

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANT·ES DE FRANCISATION SUR LA MISE EN PLACE D'UNE TÂCHE
CIBLANT L'ENSEIGNEMENT DE LA PROSODIE DU FRANÇAIS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

JESSICA PAOLA CORTES FABIAN

SEPTEMBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Poursuivre des études aux cycles supérieurs est un grand défi, qui devient encore plus complexe si l'on y ajoute un parcours migratoire. Pour cette raison, je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont épaulé et accompagné de près ou de loin au cours de ce projet de longue haleine.

Tout d'abord, je tiens à remercier les professeures Caroline Payant et Phillipa Bell de m'avoir guidée dans la rédaction de ce mémoire. Merci beaucoup pour vos conseils, vos encouragements et votre disponibilité. Je voudrais également remercier les membres de mon jury, Jessica Payeras et Michael Zuniga pour d'avoir pris le temps de lire ce mémoire. Vos précieuses contributions m'ont permis d'améliorer ce travail.

Un grand merci à tous et toutes mes professeur.es du département de didactique des langues. En particulier, je remercie Claude Quevillon et Michel Bastian d'avoir stimulé ma curiosité et mon intérêt pour la didactique des langues avant même que je ne commence ma maîtrise. Je remercie également Véronique Fortier d'encourager ma réflexion lors de l'élaboration de mon projet de recherche.

Mon parcours universitaire n'aurait pas été possible sans le soutien financier de l'Association étudiante aux cycles supérieurs en éducation (AECSÉD), l'Association des étudiantes et étudiants de la Faculté des sciences de l'Éducation de l'UQAM (ADEESE) et la Fondation de l'UQAM. J'aimerais également exprimer ma sincère reconnaissance pour le soutien psychologique fourni par les intervenantes des Services à la vie étudiante (SVE) et pour l'encadrement des intervenantes du Bureau de l'inclusion et de la réussite étudiante (BIRÉ).

Je tiens à remercier la confiance des enseignantes de francisation qui m'ont accueillie dans leur classe. Merci pour le partage de vos expériences et vos réflexions, pour votre enthousiasme lors de votre participation et de m'avoir permis de contribuer indirectement au développement linguistique de vos apprenant.es.

Mes sincères remerciements à tous et toutes les collègues que j'ai rencontré-es au cours de ma formation. En particulier, je tiens à remercier Julie Sénat, Zeina Maatouk, Nathalie Wlodarski et Stéphanie Thibodeau de m'avoir accueillie et soutenue dès le début de ma formation. Un grand merci à Mylène Lamoureux-Duquette, Evelyne Potvin-Cloutier, Audrey-Anne Laguë, Marilou Jetté, Angela Castellanos, Marie Claude

Brassard, Rachel Dutil, Isabelle Wouters, Ingrid Jasor et Catherine Dalle pour les innombrables discussions passionnantes sur l'enseignement des langues. Vous avez toutes été témoins de mon développement pour devenir une meilleure enseignante.

Je suis reconnaissante pour les merveilleuses rencontres et discussions que j'ai eues dans les groupes de rédaction organisés par l'AÉCSÉD, le CUAL UQAM et Thèsez-vous. Merci à Mégane Laberge, Valériane Thool, Isabelle Bruneau, Jeimy Arias, Maude Mulatin, Ingrid Jasor, Isabelle Poulin, Auryane D'Or et tant d'autres qui m'ont accompagnée et encouragée pendant toutes ces heures de rédaction collective.

Je remercie tout particulièrement Karine Gauthier, Catherine Maheux et Yanie Gélinas d'avoir été mes points de référence en matière de culture montréalaise et québécoise. Votre sensibilité à ma culture et à mes traditions m'a permis de faire face plus facilement au choc culturel. Merci de m'avoir accueillie chez vous et d'avoir fait de moi un membre de votre famille. Je vous aime.

Estoy infinitamente agradecida con mi familia y amigos que contribuyeron a hacer realidad este proyecto. En primer lugar, me gustaría dar las gracias a las personas que creyeron en mí: mis primas Nelly Fabián y Lourdes Arceo; y a mis tíos Rafael e Isabel Castrejón. Mil gracias, sin su apoyo esta meta profesional no hubiera sido posible.

También quiero agradecer a mis amigos Elizabeth Martínez, Eunice Calderón, Cecilia Ramón, Miguel Castañeda, Cristina Villegas y Félix Gonzáles por su gran apoyo durante la planificación de este proyecto y por estar presentes a pesar de la distancia.

Muchísimas gracias a Juan Merchán ya que sin su colaboración esta investigación simplemente no hubiera sido posible.

Queridas amistades: Fernanda Zigüenza, Juanse Yañez, Zyanya López, Iliana Vázquez, Nathalie Nahas, Fabio Salem y Ludivine Sales mil gracias por todo el amor, el apoyo, la escucha, el aliento, el entusiasmo y los consejos que me han brindado. Sus logros académicos y profesionales han sido una gran fuente de inspiración para mí.

Por último, quiero dar las gracias de todo corazón a mis padres y a mis hermanos por todo su amor y apoyo incondicionales. A mi querida madre, Paula Fabián, te agradezco por enseñarme a ser valiente,

perseverante y resiliente ante las adversidades. Querido padre, Antonio Cortés, gracias por cuidar de mí y por tus palabras de aliento en los momentos difíciles. Fercha, gracias por alegrarme los días con tu buen humor, tus canciones y tus sonrisas. Nani, gracias por enseñarme a mantener los pies en la tierra y a no perder de vista mis objetivos. Este logro no habría sido posible sin ustedes, los amo.

DÉDICACE

Dedico este logro a Daniel y Fernanda

Nunca dejen de luchar por sus sueños.
Ustedes son mi ejemplo de coraje y
perseverancia.

À mon étoile filante qui veille sur moi

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'importance de la communication orale dans l'apprentissage d'une langue additionnelle.....	3
1.2 La prononciation dans l'apprentissage d'une LA	3
1.3 Les pratiques enseignantes de la prononciation dans l'apprentissage d'une LA	4
1.4 L'enseignement des langues basé sur les tâches pour enseigner la prononciation	4
1.5 Les perceptions des enseignant-es à l'égard de l'enseignement de la prononciation	5
1.6 Objectif général de l'étude	6
1.7 Pertinence scientifique et sociale de la recherche	6
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	7
2.1 La prononciation	7
2.2 La didactique de la prononciation.....	10
2.2.1 Les pratiques enseignantes de la prononciation	11
2.2.2 L'enseignement explicite de la prononciation.....	12
2.2.2.1 L'enseignement explicite des éléments segmentaux.....	12
2.2.2.2 L'enseignement explicite des éléments suprasegmentaux.....	14
2.3 L'enseignement des langues basé sur la tâche	17
2.3.1 La tâche.....	17
2.3.2 Le cycle de la tâche	18
2.3.3 L'enseignement de la prononciation avec l'ELBT	18
2.4 Les perceptions des enseignant-es.....	21
2.4.1 Les perceptions à l'égard de l'enseignement de la prononciation d'une L2	22

2.4.2	Les perceptions de l'utilisation de l'ELBT pour l'enseignement des langues	25
2.5	Questions de recherche	25
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....		26
3.1	Type de recherche.....	26
3.2	Contexte.....	26
3.3	Recrutement	26
3.4	Les participantes	27
3.4.1	Rosalie.....	28
3.4.2	Emma	29
3.4.3	Lavinia	29
3.5	Instruments de collecte de données.....	30
3.5.1	Intervention pédagogique	30
3.5.1.1	Guide pédagogique.....	30
3.5.1.2	Tâche de prise de décision.....	31
3.5.1.3	Prêtâche d'échafaudage	32
3.5.1.4	Post-tâche	32
3.5.2	Protocoles d'entrevues.....	33
3.6	Procédure de collecte de données.....	34
3.7	Traitement et analyse des données	35
3.8	Considérations éthiques	39
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		40
4.1	Les perceptions des enseignantes de francisation concernant la didactique de la prononciation	40
4.1.1	Rosalie : « Je ne suis pas sûre que c'est leur priorité non plus »	40
4.1.2	Emma : « Je pense qu'il est très important d'enseigner les groupes rythmiques... »	43
4.1.3	Lavinia : « C'est vrai que parfois ils sont un peu, quand on parle de phonétique, ils n'ont pas toujours la patience. Ils trouvent que c'est un peu ennuyant et tout. »	45
4.2	Les perceptions des enseignantes concernant la tâche et l'enseignement explicite de la prosodie	47
4.2.1	Rosalie « Est-ce que je referais le même sujet sur, tu sais, le rythme, tout ça ? Je ne pense pas que moi ça serait ciblé à ça »	47
4.2.2	Emma « Mais j'adore, j'ai trouvé l'activité très utile pour la prononciation, l'importance de la prononciation »	50
4.2.3	Lavinia « J'aime bien que ça inclue [la prononciation] ça mélange un peu nos objectifs [...]. Je trouve que c'est vraiment très intéressant. »	52
CHAPITRE 5 DISCUSSION		57
5.1	Les perceptions des enseignantes de francisation concernant la didactique de la prononciation	57
5.1.1	Les perceptions et les pratiques déclarées sur l'enseignement de la prononciation.....	57
5.1.2	Les perceptions sur l'enseignement des éléments suprasegmentaux, la prosodie	59
5.1.2.1	Pertinence d'enseigner la prosodie	59
5.1.2.2	Difficultés liées à l'apprentissage et à l'enseignement de la prosodie.....	60

5.1.2.3	Insécurité pour enseigner la prosodie	61
5.2	Les perceptions des enseignantes de francisation concernant la tâche en lien avec l'enseignement explicite de la prosodie	62
5.2.1.1	Perceptions générales de la tâche	62
5.2.1.2	Étape d'enregistrement	64
5.2.2	Étape de l'enseignement explicite de la prosodie	64
5.2.2.1	Moment de l'enseignement explicite	65
5.2.2.2	Durée de l'enseignement explicite	66
5.2.2.3	Répétition de l'enseignement explicite	66
	CONCLUSION	66
	ANNEXE A MESSAGES DE RECRUTEMENT	70
	ANNEXE B PROTOCOLES D'ENTREVUE	72
	ANNEXE C GUIDE PÉDAGOGIQUE	76
	FICHE PÉDAGOGIQUE (ENSEIGNANT)	76
	ANNEXE D FICHE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE	79
	ANNEXE E FICHE DE L'APPRENANT	82
	FICHE D'APPRÉCIATION	86
	ANNEXE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	87
	ANNEXE G CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	92
	RÉFÉRENCES	94

LISTE DES FIGURES

Figure .1: (Munro et Derwing, 1995).....	9
Figure 3.1 Procédure de collecte de données.....	35

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Information démographique des participantes	27
Tableau 3.2 Formation universitaire des participantes	28
Tableau 3.3 Catégories de codage sur les perceptions de la prononciation et de son enseignement.....	36
Tableau 3.4 Catégories de codage sur les perceptions de l'enseignement de prosodie ou les éléments suprasegmentaux	37
Tableau 3.5 Catégories de codage sur les perceptions de la tâche	37
Tableau 3.6 Catégories de codage les perceptions de l'enseignement explicite de la prosodie.....	38

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

LA Langue additionnelle

ELBT L'enseignement des langues basé sur la tâche

FLS Français langue seconde

L2 Langue seconde

RÉSUMÉ

Cette étude examine les perceptions des enseignant·es de francisation à l'égard de la didactique de la prononciation. Plus spécifiquement, nous nous intéressons à décrire leurs perceptions quant à l'implantation d'une tâche visant l'enseignement de la prosodie.

Dans cette étude de cas, trois enseignantes de francisation travaillant dans différents centres de services scolaires de l'île de Montréal ont participé à deux entrevues semi-dirigées à deux moments différents, avant et après l'implantation d'une tâche. À cette fin, nous avons élaboré une tâche de prise de décision visant l'enseignement explicite de notions prosodiques du français.

Les résultats de notre étude montrent que toutes les participantes s'accordent à dire que l'attention des apprenant·es devrait être attirée sur la prononciation correcte des phonèmes dès le niveau débutant. En ce qui concerne la didactique de la prosodie, les perceptions sont divergentes. À cet égard, les enseignantes ayant une langue maternelle différente du français considèrent qu'il est important et bénéfique que les apprenant·es reçoivent des cours explicites sur la prosodie afin qu'ils et elles prennent conscience de son importance dans l'amélioration de leur prononciation. De plus, ces deux enseignantes considèrent que l'enseignement explicite aura un effet positif sur l'identification de ces notions afin que les apprenant·es soient capables de les produire pendant la production orale. Alors que l'enseignante francophone considère que les apprenant·es en francisation n'ont pas besoin d'acquérir ces connaissances. Par ailleurs, les trois enseignantes s'accordent à dire que l'enseignement de la prosodie est difficile. D'une part, les enseignantes non francophones considèrent qu'elles n'ont pas la formation nécessaire pour pouvoir l'expliquer. D'autre part, l'enseignante francophone dit avoir du mal à identifier des notions prosodiques dans sa propre production orale, ce qui rend difficiles les explications aux élèves. Enfin, lors de la mise en œuvre de la tâche, nous avons constaté que les décisions pédagogiques des enseignantes étaient fortement influencées par leurs perceptions. En effet, les enseignantes pour qui l'enseignement de la prosodie était important et bénéfique ont complété et enrichi l'étape de l'enseignement explicite. Alors que pour l'enseignante qui considérait que ces notions n'étaient pas importantes à enseigner, elle a omis cette étape et a seulement modélisé les notions prosodiques lors d'une lecture à voix haute.

Mots clés : Enseignement des langues basé sur la tâche (ELBT), perceptions des enseignant·es, francisation, prosodie du français, didactique de la prononciation

ABSTRACT

This study describes the perceptions of teachers of French for adult newcomers concerning the teaching of pronunciation through a task-based approach that included explicit teaching of prosody.

In this case study, three teachers of French working in different school board in Montreal took part in two semi-structured interviews at two different times, before and after the implementation of a decision-making task. The task included an explicitly teaching French prosodic concepts.

The results of our study show that all participants agree that teaching pronunciation should be included at the beginner level. However, teachers give priority to improving pronunciation of segmental elements through immediate correction. Furthermore, in general, teachers perceive that they don't have much time to include pronunciation lessons because of the content of the curriculum.

When it comes to teaching prosody, perceptions differ. In this respect, two teachers think explicit teaching will have a positive effect on the awareness of these notions so that learners will be able to produce them during the oral productions. However, the francophone teacher, considers that learners studying French as a second language on the newcomer's French programme do not need to acquire this knowledge.

All three teachers agree that teaching prosody is difficult, but for different reasons. The non-French-speaking teachers feel they do not have the training needed to explain it. In contrast, the French-speaking teacher has difficulty identifying these notions in her own oral production, which she feels prevents her from explaining them.

Finally, when implementing the task, we found that the teachers' pedagogical decisions were strongly influenced by their perceptions. Indeed, those teachers for whom teaching prosody was important and beneficial completed and enriched the explicit teaching stage. In contrast, the teacher who considered unimportant to teach prosody skipped this phase and only modelled prosodic notions during a read-aloud activity.

Keywords: Task-Based Language Teaching (TBLT), teacher's perceptions, francisation, french prosody, pronunciation teaching

INTRODUCTION

Pour une personne qui apprend une langue additionnelle, la communication orale est l'un des principaux objectifs, car elle lui permet d'interagir avec d'autres personnes. Dans la communication orale, la prononciation joue un rôle important pour s'assurer que le message est compris, pour permettre à l'apprenant de s'exprimer et pour capter l'intérêt de son interlocuteur (Derwing et Munro, 2015).

Il existe différentes méthodes d'enseignement de la prononciation : enseigner l'articulation des phonèmes (Derwing et Rossiter, 2003 ; Saito et Lyster, 2012 ; Wouters et Fortier, 2020), donner de la rétroaction corrective (McKinnon, 2017 ; Saito et Lyster, 2012), enseigner explicitement le fonctionnement du rythme, l'intonation et l'accent tonique (Lee *et al.*, 2020 ; Saito et Saito, 2017 ; Uribe *et al.*, 2014) et faire des productions orales contrôlées et spontanées (Celce-Murcia *et al.*, 2010), entre autres. Plus récemment, les chercheur·es se sont intéressés à étudier les effets de l'enseignement de la prononciation par le biais de l'enseignement des langues basé sur la tâche (Gordon, 2021 ; Jung *et al.*, 2017 ; McKinnon, 2017). Cette approche encourage les apprenant·es à développer leur prononciation grâce aux interactions lors des tâches axées sur le sens.

Malgré l'importance de la prononciation lors de l'apprentissage et les recherches qui démontrent des effets positifs suite à son enseignement, c'est un aspect qui est peu enseigné dans les classes de langues. En effet, le manque de temps des enseignant·es (Baker, 2014 ; Couper, 2016, 2017), l'étendue du contenu du programme (Couper, 2016, 2017 ; Nguyen et Newton, 2020) et le manque de formation sur la didactique de la prononciation (Baker, 2014 ; Foote *et al.*, 2011) expliquent le peu d'enseignement accordé à cette composante langagière.

De plus, les perceptions des enseignant·es influencent grandement leurs décisions pédagogiques dans les salles de classe (Borg, 2003, 2015). Les chercheur·es se sont intéressés à la description des perceptions des enseignant·es sur l'enseignement de la prononciation (Baker, 2014 ; Burri *et al.*, 2017 ; Couper, 2016, 2017 ; Foote *et al.*, 2011 ; Nguyen et Newton, 2020) et de l'utilisation de l'enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT) pour l'enseignement des langues (Hasnain et Halder, 2023 ; Liu *et al.*, 2021 ; Zheng et Borg, 2014). Cependant, à notre connaissance, il n'existe pas d'études décrivant les perceptions des enseignant·es quant à l'utilisation de l'ELBT pour l'enseignement de la prosodie en français. Cette étude

visé à décrire les perceptions des enseignant·es de français aux adultes par rapport à la didactique de la prononciation et à une tâche visant à enseigner la prosodie.

Ce mémoire est divisé en cinq grands chapitres. Le premier présente la problématique qui expose le rôle de la prononciation pour la réussite de la communication orale chez les apprenant·es d'une langue additionnelle. De plus, nous y présentons l'impact des perceptions des enseignant·es sur leurs pratiques d'enseignement de la prononciation et l'approche d'enseignement basé sur la tâche comme un moyen pour enseigner la prononciation grâce à son caractère interactionniste et authentique. Dans le deuxième chapitre, nous présentons les concepts et les recherches empiriques en lien avec la prononciation, les perceptions et les pratiques enseignantes quant à la prononciation ainsi que l'approche d'enseignement des langues basé sur la tâche. Dans le troisième chapitre, nous présentons la démarche méthodologique retenue pour mener cette étude. À cet effet, nous décrivons le type de recherche, les participantes, notre intervention pédagogique, les instruments de collecte de données, la procédure de collecte et l'analyse des données. Le quatrième chapitre présente les résultats de notre étude. Ces résultats sont présentés en fonction des réponses de chaque participante à chacune de nos questions de recherche. Dans notre cinquième chapitre, nous discutons de nos résultats à la lumière des notions théoriques présentées dans le deuxième chapitre. Comme conclusion, nous présentons les limites méthodologiques de l'étude ainsi que les recommandations pour les futures recherches.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord l'importance de la communication orale dans l'apprentissage d'une langue additionnelle (LA) (1.1). Ensuite, nous présentons le rôle de la prononciation dans l'apprentissage d'une LA (1.2). Dans un troisième temps, nous présentons les pratiques enseignantes de la prononciation dans l'apprentissage d'une LA (1.3). Ensuite, nous présentons l'enseignement des langues basé sur les tâches comme outil d'enseignement de la prononciation (1.4) et les perceptions des enseignant-es à l'égard de l'enseignement de la prononciation (1.5). Par la suite, nous présentons l'objectif général de l'étude (1.6). Finalement, nous présentons la pertinence scientifique et sociale de cette recherche (1.7).

1.1 L'importance de la communication orale dans l'apprentissage d'une langue additionnelle

La production orale est une des compétences les plus importantes à acquérir par les apprenant-es d'une langue additionnelle (LA). En effet, grâce à cette compétence, les apprenant-es peuvent communiquer entre eux lors de leurs interactions quotidiennes. Pourtant, pour les apprenant-es adultes, le développement de la production orale représente un véritable défi, car il repose sur des connaissances grammaticales, lexicales, culturelles et phonologiques (Pawlak *et al.*, 2011). Ainsi, les compétences phonologiques ont un rôle très important pour que les apprenant-es puissent se faire comprendre lors de la communication orale (Levis, 2018).

1.2 La prononciation dans l'apprentissage d'une LA

La prononciation précise joue un rôle très important dans l'intercompréhension entre les locuteurs et locutrices d'une langue pendant des interactions à l'oral (Kennedy *et al.*, 2015). Pour des apprenant-es d'une LA, des erreurs de prononciation peuvent se produire lors des conversations et cela peut parfois entraîner des ruptures de communication (Derwing et Munro, 2015). Par exemple, le message d'un-e apprenant-e peut ne pas être compris et cela peut entraîner des malentendus et des confusions entre les personnes. Ces malentendus peuvent engendrer des impacts négatifs sur le plan affectif des apprenant-es comme l'insécurité linguistique (Baran-Łucarz, 2014), la frustration, l'anxiété et la démotivation (Tsang, 2022).

Dans les dernières années, les chercheur-es en didactique de langues secondes (L2) ont remarqué l'importance de la prononciation pour se faire comprendre et ont étudié les notions qui sont importantes

pour évaluer la prononciation. En effet, la compréhension d'un message oral dépend de la production d'un discours intelligible et compréhensible (Derwing et Munro, 2005 ; Trofimovich *et al.*, 2017). Ainsi, une phrase est jugée intelligible si l'idée du message est comprise par l'interlocuteur. Pour sa part, la compréhensibilité se penche plutôt sur la quantité d'efforts que l'interlocuteur doit faire pour comprendre le message (Kennedy *et al.*, 2015). Par ailleurs, les apprenant-es adultes ont tendance à vouloir développer une prononciation native en raison de la perception négative que suscite la présence d'un accent (Scales *et al.*, 2006). Cependant, l'accent d'un-e apprenant-e n'a que peu ou pas d'influence sur le fait qu'il, elle soit compris-e lors d'une conversation (Thomson et Derwing, 2015).

1.3 Les pratiques enseignantes de la prononciation dans l'apprentissage d'une LA

Dans les dernières années, les chercheur-es se sont penché-es sur l'étude des pratiques d'enseignement de la prononciation. Ainsi, les études démontrent que le temps consacré à l'enseignement de la prononciation est très court et peu fréquent (Foote *et al.*, 2016 ; Nguyen et Newton, 2020). Par ailleurs, les enseignant-es favorisent l'enseignement des phonèmes difficiles à prononcer pour les apprenant-es (les éléments segmentaux) (Kissling, 2013 ; Wiener *et al.*, 2020 ; Wouters et Fortier, 2020) en dépit de l'enseignement de l'intonation, l'accent tonique et le rythme (les éléments suprasegmentaux). Cette attention sur les éléments segmentaux se manifeste principalement en faisant une rétroaction corrective sur la prononciation de certains phonèmes (Baker, 2014 ; Foote *et al.*, 2016 ; Nguyen et Newton, 2020). C'est-à-dire, les enseignant-es réagissent à la production incorrecte, ambiguë ou inappropriée des phonèmes pour attirer l'attention de l'apprenant sur l'erreur (Nassaji et Kartchava, 2021). Ces études montrent que les enseignant-es donnent peu d'attention aux éléments suprasegmentaux lors des cours de langue seconde (L2). Pourtant, il est également important d'enseigner les éléments suprasegmentaux, car ils ont un impact plus important sur la production d'un discours intelligible et compréhensible (Thomson et Derwing, 2015).

1.4 L'enseignement des langues basé sur les tâches pour enseigner la prononciation

L'enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT) est une approche qui promeut l'utilisation de la langue à travers de l'interaction entre les apprenant-es (Nunan et Nunan, 2004) et encourage son développement en faisant réaliser aux apprenant-es des tâches axées sur le sens (Ellis, 2017). De nombreuses études ont démontré les effets positifs de cette approche pour l'apprentissage de la grammaire (Carver et Kim, 2020 ; Michaud et Ammar, 2023), du lexique (Kim, 2008), la rédaction

(Fernández Dobao, 2012), etc. Pourtant, même si l'interaction est le point central de la communication orale et de l'ELBT, à notre connaissance, il existe un nombre très limité d'études qui ciblent l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation à travers l'ELBT. En effet, des études ont montré l'efficacité de l'enseignement explicite des éléments suprasegmentaux lors de la mise en œuvre des tâches. Par exemple, Gordon (2021) a observé que l'enseignement explicite des éléments suprasegmentaux lors de tâches complexes a des effets positifs sur la production d'un discours plus compréhensible chez les apprenant-es. D'ailleurs, dans son étude (Jung *et al.*, 2017) ont observé des effets positifs sur l'identification et la production de l'accent tonique des mots grâce à la répétition de la tâche. D'autres études se sont penchées sur les effets de la rétroaction corrective. En effet, Parlak et Ziegler (2017) ont observé que la rétroaction corrective explicite a des effets positifs sur l'identification et la production de l'accent tonique lexical pendant la mise en œuvre de trois tâches. Finalement, Solon *et al.* (2017) ont étudié les effets de la complexité d'une tâche sur la prononciation des phonèmes en espagnol. Ces études montrent des effets positifs du ELBT sur le développement de la prononciation chez les apprenant-es. Cependant, à notre connaissance, il n'existe pas d'étude qui décrit les perceptions des enseignant-es sur la mise en œuvre d'une tâche qui cible l'enseignement de la prosodie.

1.5 Les perceptions des enseignant-es à l'égard de l'enseignement de la prononciation

Les expériences des enseignant-es au cours de leur formation universitaire ou bien en tant que professionnels ont un impact important sur leur pratique d'enseignement (Borg, 2005). Ainsi, afin de mieux comprendre les décisions pédagogiques des enseignant-es, il est important de prendre en considération leurs perceptions. En ce qui concerne les perceptions des enseignant-es sur l'enseignement de la prononciation, Foote *et al.* (2011) ont montré que les enseignant-es considèrent qu'enseigner la prononciation est bénéfique et nécessaire pour les apprenant-es. Par ailleurs, les perceptions et les pratiques des enseignant-es en lien avec l'ELBT ont fait l'objet de diverses études (Douglas et Kim, 2014 ; Hasnain et Halder, 2023 ; Liu *et al.*, 2021). Pourtant, à notre connaissance, il n'existe pas d'études qui se penchent sur les perceptions des enseignant-es de français LA aux adultes à l'égard de la mise en œuvre d'une tâche visant à enseigner les éléments suprasegmentaux, plus précisément l'accent tonique et le rythme. En ce sens, il nous semble pertinent de poursuivre la possibilité d'enseigner des aspects suprasegmentaux en utilisation des tâches ainsi que de connaître les perceptions des enseignant-es.

1.6 Objectif général de l'étude

Notre objectif de recherche est de décrire les perceptions des enseignant-es de français LA aux adultes concernant la didactique de la prononciation, et plus spécifiquement, leurs perceptions d'une tâche qui cible l'enseignement de la prosodie.

1.7 Pertinence scientifique et sociale de la recherche

Bien que certaines études donnent un aperçu des perceptions des enseignant-es par rapport à l'enseignement de la prononciation (Baker, 2014 ; Foote *et al.*, 2011) et sur les perceptions des enseignant-es à l'égard du ETBT dans l'enseignement aux adultes (Douglas et Kim, 2014 ; Jezak et de Haan, 2020), à notre connaissance, il n'y a pas d'études portant directement sur les perceptions des enseignant-es quant à l'efficacité d'une tâche pour enseigner la prosodie du français LA. La présente étude vise à combler ce manque d'exploration de l'ELBT et de la prononciation en présentant les résultats d'une étude portant sur la mise en œuvre d'une tâche qui cible l'enseignement des éléments suprasegmentaux et sur la façon dont les enseignant-es de français aux adultes perçoivent les avantages et les inconvénients de cet enseignement. De plus, cette étude contribuera au domaine de l'ELBT en contexte du français langue seconde (FLS) et sur la didactique de la prononciation.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous définissons d'abord le concept de prononciation et ses composantes linguistiques (2.1). Ensuite, nous présentons les principales recherches sur la didactique de la prononciation (2.2). Par la suite, nous présentons l'approche d'enseignement des langues basé sur la tâche (2.3) ainsi que les études ciblant l'enseignement de la prononciation avec l'ELBT (2.3.3). Ensuite, nous présentons les perceptions des enseignant-es (2.4) ainsi que les perceptions à l'égard de l'enseignement de la prononciation d'une L2 (2.4.1) et les perceptions de l'utilisation de l'ELBT pour l'enseignement des langues (2.4.2). Nous terminons avec nos questions de recherche (2.5).

2.1 La prononciation

La prononciation est définie comme l'utilisation de l'appareil articulatoire pour produire du discours (Derwing et Munro, 2015) par le biais de la production de sons significatifs et de phénomènes prosodiques d'une langue (Cuq, 2003 ; Dalton et Seidlhofer, 2000 ; Derwing et Munro, 2015 ; Pennington et Richards, 1986). Dans le domaine de la phonétique, chaque langue est composée de deux types d'éléments. D'une part, les éléments segmentaux qui sont l'ensemble de sons qui font partie d'une langue, les phonèmes (Celce-Murcia *et al.*, 2010 ; Riegel *et al.*, 2009). Chaque phonème peut être décrit selon son mode et point d'articulation ainsi que son degré de sonorité ou nasalité lors de la prononciation. De ce fait, nous pouvons représenter chaque phonème par les lettres de l'alphabet et des symboles de l'alphabet phonologique international (Celce-Murcia *et al.*, 2010 ; Riegel *et al.*, 2009). En effet, le système segmental du français québécois est composé de 19 phonèmes vocaliques (Martineau *et al.*, 2022) et 19 phonèmes consonantiques (Briet *et al.*, 2014).

D'autre part, les langues se composent par les éléments suprasegmentaux ou la prosodie. La prosodie peut être définie comme l'ensemble des variations de ton, d'intensité, de volume, de timbre, de tempo et du rythme du discours d'un locuteur (Derwing et Munro, 2015 ; Di Cristo, 2016 ; Murphy, 2017). Grâce à ces variations, le locuteur manifeste ses intentions de communication (Celce-Murcia *et al.*, 2010 ; Riegel *et al.*, 2009). Il peut aussi communiquer des états émotionnels comme la joie, l'enthousiasme, l'irritation, l'ironie, le sarcasme, etc. (Cuq, 2003 ; Murphy, 2017) La prosodie comprend trois notions : le rythme, l'accent tonique, et l'intonation.

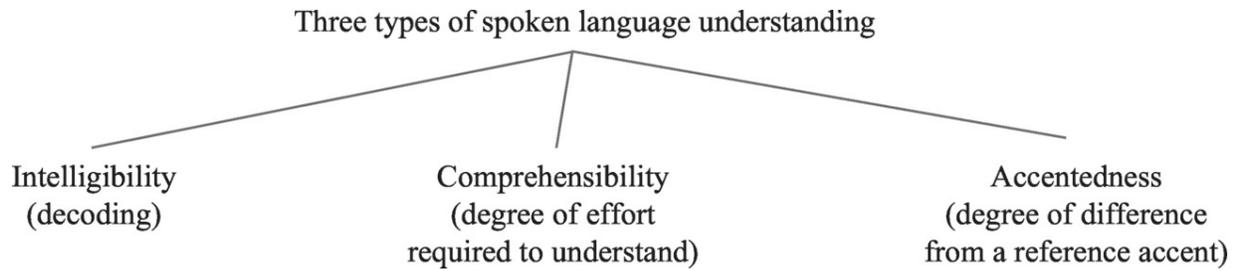
Le rythme se définit comme la mesure avec laquelle un groupe de syllabes se prononcent d'un seul coup (Levis, 2018). Ce groupe de syllabes est connu comme un groupe rythmique ou un groupe de souffle. En

français, les groupes rythmiques varient en nombre de syllabes prononcées, environ deux à sept syllabes prononcées d'un seul coup sans faire des pauses entre les syllabes (Lauret, 2007). Le rythme est important parce que le locuteur peut faire des contrastes et des nuances tout au long de son discours (Cuq, 2003 ; Murphy, 2017). Par ailleurs, l'accent tonique se caractérise par la prononciation plus forte, plus aiguë et plus allongée d'une syllabe ou d'un ensemble de syllabes (Celce-Murcia *et al.*, 2010 ; Di Cristo, 2016 ; Pennington et Richards, 1986). En français, l'accent tonique s'accorde à la dernière syllabe d'un groupe rythmique et permet d'identifier le début et la fin d'une chaîne sonore (Briet *et al.*, 2014 ; Di Cristo, 2016). Le rythme et l'accent tonique jouent un rôle important pour faire des liaisons entre les mots lors de la production du discours (Kennedy et Blanchet, 2014). Finalement, l'intonation peut être définie comme les changements de hauteur qui forment une mélodie sur une succession de syllabes. La mélodie peut être montante, constante, aiguë, descendante ou grave (Briet *et al.*, 2014). Le changement d'intonation communique une affirmation, une question, un ordre, etc. (Cuq, 2003 ; Murphy, 2017). Il est important d'enseigner le fonctionnement de la prosodie aux apprenant-es d'une L2 afin qu'ils, elles puissent identifier le sens d'un message à l'orale au-delà du sens des mots (Briet *et al.*, 2014).

2.1.2 Les facteurs sous-jacents pour une communication orale réussie

Aujourd'hui, les chercheur-es s'intéressent à développer des compétences efficaces de communication orale chez les apprenant-es. À cet effet, les chercheur-es ont identifié trois facteurs qui mesurent la réussite de la communication orale. Le premier facteur est l'intelligibilité qui mesure le degré auquel un-e auditeur-ric(e) comprend les énoncés produits par un-e locuteur-ric(e) (Munro et Derwing, 1995). L'intelligibilité est mesurée par la précision de la transcription des énoncés. Le deuxième facteur est la compréhensibilité qui mesure la facilité avec laquelle un-e auditeur-ric(e) peut comprendre l'énoncé d'un-e locuteur-ric(e) (Munro et Derwing, 1995). Finalement, l'accent mesure le degré de similitude des énoncés des apprenant-es avec l'accent d'un-e locuteur-ric(e) natif, native (Derwing, 2010). La compréhensibilité et l'accent sont des mesures subjectives, car elles sont évaluées à partir d'une échelle. Actuellement, nous savons que la relation entre ces trois facteurs influence la compréhension d'un message à l'oral.

Figure .1: (Munro et Derwing, 1995)



Bien que ces trois aspects soient importants pour mesurer la compréhension d'un message à l'oral, l'accent d'une personne a peu d'impact sur une communication efficace. En effet, Huensch et Nagle (2021) ont analysé la relation entre l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'accent de 42 étudiant-es d'espagnol aux États-Unis. Les étudiant-es ont fait deux enregistrements. Le premier consistait à faire une description à l'oral d'une série d'images. Le deuxième enregistrement consistait à répéter quelques phrases en espagnol. Par la suite, 80 personnes locutrices natives d'espagnol de différents pays hispanophones ont évalué le niveau d'intelligibilité, de compréhensibilité et d'accent de chaque enregistrement. Les résultats montrent qu'il existe une relation plus étroite entre le niveau de compréhensibilité et le niveau d'intelligibilité par rapport au niveau d'accent et le niveau d'intelligibilité. C'est-à-dire, les phrases évaluées comme plus compréhensibles avaient plus de probabilités d'être plus intelligibles. Pourtant, l'accent n'était pas un indicateur statistiquement significatif d'intelligibilité. Ce résultat soutient l'importance de se concentrer sur le développement d'un discours compréhensible chez les apprenant-es d'une L2 en lieu de développer un discours avec un accent natif. En revanche, si les apprenant-es se concentrent sur le développement d'un accent natif, leurs opportunités de devenir intelligibles diminueront.

Dans une autre étude au Canada, Saito *et al.* (2016) ont analysé les facteurs qui déterminent la compréhensibilité et le niveau d'accent des locuteurs non natifs de l'anglais. Pour ce faire, 120 adultes japonais ont participé à cette étude au Canada. Ces participants ont fait un enregistrement en décrivant à l'oral trois images. Les enregistrements ont été analysés par dix personnes locutrices natives de l'anglais. Ces évaluateurs ont analysé les enregistrements d'après différents facteurs grammaticaux, lexicaux et phonétiques. Les résultats montrent que les enregistrements évalués comme plus compréhensibles étaient liés aux aspects prosodiques, lexicaux et grammaticaux. C'est-à-dire que les évaluateurs prennent en compte toutes les ressources linguistiques de l'apprenant pour comprendre le message. Tandis que les discours évalués comme plus accentués ont été ceux qui avaient plus d'erreurs segmentales. Ces résultats montrent que les apprenants adultes d'une L2 peuvent atteindre le niveau d'une personne locutrice native quant au vocabulaire et à la grammaire. Pourtant, il est plus difficile qu'ils, elles atteignent

la prononciation de certains phonèmes. Cependant, les erreurs de prononciation au niveau segmental n'entravent pas la compréhension du message.

Par ailleurs, Murphy (2014) a évalué l'impact de l'accent d'une personne locutrice non native dans la compréhension de sa parole. À cet effet, le chercheur a demandé à 34 expert·es en enseignement de la prononciation d'anglais d'analyser le discours de l'acteur Javier Bardem, locuteur non natif de l'anglais. Les participant·es ont évalué ses habiletés de communication orale en anglais par le biais d'un questionnaire après avoir visionné l'extrait d'une entrevue. Les participant·es ont identifié que les erreurs de prononciation de certains phonèmes étaient un signe d'un accent non natif. Pourtant, cet accent n'affectait pas la compréhensibilité du message. En effet, les évaluateur·rice·s ont conclu que le discours de Bardem était compréhensible et intelligible. Ils et elles ont identifié facilement les groupes rythmiques pendant le discours de Bardem puisqu'il a fait des pauses aux moments appropriés. De plus, l'acteur a utilisé efficacement l'intonation et l'accent tonique selon les évaluations. Ces études montrent que l'amélioration de la compréhensibilité ne nécessite pas d'une amélioration de l'accent chez les apprenant·es.

Même si aujourd'hui nous savons qu'il est important de se concentrer sur le développement d'un discours compréhensible et intelligible chez les apprenant·es d'une L2, il semblerait que les pratiques enseignantes n'incluent pas nécessairement l'enseignement de la prononciation. Dans la prochaine section, nous présenterons la recherche sur les pratiques enseignant·es à l'égard de la prononciation.

2.2 La didactique de la prononciation

Il est important de comprendre le développement de la prononciation dans l'acquisition d'une langue seconde ou additionnelle. Pour ce faire, il est important de connaître les pratiques d'enseignement de la prononciation les plus fréquentes en classe. Dans cette section, nous présenterons des études décrivant les pratiques d'enseignement de la prononciation en général. Ensuite, nous présenterons des études qui se concentrent sur l'enseignement explicite des éléments segmentaux, les phonèmes. Nous concluons cette section en présentant des études sur l'enseignement explicite des éléments suprasegmentaux.

2.2.1 Les pratiques enseignantes de la prononciation

Pour approfondir le savoir scientifique sur les pratiques d'enseignement de la prononciation, les chercheur-es Foote *et al.* (2016) ont documenté les pratiques d'enseignement de prononciation de trois enseignant-es d'anglais à une école primaire de Montréal. Les analyses des enregistrements vidéo de quatre cours montrent que l'enseignement de la prononciation est peu fréquent. Par ailleurs, l'attention que les enseignant-es consacrent à la prononciation était réactif. En effet, les épisodes de prononciation identifiés étaient principalement des corrections sur des aspects segmentaux, tels que des phonèmes problématiques comme la prononciation des terminaisons des verbes au passé simple. Par ailleurs, ils ont observé qu'aucune attention n'a été accordée aux éléments suprasegmentaux. Selon les chercheur-es, cela peut s'expliquer par la difficulté que les enseignant-es ont pour identifier des erreurs suprasegmentales et d'en expliquer leur fonctionnement aux apprenant-es.

Dans une autre étude, Nguyen et Newton (2020) ont comparé les croyances et les pratiques d'enseignement de la prononciation de six professeur-es d'anglais au Vietnam. Pour décrire les pratiques d'enseignement, douze leçons ont été observées et filmées. Les résultats démontrent que les enseignant-es ont une approche de l'enseignement basée sur la présentation, la pratique et la production. En d'autres termes, ils signalent les erreurs de prononciation en utilisant la reformulation ou en demandant aux étudiant-es de corriger leurs erreurs. Les erreurs de prononciation corrigées par les enseignant-es concernaient presque toutes des segments, à l'exception de quelques erreurs d'accent tonique lexical, de liaisons consonnes-voyelles et des erreurs d'intonation des questions. Par ailleurs, le temps consacré à l'enseignement de la prononciation était très court, variant entre deux et sept minutes sur les quatre-vingt-dix minutes observées. Enfin, les chercheur-es ont observé que les enseignant-es n'ont pas adopté une approche proactive dans aucune des leçons, c'est-à-dire, aucune attention planifiée à l'enseignement de la prononciation.

Enfin, Baker (2014) a analysé, entre autres, les pratiques d'enseignement de prononciation de cinq enseignant-es nord-américain-es d'un cours de communication orale en anglais. À cet effet, la chercheuse a eu recours à des observations en classe et à des questionnaires destinés aux étudiant-es. Les résultats montrent que les enseignant-es qui ont suivi un cours universitaire sur la pédagogie de la prononciation disposent d'un répertoire plus large de techniques d'enseignement. Ainsi, la formation en didactique de la prononciation a eu des effets positifs sur la praxis des enseignant-es. En outre, les cinq enseignant-es

ont donné la priorité à l'utilisation de techniques contrôlées comme expliquer des caractéristiques de prononciation de l'anglais, des exercices de répétition et des rétroactions correctives, c'est-à-dire attirer l'attention des apprenant-es aux erreurs dans le but qu'ils les identifient et les corrigent. De plus, les enseignant-es utilisent des techniques kinesthésiques et tactiles afin que les apprenant-es identifient plus facilement les éléments de la prononciation. Cependant, les activités liées à la communication orale spontanée et à l'interaction entre apprenant-es restent limitées dans ce contexte.

Ces études nous montrent que certains enseignant-es intègrent l'enseignement de la prononciation dans leur pratique enseignante. Mais le temps qu'ils, elles consacrent à la didactique de la prononciation est très restreint. Il est important de connaître les effets d'enseigner explicitement la prononciation dans le développement de la L2 chez les apprenant-es. Dans la section suivante, nous allons présenter des études qui s'intéressent à cet enseignement.

2.2.2 L'enseignement explicite de la prononciation

L'enseignement de la prononciation ne reçoit que peu d'attention dans la pratique pédagogique actuelle. Pourtant, plusieurs chercheur-es ont formulé des recommandations pour l'enseignement explicite de cet aspect de la langue.

2.2.2.1 L'enseignement explicite des éléments segmentaux

Dans les premières études en didactique de la prononciation, les chercheur-es se sont surtout intéressé-es aux avantages de l'enseignement explicite des aspects segmentaux, notamment, les phonèmes vocaliques et consonantiques. Ainsi, pour examiner l'impact de l'enseignement explicite des éléments segmentaux sur le développement de la compréhensibilité et de l'aisance dans la production orale des apprenant-es, Derwing et Rossiter (2003) ont évalué les effets d'un enseignement explicite des éléments segmentaux et des éléments suprasegmentaux sur le développement de la compréhensibilité et de l'aisance dans la production orale des apprenant-es. L'étude a été menée au Canada auprès de 48 apprenant-es d'anglais de niveau intermédiaire. Les deux groupes expérimentaux ont reçu 20 minutes d'enseignement de la prononciation par jour pendant 12 semaines. Le groupe segmental s'est concentré sur des activités d'identification, de discrimination et de production de phonèmes individuels. Les analyses du post-test, un enregistrement audio d'une description d'images, révèlent que les apprenant-es du groupe segmental

ont réduit les erreurs phonologiques. Pourtant, aucune amélioration significative n'a été observée dans l'aisance de leur discours ou de leur compréhension.

Pour explorer le rôle potentiel d'un enseignement explicite accompagné d'une rétroaction corrective, Saito et Lyster (2012) ont mené une étude à Montréal auprès de 65 étudiant-es japonais-es dans le cadre d'un cours d'anglais de niveau intermédiaire. Deux groupes ont reçu un enseignement explicite de la prononciation du phonème /r/ : le groupe d'enseignement explicite ($n = 25$) et le groupe d'enseignement explicite avec rétroaction corrective ($n = 29$). Le groupe de contrôle ($n = 11$) a reçu un enseignement explicite des phonèmes vocaliques de l'anglais. Les résultats de trois post-tests : une lecture de paires minimales, une lecture à haute voix d'une phrase et une description d'une image comprenant des mots avec le phonème ciblé montrent que le groupe qui a reçu un enseignement explicite avec une rétroaction corrective a amélioré la production du phonème /r/ dans les trois tests. Ceci peut s'expliquer par le fait que le groupe sans rétroaction corrective n'a pas eu l'occasion de remarquer ses erreurs de prononciation, ce qui ne lui a pas permis d'améliorer sa production malgré le fait qu'il ait reçu une explication explicite.

En ce qui concerne les effets de l'identification de phonèmes sur la production l'oral, Wouters et Fortier (2020) ont observé les effets de l'enseignement explicite de cinq phonèmes allemands difficiles pour des apprenant-es francophones. L'étude a été menée à Montréal auprès de 64 étudiant-es d'allemand de niveau débutant. Les participant-es ont été répartis en deux groupes expérimentaux ($n = 23$, $n = 25$) et un groupe de contrôle ($n = 16$). Les groupes expérimentaux ont reçu un enseignement explicite d'une durée de dix à quinze minutes par leçon et étalés sur cinq semaines. Chaque leçon était consacrée à un phonème différent. L'enseignant a expliqué les caractéristiques articulatoires du phonème ainsi que les graphèmes qui le représentaient. Par la suite, les étudiant-es pratiquaient à l'aide d'exercices d'écoute, de répétition et de discrimination auditive. De plus, tout au long de la session, l'enseignant a fait remarquer les phonèmes enseignés. Les données ont été collectées à travers d'un prétest et un post-test qui consistaient en deux tâches de perception et de production des phonèmes. Les résultats des post-tests ont révélé que les participant-es des groupes expérimentaux ont amélioré leur perception et leur production des phonèmes ciblés.

Ces études montrent que des périodes brèves, mais régulières d'enseignement explicite des caractéristiques des phonèmes difficiles ont des effets positifs sur le développement de la prononciation. Cet enseignement explicite, accompagné d'exercices de pratique, d'exercices d'identification et de

rétroaction corrective, aide les apprenants-es à identifier et à produire ces phonèmes. Cependant, l'enseignement centré sur les éléments segmentaux ne permet pas le développement d'une parole compréhensible ou fluide, car ces éléments sont plutôt de nature suprasegmentale.

2.2.2.2 L'enseignement explicite des éléments suprasegmentaux

Depuis quelques années, nombreux chercheur-es reconnaissent l'importance de se pencher sur la didactique de la prosodie. Un aspect qui a retenu l'attention est le rôle de l'enseignement explicite de la prosodie. En effet, Uribe *et al.* (2014) ont observé les effets de l'enseignement explicite de deux phénomènes prosodiques de l'espagnol dans les productions orales des apprenant-es d'une école secondaire à Montréal. Au cours de six leçons, le groupe expérimental (n=13) a reçu 15 ou 20 minutes d'enseignement explicite, qui consistait en une explication du fonctionnement de la liaison et de l'enchaînement en espagnol. Cette explication était accompagnée d'une feuille d'exercices de compréhension. Lors de chaque séance, l'enseignant-e aidait les apprenant-es à identifier les phénomènes enseignés et à les pratiquer. Après six semaines d'intervention, les apprenant-es ont continué à pratiquer les phénomènes tout au long de la session. Par ailleurs, le groupe témoin (n=7) n'a reçu aucun enseignement explicite. Les données ont été collectées par le biais d'un pré test et un post-test, l'enregistrement d'une lecture à voix haute d'un texte et la répétition des phrases en espagnol. Les résultats du post-test montrent que les apprenant-es du groupe expérimental ont augmenté significativement l'utilisation des liaisons et des enchaînements lors de leurs productions orales contrôlées, tandis que le groupe contrôle n'a pas montré d'amélioration significative. Ces résultats montrent que l'explication explicite contribue à intégrer les éléments prosodiques dans la production orale des apprenant-es.

Afin de comprendre les effets de l'enseignement explicite sur la production des éléments suprasegmentaux, Saito et Saito (2017) ont mené une autre étude au Japon avec 20 étudiant-es d'anglais de niveau débutant. Le groupe expérimental (n=10) a reçu six cours d'enseignement explicite d'un élément suprasegmental (l'accent tonique, le rythme ou l'intonation de la phrase). Les leçons de 10 minutes étaient accompagnées d'exercices de répétition et des lectures à voix haute. Une fois l'enseignement explicite terminé, les apprenant-es effectuaient des activités axées sur le sens au cours desquelles ils devaient veiller à la reproduction exacte de l'élément enseigné (20 minutes). Le groupe de contrôle (n=10) a effectué des activités pratiques sans aucun enseignement explicite. Les données ont été collectées à partir d'un prétest

et un post-test qui consistaient en une lecture à voix haute. Les résultats du post-test ont montré une amélioration de la production de l'accent tonique, du rythme et de l'intonation dans le groupe expérimental. Ces résultats suggèrent que l'enseignement explicite peut aider les apprenant-es à comprendre et à identifier l'accentuation, le rythme et l'intonation, facilitant ainsi l'application de ces éléments à l'oral.

Par ailleurs, selon l'étude de Kennedy *et al.* (2014), l'enseignement explicite des éléments segmentaux et suprasegmentaux a des effets positifs sur l'amélioration de la production orale des apprenant-es. Cette étude a été menée au Québec avec 30 étudiant-es de niveau intermédiaire d'un cours de communication orale en français. Le cours était axé sur l'enseignement des éléments segmentaux et suprasegmentaux du français. Chaque cours de trois heures réparties sur 15 semaines ciblait l'enseignement d'un aspect ou un phénomène de la prononciation. Les étudiant-es recevaient une explication explicite et par la suite ils et elles réalisaient des exercices de compréhension orale et des activités communicatives. Les analyses d'une lecture à voix haute et d'une description d'une image ont montré une amélioration dans la production d'un discours moins monotone. En effet, pendant la lecture à voix haute, les étudiant-es ont prononcé avec moins d'hésitations et ont fait moins d'erreurs de phonèmes et d'intonation. Par ailleurs, lors de la description d'une image, les étudiant-es ont produit les éléments segmentaux avec plus de précision, mais avec moins d'aisance.

Plus récemment, dans leur étude, Lee *et al.* (2020) ont comparé les retombées de l'enseignement explicite de la perception par rapport à l'enseignement explicite sur la production des éléments prosodiques et de phonèmes. L'étude a été menée au Japon avec 115 étudiant-es d'anglais. Les participant-es ont été divisés en quatre groupes expérimentaux avec un enseignement explicite axé sur : a) la perception de la prosodie (n=21) ; b) la production de la prosodie (n=22) ; c) la perception de phonèmes (n=24) ; d) la production de phonèmes (n=25) et un groupe contrôle sans aucun enseignement explicite (n=23). Les deux groupes axés sur la prosodie ont reçu une explication sur la nature et l'importance des syllabes en anglais. Le groupe axé sur la perception de la prosodie a reçu une formation pour identifier le numéro de syllabes et l'accent tonique des mots à travers des gestes physiques. Pour sa part, le groupe axé sur la production de la prosodie a imité des mots et des phrases modélisés par l'enseignant tandis que les groupes axés sur les phonèmes ont eu une explication sur le point d'articulation de certains phonèmes problématiques. Le groupe axé sur la perception de phonèmes devait identifier les phonèmes des paires minimales. Le groupe axé sur la production de phonèmes devait pratiquer les phonèmes en imitant les mots et les phrases de

l'enseignant. Les données ont été collectées par un post-test immédiat et un post-test différé sous la forme de tâches de production orale contrôlée et spontanée. Les résultats montrent que les quatre groupes expérimentaux ont amélioré significativement leurs capacités à produire avec précision les aspects enseignés. Pourtant, les groupes avec un enseignement axé sur la perception ont eu des résultats plus significatifs à long terme en comparaison avec l'enseignement axé sur la production dans les deux variables. Cela montre que la perception précise précède la production précise des éléments prosodiques et des phonèmes. Donc, un enseignement explicite axé sur la perception des éléments de la prononciation a des bénéfices pour les apprenant-es.

Dans leur étude, Derwing et Rossiter (2003) ont constaté que l'enseignement explicite axé sur les éléments suprasegmentaux avait des effets positifs sur l'amélioration de l'aisance et de la compréhensibilité du discours des apprenant-es. L'étude a été menée au Canada auprès de 48 étudiant-es d'anglais de niveau intermédiaire. Les étudiant-es ont été divisés dans deux groupes expérimentaux qui ont reçu 20 minutes d'enseignement de la prononciation par jour pendant 12 semaines. Le groupe suprasegmental a reçu un enseignement explicite sur l'identification des accents toniques, de l'intonation et du rythme. Les données ont été recueillies en enregistrant la description d'une série d'images et ont été évaluées par six locuteurs natifs de l'anglais afin de déterminer la compréhensibilité et l'aisance des étudiants. Les résultats ont montré que les étudiant-es ont réduit le nombre de pauses dans leurs productions orales, ce qui a permis d'améliorer l'aisance et la compréhensibilité.

Afin de comprendre les effets d'un enseignement explicite sur le développement de l'accent, la compréhensibilité et l'aisance des apprenant-es, Inceoglu (2019) a mené une étude dans un cours de prononciation du français L2 en ligne avec 16 apprenant-es. Le cours consistait à développer la perception et la production des éléments segmentaux et suprasegmentaux du français afin d'améliorer la compréhensibilité et l'aisance. Les données ont été collectées à partir d'un pré test et un post-test de trois tâches chacun : une lecture à voix haute, une description d'une image et une activité de conversation. Les données ont été évaluées par cinq locuteurs natifs du français pour mesurer la compréhensibilité et le niveau d'accent. Les résultats du post-test montrent que l'aisance des apprenant-es a amélioré, car la durée des pauses a été plus courte. En plus, les apprenant-es ont produit moins d'erreurs segmentales. Pourtant, il n'existe aucun résultat significatif dans l'amélioration de la compréhensibilité, cela peut s'expliquer à qu'il n'existe pas un lien entre la prononciation correcte des éléments segmentaux avec la production d'un discours compréhensible.

La recherche en didactique de la prononciation montre que l'enseignement explicite des aspects segmentaux et suprasegmentaux est très bénéfique pour le développement de compétences de communication orale chez les apprenant-es. En plus, les apprenant-es doivent avoir l'occasion de mettre en pratique ces connaissances à travers d'activités de production orale. À cet effet, les approches actuelles de l'enseignement des langues favorisent l'apprentissage par l'utilisation de la langue et la communication. Une approche de plus en plus présente dans la recherche sur l'enseignement des langues est l'enseignement basé sur les tâches.

2.3 L'enseignement des langues basé sur la tâche

L'interaction dans la salle de classe est essentielle dans l'apprentissage d'une LA. Cette interaction permet aux apprenant-es de mettre en pratique des connaissances linguistiques, d'échanger des idées et de communiquer avec leurs collègues et leurs enseignant-es (Branden *et al.*, 2009). L'enseignement des langues basé sur la tâche (ELBT) est une approche pédagogique qui cible le développement des compétences communicatives chez les apprenant-es à travers des interactions axées sur le sens lors de la réalisation des tâches. Cette approche favorise la mobilisation des capacités des apprenant-es pour apprendre la langue de façon indirecte par l'accomplissement de tâches qui attirent leur attention sur le sens (Ellis *et al.*, 2019). Au centre de cette approche, nous trouvons la tâche.

2.3.1 La tâche

Au cours des années, plusieurs chercheur-es ont offert des définitions de la tâche (Bygate *et al.*, 2001 ; Long, 1985 ; Richards, Platt et Weber, 1985 ; Nunan, 1989). Même si nous observons des différences, les chercheur-es s'entendent sur certains aspects d'une tâche. Ainsi, une tâche doit répondre à quatre critères. Tout d'abord, elle doit se concentrer sur le sens plutôt que sur la forme. En d'autres termes, l'objectif principal de la tâche ne doit pas être l'apprentissage des formes linguistiques spécifiques. Deuxièmement, il doit y avoir un écart d'information (des informations, différences d'opinions) que les apprenant-es doivent combler lors des interactions. Cela implique que les apprenant-es discutent entre eux, expriment leurs opinions et proposent des solutions à un problème quelconque. Troisièmement, les apprenant-es doivent utiliser toutes leurs ressources, linguistiques et non linguistiques, pour accomplir la tâche. Dans le cadre de l'ELTB, on encourage les apprenant-es à utiliser le langage dont ils disposent pour communiquer. Par exemple, l'utilisation des gestes et les expressions faciales. Finalement, le résultat final de la tâche doit

être un objectif concret plutôt que l'utilisation de la langue (Ellis, 2003). Afin de faciliter l'application du ELBT dans la salle de classe, il est utile de suivre le cycle de tâche.

2.3.2 Le cycle de la tâche

Différents chercheur·es ont proposé différentes phases pour la mise en œuvre d'une tâche (Estaire et Zanon, 1994 ; Lee, 2000 ; Prabhu, 1987 ; Skehan, 1996 ; Willis, 1996). Toutes ces propositions ont en commun trois étapes différentes : la prêtâche, la tâche et la post-tâche.

La prêtâche est l'étape qu'on met en place avant la tâche. Lors de cette étape, l'enseignant introduit le sujet de la tâche. Lors de cette étape, l'enseignant propose des activités qui visent à préparer les apprenant·es afin de faciliter la réalisation de la tâche (Ellis 2003). À la fin de la prêtâche, l'enseignant explique les consignes de la tâche et il peut aussi annoncer le but principal ainsi que le temps alloué à la tâche (Jackson, 2022).

La dernière étape du cycle de la tâche est la post-tâche (Ellis, 2009). Au cours de cette étape, les apprenant·es peuvent réfléchir à leur performance ou répéter la tâche afin de l'améliorer. Enfin, la post-tâche peut être utilisée pour se concentrer sur la forme, en particulier sur les problèmes que les apprenant·es ont rencontrés dans l'exécution de la tâche (Ellis *et al.*, 2020).

2.3.3 L'enseignement de la prononciation avec l'ELBT

L'ELBT est une approche en didactique qui attire l'attention de plusieurs chercheur·es grâce aux retombées positives dans l'acquisition d'une LA. Actuellement, plusieurs études ont examiné les effets de la tâche et les conditions de son déroulement (répétition, planification) sur le développement de la complexité, de la précision et de l'aisance de la grammaire (Johnson *et al.*, 2012 ; Plakans *et al.*, 2019) et du lexique (Gray et Smithers, 2019). Dans les dernières années, quelques études sur l'enseignement de la prononciation en contexte de ELBT ont été réalisées. En effet, les chercheur·es se sont intéressés sur l'étude des effets d'un enseignement explicite des éléments de la prononciation lors de la mise en œuvre de différents types de tâches.

Par exemple, aux États-Unis, McKinnon (2017) a observé les effets de l'enseignement explicite de l'intonation de l'impératif présent lors d'une tâche d'échange d'informations. Dans cette étude, 28 apprenant·es d'espagnol de niveau intermédiaire ont été répartis en deux groupes expérimentaux : le

groupe grammaire et le groupe intonation. Pendant la pré-tâche, l'enseignant a fait la différence entre les phrases impératives (pour donner des instructions) et les phrases déclaratives (pour décrire une recette). Les deux groupes ont reçu une explication grammaticale du temps de l'impératif présent. Mais le groupe intonation a reçu une formation pour identifier les différences d'intonation entre les phrases déclaratives et les phrases impératives. Pendant la tâche, les apprenant-es devaient donner les instructions à d'une recette à un collègue. Enfin, lors de la post-tâche, l'enseignant a donné une rétroaction corrective. Pour le groupe grammaire, la rétroaction consistait en une explication métalinguistique de la conjugaison de l'impératif présent. Tandis que pour le groupe intonation, la rétroaction consistait à expliquer explicitement les différences d'intonation des phrases déclaratives ou impératives. Le post-test a consisté à enregistrer 25 phrases impératives et déclaratives. Les résultats montrent que seuls les apprenant-es du groupe intonation ont significativement amélioré la prononciation des phrases impératives en modifiant l'intonation. Ces résultats peuvent s'expliquer par le type d'enseignement explicite dans lequel l'enseignant a attiré l'attention sur les changements d'intonation en fonction du type de phrase. En plus, il paraît que la rétroaction corrective aide les apprenant-es à remarquer les changements d'intonation dans les phrases impératives puisque l'enseignant a rappelé aux apprenant-es de faire l'intonation correctement quand il écoutait des erreurs d'intonation. Dans une autre étude au Costa Rica, Gordon (2021) a observé les effets de l'enseignement explicite de la prononciation lors de la mise en œuvre de tâches complexes sur la compréhensibilité, l'accent et l'aisance du discours des apprenant-es. Cette étude a été menée avec trois classes universitaires d'anglais. Chaque classe a reçu un enseignement explicite pour identifier et produire des éléments segmentaux et suprasegmentaux de l'anglais tels que l'accent tonique, l'intonation, le rythme, les liaisons et les groupes rythmiques. Ensuite, les étudiant-es ont fait des exercices de pratique et une tâche communicative. La complexité de la tâche communicative variait selon le groupe. La tâche du premier groupe consistait en une conversation simple ($n = 8$). La tâche du deuxième groupe consistait en une tâche simple de prise de décision ($n = 7$) et la tâche du troisième groupe consistait en une tâche complexe de prise de décision ($n = 8$). Les données ont été collectées par le biais d'un prétest et un post-test d'une production orale spontanée et ont été analysées par 26 personnes locutrices natives de l'anglais. Les résultats montrent que le groupe qui a effectué une tâche de communication complexe a significativement amélioré sa compréhensibilité par rapport aux deux autres groupes. Ces résultats confirment que l'enseignement explicite est bénéfique pour sensibiliser les apprenant-es à l'identification des éléments segmentaux et suprasegmentaux, ce qui facilitera le développement d'un discours compréhensible. Cependant, le niveau d'accent n'a pas varié de manière significative dans les trois classes.

Le discours d'aucun groupe n'a été jugé comme moins accentué. Ce résultat confirme que l'accent d'un apprenant n'a pas d'effet négatif sur la compréhensibilité de son discours. De plus, ces résultats confirment la nécessité de cibler l'enseignement de la prononciation sur le développement de l'intelligibilité et de la compréhensibilité plutôt que sur le développement d'un discours natif.

D'autres études en lien avec l'enseignement de la prononciation dans le contexte de ELBT ont été menées pour comprendre les effets du déroulement de la tâche sur le développement de la prononciation. En effet, Solon *et al.* (2017) ont évalué les effets de la complexité d'une tâche sur les épisodes de réflexion sur la langue (LRE) en relation à la prononciation ainsi que sur la prononciation des voyelles en espagnol. Cette étude a été menée aux États-Unis avec 20 étudiant-es d'espagnol de niveau intermédiaire. Les apprenant-es ont travaillé en dyades, chacune a fait une tâche simple d'échange d'information et une tâche complexe d'échange d'information. Le vocabulaire des tâches ciblait la pratique des voyelles en espagnol par le biais des paires minimales. Pendant le déroulement des tâches, les apprenant-es ont audio enregistré leurs interactions. Les enregistrements ont été évalués afin de comptabiliser le nombre de LRE ciblant la prononciation ainsi que pour évaluer la prononciation des voyelles. Les résultats montrent qu'il n'y a pas beaucoup de LRE ciblant la prononciation entre les deux types de tâches. Cela peut s'expliquer par le fait que les apprenant-es n'ont pas reçu un enseignement explicite sur la prononciation des voyelles, ce qui n'a pas donné l'occasion d'en réfléchir et d'en discuter avec leurs collègues. En ce qui concerne la prononciation, les résultats montrent que les apprenant-es prononçaient mieux les voyelles /e/, /i/, /o/ et /u/ pendant la mise en œuvre de la tâche complexe.

Par ailleurs, Jung *et al.* (2017) ont évalué les effets de la répétition des tâches sur la fréquence de production de l'accent tonique lexicale. L'étude a été menée en Corée du Sud avec 57 apprenant-es de secondaire qui ont été répartis en trois groupes : le groupe de répétition identique de la tâche ($n = 22$), le groupe de répétition procédurale de la tâche, même processus différente information ($n = 17$) et le groupe contrôle ($n = 18$). Les apprenant-es des groupes expérimentaux ont réalisé deux tâches d'échange d'information individuellement avec le chercheur. Les élèves disposaient de 36 cartes contenant un court texte, tandis que le chercheur disposait de 18 cartes contenant des phrases. Le texte et les phrases contenaient des mots-clés ciblant la prononciation de l'accent tonique. Pendant la tâche, le chercheur et l'apprenant interagissaient sous forme de questions et de réponses en utilisant les informations contenues dans les cartes. Le groupe contrôle a lu à voix haute les informations figurant sur les cartes. Les données ont été recueillies en lisant à voix haute à trois reprises (pré-test, post-test et post-test différé) 25 phrases

contenant 72 mots-clés avec des accents toniques. Les résultats ont révélé que les apprenant-es des groupes expérimentaux produisaient des accents toniques de manière beaucoup plus précise lors des deux post-tests. De plus, les chercheur-es ont observé que la répétition de la tâche permettait aux apprenant-es de pratiquer l'accent tonique et d'améliorer ainsi l'intelligibilité de leur discours.

Grâce à la mise en œuvre des tâches communicatives, Kennedy *et al.* (2015) ont identifié les facteurs qui influent dans l'interaction communicative entre des locuteur-ice-s de français lingua franca. Pour ce faire, ils ont mené une étude à Montréal avec 18 étudiant-es de FLS. Les participant-es ont travaillé en dyades et ont réalisé quatre tâches communicatives : une tâche de discussion, deux tâches d'écart d'information et une tâche de prise de décision. Les données ont été collectées par un enregistrement vidéo du déroulement des tâches et une entrevue de rappel stimulé immédiate. Les enregistrements et l'entrevue ont été analysés afin d'identifier les incompréhensions de chaque étudiant-e et la cause de ces incompréhensions. Les résultats montrent que la plupart des incompréhensions causées par la prononciation ont comme origine la production de phonèmes individuels. Pourtant, la prononciation des éléments suprasegmentaux tel que la liaison a peu d'impact dans l'intercompréhension des apprenant-es. Cela peut s'expliquer à que les apprenant-es d'une L2 ne produisent à peu près pas les liaisons ce qui ne cause problème à les identifier pour les autres apprenant-es. Ces résultats montrent que la prononciation est un aspect primordial pour la compréhension à l'oral entre les locuteurs et locutrices de français lingua franca.

Ces études montrent que l'ELBT est une approche pertinente pour l'enseignement de la prononciation, soit des éléments segmentaux ou suprasegmentaux. Bien que ces études montrent des résultats significatifs sur le développement de la prononciation quant à la compréhensibilité, l'identification des phonèmes et aspects prosodiques, entre autres, ils n'abordent pas les perceptions des enseignant-es sur le déroulement des tâches ciblant l'enseignement de la prononciation.

2.4 Les perceptions des enseignant-es

Dans le domaine de la didactique des langues secondes, les cognitions des enseignant-es sont un concept qui comprend les croyances, les connaissances, les idées, les représentations, les opinions, les attitudes, les pensées, les compréhensions et les perceptions des enseignant-es sur leur pratique d'enseignement (Borg, 2003, 2015). Il est important de connaître les cognitions des enseignant-es puisque leurs pratiques

d'enseignement sont grandement influencées par leurs cognitions (Borg, 2003). Dans les dernières années, plusieurs chercheur-es ont examiné l'influence des cognitions sur les pratiques d'enseignement de la grammaire (Andrews, 2003 ; Graus et Coppen, 2016). Par ailleurs, les chercheur-es se sont aussi intéressés à décrire les perceptions des enseignant-es sur l'enseignement de la prononciation tout en comparant leurs perceptions avec leurs pratiques. Nous allons présenter les études qui ont analysé les perceptions des enseignant-es sur l'enseignement de la prononciation.

2.4.1 Les perceptions à l'égard de l'enseignement de la prononciation d'une L2

Dans le contexte de l'enseignement des langues, plusieurs chercheur-es se sont intéressé-es à décrire les perceptions des enseignant-es quant à l'enseignement de la prononciation dans différents contextes. Dans leur étude, Foote *et al.* (2011) ont fait un portrait des perceptions des enseignant-es sur la prononciation au Canada. Pour ce faire, 159 enseignant-es d'anglais ont répondu à un questionnaire. Les résultats montrent que les enseignant-es ont une perception positive de l'enseignement de la prononciation. D'une part, la majorité des participant-es (73 %) croit qu'enseigner la prononciation peut être important pour les apprenant-es de tous les niveaux, mais surtout pour les apprenant-es de niveau intermédiaire et avancé. Ainsi, les enseignant-es pensent que les apprenant-es peuvent bénéficier d'un cours axé exclusivement sur la prononciation. Pourtant, la majorité d'enseignant-es doute de leurs habiletés à enseigner tant des éléments segmentaux que des éléments suprasegmentaux à cause d'un manque de formation.

Par ailleurs, Baker (2014) a analysé, entre autres, les perceptions d'enseignement de la prononciation de cinq professeur-es d'anglais d'Amérique du Nord. Pour avoir une compréhension plus profonde sur les perceptions, la chercheuse a utilisé des entrevues semi-dirigées et des entretiens de rappel stimulés. Les résultats montrent que les enseignant-es ont trois perceptions principales sur la didactique de la prononciation. La première perception est que les apprenant-es doivent développer la capacité d'identifier les aspects de la prononciation en anglais avant de pouvoir les produire. La deuxième perception est que l'utilisation de techniques kinesthésiques et tactiles a des effets positifs sur l'identification des aspects suprasegmentaux tels que l'accent tonique. En effet, l'utilisation de ces techniques peut aussi faciliter le développement d'un discours compréhensible chez les apprenant-es. La dernière perception est que l'enseignement de la prononciation peut être ennuyant. Cette perception peut s'expliquer par trois raisons. Premièrement, le manque de matériel pédagogique puisque les enseignant-es utilisent des activités

répétitives et proposées dans le livre. Deuxièmement, le manque de temps pour trouver du matériel additionnel et l'adapter aux besoins des apprenant-es. Troisièmement, le manque de formation sur l'enseignement de la prononciation.

Dans une récente étude réalisée au Vietnam, Nguyen et Newton (2020) ont exploré les divergences entre les perceptions et les pratiques d'enseignement de la prononciation de six professeur-es d'anglais langue étrangère. Afin de décrire les perceptions des participant-es, les données ont été collectées par le biais d'entrevues individuelles. Les résultats montrent que les participant-es considèrent que le but de l'enseignement de la prononciation est de développer un discours intelligible. Par ailleurs, les participant-es se sont prononcés sur les facteurs qui déterminent l'inclusion de cours de prononciation. Premièrement, les enseignant-es pensent qu'il existe un manque de matériel pédagogique. En effet, ils, elles pensent que les manuels ne priorisent pas l'enseignement de la prononciation, car les exercices sont très limités dans les livres. Deuxièmement, les enseignant-es considèrent que le contenu de leur programme est très chargé. Ainsi, ils manquent de temps pour intégrer des leçons d'enseignement explicite de prononciation ainsi que pour chercher du matériel supplémentaire. Finalement, les résultats révèlent que la majorité des participant-es n'ont pas suivi une formation sur l'enseignement de la prononciation, car ils ont manifesté le besoin d'avoir plus de formations sur des techniques d'enseignement de la prononciation.

Dans une autre étude menée en Nouvelle-Zélande, Couper (2017) a exploré les perceptions de l'enseignement de la prononciation de 19 enseignant-es d'anglais aux adultes. L'analyse des entretiens semi-structurés a révélé que les participant-es pensent que l'objectif de l'enseignement de la prononciation est de développer une parole intelligible chez l'apprenant-es. Plus précisément, un discours précis, clair et fluide pour communiquer efficacement. En outre, la plupart des participant-es ont déclaré ne pas avoir reçu de formation sur des techniques d'enseignement de la prononciation, ce qui génère de l'incertitude chez les enseignant-es. À cet égard, les aspects de la prononciation qu'ils et elles enseignent ont été appris grâce à l'expérience et à la formation professionnelles. De plus, les enseignant-es ont déclaré donner la priorité à l'enseignement des éléments segmentaux parce qu'ils sont plus faciles à enseigner et plus efficaces que les éléments suprasegmentaux. Enfin, les enseignant-es ont exprimé n'avoir pas le temps d'inclure des sessions consacrées exclusivement à la prononciation, car ils considèrent que le curriculum est surchargé.

Dans une autre étude en Uruguay, Couper (2016) a décrit les perceptions de 28 enseignant·es d'anglais. Les résultats des analyses des entretiens ont montré que les participant·es ressentent de l'anxiété et de l'insécurité quant à leurs connaissances en matière de prononciation, aux aspects à enseigner et aux techniques d'enseignement. Par conséquent, les enseignant·es ressentent le besoin de recevoir plus de formations sur la didactique de la prononciation. D'autre part, les enseignant·es ont tendance à négliger la prononciation parce qu'ils n'ont pas le temps d'ajouter des leçons de prononciation à leur programme chargé. Ils estiment également que le matériel pédagogique est insuffisant, car les manuels proposent peu d'activités axées sur la prononciation.

La formation des enseignant·es influence grandement leurs perceptions sur l'enseignement. En effet, Burri *et al.* (2017) ont étudié les effets d'un cours de didactique de la prononciation sur les perceptions des enseignant·es et futur·es enseignant·es d'anglais. Dans cette étude, menée en Australie, dix étudiant·es en enseignement et cinq enseignant·es en service ont suivi un cours de didactique de la prononciation axé sur la prosodie de l'anglais. Les données ont été collectées par des questionnaires, des groupes de discussion et des entrevues individuelles. Les résultats montrent que la formation influence les perceptions des enseignant·es quant à la didactique de la prononciation. Après la formation, les enseignant·es en service sont devenus plus assurés sur les techniques d'enseignement de prononciation. Cependant, leurs perceptions sur la durée et le moment de l'enseignement n'ont pas changé. Puisque les enseignant·es pensent que les activités de prononciation ne peuvent pas être intégrées dans les activités habituelles du cours. Au contraire, ils pensent que les activités de prononciation doivent être présentées à la fin de chaque cours de manière décontextualisée. Finalement, les auteurs ont découvert que les perceptions se développent de manière différente dépendamment de la langue maternelle et l'expérience en enseignement des participant·es. En effet, les futur·es enseignant·es qui avaient comme langue maternelle l'anglais ont eu de la difficulté à comprendre les notions enseignées. En revanche, les enseignant·es non anglophones ont de la difficulté à les identifier. Par exemple, ils et elles ont exprimé leur frustration par rapport à l'identification de certains phonèmes et des changements d'intonation.

Ces études montrent qu'il existe une réticence des enseignant·es à enseigner la prononciation et qu'il s'avère nécessaire de comprendre leurs perceptions sur leurs approches d'enseignement de sorte que ces perceptions peuvent influencer grandement leurs pratiques d'enseignement.

2.4.2 Les perceptions de l'utilisation de l'ELBT pour l'enseignement des langues

Dernièrement, les chercheur-es se sont intéressés à la perception des enseignant-es sur l'utilisation de l'ELBT dans l'enseignement des langues. À ce jour, nous savons que les enseignant-es ont une perception positive de l'ELBT en raison de son impact sur l'amélioration de la communication orale (Carless, 2004 ; Douglas et Kim, 2014), sur la motivation des apprenant-es (Douglas et Kim, 2014 ; Hasnain et Halder, 2023), sur l'aspect pratique de l'utilisation dans un contexte authentique (Douglas et Kim, 2014), sur le développement de l'engagement des apprenant-es (Hasnain et Halder, 2023) et sur la pratique des quatre compétences linguistiques tout au long de la tâche (Douglas et Kim, 2014). Cependant, nous avons observé certaines perceptions négatives qui conduisent les enseignant-es à décider de ne pas utiliser l'ELBT. Par exemple, le temps nécessaire à la préparation et à la mise en œuvre de la tâche (Carless, 2004 ; Douglas et Kim, 2014), l'incompréhension de l'ELBT (Douglas et Kim, 2014 ; Zheng et Borg, 2014) et l'attachement des enseignant-es aux méthodes d'enseignement traditionnelles (Douglas et Kim, 2014). Actuellement, à notre connaissance, il n'existe pas d'études qui s'intéressent à la description des perceptions des enseignant-es sur la mise en œuvre d'une tâche ciblant l'enseignement de la prononciation du FL2. Notre étude cherche à combler ce besoin en brossant un portrait des perceptions des enseignant-es sur l'utilisation de l'ELBT en mettant en œuvre une tâche qui cible l'enseignement de la prosodie. Cet objectif nous amène à nos questions de recherche.

2.5 Questions de recherche

À la lumière des dimensions explorées dans le cadre théorique, nous avons pu faire état des facteurs nécessaires au développement d'une communication orale réussie, des pratiques et des perceptions des enseignant-es en matière d'enseignement de la prononciation, des avantages de l'ELBT dans l'enseignement de la prononciation et des techniques les plus efficaces pour l'enseignement de la prononciation. Ainsi, nous avons pu identifier deux questions de recherche.

1. Quelles sont les perceptions des enseignant-es de francisation concernant la didactique de la prononciation ?
2. Quelles sont les perceptions des enseignant-es de francisation concernant une tâche qui cible l'enseignement de la prosodie ?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre vise à décrire la méthodologie de notre étude. D'abord, nous décrivons le type de recherche (3.1), ainsi que le contexte de recherche (3.2). Ensuite, nous décrivons le déroulement du recrutement (3.3), puis décrivons les participantes qui ont pris part à l'étude (3.4). Par la suite, nous décrivons les instruments de collecte de données (3.5). Ensuite, nous décrivons la procédure de collecte de données (3.6) ainsi que le traitement et l'analyse des données (3.7). Enfin, nous présenterons les considérations éthiques (3.8).

3.1 Type de recherche

L'objectif de notre étude est de décrire les perceptions de trois enseignantes de français langue seconde aux adultes au sujet de la didactique de la prononciation et d'une tâche orale avec une composante qui cible l'enseignement explicite de la prononciation. Pour mener cette étude, nous avons choisi la méthode de recherche d'étude de cas avec un devis qualitatif. L'étude de cas vise à mieux comprendre une situation en prenant en compte la perspective des participant·es dans son contexte quotidien (Fortin et Gagnon, 2016). De plus, la recherche qualitative s'intéresse à faire une description des participant·es et de leurs perceptions selon leurs expériences dans une situation particulière (Fortin et Gagnon, 2016). Il nous semblait pertinent de choisir ce type de recherche puisque nous nous intéressons à décrire les perceptions des participantes avant et après la mise en application d'une tâche orale dans leur classe.

3.2 Contexte

Dans le but d'explorer les perceptions à l'égard de la prononciation et d'une tâche pédagogique ciblant l'enseignement de la prosodie, cette étude s'est déroulée dans la région montréalaise avec des enseignantes de francisation de niveau intermédiaire et avancé. Au Québec, les cours de francisation sont des cours de français offerts par le gouvernement aux personnes adultes dont la langue maternelle est autre que le français. Le programme de francisation vise à développer des connaissances en français à l'oral et à l'écrit. De plus, la francisation vise à acquérir des compétences interculturelles favorisant l'intégration sociale, culturelle et professionnelle à la société québécoise (supérieur, s. d.).

3.3 Recrutement

Afin de faire le recrutement de nos participantes, nous avons choisi la méthode d'échantillonnage de boule de neige. D'après Fortin et Gagnon (2016), cette technique permet d'élargir un échantillon en se servant

des réseaux personnels et professionnels des personnes participantes qui répondent aux critères de sélection. Pour ce faire, nous avons contacté la direction de 25 institutions d'enseignement de français aux adultes. Nous leur avons demandé de faire circuler l'invitation parmi leurs enseignant-es (Annexe A). À la suite de ces démarches de recrutement, nous avons obtenu des réponses favorables de deux personnes participantes. Par la suite, une de ces participantes nous a mis en contact avec deux autres collègues qui ont exprimé leur intérêt de participer à notre étude. Pour cette étude qualitative, il était important de recruter des personnes qui avaient une expérience en francisation et aussi une formation en didactique des langues. Donc, nous avons dû exclure une des participantes étant donné que sa formation n'était pas en didactique des langues. Donc, nous nous sommes concentrés à faire l'étude avec trois participantes. Afin d'assurer la confidentialité de leur identité, nous leur avons attribué les pseudonymes suivants : Rosalie, Emma et Lavinia.

3.4 Les participantes

Cette étude a été réalisée avec la participation de trois enseignantes de francisation travaillant à différents centres de services scolaires de la région de Montréal. Au moment de la collecte de données, elles enseignaient au niveau intermédiaire et avancé. Nous allons présenter un profil détaillé de chaque participante. Tout d'abord, nous allons décrire leur profil démographique. Par la suite, nous allons décrire leur formation universitaire et leur formation en prononciation. Par la suite, nous allons présenter leur expérience professionnelle en enseignement du FLS. Finalement, nous allons décrire leur contexte actuel d'enseignement. Les tableaux 3.1 et 3.2 fournissent des informations démographiques des participantes et des informations sur leur formation universitaire.

Tableau 3.1 Information démographique des participantes

Nom	Genre	Âge	Pays d'origine	Langue maternelle	Autres langues connues	Années d'expérience enseignement de français
Rosalie	Féminin	49	Canada	Français	Anglais avancé Espagnol intermédiaire	27 ans au Québec FLS
Lavinia	Féminin	46	Roumanie	Roumain	Français avancé	7 ans en Roumanie FLE 8 ans au Québec FLS
Emma	Féminin	35	Venezuela	Espagnol	Anglais avancé Français avancé	6 ans en Colombie FLE 4 ans au Québec FLS

Tableau 3.2 Formation universitaire des participantes

Nom	Formation 1er cycle	Pays de formation	Année d'obtention diplôme	Formation 2em cycle	Lieu d'obtention diplôme	Année d'obtention diplôme	Formation en prononciation
Rosalie	Baccalauréat en enseignement du français langue première	Canada	1995	-	-	-	Cours universitaire : Phonétique descriptive
	Certificat universitaire en langue seconde	Canada	1996				Formation professionnelle : lecture en groupe
Lavinia	Baccalauréat en philologie, langues et littératures françaises et anglaises	Roumanie	1999	Maîtrise en traduction	Québec	2015	Cours universitaire : phonétique du français et d'anglais Formation professionnelle : lecture fluide, liaisons, groupes rythmiques
Emma	Licence en langues modernes, spécialisation traduction	Venezuela	2014	Maîtrise en didactique des langues	Québec	En cours	Cours universitaire : Phonétique du français et d'anglais. Cours de linguistique générale : articulation des phonèmes

3.4.1 Rosalie

Rosalie est originaire du Canada, sa langue maternelle est le français, elle maîtrise très bien l'anglais et elle possède un niveau intermédiaire en espagnol. Au moment de la collecte de données, Rosalie avait 49 ans. En 1995, Rosalie a obtenu son diplôme de baccalauréat en enseignement du français langue d'enseignement. En 1996, Rosalie a obtenu un certificat universitaire en enseignement des langues secondes. Au cours de ses études universitaires, elle a suivi un cours de phonétique descriptive qui portait, entre autres, sur les caractéristiques et les phénomènes phonologiques du français québécois. De plus, elle a reçu des formations professionnelles ponctuelles sur la prosodie, le rythme et la lecture en groupe offertes par les conseillères pédagogiques du centre de services scolaire où elle travaille. En tant qu'enseignante, Rosalie possède une vaste expérience. Après avoir enseigné le français comme langue

d'enseignement à des jeunes de primaire pendant quatre ans, Rosalie enseigne maintenant dans le programme de francisation depuis 23 ans. Au moment de la collecte de données, Rosalie enseignait à une seule classe de francisation de niveau avancé.

3.4.2 Emma

Emma est originaire du Venezuela, sa langue maternelle est l'espagnol, mais elle maîtrise le français et l'anglais. Au moment de la collecte de données, elle avait 35 ans. En 2014, Emma a obtenu un diplôme du programme de baccalauréat en langues modernes avec une spécialisation en traduction au Venezuela. De plus, lors de la collecte de données, Emma étudiait à la maîtrise en didactique des langues au Québec. Lors de son parcours universitaire, Emma a suivi des cours en prononciation. En effet, dans le cadre de son programme de premier cycle, elle a développé une connaissance avancée de l'Alphabet Phonétique International (API) et a appris à maîtriser à la perfection la transcription phonologique. Par ailleurs, pendant ses études à la maîtrise, elle a suivi un cours de linguistique générale où elle a étudié les points d'articulation des phonèmes français. En matière d'expérience professionnelle, Emma a enseigné le français aux jeunes adultes pendant six ans en Colombie. Actuellement, elle donne des cours de francisation en entreprise au Québec depuis quatre ans. Au moment de la collecte de données, Emma enseignait à quatre classes de niveau débutant et intermédiaire et tous les cours étaient en ligne. Pour notre étude, Emma a réalisé la tâche avec une classe de niveau intermédiaire.

3.4.3 Lavinia

Lavinia est originaire de Roumanie, sa langue maternelle est le roumain et elle parle couramment le français et l'anglais. Elle avait 46 ans au moment de la collecte de données. En 1999, Lavinia a obtenu son diplôme du baccalauréat en philologie, langues et littératures françaises et anglaises en Roumanie. Par ailleurs, en 2015, Lavinia a obtenu son diplôme de maîtrise en traduction au Québec. Au cours de son programme de premier cycle en Roumanie, Lavinia a suivi des cours de phonétique de l'anglais et de phonétique du français. Par ailleurs, elle a suivi des formations professionnelles sur la lecture fluide, les liaisons, le rythme et la prosodie proportionnés par les conseillers pédagogiques du centre de services où elle travaille. Lavinia est une enseignante expérimentée, elle a enseigné le français comme langue étrangère à des adolescents pendant sept ans en Roumanie. Au Québec, elle enseigne à la francisation depuis huit ans. En effet, elle a débuté comme enseignante de francisation en entreprise et maintenant, elle enseigne dans un centre de services scolaires. Au moment de la collecte de données, Lavinia donnait des ateliers linguistiques et culturels qui font partie du programme de francisation. Ces ateliers visent à

mettre en pratique les connaissances linguistiques acquises dans les cours théoriques de français. Les ateliers ont une durée de deux heures et sont après le cours théorique. Ces cours sont en présentiel avec une composante en ligne. Au moment de l'étude, Lavinia enseignait à une classe de niveau intermédiaire.

3.5 Instruments de collecte de données

Dans le cadre de cette étude, nous avons développé une intervention pédagogique qui consistait en une tâche de prise de décision, qui faisait appel aux ressources linguistiques et, surtout, qui avait un objectif non linguistique (Ellis, 2003). De plus, notre tâche incluait une composante ciblant l'enseignement explicite de la prononciation. Par ailleurs, afin d'obtenir les perceptions des participantes, nous avons développé deux protocoles d'entrevue.

3.5.1 Intervention pédagogique

Notre intervention pédagogique consistait à mettre en œuvre une tâche de prise de décision focalisée puisqu'elle incluait une composante qui cible l'enseignement de la prononciation du français. L'objectif général de la tâche était de produire un enregistrement audio qui décrit le programme touristique d'une visite à Montréal. Pour soutenir les apprentissages des apprenant-es, nous avons également développé une pré-tâche et une post-tâche. Chaque étape avait un objectif spécifique et une procédure pour accomplir l'objectif général de la tâche. En plus de concevoir la tâche, nous avons aussi développé un guide pour l'enseignant afin de l'accompagner dans la mise en œuvre de cette tâche novatrice dans leur contexte.

3.5.1.1 Guide pédagogique

Le guide pédagogique est une ressource pour les enseignant-es. Dans ce guide, nous avons inclus trois documents. Le premier document, la fiche pédagogique de l'enseignant, inclut une description détaillée de la tâche, incluant la durée, les objectifs et le matériel (voir l'annexe C) nécessaire. De plus, nous avons offert une description détaillée du déroulement de la tâche pour assurer une certaine conformité de sa mise en œuvre par les participantes.

Le deuxième document est un guide pour l'étape de l'enseignement explicite (voir l'annexe D). Dans ce guide, nous avons fourni des consignes aux enseignant-es sur la manière d'expliquer le fonctionnement des groupes rythmiques, les accents toniques et l'intonation en français. Pour ce faire, nous avons fourni une définition de chaque notion, leur fonctionnement ainsi que des exemples à proposer aux apprenant-es.

Nous avons proposé aux enseignantes de donner l'enseignement explicite pendant la tâche, lorsque les apprenant-es travaillaient à la rédaction collaborative d'un texte. Nous avons considéré que l'enseignement explicite pendant la tâche était important, car il permettrait aux apprenant-es d'appliquer immédiatement les notions expliquées durant l'activité de production orale (Michaud et Ammar, 2023). De plus, cette application immédiate permettrait aux apprenant-es de mieux comprendre la théorie (Michaud et Ammar, 2023). Finalement, le troisième document était la fiche de l'apprenant qui contenait les consignes et le matériel didactique de la tâche pour les apprenant-es (annexe E).

3.5.1.2 Tâche de prise de décision

Notre intervention pédagogique consistait à mettre en place une tâche de prise de décision. Le but de la tâche était de proposer un programme pour un-e touriste qui souhaiterait visiter Montréal en été. Le programme devait inclure entre quatre et six activités touristiques à faire pendant un weekend. Ainsi, la tâche avait trois parties : un échange d'opinion pour décider les activités, une rédaction collaborative pour décrire le programme afin de préparer la production orale et un enregistrement audio pour présenter le programme. Étant donné que les apprenant-es devaient se familiariser avec le contenu afin de favoriser l'interaction communicative (Jung *et al.*, 2017), nous avons fourni à chaque apprenant-e une fiche présentant un contexte et un tableau d'activités recommandées à faire à Montréal. Le contexte fournissait des détails et le tableau proposait différents types d'activités typiquement montréalaises. Tout d'abord, les apprenant-es ont été invités à lire individuellement le contexte et le tableau. Ensuite, ils devaient discuter ensemble pour choisir les activités à faire en fonction des informations. Au fur et à mesure de la discussion, les apprenant-es ont été invité-es à remplir deux tableaux pour recueillir les activités choisies. Le premier tableau avait pour but de classer les activités en fonction des préférences de la personne, expliquées dans le contexte proposé. Le deuxième tableau a servi à noter le choix des activités et des horaires. L'objectif de ces tableaux était de rassembler les informations pour faciliter la phase d'écriture collaborative.

Pour la partie écrite de la tâche, les apprenant-es prenaient part à une rédaction collaborative où ils et elles devaient rédiger un texte décrivant le plan du weekend. Le texte d'un paragraphe devait avoir six phrases pour décrire le programme de la visite. Chaque phrase devait spécifier le jour, l'heure et le lieu de chaque activité. Nous avons offert un modèle aux apprenant-es pour assurer une structure qui permettait de pratiquer la prosodie lors de cette étape et de la suivante.

La dernière partie de la tâche consistait à lire le texte à voix haute. L'objectif de cette partie orale était de pratiquer les éléments prosodiques. La consigne invitait les apprenant-es à s'entraîner à la lecture, puis à réaliser un enregistrement audio individuel. À ce stade, les apprenant-es ne savaient pas encore qu'ils et elles allaient écouter les enregistrements de leurs collègues et proposer une évaluation. Nous passons maintenant à la description de la procédure de la prêtâche.

3.5.1.3 Prêtâche d'échafaudage

La tâche réalisée dans ce contexte était nouvelle. Donc, pour nous assurer que les apprenant-es comprenaient bien les attentes de la tâche, nous avons proposé une prêtâche d'échafaudage. Ce type de prêtâche vise à réaliser une tâche similaire à celle de la tâche principale. Elle favorise la familiarité des apprenant-es avec le sujet et la procédure de la tâche ce que leur permet de se concentrer sur les objectifs principaux de la tâche (Ellis *et al.*, 2019). Par conséquent, les apprenant-es se sentent plus motivés et plus confiants lors de son exécution (Ellis *et al.*, 2019). Pour notre étude, les apprenant-es devaient travailler en équipe de deux. Chaque apprenant-e a reçu une fiche avec un tableau présentant deux activités touristiques montréalaises. Les apprenant-es devaient lire le tableau et discuter ensemble pour choisir une activité pour le weekend. L'activité devait être choisie en fonction des préférences et de la disponibilité de chaque apprenant-e. Chaque équipe devait donc tenir compte des jours et heures d'ouverture des activités proposées dans le tableau ainsi que de ses propres disponibilités. Une fois que les apprenant-es avaient choisi l'activité, ils et elles pouvaient passer à la tâche.

3.5.1.4 Post-tâche

Nous avons proposé une post-tâche de réflexion qui invitait les apprenant-es à réfléchir à la performance de leur partenaire dans le cadre de la tâche. Pour ce faire, nous avons développé une fiche d'appréciation dans laquelle les apprenant-es étaient invités à évaluer l'enregistrement après d'avoir écouté attentivement l'enregistrement de leur collègue. Deux questions centralisaient le sens du message et une question demandait si la durée imposée d'enregistrement a été respectée. Trois questions demandaient à l'apprenant-e d'évaluer son partenaire en lien avec la prononciation en tenant compte les concepts vus lors de l'étape d'enseignement explicite. Pour ce faire, une feuille d'évaluation avec une échelle de Likert a été remise aux apprenant-es. Au fur et à mesure qu'il ou elle écoutait l'enregistrement, il ou elle était

invité à remplir la fiche. À la fin, l'apprenant·e devait écrire des commentaires constructifs pour conseiller son partenaire afin de l'aider à améliorer sa prononciation.

3.5.2 Protocoles d'entrevues

Dans le cadre de cette recherche, deux entrevues semi-dirigées ont servi comme instruments pour recueillir les données qualitatives. Les entrevues nous ont permis d'obtenir des informations détaillées et nuancées des participantes dans le but de comprendre leur point de vue sur un évènement (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cadre de notre étude, l'évènement consistait à mettre en œuvre une tâche qui ciblait l'enseignement de la prosodie du français.

Notre première entrevue avait quatre sections. La première section comprenait quatre questions démographiques. La deuxième section, avec onze questions, sondait les participantes sur leur formation universitaire et leurs expériences professionnelles en enseignement. La troisième section, avec seulement quatre questions, portait sur leurs perceptions en matière de la didactique de la prononciation. Enfin, pour explorer leurs perceptions de la tâche pédagogique, notre entretien comportait une série de questions portant sur les perceptions des caractéristiques de la tâche. La deuxième entrevue semi-dirigée nous a permis de collecter les perceptions des enseignantes sur la tâche après l'avoir mise en œuvre. Ce protocole était plus court, mais il nous a permis de décrire les perceptions des participantes envers la tâche. Premièrement, nous avons invité les participantes à décrire de manière générale ce qui s'est passé lors de la mise en œuvre de la tâche. Deuxièmement, nous avons passé en revue chaque section de la tâche pour connaître leurs impressions. Finalement, nous avons discuté de l'enseignement explicite de la prononciation. Lors de cette entrevue, nous avons obtenu des informations détaillées sur le déroulement de la tâche, sur les réactions des apprenant·es et les émotions que les enseignantes ont ressenties, sur les moments difficiles, etc. Nous avons porté une attention spéciale sur les perceptions de l'enseignement explicite de la prosodie puisque c'est le sujet qui nous intéresse (annexe B).

Pour développer ces protocoles d'entrevue, nous avons consulté la littérature et nous nous sommes inspirées des thématiques générales du questionnaire de Liu et Xiong (2016) qui ont étudié les perceptions des enseignant·es à l'égard de l'ELBT. Ensuite, nous avons adapté les questions pour reprendre les éléments pertinents sur la prononciation identifiés dans notre cadre théorique. Par exemple, pour notre premier objectif de recherche qui ciblait la description des perceptions sur l'enseignement de la prononciation, nos questions concernaient les connaissances sur la didactique de la prononciation, la place

de la prononciation dans le cours, les facteurs encourageant l'enseignement de la prononciation et les facteurs le décourageant. Pour la deuxième question de recherche qui ciblait les perceptions de la tâche, nos questions ciblaient les opinions des enseignantes sur chaque partie de la tâche en portant une attention particulière à l'enseignement explicite de la prononciation.

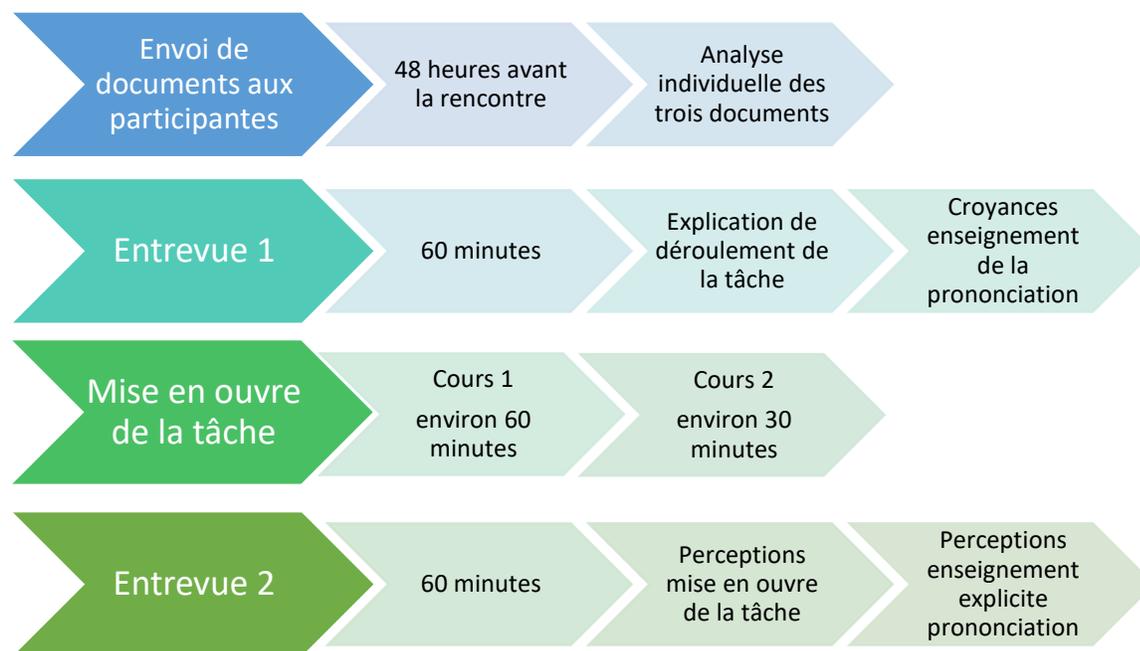
Nous avons validé une première version des protocoles auprès de notre direction de recherche. En nous appuyant sur une rétroaction initiale, nous avons fait diverses modifications. Par exemple, nous avons éliminé des questions qui ne répondaient pas à nos objectifs et nous avons clarifié les questions imprécises. Dans une deuxième étape de validation, nous avons demandé à trois experts en didactique des langues de vérifier les questions d'entrevues lors d'une rencontre de 60 minutes. Durant ces rencontres, nous avons examiné les questions de chaque entrevue et nous avons revu avec eux le déroulement de l'entrevue. Ensuite, nous avons recueilli leurs commentaires, leurs impressions générales et leurs recommandations. À la suite de cette phase de pilotage, certaines questions ont été reformulées pour qu'elles soient plus claires.

3.6 Procédure de collecte de données

Dans cette section, nous expliquerons les détails de la procédure de collecte de données (voir Figure 3.1). Les données ont été collectées au cours de deux entretiens en présentiel menés à deux moments différents, chaque entretien a été audio enregistré. Tout d'abord, nous avons envoyé par courrier électronique le guide pédagogique aux participantes 48 heures avant le premier entretien pour qu'elles puissent les consulter. Ensuite, lors du premier entretien, qui a duré environ 60 minutes, nous avons examiné la tâche avec la participante et, par la suite, nous avons posé les questions du protocole. Après le premier entretien, les participantes ont disposé d'une semaine pour mettre en œuvre la tâche dans leur classe. La tâche avait été conçue pour une durée de 60 minutes. Cependant, afin de s'adapter aux besoins spécifiques de leurs classes, les enseignantes ont consacré jusqu'à 90 minutes sur deux jours à sa mise en œuvre.

Le second entretien semi-structuré, d'une durée d'environ 60 minutes, a été réalisé 36 à 48 heures après la réalisation de la tâche. Au cours de cet entretien, chaque section de la tâche a été discutée avec une attention particulière accordée à l'étape d'enseignement explicite. Les entrevues ont été menées en français à l'exception de l'entrevue avec Emma, qui a été en espagnol puisque l'étudiante-chercheuse et la participante étaient hispanophones.

Figure 3.1 Procédure de collecte de données



3.7 Traitement et analyse des données

Après la collecte de données, nous avons transcrit en verbatim les six entrevues. Les entrevues réalisées avec Emma ont d'abord été transcrites en espagnol avant d'être traduites en français. Cette procédure de traduction a été effectuée afin d'homogénéiser toutes les données dans la même langue et de faciliter ainsi l'analyse. Pour réduire tout problème de traduction, les traductions ont été révisées par un traducteur bilingue espagnol-français. Enfin, une fois chaque transcription terminée, la phase de codage a commencé. Nous avons procédé à l'analyse des six entrevues. Nous avons d'abord analysé les données nous permettant de faire le portrait universitaire et professionnel de chacune des participantes. Ensuite, nous avons procédé à l'analyse des données nous permettant de répondre à nos deux questions de recherche. Pour ce faire, nous avons fait une analyse thématique qui s'est déroulée en trois étapes de codage.

Dans un premier temps, nous avons identifié les citations importantes, fréquentes et significatives dans les propos des participantes à l'aide du logiciel NVivo 10. Par la suite, lors d'un deuxième codage, nous

avons identifié et sélectionné les citations émergentes qui répondaient mieux à nos objectifs de recherche. Finalement, nous avons regroupé les données dans des catégories principales. Pour répondre à notre première question de recherche qui vise la description des perceptions de la prononciation et de son enseignement, nous avons identifié les catégories suivantes (voir Tableau 3.3) : l'importance de la prononciation, la perception de l'accent chez les apprenant-es, la perception des erreurs de prononciation chez les apprenant-es, l'importance de l'enseignement de la prononciation, les contraintes pour enseigner la prononciation, le moment pour enseigner la prononciation, la rétroaction corrective.

Tableau 3.3 Catégories de codage sur les perceptions de la prononciation et de son enseignement

Perception de la prononciation	Importance	Importante
		Pas importante
	Accent	Avoir un accent n'empêche pas la communication orale
		C'est normal que les apprenant-es aient un accent
Erreurs de prononciation	En lien avec la L1 des apprenant-es	
Perception de l'enseignement de la prononciation	Importance	Importante
		Pas importante
	Contraintes pour intégrer des cours de prononciation	Temps
		Programme-syllabus
		Formation
		Croyances
	Moment pour enseigner la prononciation	Aux niveaux débutants
		Quand (si) Il existe un problème de prononciation généralisé
	Rétroaction corrective	Important de corriger les erreurs de prononciation
		Éviter la fossilisation d'erreurs de prononciation

De plus, afin de décrire les perceptions par rapport à l'enseignement de la prosodie, nous avons regroupé les données dans les catégories suivantes (voir Tableau 3.4) : l'importance de la prosodie et la complexité de la prosodie.

Tableau 3.4 Catégories de codage sur les perceptions de l’enseignement de prosodie ou les éléments suprasegmentaux

Importance	Pas important d’enseigner la prosodie	Pas important dans la francisation	
		Pas important pour les apprenant-es	
		Pas prioritaire pour les apprenant-es	
	Important d’enseigner la prosodie	Important pour s’exprimer de façon naturelle à l’oral: éviter un discours monotone	
Complexité	Complicé/difficile pour l’enseignant	Complicé à comprendre	Difficile d’identifier les éléments suprasegmentaux
			Statut de locutrice native
			Éléments linguistiques très pointus
	Complicé à expliquer	Malaise à l’idée de l’enseigner	
Complicé/difficile pour l’apprenant	Difficile à apprendre	Peut-être plus facile à identifier pour les niveaux plus avancés	
	Difficile à identifier les éléments prosodiques pour les apprenant-es de L2	Besoin d’astuces pour faciliter l’identification des éléments prosodiques	

En ce qui concerne notre deuxième question de recherche, nous avons regroupé les données dans les thématiques suivantes (voir Tableau 3.5) : les appréciations de la tâche, les impacts de la tâche chez les apprenant-es, la pertinence de la tâche et les modifications proposées par les participantes.

Tableau 3.5 Catégories de codage sur les perceptions de la tâche

Appréciée	Complète	Les apprenant-es mettent en application différentes compétences langagières	
	Intéressante	Utilisation des nouvelles technologies	
	Agréable Amusante Superbe		
	Organisée	Facile à suivre Explicite Clair	Continuité des activités Bon développement
Impacts de la tâche	Interaction et travail collaboratif	Discussion entre les apprenant-es	
		Coopération entre les apprenant-es	Prendre des décisions ensemble
Pertinence de la tâche	Pertinente	Mettre en pratique des connaissances antérieures	
		Faire conscience aux apprenant-es des effets la prosodie sur la prononciation	

		Aidant pour identifier quand faire des pauses	
		Réutilisable avec d'autres classes Utile pour des cours individuels	
		Souligner l'importance de la prononciation	
		Thème en relation avec le programme	Bon développement
		Appropriée pour mettre en pratique des connaissances antérieures	
	Pas pertinente	Développement d'autres compétences par rapport à la prononciation	Approprié pour travailler d'autres compétences
		Surcharge cognitive chez les apprenant-es	
Modifications de la tâche	Répéter la tâche	Pour prendre conscience des éléments suprasegmentaux	
		Identifier les éléments prosodiques	
	Ajuster la durée	Discussions Rédaction Enregistrement	

Finalement, nous avons mis une attention spéciale à l'étape d'enseignement explicite dont nous avons identifié les catégories des perceptions générales, le moment de l'enseignement explicite et le matériel didactique.

Tableau 3.6 Catégories de codage les perceptions de l'enseignement explicite de la prosodie

Perception d'enseignement explicite	Enseignantes	Pas nécessaire	Explication explicite des notions de la prosodie annulée
		Le temps est insuffisant pour enseigner la prosodie pour la première fois	Répétition de l'explication le lendemain (plus courte) =rappel pour mettre en pratique les notions lors de l'enregistrement
		Complicé/difficile à enseigner	
	Apprenant-es	Facile à comprendre par les apprenant-es	Les apprenant-es ont étudié les notions de la prosodie dès le niveau débutant ce qui a facilité le développement de la tâche
		Bouleversement des apprenant-es pour recevoir une explication de la prosodie	Les apprenant-es ne comprendront pas le but d'expliquer la prosodie

Moment de l'enseignement explicite	Pendant la tâche: plus facile à intégrer les notions dans l'enregistrement	Après la rédaction	Pour réviser le texte avant de faire l'enregistrement
		Avant la rédaction	Les apprenant-es prendront en compte les notions enseignées pour les mettre en pratique dans leur texte
	Avant la tâche	Éviter la perte de contrôle du groupe	
		Les apprenant-es peuvent oublier les notions	
	Bizarre d'interrompre les apprenant-es pendant la tâche pour expliquer quelque chose		
Matériel didactique : fiche d'enseignement explicite	Besoin d'information plus détaillé sur la prosodie	Recherche d'information supplémentaire	Pour mieux comprendre l'explication de la fiche d'enseignement explicite
	L'information de la fiche d'enseignement explicite est complète	Facile à suivre et le mettre en pratique	

3.8 Considérations éthiques

Afin de s'assurer du respect des principes éthiques encadrant la recherche sur des sujets humains, un certificat éthique a été soumis et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de l'UQAM (annexe G). Par ailleurs, pendant la première entrevue, un formulaire de consentement a été remis aux participantes (annexe F). Ce formulaire leur permettait de prendre connaissance du projet et de ses objectifs, ainsi que de leur rôle dans l'étude. Grâce à ce formulaire, les participantes ont pu donner leur consentement libre et éclairé. Finalement, des mesures ont été prises pour garantir l'anonymat des participantes tout au long de la recherche et ainsi, assurer la confidentialité des données. Pour ce faire, nous avons attribué des pseudonymes à chacune. Ainsi, leurs noms n'ont jamais été utilisés dans la transcription ou l'analyse des données.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats obtenus par le biais de nos entrevues semi-dirigées. Ces résultats visent à répondre à nos deux questions de recherche qui, pour rappel, sont les suivantes : 1. Quelles sont les perceptions des enseignant-es de francisation concernant la didactique de la prononciation ? 2. Quelles sont les perceptions des enseignant-es de francisation concernant une tâche qui cible l'enseignement de la prononciation ? Nous présenterons dans un premier temps les résultats concernant les perceptions de chaque participante sur l'enseignement de la prononciation (4.1). Ensuite, nous présenterons les résultats des perceptions de chaque participante concernant la tâche qui cible l'enseignement de la prosodie (4.2).

4.1 Les perceptions des enseignantes de francisation concernant la didactique de la prononciation

Dans cette partie, nous décrivons les perceptions de chaque participante sur l'enseignement de la prononciation. Tout d'abord, nous allons décrire de façon générale leur posture envers la prononciation. Plus précisément, nous allons présenter leurs perceptions liées à l'importance d'enseigner la prononciation, aux contraintes pour intégrer un enseignement de la prononciation dans leurs cours, au moment pour enseigner la prononciation, à l'accent, aux erreurs de prononciation et au rôle de la rétroaction corrective.

4.1.1 Rosalie : « Je ne suis pas sûre que c'est leur priorité non plus »

Lors de nos discussions avec Rosalie sur ses perceptions de l'enseignement de la prononciation, l'influence des erreurs de prononciation sur l'apprentissage de la langue est ressortie. Rosalie considère qu'il est important de corriger les erreurs de prononciation dès le début de l'apprentissage de la langue pour éviter que ces erreurs se fossilisent. Elle a déclaré : « Au niveau 1, 2 et 3, on fait plus, on met un petit peu plus l'accent sur la prononciation parce que c'est au départ ; dès le départ qu'il faut pour que ça ne se fossilise pas. Mais rendu au niveau huit, il n'est jamais trop tard. Mais souvent les erreurs qu'ils font au niveau huit, c'est des erreurs qui peuvent être fossilisées. »

Par ailleurs, Rosalie considère que les erreurs de prononciation dépendent de la langue maternelle des apprenant-es. Donc, elle croit que les erreurs de prononciation peuvent avoir un impact sur le développement d'un accent chez les apprenant-es. Elle explique : « C'est sûr qu'un hispanophone versus un anglophone ne prononcera pas les choses de la même façon. Et ça, fait aussi partie de l'accent, ça peut devenir un accent ». Par ailleurs, nous observons que Rosalie est consciente que les erreurs de

prononciation font partie de l'apprentissage de la langue. Elle explique : « Moi, je leur dis toujours : c'est sûr que si vous prononcez, on sait que votre prononciation n'est pas parfaite. Mais est-ce que c'est extrêmement grave ? Ça dépend toujours de l'erreur ». De plus, elle semble vouloir soutenir les apprenant-es qui font des erreurs de prononciation, puisqu'elle corrige fréquemment en réaction aux erreurs de prononciation, mais pas de manière systématique : « Je les corrige souvent automatiquement, pas à chaque fois, mais souvent quand quelqu'un fait une erreur je vais reprendre la personne ». Même si Rosalie semble consciente de l'importance de corriger les erreurs de prononciation pour le développement de la langue, de façon générale, elle dédie très peu de temps à l'enseignement de la prononciation par manque de temps. Elle explique : « On ne fait pas ça [enseigner la prononciation] tant que ça. Non, on n'a pas une tonne de temps malheureusement ».

En lien avec les objectifs de notre étude, nous avons demandé à Rosalie de partager son point de vue sur l'enseignement des éléments suprasegmentaux, soit l'accent tonique et le rythme. Rosalie ne semble pas valoriser l'enseignement du rythme et de l'intonation parce qu'elle ne voit pas la pertinence d'aborder ces notions dans le contexte de la francisation. Elle explique : « Effectivement, le ton qui baisse en fin de phrase, tu sais avant un point, ça c'est intéressant. Le rythme ici, bon de ne pas séparer le complément du sujet avec le verbe, ça aussi c'est intéressant. Mais comme j'ai dit, tu sais pour une classe en langue seconde, c'est des détails, qui sont intéressants, mais ce n'est pas ça qui est le plus important. C'est ce que je constate. »

Rosalie pense que ces concepts doivent s'enseigner dans un autre contexte d'apprentissage. À cet effet, elle considère que les apprenant-es qui s'intéressent davantage à ces notions, ils pourront prendre des cours privés par la suite. Elle explique : « Ils comprennent parce qu'ils sont scolarisés. Mais, je veux dire, je ne suis pas sûre que c'est leur priorité non plus [...] S'ils veulent se perfectionner, ils peuvent prendre des cours à l'extérieur [...] de linguistique, de peu importe. »

En outre, même si Rosalie considère que l'enseignement de la prosodie n'est pas important, elle semble remarquer que l'intonation et le rythme peuvent avoir un impact sur la compréhension du discours des apprenant-es et sur l'intérêt que l'on porte quand ils, elles parlent. Elle a déclaré : « C'est intéressant quand même de s'arrêter, de faire, - Ah oui OK, tu sais. Quand tu fais une intonation, ou, peu importe où tu prends une pause, ben c'est un impact sur la compréhension que les gens peuvent avoir quand ils t'écoutent. Puis sur l'intérêt aussi qu'on peut porter à t'écouter ». Malgré cette remarque, elle réaffirme

que cette dimension ne fait pas partie de sa pratique et que ce n'est pas si important que cela dans ce contexte d'apprentissage. Elle a dit : « Ça fait que ça, c'est intéressant. Mais, tu sais, comme j'ai dit, ce n'est pas quelque chose qu'on enseigne... ».

Nous avons appris qu'il est difficile pour Rosalie d'identifier les éléments prosodiques en raison de son statut de locutrice native du français. En conséquence, elle considère comme difficile l'enseignement de ces éléments, car elle n'est pas capable de les reconnaître. Elle a déclaré : « Ben en fait, c'est quelque chose que je maîtrise bien moi [...] Parce que le maîtriser, moi, c'est ma langue première. [...] Mais là, de prendre conscience et d'expliquer là, c'est une autre histoire ». Cette difficulté à identifier les éléments prosodiques rend mal à l'aise Rosalie à l'idée de les enseigner. Elle déclare : « Puis même pour moi, enseigner ça ahrrrr. Je ne suis pas si à l'aise que ça là ».

Par la suite, Rosalie a mentionné l'influence du manque de formation sur l'enseignement de la prononciation. « Nous, en tant que prof, on n'a pas tant de formation là-dessus sur certaines affaires. Moi, j'en ai fait là des cours de phonétique. Mais je dis, ça fait, ça fait 25 ans, tu sais. Ça fait que je n'ai pas eu de formation. »

Par ailleurs, Rosalie juge que les apprenant·es auront du mal à identifier ces phénomènes en français et donc à les apprendre. Elle a déclaré : « C'est sûr que cela : faire attention au rythme, pauses entre les mots... ça va être, peut-être difficile à juger, mais bon. Faire attention à l'accentuation et à l'intonation, ça aussi. C'est pour des gens de langue seconde ou qui ont une troisième langue, ce n'est pas des choses qui sont faciles à... Du tout, du tout à évaluer. Parce que [...] pour eux, tu sais, ce n'est pas évident. »

En conclusion, l'opinion de Rosalie sur la prononciation concerne principalement les erreurs de prononciation. Tout d'abord, elle est d'avis que les erreurs de prononciation doivent être corrigées, surtout au niveau débutant, afin d'éviter qu'elles ne se fossilisent. De plus, elle croit que les erreurs de prononciation peuvent être à l'origine du développement d'un accent puisque, selon elle, les erreurs sont liées à la langue maternelle de l'apprenant. Rosalie explique également qu'elle ne consacre pas de temps à l'enseignement de la prononciation. En revanche, elle corrige systématiquement les élèves lorsqu'ils font des erreurs. Pour ce qui est de sa perception des éléments suprasegmentaux, Rosalie croit tout d'abord que ces notions ne sont pas pertinentes dans le contexte de la francisation. De plus, Rosalie reconnaît la difficulté d'identifier ces phénomènes en raison du fait que le français est sa L1. Par conséquent, elle se

sent mal à l'aise d'enseigner ces notions. Enfin, Rosalie croit que les apprenant·es auraient de la difficulté à identifier et à apprendre ces notions.

4.1.2 Emma : « Je pense qu'il est très important d'enseigner les groupes rythmiques... »

Dans cette section, nous présentons les perceptions de notre deuxième participante, Emma. Nous avons identifié que ses perceptions en matière de prononciation ont changé grâce à sa formation en didactique des langues et à son expérience professionnelle en francisation au Québec. Selon les dires d'Emma, au début de sa carrière professionnelle, elle attachait une grande importance à la prononciation précise des phonèmes, elle demandait aux apprenant·es d'avoir une prononciation impeccable. Elle déclare : « quand j'ai commencé à enseigner, surtout avant d'arriver ici ; en fait, avant d'étudier à la maîtrise, je donnais beaucoup d'importance à la prononciation. Pour moi, c'était essentiel de bien prononcer. Je mettais l'accent sur une prononciation parfaite ». Par la suite, grâce à son expérience comme enseignante au Québec et à sa formation de deuxième cycle, Emma prend en compte plusieurs éléments qui aident les apprenant·es à communiquer à l'oral : « je me suis rendu compte qu'ici, dans la vie quotidienne, ce n'est pas important de parler à la perfection. Sinon de pouvoir communiquer et d'avoir un discours cohérent. Je me suis rendu compte qu'il y a des choses plus importantes. Par exemple, que la phrase ait du sens, que les idées soient logiques ».

Tout comme Rosalie, Emma a parlé de l'importance de souligner et de corriger les erreurs de prononciation tout au début de l'apprentissage de la L2. Selon elle, les erreurs qui ne sont pas corrigées peuvent se fossiliser et conduire à des malentendus lorsque les apprenant·es s'expriment. Elle a dit :

J'ai toujours pensé qu'il ne fallait pas laisser avancer les apprenant·es avec des erreurs [de prononciation]. Mais qu'ils devaient commencer à apprendre dès le début [...]. En prononciation, quelque chose qui est mal appris, bon cette erreur reste jusqu'à la fin et quand on veut la corriger, c'est déjà trop tard. Il est donc très important de ne pas attendre qu'ils soient à la fin de leur parcours parce qu'ils s'habituent à parler comme ça. Cela affecte le discours, cela affecte la façon dont ils peuvent être compris.

De plus, nous pouvons voir que bien qu'Emma veuille que les apprenant·es fassent attention à leur prononciation, elle n'a pas l'intention qu'ils, elles développent une prononciation native. Puisqu'elle est consciente que les apprenant·es auront des accents lors de leurs productions orales. Elle explique : « Ce n'est pas nécessaire d'être parfait, on va toujours avoir un accent. Même si on veut prononcer comme une personne native, on ne va jamais être un natif. »

Lors de notre analyse, nous avons identifié que pour Emma c'est très important de prononcer correctement les phonèmes. Par exemple, elle sensibilise ses apprenant-es à l'importance de bien prononcer dans certains contextes en utilisant des anecdotes personnelles : « Je raconte des histoires drôles sur des situations que j'ai vécues, des confusions que j'ai eues parce que j'ai mal prononcé un phonème. Cela fait rire les étudiant-es et les sensibilise à faire attention à certaines choses, certains phonèmes. »

Par ailleurs, Emma considère qu'il est bénéfique d'enseigner la prosodie pour que les apprenant-es identifient les éléments suprasegmentaux. Elle considère que l'identification de ces éléments aidera les apprenant-es à les produire en conséquence. Elle a déclaré :

Le problème, c'est qu'on ne sait pas quand on doit faire des pauses. Pour la production orale [...], ils sauront comment faire un discours rythmique parce qu'au début, tous parlent comme des robots, d'une façon très robotique. Donc, ça va les aider pour identifier les mots qui se prononcent ensemble et ceux qui se prononcent séparément.

De plus, dans ses cours, Emma travaille la prosodie de façon explicite quand elle fait remarquer les liaisons lorsqu'elle fait des activités de lecture. Elle explique :

Je pense qu'il est très important d'enseigner les groupes rythmiques et je ne le fais jamais. Je veux dire, je le fais, pendant qu'on fait une lecture, je leur dis : - Faites la liaison ! Pas seulement la liaison, mais la liaison a un lien avec la prononciation.

Bien qu'Emma considère que les éléments suprasegmentaux sont importants, elle estime que ce sont des concepts complexes à apprendre. Elle explique : « Parce que c'est quelque chose que... Ils ont beaucoup de difficulté, c'est quelque chose de très difficile à maîtriser, les groupes rythmiques, d'identifier quand il faut faire des pauses. »

Emma a une formation théorique avancée sur les éléments segmentaux, ce qui est utile, mais ne semble pas répondre aux besoins en matière d'enseignement de la prosodie. Étant donné que nous notons que notre participante doute de sa capacité à enseigner la prosodie avec l'information proposée dans la fiche d'enseignement explicite. Elle explique :

J'aurais aimé avoir la possibilité de disposer d'informations plus exhaustives. Autrement dit, pas seulement des informations que je dois dire aux apprenant-es, mais des informations pour

moi, pour me préparer [...] C'est vrai que j'ai un exemple ici, mais j'aimerais en savoir un peu plus au cas où je déciderais de leur expliquer un peu plus en détail. Ou si jamais ils me posent des questions, pour savoir comment y répondre, je veux dire, pour être un peu plus préparée.

Par ailleurs, Emma est consciente que la formation qu'elle possède en matière de prononciation n'est pas suffisante pour expliquer aux apprenant-es le fonctionnement de la prosodie. Alors, elle a voulu parfaire ses connaissances avant la mise en œuvre de la tâche en cherchant des informations supplémentaires. L'information qu'elle a trouvée lui a donné la confiance nécessaire pour être capable de répondre aux questions des apprenant-es.

J'ai beaucoup aimé la structure, la présentation, les exemples pour chaque partie [du site Internet qu'elle a exploré]. C'était très clair et finalement, j'ai décidé d'utiliser ce site Internet. J'ai trouvé que tout était très... visuellement, c'était facile à comprendre. Parce que si je l'expliquais oralement, ils ne le comprendraient peut-être pas très bien. Il y avait donc différents exemples et c'est pourquoi j'ai décidé d'utiliser cette page.

Nous pouvons conclure que l'enseignement de la prononciation est important pour Emma. Nous constatons qu'elle a pour objectif que les apprenant-es développent une production orale intelligible et compréhensible. En effet, elle est convaincue que la présence d'accent chez les apprenant-es n'entrave pas la communication orale. Nous constatons également que ses perceptions sur la prononciation ont changé à la suite de ses études à la maîtrise en didactique des langues et de son expérience d'enseignement au Québec. De plus, Emma pense qu'il faut mettre l'accent sur l'enseignement de la prononciation dès le niveau débutant pour éviter que les erreurs ne se fossilisent. Quant à l'enseignement des éléments suprasegmentaux, Emma pense qu'il est important de les enseigner, mais elle considère que l'apprentissage de ces éléments est complexe pour les apprenant-es. Enfin, en ce qui concerne l'enseignement de la prosodie, Emma estime qu'elle manque de connaissances dans ce domaine.

4.1.3 Lavinia : « C'est vrai que parfois ils sont un peu, quand on parle de phonétique, ils n'ont pas toujours la patience. Ils trouvent que c'est un peu ennuyant et tout. »

Dans cette partie, nous nous penchons sur les perceptions de la prononciation et de son enseignement de notre troisième participante, Lavinia. Lors de nos discussions, nous observons que l'enseignement de la prononciation ne fait pas partie de sa pratique enseignante. Tout d'abord, nous observons que les moments dédiés à la prononciation sont seulement correctifs. Elle explique : « Bien sûr qu'on corrige tout le temps, quand c'est nécessaire, absolument. Mais ce n'est pas... je veux dire ce n'est pas, je ne m'arrête pas pour dire - OK, là on fait la phonétique. Pas à cette session, je ne l'ai pas incluse ». Cependant, si Lavinia

remarque un problème de prononciation généralisé dans la classe, elle va dédier un moment pour faire le point sur la prononciation. Elle explique : « ... on s'adapte un peu au groupe, c'est sûr. Si on voit que le groupe pose beaucoup de problèmes de prononciation, ben là on va inclure, c'est sûr ».

D'après Lavinia, le désintérêt des apprenant-es vis-à-vis de l'apprentissage de la prononciation est un facteur qui limite l'enseignement. En effet, Lavinia considère que les apprenant-es n'aiment pas recevoir des cours de prononciation parce qu'elle croit que ces cours sont ennuyants pour les apprenant-es. Elle explique : « C'est vrai que parfois ils sont un peu, quand on parle de phonétique, ils n'ont pas toujours la patience. Ils trouvent que c'est un peu ennuyant et tout ». Une autre raison qui influence l'absence de cours de prononciation est le contenu du programme. Lavinia a expliqué que le programme des ateliers linguistiques ne cible pas la prononciation, sinon le développement d'autres compétences. Elle explique : « Nous, on a juste 2 h en après-midi [...] on a mis beaucoup l'accent sur la découverte de toutes sortes d'information à l'oral. Donc, en écoutant, on travaille toutes les compétences, mais on n'avait pas vraiment du temps pour inclure la phonétique. »

De plus, le temps restreint de la durée de son atelier ne permet pas d'intégrer des leçons de prononciation. Elle explique : « Si on a le temps, on peut inclure un peu la phonétique. Mais ça, ce n'est pas très souvent, je dirais en après-midi, non. »

Enfin, nous constatons que, tout comme Rosalie et Emma, Lavinia donne la priorité à l'enseignement de la prononciation au niveau débutant. Elle a dit : « Je l'ai fait avant [donner de cours de prononciation] surtout quand j'avais le niveau 4. Donc, plus les niveaux sont débutants, on insiste. »

En ce qui concerne la perception de l'enseignement des éléments suprasegmentaux, Lavinia est d'accord avec les deux autres participantes sur la difficulté d'apprendre ces concepts pour les apprenant-es d'une L2. Alors, elle considère qu'il est nécessaire de donner des indices concrets aux apprenant-es pour qu'ils, elles soient capables d'identifier ces éléments dans une phrase. Elle mentionne : « Pour quelqu'un qui apprend le français comme langue seconde, ils ont besoin d'un peu plus de... comment dire ? D'astuces, voilà ».

Afin de faciliter la compréhension des apprenant-es, comme Emma, Lavinia a cherché des informations supplémentaires sur le thème avant de mettre en œuvre la tâche avec sa classe. Ces renseignements l'ont

aidée à donner aux apprenant·es des exemples concrets et des indices pour les guider pendant son explication. « J’avais fait ma propre préparation aussi. [...] j’ai cherché, j’avais fait mes devoirs, j’ai cherché sur Internet pour savoir comment m’organiser. [...] Et puis [...] j’ai donné des indices, on va dire, parce que c’est plus facile que de suivre seulement le rythme [de la phrase]. »

En conclusion, nous constatons que Lavinia note un manque d’intérêt de la part des apprenant·es pour apprendre la prononciation. Par ailleurs, parmi les facteurs influençant l’enseignement de la prononciation dans son cours figurent le manque de temps, le contenu du programme, le niveau des apprenant·es et les problèmes de prononciation du groupe en général. Enfin, Lavinia pense que les éléments suprasegmentaux sont des notions difficiles à apprendre. Alors, elle considère qu’il est nécessaire de guider les apprenant·es lors de leur apprentissage.

4.2 Les perceptions des enseignantes concernant la tâche et l’enseignement explicite de la prosodie

Dans cette section, nous présenterons les perceptions de chaque participante sur les étapes les plus représentatives de la tâche. Afin de connaître l’ensemble des perceptions, nous allons présenter l’appréciation générale de la tâche, les impacts de la tâche chez les apprenant·es, la pertinence de la tâche et les modifications proposées par les participantes. Par la suite, nous allons exposer les perceptions des participantes sur l’enseignement explicite de la prononciation. À cet effet, nous allons présenter les perceptions générales de l’enseignement explicite, le moment de l’enseignement explicite et le matériel didactique.

4.2.1 Rosalie « Est-ce que je referais le même sujet sur, tu sais, le rythme, tout ça ? Je ne pense pas que moi ça serait ciblé à ça »

Rosalie aime la tâche en général. Tout d’abord, elle a trouvé que la tâche était très complète parce que la suite des activités permettait aux apprenant·es de mettre en pratique les quatre compétences langagières (expression et production écrites et orales). Elle a déclaré : « moi, je trouve que c’est super le fun. C’est vraiment une belle activité à faire. Tu sais, c’est quand même assez complet : lecture, écriture, compréhension des consignes, tout ça, tu sais. C’est quand même, c’est super le fun à faire, c’était vraiment le fun ».

Par ailleurs, Rosalie a apprécié que la tâche ait encouragé la discussion entre les apprenant·es. Elle a considéré que ces discussions avaient promu la coopération et l’engagement entre les apprenant·es pour

prendre des décisions ensemble. Elle a déclaré : « J'ai trouvé ça intéressant parce que tu sais, il faut qu'ils regardent [...], ils doivent parler, tout ça. Il y a une partie [où] ils doivent s'entendre à deux. Ils n'avaient pas le choix de parler, ils n'avaient pas le choix de s'entendre sur un horaire ».

De plus, Rosalie a apprécié la nouveauté de l'étape d'enregistrement. Elle a mentionné que les apprenant-es et elle-même ont beaucoup aimé l'exercice. Elle a expliqué : « S'enregistrer, ça, on a adoré ça, c'est la première fois qu'on faisait ça. Ça fait que non, j'ai bien aimé, moi, j'ai aimé ça. »

Cependant, bien que Rosalie ait apprécié la tâche en général, nous pouvons constater qu'elle a quelques doutes quant à la pertinence de cibler l'enseignement de la prosodie. Elle déclare ainsi : « Donc est-ce que je referais le même sujet sur, tu sais, le rythme, tout ça ? Je ne pense pas que moi ça serait ciblé à ça. Parce que comme j'ai dit, ce n'est pas ça qui est important ». En revanche, Rosalie souligne le potentiel de la tâche pour travailler d'autres compétences par rapport à la prononciation. Elle a dit : « Ouais, je trouve que c'est super intéressant. Je ne dis pas que c'est parfait, mais c'est très intéressant. Puis, tu sais, c'est le genre d'activité qui pourrait être plus exploitée, qu'on pourrait faire davantage comme la lecture. »

Au cours de la conversation sur la tâche en lien avec l'enseignement explicite, Rosalie a exprimé ses perceptions. Tout d'abord, nous constatons qu'elle ne semble pas être d'accord avec la théorie qui décrit le fonctionnement du rythme en français. Rosalie a dit : « Tu sais, c'est comme des mini pauses, c'est juste pour faire prendre conscience qu'il y a une petite pause qu'on n'entend pas nécessairement. C'est pas si clair que ça non plus. [...] Tu comprends, j'en ferais même pas de pause ici (...) Pour moi, tu sais, moi, en tant que prof, je suis comme... ben là ! ».

Ainsi, nous remarquons que Rosalie éprouve des difficultés pour expliquer les notions prosodiques aux apprenant-es étant donné qu'elle ne prend pas conscience de certains phénomènes phonologiques de sa langue maternelle. Elle a déclaré : « C'était un beau défi, ouais, ouais. Parce que moi, c'est quelque chose [à quoi] je ne fais pas attention, c'est d'instinct. Tu sais, quand je lis, ben, je ne porte pas attention si mon ton monte, si mon ton baisse, ce n'est pas quelque chose dont je prends vraiment conscience ». Cette perception rejoint le malaise qu'elle ressentait à l'idée d'enseigner la prononciation. En ce sens, lors de la mise en œuvre de la tâche, Rosalie a décidé de modifier le déroulement de l'enseignement explicite. Elle n'a pas utilisé le métalangage proposé dans la fiche d'enseignement explicite. Elle a déclaré : « Honnêtement, je ne me suis même pas rendue là. Je ne l'ai même pas fait... je ne l'ai pas fait, parce que

ce n'est pas des détails qui sont si importants, comme j'ai dit ». En revanche, Rosalie a plutôt favorisé d'attirer l'attention des apprenant-es envers les pauses et les intonations en modélisant la prononciation des phrases de la fiche d'enseignement explicite avant de passer à l'écriture collaborative. Elle a expliqué :

Je leur ai montré, j'ai dit, - *Si on ne met aucune intonation en lecture, comment vous trouvez ma lecture ? J'ai donné un exemple, je faisais vraiment là, c'était dra, dra, dra. J'ai dit : - Est-ce que c'est intéressant ? - Non - Ok, pourquoi ? - Ben parce que c'est monocorde. Là, tu parles juste, tu vas trop vite. - Parfait. Comment j'aurais dû lire cette phrase ? Ça fait qu'il y en a un qui a dit : - Vendredi 12 h//nous allons visiter le jardin botanique à Montréal// - Bon OK. Puis là, ils arrêtaient vraiment trop longtemps parce que, tu sais, ils regardaient les espèces de [barres obliques]. Là, ils étaient comme : - Pourquoi qu'il y a ça ? - Ben, c'est comme de petites pauses. [...] - C'est comme des mini pauses. J'ai dit à un moment donné - C'est des détails importants, le ton, l'intonation. Ça fait que c'est ça. Je me suis débrouillée comme ça.*

Par la suite, nous avons demandé à Rosalie sa perception sur le moment d'effectuer l'enseignement explicite. Elle met en doute la pertinence de donner cette explication pendant la tâche, car elle considère que cette étape n'est pas nécessaire parce que l'interruption lors de la réalisation de la tâche peut déconcentrer les apprenant-es pendant la rédaction de leur texte.

Pour moi, ce n'était pas nécessaire parce que moi, je trouve qu'une fois qu'ils sont dans quelque chose, arrêter, c'est un peu *awkward*, c'est un peu comme OK. Ce n'est pas nécessaire. Ouais, je l'aurais peut-être mis après, ouais. Ouais, parce que d'arrêter des gens quand ils sont en plein milieu de quelque chose, ça coupe quand même le rythme. Ça fait que tu sais, c'est correct de, tu les laisses terminer puis après, OK, on va mettre l'emphase [*sic*] sur, tu sais, la phrase.

En somme, Rosalie a apprécié globalement la tâche. Selon elle, la tâche a encouragé les apprenant-es à mettre en pratique leurs compétences en matière de production et de compréhension orales et écrites. Elle pense également que les discussions qui ont eu lieu pendant la tâche ont aidé les apprenant-es à développer un sens de la coopération et de l'engagement. Enfin, Rosalie et ses apprenant-es ont adoré l'activité de l'enregistrement audio. En revanche, Rosalie s'interroge sur la pertinence d'aborder la prononciation au cours de la tâche. Tout d'abord, elle a estimé que le moment proposé n'était pas approprié, car il perturberait le développement de la tâche. En outre, Rosalie a décidé de modifier cette étape en évitant d'expliquer les concepts de manière explicite.

4.2.2 Emma « Mais j'adore, j'ai trouvé l'activité très utile pour la prononciation, l'importance de la prononciation »

Lors de nos discussions avec Emma, nous remarquons qu'elle a accueilli positivement la tâche ; elle a trouvé qu'elle était très utile. « Je pense que c'est un exercice très différent, très utile pour mon cours ». D'une part, Emma pensait que la tâche était utile pour aborder la prosodie et pour sensibiliser les apprenant-es à l'importance des éléments suprasegmentaux. Elle a déclaré : « Mais j'adore, j'ai trouvé l'activité très utile pour la prononciation, l'importance de la prononciation parce que c'est quelque chose que je n'ai jamais travaillé en classe, je n'ai jamais travaillé les groupes rythmiques ». D'autre part, Emma a considéré que les discussions pendant la tâche encourageaient l'interaction entre les apprenant-es. De plus, nous constatons qu'elle était ouverte à la possibilité d'utiliser le répertoire linguistique des apprenant-es lors des discussions pour accomplir la tâche. « Mais sinon, j'aime beaucoup. Parce que c'est très complet, ils discutent, indépendamment de la langue qu'ils utilisent pour discuter, mais ils travaillent en équipe. »

Par ailleurs, tout comme Rosalie, Emma a considéré que la tâche est complète parce que les activités encouragent les apprenant-es à pratiquer différentes compétences linguistiques. Elle a dit : « Ils vont pratiquer l'écriture, ils vont recevoir une information, une explication et finalement ils vont produire à l'oral. Donc, je pense que c'est super complet ». De plus, Emma a déclaré que la tâche était très bien organisée. Elle a considéré que la séquence d'activités aiderait les apprenant-es à atteindre l'objectif de la tâche. Plus précisément, elle a constaté que le texte aidait les élèves à identifier plus facilement les pauses et à les produire adéquatement pendant l'enregistrement. Elle a exprimé : « Je pense que c'est très bien parce que chaque activité aide à poursuivre l'autre. Par exemple, la rédaction va les aider à bien prononcer. Puis, pendant la prononciation, quand ils vont lire, ils vont remarquer s'il y a besoin d'une virgule, ou s'il faut écrire de façon différente, etc. Donc, chaque activité aide à poursuivre l'autre. »

Cependant, après avoir utilisé la tâche avec sa classe, nous avons trouvé une contradiction dans les propos d'Emma sur la suite de la tâche, elle a noté que la complexité de la tâche semblait entraîner une surcharge cognitive chez ses apprenant-es. Elle a considéré que l'ensemble des activités ne laisse pas assez de temps pour réfléchir sur les concepts. Elle a déclaré :

Dans l'ensemble, il m'a semblé qu'il y avait beaucoup d'étapes, beaucoup de petites parties... il y avait beaucoup de choses, il fallait analyser les horaires, les préférences. Il fallait diviser les informations par préférence et ensuite rédiger le programme. En d'autres termes, il fallait

faire beaucoup de choses en même temps. Il y avait donc une certaine confusion. ... Il n'y avait donc pas beaucoup de temps pour réfléchir.

En ce qui concerne l'étape d'enseignement explicite, Emma considère qu'elle pourrait aider les apprenant-es à identifier plus facilement les groupes rythmiques. De plus, elle considère que l'identification de ces notions pourrait avoir un impact positif sur la production orale des apprenant-es. Elle a déclaré : « Ils sauront comment faire un discours rythmique parce qu'au début, tous parlent comme des robots, d'une façon très robotique. Donc, ça va beaucoup les aider pour identifier les mots qui se prononcent ensemble et ceux qui se prononcent séparément. »

Même si Emma est consciente des avantages d'expliquer explicitement la prosodie, elle considère que le temps consacré à cette étape pendant la tâche est insuffisant pour observer un effet sur la production orale de l'apprenant. Elle a déclaré : « L'objectif principal, qui est les groupes rythmiques, est très limité. C'est juste une petite partie à la fin et c'est la plus courte ». De ce fait, nous observons qu'Emma estime qu'il serait grandement bénéfique que l'enseignement explicite soit répété. En effet, Emma a révisé les concepts dans le cours suivant. Cela lui a permis d'avoir une meilleure idée du niveau de compréhension des apprenant-es et d'ajuster ses explications en conséquence. Elle explique :

Je me suis également rendu compte, par exemple, qu'il était en quelque sorte utile d'avoir deux sessions parce que cela m'obligeait à revenir sur l'explication qui avait été donnée et à vérifier si elle était vraiment bien comprise. Je me suis rendu compte qu'il y avait des lacunes et nous avons un peu clarifié les notions.

Nous avons demandé à Emma sa perception sur le moment de l'enseignement explicite. Bien qu'Emma apprécie les avantages de l'enseignement explicite, elle n'était pas à l'aise d'interrompre les apprenant-es pendant la tâche puisqu'elle ne savait pas comment faire le lien entre la rédaction du texte et l'activité de rédaction. Elle a déclaré :

Je pense qu'il était un peu hors de propos que ce soit au milieu [de la tâche]. Je veux dire que lorsque je les ai interrompus, je ne savais pas vraiment comment introduire... comment passer à l'explication ? C'était comme - Bon, maintenant je vais vous parler de ça. Je trouvais que c'était un peu abrupt. Mais bon, je leur ai donné l'explication, je l'ai paraphrasée avec d'autres mots, mais je n'ai toujours pas trouvé le lien entre ce qu'ils écrivaient et l'explication que je leur donnais. C'est là que je me suis sentie un peu mal à l'aise.

En conclusion, Emma a une perception positive de la tâche. Tout d'abord, elle considère que la tâche est très utile pour sensibiliser les apprenant-es à l'importance des éléments suprasegmentaux dans la production orale. Deuxièmement, tout comme Rosalie, Emma considère que la tâche est très complète, car elle couvre les quatre compétences linguistiques. Troisièmement, elle apprécie que le déroulement de la tâche favorise les interactions entre les apprenant-es. Finalement, Emma encourage l'utilisation du répertoire linguistique des apprenant-es au cours de ces interactions. En ce qui concerne la structure de la tâche, les opinions d'Emma sont contradictoires. Avant la mise en pratique de la tâche, elle considérait que la séquence d'activités était complémentaire, menant à la production finale de la tâche. Cependant, pendant la tâche, elle a observé que les activités étaient complexes et ne laissaient pas le temps aux apprenant-es de réfléchir aux concepts prosodiques. Concernant l'enseignement explicite, la perception d'Emma est positive. Tout d'abord, elle considère que cette explication encourage les apprenant-es à identifier les éléments prosodiques. De plus, elle considère que cette identification les aiderait à produire ces éléments oralement. Emma a également commenté le moment et la durée de l'enseignement explicite pendant la tâche. Tout d'abord, elle a estimé que le moment n'était pas approprié, car d'interrompre les apprenant-es pendant qu'ils travaillaient sur leurs textes l'a mise mal à l'aise. Finalement, elle pense que le temps d'enseignement est insuffisant, ce qui l'a amenée à répéter l'explication le lendemain.

4.2.3 Lavinia « J'aime bien que ça inclue [la prononciation] ça mélange un peu nos objectifs [...]. Je trouve que c'est vraiment très intéressant. »

Dans nos conversations avec Lavinia sur sa perception de la tâche, nous pouvons remarquer qu'elle a aimé la mettre en œuvre dans sa classe. Tout d'abord, elle considère que la tâche s'est déroulée sans problème grâce à l'enchaînement des activités et à la clarté des consignes. Elle a exprimé : « La tâche était très explicite, très bien faite, très bien organisée. [...] j'ai bien compris ce qu'était le but et quand j'ai commencé à lire les tâches et comment c'était organisé, j'ai trouvé que c'était tellement clair qu'il ne me restait rien à faire en fait. Juste l'utiliser en classe ». De plus, Lavinia considère que la structure et la clarté de la tâche ont aussi permis aux apprenant-es d'être indépendant-es lors de l'accomplissement de la tâche. Elle mentionne : « J'étais vraiment contente que ça se soit déroulé tellement bien que je n'ai pas eu, le fait de ne pas avoir dû expliquer je ne sais pas combien de fois ou intervenir, c'était vraiment ma surprise, on va dire. ».

Par ailleurs, tout comme Rosalie et Emma, Lavinia considère que la tâche est complète parce que les apprenant-es pratiquaient les quatre compétences linguistiques de manière naturelle. Elle explique :

« C'est ça, il y a l'écriture, il y a la production orale parce qu'ils doivent discuter entre eux. Il y a la lecture. Clairement, la prononciation, la seule qui n'est pas... Ben oui, la compréhension orale est là parce qu'il faut comprendre le message de l'autre. Donc, toutes les compétences sont là. Je trouve que c'est vraiment complet comme tâche ».

De plus, Lavinia apprécie la contribution de la tâche à la collaboration et l'interaction entre les apprenant-es. Elle déclare : « Il y avait beaucoup de discussions entre eux parce qu'ils étaient en équipe de deux, comme vous l'aviez suggéré, et beaucoup de discussions, beaucoup de collaborations, donc c'était vraiment interactif ». Nous avons également noté que Lavinia trouve intéressant qu'un enseignement de la de prononciation puisse être intégré tout en travaillant sur une thématique qui correspondait aux objectifs de son programme. Elle explique : « Je la trouve très intéressante. J'aime bien [ce] que ça inclue, donc ça mélange un peu nos objectifs. Surtout que ça tombe dans la semaine où on parle de Montréal et des activités à faire en été à Montréal, donc ça tombe très bien. Et puis que ça inclut un autre objectif sur la prononciation. Je trouve que c'est vraiment très intéressant ». En ce sens, Lavinia a identifié que la tâche s'est bien déroulée, car les apprenant-es maîtrisaient la thématique de la tâche. Elle explique :

La tâche au complet, moi, je l'ai prise comme quelque chose. Ce n'était pas pour enseigner, mais pour mettre en pratique plusieurs connaissances acquises. C'était vraiment comme ça que je l'ai prise et d'ailleurs, c'est pour ça que ça a bien fonctionné aussi, parce que tout était assez connu.

Nous avons discuté avec Lavinia de l'étape de l'enregistrement. Elle considère que les apprenant-es ont pu identifier leurs erreurs de prononciation grâce aux écoutes subséquentes de leur enregistrement. Elle a dit :

Ils aiment bien s'enregistrer. J'ai trouvé que ça leur donne une autre vision. Ils ont toujours dit que, au moment où ils s'écoutent parler, ils réalisent c'est quoi la faute, s'ils sont capables ou pas. Quand ils parlent, ils ne peuvent pas réaliser ça. Donc, s'enregistrer et s'écouter. Oui, c'est vraiment intéressant et en plus on profite des nouvelles technologies.

Finalement, Lavinia considère que de répéter la tâche peut avoir des bénéfices pour les apprenant-es, car ils, elles prennent conscience de l'impact de la prononciation et de ses avantages. Elle explique : « L'exercice est bon et peut-être [que] ça devrait être répété le plus souvent possible afin qu'ils soient

conscients de la nécessité de se concentrer sur la prosodie et sur cette partie de la langue qu'on oublie parfois. »

Pendant l'explication du déroulement de l'étape d'enseignement explicite, nous avons constaté que Lavinia est très intéressée et motivée de la présenter aux apprenant-es. Elle pense à enrichir l'explication avec des gestes physiques. De plus, elle a proposé de faire des liens avec les connaissances grammaticales afin que les apprenant-es puissent identifier plus facilement les concepts présentés. Elle a déclaré : « Donc l'intonation, je peux même mettre des flèches [l'enseignante fait des gestes/mouvements avec ses mains pendant qu'elle prononce la phrase] [...] En vrai, ce que je peux leur dire aussi, c'est que [de] connaître les groupes de mots, parce qu'on travaille sur ça, ça aide aussi aux groupes rythmiques et donc à la prononciation parce que c'est relié ».

Nous avons discuté avec Lavinia du moment de l'enseignement explicite. Pendant la présentation de la tâche, Lavinia nous a dit qu'elle considère que cette étape devrait être réalisée avant la tâche. Étant donné qu'elle craint que la réaction des apprenant-es ait un impact négatif sur le développement de la tâche et sur la gestion de classe. Elle a déclaré :

Je trouve que c'est un peu étrange et bizarre d'interrompre une tâche pour venir avec une autre information. Sincèrement, je penserais de faire l'enseignement explicite avant de commencer la discussion, avant de commencer la tâche. Parce que sinon, ils seront complètement bouleversés, je coupe quelque chose qu'ils sont en train de faire, ils vont perdre leurs idées, tout ça va créer... ça va bouleverser, ils ne vont pas m'écouter parce qu'ils vont être encore dans leur tâche.

De plus, Lavinia considérait que les apprenant-es bénéficieraient de l'enseignement explicite avant la tâche parce qu'elle pense que les apprenant-es pourront mettre en pratique les notions expliquées pendant la rédaction de leur texte. Elle a dit : « L'enseignement explicite, ça serait vraiment bien avant qu'ils commencent à travailler. Ils auront ça en tête donc au moment [où] ils travaillent leur texte, peut-être qu'ils peuvent déjà y penser, comment ils organisent leurs phrases et tout. Donc, je vois, je trouve que ça serait mieux avant la tâche ». Cependant, lors de la mise en œuvre de la tâche, Lavinia a décidé de donner l'explication explicite pendant la tâche, après que les apprenant-es ont fini d'écrire le texte. Pendant l'explication, Lavinia a encouragé les apprenant-es à réfléchir, car elle voulait s'assurer qu'ils avaient bien compris les concepts. Elle a déclaré : « Donc, j'ai fait ça d'un coup avant leur enregistrement, on va dire

parce que j'ai attendu que le texte soit fait, soit écrit. Après, moi, j'ai fait l'enseignement explicite en classe pour en parler. Pour voir s'il y avait des notions, de connaissances, un tout petit peu ».

Par ailleurs, tout comme Emma, Lavinia voit les avantages de donner une explication supplémentaire. Dans ce sens, Lavinia a répété l'enseignement explicite le lendemain afin que les apprenant-es soient capables d'appliquer les notions de prosodie lors de leur production orale, l'enregistrement. Elle a dit : « Mais le lendemain, j'ai répété, c'était beaucoup plus rapide, mais j'ai répété parce que je voulais qu'ils aient ça en tête en faisant leur enregistrement. »

Après la mise en œuvre de la tâche, Lavinia nous a parlé du succès de l'enseignement explicite. Elle pense que les apprenant-es ont réagi positivement à l'explication parce qu'ils, elles sont déjà familiarisées avec les concepts de rythme et d'intonation. Voici ce qu'elle a dit : « C'était plutôt une révision parce que ça, ils l'avaient déjà discuté. ... ils connaissaient, ce n'était pas nouveau pour eux. Ils connaissaient tout ce qui était relié à l'intonation, au rythme, [au] groupe rythmique. Ils avaient quand même des connaissances là-dessus ». En ce sens, Lavinia estime que le temps d'enseignement explicite que nous avons proposé est trop court. Elle pense qu'il faudrait consacrer plus de temps à expliquer plus en détail ces concepts quand les apprenant-es n'ont pas de connaissances préalables sur ces notions. Elle a exprimé : « Si on présente ça pour la première fois, c'est sûr que 15 minutes, c'est pas assez ».

En conclusion, Lavinia a apprécié la tâche. Tout d'abord, elle considère que la structure et la précision de la tâche ont encouragé l'indépendance des apprenant-es pendant sa mise en œuvre. Comme Emma et Rosalie, Lavinia a aimé que la tâche encourage la pratique des quatre compétences linguistiques, ainsi que la collaboration et l'interaction entre les apprenant-es. En ce qui concerne Lavinia, les connaissances préalables des apprenant-es ont eu un impact positif sur la réussite de la tâche, puisqu'ils, elles étaient familiarisées avec le thème de la tâche et les concepts de rythme et d'intonation. Comme Emma et Rosalie, Lavinia apprécie l'activité d'enregistrement, car elle permet aux apprenant-es d'identifier plus facilement leurs erreurs lors des écoutes ultérieures. Enfin, Lavinia considère que la tâche mérite d'être répétée pour aider les apprenant-es à prendre conscience de l'importance de la prosodie. En ce qui concerne l'enseignement explicite, la première opinion de Lavinia porte sur le choix du moment. Comme Emma, elle pense que l'interruption des apprenant-es a des effets négatifs sur le déroulement de la tâche. Elle a donc donné l'explication après que les apprenant-es ont terminé d'écrire. De plus, elle a répété l'explication le

lendemain, avant de faire l'enregistrement, pour permettre aux apprenant-es de bien intégrer les concepts lors de leur production orale. Enfin, Lavinia est d'accord avec Emma sur le fait que la durée de l'enseignement explicite est très courte pour permettre aux apprenant-es de s'appropriier ces notions.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous interprétons des résultats les plus pertinents à la lumière des concepts théoriques et des études recensées dans le cadre théorique. Notre chapitre sera divisé en deux sections principales afin de répondre au mieux aux objectifs de cette recherche. Dans la première section, nous aborderons les perceptions des enseignantes concernant la didactique de la prononciation (5.1). Dans la deuxième section, nous nous pencherons sur les perceptions des enseignantes concernant la tâche et l'enseignement explicite de la prosodie (5.2).

5.1 Les perceptions des enseignantes de francisation concernant la didactique de la prononciation

La présente étude avait pour objectif de décrire les perceptions des enseignant·es de francisation aux adultes concernant la didactique de la prononciation, et plus spécifiquement, leurs perceptions d'une tâche qui cible l'enseignement de la prosodie. Dans cette section, nous allons interpréter les résultats sur les perceptions de nos participantes sur la didactique de la prononciation en les mettant en lumière avec le savoir existant. Tout d'abord, nous présenterons les perceptions et pratiques déclarées sur l'enseignement de la prononciation. Ensuite nous présenterons les perceptions à propos des contraintes pour ajouter des cours de prononciation.

5.1.1 Les perceptions et les pratiques déclarées sur l'enseignement de la prononciation

Les participantes de notre étude partagent la perception que les apprenant·es doivent bénéficier de cours de prononciation dès le niveau débutant. Plus particulièrement, Emma et Rosalie considèrent qu'il est important de corriger les erreurs de prononciation de certains phonèmes pour éviter que ces erreurs se fossilisent. Elles considèrent que si les apprenant·es continuent à commettre ces erreurs aux niveaux avancés, ils pourraient vivre des malentendus lors de la communication orale. Ceci démontre qu'elles se soucient du développement de l'intelligibilité des apprenant·es même si les recherches démontrent plutôt que ce ne sont pas les erreurs segmentales qui font en sorte que le discours des apprenant·es ne soit pas intelligible (Kennedy *et al.*, 2014). En outre, la perception selon laquelle il est pertinent d'enseigner la prononciation surtout aux niveaux débutants diverge des perceptions des enseignant·es présentées dans l'étude de Foote *et al.* (2011). Ces enseignant·es provenant des provinces anglophones du Canada estiment que les apprenant·es bénéficient de cours de prononciation à tous les niveaux de compétence, en particulier aux niveaux intermédiaire et avancé (Foote *et al.*, 2011). Cette divergence peut s'expliquer par le nombre de participant·es et le contexte d'enseignement. En effet, les auteurs ont mené leur étude

auprès de 159 enseignant·es d'anglais langue seconde alors que notre échantillon est composé de trois enseignantes de FLS au Québec.

Quant au commentaire sur la fossilisation des erreurs partagé par deux des trois participantes, il semble que le terme ait bien été approprié dans le domaine de l'enseignement malgré son ambiguïté dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (Han, 2004). D'une part, la fossilisation est perçue comme un phénomène de performance. Dans ce sens, la fossilisation est comprise comme la réapparition régulière d'erreurs des structures linguistiques que l'on croyait éradiquées ou comprises par l'apprenant·e et qui surviennent notamment lors de périodes de stress, d'anxiété ou de manque d'attention (Selinker, 1972). Cette définition est conforme avec la compréhension du concept par nos participantes. Cependant, la fossilisation est également perçue comme une étape d'apprentissage au cours de laquelle l'apprenant·e peut atteindre ou non le niveau de compétence d'un locuteur natif (Han, 2004 ; Long, 2003). En raison de cette divergence dans la conceptualisation et dans la méthodologie pour l'étudier, le terme de fossilisation n'est pas utilisé dans le domaine de la didactique des langues.

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement de la prononciation, d'après les dires de nos participantes, la pratique la plus répandue est la rétroaction corrective. Effectivement, les participantes ont exprimé que les épisodes d'enseignement de prononciation n'étaient que des corrections immédiates et des explications de l'articulation des phonèmes mal prononcés. Ces résultats s'alignent aux résultats existants centralisant la rétroaction corrective des éléments segmentaux comme technique favorisée dans les pratiques enseignantes en prononciation (Baker, 2014 ; Foote *et al.*, 2016 ; Nguyen et Newton, 2020). Cette focalisation sur la correction des éléments segmentaux pourrait s'expliquer par le manque de formation de nos participantes sur l'enseignement des éléments suprasegmentaux. Effectivement, les trois enseignantes ont déclaré avoir suivi des cours universitaires de phonétique descriptive du français et de l'anglais. Donc, elles maîtrisent les différences phonétiques ainsi que le point d'articulation des phonèmes du français. Cependant, les formations universitaires sur l'enseignement des éléments suprasegmentaux demeurent rares. Seulement, Rosalie et Lavinia ont suivi des formations professionnelles ponctuelles sur l'enseignement de certains éléments suprasegmentaux. Or, elles considèrent que ces formations ne sont pas suffisantes pour leur permettre d'enseigner le fonctionnement des éléments suprasegmentaux à leurs apprenant·es. Ainsi, il est possible que les enseignantes aient un manque de connaissance sur des techniques pour enseigner les aspects suprasegmentaux, ce qui a été mentionné dans d'autres recherches (Nguyen et Newton, 2020).

Par ailleurs, les résultats de notre étude révèlent que l'enseignement de la prononciation est peu fréquent. En effet, Lavinia accorde un enseignement planifié d'un phénomène de prononciation seulement quand la majorité de sa classe commet la même erreur fréquemment. Ce résultat rejoint les résultats de recherche démontrant que l'enseignement de la prononciation n'est pas fréquent et que quand elle est enseignée, c'est pour une courte durée (Baker, 2014 ; Foote *et al.*, 2016 ; Nguyen et Newton, 2020).

Un autre résultat de notre étude montre que les participantes perçoivent que le programme d'études influence grandement la fréquence d'enseignement de la prononciation. D'une part, les trois participantes sont en accord avec le fait que le vaste contenu du programme ne leur laisse pas de temps pour ajouter des leçons de prononciation. Ces résultats semblent avancer que nos participantes perçoivent qu'il faut investir beaucoup de temps à enseigner des éléments de prononciation. Pourtant, la recherche a démontré qu'une période courte et fréquente dédiée à l'enseignement explicite de la prononciation a des bénéfices sur l'identification et la production des éléments segmentaux et suprasegmentaux (Saito et Saito, 2017 ; Wouters et Fortier, 2020) et sur le développement d'un discours compréhensible (Nguyen et Newton, 2020 ; Uribe *et al.*, 2014). D'une autre part, une participante a déclaré qu'elle ne dédie pas du temps à l'enseignement de la prononciation étant donné que le programme d'études n'inclut pas cette notion. Ce résultat corrobore que le contenu du programme influe sur la décision des enseignant-es d'allouer du temps à l'enseignement de la prononciation (Couper 2016, 2017). À la lumière des résultats de notre étude, nous pouvons confirmer que les perceptions des enseignantes quant à l'enseignement de la prononciation ainsi que le contenu du programme d'études modifient leur pratique enseignante.

5.1.2 Les perceptions sur l'enseignement des éléments suprasegmentaux, la prosodie

Nous avons présenté un portrait global des perceptions des participantes à propos de l'enseignement de la prononciation. Dans cette section, nous allons présenter les perceptions des enseignantes quant à l'enseignement des éléments suprasegmentaux ou la prosodie. Tout d'abord, nous allons présenter leurs perceptions quant à la pertinence d'enseigner la prosodie. Ensuite, nous allons présenter leurs perceptions quant aux difficultés liées à l'apprentissage et à l'enseignement de la prosodie. Finalement, nous allons présenter leurs perceptions sur l'insécurité pour enseigner la prosodie.

5.1.2.1 Pertinence d'enseigner la prosodie

Les perceptions des enseignantes sur la pertinence d'enseigner des éléments suprasegmentaux sont divergentes. D'une part, Rosalie est convaincue qu'enseigner les éléments suprasegmentaux n'est pas

important pour les apprenant·es de FLS. D'après elle, ce sont des concepts linguistiques très spécialisés qui n'ont pas de bénéfices dans le développement de la production orale. Cette perception va à l'encontre des résultats d'Uribe *et al.* (2014) qui ont démontré que l'enseignement des éléments prosodiques contribue au développement de la prononciation puisque les apprenant·es identifient plus facilement ces notions et les incluent lors de leurs productions orales. D'ailleurs, Rosalie considère que les éléments suprasegmentaux sont des concepts qui ne doivent pas s'enseigner dans les cours de francisation. Plus précisément, elle considère que les apprenant·es qui s'intéressent davantage à développer une prononciation plus précise devront suivre des cours privés à l'extérieur du programme de francisation. Pourtant, Lavinia, qui travaille dans le même contexte que Rosalie a déclaré que les apprenant·es ont étudié les notions de rythme et accent tonique aux niveaux débutants. Cela confirme que le programme de francisation inclut l'enseignement de ces notions. La perception que les cours de prononciation ne sont pas nécessaires va à l'encontre des perceptions des enseignant·es de l'étude de Foote *et al.* (2011) qui ont exprimé que les apprenant·es profiteront de cours axés exclusivement à l'apprentissage de la prononciation.

En outre, Emma considère que l'enseignement des éléments suprasegmentaux du français est bénéfique parce que les apprenant·es pourront les identifier plus facilement. Elle considère que si les apprenant·es sont capables d'identifier quand il faut faire des pauses et des intonations, ils et elles seront plus attentifs, attentives pour les produire lors de leurs productions à l'oral. Cette perception rejoint les résultats de Saito et Saito (2017) qui ont montré qu'enseigner explicitement l'accent tonique, le rythme et l'intonation facilite la compréhension du fonctionnement de ces aspects et leur utilisation lors des productions orales. De plus, la perception d'Emma corrobore les résultats de l'étude de Baker (2014) où les enseignantes pensent que les apprenant·es doivent développer la capacité d'identifier les éléments de prononciation avant de pouvoir les produire.

5.1.2.2 Difficultés liées à l'apprentissage et à l'enseignement de la prosodie

Les trois enseignantes convergent avec la perception que la didactique de la prosodie est difficile. Tout d'abord, elles s'accordent à dire que la prosodie du français est difficile à apprendre. Plus précisément, elles considèrent que pour les apprenant·es de FL2 il est très difficile d'identifier les éléments prosodiques. Cependant, la recherche montre que l'utilisation de certaines techniques complémentaires à l'enseignement explicite aide les apprenant·es à mieux comprendre et identifier les éléments prosodiques.

En effet, les participant·es de l'étude de Baker (2014) ont exprimé que l'utilisation des techniques kinesthésiques et tactiles, tel que des applaudissements, des déplacements dans la classe, des grimaces et l'utilisation de sifflets aident les apprenant·es à identifier plus facilement les éléments suprasegmentaux. De plus, McKinnon (2017) a démontré que la rétroaction corrective permet aux apprenant·es d'identifier et de produire correctement l'intonation des phrases impératives.

Par ailleurs, les trois enseignantes de notre étude sont en accord qu'enseigner la prosodie est difficile. D'une part, l'incompréhension du fonctionnement des éléments suprasegmentaux rend difficile son enseignement. Effectivement, Rosalie a manifesté son malaise pour enseigner ces éléments étant donné son incompréhension du métalangage utilisé dans la fiche pédagogique accompagnant la tâche. Cette incompréhension l'a amené à supprimer l'enseignement explicite.

D'autre part, l'incapacité à identifier les éléments suprasegmentaux dans la parole rend également difficile à les enseigner. En effet, Rosalie dit qu'elle ne remarque pas quand elle fait des pauses dans son discours parce que le français est sa langue maternelle. Elle a donc du mal à expliquer le fonctionnement du rythme aux apprenant·es. Ce résultat est en accord avec les perceptions des enseignant·es d'anglais natif·ve·s qui ont exprimé se sentir frustré·es parce qu'ils, elles avaient du mal à comprendre les différences entre les phonèmes anglais ainsi que les changements d'intonation après avoir suivi une formation sur la phonétique anglaise (Burri *et al.* 2017).

5.1.2.3 Insécurité pour enseigner la prosodie

Lors de nos entretiens, les participantes se sont prononcées sur leur insécurité pour enseigner la prosodie. En effet, les trois participantes de notre étude mettent en doute leur habilité à enseigner explicitement les notions de la prosodie. Plus précisément, Emma et Lavinia craignaient que leurs connaissances sur la prosodie ne fussent pas suffisantes pour répondre aux questions des apprenant·es. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'elles avaient reçu des cours universitaires de phonétique descriptive et de l'articulation des phonèmes de l'anglais et du français. Pourtant, elles n'ont pas suivi des cours universitaires sur la didactique de la prosodie. Nous observons que le manque de formation a des effets sur la confiance des enseignantes pour enseigner ces notions. Nos résultats rejoignent les perceptions des enseignant·es dans les études de Couper (2016, 2017) qui ont manifesté ressentir de l'incertitude, de

l'anxiété et de l'insécurité pour donner des cours de prononciation à cause du manque de formation lors de leurs études universitaires (Nguyen et Newton, 2020).

Lavinia et Emma étaient conscientes que leur manque de formation pour l'enseignement de la prosodie pourrait avoir des retombées négatives pendant le déroulement de l'étape d'enseignement explicite. En conséquence, elles ont décidé de se renseigner sur le fonctionnement des éléments suprasegmentaux avant le cours où s'est déroulée l'intervention pédagogique. Leur motivation pour se renseigner préalablement était de donner des astuces spécifiques aux apprenant-es pour faciliter leur compréhension des notions théoriques. Nous pouvons interpréter que leur statut de locutrices non natives du français les a rendues plus soucieuses de leur performance dans l'enseignement de la prosodie du français, ce qui les a encouragées à se préparer davantage. Ce résultat converge avec les perceptions des enseignant-es indien-ne-s de français qui ont exprimé se sentir plus confiantes pour enseigner la langue et aussi pour répondre aux questions imprévues des apprenant-es. quand ils, elles préparaient leur cours à l'avance (Badrinathan, 2020). D'ailleurs, le fait qu'Emma et Lavinia se sont préparé pour son enseignement montre un alignement avec leurs perceptions que l'enseignement de la prosodie est important. Cela peut aussi s'expliquer par leur statut de locutrices non natives du français les rendant plus anxieuses de leur performance dans l'enseignement de ces notions, ce qui les encourage à mieux se préparer.

5.2 Les perceptions des enseignantes de francisation concernant la tâche en lien avec l'enseignement explicite de la prosodie

Dans cette section nous allons présenter les perceptions des participantes quant à la tâche ainsi que l'étape de l'enseignement explicite de la prosodie. Tout d'abord, nous allons présenter les perceptions générales de la tâche ainsi que leurs perceptions quant à l'enregistrement. Ensuite, nous allons présenter les perceptions des enseignantes sur l'étape de l'enseignement explicite de la prosodie. Plus précisément, nous allons présenter les perceptions sur le moment, la durée et la répétition de l'enseignement explicite.

5.2.1.1 Perceptions générales de la tâche

Nous nous sommes intéressés à connaître les perceptions des participantes concernant la tâche. Tout d'abord, deux enseignantes ont trouvé la tâche pertinente dans leur contexte d'enseignement. D'une part, Emma considère que la tâche est utile pour sensibiliser les apprenant-es aux effets que la prosodie peut avoir dans l'intelligibilité de leur discours. D'autre part, Lavinia considère que la tâche est pertinente parce

que les apprenant-es peuvent mettre en pratique leurs connaissances antérieures. Cela s'explique parce que le sujet de la tâche était en lien avec le contenu du programme d'études.

Par ailleurs, les trois participantes de notre étude ont grandement apprécié que la tâche permît d'appliquer les quatre compétences linguistiques tout au long de la tâche : la compréhension et la production orales et écrites. Pourtant, Rosalie, tout particulièrement, considère que la tâche pourrait cibler préférentiellement le développement de la lecture à la place de la prononciation. Ce point de vue est conforme à sa perception selon laquelle l'enseignement de la prosodie n'est pas important pour les apprenant-es de FLS ni pertinent dans le programme de francisation. Tandis que la recherche a démontré des effets positifs d'enseigner la prononciation dans le développement de la langue chez les apprenant-es (Derwing et Rossiter, 2003 ; Kennedy *et al.*, 2014 ; Lee *et al.*, 2020 ; Saito et Lyster, 2012 ; Saito et Saito, 2017 ; Uribe *et al.*, 2014 ; Wouters et Fortier, 2020).

Les participantes ont également exprimé leur perception du déroulement de la tâche. D'une part, Emma a estimé que les activités de la tâche étaient complémentaires et facilitaient la réussite de l'enregistrement. Cependant, après l'intervention didactique, Emma a observé que ses apprenant-es avaient subi une surcharge cognitive, car la tâche était très complexe. En revanche, Lavinia a estimé que ses apprenant-es étaient très autonomes tout au long de l'exécution de la tâche, car les instructions étaient précises. Cette différence dans la perception du déroulement de la tâche peut s'expliquer par le contexte d'enseignement. Effectivement, Emma a adapté la tâche pour qu'elle soit mise en œuvre entièrement en ligne. Par conséquent, le déroulement du cours et la gestion de la classe ont été plus complexes. En revanche, Lavinia a réalisé la première partie de la tâche en présentiel et l'enregistrement audio s'est déroulé en ligne. Cette configuration lui a permis d'observer les discussions entre les apprenant-es pendant qu'ils étaient en classe et de préparer les étudiants à faire l'enregistrement en ligne.

Finalement, les trois participantes sont en accord sur la perception que les discussions ont favorisé la coopération et l'engagement des apprenant-es. Effectivement, le but de la tâche de prise de décision est d'encourager la collaboration et l'engagement étant donné que les apprenant-es sont invités à se mettre d'accord et à prendre une décision commune sur un sujet donné (Jackson, 2022). Il faut mentionner que les apprenant-es ont discuté sur des aspects de la vie quotidienne : leurs disponibilités, leurs préférences et leurs opinions quant aux activités touristiques à Montréal, ce qui a facilité leur engagement. Par ailleurs,

une enseignante s'est prononcée sur la valorisation du répertoire linguistique des apprenant-es. Effectivement, Emma encourage les apprenant-es à utiliser leurs langues maîtrisées durant les discussions pour mener à bien les objectifs de la tâche. Les recherches sur l'utilisation du répertoire linguistique des apprenant-es pendant l'interaction en classe comme ressource pour une meilleure compréhension de la langue cible sont prometteuses (Woll *et al.*, 2022).

5.2.1.2 Étape d'enregistrement

Finalement, les résultats de notre étude montrent que les trois participantes ont apprécié l'activité d'enregistrement. Effectivement, Rosalie et Lavinia pensent que la réécoute de l'enregistrement permettait aux apprenant-es d'identifier plus facilement leurs propres erreurs de prononciation et celles de leurs collègues. Elles considèrent que l'identification des erreurs est bénéfique pour améliorer la prononciation de leurs futures productions orales. D'ailleurs, Lavinia considère très intéressant que la tâche comprenne l'utilisation des nouvelles technologies. L'utilisation d'enregistrements audio par le biais des nouvelles technologies a des effets positifs dans le développement de la complexité, la précision et l'aisance de la production orale (Tecedor et Campos-Dintrans, 2019).

5.2.2 Étape de l'enseignement explicite de la prosodie

Les perceptions de nos participantes sur l'étape d'enseignement explicite de la prosodie sont divergentes. Tout d'abord, la perception de Rosalie selon laquelle l'enseignement de la prosodie n'est pas important a été confirmée lorsqu'elle a mis en œuvre l'enseignement explicite de la prosodie. En effet, elle a décidé de modifier cette étape en évitant d'utiliser le métalangage proposé pour enseigner les notions prosodiques. Cela confirme que les perceptions des enseignant-es influencent grandement leurs pratiques et leurs décisions d'enseignement (Borg, 2003, 2015). Par ailleurs, Emma considère que grâce à l'enseignement explicite, les apprenant-es pourront identifier plus facilement le rythme de la phrase, ce qui pourrait les aider à en prendre conscience lors de leurs futures productions à l'oral. Cette perception est en accord avec les résultats de Lee *et al.* (2020) et Saito et Saito (2017) qui ont démontré que l'enseignement explicite des éléments prosodiques a aidé les apprenant-es à identifier plus facilement les éléments suprasegmentaux, ce qui facilite leurs productions.

5.2.2.1 Moment de l'enseignement explicite

Nous avons proposé d'intégrer une étape d'enseignement explicite de la prosodie pendant l'étape de la tâche. En effet, nous avons proposé aux enseignantes de demander l'attention des apprenant-es pendant la rédaction de leur texte pour expliquer le fonctionnement de la prosodie. Les trois enseignantes ont indiqué que le moment de l'enseignement explicite n'était pas approprié. Effectivement, Rosalie pense que l'interruption n'était pas nécessaire et considère qu'il était préférable de donner l'enseignement explicite après la rédaction du texte. Elle considère que les apprenant-es pourraient se concentrer sur l'analyse des phrases après l'enseignement explicite. Une autre enseignante a exprimé que le fait d'interrompre les apprenant-es pendant la rédaction pourrait avoir des effets négatifs sur le plan émotionnel. En effet, Emma considère que les apprenant-es seraient contrariés de recevoir un enseignement explicite sur le fonctionnement de la prosodie pendant la rédaction de leur texte. D'ailleurs, elle s'est sentie mal à l'aise d'interrompre les apprenant-es parce qu'elle ne savait pas comment faire le lien entre l'activité de rédaction et l'enseignement explicite.

Par ailleurs, une participante craignait que l'enseignement explicite pendant la rédaction du texte puisse avoir des effets négatifs sur la gestion de classe. Effectivement, Lavinia pensait que cette interruption pourrait déconcentrer les apprenant-es. Donc, elle les a laissés finir la rédaction du texte et a ensuite donné l'enseignement explicite. Cette modification lui a donné un sentiment de contrôle sur la classe, car elle a eu l'occasion de discuter avec les apprenant-es pour vérifier leur compréhension des concepts.

Ces différences démontrent que le moment pour donner un enseignement explicite semble être un choix personnel même quand les consignes de la recherche ont clairement inclus un moment préconisé. Peu de recherche existe en lien avec le moment pertinent pour enseigner explicitement des concepts linguistiques durant le cycle de la tâche. Mais nous savons que le succès de l'enseignement explicite dépend du niveau des apprenant-es (Michaud et Ammar 2023). Ces auteurs ont constaté que les apprenant-es débutant-es bénéficient d'une intervention d'enseignement explicite pendant la post-tâche. Alors que les apprenant-es de niveau avancé ont eu des résultats positifs quand l'enseignement explicite a été donné pendant la pré-tâche.

5.2.2.2 Durée de l'enseignement explicite

Emma et Lavinia considèrent que la durée de l'enseignement explicite est insuffisante. D'une part, Emma pense que l'enseignement explicite est trop court pour observer un effet sur la production orale des apprenant-es. Il est intéressant que cette enseignante considère qu'une seule intervention pédagogique peut avoir un effet sur l'amélioration de la prononciation des apprenants. Comme mentionné précédemment, le développement de la prononciation nécessite un enseignement constant et fréquent (Foote *et al.*, 2016 ; Nguyen et Newton, 2020).

D'autre part, Lavinia pense que l'explication explicite devrait être plus approfondie si les notions sont enseignées pour la première fois. Cette perception peut s'expliquer par le fait que ses apprenant-es ont déjà étudié les concepts de rythme et d'intonation dans leurs cours de français de niveau débutant. Donc, leurs connaissances préalables ont facilité la compréhension des concepts et ont eu un effet positif dans la réalisation de l'enregistrement. Toutefois, à notre connaissance, aucune étude n'existe sur la durée optimale d'un enseignement explicite de la prononciation.

5.2.2.3 Répétition de l'enseignement explicite

Emma et Lavinia ont observé que répéter l'étape de l'enseignement explicite le lendemain semblait être bénéfique pour les apprenant-es. En effet, Emma considère que la répétition de l'explication permet de clarifier les incompréhensions des concepts chez les apprenant-es. Tandis que Lavinia trouvait que la répétition était une stratégie pour rappeler les notions aux apprenant-es avant de les mettre en pratique lors de leur enregistrement. Des recherches sur la répétition des tâches démontrent qu'il est bénéfique de répéter des tâches (Kim et Tracy-Ventura, 2013), mais il est inconnu si la répétition de l'enseignement explicite aide dans le développement langagier des éléments ciblés à long terme.

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était de décrire les perceptions des enseignant-es de francisation quant à l'enseignement de la prosodie par le biais de l'approche d'enseignement basé sur la tâche. Nous nous sommes donnés comme objectifs spécifiques de 1) décrire les perceptions des enseignant-es de francisation concernant la didactique de la prononciation ainsi que de 2) décrire les perceptions des enseignant-es de francisation concernant une tâche qui cible l'enseignement de la prosodie.

Afin de répondre à nos objectifs de recherche, nous avons mené une étude de cas avec un devis qualitatif avec trois enseignantes de francisation de deux centres de services scolaires à Montréal. Pour ce faire, nous avons conçu une tâche que les enseignantes ont mise en œuvre dans une de leurs classes. Afin de recueillir leurs perceptions, nous avons rencontré les enseignantes deux fois : avant et après la mise en œuvre de la tâche.

D'après les données que nous avons recueillies, les principaux résultats de notre étude montrent que nos trois participantes considèrent qu'il est important d'introduire des cours de prononciation dès le niveau débutant. Pourtant, les enseignantes priorisent l'amélioration de la prononciation des éléments segmentaux par le biais de la correction immédiate. De plus, de manière générale, les enseignantes perçoivent qu'elles n'ont pas beaucoup de temps pour inclure des leçons de prononciation à cause du contenu du programme d'études. Finalement, les perceptions concernant l'importance de l'enseignement de la prosodie sont très divergentes. D'un côté, l'enseignante francophone considère qu'il n'y a aucun effet positif à enseigner la prosodie et qu'il n'est pas nécessaire ni prioritaire de l'enseigner aux apprenant-es de francisation. Tandis que les deux autres participantes, dont la langue maternelle est autre que le français, pensent qu'il est bénéfique d'enseigner les éléments suprasegmentaux pour sensibiliser les apprenant-es aux effets dans l'amélioration de leur prononciation. De plus, ces deux participantes considèrent qu'attirer l'attention des apprenant-es sur la forme pourrait avoir des bénéfices sur l'identification de ces phénomènes et sur leurs futures productions à l'oral. Finalement, il existe une perception partagée entre nos participantes qu'enseigner la prosodie est très difficile, étant donné qu'il est aussi difficile de remarquer ces notions dans leur propre discours. Mais aussi parce qu'elles considèrent que leur formation et leurs connaissances ne sont pas suffisantes pour pouvoir l'expliquer.

L'approche d'enseignement par la tâche a été novatrice pour nos trois participantes. Les principaux résultats tendent à montrer une satisfaction sur la mise en œuvre de cette approche. En effet, les participantes ont perçu que la tâche était très complète, car les apprenant-es ont mis en pratique les quatre compétences langagières. De plus, elles ont aimé que le déroulement de la tâche promeuve des interactions qui encouragent la collaboration et l'engagement entre les apprenant-es.

Les résultats de cette étude confirment que les perceptions sur l'enseignement de la prosodie influencent grandement la pratique et les décisions pédagogiques des enseignantes. En effet, notre participante pour qui l'enseignement de la prosodie n'est pas important a évité l'enseignement explicite. Tandis que les

participantes, qui pensent qu'il est intéressant d'enseigner la prosodie, ont décidé de se renseigner à l'avance en cherchant plus d'informations sur le sujet. De plus, elles ont répété l'étape d'enseignement explicite afin de valider la compréhension de leurs apprenant-es. En conséquence, il semble que les enseignant-es dont la langue maternelle est différente du français sont plus ouvert-es à l'influence que la prosodie peut avoir sur le discours des apprenant-es. Il est important aussi de remarquer que les enseignantes qui ont une expérience comme apprenantes d'autres langues pourraient être influencées positivement par la pédagogie de la prosodie.

À la lumière de nos résultats, nous considérons qu'il sera pertinent d'étudier davantage les effets de l'utilisation du répertoire linguistique lors des interactions entre les apprenant-es pendant le déroulement d'une tâche. En effet, il est important de mieux comprendre les effets du plurilinguisme dans l'acquisition et la compréhension de la prosodie du français. Finalement, nous pensons qu'il sera important de connaître davantage les perceptions des enseignant-es natifs et non-natifs face à l'enseignement de la prononciation.

Notre étude présente cependant un certain nombre de limites, notamment la taille réduite de notre échantillon qui ne permet pas de généraliser les résultats obtenus. Cette limite résulte du processus de recrutement. En effet, nous avons fait le recrutement au printemps 2023 où la majorité des cours de francisation étaient sur le point de finir. De plus, la méthode de boule de neige que nous avons utilisée pour le recrutement a fait en sorte qu'une de nos participantes n'avait pas les critères de recrutement, soit une formation en didactique des langues. Finalement, le contexte d'enseignement de chaque participante a biaisé les perceptions des enseignantes sur la tâche. En effet, nous avons eu une enseignante avec une classe en présentiel, une autre avec une classe en ligne et la dernière participante avec une classe en format hybride. Donc, les participantes ont dû adapter le déroulement de la tâche selon leur contexte d'enseignement et surtout, la partie d'enseignement explicite. Pour des recherches futures, il est important d'uniformiser les contextes d'enseignement et ajouter une observation non participante afin de veiller à ce que la mise en œuvre de la tâche soit telle que conçue.

À la lumière des résultats, plusieurs implications pédagogiques émergent de cette étude. Tout d'abord, nous pensons qu'il est essentiel d'inclure une formation sur l'enseignement de la prosodie dans les programmes universitaires de FLS. Une telle formation peut sensibiliser les futur-es enseignant-es aux effets de la prosodie sur le développement de l'intelligibilité et de la compréhensibilité des apprenant-es.

Cette prise de conscience pourrait encourager les enseignant-es à inclure davantage de cours visant l'apprentissage de la prosodie dans leur pratique professionnelle. En outre, la formation universitaire pourrait aider à surmonter l'insécurité des enseignant-es quant à l'enseignement explicite de la prosodie. En effet, les enseignant-es seraient mieux préparé-es et se sentiraient plus à l'aise pour l'expliquer aux apprenant-es.

En ce qui concerne les enseignant-es en poste, nous recommandons aux conseillers pédagogiques de concevoir des formations professionnelles de courte durée pour les enseignant-es expérimenté-es afin de mettre à jour leurs connaissances sur la prosodie et son enseignement. Dans le même ordre d'idées, nous pensons qu'il est important de proposer aux enseignant-es des tâches contextualisées et liées au curriculum. De cette manière, les enseignant-es pourront relier les objectifs axés sur la prosodie à d'autres compétences linguistiques à acquérir selon le curriculum.

Finalement, nous recommandons aux enseignant-es d'ajouter fréquemment de courtes leçons de prononciation à tous les niveaux de compétence. Ces leçons devraient se concentrer à la fois sur l'enseignement explicite des éléments segmentaux pour permettre aux apprenant-es d'identifier les différences entre les phonèmes de la L2 et sur l'enseignement des éléments suprasegmentaux pour développer une parole plus intelligible et compréhensible chez l'apprenant-e. En outre, nous recommandons que l'enseignement explicite de la prosodie soit répété pour confirmer que les apprenant-es ont bien intégré les concepts.

ANNEXE A
MESSAGES DE RECRUTEMENT

Objet : Demande d'appui pour la diffusion d'une invitation par courriel pour participer à une recherche portant sur la didactique de la prononciation

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Jessica Paola Cortes Fabian, je suis étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et je travaille sous la direction de la professeure Caroline Payant de l'UQAM.

Je me permets de vous demander de m'aider à envoyer une invitation aux personnes enseignantes de votre établissement pour qu'elles participent à mon étude de mémoire. L'objectif de cette recherche est de connaître les perceptions des enseignantes, enseignant-es de français aux adultes quant à la mise en place d'une tâche visant l'enseignement de la prononciation.

En espérant que vous pourrez répondre favorablement à ma demande, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Jessica Paola Cortes Fabian

Étudiante à la maîtrise en didactique des langues UQAM

Téléphone : (438) 530-7572

Courrier électronique : cortes_fabian.jessica_paola@courrier.uqam.ca

Pièce jointe : Courriel d'invitation à envoyer aux enseignant.es

Invitation à participer à un projet de recherche réalisé par une étudiante de maîtrise de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

Titre du projet : *La mise en place d'une tâche ciblant l'enseignement de la prononciation : les perceptions des personnes enseignantes du français aux adultes*

Étudiante - chercheuse : Jessica Paola Cortes Fabian, à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Directrice : Caroline Payant, UQAM

À l'attention des personnes enseignantes du français aux adultes

Bonjour,

Mon nom est Jessica Paola Cortes Fabian et je suis étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). J'effectue actuellement une recherche portant sur les perceptions des enseignantes, enseignant-es quant à l'utilisation de l'approche d'enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT), plus particulièrement pour l'enseignement de la prononciation du

français. Ainsi, je sollicite votre participation à une recherche de maîtrise lors de la session de l'été 2023. Les objectifs de la recherche sont les suivants :

1. Décrire les perceptions des personnes enseignantes de français aux adultes concernant une tâche visant la prononciation.
2. Connaître l'expérience des personnes enseignantes de français aux adultes lors de l'utilisation de cette tâche dans sa classe.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à discuter avec l'étudiante-chercheuse, au cours de deux entretiens, de vos impressions et de votre expérience dans l'utilisation de la tâche proposée. Tout d'abord, vous participerez à un entretien pour nous partager vos perceptions de la tâche, de la didactique de la prononciation en général et de votre expérience dans l'enseignement de la production orale. Ensuite, je vous inviterai à mettre en œuvre la tâche dans l'une de vos classes. Enfin, lors d'un second entretien, je vous inviterai à partager vos réactions et votre expérience d'utilisation de la tâche. Votre temps de participation sera d'environ 90 minutes. Ce projet de recherche a déjà été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'UQAM et aucun matériel produit par les apprenant-es ne sera collecté.

Si vous avez des questions au sujet de ce projet de recherche, n'hésitez pas à me contacter.
Je vous remercie d'avance de votre intérêt de participer à cette recherche en répondant à ce courriel.

Cordialement,
Jessica Paola Cortés Fabian
Étudiante à la maîtrise en didactique des langues UQAM
Téléphone : (438) 530-7572
Courrier électronique : cortes_fabian.jessica_paola@courrier.uqam.ca

ANNEXE B

PROTOCOLES D'ENTREVUE

Protocole d'entrevue avant la mise en pratique de la tâche

Introduction

Nous avons conçu une tâche qui permet aux élèves de travailler sur les éléments prosodiques du français. Il s'agit d'une tâche de prise de décision dans laquelle les apprenant-es doivent créer un plan pour un weekend en fonction d'un contexte donné. Au cours de cet entretien, nous souhaitons d'une part connaître vos perceptions en lien avec la didactique de la prononciation en général et avec cette tâche.

Premièrement, je vais vous poser des questions à propos de vous et votre formation professionnelle.

1. Quel âge avez-vous ?
2. Quelle est votre identité de genre ?
3. Quelle est votre langue maternelle?
4. Quelles autres langues maîtrisez-vous?
5. Quelle est votre formation universitaire? (S'il y a lieu, inscrivez votre spécialisation)
6. En quelle année, avez-vous obtenu votre diplôme?
7. Dans quel établissement avez-vous fait votre formation universitaire?
8. Pouvez-vous me décrire votre formation en lien avec l'enseignement de la prononciation?
9. Avez-vous déjà reçu une formation autre qu'universitaire (atelier, congrès ou colloque) portant spécifiquement sur la didactique de la prononciation?

Maintenant, nous allons discuter sur votre expérience en tant qu'enseignantes du français.

10. Depuis combien de temps enseignez-vous le français?
11. Êtes-vous enseignante de français à plein temps ?
12. Dans quel programme enseignez-vous?
13. À quel type de clientèle enseignez-vous cette session?
14. À quel niveau(x) enseigné(s) cette session?
15. Quel est le nombre d'étudiant-es dans votre (vos) classe(s)

Pour répondre à notre première question de recherche : (perception de la didactique de la prononciation).

16. Que pensez-vous de l'enseignement de la prononciation?

17. Quelle est la place de la didactique de la prononciation dans un cours de français ?

18. Enseignez-vous la prononciation dans vos cours?

19. Qu'est-ce qui est important à enseigner ? (Segmental ou suprasegmental)

20. Pouvez-vous me donner un exemple d'une activité que vous utilisez qui cible la prononciation ?

Je vous montrerai le matériel pédagogique créé pour donner un cours de prononciation en utilisant l'approche basée sur les tâches. Je vous expliquerai les objectifs et la séquence de chaque étape de la tâche. Enfin, je vous présenterai un document qui vous guidera dans l'enseignement explicite des groupes rythmiques et de l'accentuation en français. Au fur et à mesure que nous analyserons la tâche et le guide d'enseignement explicite, je vous poserai des questions pour recueillir vos impressions.

Cette intervention pédagogique est composée de trois étapes : la prêtâche, la tâche et la post-tâche. Pendant l'étape de la tâche, nous vous proposons de faire une pause pour expliquer explicitement le fonctionnement de l'intonation et des groupes rythmiques.

Pour répondre à notre deuxième question de recherche (perception d'une tâche qui cible la prononciation), nous avons 4 questions :

21. Quelles sont vos impressions de la tâche ? (Tâche en général)

22. Pour l'apprentissage en général – vocabulaire, interaction, etc.

23. Comment cette tâche pourrait-elle être utile pour cibler la prononciation?

24. Quelles sont vos impressions de la prêtâche ? (pour soutenir la tâche en général)

25. Quelles sont vos impressions de la post-tâche ? (pour soutenir la tâche en général)

26. Que pensez-vous du matériel pédagogique

a. fiche de l'apprenant

b. fiche de l'enseignant

c. fiche d'enseignement explicite (les notions de groupes rythmiques et de l'accentuation sont-elles expliquées d'une façon claire?)

Nous voulons attirer l'attention de vos apprenant-es aux groupes rythmiques et à l'accentuation de la phrase. Dans cette tâche, nous vous avons proposé d'enseigner ces éléments de façon explicite pendant la tâche.

1. Que pensez-vous de ce moment?

2. Avez-vous des questions ?
3. Avez-vous des commentaires sur la tâche?
4. Avez-vous des suggestions ?

Protocole d'entrevue après la mise en œuvre de la tâche

Introduction

Hier, avant-hier, vous avez mis en œuvre la tâche ciblant la prononciation dans votre classe. Au cours de cet entretien, nous souhaitons connaître vos perceptions en lien avec votre expérience d'utilisation. Nous allons passer en revue ensemble chaque étape de la tâche afin de discuter sur quoi vous avez pensé, ressenti et observé lors de son utilisation. Votre réponse peut porter sur n'importe quoi, par exemple, sur :

- L'utilisation de la tâche
 - L'attitude des étudiant·es pendant la mise en œuvre de la tâche
 - L'intérêt des étudiants
 - La gestion de classe
 - L'atmosphère dans la salle de classe
 - Les épisodes les plus difficiles pendant le cours
 - L'efficacité de l'enseignement explicite
 - Les émotions et ressentis pendant l'enseignement explicite
1. Qu'est-ce que vous pensez de la tâche en général?
 2. Que changeriez-vous à la tâche pour la didactique de la prononciation (groupes rythmiques et l'accentuation de la phrase)
 3. Cette partie de la tâche était plus difficile parce que...

Prétâche

4. Est-ce le pré tâche était pertinente pour faciliter l'accomplissement de la tâche?
5. Est-ce que le temps alloué pour choisir les deux activités a été suffisant?

Enseignement explicite

6. Est-ce que le moment de l'enseignement explicite était bien ? Vous le changeriez?
7. Est-ce que le temps alloué à l'enseignement explicite (5 minutes) a été suffisant?
8. Quand vous avez terminé de donner les explications explicites, à quoi pensez-vous ?
9. Quelle était la difficulté de l'enseignement explicite pour vous?

10. Les exemples lors de l'enseignement explicite ont été aidants pour les apprenant-es?

Enregistrement

11. Est-ce que le temps alloué (5 minutes) pour l'enregistrement de l'itinéraire a été suffisant?

12. Est-ce que les apprenant-es ont mis en pratique les connaissances des groupes rythmiques et l'accentuation, que vous avez expliquée, lors de leur enregistrement?

Post-tâche

13. Le temps alloué (10 minutes) à l'écoute et à l'évaluation de l'enregistrement était-il suffisant ?

14. Quelle était l'attitude des apprenant-es lors de l'évaluation de l'enregistrement?

15. Est-ce que la fiche d'appréciation a aidé pour faire l'évaluation ?

ANNEXE C
GUIDE PÉDAGOGIQUE

FICHE PÉDAGOGIQUE (ENSEIGNANT)

Tâche de prise de décision

Durée : environ 55-60 minutes

Objectif de la tâche : choisir quatre ou six activités touristiques à faire pendant le weekend

Produit final de la tâche : Un enregistrement audio d'une durée de 2 minutes qui décrit le programme de la visite

Structure linguistique ciblée : les groupes rythmiques et l'accent tonique de la phrase

Matériels

- Fiche pédagogique de l'enseignant
- Fiche d'enseignement explicite de l'enseignant
- Fiche de l'apprenant
- Fiche d'appréciation de l'apprenant

Prêtâche d'échafaudage

Durée : 5 min

Objectif : Choisir une activité touristique à faire pendant un weekend à Montréal

Matériel : Fiche de l'apprenant

Procédure

Les apprenant-es travailleront par groupes de deux. Chaque équipe recevra un tableau avec deux activités touristiques à Montréal. Ils devront discuter ensemble pour choisir une activité à faire pendant le weekend. Cette activité sera choisie en fonction des préférences et des disponibilités de chacun. Chaque équipe devra donc tenir compte des jours et des heures d'ouverture des activités proposées dans le tableau.

Tâche

Durée : 35 minutes

Objectif : Faire un programme de quatre ou six* activités touristiques pour visiter Montréal

Matériel :

- Fiche de l'apprenant
- Fiche d'appréciation de l'apprenant
- Téléphone portable avec enregistreuse
- Tableau
- Marqueurs de différentes couleurs

Procédure

Partie 1: discussion-10 minutes

Les apprenant-es continueront à travailler en dyades. Chaque apprenant recevra une fiche présentant un contexte et un tableau d'activités incontournables à faire dans différents quartiers de Montréal. Les apprenant-es discuteront ensemble pour choisir quatre ou six activités et proposer un horaire d'activités en fonction des informations données.

Partie 2 : rédaction collaborative-15 minutes

Une fois que les élèves ont choisi les activités, ils rédigeront un texte qui décrira le plan du weekend.

Partie 3 : enseignement explicite-5 minutes

Pendant que les apprenant-es seront en train d'écrire le plan de la visite, **après 5 minutes**, l'enseignant interrompra le travail collaboratif et donnera un exemple du fonctionnement des groupes rythmiques et de l'accentuation d'une phrase. L'enseignant utilisera la fiche d'enseignement explicite pour guider son explication. Après cette brève intervention, chaque équipe continuera à écrire leur plan.

Partie 4 : enregistrement-5 minutes

Lorsque le texte du plan de la visite est prêt, chaque apprenant fait une lecture à haute voix et l'enregistre à l'aide de son téléphone portable. Pendant l'enregistrement, les apprenant-es doivent faire attention à la prononciation. En d'autres termes, ils devront respecter les pauses entre les groupes rythmiques et l'accentuation que l'enseignant aura expliquées pendant la tâche.

Post-tâche

Durée : 10 minutes

Objectif : Évaluer l'enregistrement

Matériel : Fiche d'appréciation

Procédure

Une fois que les apprenant-es ont fini d'enregistrer le programme de la visite sur leur téléphone portable, ils changeront d'équipe (de collègue). Chaque apprenant écoutera l'enregistrement de son nouveau partenaire. Ensuite, individuellement, chaque apprenant évaluera la clarté et la prononciation de l'enregistrement. Ainsi que les activités qu'il a choisies. À cet effet, ils rempliront une fiche d'appréciation où ils évalueront le rythme et l'accentuation du message. Finalement, s'il y a du temps, les étudiant-es échangeront leurs points de vue sur l'évaluation et l'activité en général.

ANNEXE D
FICHE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Enseignement explicite pendant la tâche

Voici un modèle pour vous guider dans l'enseignement explicite de la prosodie. Plus précisément, le fonctionnement des groupes rythmiques et de l'accent tonique d'une phrase en français.

Pendant que les apprenant-es rédigent leur itinéraire, prenez l'exemple de la fiche de l'élève et écrivez-le au tableau. Ensuite, demandez l'attention des apprenant-es et lisez la phrase à haute voix en exagérant les pauses et l'accentuation. Répétez la phrase et demandez aux apprenant-es d'identifier les pauses. À partir des réponses des apprenant-es, indiquez les groupes rythmiques de la phrase et corrigez si nécessaire.

Vendredi midi, / nous allons visiter / le jardin botanique / à Montréal. //

Ensuite, expliquez brièvement comment fonctionne la prosodie du français : « En français, les phrases se divisent en groupes rythmiques. Un groupe rythmique est un ensemble de mots qui sont prononcés d'un seul coup, sans faire des pauses entre les mots. Alors, on fait une petite pause entre chaque groupe rythmique.

Voici quelques astuces pour identifier un groupe rythmique. Premièrement, il y a toujours une pause après un signe de ponctuation. Deuxièmement, s'il y a un pronom personnel sujet, il est prononcé sans pause avec le verbe. Finalement, chaque complément de phrase est un groupe rythmique. C'est à dire, chaque groupe de mots est un groupe rythmique. »

Vous pouvez afficher ces astuces dans le tableau à l'aide de différentes couleurs, comme indiqué ici.

Il y a toujours une pause après un signe de ponctuation

Vendredi midi, / nous allons visiter / le jardin botanique / à Montréal. //

S'il y a un pronom sujet seul, il est prononcé sans pause avec le verbe.

Vendredi midi, / nous allons visiter / le jardin botanique / à Montréal. //

Chaque complément de la phrase est un groupe rythmique.

Vendredi midi, / nous allons visiter / le jardin botanique / à Montréal. //

Vendredi midi, / nous allons visiter / le jardin botanique / à Montréal. //

*Vous pouvez aussi faire une courte analyse syntaxique pour que le découpage de la phrase soit plus évident pour les apprenant-es.

Vendredi midi, / nous allons visiter / le jardin botanique / à Montréal. //

Enseignement explicite de l'accentuation

Maintenant, lisez encore une fois la phrase à haute voix en exagérant l'accentuation et demandez aux apprenant-es d'identifier chaque syllabe accentuée. Ensuite, signalez dans le tableau les syllabes accentuées que les apprenant-es ont identifiées. Corrigez si nécessaire.

Vendredi miDI, / nous allons visiTER / le jardin botaNIQUE / à MontrÉAL. //

Reprenez l'exemple et expliquez : « En français, la dernière voyelle prononcée dans chaque groupe rythmique est plus longue et la dernière syllabe de la phrase déclarative est descendante. »

Pratiquez avec le groupe.

Maintenant, laissez aux apprenant-es le temps d'analyser la phrase suivante pour qu'ils identifient les groupes rythmiques et l'accentuation.

Samedi à dix heures, nous allons faire une randonnée au parc du Mont-Royal.

Samedi à dix heures, / nous allons faire une randonnée / au parc du Mont-Royal. //

Samedi à dix **heures**, / nous allons faire une **randonnée** / au parc du Mont-Royal. //

Après ce court enseignement explicite, vous pouvez ensuite laisser les apprenant-es poursuivre la rédaction de l'itinéraire et l'enregistrement du message audio.

ANNEXE E
FICHE DE L'APPRENANT

Prêtâche : 5 minutes

Vous avez un tableau avec deux activités touristiques à faire à Montréal. Par équipe de deux, discutez avec votre collègue pour choisir une activité selon vos préférences et vos disponibilités pendant le weekend. Tenez compte des jours et des heures d'ouverture.

Voici quelques questions pour guider votre discussion.

Quelle activité a l'air plus intéressante ?

Quel jour tu es libre ?

À quelle heure tu veux aller à/au _____ ?

Lieu	Activité	Jours d'ouverture	Heures d'ouverture
 Le Vieux-Montréal	Visiter la basilique Notre-Dame	Lundi au vendredi	De 9 h à 16 h
 Parc Jean Drapeau	Se baigner au complexe aquatique du parc Jean Drapeau	Lundi à dimanche	De 10 h à 19 h 30

Tâche

Lisez individuellement le contexte et le tableau des activités incontournables de Montréal à l'été. Ensuite, discutez avec votre collègue et choisissez 4 ou 6* activités à faire le weekend. Vous avez 10 minutes.

Voici quelques questions pour guider votre discussion :

- Quelles activités sont les plus intéressantes pour notre ami?
- Qu'est-ce que nous pouvons faire vendredi à 19h ?

- Qu'est-ce qu'il y a à faire samedi?
- Qu'est-ce qu'on peut faire dimanche?
- À quelle heure nous allons à/au _____ ?
- À quelle heure nous allons faire _____ ?

Contexte

"Votre meilleur ami vient à Montréal pour le weekend. Organisez avec votre collègue un plan intéressant pour lui faire découvrir la ville. Il aime le sport, l'histoire et les arts. Il aime aussi la bière artisanale et danser. Votre ami arrive à Montréal le vendredi à midi et repart le dimanche à 16 heures. Vendredi, vous êtes disponibles à partir de 19 heures. Mais samedi et dimanche, vous êtes disponibles toute la journée. Pour organiser l'horaire détaillé de la visite, **prenez en compte les préférences de votre ami et vos disponibilités.** »

Activités incontournables de Montréal à l'été			
Lieu	Activité	Jours d'ouverture	Heures d'ouverture
	Visiter la basilique de Notre-Dame	Tous les jours	De 9h à 16h
	Marcher dans le vieux Montréal	Tous les jours	En tout temps
	Se baigner au complexe aquatique du parc Jean Drapeau	De lundi à dimanche	De 10h à 19h30
	Visiter à vélo les murales du Plateau-Mont-Royal	Tous les jours	De 10h à 14h
	Boire un verre dans un bar de la rue Saint-Denis	Jeudi à dimanche	De 15h à 3h00 du matin
	Aller à un concert à la place des festivals	Tous les jours	De 19h à 23h59
	Regarder une pièce de théâtre	Mercredi au samedi	Deux horaires 19h ou 21h

Le Vieux-Port 	Regarder les feux d'artifice au pont Jacques-Cartier	Mercredi et samedi	De 22h à 23h30
	Visiter le musée Pointe-à-Callière	Samedi et dimanche	De 11h à 17h
Le parc du Mont-Royal 	Faire une randonnée au Mont-Royal	Durée 2h30 Tous les jours	De 7h à 23h
	Faire un pique-nique	Tous les jours	De 7h à 23h

Choix d'activités au gout de ton ami

Sport	Histoire	Art	Danse	Bière artisanale

Programme du weekend

	Activité	Heure et lieu
Vendredi	1. _____	_____
	2. _____	_____
Samedi	1. _____	_____
	2. _____	_____

Dimanche 1. _____
2. _____

Activité écrite 10 minutes

Avec votre collègue, écrivez ensemble un texte cohérent d'un paragraphe pour décrire le programme de la visite. Écrivez le jour, l'heure et le lieu de chaque activité. Par exemple : *Vendredi midi, nous allons visiter le Jardin botanique à Montréal. Ensuite, samedi à dix heures, nous allons faire une randonnée au parc du Mont-Royal.*

Programme du weekend

Activité orale 5 minutes

Vous avez 5 minutes pour lire à voix haute votre texte et l'enregistrer individuellement sur votre téléphone portable. L'enregistrement doit durer un maximum de 2 minutes.

Faites attention à votre prononciation! (Les groupes rythmiques et l'accentuation)

Post-tache 10 minutes

Maintenant, vous allez **écouter le travail de vos pairs**. Premièrement, vous allez changer de partenaire. Deuxièmement, écoutez l'enregistrement de votre nouveau collègue. Ensuite, utilisez

la fiche d'appréciation pour évaluer le programme du weekend et la prononciation de l'enregistrement. Finalement, discutez avec votre collègue sur l'évaluation, donnez des conseils pour améliorer l'enregistrement et échangez votre opinion sur l'activité.

FICHE D'APPRÉCIATION

Mon collègue	1	2	3	4	5	Commentaires
Choisit des activités intéressantes selon le contexte						
Choisit les activités selon les disponibilités mentionnées dans le contexte						
Respecte la durée de l'enregistrement (2 min)						
Prononce de façon claire						
Fait attention au rythme (pauses entre les groupes rythmiques)						
Fait attention à l'accentuation et l'intonation						

ANNEXE F
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Étude sur les perceptions des enseignant-es du français aux adultes à l'égard de la mise en place d'une tâche ciblant l'enseignement de la prosodie

Étudiante-chercheuse

Jessica Paola Cortes Fabian, maîtrise en didactique des langues
(cortes_fabian.jessica_paola@courrier.uqam.ca ; 438 530 75-72)

Direction de recherche

Caroline Payant, Département de didactique des langues (payant.caroline@uqam.ca)

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique votre participation à deux entrevues et de donner un cours de prononciation dans votre classe. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Cette étude est réalisée dans le cadre d'un mémoire à la maîtrise en didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Nous cherchons à 1) décrire les perceptions des personnes enseignantes de français aux adultes concernant une tâche visant la prononciation. 2) connaître l'expérience des personnes enseignantes de français aux adultes lors de l'utilisation de cette tâche dans sa classe. Pour participer à cette étude, les participant-es doivent enseigner aux apprenant-es adultes de français langue seconde. Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous sollicitons la participation de quatre enseignant-es. Votre aide est donc précieuse pour mener à bien notre étude.

Nature et durée de votre participation

Votre collaboration à cette étude requiert votre participation à deux entrevues et à donner un cours de prononciation du français dans lequel une tâche pédagogique sera utilisée. La première entrevue aura lieu avant d'utiliser la tâche dans votre classe. Lors de cette première entrevue, d'une durée d'environ 60 minutes, vous partagerez vos perceptions de la tâche, de la didactique de la prononciation en général et de votre expérience dans l'enseignement de la production orale. Après un délai de 48 heures, nous vous inviterons à mettre en œuvre la tâche dans l'une de vos classes. À l'intérieur d'une période de 24 heures, lors d'un deuxième entretien de rappel stimulé d'une durée d'environ 60 minutes, nous vous inviterons à partager vos réactions et votre expérience d'utilisation de la tâche.

Avantages liés à la participation

En participant à cette étude, vous contribuerez à l'avancement des connaissances à propos des perceptions relatives à l'utilisation de tâches pour l'enseignement de la prosodie du français. Ce projet vous permettra également à découvrir des pistes d'enseignement pour bonifier votre pratique enseignante.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche. En revanche, vous pourriez sentir un malaise à l'utilisation d'une nouvelle tâche. Vous pouvez, en tout moment, décider de vous désister sans aucune répercussion.

Confidentialité

Tous les renseignements recueillis lors de cette étude sont confidentiels. Vos informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, les participant-es seront toujours identifiés par un code alphanumérique (ex., P1, P2). Le nom associé à chaque code ne sera connu que par la chercheuse.

Les enregistrements des entrevues seront transcrits et numérotés. Une fois téléchargé, tout le matériel de recherche vous concernant sera conservé sur des clés USB au domicile de la chercheuse, qui sera la seule à y avoir accès pour la durée totale du projet. L'ensemble des documents sera détruit cinq ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Il est possible que les données recueillies dans le cadre de la présente recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheur-es à ces conditions ?

Oui Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse Jessica Paola Cortes Fabian verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Jessica Paola Cortes Fabian, Maîtrise en didactique des langues (cortes_fabian.jessica_paola@courrier.uqam.ca ; 438 530 75-72) et Caroline Payant, Département de didactique des langues (payant.caroline@uqam.ca)

Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiant-esimpliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPÉ plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca; 514-987-3000, poste 3642.

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM protectriceuniversitaire@uqam.ca; 514-987-3151.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement l'étudiante-chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE G

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQÀM | **Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains**

No. de certificat : 2023-5109

Date : 2023-01-16

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

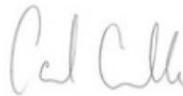
- Titre du projet : **La mise en place d'une tâche ciblant l'enseignement de la prosodie: les perceptions des enseignants du français langue additionnelle au milieu universitaire**
- Nom de l'étudiant : **Jessica Paola Cortes Fabian**
- Programme d'études : **Maîtrise en didactique des langues**
- Direction(s) de recherche : **Caroline Anne Payant**

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-01-16**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Caroline Coulombe
Professeure, Département de management
Présidente du CERPE plurifacultaire

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DE FRANCISATION SUR LA MISE EN PLACE D'UNE TÂCHE CIBLANT L'ENSEIGNEMENT DE LA PROSODIE DU FRANÇAIS

Nom de l'étudiant : Jessica Paola Cortes Fabian

Programme d'études : Maîtrise en didactique des langues

Direction(s) de recherche : Caroline Anne Payant; Philippa Bell

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPÉ plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.



Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

RÉFÉRENCES

- Badrinathan, V. (2020). L'enseignant de langue étrangère et rapport à la langue : comment l'enseignant indien de FLE négocie l'ambivalence « sécurité-insécurité linguistique ». *Circula*, (12), 152-175. <https://doi.org/10.17118/11143/18447>
- Baker, A. (2014). Exploring Teachers' Knowledge of Second Language Pronunciation Techniques: Teacher Cognitions, Observed Classroom Practices, and Student Perceptions. *TESOL Quarterly*, 48(1), 136-163. <https://doi.org/10.1002/tesq.99>
- Baran-Łucarz, M. (2014). The Link between Pronunciation Anxiety and Willingness to Communicate in the Foreign-Language Classroom: The Polish EFL Context. *Canadian Modern Language Review*, 70(4), 445-473. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2666>
- Bygate, M., Skehan, P., and Swain, M. (eds.) (2001) *Researching Pedagogical Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Assessment*. London: Pearson
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2005). Teacher Cognition in Language Teaching. Dans K. Johnson (dir.), *Expertise in Second Language Learning and Teaching* (p. 190-209). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230523470_10
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: research and practice*. Bloomsbury Academic.
- Branden, K. van den, Bygate, M. et Norris, J. M. (dir.). (2009). *Task-based language teaching: a reader*. John Benjamins Pub.
- Briet, G., Collige, V. et Rassart-Eeckhout, E. (2014). *La prononciation en classe*. PUG.
- Burri, M., Baker, A. et Chen, H. (2017). « I feel like having a nervous breakdown »: Pre-service and in-service teachers' developing beliefs and knowledge about pronunciation instruction. *Faculty of Social*

Sciences - Papers (Archive), 109-135. <https://doi.org/10.1075/jslp.3.1.05bur>

Carless, D. (2004). Issues in Teachers' Reinterpretation of a Task-Based Innovation in Primary Schools. *TESOL Quarterly*, 38(4), 639-662. <https://doi.org/10.2307/3588283>

Carver, J. et Kim, Y. (2020). French Learners' Past-Tense Development through Collaborative Writing Tasks: The Role of Procedural and Content Repetition. *Canadian Modern Language Review*, 76(2), 114-138. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2018-0231>

Celce-Murcia, M., Brinton, D. et Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: a course book and reference guide* (2nd ed). Cambridge University Press.

Couper, G. (2016). Teacher cognition of pronunciation teaching amongst English language teachers in Uruguay. *Journal of Second Language Pronunciation*, 2, 29-55. <https://doi.org/10.1075/jslp.2.1.02cou>

Couper, G. (2017). Teacher Cognition of Pronunciation Teaching: Teachers' Concerns and Issues. *TESOL Quarterly*, 51(4), 820-843. <https://doi.org/10.1002/tesq.354>

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Dalton, C. et Seidlhofer, B. (2000). *Pronunciation* (1. publ., 3. impr). Oxford Univ. Pr.

Derwing, T. M. (2010). Utopian goals for pronunciation teaching. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Iowa State University, Sept. 2009. (pp. 24-37), Ames, IA: Iowa State University

Derwing, T. M. et Munro, M. J. (1997). ACCENT, INTELLIGIBILITY, AND COMPREHENSIBILITY: Evidence from FourL1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1-16. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001010>

Derwing, T. M. et Munro, M. J. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397. <https://doi.org/10.2307/3588486>

Derwing, T. M. et Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins Publishing Company.

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=2083575>

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), 1-17.

Di Cristo, A. (2016). *Les musiques du français parlé: Essais sur l'accentuation, la métrique, le rythme, le phrasé prosodique et l'intonation du français contemporain*. De Gruyter. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/25226>

Douglas, S. R. et Kim, M. (2014). Task-Based Language Teaching and English for Academic Purposes: An Investigation into Instructor Perceptions and Practice in the Canadian Context. *TESL Canada Journal*, 1-1. <https://doi.org/10.18806/tesl.v31i0.1184>

Ellis, R. (2003). Designing a Task-Based Syllabus. *RELC Journal*, 34(1), 64-81. <https://doi.org/10.1177/003368820303400105>

Ellis, R. (2009). *Task-based language learning and teaching* (7. print). Oxford Univ. Press.

Ellis, R. (2017). *Task-Based Language Teaching*, 18.

Ellis, R. et Shintani, N. (2013). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research* (0 éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203796580>

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. et Lambert, C. (2019, octobre). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge Core. Cambridge University Press. <http://www.cambridge.org/core/books/taskbased-language-teaching/91A1ED3B1599A11C2578BFD0808AF474>

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. et Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: theory and practice*. Cambridge University Press.

Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>

Foote, J. A., Holtby, A. K. et Derwing, T. M. (2011). Survey of the Teaching of Pronunciation in Adult ESL Programs in Canada, 2010. *TESL Canada Journal*, 1-22. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i1.1086>

Foote, J. A., Trofimovich, P., Collins, L. et Urzúa, F. S. (2016). Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. *Language Learning Journal*, 44(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.784345>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière Éducation.

Gordon, J. (2021). Pronunciation and Task-Based Instruction: Effects of a Classroom Intervention. *RELC Journal*, 52(1), 94-109. <https://doi.org/10.1177/0033688220986919>

Gray, J. W. et Smithers, R. W. (2019). Task-Based Language Teaching With a Semantic-Centred Pedagogic Grammar. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 88-108. <https://doi.org/10.7202/1063775ar>

Han, Z. (2004). Fossilization: five central issues. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 212-242. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2004.00060.x>

Hasnain, S. et Halder, S. (2023). Exploring the impediments for successful implementation of the task-based language teaching approach: a review of studies on teachers' perceptions. *The Language Learning Journal*, 51(2), 208-222. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1989015>

Huensch, A. et Nagle, C. (2021). The Effect of Speaker Proficiency on Intelligibility, Comprehensibility, and Accentedness in L2 Spanish: A Conceptual Replication and Extension of Munro and Derwing (1995a). *Language Learning*, 71(3), 626-668. <https://doi.org/10.1111/lang.12451>

Inceoglu, S. (2019). Exploring the effects of instruction on L2 French learner pronunciation, accentedness, comprehensibility, and fluency: An online classroom study. *Journal of Second Language Pronunciation*, 5(2), 223-246. <https://doi.org/10.1075/jslp.18004.inc>

Jackson, D. O. (2022). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

Jezak, M. et de Haan, R. (2020). Enseignement par tâche en milieu d'immigration francophone au Canada : pratiques déclarées et perceptions des enseignant-es de français langue seconde. *La Revue de l'AQEFSL*,

33(1), 28-34. <https://doi.org/10.7202/1081267ar>

Johnson, M. D., Mercado, L. et Acevedo, A. (2012). The effect of planning sub-processes on L2 writing fluency, grammatical complexity, and lexical complexity. *Journal of Second Language Writing*, 21(3), 264-282. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.05.011>

Jung, Y., Kim, Y. et Murphy, J. (2017). THE ROLE OF TASK REPETITION IN LEARNING WORD-STRESS PATTERNS THROUGH AUDITORY PRIMING TASKS. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 319-346. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000031>

Kennedy, S. et Blanchet, J. (2014). Language awareness and perception of connected speech in a second language. *Language Awareness*, 23(1-2), 92-106. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863904>

Kennedy, S., Blanchet, J. et Trofimovich, P. (2014). Learner Pronunciation, Awareness, and Instruction in French as a Second Language. *Foreign Language Annals*, 47(1), 79-96. <https://doi.org/10.1111/flan.12066>

Kennedy, S., Guénette, D., Murphy, J. et Allard, S. (2015). Le rôle de la prononciation dans l'intercompréhension entre locuteurs de français lingua franca. *Canadian Modern Language Review*, 71(1), 1-25. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2139>

Kim, Y. (2008). The Role of Task-Induced Involvement and Learner Proficiency in L2 Vocabulary Acquisition. *Language Learning*, 58(2), 285-325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00442.x>

Kim, Y. et Tracy-Ventura, N. (2013). The role of task repetition in L2 performance development: What needs to be repeated during task-based interaction? *System*, 41(3), 829-840. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.005>

Kissling, E. M. (2013). Teaching pronunciation: Is explicit phonetics instruction beneficial for FL learners? *The Modern Language Journal*, 97(3), 720-744. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12029.x>

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Hachette.

Lee, B., Plonsky, L. et Saito, K. (2020). The effects of perception- vs. production-based pronunciation instruction. *System*, 88, 102185. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102185>

Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108241564>

Liu, Y., Mishan, F. et Chambers, A. (2021). Investigating EFL teachers' perceptions of task-based language teaching in higher education in China. *The Language Learning Journal*, 49(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1465110>

Liu, Y. et Xiong, T. (2016). Situated Task-Based Language Teaching in Chinese Colleges: Teacher Education. *English Language Teaching*, 9(5), 22-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1097562>

Long, M. H. (2003). Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. Dans *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 487-535). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch16>

Martineau, F., Remysen, W. et Thibault, A. (2022). *Le français au Québec et en Amérique du Nord*. Éditions Ophrys.

McKinnon, S. (2017). TBLT INSTRUCTIONAL EFFECTS ON TONAL ALIGNMENT AND PITCH RANGE IN L2 SPANISH IMPERATIVES VERSUS DECLARATIVES. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 287-317. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000267>

Michaud, G. (2021). L'incidence d'un enseignement centré sur la forme sur la performance orale. *Canadian Modern Language Review*, 77(3), 269-289. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0128>

Michaud, G. et Ammar, A. (2023). Explicit Instruction within a Task: Before, During, or After? *Studies in Second Language Acquisition*, 45(2), 442-460. <https://doi.org/10.1017/S0272263122000316>

Munro, M. J. et Derwing, T. M. (1995). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 45(1), 73-97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>

Murphy, J. (dir.). (2017). *Teaching the pronunciation of English: focus on whole courses*. University of Michigan Press.

Murphy, J. M. (2014). Intelligible, comprehensible, non-native models in ESL/EFL pronunciation teaching.

System, 42, 258-269. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.007>

Nguyen, L. T. et Newton, J. (2020). *Pronunciation Teaching in Tertiary EFL Classes: Vietnamese Teachers' Beliefs and Practices*, 20.

Nunan, D. et Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

Pawlak, M., Waniek-Klimczak, E. et Majer, J. (dir.). (2011). Speaking and instructed foreign language acquisition. *Multilingual Matters*.

Pennington, M. C. et Richards, J. C. (1986). Pronunciation Revisited. *TESOL Quarterly*, 20(2), 207-225. <https://doi.org/10.2307/3586541>

Parlak, Ö. et Ziegler, N. (2017). THE IMPACT OF RECASTS ON THE DEVELOPMENT OF PRIMARY STRESS IN A SYNCHRONOUS COMPUTER-MEDIATED ENVIRONMENT. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 257-285. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000310>

Plakans, L., Gebril, A. et Bilki, Z. (2019). Shaping a score: Complexity, accuracy, and fluency in integrated writing performances. *Language Testing*, 36(2), 161-179. <https://doi.org/10.1177/0265532216669537>

Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4e éd. entièrement revue). Presses universitaires de France.

Saito, K. et Lyster, R. (2012). Effects of Form-Focused Instruction and Corrective Feedback on L2 Pronunciation Development of /ɪ/ by Japanese Learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595-633. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x>

Saito, Y. et Saito, K. (2017). Differential effects of instruction on the development of second language comprehensibility, word stress, rhythm, and intonation: The case of inexperienced Japanese EFL learners. *Language Teaching Research*, 21(5), 589-608. <https://doi.org/10.1177/1362168816643111>

Sato, M. et Loewen, S. (2022). The Research–Practice Dialogue in Second Language Learning and Teaching: Past, Present, and Future. *The Modern Language Journal*, 106(3), 509-527. <https://doi.org/10.1111/modl.12791>

Scales, J., Wennerstrom, A., Richard, D. et Wu, S. H. (2006). Language Learners' Perceptions of Accent. *TESOL Quarterly*, 40(4), 715-738. <https://doi.org/10.2307/40264305>

Solon, M., Long, A. Y. et Gurzynski-Weiss, L. (2017). TASK COMPLEXITY, LANGUAGE-RELATED EPISODES, AND PRODUCTION OF L2 SPANISH VOWELS. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 347-380. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000425>

supérieur, M. de l'Éducation et de l'Enseignement. (s. d.). *Francisation | Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur*. Récupéré le 9 septembre 2023 de <http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/formation-generale-des-adultes/francisation/>

Tecedor, M. et Campos-Dintrans, G. (2019). Developing oral communication in Spanish lower-level courses: The case of voice recording and videoconferencing activities. *ReCALL*, 31(2), 116-134. <https://doi.org/10.1017/S0958344018000083>

Thomson, R. I. et Derwing, T. M. (2015). The Effectiveness of L2 Pronunciation Instruction: A Narrative Review. *Applied Linguistics*, 36(3), 326-344. <https://doi.org/10.1093/applin/amu076>

Trofimovich, P., Kennedy, S. et Blanchet, J. (2017). Development of Second Language French Oral Skills in an Instructed Setting: A Focus on Speech Ratings. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 20(2), 32-50. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1042675ar>

Tsang, A. (2022). The relationships between EFL learners' anxiety in oral presentations, self-perceived pronunciation, and speaking proficiency. *Language Teaching Research*, 13621688221102522. <https://doi.org/10.1177/13621688221102522>

Uribe, C., Cedergren, H. et Payeras, J. (2014). Les effets de l'enseignement des phénomènes d'enchaînement sur la production orale des élèves dans un cours d'espagnol langue étrangère au Québec. *Canadian Modern Language Review*, 70(4), 559-587. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2307>

Wiener, S., Chan, M. K. M. et Ito, K. (2020). Do Explicit Instruction and High Variability Phonetic Training Improve Nonnative Speakers' Mandarin Tone Productions? *The Modern Language Journal*, 104(1), 152-168. <https://doi.org/10.1111/modl.12619>

Woll, N., Paquet, P.-L. et Wouters, I. (2022). Language as a vehicle or as a resource? Exploring the nature of metalinguistic reflection in plurilingual consciousness-raising tasks. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 0(0), 1-20. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2134398>

Wouters, I. et Fortier, V. (2020). Tu vas à la cerise les dimanches ? L'importance de travailler la perception et la production de phonèmes en allemand langue étrangère. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 23(1), 23-51. <https://doi.org/10.37213/cjal.2020.28661>

Zheng, X. et Borg, S. (2014). Task-based learning and teaching in China: Secondary school teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 18(2), 205-221. <https://doi.org/10.1177/1362168813505941>