

Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère

Mario Tomé

Universidad de León

mtflenet@yahoo.es

Résumé

Les compétences orales doivent gagner du terrain dans l'apprentissage des langues grâce aux nouvelles technologies. Dans cette étude on aborde le rôle que les blogs, podcasts, réseaux sociaux et projets de télécollaboration ont joué dans le développement des compétences de production orale, ainsi que dans l'apprentissage et correction de la prononciation. Pendant la période 2005 à 2015 plusieurs expérimentations avec les médias sociaux ont été réalisées à cette fin dans le cadre d'un cours de français langue étrangère à l'université de León en Espagne. Nous aborderons donc les résultats de cette recherche en relation avec les outils (blogs, *podcasts*, réseaux) et les types de correction de la prononciation afin d'analyser et d'évaluer l'utilité des nouvelles technologies dans ce dispositif de formation.

Mots clés: Enseignement du français langue étrangère. Compétences orales. Correction de la prononciation. Médias sociaux. NTIC.

Abstract

The oral communication skills should gain ground in language learning through new technologies. In this study examines the role that blogs, podcasts, social networks and telecollaborative projects have played in the development of oral production skills, as well as in learning and correction in pronunciation. During the period 2005 to 2015 several experiments with social media were conducted for this purpose as part of a French language course at the university of León in Spain. We will approach the results from our research in relation to the tools (blogs, podcasts, networks) and to the correction techniques for analyzing and evaluating the usefulness of new technologies in this training device.

Key words: Teaching French as a foreign language. Oral communication skills. Correction of pronunciation. social media. ICT.

0. Introduction

Les nouveaux médias du web actuel (blogs, *podcasts*, plates-formes de télécollaboration) font déjà partie des dispositifs de formation pour l'enseignement des langues étrangères. On y observe de nombreux outils, ressources et pratiques en relation avec l'acquisition ou le développement des compétences écrites et de compréhension orale, mais on oublie généralement la production orale et la correction de la prononciation.

Les recherches sur l'apprentissage de langues à l'aide des médias sociaux s'intéressent aux compétences communicatives, interculturelles ou linguistiques en général, mais elles ne tiennent compte ni de la production orale ni de l'apprentissage de la prononciation. Les applications de la baladodiffusion pour l'apprentissage des langues sont souvent centrées sur des aspects techniques, socioculturels ou de compréhension orale. Dans les blogs, réseaux sociaux et environnements *e-learning* on constate une faible présence d'enregistrements audio de la part des apprenants ainsi qu'une absence de pratiques sur l'apprentissage de la prononciation.

La plupart des projets de télécollaboration en classe de langues utilisent des plates-formes *e-learning*, des médias sociaux (blogs, forums, chats, réseaux sociaux) ou des outils web (*Skype*, vidéoconférence) pour favoriser les échanges interculturels ou des situations plus réelles de communication entre les étudiants, mais ils négligent l'enseignement ou la correction de la prononciation.

Nous croyons que ces tendances peuvent être améliorées et nous essayons dans cette étude de répondre aux questions suivantes qui ont guidé notre recherche:

- Quels sont les outils et médias sociaux les plus efficaces pour le développement de la production orale des apprenants de français langue étrangère (FLE)?
- Quelles techniques et modalités de correction phonétique interviennent dans ces situations?
- Quelles indices d'amélioration de la prononciation peut-on observer?

1. Cadre théorique

L'enseignement et apprentissage de la prononciation à l'aide des nouvelles technologies fait partie de plusieurs domaines comme l'Enseignement de la Prononciation Assistée par Ordinateur (EPAO), connu en anglais par CAPT, c'est-à-dire, *Computer Assisted Pronunciation Training* (Llisterri, 2007; Levis, 2007, Neri *et al.*, 2008), ou les nouveaux environnements que représentent les médias sociaux du web actuel (Tomé, 2009b; 2011).

Nous devons tenir compte des travaux de Neri, Cucchiari, Strik & Boves (2002), Engwall (2006) ou Pi-Hua, 2006 en relation avec les aspects suivants :

- Entre les trois facteurs dans l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère (*input*, *output* et *feedback*) nous considérons décisifs les

deux derniers, c'est-à-dire, tout ce qui concerne la production orale et les interactions entre l'apprenant, l'enseignant (tuteur) ou pair qui s'actualisent dans les situations de correction.

- Les productions orales de l'apprenant sont déterminantes pour l'éveil de sa conscience phonologique: identification de ses propres erreurs, difficultés articulatoires et autocorrection.
- Le *feedback* et les interactions avec d'autres apprenants, tuteurs ou locuteurs natifs, en classe ou sur le web, doit motiver les étudiants, accroître leurs compétences orales ainsi que favoriser les corrections collaboratives.
- L'utilisation de tâches et projets pédagogiques adaptés, motivants et en situations réelles de communication et de collaboration est fondamental pour le développement de la production et la correction orales.

Nous signalons aussi les recherches de Renard (1979), Lyster & Ranta (1997), Callamand (1981), Murphy (1991), Morris (2005), Engwall & Bälter (2007) ou Lauret (2007) sur les différentes modalités de correction de la prononciation de la part de l'enseignant (*explicit correction, recasts, clarification requests, metalinguistic feedback, elicitation, repetition*) et de la part de l'apprenant (*repetition, incorporation, self-repair, peer-repair*), ainsi que sur les techniques de correction phonétique: répétitions, renforcements, échauffement vocal, indications linguistiques, théâtralisations, autocorrections, correction collaborative entre pairs, etc.

Les erreurs fondamentaux des apprenants de FLE espagnols sont en rapport avec des facteurs suprasegmentaux (rythme et intonation) ainsi qu'avec les difficultés articulatoires que représentent les voyelles [y], /CE/ et les nasales; les semi-consonnes; les consonnes [v], [z], [R] et les fricatives palatales qui correspondent aux graphies «ch» et «j» (Tomé, 1994). Dans l'enseignement de la prononciation pour débutants on doit tenir compte d'un système vocalique simplifié et non normatif (Company, 1981; Leon, 1964; Tomé, 1994; Wioland, 1991).

2. Méthodologie

2.1. Participants

Les étudiants qui ont participé à cette recherche sont inscrits dans la matière *Lengua Francesa I* qui fait partie du cursus *Grado en Filología Moderna: Inglés* de l'Université de León, pendant la période 2005 à 2015. Leur niveau est variable, mais la plupart appartiennent au niveau A1 (Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, 2001). Les tuteurs ont été généralement des étudiants français (ERASMUS ou Master FLE) supervisés par un enseignant. Dans les cours on a utilisé les manuels *Le Nouveau Taxi 1!* (Capelle & Menand, 2009) et le *Cahier de prononciation française* (Dufлот & Tomé, 2005). L'application de blogs, *podcasts*, réseaux sociaux et plateforme *Moodle* font partie d'un dispositif de formation

essentiellement présentiel (enseignants et apprenants dans la salle d'ordinateurs) et occasionnellement à distance pour les travaux de production orale, ainsi que pour les tâches qui appartiennent aux projets de télécollaboration León-Grenoble et Lille-León.

2.2. Outils

Pour la production orale des étudiants on a utilisé des *podcasts* et des réseaux sociaux qui disposent d'un magnétophone web en ligne (*Jamglue, Podomatic, Twaud.io, AudioBoo, Souncloud*), ainsi que des logiciels d'enregistrement audio (magnétophone de *Windows, StepVoice Recorder, Freecorder*) et occasionnellement des *webcams* pour la création de séquences vidéo dans le réseau social *UStream TV*.

Pour les échanges entre apprenants, tuteurs ou enseignant, ainsi que pour la réalisation des tâches pédagogiques on a ouvert des blogs, des réseaux sociaux ou des espaces sur la plateforme *Moodle*. Le réseau social *Ning Campus FLE Éducation* a permis de développer de multiples tâches de production orale, ainsi que les interactions du projet *Échanges León-Lille*. Les forums de *Moodle* ont été les espaces de communication du *Projet León-Grenoble*.

Dans la section sur les types de correction de la prononciation on signale les différents travaux ou productions orales des apprenants ou tuteurs indiquant à la fin de chaque transcription le message ou article de blog, *podcast* ou réseau social éducatif, l'année, le titre. Ces enregistrements audio font partie de la base de données du *Projet Oral FLE Prononciation* de l'Université de León, qui rassemble les archives sonores de plusieurs projets de recherche et de télécollaboration interuniversitaire.

2.3. Tâches pour la production et la correction orales

Dans des travaux précédents (Tomé, 2009b, 2010, 2011) nous avons déjà signalé l'importance des tâches pédagogiques (plan de travail, consignes claires, contexte communicatif) proposées par l'enseignant ou tuteur pour une production orale appropriée et efficace. Nous distinguons les modalités suivantes:

A. Tâches de production orale:

- Exercices de répétition de phonèmes, mots ou phrases: Exercices - Correction: Cahier de prononciation.
- Lecture de textes ou ressources web écrites: TPCP: Enregistrement Audio: La Belle Époque; Tâche PO et PE: Visite Bibliothèque virtuelle.
- Présentation, opinion, commentaire individuel ou dialogue entre étudiants: Tâche Audio: région, ville et université; Découvertes TIC.

B. Tâches de correction de la prononciation:

- Autocorrections individuelles : Échauffement vocal et Prononciation FLE.
- Correction à un autre étudiant : TPO: *Le Petit Prince*.

- Jeux, dramatisations ou corrections collaboratives: Correction collaborative Prononciation - Vidéo Tâches.

C. Tâches interculturelles, écrites ou orales:

- Projet de télécollaboration.
- CyberRallyes, dictées, exercices de compréhension orale, etc.
- Corrections écrites des tuteurs

2.4. Projets de télécollaboration

Nous avons mis en place plusieurs projets de télécollaboration intégrant des médias sociaux et des tâches de production orale afin de développer les compétences orales des apprenants de français langue étrangère (Tomé, 2009a, 2009b, 2011).

Le projet *Eurosphère* (2005-2006) mettait en relation les étudiants de six établissements scolaires européens (*Lycée professionnel Camille Schneider*, Bas-Rhin; *Collège Technique Gheorghe Asachi Botoșani*, Roumanie); *Lycée de Nova Gorica*, Slovénie; *Lycée Dimitrie Cantemir, Suceava*, Roumanie; *Lycée Leonardo da Vinci*, Alba, Italie; *Université de León*, Espagne) sur un blog de la plateforme *Hautetfort*. Les apprenants de FLE ont préparé des messages écrits de présentation ou sur des aspects socioculturels (l'Europe, modes de vie et stéréotypes sur la France, stages) et réalisé des enregistrements audio de présentation (étudiants, ville-région, établissement scolaire).

Le projet León – Grenoble (2005-2009) a été le résultat du partenariat entre l'Université de Grenoble (F. Manganot) et l'Université de León (M. Tomé). Cette recherche-action consiste, d'une part, à faire réaliser par des étudiants en master de français langue étrangère (Université de Grenoble) des tâches multimédias pour des étudiants à distance (Université de León), et, d'autre part, à susciter des échanges en ligne entre les deux publics sur la plateforme *Moodle*. Les objectifs principaux du projet étaient de favoriser une communication authentique et des échanges linguistiques et culturels dans le contexte de l'apprentissage du FLE, de développer la compréhension et la production orales chez les étudiants espagnols, et de réaliser des expériences pédagogiques avec les nouvelles technologies en classe de français.

Le projet *Échanges León-Lille* (2009-2010) résultant de la collaboration entre les réseaux éducatifs *Foreigners in Lille* (Université Lille 1) et *Campus FLE Education* (Université de León) avait les objectifs suivants:

- a) Favoriser la communication et les échanges linguistiques et interculturels entre les apprenants de FLE des deux universités.
- b) Développer la compréhension et la production orales chez les apprenants de FLE en utilisant de tâches qui favorisent les échanges et compétences orales.
- c) Utiliser les médias sociaux (blogs, podcasts, réseau social *Ning*) dans le cadre d'un dispositif de formation à distance.

2.5. Questionnaires

Pour évaluer les impressions des élèves face aux outils et médias sociaux, ainsi que face aux méthodes et tâches de production orale et de correction de la prononciation on leur a proposé différents types de questionnaires que l'on a perfectionnés tout au long de la période 2005 à 2015. Nous résumons les modèles suivants (Tomé, 2009a, 2009b, 2010):

- Questionnaires sur les compétences TIC des étudiants, sur la découverte et l'utilisation des médias sociaux en classe de français langue étrangère.
- Questionnaires sur les outils, tâches et méthodes utilisés pour le développement de la production orale, ainsi que sur leur opinion en relation avec la correction et de l'amélioration de la prononciation.

2.6. Aspects légaux et éthiques

Afin de garantir les droits des étudiants dans l'utilisation des espaces *podcasts* et des réseaux sociaux l'enseignant a proposé une Charte ou Convention qu'ils devaient signer dans laquelle on soulignait:

- Le respect des conditions d'utilisation des médias sociaux dans un contexte éducatif.
- L'usage exclusif des fichiers audio, blogs et podcasts à de fins pédagogiques ou de recherche de la part de l'enseignant ou de l'institution.
- Le droit à l'anonymat et ses dangers dans l'enregistrement des podcasts dans un espace public.

3. Résultats

3.1. Médias sociaux pour la production orale

Pendant la période 2005 à 2015 on a testé et sélectionné les outils et médias sociaux suivants en tenant compte de trois critères fondamentaux:

- Faciliter une intégration efficace des médias selon les compétences TIC des apprenants.
- Favoriser des situations authentiques de communication et collaboration entre les apprenants.
- Développer les compétences de compréhension et production orales (magnétophone pour l'enregistrement des séquences audio).

Blogg.org, *Dotclear*, *Canalblog*, *Hautetfort*, *Overblog* sont des hébergeurs de blogs qui ont été utilisés comme des blogs des étudiants ou comme des blogs de la classe pour la réalisation de différentes tâches de compréhension orale ou de production écrite.

Podomatic est un hébergeur de blogs audio (*podcast*) qui permet la création de messages écrits accompagnés de contenus sonores avec possibilité d'enregistrement ou téléchargement de fichiers audio ou vidéo.

Loudblog, système de gestion de contenus (CMS) qui permet de créer des messages écrits accompagnés d'un fichier audio, ainsi que d'envoyer des commentaires audio. Les étudiants peuvent donc enregistrer leur voix sur un logiciel ou sur un magnétophone web et postérieurement déposer les fichiers audio dans la fonction «Commentaires».

AudioBoo, *Soundcloud*, *Twaud.io* et *Jamglue* ont représenté les espaces *podcasts* des productions orales des apprenants. Ces réseaux sociaux intègrent un magnétophone web qui permet d'enregistrer facilement des séquences audio en relation avec les tâches proposées. La méthode de travail est la suivante: Les étudiants ouvrent des comptes gratuits sur ces sites où ils organisent leurs enregistrements. Ils pourront aussi télécharger ces fichiers audio ou bien indiquer le lien vers le *podcast* pour compléter les tâches qu'ils doivent déposer sur les réseaux ou blogs du dispositif de formation.

UStream est une communauté de live *broadcasting* en vidéo (émission en direct) qui rend possible la retransmission de séquences vidéo à partir d'une simple connexion de *webcam*, ce qui permet de faire des webconférences ou des émissions de télévision. Nous nous sommes servis de cet outil pour mettre en contact des étudiants à distance dans le cadre d'un projet de télécollaboration (*Projet León-Grenoble*) ainsi que pour enregistrer des extraits vidéo des activités pédagogiques que les étudiants réalisent en salle informatique. La préparation et l'enregistrement de ces séquences vidéo favorisaient la création de situations de communication authentiques dans lesquelles les étudiants actualisent leurs compétences langagières, travaillent en collaboration et réfléchissent sur l'acquisition d'une langue étrangère.

Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne (*e-learning*) sous licence *open source*, servant à créer des communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques. Ce système de gestion de contenu dispose de remarquables fonctions communicatives pour créer un environnement d'apprentissage en ligne et permettre des interactions entre des pédagogues, des apprenants et des ressources pédagogiques. Nous avons utilisé spécialement ce dispositif de formation pour le *Projet de télécollaboration León-Grenoble*, ce qui a permis des échanges souples dans les espaces «Forum» ainsi que l'envoi de messages écrits (tâches, informations, questions) et des pièces jointes (documents, images, fichiers audio et vidéo).

Wikispaces est un service d'hébergement de *wikis* qui a été utilisé comme un espace de la classe qui rassemblait les *podcasts* des étudiants et permettait la réalisation des tâches et du plan de travail de production orale.

Ning est une plateforme de réseaux sociaux qui offre un grand potentiel pour la création de réseaux sociaux éducatifs pour les enseignants ou pour les étudiants. Ses fonctionnalités, son interface et ses espaces de communication favorisent la collaboration et les échanges d'une manière plus dynamique et ouverte que sur une plateforme *e-learning*.

3.2. Techniques et modalités de correction de la prononciation

Dans des travaux précédents on a présenté les résultats sur différents aspects de la production orale et la correction de la prononciation dans les médias sociaux et dans des projets de télécollaboration (Tomé, 2009a, 2009b, 2010, 2011). Nous aborderons maintenant les techniques de la correction de la prononciation dans le contexte du dispositif de formation objet de notre recherche. Nous avons ainsi distingué les suivantes:

- A. Recours à l'écriture.
 - A.1. L'enseignant, tuteur ou apprenant rédige un commentaire, indication ou message que généralement il dépose dans l'espace «Commentaires» (blog ou réseau social éducatif) ou dans un forum (plateforme *Moodle*).
 - A.2. Usage de l'alphabet phonétique international (API). L'enseignant, tuteur ou apprenant se sert d'un symbole phonétique pour corriger ou expliquer un aspect de la prononciation.
- B. Recours à une image, dessin ou séquence vidéo.
 - B.1 Image de l'appareil phonatoire (lèvres, cordes vocales, cavité buccale) ou des graphiques / tableaux sur les phonèmes.
 - B.2. Image d'onde sonore, courbe d'intonation ou spectrogramme..
 - B.3. Images ou vidéos sur les analogies entre les phonèmes et le bruit ou le cri d'un animal ou onomatopée.
 - B.4. Vidéo sur la correction d'un phonème, échauffement vocal ou théâtralisation.
 - B.5. Image "*Perle Rare*" d'encouragement ou félicitation pour un bon travail de prononciation ou correction de la part de l'apprenant.
- C. Recours à l'oral.
 - C.1. Indication ou commentaire oral enregistré électroniquement que l'on dépose dans l'espace « Commentaires » (blog ou réseau social éducatif) ou dans un forum (plateforme *Moodle*).
 - C.2. Nouvel enregistrement à la manière de modèle de prononciation réalisé par un locuteur ou un tuteur français, en répétant la production orale de l'apprenant de français langue étrangère.
 - C.3. Insertion de la voix du tuteur ou locuteur français à l'intérieur de la production orale de l'apprenant, ce qui implique un enregistrement ou montage avec les deux voix.
 - C.4. Usage d'une chanson, cri, onomatopée, échauffement vocal ou théâtralisation.

En tenant compte des différentes modalités et méthodes de correction de la prononciation que nous avons signalées dans le cadre théorique, dans notre recherche

nous avons observé les types suivants que l'on peut distribuer suivant deux orientations principales:

- I. En relation avec l'objet ou l'énoncé de la propre correction (A. Répétition; B. Renforcement; C. Explications linguistiques).
- II. En relation avec les sujets qui participent à la correction, soit en autonomie (D. Echauffement vocal; E. Autocorrection), soit en compagnie (F. Correction collaborative).

A. *Répétition*: l'enseignant, tuteur ou pair propose la répétition d'un phonème, mot ou phrase que l'apprenant doit prononcer à une ou plusieurs reprises.

Transcription 1: Les étudiantes Cristina et Sofia travaillent la voyelle arrondie [y] en se corrigeant et répétant le phonème à plusieurs reprises:

Cristina: Bonjour Sophie, ça va ? Sofia: Bonjour Christine. C.: Tu connais le son [y]. S.: Non. Je ne connais pas. C.: mur, lune, tu. S.: Mour, loune, tou. C.: Non, non, non, Sophie: mur, lune, tu. S.: Je ne sais pas. C.: tu, tu, tu. S.: tu, tu, tu. C.: tu, tu, tu. S.: tu, tu, tu. (in Podcast Twaudio de l'étudiant: SofiaCristina_echauffementY).

B. *Renforcement*: l'enseignant, tuteur ou pair se centre sur un phonème ou une erreur afin de développer un effort articulatoire (répétition, exagération, cri) pour mettre en relief le son ou bien pour corriger un mode ou un point d'articulation (arrondissement, sonorisation, nasalisation, articulation fricative, palatale ou uvulaire).

Transcription 2: Les étudiantes Estefania et Jessica enregistrent un texte de la méthode *Le Nouveau Taxi 1!* actualisant des renforcements pour l'articulation des phonèmes comme le « e » arrondi ou la consonne sonore [z]:

Jessica: Bonjour Estefanie, qu'est-ce que vous cherchez ? Estefania: Répétez: que, comme la vache: meuhh. J.: meuhh, que. E.: D'accord. Cherchez, comme (le bruit de) l'eau. J.: Cherchez E.: D'accord. J.: Ma fille a quatorze ans. E.: Non, non, non, répétez, comme l'abeille: seize, quatorze. J.: seize, quatorze. E.: zzzzz. J.: zzzzz. (in Podcast Twaudio de l'étudiant: EstefaniaJessica_RenforcementsLecon7).

C. *Explications linguistiques*: L'enseignant, tuteur ou pair se sert d'un symbole de l'Alphabet de Phonétique International, propose la définition d'un phonème ou introduit une notion de Phonétique articulatoire (appareil phonatoire, position des lèvres) ou de Phonologie (opposition, sonorisation, arrondissement).

Transcription 3: La tutrice Valérie corrige la production orale d'un étudiant en utilisant les symboles ou correspondances écrites des phonèmes:

Valérie: décoiffée : "oi" se prononce [wa] et "ée" se prononce / E / ; ne put : on prononce [y] ; suis, soleil : on prononce [s] ; je : on prononce [graphie "j"]. (in commentaire écrit du réseau social Ning: *Le Petit Prince*).

D. *Echauffement vocal*. L'apprenant s'exerce et se prépare à la production orale avec des exercices d'articulation et de renforcement de certains phonèmes (arrondissement, sonorisation, nasalisation, etc.).

Transcription 4: Les étudiants Megan et Marina font de l'échauffement vocal autour de la voyelle arrondie /œ/, en se corrigeant en même temps:

Megan: Marina faisons échauffements, d'accord. Marina : D'accord. Me.: fleur. M. : fleur. Me.: Non : fleur. M.: fleur. Me.: Comme la vache : /œ/, /œ/ M. : meuhh, meuhh. Me.: fleur. M. : fleur. Me.: Très bien. Bleu. M.: bleu. Me.: sœur. M.: sœur. Me : Continuons. (in podcast Twaudio de l'étudiant: MeganMarina_echauffementSons).

E. *Autocorrection.* L'apprenant se corrige lui-même. L'autocorrection constitue un indicateur très important de l'attitude pédagogique, de la conscience et de la réflexion de l'étudiant sur son propre processus d'apprentissage.

Transcription 5: L'étudiante Sofía enregistre un exercice du *Cahier de prononciation française* et fait deux autocorrections spontanées dans les mots «tu» et «chemise»:

Sofia: 1. Quel est votre âge ? 2. Tu veux, tu veux un chat. 3. Non, j'ai déjà un chat. 5. Il porte une chemise, chemise, rouge. (in Podcast Twaudio de l'étudiant: Auto-Co_sonCHL3e4Sofia).

F. *Correction collaborative.* Deux ou plus apprenants travaillent ensemble et se corrigent mutuellement. Parfois l'un d'entre eux prend le rôle de tuteur ou moniteur en relevant systématiquement les erreurs de l'autre.

Transcription 6: Les étudiants Juan et Laura enregistrent un texte de la méthode *Le Nouveau Taxi 1!* en se corrigeant mutuellement à l'aide de répétitions et des renforcements:

Juan: C'est contre le mur, sous l'affiche. Laura: mur. J.: mur. L.: mur. J.: mur. L: affiche. J.: affiche. L.: affiche J.:affiche. L: le chapeau. J.: le chapeau; répétez: chapeau. L.: chapeau. J.: Très bien. J.: C'est à gauche du chapeau. L: à gauche. J.: à gauche. L.: à gauche du chapeau. J.: à gauche du chapeau. L: Très bien. Il y a un blouson. C'est ça ? J.: Oui, c'est ça. Bravo. Bon, à toi maintenant. L.: maintenant? répétez. J.: maintenant. L: maintenant. J.: maintenant. L.: maintenant. J.:Merci (in vidéo du réseau social UStream.tv).

Dans le cadre théorique on remarquait l'importance de l'*output* et du *feedback* pour l'apprentissage de la prononciation. Les trois premières modalités impliquent toujours un dialogue ou interaction entre l'apprenant, l'enseignant (tuteur) ou pair. Les *répétitions* et les *explications linguistiques* constituent pour ainsi dire des méthodes classiques dans l'enseignement des langues; tandis que le *renforcement* est une pratique spécifique dans la correction de la prononciation. Nous croyons que cette méthode se révèle comme la plus efficace pour l'amélioration des difficultés et des erreurs articulatoires des apprenants, car elle se centre sur le phonème en question et essaie de développer la mise en action de l'effort articulatoire parmi les étudiants. La pratique de l'effort articulatoire est un facteur fondamental pour l'éveil de la conscience phonologique ainsi que pour l'identification des erreurs et difficultés articulatoires des apprenants. Nous constatons en même temps que le *renforcement* peut être accompagné

d'autres types de correction et ressources (répétition, virelangue, chanson, onomatopée, théâtralisation) et que les interactions basées sur celui-ci sont spécialement utiles pour surmonter les obstacles et les erreurs de prononciation.

L'*échauffement vocal* et l'*autocorrection* sont des éléments fondamentaux pour la découverte des difficultés articulatoires ainsi que pour le développement de l'auto conscience face aux erreurs de prononciation. Pour qu'une pédagogie soit efficace dans l'apprentissage de la prononciation, les stratégies de correction doivent être fondées sur l'identification des erreurs de la part de l'apprenant. Nous nous situons ainsi dans le cadre des méthodologies actives et socioconstructivistes si nécessaires pour l'acquisition des nouvelles compétences éducatives (apprendre à apprendre, résolution des problèmes, échanges avec d'autres étudiants). L'auto conscience et l'*autocorrection* se situent dans cette perspective pédagogique et elles favorisent une bonne acquisition et une prononciation correcte. Mais le plus important de ce processus d'apprentissage est que les étudiants pourront appliquer ces modalités et stratégies aux futures situations de formation et aux différents contextes de communication réelle afin de développer leurs compétences orales, linguistiques et interculturelles.

Les corrections collaboratives que nous avons abordées dans des travaux précédents (Tomé, 2009a, 2009b, 2011) représentent l'un des principaux paris de notre recherche. Plusieurs auteurs ont remarqué l'importance du *feedback* et des interactions entre apprenants pour l'apprentissage de la prononciation (voir cadre théorique). Notre dispositif de formation essaie de favoriser ces échanges grâce aux nouveaux environnements, médias sociaux et projets de télécollaboration interuniversitaires. Nous constatons que les différents types de correction de la prononciation sont particulièrement utiles lorsqu'ils se réalisent en collaboration car ils favorisent la motivation, la conscience des erreurs, l'amélioration des difficultés articulatoires et la mise en place de situations réelles de communication.

3.3. Indices d'amélioration de la prononciation

Les onze techniques et les six modalités de correction phonétique que nous avons abordées plus haut sont des éléments de base très importants dans les étapes suivantes du processus d'acquisition et d'amélioration de la prononciation:

- a. Préparation et entraînement à la production orale.
- b. Auto conscience des erreurs et difficultés articulatoires.
- c. Résolution des problèmes (erreurs, difficultés, corrections).

Ces éléments que nous pouvons repérer dans les enregistrements des étudiants, nous permettent aussi d'évaluer leur production orale dans ce processus d'apprentissage. Ils deviennent ainsi des indices d'amélioration ou des facteurs d'acquisition d'une prononciation correcte. Les différents indicateurs que nous avons observés sont en relation avec les aspects suivants:

- A. Autoréflexion de l'apprenant dans la découverte de ses difficultés articulatoires et de ses erreurs de prononciation. L'enseignant indique un exercice ou séquence dans laquelle l'apprenant doit trouver les fautes de prononciation et les noter dans son cahier ou travail d'évaluation écrite. Les passages des enregistrements audio qui contiennent des autocorrections révèlent spécialement ce facteur si déterminant pour l'amélioration et correction de la prononciation.
- B. Répétitions tutorisées par un enseignant ou tuteur. Comme l'apprenant doit répéter un enregistrement il a besoin de repérer l'erreur, d'y réfléchir et de procéder à des entraînements. Le nouvel enregistrement peut être ainsi accompagné de différentes techniques ou stratégies de correction de la prononciation. On a constaté alors que ces répétitions tutorisées impliquaient une amélioration dans les problèmes d'articulation ainsi que l'acquisition d'une prononciation correcte.
- C. Application de méthodes et techniques de correction en autonomie ou en collaboration. On a pu observer dans les podcasts des étudiants l'effort articulatoire mis en pratique dans les répétitions successives d'un phonème, mot ou phrase, dans l'exagération ou renforcement d'un phonème, dans les bruits ou onomatopées, dans les entraînements avec échauffement vocal ou dans différentes formes de théâtralisation créées par les apprenants. Tous ces indicateurs constituent donc autant d'éléments d'amélioration et correction.
- D. Correction collaborative entre étudiants. Les enregistrements d'entraide impliquaient une préparation et une réflexion préalables, l'application de stratégies de correction effectives, ainsi qu'une simulation de l'interaction entre l'enseignant (tuteur) et l'apprenant. Lorsque les étudiants réalisaient cette sorte d'enregistrements ils obtenaient normalement une amélioration des erreurs phonétiques et une acquisition correcte de la prononciation.

L'amélioration dans les difficultés de prononciation en relation avec les erreurs fondamentales des apprenants de FLE espagnols peut être observé dans leurs enregistrements audio que nous résumons par la suite:

- Les voyelles [y] et /œ/ ont été travaillées marquant l'arrondissement afin d'éviter les articulations écartées ou la confusion avec les phonèmes [u] et /o/. Dans les transcriptions 1, 2, 4, 5 et 6 on peut constater ces difficultés articulatoires, ainsi qu'une prononciation correcte de ces phonèmes.
- Les voyelles nasales ont besoin de l'appui des voyelles orales pour éviter la confusion, ainsi que de renforcer l'articulation nasale qui n'existe pas en espagnol. La transcription 6 montre cette difficulté et le processus de correction en relation avec les mots «blouson» et «maintenant».
- La consonne [z] et les fricatives palatales qui correspondent aux graphies «ch» et «j» exigent un travail de sonorisation ou palatalisation afin d'éviter la con-

fusion ou le relâchement. Les transcriptions 2, 3, 5 et 6 montrent ces erreurs ou difficultés avant d'arriver à une correcte prononciation des phonèmes.

- Les facteurs suprasegmentaux et leur amélioration peut être observé dans les corrections ou répétitions de textes ou phrases qui exigent des enchaînements ou des pauses, ainsi qu'un rythme ou une intonation correctes. Seulement les transcriptions 1, 2, 4, 5 présentent des phrases courtes et qui n'ont pas été travaillées à cet objectif.

4. Conclusions

L'application des nouvelles technologies peut être très utile pour le développement de la production orale des apprenants d'une langue étrangère. Grâce aux podcasts et aux magnétophones web ces derniers peuvent facilement enregistrer leurs voix. Ils déposent ensuite leurs productions orales dans des blogs, des réseaux sociaux ou des plateformes éducatives. Les outils et médias sociaux qui disposent d'un outil d'enregistrement audio, comme *Podomatic*, *Jamglue*, *Twaudio.io*, *AudioBoo* ou *Soundcloud* sont les plus efficaces pour le développement de la production orale. Du côté des étudiants les questionnaires ont révélé l'utilisation de ces médias a été accueillie de façon positive Les apprenants ont trouvé les outils d'enregistrement efficaces et intéressants pour la pratique de la prononciation.

En effet, les nouveaux outils et médias sociaux peuvent intégrer une pratique de la correction aux différentes situations de production orale. L'intérêt est que les apprenants découvrent eux-mêmes leurs erreurs d'articulation tout en réalisant leurs tâches de production orale. La possibilité d'enregistrer leur voix et de se réécouter, ainsi que les interactions et les systèmes de collaborations entre eux leur permettent de prendre conscience de leurs difficultés et de leurs lacunes, et de les surmonter en appliquant des méthodes et des techniques dans des situations réelles de communication et de correction. Il s'agit là de conjuguer l'acquisition de compétences linguistiques, d'autoréflexion et de collaboration.

Mais les messages et fichiers audio des blogs, podcasts et projets de télécollaboration permettent aussi de repérer des indicateurs pour l'évaluation par l'enseignant et par l'apprenant de la production orale. Les répétitions tutorisées, la découverte et autoconscience des erreurs, l'application de techniques de correction et les corrections collaboratives révèlent certains indices ou indicateurs de l'amélioration de la prononciation d'une grande importance pédagogique. Tous ces indices enregistrés dans les podcasts, donc longtemps et fréquemment consultables, ont prouvé cette amélioration et l'utilité pour les apprenants d'une expérience dans le processus d'apprentissage de la prononciation qu'ils pourront appliquer ensuite à d'autres tâches, et à d'autres contextes de communication réelle. Entre toutes les modalités de correction nous considérons comme les plus efficaces et décisives le *renforcement*, l'*échauffement vocal* et l'*autocorrection* à l'heure de surmonter les problèmes articula-

toires ainsi que pour la résolution des problèmes de prononciation. Les questionnaires révèlent que les apprenants ont noté l'intérêt des différentes techniques et modalités de correction de la prononciation, ainsi que l'importance d'un enseignant, d'un tuteur ou d'un camarade de classe pour accompagner à certains moments son processus d'autocorrection.

Enfin, nous considérons que la question de l'augmentation en quantité et en qualité de la production orale mérite d'être approfondie, notamment dans la recherche d'outils toujours plus affûtés pour repérer d'autres facteurs et indices pour l'amélioration de la prononciation, confirmant ou infirmant la progression de l'étudiant dans son processus d'apprentissage. Et des futurs travaux seraient également nécessaires pour mieux connaître, analyser et évaluer les enjeux du développement de la production orale et la correction de la prononciation à l'aide des nouvelles technologies et des médias sociaux, et leur intégration dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CALLAMAND, Monique (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris, Clé International.
- CAPELLE, Guy & Robert MENAND (2009): *Le Nouveau Taxi ! 1. Méthode de français*. Paris, Hachette.
- COMPANYS, Emmanuel (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris, Clé International.
- DUFLOT, Cédric & Mario TOMÉ (2005): *Cahier de prononciation française. Exercices pour les étudiants espagnols*. León, Universidad de León.
- ENGWALL, Olov (2006): «Feedback strategies of human and virtual tutors in pronunciation training». *TMH-QPSR* 48, 11-34
- ENGWALL, Olov & Olle BÄLTER (2007): «Pronunciation Feedback from Real and Virtual Language Teachers». *Computer Assisted Language Learning* 20/ 3, 235-262.
- LAURET, Bertrand (2007): *Enseigner la prononciation: questions et outils*. Paris, Hachette.
- LÉON, Pierre & Monique LÉON (1964): *Introduction à la phonétique corrective*. Paris, Hachette/Larousse.
- LEVIS, John (2007): «Computer technology in teaching and researching pronunciation». *Annual Review of Applied Linguistics* 27, 184-202.
- LYSTER, Roy. & Leila RANTA L. (1997): «Corrective feedback and learner uptake». *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.

- LLISTERRI, Joaquim (2007): «La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador», in *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 91-120.
- TOMÉ, Mario (1994): *Fonética francesa para uso de estudiantes españoles*. León, Universidad de León.
- TOMÉ, Mario (2009a): «Compétences orales et outils de communication Web dans un projet de télécollaboration pour l'apprentissage du français langue étrangère». *The Journal of Distance Education* 23/1, 107-126.
- TOMÉ, Mario (2009b): «Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français (FLE)». *Revue ALSIC* 12, 90-108.
- TOMÉ, Mario (2010): «Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera en la Web 2.0». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 5, 221-239.
- TOMÉ, Mario (2011): «Réseaux et médias sociaux sur internet pour l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère». *The Journal of Distance Education* 25/2. En ligne: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/724/1261>.
- MORRIS, Frank (2005): «Child to child interaction and corrective in a computer mediated L2 class». *Language Learning and Technology*, 9/1, 29-45.
- MURPHY, John M. (1991): «Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening and pronunciation». *TESOL Quarterly*, 25/1, 51-75.
- NERI, Ambra; Catia CUCCHIARINI, Helmer STRIK & Lou BOVES (2002): «The pedagogy-technology interface in computer-assisted pronunciation training». *Computer-Assisted Language Learning*, 15/5, 441-467.
- NERI, Ambra; Ornella MICH; Matteo GEROSA & Diego GIULIANI (2008): «The Effectiveness of Computer Assisted Pronunciation Training for Foreign Language Learning by Children». *Computer Assisted Language Learning* 21/5, 393-408.
- PI-HUA, Tsai (2006): «Bridging pedagogy and technology: User evaluation of pronunciation oriented CALL software». *Australasian Journal of Educational Technology* 22/3, 375-397.
- RENARD, Raymond (1979): *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris et Mons, Didier et CIPA.
- WIOLAND, François (1991): *Prononcer les mots du français*. Paris, Hachette.