

**CADRE EUROPÉEN COMMUN DE
RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES :
APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER**

**RAPPORT SUR LE PROCESSUS DE
RÉVISION DE L'ÉCHELLE
PHONOLOGIQUE**

Politique linguistique

Enrica Piccardo

COUNCIL OF EUROPE



CADRE EUROPÉEN COMMUN DE
RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES :
APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER

**RAPPORT SUR LE PROCESSUS DE
RÉVISION DE L'ÉCHELLE
PHONOLOGIQUE**

Enrica Piccardo

2016

Programme des politiques linguistiques
Division des politiques éducatives
Service de l'éducation
Conseil de l'Europe

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Toute demande de reproduction ou de traduction même partielle de ce document doit être adressée à la Direction de la Communication (F-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int). Toute autre correspondance relative à ce document doit être adressée à la DG II – Service de l'éducation (language.policy@coe.int)

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit citée [© Conseil de l'Europe – Politique linguistique].

Ce document est téléchargeable sur le site web suivant : www.coe.int/lang-cefr

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	6
PHASE UNE	7
<u>Analyse des échelles et concepts existants (CECR 2001, descripteurs révisés provisoires)</u>	<u>7</u>
<u>Identification des points faibles (compte tenu notamment des critiques existantes)</u>	<u>8</u>
<u>Logique de la révision de l'échelle phonologique existante / création de nouvelles échelles</u>	<u>9</u>
PHASE DEUX	10
<u>Analyse documentaire</u>	<u>10</u>
<u>Analyse des ressources (échelles)</u>	<u>15</u>
<u>Identification des concepts clés</u>	<u>16</u>
<u>Mise en pratique des concepts en vue de créer des descripteurs</u>	<u>16</u>
PHASE TROIS	17
<u>Création de trois échelles (première version)</u>	<u>17</u>
<u>Révision des premières versions et préparation de l'atelier</u>	<u>17</u>
<u>Atelier (validation interne préliminaire)</u>	<u>17</u>
<u>Révision des échelles sur la base du feedback et analyse des résultats</u>	<u>18</u>
<u>Consultation d'experts sur les échelles révisées</u>	<u>18</u>
<u>Préparation pour validation</u>	<u>18</u>
PHASE QUATRE	19
<u>Validation qualitative</u>	<u>19</u>
<u>Validation quantitative</u>	<u>19</u>
REFERENCES	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
ANNEXES	28
<u>Annexe 1 – Phase 1 : estimation de la qualité, de la catégorie et du niveau des descripteurs</u>	<u>28</u>
<u>Annexe 3 – Vidéos utilisées pour la Phase 3, évaluation</u>	<u>38</u>
<u>Annexe 4 – Phase 3 : enquête principale – utilisation des descripteurs pour l'évaluation (méthode du marque-page)</u>	<u>39</u>
<u>Annexe 5 – Analyse des items : informations complètes</u>	<u>41</u>
<u>Annexe 6 – Échelles de descripteurs après analyse et discussion</u>	<u>44</u>

Introduction

Ce document est consacré à un sous-projet de l'initiative du Conseil de l'Europe visant à étoffer les descripteurs du CECR. Le but était, notamment, de fournir des descripteurs applicables aux activités de communication et aux stratégies de médiation. Une fois lancé, ce projet du Conseil de l'Europe a rapidement dépassé le champ initialement prévu. Le travail visant à conceptualiser la médiation s'est avéré extrêmement intéressant pour repenser le rôle et la fonction du processus d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues ; mais il a aussi révélé dans le CECR des zones grises, qui demandaient à être traitées pour tenir compte des évolutions pédagogiques et sociétales survenues depuis la publication du Cadre. Ces efforts nous ont permis de traiter des aspects insuffisamment développés ou conceptualisés de la pédagogie de l'enseignement des langues, et de prendre en compte les nouveaux points de vue apparus entre-temps dans ce domaine. Parmi les domaines couverts figurent la communication assistée par ordinateur, les interactions plurilingues et inter-/pluriculturelles, des relations plus actives avec la littérature et la dimension stratégique du processus de médiation lui-même.

La phonologie, largement négligée par les chercheurs qui étudient les méthodes d'enseignement des secondes langues / langues étrangères, fait évidemment partie des zones grises. Alors que les phénomènes articulatoires, et les difficultés liées aux traits phonologiques des différentes communautés linguistiques, ont fait l'objet d'amples recherches de la part de linguistes et de phonéticiens, rares sont encore les publications en linguistique appliquée consacrées aux grands principes de l'enseignement de la prononciation des langues et donc, à l'évaluation de cette prononciation. Parallèlement, une nouvelle sensibilité s'est fait jour dans le milieu de la linguistique appliquée, tendant à repenser l'idée classique du « locuteur natif » comme modèle ou définisseur de norme en matière de prononciation. Cette évolution est particulièrement visible pour l'anglais, dont le statut de *lingua franca* a donné naissance à plusieurs « anglais internationaux » ; mais toutes les langues ont fait l'objet de considérations similaires.

Le CECR offre une robuste conceptualisation des compétences phonologiques – adaptées par nécessité à un public de pédagogues, et non de phonéticiens. Cependant, les descripteurs offerts par la seule échelle existante (Maîtrise du système phonologique) s'avèrent peu satisfaisants. Déjà ancienne, cette échelle ne tient pas compte des nouvelles idées sur la prononciation et les modèles phonologiques évoquées ci-dessus. Les travaux sur l'échelle phonologique du CECR présentés ici visent à résoudre certains des problèmes en question et à proposer des échelles réalistes, assorties de descripteurs concrets, pour accompagner praticiens et apprenants dans un processus aussi crucial que délicat : l'acquisition d'une prononciation adéquate et efficace de la langue cible.

Les travaux menés sur la production de descripteurs de compétence phonologique ont suivi la même logique que ceux sur d'autres aspects du CECR. Il s'agit d'une alternance de phases de recherche documentaire, de conceptualisation, de rédaction, de mise en commun et de révision des descripteurs. On trouvera ci-dessous une présentation détaillée de chaque phase.

Phase Une

Analyse des échelles et concepts existants (CECR 2001, descripteurs révisés provisoires)

La phase initiale des travaux comportait naturellement une analyse poussée de ce que le CECR prévoyait déjà en matière de compétence phonologique, ainsi qu'une évaluation de la première version de la révision des descripteurs existants.

L'analyse du CECR a livré les conclusions suivantes :

- 1) La compétence phonologique joue un rôle important dans le schéma descriptif du CECR, bien que cela ne se traduise pas par un ensemble étoffé et détaillé d'échelles et de descripteurs. Elle figure notamment dans les parties suivantes :
 - a. Définition de la **compétence à communiquer** (chapitre 2.1.2, p. 17) :

« La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. »
 - b. Définition des **opérations de communication langagière** (chapitre 4.5), s'agissant de l'exécution (chapitre 4.5.2) et en particulier de la production (4.5.2.1) :

« La production s'articule autour de deux composantes. La composante relative à la formulation traite le produit de la planification et l'assemble sous forme langagière. Cela inclut des opérations lexicales, grammaticales, phonologiques (et, dans le cas de l'écrit, orthographiques) distinctes, qui paraissent relativement indépendantes (par exemple, les cas de dysphasie) mais dont on ne comprend pas complètement la relation exacte. La composante articulatoire organise la mise en marche de l'appareil vocal afin de transformer le produit des opérations phonologiques en mouvements coordonnés des organes de la parole pour produire une suite d'ondes sonores qui constituent l'énoncé parlé ou, alternativement, la motricité des muscles de la main pour produire un texte manuscrit ou dactylographié. »
 - c. Définition du **savoir apprendre** (chapitre 5.1.4) et, en particulier, de la conscience et des aptitudes phonétiques (chapitre 5.1.4.2), à savoir :

« De nombreux apprenants, et notamment les adultes, verront leur aptitude à prononcer une nouvelle langue facilitée par :

 - ▶ la capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques ;
 - ▶ la capacité de produire et enchaîner des séquences de sons inconnus ;
 - ▶ la capacité, comme auditeur, de retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques (c'est-à-dire de la diviser en éléments distincts et significatifs) ;
 - ▶ la compréhension et la maîtrise du processus de réception et de production des sons applicable à tout nouvel apprentissage d'une langue. Ces aptitudes phonétiques sont distinctes de la capacité à prononcer une langue donnée. »
 - d. Définition des **compétences communicatives langagières** (chapitre 5.2) et en particulier des compétences linguistiques (chapitre 5.2.1), détaillées comme suit :

5.2.1.4 [La compétence phonologique] suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire :

- ▶ les unités sonores de la langue (*phonèmes*) et leur réalisation dans des contextes particuliers (*allophones*) ;
- ▶ les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (*traits distinctifs* tels que, par exemple, sonorité, nasalité, occlusion, labialité) ;
- ▶ la composition phonétique des mots (*structure syllabique*, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements) ;
- ▶ la *prosodie* ou phonétique de la phrase :
 - ▶ accentuation et rythme de la phrase,
 - ▶ intonation,
 - ▶ réduction phonétique,
 - ▶ réduction vocalique,
 - ▶ formes faibles et fortes,
 - ▶ assimilation,
 - ▶ élision.

En outre, la phonologie est mentionnée en lien avec le comportement paralinguistique (chapitre 4.4.5.2), pour noter en quoi ce comportement diffère du système phonologique, et énumérée parmi les 14 catégories qualitatives relatives à l'évaluation de l'oral (chapitre 9.4, p. 145).

Enfin, les annexes évoquent la « maîtrise du système phonologique », composante des échelles de démonstration : Cambridge Certificate in Advanced English, p. 203 ; Eurocentres – Small Group Interaction Assessment, p. 204, et dans le CECR lui-même, où la « maîtrise du système phonologique » est présentée comme relevant de la « compétence communicative langagière » (p. 159).

S'agissant des échelles, le CECR de 2001 ne propose que celle de la maîtrise du système phonologique (p. 92), qui se limite à proposer un descripteur par niveau de A1 à C1.

Dans le projet de mise à jour des échelles de 2001¹, cette échelle a été révisée pour intégrer un nouveau descripteur au niveau C2, deux nouveaux descripteurs au niveau B2, un descripteur au niveau B2+ (auparavant B2) et un descripteur révisé au niveau B1.

Identification des points faibles (compte tenu notamment des critiques existantes)

L'analyse fait clairement ressortir certains atouts et points faibles.

Atouts :

- ▶ La place accordée à la phonologie dans le CECR est réelle, et suffisamment large pour ouvrir des perspectives de révision et d'extension des échelles/descripteurs permettant d'intégrer les dernières réflexions sur l'enseignement des langues secondes/étrangères.
- ▶ Le lien avec le schéma descriptif est clair et complet.
- ▶ L'aspect pédagogique est présent, puisqu'il est envisagé que les apprenants puissent progresser en phonologie (considérée donc comme « enseignable »).
- ▶ La place de la phonologie dans les catégories d'évaluation pertinentes est clairement présentée.

¹ Ce projet, qui comprend toutes les modifications/révisions de la principale série de descripteurs présentée dans le CECR (2001), a été présenté en juin 2014 lors d'une réunion avec les consultants concernés à Strasbourg.

Points faibles :

- ▶ L'échelle existante, *Maîtrise du système phonologique*, ne correspond pas aux concepts exposés et paraît même totalement irréaliste sur des questions comme l'accent ou la progression (en particulier de B1 à B2).
- ▶ Elle manque de cohérence, mélangeant plusieurs facteurs comme l'accentuation/intonation, la prononciation, l'accent (étranger) et l'intelligibilité sans indiquer clairement la progression attendue sur tel ou tel facteur.
- ▶ Elle n'est pas complète, ce qui la rend difficilement applicable et donc peu utile.

L'analyse de la révision proposée a montré qu'aucun de ces points faibles n'avait été traité. Bien que représentant un progrès par rapport à l'échelle précédente, cette révision initiale n'intégrait toujours pas, même partiellement, l'appareil conceptuel du CECR.

Logique de la révision de l'échelle phonologique existante / création de nouvelles échelles

L'analyse a permis de dégager une logique susceptible d'orienter les travaux sur les aspects phonologiques du CECR en vue de produire des descripteurs utiles et réalistes.

Cette logique souligne la nécessité :

- ▶ d'identifier des catégories explicites, pouvant alimenter les échelles sur la base 1) du cadre conceptuel du CECR et 2) des dernières évolutions en matière de pratique et d'enseignement de la prononciation ;
- ▶ de repenser à la fois la progression interne à la compétence phonologique et ses relations subtiles avec les progrès dans la maîtrise de la langue ;
- ▶ de proposer à la fois une échelle générale et des échelles spécifiques, pour qu'enseignants et apprenants puissent se faire une idée de leur compétence phonologique et repérer leurs points à améliorer.

Phase Deux

Analyse documentaire

Une analyse documentaire fouillée a été réalisée, avec les objectifs suivants :

- ▶ collecter d'autres sources d'information, au-delà des discussions sur la compétence phonologique liées au CECR ;
- ▶ connaître la place de la phonologie dans la pédagogie de l'enseignement des langues secondes/étrangères, et
- ▶ acquérir d'éventuelles ressources utiles aux travaux à venir.

Lorsque nous avons entamé ces travaux, très peu de publications portaient précisément sur l'échelle phonologique du CECR (Cauvin 2012 ; Horner 2010, 2013 et 2014), alors que cette échelle était critiquée dans certaines études (Galaczi, Post, Li et Graham 2011 ; Isaacs et Trofimovich 2012 ; Harding 2013). Parmi ces rares études, il faut mettre en avant les contributions de Horner, qui ont éclairé nos travaux en étudiant les liens entre prononciation et maîtrise de la langue et en pointant certains enjeux fondamentaux. Examinant les aspects de la prononciation qui contribuent à l'efficacité de la communication, Horner remet en question la possibilité d'établir des hiérarchies. Il distingue les aspects de la prononciation qui sont plus ou moins importants, « irritants » (et pour qui), difficiles à acquérir (et pourquoi) et qui ont un impact sur l'intelligibilité. Sur ce dernier point (l'intelligibilité), il identifie des facteurs essentiels, comme l'accent tonique, l'exactitude dans la reproduction des phonèmes et l'accent phrastique, et attribue à l'intonation, au rythme et à la réduction phonétique un rôle plus marginal. Bien que les articles de Horner s'intéressent à la phonologie de l'anglais, ces considérations valent pour toutes les langues, moyennant quelques variations individuelles. Ses réflexions sur le rôle et l'attitude de l'auditeur/interlocuteur et sur sa connaissance de la communauté des locuteurs s'appliquent encore plus à toutes les langues.

Bien que les solutions proposées par Horner ne résolvent pas vraiment le problème et laissent presque entières ses préoccupations, principalement parce qu'il adopte une modulation fondée sur des adjectifs descriptifs dont les recherches ont montré le caractère inefficace et vague (Alderson 1991, North 2000), son analyse reste instructive et pointe des enjeux précis, auxquels il est possible de répondre. Une autre étude vient confirmer la nécessité de revoir l'échelle phonologique du CECR : celle de Trofimovich et Isaacs. Les auteurs soulignent que l'association en un seul descripteur, dans le CECR, « de propos clairs et d'un net accent étranger » (2012 : 914) peut poser problème, et font valoir la nécessité de « démêler l'accent et les différents aspects d'une communication efficace, dont la capacité à se faire comprendre » (2012 : 914). Enfin, le rapport de recherche TOEFL iBT (Jamieson et Poonpon 2013) a aussi contribué à appuyer notre volonté de tenir compte des différentes dimensions de la phonologie pour élaborer des descripteurs effectifs et ciblés, à la fois généraux et analytiques. Plus récemment, nous avons pu accéder à une publication de Harding, encore à paraître (attendue pour 2016), qui critique l'échelle de maîtrise du système phonologique proposée par le CECR. L'auteur se demande en particulier si cette échelle est bien utilisable. Il recourt à des méthodes de recherche mixtes pour enquêter sur le raisonnement qui sous-tend cette échelle, et notamment son orientation soit vers le principe de la langue natale, soit vers le principe d'intelligibilité. Dans un autre article (à paraître), Frost et O'Donnell s'attachent à développer empiriquement une grille d'analyse des traits phonologiques de francophones apprenant l'anglais, inspirée de l'échelle existante du CECR.

Outre les études portant spécifiquement sur le CECR, nous avons élargi notre recherche documentaire, à l'aide de plusieurs bases de données².

² Trois bases de données ont été consultées : le Teacher Reference Centre (teacherreference.com), qui donne accès à des revues scientifiques sur le thème de l'enseignement des langues (dont l'évaluation, les bonnes pratiques, l'éducation continue, l'élaboration des programmes et les supports pédagogiques) ; la MLA International Bibliography, tenue par la Modern Language Association (www.mla.org), et l'ERIC (Education Resources Information Center - <https://eric.ed.gov/>). Nous avons aussi interrogé la base Google scholar.

Parmi les articles trouvés, la grande majorité ne se centrait pas sur l'aspect enseignement/apprentissage de la phonologie, mais sur des thèmes comme les structures phonologiques, les problèmes posés par la phonologie typique de certaines communautés linguistiques, les moyens possibles de comprendre des problèmes phonologiques donnés ou les troubles de la parole chez les enfants et les adultes. Les articles spécifiquement consacrés à l'enseignement, l'apprentissage ou l'évaluation de la prononciation étaient beaucoup moins nombreux. Cependant, ces dernières années ont vu croître le nombre de recherches sur les aspects pédagogiques de la prononciation (Saito 2012 ; Lee, Jang et Plonsky 2015 ; Thomson et Derwing 2014). **La pédagogie de la phonologie ne suscite l'attention que depuis peu, de même que l'évaluation de la phonologie, encore plus rarement abordée.** Les articles consacrés à l'aspect pédagogique de la phonologie, couvrant un vaste champ de disciplines, mettaient en avant les tendances dans ce domaine, pointaient les lacunes et les limites et prônaient clairement des recherches plus axées sur les aspects empiriques. Ils pointaient, par-dessus tout, la nécessité d'une synergie entre le travail des chercheurs et celui des praticiens dans ce domaine. Il est apparu qu'en dépit de l'augmentation des études consacrées aux aspects pédagogiques ces dernières années, la recherche et la réflexion sur le rôle de la phonologie dans l'enseignement des langues secondes/étrangères restaient limitées, de même que les ressources à la portée des enseignants souhaitant aborder la prononciation en cours. En particulier, très peu d'études se penchent sur les critères à retenir pour proposer une *évaluation* réaliste de la compétence phonologique, alors que de telles études pourraient servir de socle à des échelles d'évaluation phonologique efficaces.

Dans un article marquant, paru dans *TESOL Quarterly*, Derwing et Munro exposent ainsi la situation : « Dans le champ de la linguistique appliquée, l'étude de la prononciation a été marginalisée, si bien que les enseignants doivent souvent se fier à leur intuition et ne disposent que de peu de conseils. » (2005 : 379). Bien qu'« un corpus important et croissant d'études sur l'expression en L2 ait été publié dans des revues centrées sur la production et la perception de la parole, comme le *Journal of the Acoustical Society of America*, le *Journal of Phonetics* et *Language and Speech* [...], ces travaux sont rarement cités ou interprétés dans les publications à destination des enseignants. » (2005 : 382). Traditionnellement, les recherches en phonologie sont souvent le fait de laboratoires spécialisés, qui publient dans des revues scientifiques très pointues, et leur importance est jugée marginale dans le champ de la linguistique appliquée (Derwing et Munro 2015). Dans l'ensemble, comme le résumait Murphy et Baker (2015), l'enseignement de la prononciation n'a commencé à faire l'objet d'études empiriques sérieuses qu'à partir des années 1990.

Dans une publication récente, Thomson et Derwing notent un basculement depuis 2005 : « Beaucoup plus d'études sur la prononciation de la L2 sont parues dans des thèses, publications scientifiques et actes de conférence, créant les bases nécessaires à davantage de rigueur dans les recherches. » L'apparition de conférences annuelles (comme la conférence *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching*) a encore renforcé la prononciation de la L2 comme sujet de recherches légitime, de même que la création d'une nouvelle revue : *Journal of Second Language Pronunciation*³ (2014 : 1-2). Par ailleurs, les recherches de Cauldwell (2011) et Levis (2005) prônent un enseignement de la prononciation fondé sur la parole spontanée, et non sur des mots ou phrases isolés. En fait, les apprenants ont « d'abord besoin d'entendre et de comprendre des propos authentiques, rapides, spontanés, puis de parler rapidement de manière à la fois fluide et exacte » (Levis 2005 : 559). Il faut donc prêter davantage attention aux liens entre écoute, compréhension, décomposition et reconnaissance des sons – autant de préalables à l'enseignement de la prononciation.

Toutefois, la marginalisation de l'enseignement de la prononciation, dénoncée par Derwing et Munro dans leur article de 2005 comme potentiellement dommageable, reste une réalité en dépit de l'intérêt croissant pour la prononciation dans la communauté éducative. Dans une publication récente (2015), les mêmes auteurs synthétisent un vaste éventail d'études montrant que « les enseignants hésitent à enseigner méthodiquement la prononciation » (p. 78), qu'ils ressentent « le besoin de davantage de formation professionnelle » (p. 80) et que « dans les différents cadres dans lesquels les enseignants ont pu travailler, les programmes n'insistaient pas sur la prononciation » (*ibid.*) qui, quand elle n'était pas ignorée, faisait l'objet d'indications vagues et inapplicables. La prononciation n'est pas enseignée parce que les enseignants « n'ont pas la confiance, le savoir-faire et les connaissances nécessaires » (MacDonald 2002 : 3), n'ont pas ou peu été formés à ce sujet (Burgess et Spencer 2000⁴ ; Breitzkreuz,

³ La deuxième édition du *Journal of Second Language Pronunciation* est parue en 2015.

⁴ Aux pages 192 à 194 de leur article, Burgess et Spencer (2000) constatent par exemple que dans les cursus de formation des enseignants, les étudiants apprennent « la phonologie » et non « comment enseigner la prononciation ».

Derwing et Rossiter 2002 ; Baker 2011) et ne sont donc « pas formellement préparés à enseigner la prononciation » (Derwing et Munro, 2005 : 389).

En outre, les ouvrages de méthodologie soit n'abordent pas la prononciation et la phonologie, soit ne leur accordent qu'une place minimale et/ou ne fondent pas leurs indications sur la recherche. Tout cela confirme malheureusement ce qui a déjà été écrit au tournant du siècle (Pennington 1998) : la phonologie n'occupe qu'un espace minimal dans la formation à la pédagogie des langues, et quand elle est présente, elle est abordée sous l'angle de la linguistique générale et non appliquée. En fait, le sujet de la prononciation n'a commencé à susciter l'intérêt que dans les dernières décennies du XX^e siècle, en particulier en lien avec l'intelligibilité (Pennington et Richards 1986 ; Catford 1987 ; Crawford 1987 ; Morley 1992 ; Pennington 1998). La tendance s'est confirmée depuis (Levis 2005 ; Isaacs 2008 ; Munro et Derwing 2011), mais malheureusement sans grandes conséquences sur la formation des professeurs et sur l'élaboration des supports pédagogiques et des documents de politique linguistique.

Pourtant, la prononciation joue de fait un rôle primordial en cours de langue, puisque son exactitude finit souvent par servir de mesure aux progrès des élèves et d'indicateur de leur maîtrise de la langue. Cela montre « une inadéquation entre les recherches théoriques et la pratique » (Munro et Derwing 2011 : 317). Comme le soulignent Derwing et Munro (2005), bien que certains enseignants puissent développer des compétences concrètes et efficaces en enseignant la prononciation sur la base de leur intuition, le tout manque (au mieux) de plan d'ensemble. Plusieurs études récemment menées dans plusieurs pays (et synthétisées par Derwing et Munro, 2015) ont confirmé ces disparités dans l'enseignement de la prononciation (en termes de temps qui lui est consacré, de méthodologie et d'usage des manuels et supports pédagogiques). Pour les deux chercheurs, le manque de préparation des professeurs en matière d'enseignement de la prononciation crée une série d'écueils. Cela peut aller d'une absence totale d'instructions données aux élèves à une focalisation sur des aspects de la prononciation qui n'ont pas d'influence particulière sur l'intelligibilité, comme les prononciations du segment *th* en anglais (Derwing et Rossiter 2002). Mal préparés, les enseignants risquent aussi de « trop se reposer sur les manuels et les logiciels de prononciation, sans égard pour les problèmes de leurs élèves » (Derwing et Munro 2005 : 389). Les auteurs jugent ce point problématique étant donné que trop souvent, les ressources (en ligne ou papier) n'ont pas de fondement scientifique solide. Elles ne proposent pas non plus de plan susceptible d'aider les enseignants à faire des choix éclairés et à adapter les activités aux besoins de leurs élèves ; du fait de la pression concurrentielle, c'est une approche « à taille unique » qui domine. En particulier, l'analyse de recherches plus récentes et de logiciels spécialisés a confirmé l'inquiétude, exprimée par les chercheurs, devant la perception de la technologie comme « une panacée pour corriger la prononciation » (Derwing et Munro 2005 : 390). Malgré les avancées de l'entraînement à la prononciation assisté par ordinateur (EPAO), qui ont donné naissance à d'intéressants logiciels de reconnaissance vocale (Thomson 2012a, 2012b ; Cucchiari, Neri et Strik 2009 ; Chun, Hardison et Pennington 2008), « la reconnaissance vocale « standard » n'aide guère à repérer les problèmes de production, car elle est incapable de distinguer les aspects de l'accent qui affectent et n'affectent pas l'intelligibilité » (Derwing et Munro 2015 : 130). À de très rares exceptions près (Thomson 2012b ; Germain et Martin 2000), les logiciels n'offrent pas de feedback individualisé et ne s'ajustent pas à la parole des étudiants comme le feraient des êtres humains, d'où des interactions artificielles qui peuvent se révéler inutiles, voire contre-productives en situation réelle. Comme souvent, le problème tient aux êtres humains qui se trouvent derrière la machine. Les enseignants ne devraient traiter la technologie que comme un outil parmi d'autres pour améliorer la prononciation de leurs élèves ; pour être efficaces, ils doivent connaître les bases des recherches sur la prononciation et avoir les aptitudes pédagogiques nécessaires pour exploiter les ressources. Malheureusement, comme en attestent Derwing et Munro (2015, pp. 80-81), c'est loin d'être le cas.

Dans l'ensemble, vu l'intérêt croissant des professionnels pour l'enseignement de la phonologie et de la prononciation, Derwing et Munro (2005 ; 2015) continuent de plaider fortement pour un programme de recherche solide en linguistique appliquée. Ils donnent aussi des orientations importantes, comme **l'attention portée à l'intelligibilité « pour établir les moyens les plus efficaces de l'évaluer et identifier les facteurs qui y contribuent »** (2005, p. 391). Ils réaffirment ce point de vue dans leur ouvrage plus récent en indiquant deux pistes de recherche : « une concentration accrue sur les facteurs qui contribuent au caractère intelligible et compréhensible » et « davantage de recherches sur la pédagogie de la prononciation, pour nous aider à identifier les stratégies et techniques d'enseignement efficaces et effectives » (2015 : 168). En lien avec la prononciation, ils énumèrent aussi une série de phénomènes identifiés par plusieurs chercheurs comme essentiels à la réussite de toute activité de communication (Gass et Varonis 1984 ; MacIntyre, Baker, Clément et Donovan 2003 ; Rubin 1992), à savoir « des caractéristiques de l'auditeur, comme **la familiarité avec les accents étrangers, la**

volonté de communiquer et les attitudes à l'égard des locuteurs de L2, qui appellent beaucoup plus de recherches » (Derwing et Munro 2005 : 392). Enfin, « peu de recherches ont cherché à déterminer quels traits linguistiques de la parole sont les plus cruciaux pour l'intelligibilité et lesquels, bien que notables ou irritants, ne contribuent qu'à la perception d'un accent » (Trofimovich et Isaacs 2012 : 906), ce qui renforce la nécessité d'évaluer la prononciation en prenant ses distances avec le modèle du locuteur natif. En effet, « il est tout à fait établi que **l'accent est partiellement indépendant de la compréhensibilité et de l'intelligibilité** et que **ces dernières jouent un plus grand rôle dans la réussite de la communication** » (Derwing et Munro 2015 : 168).

Quelques études très récentes commencent à traiter le thème de l'évaluation de la prononciation. Certaines en particulier (Isaacs 2008 ; Trofimovich et Isaacs 2012) s'attachent à définir des critères d'évaluation de la maîtrise de la prononciation. Elles insistent sur la notion importante d'intelligibilité et sur la nécessité d'explorer davantage les perceptions des auditeurs. Ces études cherchent à offrir des échelles de notation capables de s'éloigner de la norme du locuteur natif et d'éclairer des éléments souvent restés au stade de l'impression intuitive (Isaacs et Thomson 2013).

Les travaux de Derwing et Munro, visant à étudier la phonologie sous l'angle de la pédagogie, prolongent judicieusement ceux d'autres universitaires et apportent des arguments à tous ceux qui pensent qu'on peut enseigner la phonologie d'une deuxième langue, en particulier à des adultes – comme le soutenait déjà Pennington (1998). Cette dernière étude concluait qu'enseigner la prononciation à des apprenants adultes était non seulement possible, mais aussi souhaitable, contredisant l'idée fautive qui excluait tout lien de causalité entre enseignement de la prononciation et acquisition de la phonologie dans une seconde langue. Historiquement, cette idée fautive est issue d'études menées dans les années 1960 et 1970, en particulier par Suter (1976) et par Purcell et Suter (1980). La dernière en particulier, largement citée comme démontrant la futilité de l'enseignement de la prononciation, a beaucoup pesé dans le domaine de l'enseignement des langues et notamment de l'anglais comme langue étrangère (ESL), entravant encore le développement de ce champ d'études au niveau de l'enseignement comme de la recherche⁵. Pennington a mis en doute la validité de cette étude pour trois motifs : les types de mesures utilisés, la réaction des évaluateurs humains, la nature et la qualité de l'entraînement à la prononciation. Point intéressant, **Pennington a montré que les évaluateurs avaient fortement tendance à amalgamer tous les indicateurs de maîtrise de l'oral, même après plusieurs longues séances de formation : les traits phonologiques se trouvaient mélangés à des traits linguistiques, comme la maîtrise de la grammaire ou du lexique**. Cela confirme ce qui a été dit de la notation globale des performances à l'oral : la première impression peut brouiller les critères (North, 2000), compte tenu également de la nature de la parole, événement complexe qui mobilise ensemble différents éléments (Bygate 2002 ; Luoma 2004). On peut dès lors comprendre « la difficulté pour les évaluateurs [...] de concilier leurs impressions potentiellement personnelles, intuitives ou non linéaires sur un énoncé en L2 avec les critères d'une échelle de notation, y compris lorsque la performance n'est "ni bonne ni mauvaise" » (Isaacs et Thomson 2013 : 135).

En outre, des locuteurs compétents peuvent se voir injustement pénalisés par l'écart entre leur niveau de maîtrise fonctionnelle et leur niveau de compétence phonologique. « Certaines erreurs typiques ou fréquentes peuvent donner une impression globale de mauvaise prononciation, même lorsqu'objectivement, le locuteur s'exprime avec précision (et même aisance) dans la seconde langue » (Pennington 1998 : 327). Ces généralisations abusives, et les réactions profondément ancrées qu'elles suscitent, peuvent poser des difficultés dans les interactions quotidiennes. Les études constatent de plus en plus que la stigmatisation d'un accent étranger peut entraîner une véritable discrimination par l'accent et des situations de harcèlement. L'intolérance à l'égard des locuteurs sortant de la norme, indépendamment de leur intelligibilité, est bien établie (Coupland et Bishop 2007 ; Hansen, Rakic' et Steffens 2014 ; Rakic', Steffens et Mummendey 2011). Elle conduit beaucoup d'adultes immigrants et de personnes pratiquant des langues étrangères dans leur travail à s'inscrire à des cours spécialisés pour gommer leur accent⁶. Cela souligne la nécessité de passer du modèle du locuteur natif à l'acceptation des accents, en se concentrant sur l'intelligibilité. Ce point est particulièrement crucial pour

⁵ Plus récemment, Derwing et Munro ont réanalysé les études de Suter (1976) et de Purcell et Suter (1980) pour y déceler l'origine des idées fausses sur la possibilité d'enseigner la prononciation. Ils confirment les remarques de Pennington et livrent des réflexions supplémentaires non seulement sur ces études mais aussi sur d'autres études empiriques, réalisées dans les années 1970 et 80, qui prouvent précisément que différentes méthodes d'enseignement améliorent la prononciation et qui – assez curieusement – n'avaient presque jamais été citées.

⁶ Tout un secteur a vu le jour, par exemple, pour former les employés des centres d'appel (Derwing et Munro 2015 : 136).

les critères d'évaluation appliqués lors d'examens à fort enjeu, conditionnant l'accès à certaines situations.

La situation devient plus alarmante encore lorsque les tests reposent sur une reconnaissance mécanique de la voix. Comme l'a déjà avancé Pennington, le recours à « des instruments mécaniques qui mesurent quantitativement l'articulation humaine (par électropalatographie, par exemple) ou les ondes sonores produites en parlant (via divers types d'analyse acoustique) » (1998 : 327) pose l'épineuse question de la définition d'un locuteur natif standard, auquel l'appareil mécanique devrait comparer la production à juger. Même si un logiciel de reconnaissance vocale est capable, à partir de milliers d'échantillons de locuteurs, d'établir une moyenne des traits phonologiques, ce processus à lui seul ne permet pas d'identifier les traits essentiels à l'intelligibilité. Concernant le troisième motif, Pennington cite plusieurs études venant contrebalancer l'affirmation de Suter (1976) et de Purcell et Suter (1980) selon laquelle l'entraînement à la prononciation n'aurait aucun effet. Toutes ces études constatent une efficacité mesurable de l'entraînement à la prononciation lorsqu'il suit un plan pédagogique soigneusement conçu. D'après l'autrice, les deux grands facteurs qui semblent avoir un effet négatif sur l'entraînement à la prononciation sont la qualité de l'enseignement lui-même et la difficulté d'évaluer les progrès en prononciation, **ce dernier point bénéficiant grandement des connaissances des évaluateurs en phonologie, du recours à des critères d'évaluation clairs et de l'adéquation entre la nature des tâches et la nature de l'évaluation.**

Outre un manque de connaissances et/ou de formation ciblée sur la prononciation chez les enseignants, il existe deux grands obstacles à l'adoption explicite d'approches analytico-linguistiques visant à améliorer la prise de conscience des apprenants, par opposition aux approches purement intuitives/imitatives (Celce Murcia 2010). Il s'agit d'une part de la question de l'âge de l'apprenant, et d'autre part d'arguments sociopolitiques.

Ces derniers, de l'ordre du « politiquement correct », tendent à juger malvenue toute correction de l'accent des apprenants parce qu'elle porterait atteinte à leur identité ; de tels arguments ne semblent guère solides, et peuvent même placer les apprenants dans une situation sociale et professionnelle défavorisée. La première considération en revanche : physiologiquement, les adultes auraient du mal à prononcer des langues apprises après l'enfance, reste très présente et offre une excuse pour faire l'impasse sur l'enseignement de la prononciation. C'est ignorer le fait que, comme l'a déjà affirmé Pennington il y a plusieurs années, « différents types d'expériences d'apprentissage structurées [...] peuvent aider les adultes à aborder une nouvelle prononciation, dans tous ses contextes : perceptuel, moteur, cognitif, psychologique et socioculturel » (1998 : 337), favorisant une nouvelle attitude « qui fait de l'apprentissage d'une langue étrangère une activité moins intimidante et plus flatteuse pour l'ego » (1998 : 337). De plus récentes recherches remettent en question l'idée même d'une période critique pour l'apprentissage de la prononciation d'une autre langue (Abu-rabia et Kehat 2004).

Derwing et Munro soulignent à quel point les recherches montrant une forte influence de l'âge de l'apprenant sur l'accent « se sont révélées trompeuses, puisqu'elles mettent en avant ce que les apprenants *ne peuvent* généralement *pas* atteindre (une prononciation parfaite) et non ce qu'ils sont capables d'atteindre (des énoncés intelligibles) » (2015 : 53). Ils soulignent que la vision de l'enseignement de la prononciation en classe comme inefficace a été réfutée par des recherches systématiques, et qu'il est tout à fait utile d'« enseigner en classe les aspects de la prononciation qui ont une incidence sur l'intelligibilité » (*ibid.*).

Il existe un autre exemple de réussite dans l'enseignement de la prononciation : la formation des chanteurs lyriques à l'articulation des langues étrangères (*explicit articulatory instruction*, EAI⁷), pratiquée au quotidien dans tous les conservatoires du monde.

Même si une analyse documentaire plus approfondie serait nécessaire, les universitaires qui s'intéressent à la dimension pédagogique de la phonologie semblent s'accorder pour constater un **manque général de considération, tant au niveau des recherches spécialisées qu'au niveau pratique.** Ils avancent plusieurs raisons à cela, dont une vision stéréotypée de la possibilité d'enseigner et d'évaluer la prononciation, la difficulté de mettre à la portée des enseignants des recherches souvent

⁷ Leigh, 2015, thèse de master non publiée, Université de Toronto. Ces recherches ont montré que l'EAI, à condition d'être correctement menée, pouvait avoir un impact crucial sur l'intelligibilité et sur l'accent chez les apprenants adultes, révolutionner leur état d'esprit à l'égard de la prononciation et susciter un sentiment d'appartenance à une nouvelle identité culturelle. Les résultats de ces travaux appuient également l'idée que des séquences organisées autour d'une hiérarchie réaliste, allant du plus petit phonème à la longue unité prosodique, rendraient la prononciation plus facile à apprendre et à enseigner, avec des élèves moins découragés et plus confiants.

extrêmement pointues, l'insuffisance ou l'absence totale de préparation formelle et de formation des enseignants et le manque de supports et de ressources – dont des outils d'évaluation – spécifiques et fondés sur la recherche. Pour toutes ces raisons, **les enseignants doivent souvent s'organiser seuls et renoncent très souvent à enseigner explicitement la prononciation, précisément au détriment des apprenants qui en bénéficieraient le plus.**

Notre analyse documentaire visait à cerner les principales tendances et évolutions de la recherche et, en particulier, à dégager des aspects capables de sous-tendre la conception et l'élaboration d'outils d'évaluation de la phonologie et d'appuyer/améliorer la réflexion sur l'appareil conceptuel sous-jacent.

Dans le cadre des travaux prévus, nous considérons avoir recueilli assez de preuves documentaires pour :

- ▶ justifier le besoin de plus de travaux sur les aspects phonologiques de l'enseignement des langues ;
- ▶ identifier les éléments clés qui devraient guider les travaux sur la phonologie (définition des objectifs, enseignement explicite et évaluation) ;
- ▶ soutenir la création d'échelles relatives à la compétence phonologique.

Analyse des ressources (échelles)

Concernant la disponibilité d'outils spécifiques d'évaluation de la compétence phonologique (outre celle proposée par le CECR), notre analyse documentaire montre que **la prononciation est rarement explicitement citée dans les caractéristiques à évaluer, mais sous-entendue dans des catégories comme la « parole » ou la « fluidité »**. Dans le test TOEFL iBT par exemple, on trouve les références à la prononciation dans la rubrique Parler (*Speaking*), catégorie Réalisation (*Delivery*), qui réunit en un seul descripteur quatre traits différents mais qui se recoupent (fluidité, prononciation, intonation et intelligibilité). Dans le Hong Kong Diploma of Secondary Education (HKDE), des descripteurs spécifiques sont fournis, organisés en cinq niveaux de « prononciation et réalisation ». Seul le test IELTS de Cambridge définit neuf niveaux en matière de « prononciation ».

On y trouve certains des points problématiques que nous avons mentionnés plus haut (modulation des niveaux par des adverbes ou par des expressions de quantité, par exemple « éventail complet des caractéristiques de prononciation », « large éventail », « éventail », « éventail limité » et « quelques caractéristiques » dans l'échelle de Cambridge), et en général, les échelles ne se concentrent que sur certains aspects de la prononciation (comme l'accentuation et la prononciation des mots dans le HKDSE).

En présentant une part aussi limitée des échelles existantes, nous ne prétendons clairement pas à l'exhaustivité, mais souhaitons simplement montrer qu'on observe des insuffisances récurrentes dans les échelles d'évaluation de la phonologie, même utilisées par des institutions très renommées.

Cet aperçu du débat sur la pédagogie de la phonologie (comprenant les chapitres/échelles du CECR et les critiques à leur sujet, la littérature spécialisée et les ressources existantes) s'est montré utile pour mettre en lumière des questions centrales, qui doivent être prises en compte dès lors qu'on s'intéresse à l'enseignement et à l'évaluation de la prononciation. Il a beaucoup aidé, en particulier, à faire le point sur l'efficacité de l'enseignement de la prononciation et à identifier des concepts et des termes clés, capables d'orienter les futurs travaux axés sur la pratique et visant à produire des descripteurs ciblés.

Comme Munro & Derwing le soulignent judicieusement dans leur chronologie des recherches sur l'accent et l'intelligibilité dans la prononciation (2011), les intérêts des chercheurs ne coïncident pas avec ceux des pédagogues. En fait, l'insistance sur l'accent et sur l'exactitude au détriment de l'intelligibilité a nui au développement de travaux sur la prononciation axés sur la pédagogie. **« Inévitablement, poser comme but ultime une prononciation identique à celle des natifs amène l'enseignant à conclure qu'il vaut mieux ne pas aborder le sujet, vu les faibles chances d'atteindre ce but »** (Munro et Derwing, 2011 : 317), et même si l'intelligibilité est considérée depuis longtemps comme une priorité dans l'enseignement des langues (les auteurs mentionnent le manuel de Sweet, qui date de 1900 !), ce n'est que très récemment que cette notion a été conceptualisée de manière à orienter les enseignants dans leur pratique (Munro et Derwing 1995 ; Jenkins 2000, 2002 ; Derwing, Munro et Thomson 2008 ; Zielinski 2008 ; Trofimovich, Lightbown, Halter et Song 2009). Ils observent qu'aujourd'hui, une distinction claire a été opérée entre « principe d'intelligibilité » et « principe du natif » (Levis, 2005), que **l'intelligibilité « est généralement vue par les pédagogues comme le plus important résultat de**

l'enseignement de la prononciation » (Derwing et Munro 2005 : 384) **en anglais langue étrangère, et que « c'est l'intelligibilité – plus que la prononciation proche de celle des natifs – qui joue le rôle le plus crucial pour la réussite de la communication en L2 »** (Munro et Derwing 2011 : 316-317).

En outre, en analysant l'évolution de la recherche dans ce domaine, nous avons clairement noté une tendance à souligner l'importance (et donc, l'enseignement) d'instructions explicites au sujet de la prononciation. Cette tendance s'est de plus en plus manifestée par l'expansion et la diversification du terme général, « prononciation », pour englober plusieurs éléments comme la prosodie, l'accent, l'intelligibilité et les relations entre ces éléments. Cela appelle clairement un changement de paradigme : il faut faire passer le contexte et les besoins des apprenants avant les modèles idéalisés, y compris au niveau des manuels et des programmes (Levis 2005). Et cela appelle avant tout un enseignement explicite de la prononciation, où des concepts comme l'intelligibilité, la compréhensibilité et la volonté de communiquer jouent un rôle crucial (Couper 2006 ; Derwing, Munro et Thomson 2008 ; Trofimovich, Lightbown, Halter et Song 2009).

Identification des concepts clés

Nous avons poursuivi nos travaux en identifiant les domaines (et concepts) clés suivants, à utiliser pour produire les échelles/descripteurs :

- ▶ **l'articulation** (comprenant la prononciation des sons/phonèmes) ;
- ▶ **la prosodie** (comprenant l'intonation, le rythme, l'accentuation (des mots et des phrases) et le débit/découpage de la parole) ;
- ▶ **l'accent** (déviation par rapport à la « norme ») ;
- ▶ **l'intelligibilité** (caractère compréhensible d'un énoncé pour l'auditeur), et
- ▶ **la compréhensibilité** (difficulté perçue par l'auditeur pour comprendre l'énoncé).

Mise en pratique des concepts en vue de créer des descripteurs

Comme nous le rappellent clairement Munro et Derwing, « il n'est guère judicieux d'évaluer la prononciation sur des échelles allant, typiquement, de *sans accent, parfaitement compréhensible* à *fort accent, difficilement compréhensible* » (2000 : 305). Il convient non seulement de séparer les échelles sur les différents aspects phonologiques, mais aussi de moduler l'évaluation selon différents facteurs comme les objectifs de l'enseignant, le type d'apprenant, le programme et le contexte.

Nous avons proposé ensuite une concrétisation possible de ces concepts en échelles et descripteurs ciblés.

Évidemment, il serait irréaliste de vouloir distinguer nettement chacun de ces aspects dans le cadre de leur application pratique. Non seulement ils se recoupent en partie, mais surtout, ils peuvent influencer le jugement final de l'évaluateur au terme d'un cheminement inextricable. Nous avons conscience, par conséquent, de la nécessité de trouver un compromis raisonnable pour rendre l'évaluation phonologique faisable et commode. Nous avons décidé, en particulier, de ne pas reproduire dans les échelles la distinction académique entre intelligibilité et compréhensibilité, qui risque d'engendrer la confusion chez les enseignants.

On a généralement besoin d'une échelle offrant un aperçu d'une certaine compétence, et d'autres échelles permettant un travail plus précis et ciblé. Nous avons donc décidé de transposer les concepts évoqués ci-dessus en trois échelles :

1. Échelle phonologique générale
2. Prononciation (articulation des sons)
3. Prosodie (intonation, accentuation et rythme).

L'accent, l'intelligibilité et le degré perçu de compréhensibilité sont traités comme des facteurs transversaux aux différents niveaux. Ils apparaissent donc de différentes manières dans les échelles : **l'intelligibilité joue un rôle clé dans le passage d'un niveau à un autre, et la mention explicite de l'accent est utilisée pour mettre en avant l'absence de lien causal entre accent et compétence phonologique.**

La production de descripteurs, leur affinement et leur catégorisation sont donc partis du bas, comme nous l'expliquerons au chapitre suivant.

Phase Trois

Création de trois échelles (première version)

Après la mise en application des concepts et leur catégorisation en trois grandes échelles, nous avons élaboré des descripteurs à différents niveaux, en tenant dûment compte de moyens de repérer les progrès et de les exprimer de manière utilisable et pertinente sur le plan pédagogique. Nous avons recherché la cohérence avec les autres descripteurs du CECR, avec des compétences exprimées positivement et des indicateurs de progrès clairs. Nous nous sommes inspirés des descripteurs existants quand c'était possible, mais comme déjà évoqué, cela n'a pas représenté une grande part de nos travaux, compte tenu de la nature des descripteurs que nous avons pu établir.

Révision des premières versions et préparation de l'atelier

La première version a été révisée en équipe restreinte, en insistant particulièrement sur la clarté, et les descripteurs ont reçu un code couleur (bleu pour la phonologie générale, rouge pour l'articulation des sons et vert pour l'intonation, l'accentuation et le rythme). Cela a aidé à déplacer certaines parties et/ou à en ajouter ou éliminer pour assurer une meilleure identification des descripteurs appartenant aux différentes échelles.

Atelier (validation interne préliminaire)

Cette deuxième version a servi de base à l'atelier mené avec les experts consultants qui participaient à la Deuxième réunion de consultation sur la version amplifiée des descripteurs de compétences linguistiques du CECR (30 juin au 2 juillet 2015), dans le cadre du projet du Conseil de l'Europe évoqué plus haut. L'atelier a eu lieu à Strasbourg le 1^{er} juillet 2015. Onze experts de différents pays européens y ont pris part, tous actifs dans le domaine de l'enseignement des langues secondes/étrangères, principalement en anglais mais aussi en français. L'atelier a duré une heure, plus une discussion de suivi. Par deux, les experts étaient invités à travailler à partir de deux fiches : l'une présentant les descripteurs de prosodie/intonation (I) et de prononciation (P) mélangés aléatoirement, l'autre présentant les descripteurs de compétence phonologique générale (O) dans un ordre aléatoire. Les participants étaient invités à :

1. dire quels descripteurs appartenaient à l'échelle I ou à l'échelle P ;
2. classer les descripteurs de chaque échelle identifiée sur les six principaux niveaux du CECR ;
3. se prononcer sur la qualité des échelles et/ou des différents descripteurs.

L'idée était de tester la clarté et la pertinence des descripteurs, la cohérence des aspects spécifiques à évaluer et la bonne prise en compte des différents aspects de la compétence phonologique. Tous les participants ont achevé les trois tâches dans le temps imparti. Les fiches remplies ont été réunies et analysées à l'issue de l'atelier. Nous en avons reçu sept, car certains experts travaillaient par deux et d'autres seuls. Certains de ceux qui travaillaient par deux, n'étant pas du même avis sur tout, ont décidé de remplir les fiches individuellement.

Fiche de travail 1 (échelle O)

La reconnaissance des niveaux a été généralement très bonne. Quelques participants ont classé un ou deux descripteurs un niveau trop haut ou trop bas. Seule une occurrence de décalage de deux niveaux a été observée, sur un descripteur. Il n'y a pratiquement pas eu de doute aux niveaux C (100 % de reconnaissance en C1 et 60 % en C2, les 40 % restants ayant classé le descripteur au niveau C1+). Dans les niveaux A, la reconnaissance a été de 100 % en A1 et 60 % en A2, les 40 % restants ayant classé le descripteur au niveau B1. Globalement, la reconnaissance des niveaux B a été bonne, moyennant un peu plus d'hésitations notamment en B2, avec une tendance à sous-classer (aux niveaux

B1 ou B1/B2). En général, tous les participants ont achevé cette tâche sans difficulté et sans désaccord visible.

Fiche de travail 2 (échelles P et I)

Tâche n° 1 – distinguer les échelles : les participants ont accompli la première des deux tâches, concernant ces échelles, sans difficulté notable. Sur les 26 descripteurs inclus, seuls quelques-uns par fiche ont été mal placés et/ou assortis d'hésitations signalées en marge. Un descripteur, portant exclusivement sur l'accent, a été perçu comme difficile à placer sur l'une ou l'autre échelle. Une fiche était lacunaire, probablement parce que la discussion sur le classement des descripteurs a pris beaucoup de temps. Globalement, les résultats de l'atelier ont semblé confirmer la clarté et la cohérence des échelles.

Tâche n° 2 – classer les descripteurs par niveaux : cette tâche a suscité beaucoup plus de discussions que les deux autres, et les participants auraient aimé avoir plus de temps à y consacrer, en particulier vu la nature spécifique des descripteurs de compétence phonologique. Quelques participants ont dû remplir hâtivement la dernière partie de la fiche ou renoncer à classer certains des derniers descripteurs. Dans l'ensemble cependant, cette tâche a livré des résultats satisfaisants, avec presque 70 % de classements corrects. Le total des descripteurs des échelles P et I s'élevait à 174 (26 x 7 fiches). Parmi eux, 55 n'ont pas été classés au niveau attendu. Sur ces 55, 46 ont été classés un niveau trop bas ou trop haut, et 9 seulement ont été classés avec un écart de deux niveaux. Par ailleurs, quelques hésitations ont été notées, exprimées soit en n'indiquant qu'un macro-niveau (A, B ou C), soit en notant deux niveaux séparés par une barre oblique.

Révision des échelles sur la base du feedback et analyse des résultats

Feedback qualitatif : une fois les tâches achevées, les participants ont abondamment commenté la qualité des descripteurs et des échelles et donné leurs impressions sur la distinction des échelles et le classement des descripteurs. Cette synthèse a été très utile au travail de révision des trois échelles, qui est toujours en cours.

Conclusion provisoire : les travaux menés à ce jour ont clairement prouvé qu'il était opportun de travailler sur la compétence phonologique, son enseignement et son évaluation. Bien qu'il s'agisse d'un domaine complexe, qui appelle une réflexion précise et ne permet pas de solution simple, il autorise l'élaboration d'échelles complètes et de descripteurs spécifiques capables d'aider à identifier des problèmes spécifiquement liés à la phonologie, et donc d'alimenter à la fois les programmes et la pratique pédagogique.

Consultation d'experts sur les échelles révisées

Les échelles révisées ont été adressées à un groupe plus conséquent d'experts travaillant sur la phonologie de l'anglais et du français⁸. Les avis sur les descripteurs ont été très positifs, et certains consultants ont donné un feedback très détaillé. Tous les feedbacks sur chaque descripteur ont été réunis et comparés afin d'alimenter le travail de révision.

Préparation pour validation

Sur la base de ce feedback, et via une consultation plus large avec l'équipe des auteurs du projet, les descripteurs ont été une nouvelle fois révisés puis traduits en français, en vue du processus de validation en trois phases prévu pour le projet.

⁸ Sophie de Abreu, Aline Germain-Rutherford, David Horner, Thalia Isaacs, Murray Munro

Phase Quatre

Validation qualitative

L'étude a repris les trois phases du projet de médiation. Elle a eu lieu en deux étapes, entre le 2 janvier et le 7 février 2016 :

- ▶ Phase 1 : estimation de la qualité, de la catégorie et du niveau des descripteurs (anglais uniquement) ;
- ▶ Phase 2 : estimation du niveau CECR ;
- ▶ Phase 3 : application de descripteurs à l'évaluation de réalisations en vidéo (anglais et français).

Personnes interrogées

Nous avons contacté les personnes qui avaient participé à l'enquête pour la Phase 3 du projet Médiation et s'étaient dites intéressés par une enquête sur la phonologie. La grande majorité d'entre elles avaient participé aux trois phases du projet Médiation et connaissaient donc les tâches à réaliser. Quelque 250 personnes ont rempli l'enquête de Phase 1, et 272 l'enquête combinée des Phases 2 et 3. Il y avait de très importants recouvrements entre les deux groupes.

Phase 1

Avant la Phase 1 de validation, la série de descripteurs a été révisée conformément au feedback donné par des experts mentionnés ci-dessus. La tâche associée à la Phase 1 combinait celles des Phases 1 et 2 du projet Médiation. Les personnes interrogées étaient invitées à :

- ▶ identifier la catégorie des descripteurs ;
- ▶ noter a) leur clarté et 2) leur utilité pédagogique ;
- ▶ estimer le niveau CECR des descripteurs (A1, A2, B1, B2, C1 ou C2).

La première tâche comportait un « piège », puisque parmi les descripteurs, certains (par exemple sur l'accent) n'entraient ni dans « Articulation des sons », ni dans « Traits prosodiques ». Ils étaient censés se retrouver dans la colonne « Incertain ». Pour la troisième tâche (estimation du niveau), l'analyse était purement qualitative. On trouvera les résultats en Annexe 1. Seul un descripteur n'a pas été placé dans la bonne catégorie (D26, surligné en rouge), et trois autres n'ont pas été aussi clairement classés qu'escompté. Seuls deux descripteurs ont été évalués à moins de 80 % sur les deux critères de qualité : la clarté et l'utilité (D8 et D22). 21 descripteurs ont été classés au niveau escompté par 40 % des personnes interrogées. Deux autres ont été classés par 40 % des personnes, mais sur un éventail de niveaux plus large, et 8 ont été classés au bon niveau, mais avec un « plus ». Seuls trois descripteurs se sont trouvés répartis sur un large éventail de niveaux. Trois ont également été classés de façon constante en C1 et C2. À l'issue de cet exercice, cinq descripteurs ont été abandonnés et sept reformulés dans le cadre de la préparation de l'enquête principale. Le tout était consultable en anglais et en français, en combinant les méthodologies des Phases 2 et 3 du projet Médiation.

Validation quantitative⁹

Phase 2 (Enquête principale)

Pour l'enquête principale, l'une des tâches consistait à estimer le niveau CECR de 34 descripteurs groupés en quatre catégories :

- ▶ articulation des sons ;
- ▶ traits prosodiques ;

⁹ Chapitre rédigé par Brian North, auteur des échelles originales de 2001 et coordinateur du projet visant à les amplifier et mettre à jour (2014-2017).

- ▶ autres (descripteurs plus généraux, notamment concernant l'accent) ;
- ▶ reconnaissance des sons (catégorie placée en dernier car les trois autres avaient été utilisées pour la méthodologie de Phase 3, présentée ci-dessous, qui précédait en fait cette tâche dans l'enquête).

Pour ce travail de classement des descripteurs, l'instruction était identique à la tâche de la Phase 2. Il s'agissait de répondre pour chaque élément à la question suivante :

À votre avis, à quel niveau du CECR une personne peut-elle faire ce qui est présenté dans le descripteur ?

Cependant, seuls les six niveaux de critères du CECR pour lesquels des descripteurs avaient été préparés étaient indiqués aux participants. Aucune distinction plus fine n'avait été définie, vu la difficulté notoire d'une telle tentative en phonologie. Comme pour la Phase 2 du projet Médiation et comme pour l'enquête de suivi sur les compétences plurilingues et pluriculturelles, les données avaient été préparées – par Cambridge Assessment – en vue de deux analyses distinctes :

- ▶ une analyse classique montrant, pour chaque descripteur, le pourcentage de personnes interrogées ayant indiqué le niveau escompté ;
- ▶ une analyse de Rasch (Linacre 2014), les classements étant reportés sur une échelle arithmétique (logit) créée en 1994 dans le cadre du Projet de recherche suisse.

Analyse classique : la répartition des niveaux a reçu un code couleur, comme le montre l'illustration 1 :

Illustration 1

ARTICULATION DES SONS					
	1. Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible, malgré quelques erreurs systématiques de prononciation.	2. Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons).	3. Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler assez clairement la majorité des sons de la langue cible.	4. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maîtrise. Peut en général s'auto-corriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son.	5. Peut en principe articuler tous les sons de la langue cible avec clarté et précision.
A1	0,00 %	77,94 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
A2	5,88 %	19,49 %	5,51 %	1,10 %	1,47 %
B1	32,72 %	1,10 %	41,91 %	2,94 %	2,21 %
B2	40,07 %	1,47 %	42,65 %	18,75 %	14,71 %
C1	20,22 %	0,00 %	9,56 %	55,88 %	26,84 %
C2	1,10 %	0,00 %	0,37 %	21,32 %	54,78 %
Escompté	B2	A1	B1	C1	C2
Résultat	B2	A1	B1+	C1	C2

Les deuxième, quatrième et cinquième items de l'illustration 1 sont clairement interprétés comme au même niveau que celui escompté. Le premier item, *Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible, malgré quelques erreurs systématiques de prononciation*, est aussi globalement au niveau escompté, mais avec de plus amples variations, suggérant qu'il pourrait se situer vers le bas du niveau B2. Le troisième item, *Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler assez clairement la majorité des sons de la langue cible*, ressort à B1+, oscillant entre B1 et B2.

On trouvera en Annexe 2 les tableaux complets pour toute la série de descripteurs. Un item de Reconnaissance des sons, le n° 29 : *Peut reconnaître et reproduire dans la langue cible des sons qui existent dans une ou plusieurs autres langues qu'il/elle parle, ou qui ont été explicitement travaillés*, s'est trouvé réparti sur tous les niveaux. Cet item était aussi « inadéquat » dans le modèle de Rasch (voir plus loin), et a donc été abandonné.

Analyse Rasch : les données étaient de très bonne qualité, meilleures qu'aux Phases 2 et 3 du projet Médiation. Vingt personnes (soit environ 10 %) ont été exclues des données pour « inadéquation ».

Qu'entend-on par là ? Pour simplifier, une personne est « inadéquate » quand elle se comporte de manière incohérente et improbable (par exemple, elle classe les items faciles comme difficiles et inversement). Dans le présent contexte, un item « inadéquat » est un descripteur que les personnes trouvent confus, ou qui décrit quelque chose de complètement différent du cadre formé par le principal corpus de descripteurs. Dans notre contexte, une personne « inadéquate » est quelqu'un qui ne comprend pas les concepts maniés, n'arrive pas à lire les descripteurs ou ne porte pas de jugements cohérents. À cette « inadéquation » répond la « suradéquation », c'est-à-dire des personnes ou des items « trop bons pour être vrais ». Des enseignants passant un test qu'ils ont préparé eux-mêmes se montreraient « suradéquats ». Lorsqu'un item s'avère « suradéquat », il est probable que les personnes interrogées l'aient déjà rencontré lors d'une formation ou, dans notre cas, que cet item utilise une expression que *tout le monde* associe à un niveau spécifique. C'est ce qui rend la méthode de Rasch si efficace : en identifiant les sources d'« inadéquation », et en retirant les personnes ou les items concernés de l'analyse lorsque c'est possible, on rend la mesure plus précise. L'item 29, mentionné ci-dessus pour sa large répartition, a aussi été exclu pour inadéquation.

L'échelle produite par l'analyse était très longue, de 4,20 logits (un C2 moyen) à -4.60 logits (juste sous la césure avec A1). Du fait de la longueur et de la pente de l'échelle, un simple ancrage aux points de césure des niveaux du CECR, produits dans le cadre du projet suisse, a semblé judicieux. Cependant, un seul item du CECR peut jouer ce rôle d'ancrage dans notre contexte. C'est pourquoi trois autres items plus généraux, adaptés des critères d'évaluation « Cambridge » pour les niveaux d'anglais A2, B1 et B2, ont été utilisés comme items d'ancrage, avec pour valeur de référence le milieu du spectre de maîtrise pour le niveau de critères concerné. Cette approche a bien fonctionné. Toutefois, pour des raisons techniques et comme dans la Phase 2 du projet Médiation, les positifs et les négatifs se sont trouvés inversés dans les échelles de reporting, et il a donc fallu les inverser également dans les items d'ancrage.

Phase 3 (Enquête principale)

La principale tâche consistait à évaluer trois vidéos à l'aide de 27 descripteurs (ceux de Reconnaissance des sons étant exclus). Les vidéos utilisées, créées par le CIEP en 2008, sont disponibles en ligne. Les liens sont indiqués en Annexe 3. On pouvait choisir d'évaluer des énoncés en anglais, français, allemand ou espagnol. 872 réponses ont été recueillies, de 272 participants, mais environ 200 ont été exclues pour inadéquation. Restaient 667 réponses pour l'analyse sans ancrage, et 664 pour l'analyse avec ancrage.

L'analyse sans ancrage a produit une échelle allant de 4,81 logits (C2 très élevé) à -4,96 logits (pré-A1). Les trois items d'ancrage « Cambridge » évoqués au chapitre précédent ont servi à ancrer les valeurs des items à l'échelle sous-jacente aux niveaux CECR. L'échelle issue de l'analyse avec ancrage s'est avérée similaire à celle sans ancrage : de 4,96 (C2 très élevé) à -4,52 (juste sous la césure avec A1). Cependant, comme l'ancrage demeurerait relativement artificiel, une deuxième méthode de définition de norme a été utilisée pour aider à définir les points de césure. Il s'agissait d'une forme simplifiée de la Méthode du marque-page, présentée dans le Manuel du Conseil de l'Europe *Relier les examens de langues au CECR*. Chaque membre du groupe d'auteurs a sélectionné indépendamment le point de césure entre niveaux sur l'échelle sans ancrage. Le résultat est reproduit en Annexe 4, les différentes lignes horizontales colorées représentant les cinq juges. Comme on le voit dans cette annexe, les points de césure sélectionnés pour A2/B1, B1/B2 et B2/C1 étaient les mêmes. Quatre juges sur cinq ont choisi le même point de césure pour A1/A2. Celui entre C1 et C2 reste le seul controversé.

Cela n'a rien d'étonnant, puisque :

- ▶ on observe souvent des difficultés à définir le point de césure entre C1 et C2, en particulier lors de l'analyse de réalisations en vidéo ;
- ▶ comme le montre l'Annexe 2 (pourcentage des jugements aux différents niveaux), alors que les personnes interrogées distinguaient clairement les descripteurs C1 et C2 pour l' *Articulation des sons*, ce n'était pas le cas pour les *Traits prosodiques* ;

- le descripteur du CECR pour le niveau C1, *Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent phrastique pour exprimer exactement ce qu'il/elle souhaite dire*, calibré en 1994 comme C1 élevé (3,32), a été placé en C2 par environ la moitié des participants lors de la tâche d'évaluation de la Phase 2. Il a aussi été jugé, et de loin, comme l'item le plus difficile lors de la tâche d'évaluation de la Phase 3 (4,81 sans ancrage, 4,96 avec ancrage). C'est pour cette raison que cet item particulier n'a pas pu être utilisé comme item d'ancrage.

Traitement de l'accent

Un autre problème est apparu, à savoir le traitement de l'accent. La référence implicite au modèle du locuteur natif, ainsi que le descripteur existant pour B2 : *A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles*, semblent avoir instillé une attente irréaliste : les utilisateurs/apprenants aux niveaux C étaient censés n'avoir aucun accent. Ce descripteur du CECR pour le niveau B2 avait en fait été calibré en 1994 à 2,53, soit un B2+ très élevé, dans la marge d'erreur du point de césure avec C1. Or, les recherches ont montré que l'accent persistait chez de nombreuses personnes, y compris lorsqu'elles maîtrisent la langue à un niveau très élevé. Ce n'est pas le « naturel » de la parole des locuteurs natifs qui est essentiel, mais son intelligibilité, qui n'est pas nécessairement la même chose. Sans surprise, les affirmations sur l'accent, conçues pour faire partie des descripteurs aux niveaux B et C sur l'échelle globale, ont eu tendance à être placées à des niveaux inférieurs (voir le Tableau 1). Le second descripteur (C1), conservé tel quel en tant que descripteur « à double effet », montre que lorsque les affirmations sur l'accent sont ajoutées ainsi sous forme de détail, elles entraînent moins de classements à un niveau inférieur.

Tableau 1 – Accent

Descripteur	Escompté	Phase 2 Estimation	Phase 3 Évaluation
L'éventuelle présence d'un reste d'accent venant d'une ou plusieurs autres langues n'affecte ni la compréhension, ni la transmission et la mise en valeur effectives du sens.	C2	B2	B2/C1
Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'une ou plusieurs autres langues, mais cela n'affecte en rien la compréhension.	C1	B2+/C1	B2+/C1
L'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.	B2	B1+	B2
L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut en être affectée.	B1	A2	Inadéquation

Il devait y avoir une affirmation sur l'accent à tous les niveaux, y compris C2. Cependant, comme le montre le Tableau 1, c'est le descripteur escompté pour C2 qui pose le plus problème. Afin de conserver une mention de l'accent à tous les niveaux, ce descripteur a ultérieurement été remanié comme suit :

La présence d'un accent venant d'autres langues n'affecte aucunement ni l'intelligibilité, ni l'efficacité de la transmission et de la mise en valeur du sens.

Le descripteur pour B1 a été abandonné.

Résultats

Le Tableau 1 montre aussi que les descripteurs ont été interprétés différemment lors des deux tâches. La décision du niveau à assigner aux descripteurs était donc une affaire de jugement, sur la base de tous les éléments disponibles. C'était d'autant plus vrai que l'ancrage dans l'échelle CECR était artificiel, sachant que tout le projet avait été motivé par les critiques à l'égard de cette échelle. L'ancrage, comme expliqué plus haut, se fondait sur trois items assez généraux inspirés des descripteurs Cambridge. On trouvera en Annexe 5 la compilation de toutes les informations sur chacun des 34 items.

Ils sont présentés par ordre approximatif de difficulté, et non par numéro d'entrée. Les colonnes sont les suivantes :

- Niveau escompté
- Numéro d'entrée

- ▶ Numéro d'ordre
- ▶ Phase 2 – Estimation : analyse classique (%) information 1
- ▶ Phase 2 – Estimation : analyse ancrée Rasch information 2
- ▶ Phase 3 Évaluation : méthode du marque-page information 3
- ▶ Phase 3 Évaluation : analyse ancrée Rasch information 4
- ▶ DÉCISION : niveau retenu
- ▶ Descripteur : formulation dans l'enquête, version française

Pour la plupart des items, quatre informations étaient fournies pour orienter la décision, bien que les calibrages Rasch pour la Phase 2 (travail d'estimation) paraissent suspects pour les niveaux C. Cependant, les sept items de Reconnaissance des sons n'avaient pas d'entrée pour la Phase 3 (travail d'évaluation), car ils ne pouvaient être utilisés dans ce contexte. Ces sept items ne sont donc associés qu'à deux informations. En Annexe 5, il y a 15 cas pour lesquels tous les points d'information coïncident avec le niveau escompté, et cinq pour lesquels trois sur les quatre coïncident, soit 20 items pour lesquels la décision a été automatique. Les informations étaient mixtes pour sept autres items, et complètement différentes de ce qui était escompté pour cinq autres. Un item, de Reconnaissance des sons, a été abandonné sans discussion car il se trouvait réparti sur tous les niveaux (*Peut reconnaître et reproduire dans la langue cible des sons qui existent dans une ou plusieurs autres langues qu'il/elle parle, ou qui ont été explicitement travaillés*). Sur les sept items associés à des informations mixtes, trois ont été classés à un niveau légèrement différent de celui escompté, deux ont été légèrement modifiés pour rendre le niveau escompté plus clair et deux, sur l'accent, ont été maintenus au même niveau. Les cinq items restants ont été complètement réécrits après l'achèvement des autres échelles.

Conclusion

L'enquête a bien fonctionné, produisant une échelle de qualité et de bonne longueur. Au lieu d'être éliminés, les 12 items dont l'interprétation différait de celle escomptée ont été reformulés sur la base de l'expérience acquise, afin d'offrir une échelle d'évaluation cohérente et dotée d'entrées pour tous les aspects de chaque niveau de maîtrise. On trouvera la grille de descripteurs qui en résulte à l'Annexe 6. Elle se présente en trois colonnes, avec la maîtrise générale du système phonologique à gauche et les deux sous-échelles à droite. Dans la version définitive, celle qui a été publiée, les deux descripteurs pour B1+ ne sont pas utilisés. La grille est disponible sous sa forme définitive dans le *Volume complémentaire au CECR, avec de nouveaux descripteurs* (téléchargeable sur le site internet du Conseil de l'Europe).

Cette grille analytique, qui remplace l'échelle originale de Maîtrise du système phonologique du CECR, peut servir de base aux enseignants pour intégrer à leurs cours des objectifs appropriés dans le domaine de la phonologie et développer des critères d'évaluation adaptés aux niveaux concernés. Les acteurs du projet espèrent que cette grille analytique plus réaliste favorisera une meilleure prise en compte des aspects phonologiques de l'enseignement des langues, une approche plus analytique et comparative, et une communication efficace assortie d'une plus grande conscience plurilingue chez nos élèves.

Références

- Abu-rabia, S. et Kehat, S., « The Critical Period for Second Language Pronunciation: Is there such thing? », *Educational Psychology* 24(1), 2004, p. 77-97.
- Alderson, J. C. A., « Bands and scores », in J. C. A. Alderson et B. North (dir.), *Language testing in the 1990s*, Macmillan, Londres, 1991, p. 71-86.
- Baker, A. A. (2011), « ESL teachers and pronunciation pedagogy: Exploring the development of teachers' cognitions and classroom practices », in J. Levis & K. LeVelle (dir.), *Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Ames, Iowa : université d'État de l'Iowa, sept. 2010, p. 82-94.
- Breitkreutz, J., Derwing, T. M., et Rossiter, M. J., « Pronunciation teaching practices in Canada », *TESL Canada Journal*, 19, 2002, p. 51-61.
- Burgess, J., et Spencer, S., « Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education », *System*, 28, 2000, p. 191-215.
- Bygate, M., « Speaking », in R. B. Kaplan (dir.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, 2002, p. 22-38.
- Catford, J. C., « Phonetics and the teaching of pronunciation: A systemic description of English phonologie », in J. Morley (dir.), *Current perspectives on pronunciation*, TESOL, Alexandria, Virginie, 1987, p. 87-100.
- Caudwell, R., « Pronunciation in spontaneous speech », in P. Roach, J. Setter, et J. Esling, (dir.). *Cambridge Pronouncing Dictionary* [18^e édition], Cambridge University Press, Cambridge, 2011, p. 20-21.
- Cauvin, E., « Le CECRL et l'évaluation de la compétence phonologique : point de vue à partir d'un corpus sur l'anglais », in *Les Langues modernes* 106(1), 2012, p. 33-40.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., et Goodwin, J., *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd éd.), Cambridge University Press, Cambridge, 2010.
- Chun, D. M., Hardison, D. M., et Pennington, M. C. (2008), « Technologies for prosody in context: Past and future L2 researc and practice », in J. Hansen & M. Zampini (dir.), *Phonology and second language acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, p. 323-346.
- Couper, G. (2006), « The short and long-term effects of pronunciation instruction », *Prospect*, 21.1, p. 46-66.
- Coupland N., Bishop, H., « Ideologised values for British accents », *Journal of Sociolinguistics* 11(1), 2007, p. 74-93.
- Hansen, K.; Rakic´, T., & Steffens, M.C., « When Actions Speak Louder Than Words: Preventing Discrimination of Nonstandard Speakers », *Journal of Language and Social Psychology* 33(1), 2014, p. 68-77.
- Rakic´, T., Steffens, M.C., Mummendey, A., « Blinded by the Accent! The Minor Role of Looks in Ethnic Categorization », *Journal of Personality and Social Psychology* 100(1), 2011, p. 16-29.
- Crawford, W. W., « The pronunciation monitor: L2 acquisition considerations and pedagogical priorities », in J. Morley (dir.), *Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory*, TESOL, Alexandria, Virginie, 1987, p. 101-121.
- Chucchiarini, C., Neri, A. et Strik, H., « Oral proficiency training in Dutch L2: The contribution of ASR-based corrective feedback », *Speech Communication*, 51(10), 2009, p. 853-863.
- Derwing & Munro, *Pronunciation Fundamentals. Evidence-based perspectives for L2 Teaching and Research*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphie, 2015.

Derwin & Rossiter, 2002.

Derwing, T. M., et Munro, M. J., « Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach », *TESOL Quarterly*, 39(3), 2005, p. 379-398.

Derwing, T. M., M. J. Munro et R. I. Thomson, « A longitudinal study of ESL learners' fluency and comprehensibility development », *Applied Linguistics*, 29.3, 2008, p. 359-380.

Frost, D. & O' Donnell, J., « Evaluating the essentials, the place of prosody in orale production », in J. Volin (dir), *Pronunciation of English as a Foreign or Second Language*, sous presse.

Galaczi, E., Post, B., Li, A. et Graham, C., « Measuring L2 English phonological proficiency: Implications for language assessment », in J. Angouri, M. Daller et J. Treffers-Daller (dir.), *The Impact of Applied Linguistics: Proceedings of the 44th Annual Meeting of BAAL*, 2011.

Gass, S. et E. M. Varonis, « The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech », *Language Learning* 34.1, 1984, p. 65-89.

Germain, A. et Martin, P., « Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'oral en langue seconde », *ALSIC*. Vol. 3, n° 1, 2000, p. 61-76, <http://alsic.revues.org/1796>

Harding, L. (2013). « Pronunciation assessment », in C.A. Chapelle (dir.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell, Oxford.

Harding, L., « What do raters need in a pronunciation scale? The users' view », in T. Isaacs et P. Trofimovich (dir.), *Interfaces in secondes language pronunciation assessment: Interdisciplinary perspectives*, Multilingual Matters Bristol, Royaume-Uni, 2016, sous presse.

Horner, D., *Le CECRL et l'évaluation de l'oral : Anglais*, Belin, Paris, 2010.

Horner, D., « Towards a new phonological control grid », in E. D. Galaczi et C. J. Weir (dir.), *Studies in Language Testing: Vol. 36 Exploring Language Frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków Conference*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge, 2013, p 187-204.

Horner, D., « And What about Testing Pronunciation? A Critical Look at the CEFR Pronunciation Grid and a Proposal for Improvement », in L.M Rupp et R. van den Doel (dir.), *Pronunciation Matters*, université d'Utrecht.

Isaacs, T et Thomson, R., « Rater Experience, Rating Scale Length, and Judgments of L2 Pronunciation: Revisiting Research Conventions », *Language Assessment Quarterly*, 10, 2013, p. 135-159.

Isaacs, T., « Towards Defining a Valid Assessment Criterion of Pronunciation Proficiency in Non-Native English-Speaking Graduate Students », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 64(4), 2008, p. 555-580.

Isaacs, T. et Trofimovich, P., « Deconstructing comprehensibility: identifying the linguistic influences on listener ' L2 comprehensibility ratings », *Studies in Second Language Acquisition* 34 (3), 2008, p. 475-505.

Isaacs, T., Trofimovich, P., Yu, G., et Chereau, B. M., « Examining the linguistic aspects of speech that most efficiently discriminate between upper levels of the revised IELTS pronunciation scale ». *IELTS research reports online series*, 4, 2015.

Jamieson, J. et Poonpon, K., *Developing Analytic Rating Guides for TOEFL iBT® Integrated Speaking Tasks*. rapport de recherche TOEFL iBT®, TOEFL iBT-20, 2013 : <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-13.pdf>

Jenkins, J., *The phonology of English as an international language*, Oxford University Press, Oxford, 2000.

Jenkins, J., « A sociolinguistically-based, empirically-researched pronunciation syllabus for English as an international language », *Applied Linguistics*, 23, 2002, p. 83-103.

Lee, J., Jang, J., et Plonsky, L., « The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis », *Applied Linguistics* 36, 2015, p. 345-366.

Leigh, S., *Testing an approach to teaching Italian lyric diction to opera singers: An action research study*, mémoire de master non publié, université de Toronto, 2015.

- Levis, J. M., « Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching », *TESOL Quarterly* 39(3), 2005, p. 369-377.
- Linacre, John M., *Winsteps: Rasch-model Computer Program*, MESA Press, Chicago, 2014.
- Luoma, S., *Assessing speaking*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- MacDonald, S., « Pronunciation - views and practices of reluctant teachers », *Prospect*, 17(3), 2002, p. 3-18.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., et Donovan, L. A., « Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs », *The Canadian Modern Language Review*, 59, 2003, p. 587-605.
- Morley, J., « The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages », *TESOL Quarterly*, 25, 1992, p. 481-520.
- Munro, M. J., et Derwing, T. M., « Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech », *Language and Speech*, 38, 1995, p. 289-306.
- Munro, M. J., et Derwing, T. M., « Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners », *Language Learning* 49(1), 1999, p. 285-310.
- Munro, M. J., Derwing, T. M., « The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research », *Language Teaching* 44(3), 2011, p. 316-327.
- Murphy, J. M. et Baker, A. A., « History of ESL pronunciation teasing », in M. Reed et J. M. Levis (dir.), *The handbook of English pronunciation*, Wiley Blackwell, Hoboken, NJ, 2015, p. 36-65.
- North, B., *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*, Peter Lang, New York, 2000.
- Pennington, M. C., « The teachability of phonology in adulthood: a re-examination », *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 36(4), 1998, p. 323-341.
- Pennington, M. C., et Richards, J. C., « Pronunciation revisited », *TESOL Quarterly*, 20, 1986, p. 207-225.
- Purcell, E. T., Suter, R. W., « Predictors of pronunciation accuracy: A re-examination », *Language Learning*, 30(2), 1980, p. 271-288.
- Rubin, D. L., « Nonlanguage factors affecting undergraduates' judgments of nonnative English-speaking teaching assistants », *Research in Higher Education*, 33, 1992, p. 511-531.
- Saito, K., « Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies », *TESOL Quarterly*, 46(4), 2012, p. 842-854.
- Suter, R. W., « Predictors of pronunciation accuracy in second language learning », *Language Learning*, 26, 1976, p. 233-253.
- Thomson, R. I., « English Accent Coach: Not quite a fairy godmother for pronunciation instruction, but a step in the right direction », *Contact*, 38(1), 2012a, p. 18-24.
- Thomson, R.I., English accent coach [jeu en ligne], 2012b : www.englishaccentcoach.com.
- Thomson, R. I. et Derwing, T. M., « The effectiveness of L2 pronunciation instruction: a narrative review », *Applied Linguistics* 36, 2014, p. 326-344.
- Trofimovich, P et Isaacs, T., « Disentangling accent from comprehensibility », *Bilingualism: Language and Cognition* 15 (4), 2012, p. 905-916.
- Trofimovich, P., P. Lightbown, R. H. Halter et H. Song, « Comprehension based practice: The development of L2 pronunciation in a listening and reading program », *Studies in Second Language Acquisition* 31.4, 2009, p. 609-639.
- Zielinski, B. W., « The listener: No longer the silent partner in reduced intelligibility », *System* 36.1, 2008, p. 69-84.

Ressources relatives aux examens :

Autorité responsable de l'évaluation et des examens à Hong Kong (HKEAA). Examen de fin d'études secondaires (*Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination*) :

<http://www.hkeaa.edu.hk/en/hkdse/>

HKEAA. Examen de fin d'études secondaires (*Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination*). Descripteurs de compétence en langue anglaise :

http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/HKDSE/Subject_Information/eng_lang/LevelDescriptors-ENG-Speaking.pdf

IELTS SPEAKING : échelles de descripteurs (version publique) :

<https://www.ielts.org/pdf/SpeakingBanddescriptors.pdf>

Educational Testing Service (2014). Rubriques indépendantes de la section « Expression orale »/Rubriques intégrées de la section « Expression orale » (test TOEFL iBT) :

http://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_speaking_rubrics.pdf, et manuel de préparation au test :

http://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_student_test_prep_planner.pdf

Trinity College London, *Integrated Skills in English (ISE) Specifications – Speaking & Listening ISE Foundation to ISE III*, 2015 : www.trinitycollege.com/resource/?id=6298

Annexes

Annexe 1 – Phase 1 : estimation de la qualité, de la catégorie et du niveau des descripteurs

Descripteur	Escompté	Son	Prosodie	Incertain	Clairement formulé (% oui)	Utile (% oui)	A1	A2	B1	B2	C1	C2				
D1	Général	13 %	79 %	8 %	82 %	90 %	28 %	57 %	13 %	2 %	0 %	0 %	A2	A2	√	Une très forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire.
D2	Général	52 %	27 %	21 %	81 %	81 %	4 %	34 %	53 %	8 %	1 %	0 %	B1	B1	√	L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut en être affectée.
D3	Général	47 %	27 %	25 %	85 %	81 %	0 %	2 %	28 %	56 %	11 %	2 %	B2	B2	√	L'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.
D4	Général	38 %	40 %	22 %	84 %	83 %	21 %	64 %	14 %	0 %	0 %	0 %	A1	A2	(√)	L'articulation des énoncés longs demande des efforts (importants), si bien que la collaboration et le concours des interlocuteurs peut (pourrait) être nécessaire pour assurer la compréhension.
D5	Prosodie	3 %	96 %	1 %	93 %	92 %	1 %	7 %	50 %	28 %	12 %	2 %	B1	B1	√	Peut assez bien reproduire les traits prosodiques courants dans la langue cible (par exemple, monter l'intonation pour poser une question ouverte) afin de transmettre le sens approprié.
D6	Sons	97 %	1 %	1 %	97 %	96 %	94 %	6 %	0 %	0 %	0 %	0 %	A1	A1	√	Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex.

Descripteur	Escompté	Son	Prosodie	Incertain	Clairement formulé (% oui)	Utile (% oui)	A1	A2	B1	B2	C1	C2					
																	répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons).
D7	Général (Sons)	97 %	2 %	1 %	92 %	87 %	7 %	31 %	26 %	28 %	7 %	1 %	A2	-	X		Peut articuler correctement un éventail de sons dans la langue cible et peut reconnaître de nouveaux sons et, en général, les prononcer de manière intelligible.
D8	Sons	94 %	4 %	2 %	56 %	59 %	3 %	18 %	49 %	21 %	7 %	1 %	B1	(B1)	X		Peut articuler des sons qui compensent ses défauts de prononciation de manière à améliorer la compréhension.
D9	Général (Sons)	96 %	3 %	1 %	96 %	96 %	1 %	2 %	11 %	44 %	32 %	10 %	B2	(B2)	√		Peut articuler la majorité des sons de la langue cible avec clarté et précision de façon claire et intelligible.
D10	Général (Sons)	97 %	2 %	1 %	92 %	91 %	1 %	11 %	39 %	38 %	10 %	0 %	B1	B1+	(√)		Peut articuler assez clairement précisément la majorité des sons de la langue cible.
D11	Général (Sons)	96 %	3 %	0 %	98 %	96 %	0 %	2 %	16 %	35 %	37 %	9 %	C1	B2+	(√)		Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible de façon intelligible avec précision, bien que d'occasionnelles lacunes phonologiques se produisent toujours. Peut en général s'auto-corriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son.
D12	Sons	96 %	3 %	1 %	93 %	89 %	0 %	1 %	6 %	19 %	30 %	44 %	C1	(C2)	C1/C2		Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible.
D13	Sons	82 %	7 %	11 %	92 %	91 %	0 %	8 %	43 %	34 %	12 %	1 %	B2	B1+	(√)		Peut se faire comprendre (sur tout l'énoncé), malgré une mauvaise prononciation habituelle de quelques mots ou sons isolés.
D14	Sons	88 %	5 %	6 %	96 %	92 %	0 %	0 %	1 %	26 %	35 %	38 %	C2	-	C1/C2		Peut articuler clairement pratiquement tous les sons de la langue cible, le tout étant intelligible avec précision.
D15	Prosodie	2 %	97 %	1 %	99 %	94 %	0 %	0 %	0 %	1 %	51 %	48 %	C2	C1	(√)		Peut transmettre (de fines) des nuances de sens en manipulant les traits prosodiques de la parole (par

Descripteur	Escompté	Son	Prosodie	Incertain	Clairement formulé (% oui)	Utile (% oui)	A1	A2	B1	B2	C1	C2						
																		ex. l'accentuation, le rythme et l'intonation).
D16	Prosodie	7 %	87 %	5 %	87 %	86 %	0 %	2 %	9 %	49 %	22 %	17 %	C1	(B2)	(√)			Peut faire passer son message de manière (totalem) intelligible, indépendamment des éventuels traits prosodiques (par ex. accentuation, intonation, rythme) venant de la ou des langues qu'il/elle parle.
D17	Prosodie	3 %	94 %	3 %	94 %	93 %	0 %	16 %	67 %	16 %	1 %	0 %	B1	B1	√			Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et le rythme.
D18	Général	29 %	51 %	20 %	86 %	86 %	0 %	0 %	5 %	37 %	39 %	18 %	B2	B2+	(√)			Peut, à partir de son large répertoire, prédire les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique).
D19	Général	2 %	76 %	23 %	91 %	92 %	0 %	0 %	0 %	2 %	28 %	71 %	C2	C2	√			Peut utiliser tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible avec un haut degré de maîtrise – y compris les traits prosodiques tels que l'accent tonique et phrasique, le rythme et l'intonation –, de façon à ce que les moindres détails de son message soient clairs et précis.
D20	Sons	88 %	4 %	9 %	96 %	95 %	0 %	11 %	64 %	25 %	1 %	0 %	B1	B1	√			Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers.
D21	Prosodie	0 %	99 %	1 %	97 %	92 %	0 %	1 %	36 %	57 %	6 %	1 %	B2	B2	√			Peut généralement utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme) pour faire passer le message qu'il/elle a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable.
D22	Sons	93 %	2 %	5 %	76 %	67 %	9 %	12 %	31 %	31 %	14 %	4 %	A2	B1-B2	X			Peut prédire et assez bien reproduire la prononciation de phonèmes et de mots non familiers

Descripteur	Escompté	Son	Prosodie	Incertain	Clairement formulé (% oui)	Utile (% oui)	A1	A2	B1	B2	C1	C2					
																	sur la base de la ou des autres langues qu'il/elle parle.
D23	Sons	86 %	6 %	8 %	85 %	83 %	2 %	13 %	44 %	29 %	10 %	2 %	B2	(B1)	?		Peut prédire les traits articulatoires probables de mots non familiers en généralisant à partir de mots qu'il/elle connaît.
D24	Prosodie	22 %	47 %	31 %	91 %	95 %	72 %	27 %	1 %	0 %	0 %	0 %	A1	A1	√		Peut prononcer de façon intelligible un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence sur la prosodie (par ex. accent, rythme, intonation) de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif.
D25	Prosodie	22 %	48 %	31 %	94 %	93 %	17 %	66 %	15 %	2 %	0 %	0 %	A2	A2	√		Peut prononcer de façon intelligible des mots et expressions du quotidien, malgré une très forte influence sur la prosodie (par ex. accent, rythme, intonation) de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle.
D26	Sons	34 %	28 %	38 %	89 %	82 %	1 %	1 %	4 %	11 %	36 %	48 %	C1	(C2)	(√)		Peut reconnaître des caractéristiques de variétés régionales et sociolinguistiques de prononciation et s'y adapter, si bien qu'elles ne constituent pas un obstacle significatif à la compréhension.
D27	Sons	96 %	3 %	1 %	90 %	85 %	61 %	24 %	10 %	6 %	0 %	0 %	A1	A1	√		Peut, à condition de recevoir des orientations précises, reconnaître et reproduire correctement des sons dans la langue cible.
D28	Sons	95 %	3 %	3 %	86 %	86 %	33 %	43 %	19 %	5 %	0 %	1 %	A2	(A2)	(√)		Peut reconnaître et reproduire les sons qu'il/elle connaît (par ex. par les cours, parce qu'il/elle les a soi-même remarqués ou par comparaison avec la ou les autres langues qu'il/parle).
D29	Sons	71 %	11 %	18 %	91 %	88 %	1 %	4 %	33 %	34 %	22 %	6 %	B2	B1-C1	B1 à C1		Peut reconnaître des mots courants prononcés avec un accent régional différent de celui ou ceux auxquels il/elle est habitué/e.

Descripteur	Escompté	Son	Prosodie	Incertain	Clairement formulé (% oui)	Utile (% oui)	A1	A2	B1	B2	C1	C2				
D30	Sons	46 %	19 %	35 %	90 %	82 %	1 %	1 %	2 %	28 %	35 %	35 %	C2	-	B2+ à C2	Peut suffisamment bien reconnaître des caractéristiques de variétés régionales et sociolinguistiques de prononciation pour les intégrer (par ex. en ajustant, décrivant ou imitant l'articulation).
D31	Sons	86 %	4 %	10 %	87 %	85 %	21 %	38 %	28 %	10 %	2 %	1 %	A1	A2-B1	X	Peut reconnaître des sons et des mots s'ils sont clairement articulés dans la variété de la langue qu'il/elle connaît le mieux.
D32	Sons	53 %	14 %	33 %	88 %	84 %	3 %	9 %	44 %	35 %	8 %	2 %	B1	(B1)	(√)	Peut reconnaître la présence de variétés régionales de prononciation, bien que cela puisse nuire à la compréhension.
D33	Général	41 %	17 %	41 %	94 %	95 %	63 %	34 %	3 %	1 %	0 %	0 %	A1	A1	√	Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.
D34	Prosodie	1 %	99 %	0 %	96 %	94 %	0 %	1 %	5 %	44 %	40 %	10 %	C1	B2+	(√)	Peut appliquer avec souplesse les traits prosodiques du discours parlé (par ex. accent, rythme et intonation) avec seulement quelques passages occasionnels moins bien maîtrisés.
D35	Général	32 %	30 %	38 %	85 %	85 %	1 %	0 %	19 %	48 %	22 %	10 %	C2	(B2)	X	Les traces d'accent venant d'une autre langue ne nuisent ni à la compréhension, ni à l'efficacité.
D36	Général	31 %	32 %	36 %	82 %	81 %	1 %	1 %	38 %	48 %	9 %	3 %	C1	(B2)	(√)	Les traces d'accent venant d'une ou plusieurs langues qu'il/elle parle peuvent être notables, mais n'affectent pas la compréhension.
D37	Général	74 %	7 %	19 %	95 %	94 %	25 %	65 %	10 %	1 %	0 %	0 %	A2	A2	√	La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques.
D38	Général (Prosodie)	2 %	98 %	0 %	94 %	89 %	1 %	1 %	34 %	52 %	11 %	2 %	C1	B2	(√)	Les traits prosodiques peuvent conserver l'influence d'une ou plusieurs autres langues parlées, mais cela ne gêne pas la clarté la compréhension ????

Descripteur	Escompté	Son	Prosodie	Incertain	Clairement formulé (% oui)	Utile (% oui)	A1	A2	B1	B2	C1	C2				
D39	Général (Prosodie)	1 %	98 %	1 %	98 %	95 %	21 %	60 %	18 %	1 %	0 %	0 %	B1	A2	(√)	Les traits prosodiques (par ex. l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables.
D40	Sons	92 %	5 %	4 %	87 %	87 %	26 %	49 %	22 %	3 %	0 %	0 %	A2	(A2)	√	Une mauvaise prononciation régulière des phonèmes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaître l'influence de la langue du locuteur sur la prononciation et s'y adapte.
D41	Prosodie	3 %	97 %	1 %	97 %	96 %	0 %	0 %	2 %	16 %	44 %	38 %	C2	(C1)	(√)	L'accentuation, le rythme et l'intonation conviennent (pleinement) pour produire un discours constamment fluide et intelligible. Les éventuelles lacunes nées de l'influence d'une ou plusieurs autres langues parlées n'affectent ni la compréhension ni l'efficacité.
														√	17	
														(√)	15	
														C1/C2	3	
														ABANDON	5	
														?	1	

Annexe 2 – Phase 2 : estimation du niveau CECR – Pourcentages pour chaque niveau

ARTICULATION DES SONS									
	1. Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible, malgré quelques erreurs systématiques de prononciation.	2. Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons).	3. Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler assez clairement la majorité des sons de la langue cible.	4. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maîtrise. Peut en général s'auto-corriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son.	5. Peut en principe articuler tous les sons de la langue cible avec clarté et précision.	6. Peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en lisant).	7. Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers.	8. La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques.	9. Une mauvaise prononciation systématique des phonèmes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaître l'influence de la langue du locuteur sur la prononciation et s'y adapte.
1	0	212	0	0	0	3	2	40	82
2	16	53	15	3	4	13	52	192	130
3	89	3	114	8	6	60	159	39	54
4	109	4	116	51	40	117	55	1	4
5	55	0	26	152	73	57	4	0	0
6	3	0	1	58	149	22	0	0	2
vérif.	272	272	272	272	272	272	272	272	272
A1	0,00 %	77,94 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,10 %	0,74%	14,71%	30,15%
A2	5,88 %	19,49 %	5,51 %	1,10 %	1,47 %	4,78 %	19,12%	70,59%	47,79%
B1	32,72 %	1,10 %	41,91 %	2,94 %	2,21%	22,06%	58,46%	14,34%	19,85%
B2	40,07 %	1,47 %	42,65 %	18,75 %	14,71%	43,01%	20,22%	0,37%	1,47%
C1	20,22 %	0,00 %	9,56 %	55,88 %	26,84 %	20,96 %	1,47%	0,00%	0,00%
C2	1,10 %	0,00%	0,37%	21,32%	54,78%	8,09%	0,00%	0,00%	0,74%
		1		1	1		1	1	
						1			1
			1						
	1								
Escompté	B2	A1	B1	C1	C2	B2	B1	A2	A2

Resultat	B2	A1	B1+	C1	C2	B2	B1	A2	A2
TRAITS PROSODIQUES									
	10. Peut assez bien reproduire les traits prosodiques courants dans la langue cible (par exemple, monter l'intonation pour poser une question ouverte) afin de transmettre le sens approprié.	11. Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.	12. Peut utiliser correctement et de façon efficace les traits prosodiques (par ex. l'accent, le rythme et l'intonation) afin de transmettre de fines nuances de sens (par ex. pour différencier et mettre en valeur).	13. Peut généralement utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme) pour faire passer le message qu'il/elle a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable.	14. Peut prononcer un discours fluide et intelligible en ne faisant que de rares erreurs d'accent, de rythme et/ou d'intonation qui n'affectent ni la compréhension ni l'efficacité.	15. Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif.	16. Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une très forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.	Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent phrastique pour exprimer de fines nuances de sens.	18. Les traits prosodiques (par ex. l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables.
1	2	10	0	1	0	143	29	0	50
2	16	77	1	16	1	91	163	2	126
3	91	146	7	110	15	30	64	3	78
4	113	31	31	121	87	6	16	28	14
5	39	6	110	22	126	2	0	111	3
6	11	2	123	2	43	0	0	128	1
vérif.	272	272	272	272	272	272	272	272	272
A1	0,74 %	3,68 %	0,00 %	0,37 %	0,00 %	52,57 %	10,66%	0,00%	18,38%
A2	5,88 %	28,31 %	0,37 %	5,88 %	0,37 %	33,46 %	59,93%	0,74%	46,32%
B1	33,46 %	53,68 %	2,57 %	40,44 %	5,51%	11,03%	23,53%	1,10%	28,68%
B2	41,54 %	11,40 %	11,40 %	44,49 %	31,99%	2,21%	5,88%	10,29%	5,15%
C1	14,34 %	2,21 %	40,44 %	8,09 %	46,32 %	0,74 %	0,00%	40,81%	1,10%
C2	4,04 %	0,74%	45,22%	0,74%	15,81%	0,00%	0,00%	47,06%	0,37%
		1				1	1		
					1				1
	1		1	1				1	

Escompté	B1	B1	C2	B2	C1	A1	A2	C1	A2
Résultat	B1+	B1	C1/C2	B1+	C1	A1	A2	C1/C2	A2
AUTRES									
	19. Une très forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire.	20. L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut en être affectée.	21. L'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.	22. L'éventuelle présence d'un reste d'accent venant d'une ou plusieurs autres langues n'affecte ni la compréhension, ni la transmission et la mise en valeur effectives du sens.	23. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'une ou plusieurs autres langues, mais cela n'affecte en rien la compréhension.	24. Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible, de façon à être toujours intelligible.	25. Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés.	26. Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.	27. La prononciation est en général intelligible ; l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects.
1	123	42	0	0	0	0	3	118	8
2	125	122	11	5	4	1	15	111	56
3	18	101	123	24	35	18	56	35	159
4	4	6	114	124	77	58	132	4	38
5	1	0	21	73	114	113	44	2	9
6	1	1	3	46	42	82	22	2	2
vérif.	272	272	272	272	272	272	272	272	272
A1	45,22 %	15,44 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,10%	43,38%	2,94%
A2	45,96 %	44,85 %	4,04 %	1,84 %	1,47 %	0,37 %	5,51%	40,81%	20,59%
B1	6,62 %	37,13 %	45,22 %	8,82 %	12,87%	6,62%	20,59%	12,87%	58,46%
B2	1,47 %	2,21 %	41,91 %	45,59 %	28,31%	21,32%	48,53%	1,47%	13,97%
C1	0,37 %	0,00 %	7,72 %	26,84 %	41,91 %	41,54 %	16,18%	0,74%	3,31%
C2	0,37 %	0,37%	1,10%	16,91%	15,44%	30,15%	8,09%	0,74%	0,74%
									1
		1		1		1	1		
	1		1					1	
					1				

Escompté	A2	A2	B2	! C2 !	C1	C1	B2	A1	B1
Resultat	A1/A2	A2	B1+	B2	C1	C1	B2	A1/A2	B1

Annexe 3 – Vidéos utilisées pour la Phase 3, évaluation

Anglais	Durée	Lien
Amélie	3.13	http://www.ciep.fr/en/books-and-cd-roms-dealing-with-assessment-and-certifications/dvd-spoken-performances-illustrating-the-6-levels-of-the-common-european-framework-of-reference-for-english-amelie-a-book
Xavier	3.25	http://www.ciep.fr/en/books-and-cd-roms-dealing-with-assessment-and-certifications/dvd-spoken-performances-illustrating-the-6-levels-of-the-common-european-framework-of-reference-for-english-xavier-role-of-teachers-and-parents
Tifaine	2.05	http://www.ciep.fr/en/books-and-cd-roms-dealing-with-assessment-and-certifications/dvd-spoken-performances-illustrating-the-6-levels-of-the-common-european-framework-of-reference-for-english-tifaine-likes-and-dislikes
Allemand		
Caroline	2.06	http://www.ciep.fr/de/bucher-und-cd-roms-zum-thema-evaluierung-und-zertifizierungen/dvd-mundliche-leistungen-beispiele-fur-die-6-niveaustufen-gemeinsamen-europaischen-referenzrahmens/deutsch-caroline-rolle-der-lehrer-eltern
Mathias	3.15	http://www.ciep.fr/de/bucher-und-cd-roms-zum-thema-evaluierung-und-zertifizierungen/dvd-mundliche-leistungen-beispiele-fur-die-6-niveaustufen-gemeinsamen-europaischen-referenzrahmens/deutsch-mathias-ein-film
Mathieu	1.49	http://www.ciep.fr/de/bucher-und-cd-roms-zum-thema-evaluierung-und-zertifizierungen/dvd-mundliche-leistungen-beispiele-fur-die-6-niveaustufen-gemeinsamen-europaischen-referenzrahmens/deutsch-mathieu-hobbys-und-interessen
Français		
Tobias	3.35	http://www.ciep.fr/ressources/ouvrages-cederoms-en-evaluation-certifications/dvd-productions-orales-illustrant-les-6-niveaux-cadre-europeen-commun-reference-les-langues/francais/francais-tobias-livre
Inge	2.31	http://www.ciep.fr/ressources/ouvrages-cederoms-en-evaluation-certifications/dvd-productions-orales-illustrant-les-6-niveaux-cadre-europeen-commun-reference-les-langues/francais/francais-inge-role-professeurs
Julieta	1.09	http://www.ciep.fr/ressources/ouvrages-cederoms-en-evaluation-certifications/dvd-productions-orales-illustrant-les-6-niveaux-cadre-europeen-commun-reference-les-langues/francais/francais-julieta-journee-habituelle
Espagnol		
Vincent	1.28	http://www.ciep.fr/es/publicaciones-y-cd-roms-dedicados-a-evaluacion-y-a-certificacion/dvd-producciones-orales-ilustran-los-6-niveles-del-marco-comun-europeo-referencia-para-las-lenguas/espanol-vicente-las-nuevas-tecnologias
Alexandros	2.07	http://www.ciep.fr/es/publicaciones-y-cd-roms-dedicados-a-evaluacion-y-a-certificacion/dvd-producciones-orales-ilustran-los-6-niveles-del-marco-comun-europeo-referencia-para-las-lenguas/espanol-alexandros-libro
Katherina	2.05	http://www.ciep.fr/es/publicaciones-y-cd-roms-dedicados-a-evaluacion-y-a-certificacion/dvd-producciones-orales-ilustran-los-6-niveles-del-marco-comun-europeo-referencia-para-las-lenguas/espanol-katharina-tiempo-libre

Annexe 4 – Phase 3 : enquête principale – utilisation des descripteurs pour l'évaluation (méthode du marque-page)

PAR ORDRE DE DIFFICULTÉ – ANALYSE DES VIDÉOS					
C1	4.81	17	688	Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent phrastique pour exprimer de fines nuances de sens.	
C2	4.76	12	686	Peut utiliser correctement et de façon efficace les traits prosodiques (par ex. l'accent, le rythme et l'intonation) afin de transmettre de fines nuances de sens (par ex. pour différencier et mettre en valeur).	
C2	3.64	5	677	Peut en principe articuler tous les sons de la langue cible avec clarté et précision.	C2
C1	3.55	4	678	Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maîtrise. Peut en général s'auto-corriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son.	
C1	2.64	14	687	Peut prononcer un discours fluide et intelligible en ne faisant que de rares erreurs d'accent, de rythme et/ou d'intonation qui n'affectent ni la compréhension ni l'efficacité.	
C1	2.64	24	697	Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible, de façon à être toujours intelligible.	
C1	1.79	23	696	Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'une ou plusieurs autres langues, mais cela n'affecte en rien la compréhension.	C1
C2	1.76	22	695	L'éventuelle présence d'un reste d'accent venant d'une ou plusieurs autres langues n'affecte ni la compréhension, ni la transmission et la mise en valeur effectives du sens.	
B2	1.43	6	680	Peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en lisant).	
B1	1.33	10	690	Peut assez bien reproduire les traits prosodiques courants dans la langue cible (par exemple, monter l'intonation pour poser une question ouverte) afin de transmettre le sens approprié.	
B2	1.18	25	703	Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés.	B2
B2	.55	21	698	L'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.	
B2	.45	1	679	Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible, malgré quelques erreurs systématiques de prononciation.	
B1	-.07	3	681	Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler assez clairement la majorité des sons de la langue cible.	B1

B2	-24	13	689	Peut généralement utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme) pour faire passer le message qu'il/elle a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable.
B1	-1.05	27	704	La prononciation est en général intelligible ; l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects.
B1	-1.53	7	682	Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers.



A1	-2.21	18	694	Les traits prosodiques (par ex. l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables.
A2	-2.79	19	700	Une très forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire.
A2	-2.82	9	683	Une mauvaise prononciation systématique des phonèmes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaître l'influence de la langue du locuteur sur la prononciation et s'y adapte.
B1	-3.02	11	691	Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.

A2

A2	-3.02	16	692	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une très forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.
-----------	--------------	-----------	------------	---



A1	-4.23	26	701	Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.
A2	-4.59	8	684	La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques.
A1	-4.96	15	693	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif.

A1

Abandonnés (pour le moment) – l'item A1 a été noté 78 & A1 dans l'autre tâche, mais le n° 20 ne fonctionne vraiment pas.

A1	2	685	Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons).
B1	20	699	L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut en être affectée.

Annexe 5 – Analyse des items : informations complètes

Escompté			Phase 2 Estimation Classique %	Phase 2 Estimation Rasch avec ancrage	Phase 3 Évaluation Méthode du marque-page	Phase 3 Évaluation Rasch avec ancrage	DÉCISION	
C2	28	705	C2	C2	-	-	C2	Peut sciemment et de façon adéquate intégrer des éléments pertinents de différentes prononciations régionales et sociolinguistiques.
C1	17	688	C1/C2	C1	C2	C2	C1	Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent phrastique pour exprimer de fines nuances de sens exactement ce qu'il/elle souhaite dire.
C2	5	677	C2	C1	C2 (CD : C1)	C2	C2	Peut en principe articuler tous les sons de la langue cible avec clarté et précision.
C2	12	686	C1/C2	C1	C2	C2	C2	Peut utiliser correctement et de façon efficace les traits prosodiques (par ex. l'accent, le rythme et l'intonation) afin de transmettre de fines nuances de sens (par ex. pour différencier et mettre en valeur).
C1	32	709	C1	C1	-	-	C1	Peut reconnaître des caractéristiques de variétés régionales et sociolinguistiques de prononciation et intégrer sciemment les plus marquantes dans son discours.
C1	24	697	C1	B2+	C1	C1	C1	Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible, de façon à être toujours intelligible.
C1	4	678	C1	B2+	C1 (TG : C2)	C1	C1	Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maîtrise. Peut en général s'auto-corriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son.
C1	14	687	C1	B2+	C1	C1	C1	Peut prononcer un discours fluide et intelligible en ne faisant que de rares erreurs d'accent, de rythme et/ou d'intonation qui n'affectent ni la compréhension ni l'efficacité.
C1	23	696	B2+/C1 B1-C2	B2+	C1	B2+	C1	Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'une ou plusieurs autres langues, mais cela n'affecte en rien la compréhension.
C2	22	695	B2	B2+	C1	B2+	C2	L'éventuelle présence d'un reste d'accent venant d'une ou plusieurs autres langues n'affecte ni la compréhension, ni la transmission et la mise en valeur effectives du sens. La présence d'un accent venant d'autres langues n'affecte aucunement ni la compréhension, ni l'efficacité de la transmission et de la mise en valeur du sens.
B2	6	680	B2	B2	B2	B2	B2	Peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en lisant).

Escompté			Phase 2 Estimation Classique %	Phase 2 Estimation Rasch avec ancrage	Phase 3 Évaluation Méthode du marque-page	Phase 3 Évaluation Rasch avec ancrage	DÉCISION	
B2	25	703	B2	B2	B2	B2	B2	Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés.
B2	31	708	B1-C1 = B2	B2	-	-	B2	P
B1	33	710	B2	B2	-	-	B2	Peut reconnaître la présence de variétés régionales de prononciation, bien que cela puisse nuire à la compréhension. Peut prendre conscience du fait que différentes prononciations régionales affectent sa compréhension.
B2	1	679	B2	B2	B2	B1+	B2	Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible, malgré quelques erreurs systématiques de prononciation.
B1	10	690	B1+	B1+/B2	(B2)	(B2)	B1+	Peut assez bien reproduire les traits prosodiques courants dans la langue cible (par exemple, monter l'intonation pour poser une question ouverte) afin de transmettre le sens approprié.
B2	13	689	B1+	B1+	B1	B1+	B2	Peut généralement utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme) pour faire passer le message qu'il/elle a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable.
B2	21	698	B1+	B1+	B2	B1+/B2	B2	L'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.
B1	3	681	B1+	B1+	B1	B1+	B1+	Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler assez clairement la majorité des sons de la langue cible.
B1	7	682	B1	B1	B1	A2+/B1	B1	Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers.
B1	27	704	B1	B1	B1	B1	B1	La prononciation est en général intelligible ; l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects.
B1	11	691	B1	B1	A2	A2	B1	Peut transmettre l'essentiel de son message de façon intelligible malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.
B1	20	699	A2/A2+	A2+	-	-	B1	L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut parfois en être affectée.

Escompté			Phase 2 Estimation Classique %	Phase 2 Estimation Rasch avec ancrage	Phase 3 Évaluation Méthode du marque-page	Phase 3 Évaluation Rasch avec ancrage	DÉCISION	
A2	16	692	A2	A2+	A2 (MS : A1)	A2	A2	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une très forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.
A2	18	694	A2	A2+	A2	A2+	A2	Les traits prosodiques (par ex. l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont appropriés convenables.
A2	8	684	A2	A2	(A1)	(A1)	A2	La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques.
A2	9	683	A2	A2	A2	A2	A2	Une mauvaise prononciation systématique des phonèmes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaître l'influence de la langue du locuteur sur la prononciation et s'y adapte.
A1	26	701	A1/A2	A2	A1	A1	A1	Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.
A1	30	707	A1-B1	A2/A2+	-	-	A1	Peut, à condition de recevoir des orientations précises, reconnaître et reproduire correctement des sons dans la langue cible. Peut, s'il/elle est guidé/e de manière précise, reproduire correctement des sons dans la langue cible.
A2	19	700	A1/A2	A2	A2	A2	A2	Une très forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire.
A1	34	701	A1/A2	A1/A2	-	-	A1	Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.
A1	15	693	A1	A1	A1	A1	A1	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif.
A1	2	685	A1	A1	-	-	A1	Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons).
A2	29	706	A1-C1	abandonné	-	-	DROP	Peut reconnaître et reproduire dans la langue cible des sons qui existent dans une ou plusieurs autres langues qu'il/elle parle, ou qui ont été explicitement travaillés.

Annexe 6 – Échelles de descripteurs après analyse et discussion

	MAÎTRISE GÉNÉRALE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	RECONNAISSANCE ET ARTICULATION DES SONS	TRAITS PROSODIQUES
C2	Peut utiliser tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible avec un haut degré de maîtrise – y compris les traits prosodiques tels que l'accent tonique et phrastique, le rythme et l'intonation –, de façon à ce que les moindres détails de son message soient clairs et précis. La présence d'un accent venant d'autres langues n'affecte aucunement ni la compréhension, ni l'efficacité de la transmission et de la mise en valeur du sens.	Peut sciemment et de façon adéquate intégrer des éléments pertinents de différentes prononciations régionales et sociolinguistiques. Peut en principe articuler tous les sons de la langue cible avec clarté et précision.	Peut utiliser correctement et de façon efficace les traits prosodiques (par ex. l'accent, le rythme et l'intonation) afin de transmettre de fines nuances de sens (par ex. pour différencier et mettre en valeur).
C1	Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible, de façon à être toujours intelligible. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'une ou plusieurs autres langues, mais cela n'affecte en rien la compréhension.	Peut reconnaître des caractéristiques de variétés régionales et sociolinguistiques de prononciation et intégrer sciemment les plus marquantes dans son discours. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maîtrise. Peut en général s'auto-corriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son.	Peut prononcer un discours fluide et intelligible en ne faisant que de rares erreurs d'accent, de rythme et/ou d'intonation qui n'affectent ni la compréhension ni l'efficacité. Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent phrastique pour exprimer exactement ce qu'il/elle souhaite dire.
B2	Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés. L'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.	Peut reconnaître des mots courants prononcés avec un accent régional différent de celui ou ceux auxquels il/elle est habitué/e. Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible, malgré quelques erreurs systématiques de prononciation. Peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en lisant).	Peut utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme) pour faire passer le message qu'il/elle a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable.
B1	La prononciation est en général intelligible ; l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects. L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent, et la compréhension peut en être affectée.	<i>Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler assez clairement la majorité des sons de la langue cible. (B1+)…NON UTILISÉ</i>	<i>Peut assez bien reproduire les traits prosodiques courants dans la langue cible (par exemple, monter l'intonation pour poser une question ouverte) afin de transmettre le sens approprié. (B1+)…NON UTILISÉ</i>
		Peut prendre conscience du fait que différentes prononciations régionales affectent sa compréhension. Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers.	Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise, mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. Une forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire.	La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques. Une mauvaise prononciation systématique des phonèmes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaître l'influence de la langue du locuteur sur la prononciation et s'y adapte.	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme. Les traits prosodiques (par ex. l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour des interlocuteurs habitués aux locuteurs de son groupe linguistique.	Peut, s'il/elle est guidé/e de manière précise, reproduire correctement des sons dans la langue cible. Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons).	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif.

	Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.		
--	---	--	--

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 47 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

COUNCIL OF EUROPE

