niveaux segmental et suprasegmental.

Nous nous concentrerons ensuite sur les résultats que donne ce protocole : nous montrerons les avantages de la méthode, en particulier le fait de déclencher une interaction non préparée entre deux élèves, mais pour laquelle ils connaissent déjà le vocabulaire par exemple, ou encore le fait de permettre un rebrassage de plusieurs points vus en classe auparavant. Nous nous attarderons également sur les limites de l'exercice : la parole est souvent inégalement répartie, le fait de rebrasser plusieurs éléments peut être difficile à surmonter pour certains élèves, et les plus jeunes ont bien du mal à s'exprimer même si le vocabulaire est fourni et la consigne simplifiée. Enfin nous proposerons quelques pistes d'amélioration de la tâche en fonction du public visé et des objectifs à atteindre.

Il est souvent ardu pour le professeur de langues de provoquer des situations interactives d'échange, avec des énoncés authentiques. Si elle est conçue pour un (ou des) objectif(s) précis et pas trop ambitieux et qu'elle est adaptée au public, la *map task* est selon nous un très bon exercice pour répondre à ce manque en classes de langues, à tous les niveaux du collège et du lycée. L'expressivité va pouvoir aussi se développer lors de cette tâche, qui donne lieu à un échange spontané, très précieux en classe de langues.

Bibliographie

- Anderson, A., Bader, M., Bard, E., Boyle, E., Doherty, G., Garrod, S., Isard, S., Kowtko, J., McAllister, J., Miller, J., Sotillo, C., Thompson, H. & Weinert, R., 1991, The HCRC Map Task corpus, *Language and speech*, vol. 34, no. 4: 351-366.
- Gurman Bard, E., Astésano, C., D'Imperio, M., Turk, A., Nguyen, N., Prévot, L. & Bigi, B., 2013, Aix Map Task, a new French resource for prosodic and discourse studies, *Proceedings of TRASP 2013*.
- Long, M.H., 1985, A Role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching, In Hyltenstam, K. & M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77-99.
- Long, M.H., 2015, *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Wiley Blackwell.

Context and Contextualisation: Hallmarks of Authentic Spoken English

“Language is context, it is the architecture of social behaviour itself” (Blommaert & Jie 2010: 7). As such, context and contextualisation are key elements in defining “authentic” language. However, creating research corpora or pedagogical materials requires spoken language to be transformed and thus decontextualized to a certain extent.

This presentation aims to open dialogue between researchers and teachers by exploring the importance of context and contextualisation to the “authenticity” of spoken English. Using oral data issued from fieldwork projects undertaken in various situations of institutional communication and an analytical framework based in Interactional Sociolinguistics (IS) (Gumperz 1982, Jaspers 2013), the following questions will be addressed:

- How does contextualisation relate to the production of “authentic” spoken English?
- How can the necessary decontextualisation of language during the preparation of research or teaching materials be reduced? How can data be recontextualised?

Firstly, examples from the data will be used to explore how the process of contextualisation (Silverstein 1976, Gumperz 1982, Agha 2003) is central to speakers’ co-construction of meaning and thus to the “authenticity” of spoken language practices.

Secondly, it will be shown how certain concepts and methods from IS can contribute to minimising the effects of decontextualisation undertaken in preparing research or teaching materials. Ethnographic fieldwork (Blanchet 2000, Blommaert & Jie 2010), the collection of “ecological” data (see Wilson & Guardiola 2015) and the conception of language as a set of resources all contribute to understanding, and thus “reproducing”, the conditions of speech production.

Finally, potential pedagogical applications will be proposed and serve as a basis for discussion. Whilst perhaps particularly relevant for the linguistic training of workers in institutional settings, it will be suggested that a focus on contextualisation in pedagogical materials could help students of all levels develop communicative competence (Hymes 1972) in spoken English.

Bibliographie

- Agha, A. (2003). The social life of cultural value. *Language & Communication*, 23(3-4), 231-273.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno- sociolinguistique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Blommaert, J., & Jie, D. (2010). *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D.H. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. In J.J. Gumperz & D.H. Hymes, *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Malden, MA: Wiley- Blackwell.
- Jaspers, J. (2013). Interactional sociolinguistics and discourse analysis. In J.P. Gee & M. Handford (ed.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (p. 135-146). London ; New York: Routledge.
- Silverstein, M. (1976). Shifters, linguistic categories, and cultural description. *Meaning in anthropology*, 1, 1-55.
- Wilson, A., & Guardiola, M. (2015). Complexity versus spontaneity?: non-negotiable elements in the constitution of two interactional corpora. *SHS Web of Conferences*, 20, 01022. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20152001022>

L'authenticité en classe d'anglais : vigilance phonologique d'abord

Avant l'arrivée d'Internet les professeurs d'anglais n'ont pendant longtemps eu accès à des documents sonores autres que des chansons que par le truchement des manuels scolaires. Les méthodes étaient accompagnées d'enregistrements divers – dialogues, textes lus, archives sonores. etc. Au collège la présence orale du natif en cours était assurée par des enregistrements didactisés, souvent des dialogues, diffusés grâce au matériel de l'époque : magnétophones à bandes, magnétophones à cassettes, mais aussi disques vinyles pour *L'anglais par l'illustration*, *Speak English*, *Imagine you're English* par exemple. Ces dialogues, qu'il fallait souvent apprendre par cœur, ont marqué les esprits et on songe au maintenant célèbre « *Where's Brian ?* » dont la réponse était « *He's in the kitchen.* » qui a abondamment été vilipendé sur scène par un artiste français. Ce qui est intéressant c'est de comparer la façon dont le dialogue extrait de *Speak English 6^{ème}* (p. 16) était prononcé et la façon dont les deux énoncés rendus célèbres sont restitués sur scène. Deux énoncés prononcés avec accentuations et formes faibles appropriées – de façon authentique donc – ont été repris, transformés, et prononcés à la française ce qui donne bien sûr à croire que de tels énoncés ne servent à rien dans l'apprentissage. D'énoncés phonologiquement authentiques on est passé à de l'anglais prononcé à la française.

L'authenticité en début d'apprentissage doit avant tout passer par une exigence phonologique. Laisser des élèves prononcer à la française « *There are some policemen behind the door* » sans les corriger revient à renoncer à toute authenticité phonologique, authenticité qui doit primer en cours d'anglais. Comme on ne peut exposer d'emblée les élèves à des productions de la vie quotidienne des anglophones – conversations, bulletins d'information, émissions de télévision, films etc. – les énoncés peut-être simplifiés proposés en cours et ceux qui sont produits par les élèves doivent impérativement avoir pour étalon l'anglais du natif, ce qui implique exigence et vigilance. Exigence dans les choix des énoncés retenus pour modèle, et vigilance dans la correction des productions. Quels que soient les supports retenus et dont l'exploitation reste bien entendu le but ultime – répétition, appropriation, correction phonologique, ré-emploi dans d'autres contextes – il ne faut pas oublier que ce qui importe avant tout, que le document soit didactisé ou non, est la correction phonologique. La place de la correction, correction qui fait cruellement défaut aujourd'hui en classe de langue, est capitale. Ce qui amène donc la question de savoir ce qui doit être corrigé en priorité, priorité à établir dans la mesure où le volant horaire consacré à la langue chaque semaine est réduit. Nous illustrerons notre présentation d'archives sonores – extraits de manuels anciens, certains datant de soixante ans, mémoire de l'enseignement de l'anglais en France.

Bibliographie

Adamczewski, H. & Keen, D. (1973), *Phonétique et Phonologie de l'anglais contemporain*, Armand Colin.
Gabilan, J.-P., (2017), *Pratique raisonnée de la phonologie : prise de conscience, travail articulatoire, regroupements*, *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon.
Gauthier, A., (1969), *Plain sailing, Food for thought*, Editions Didier.

Manuels d'anglais

Carpentier-Fialip, P. et M., (1931), *L'anglais vivant classe de 6^{ème}*, Hachette
Richard, P.M., & Hall, W., (1965), *L'anglais par l'illustration 6^{ème}*, Hachette.
Benhamou, E., & Dominique, P., (1977) *Speak English 6^{ème}*, Nathan.
Gabilan, J.-P., & alii, (2013), *E for English 4^{ème}*, Editions Didier

Authenticity in English pronunciation

Research on the pronunciation of spontaneous English discourse—and more specifically on rhythm, phrasing and intonation—has often seen its potential to inform pedagogy in second language learning frustrated, as programs have mainly focused on segmental issues, specifically applying contrastive analysis techniques to L1 and L2 vowels, in stressed positions in the citation forms of target vocabulary. Speech rhythm concerns suprasegmental structure in the form of constantly alternating prominence and non-prominence on the syllables in an utterance. Prominence (or the lack of it) is a property of syllables in a speech (sound) sequence, reflecting meaningful choices made by a speaker to adjust – in real time – to contextual cues, thematic structuring and emphasis. Along with attendant coarticulation effects and consonant elision in colloquial speech, they are part of a unified problem of comprehension, and are not merely signs of a mechanical phenomenon. The language introduced into English language classes successfully avoid these complexities by simplifying language input.

This paper looks at the question of prominence in light of the problem of authenticity, in the sense that the language models proposed in language classes choose to reduce the hallmarks of spontaneous speech in English, with its irregularities — by promoting ‘careful speech’, which is over-articulated and avoids the natural tendency towards the stress-timing of prominent syllables in utterances.

Language teaching in the French university system is therefore often left with the task of remedial work on active listening strategies, which implies added work at both the segmental and suprasegmental levels. A possible solution to the problem, proposed here, is to gradually present authentic spontaneous discourse as a model for perception strategies, so that it can become more comprehensible and gradually be assimilated to the ‘more natural’ style of a native speaker. Moreover, there is the question of promoting a semblance of speaker authenticity in subsequent L2 production, which is only in part having ‘a good accent’: the language learner also needs to find a voice in English and appropriate those rhythms and intonational inflections which best convey the complexity of the meaning he or she intends.

Bibliographie

- Brazil D., Coulthard M., & Johns C. (1980) *Discourse intonation and language teaching*. London: Longman.
- Brown, G. (1977) *Applied Linguistics and Language Study : Listening to Spoken English intonation*. (2nd Edition) Harlow : Longman Group UK Ltd.
- Cauldwell, R. (2002) “Phonology for Listening: Relishing the Messy,” TESOL, Salt Lake City, Utah.
- Couper-Kuhlen, E. (1993) *English Speech Rhythm : form and function in everyday verbal interaction*. Amsterdam : John Benjamins.

Quelle place institutionnelle pour l'authenticité ?

Dans le cadre de son séminaire de rentrée de septembre 2018, le groupe des langues vivantes de l'Inspection générale s'est intéressé, entre autres, à la question des compétences orales dans l'enseignement des langues vivantes et régionales. La question n'est pas nouvelle. Dès 1999, dans le cadre du rapport annuel de l'Inspection générale, il avait été demandé aux différents groupes disciplinaires une contribution sur la place de l'oral dans les enseignements. La contribution du groupe des langues vivantes y mettait en avant la nécessité d'une triple authenticité, de la langue, du discours (communication) et des situations, nécessité (re)mise en pratique à travers le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes de 2005. A la suite de la publication en septembre 2018 du rapport Manès – Taylor (Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères – Oser dire le nouveau monde), un nouveau plan Langues se dévoile en 2019, avec toujours ce souci de l'authenticité linguistique et situationnelle.

Nous nous proposons d'explorer les singularités de l'authenticité, éclairées par les textes et par l'expérience des quelque 300 visites effectuées depuis 2013 dans les classes, de la 6^{ème} à la Khâgne, dans les lycées professionnels, en outre-mer, en sections internationales. Partout, les questions qui se posent, en deçà et au-delà de l'exactitude des réalisations phonologiques, lexicales et grammaticales, sont celles du statut des discours, de leur contextualisation, de leur exploitation fondatrice, qui est de nature à éclairer un sens qui se construit et se déconstruit en s'incarnant, mais aussi en se comparant, en se transformant. Par-delà le fétichisme d'un modèle unique, ce qui n'empêche aucunement l'exigence, c'est la somme des regards croisés qui contribue à mettre la langue en relief et les discours en perspective.

Intervenants

Florine Berthe est Doctorante en linguistique anglaise à l'Université de Lorraine auprès du laboratoire de recherche IDEA (Interdisciplinarité dans les Etudes Anglophones) et à l'Université d'Augsbourg (Allemagne). Titulaire d'un Master Mondes Anglophones et Lauréate du CAPES d'Anglais, ses recherches portent sur l'étude de marqueurs de (ré)agencements en anglais oral.

Richard Cauldwell has taught English in France, Hong Kong, Japan, and the UK, at the University of Birmingham. Since 2001 he has published award-winning materials for listening and pronunciation. He is a two-time winner of The British Council's ELTon award. His most recent publications are *Phonology for Listening: Teaching the Stream of Speech* (2013) and *A Syllabus for Listening: Decoding* (2018).

Anne Choffat-Dürr, docteur en Sciences du langage, enseigne à l'Université de Lorraine, principalement dans la composante ESPE. Ses travaux relèvent de la didactique des langues et plus particulièrement de l'apprentissage en contexte scolaire et universitaire (pratiques collaboratives d'apprentissage des langues à distance, classes d'immersion, sentiment d'efficacité personnel des futurs enseignants d'anglais en primaire).

Anita Fetzer is a full professor of Applied Linguistics at the University of Augsburg, Germany. Her research interests focus on pragmatics, discourse analysis and functional grammar. She has had a series of articles published on context, political discourse, discourse relations, and the communicative act of rejection.

Anita is Editor of the book series *Pragmatics & Beyond: New Series* (John Benjamins). She is a member of several editorial boards, including *Functions of Language* and *Journal of Pragmatics*.

Jean-Pierre Gabilan est Maître de conférences en linguistique anglaise à l'Université de Savoie Mont-Blanc où il enseigne la grammaire et la phonologie en licence LLCER et également l'anglais et la grammaire française en master FLE. Il intervient dans le master MEEF anglais dans un cours intitulé « Linguistique et didactique ». Il a été tour à tour professeur d'anglais en collège, conseiller pédagogique, professeur formateur en IUFM. Il a publié plusieurs manuels de grammaire anglaise et manuels de cours – de l'école primaire au lycée - seul ou en collaboration.

Isabelle Gaudy-Campbell est Professeure (IDEA, Université de Lorraine), spécialiste en linguistique de l'anglais oral. Son HDR (Paris VII) tendait "Vers une grammaire de l'anglais oral spontané : le cas des opérateurs verbaux". Elle a pris le relais de Ruth Huart en créant et animant le réseau OSLiA (Oral Spontané et Linguistique Anglaise).

Sophie Herment est Professeure de phonétique et phonologie anglaises à l'Université d'Aix-Marseille et membre du Laboratoire Parole et Langage. Spécialiste de prosodie, elle s'intéresse à l'interface prosodie/syntaxe en discours et aux interphonologies à travers les variétés d'anglais et l'anglais L2.

Ruth Huart est Professeure émérite de l'université Paris 7 – Denis Diderot, est spécialiste de phono-syntaxe. Pendant 25 ans, elle a participé activement à la formation des enseignants de collège. Elle a publié la Nouvelle grammaire de l'anglais oral, ainsi que de nombreux articles théoriques sur la signification énonciative en discours des degrés de proéminence des segments. Elle a été à l'initiative en 2006 de la constitution d'un groupe de recherche sur l'oral.

Pascale Manoïlov est Maître de conférences à l'Université Paris Nanterre. Docteure en didactique et linguistique anglaise, ses recherches portent sur l'apprentissage de l'anglais, tout particulièrement au travers des interactions orales entre pairs en milieu institutionnel exolingue. Elle est également membre du groupe de travail langues en charge des évaluations nationales CEDRE à la Direction de l'Évaluation, de la Performance et de la Prospective (DEPP).

Carole Moyen a enseigné 20 ans au collège, d'abord à Villerupt puis à Forbach avant de demander une affectation au lycée Jean de Pange à Sarreguemines en 2014. Elle est formatrice auprès des IA-IPR d'anglais depuis 2008.

Manuel Moyen est agrégé depuis 2008. Il a d'abord enseigné au Lycée Jean Moulin de Forbach avant de rejoindre le Lycée Jean de Pange à Sarreguemines en 2015. Il est formateur auprès des IA-IPR d'anglais depuis 2006.

Agrégé d'anglais, docteur en linguistique anglaise et titulaire d'une habilitation à diriger des recherches, **Bertrand Richet** est inspecteur général de l'éducation nationale depuis 2013 après une première carrière à l'université (Lille, Valenciennes, Sorbonne nouvelle). Sa recherche l'a conduit à étudier les interjections, les nombres, mais aussi la traduction des jeux de mots et références culturelles dans Astérix. Ses fonctions actuelles le mettent au quotidien en rapport avec la question de l'oral et de l'authenticité des discours et des supports en cours de langue.

Steven Schaefer est Docteur de l'université Paris 7 – Denis Diderot et il occupe un poste de Maître de Conférences en phonétique anglaise à Sorbonne Université, UFR d'Etudes anglophones. Ses domaines de recherche sont la phonologie de l'anglais, la sociophonétique, la dialectologie, et les implications d'une théorie de l'énonciation pour la phonologie prosodique.

PLP2 « anglais/lettres », **Jean-Noël Vogrig** est détaché à Réseau Canopé, site de Dijon, où il exerce la fonction de producteur transmédia pour les langues vivantes. Il assure notamment l'organisation et le suivi éditorial de la revue audiovisuelle nationale *TVLangues* et est le concepteur/auteur de la ressource *Overseas Impressions*. Suite à l'obtention d'un master « Professionnels du FLE/S et FOS » en 2017, il poursuit un travail de recherche dans le domaine « langues, situations professionnelles et formations ».

Organisation

ALOESFRANCE

Société savante



Axe Langue et supports, Oralité

OSLiA

Réseau informel Oral Spontané et Linguistique Anglaise, Special Research Group auprès de l'ALOES



Pôle TELL



Contacts

isabelle.gaudy-campbell@univ-lorraine.fr
sylvie.laguerre@univ-lorraine.fr

Web

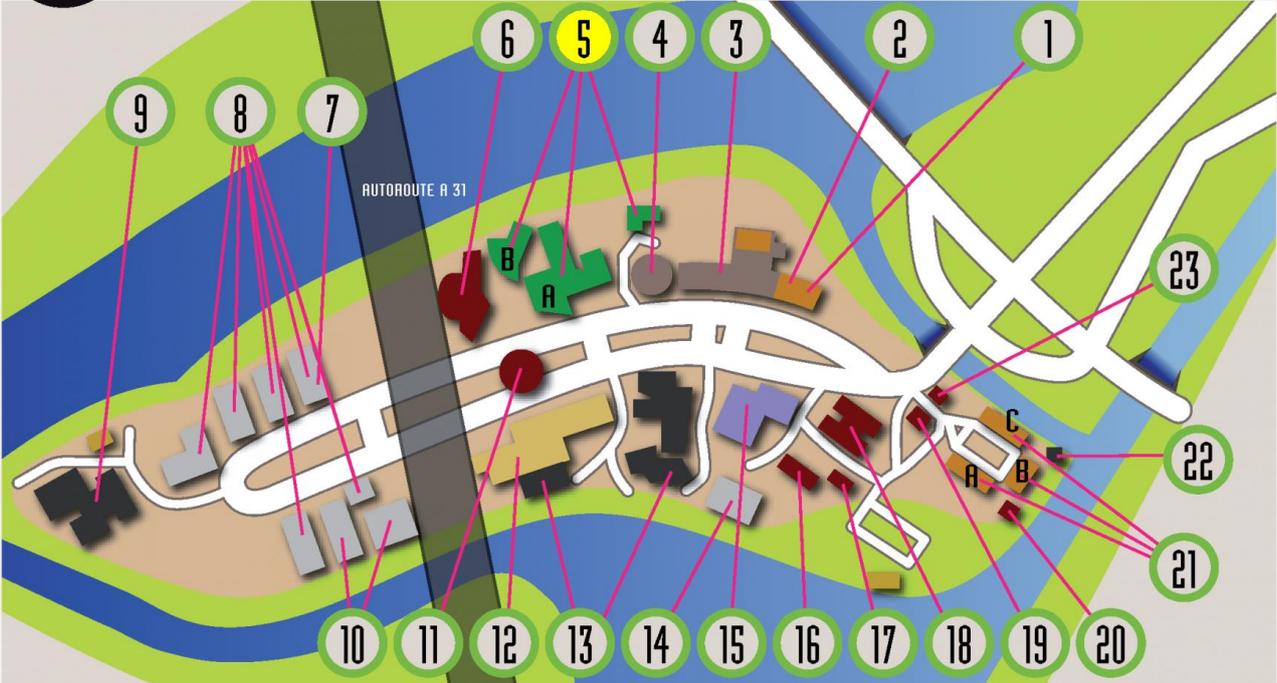
<https://idea-udl.org/quelle-authenticite>

Plan d'accès



UNIVERSITÉ DE LORRAINE | SITE DE METZ

Campus du Saulcy



Présidence 18	Services 10	UFR, Instituts, Ecole	CROUS
Théâtre Espace - BM KOLTES 16	Maison Alfred Grosser 16	Mathématiques Informatique et Mécanique - MIM 1	Brasserie Baudelaire 7
Maison de l'Étudiant - MDE 17	Direction des relations Internationales et Européenne : 19	IECL Bât A - LEM3 Bât B et C 21	Résidence Universitaire du Saulcy 8
Bibliothèque Universitaire - BU 15	Service d'Orientation et d'Insertion Professionnelle - SOIP 23	Sciences Humaines et Sociales Metz - SHS-M 3	Restaurant Universitaire Arthur Rimbaud et Service Administratif du CLOUS 10
Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives - SUAPS 9	Pavillon du Gouvernail - Usages du Numérique 20	Arts, Lettres et Langues Metz ALL SA - SB	Restaurant Universitaire Paul Verlaine 14
Service Universitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé - SUMPPS 2	Amphithéâtres	Formation Continue ALL SC	Mission Étudiante 22
	Victor Demange 4	Droit, Économie et Administration - DEA 6	
	Yves Le Moigne 2	Institut Universitaire de Technologie - IUT - GMP 13	
		Maison des Sciences de l'Homme - MSH 12	