



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

# Correction de la prononciation avec les médias sociaux dans l'apprentissage du français langue étrangère

**Mario Tomé**

Université de León, Espagne

mtflenet@yahoo.es

ORCID ID : 0000-0002-7489-2940

## Résumé

Les potentiels des médias sociaux pour l'apprentissage des langues restent encore à explorer, spécialement pour l'apprentissage et la correction de la prononciation. Dans cet article on fera une évaluation de différents *weblogs*, *podcasts* et réseaux sociaux qu'on a testés en classe de français langue étrangère dans le dispositif de formation *Campus Virtuel FLE* de l'université de León (Espagne). Nous analyserons l'utilité et l'intérêt pédagogique de ces médias sociaux par rapport à la compétence de production orale, soit pour l'enseignant, soit pour les apprenants de français. Les résultats obtenus dans l'apprentissage de la prononciation avec les médias sociaux sont fondés aussi sur les différents types de correction qui ont été observés dans les enregistrements audio des étudiants : autocorrections, échauffements vocaux, efforts ou renforcements articulatoires, explications linguistiques, corrections collaboratives et répétitions.

**Mots-clés** : production orale, correction de la prononciation, médias sociaux, français langue étrangère

## Correcting of pronunciation using social media in learning French as a foreign language

### Abstract

The potential of social media for language learning is yet to be explored, especially for the learning of pronunciation and phonetic correction. In this article we will evaluate various *weblogs*, *podcasts* and social networks that we have tested in French as a foreign language class in the *Campus Virtuel FLE*, a training device at the University of León, Spain. We will analyze the usefulness and pedagogical interest of these social media in relation to oral production skills, for the teacher and for the learners of French. The results achieved in the pronunciation learning with social media are also based on the different types of correction that have been observed in student audio recordings: self-repairs, vocal warm-ups, reinforcements, metalinguistic explanations, collaborative corrections and repetitions.

**Keywords** : oral production, pronunciation correction, social media, french as a foreign language

## Introduction

Les médias et réseaux sociaux constituent les nouveaux moyens de communication et de collaboration dans le web actuel. Ils représentent une grande variété de sites, outils et environnements web comme les *weblogs*, les *wikis*, les *podcasts*, les *microblogs*, les plateformes *e-learning* ou de télécollaboration ainsi que les différents réseaux ou communautés de partage (signets, flux RSS, messages, photos, fichiers audio et vidéo, jeux et mondes virtuels).

Dans l'enseignement des langues les pratiques et recherches à l'aide des médias sociaux se sont centrées sur le développement des compétences communicatives et interculturelles, ainsi que sur l'acquisition de la production écrite ou de la compréhension orale et écrite. On a ainsi délaissé la production orale et la correction de la prononciation dans les projets de télécollaboration ou dans les dispositifs de formation qui se servent des blogs, du *podcasting*, des réseaux sociaux ou des plateformes numériques pour l'apprentissage ou l'enseignement d'une langue étrangère.

Pour inverser cette tendance il faut que la production orale et la pratique de la prononciation gagnent du terrain dans ces nouveaux contextes technologiques et éducatifs. Dans cette perspective se situent les expérimentations que nous avons réalisées avec les médias sociaux en classe de français langue étrangère (FLE) à l'université de León. Cet article est une continuation de nos recherches précédentes (Tomé, 2009b, 2010, 2011, 2016), si bien nous actualiserons l'analyse des données à la période 2005-2016, en nous centrant sur l'évaluation des médias sociaux plus variés, ainsi que sur un corpus plus approfondi des productions orales et des types de correction de la prononciation.

## 2. Apprentissage de la prononciation avec les médias sociaux

La plupart des travaux sur les communautés d'apprentissage des langues dans le web social ont abordé des aspects techniques, interculturels ou pédagogiques, sans prendre en considération la production orale ou la correction de la prononciation (Loiseau et al., 2011; Potolia, et al., 2011; Lamy & Zourou, 2013). Les recherches sur le *podcasting* dans l'enseignement des langues ont suivi cette tendance. Seuls quelques auteurs se sont intéressés à la production orale (McQuillan, 2006; Sathe & Waltje, 2008; Tomé, 2009b, 2011). D'autres ont remarqué que les activités d'expression orale et d'enregistrement audio aidaient à améliorer la prononciation (Sze, 2006; Lord, 2008). Enfin il y a eu des recherches sur les attitudes des apprenants par rapport à leurs compétences orales (Ducate & Lomicka, 2009; Fitria et al., 2015), ainsi que sur les principaux usages du *podcasting* en classe de langues: la compréhension orale, la production orale et la pratique de la prononciation (Lomicka & Lord, 2011).

Nous prendrons en considération les recherches de Lyster & Ranta (1997), Murphy (1991), Morris (2005), Engwall & Bälter (2007) o Lauret (2007) sur les différentes modalités de correction de la prononciation par l'enseignant (*explicit correction, recasts, clarification requests, metalinguistic feedback, elicitation, repetition*) et par l'apprenant (*repetition, incorporation, self-repair, peer-repair*), ainsi que sur les techniques de correction phonétique : répétitions, renforcements, échauffement vocal, explications linguistiques, théâtralisations, autocorrections, correction collaborative entre pairs, etc. Enfin il faudrait tenir compte aussi des méthodes de correction de la prononciation qu'ont proposé les travaux de Leon & Leon (1964), Companys (1966), Renard (1979), Callamand (1981) et Wioland (1991).

Nous considérons que le terme « faute » est lié à la notion de performance, tandis que celui d'« erreur » est réservé au domaine de la compétence, en même temps que les productions « incorrectes » constituent des indices dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère (Corder, 1980). Il faut tenir compte aussi de la notion d'« interlangue » définie comme la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non natif, visant à inventorier la totalité du savoir interlingual relatif à la langue cible, tant les structures fausses que les formes correctes (Selinker, 1972; Besse et Porquier, 1991; Vogel, 1995). Les erreurs fondamentales des apprenants de FLE espagnols concernent les facteurs suprasegmentaux (rythme et intonation) ainsi que les difficultés articulatoires que représentent les voyelles [y], /OE/ et les nasales ; les semi-consonnes; les consonnes [v], [z], [R] et les fricatives palatales qui correspondent aux graphies “ch” y “j” (Tomé, 1994). Dans l'enseignement de la prononciation pour débutants on a tenu compte d'un système vocalique simplifié et non normatif (Leon & Leon, 1964; Companys, 1966; Wioland, 1991; Tomé, 1994).

### 3. Contexte méthodologie de la recherche

#### 3.1. Participants

Les apprenants espagnols qui ont fait partie de cette recherche suivaient des matières de français à l'Université de León, pendant la période 2005 à 2016 : 2<sup>a</sup> *Lengua y su Literatura : Francés I; Lengua Complementaria Francés I; Lengua Francesa I : Grado en Filología Moderna: Inglés*). Généralement leur niveau de langue était A1 ou A2 (Cadre européen commun de référence pour les langues) et leur âge entre 18 et 20 ans. Les tuteurs qui ont participé dans les projets de télécollaboration ou des échanges étaient habituellement 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* (Duflot, Tomé, 2005).

L'utilisation des blogs, *podcasts*, réseaux sociaux et de la plateforme *Moodle* faisait partie d'un dispositif de formation essentiellement présentiel (enseignant et apprenants dans la salle d'ordinateurs) et occasionnellement à distance pour les travaux d'enregistrement audio, ainsi que pour les tâches qui appartenaient aux projets de télécollaboration León-Grenoble y Echanges Lille-Léon (1). Les expérimentations étaient axées sur l'apprentissage de la prononciation et spécialement sur les productions orales des apprenants, qui ont été enregistrées sur différents supports informatiques (fichiers mp3 ou wav, *podcasts* ou audioblogs en ligne, séquences vidéo en format flv ou avi).

### 3.2. Outils pour la production orale

Pour l'enregistrement des séquences audio les apprenants de FLE ont utilisé les variantes suivantes :

- Magnétophones web en ligne qui font partie des weblogs, podcasts ou réseaux sociaux sélectionnés par l'enseignant : *Jamglue*, *Podomatic*, *Twaudio*, *AudioBoo*, *Souncloud*. (2).
- Logiciels d'enregistrement audio parfois choisis par les apprenants : magnétophone de *Windows*, *StepVoice Recorder*, *Freecorder*, etc.
- Magnétophones et applications pour l'enregistrement dans les téléphones portables.

Occasionnellement quelques séquences vidéo ont été enregistrées, soit par les étudiants avec une *webcam* (réseau social *UStream TV*), soit par l'enseignant avec un caméscope conventionnel.

Pour les échanges entre apprenants, tuteurs ou enseignant, ainsi que pour la réalisation des tâches pédagogiques on a créé des *weblogs*, des réseaux sociaux ou des espaces sur la plateforme *Moodle*, comme les forums qui étaient les espaces de communication du *Projet León-Grenoble*. Le réseau social *Ning* (*Echanges Campus FLE Education*) a été utilisé pour la réalisation de tâches de collaboration, de correction de la prononciation et de production orale dans le *Projet Echanges Lille-Léon*, ainsi que dans les interactions entre les tuteurs ERASMUS et les étudiants espagnols.

Les enregistrements audio ou vidéo auxquels on fait référence dans cet article font partie de la base de données du *Projet Oral FLE Prononciation* de l'Université de León (3), qui rassemble une sélection d'archives sonores des productions orales des apprenants de français, ainsi que l'historique de plusieurs projets de recherche et de télécollaboration depuis l'année 2005.

### 3.3 Aspects juridiques

Les archives audiovisuelles qui font partie du projet *Oral FLE Prononciation* ne permettent pas l'identification des personnes réelles, parce qu'elles portent uniquement un prénom ou un pseudonyme. On a proposé aussi une Charte ou Convention d'autorisation dans laquelle les apprenants acceptaient les principes suivants :

- Dangers, droits et obligations dans le cadre des réseaux sociaux et en relation avec l'enregistrement et la publication des *podcasts*.
- Usage exclusif des travaux de classe (*podcasts*, messages, fichiers audio) à de fins pédagogiques ou de recherche de la part de l'enseignant. Elaboration d'une base de données (*Oral FLE Prononciation*) dans le cadre des projets ou des institutions académiques.

### 3.4. Questionnaires

Les participants dans cette recherche ont réalisé plusieurs 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.
- Questionnaires sur les outils, tâches et méthodes utilisés pour le développement de la production orale.
- Questionnaires sur les pratiques de correction phonétique, ainsi que sur l'amélioration de la prononciation.

## 4. Evaluation des médias sociaux

Pendant la période 2005 à 2016 on a sélectionné et évalué les médias sociaux suivants: *Podomatic*, *Jamglue*, *Loudblog*, *Twaud.io*, *Canalblog*, *UStream.tv*, *Voxopop*, *Ning*, *AudioBoo* et *SoundCloud*, ainsi que la plateforme *e-Learning Moodle*. Voici les principaux critères appliqués pour leur choix et utilisation:

- Intégration d'un magnétophone pour l'enregistrement des séquences audio.
- Fluidité et facilité dans la publication des productions orales ou écrites.
- Consultation facile et dynamique des *podcasts* ou messages écrits.
- Potentiel de collaboration entre étudiants (écoute mutuelle, commentaires, corrections ou créations en commun).

Tableau 1 - Analyse des médias sociaux (1<sup>ère</sup> partie)

	Années	Média	Magnétophone	Compétences	Valorisation enseignant
<i>Podomatic</i>	2005-2007	blog	oui	P. Ecrite P. Orale	Positive
<i>Jamglue</i>	2007-2009	réseau social	oui	P. Orale	Moyenne
<i>Loudblog</i>	2006-2008	blog	oui	P. Ecrite P. Orale	Positive
<i>Tward.io</i>	2009-2011	réseau social	oui	P. Orale	Moyenne
<i>Canalblog</i>	2005-2009	blog	non	P. Ecrite	Positive
<i>UStream.tv</i>	2009-2011	réseau social	oui	P. Orale	Positive
<i>Voxopop</i>	2009-2011	réseau social	oui	P. Orale	Moyenne
<i>Ning</i>	2009-2011	réseau social	non	P. Ecrite	Positive
Moodle	2005-2016	plate-forme e-Learning	non	P. Ecrite	Positive
<i>AudioBoo</i>	2011-2016	réseau social	oui	P. Orale	Moyenne
<i>SoundCloud</i>	2012-2016	réseau social	oui	P. Orale	Positive

Dans le *Tableau 1 - Analyse des médias sociaux (1<sup>ère</sup> partie)* nous pouvons voir sur la colonne « Années » la durée moyenne (2-3 années) de chaque média essayé, sauf pour *Moodle* qui a été utilisé tout à long de la recherche. *Jamglue* et *Tward.io* ont fermé leur service et c'est pour cela qu'ils ont une valorisation de l'enseignant « moyenne ». Un élément essentiel est la présence ou non de magnétophone pour enregistrer la voix. *Canalblog*, *Ning* et la plate-forme *Moodle* n'ont pas disposé de cet outil, et sont donc limités à la pratique de l'écrit; *Podomatic* et *Loudblog* ont permis de travailler la Production Orale et la Production Ecrite; *Jamglue*, *Tward.io*, *UStream.tv*, *Voxopop*, *AudioBoo* et *SoundCloud* ont été décisifs pour la Production Orale. Parmi ceux-là *Jamglue*, *Tward.io*, *AudioBoo*, *Soundcloud*, ont été les médias les plus performants dans nos projets de production orale et de correction de la prononciation. Ces réseaux sociaux intègrent un magnétophone web très convivial, une interface de publication et lecture audio très dynamique et permettent de stocker les travaux audio des étudiants comme dans un authentique cahier sonore

facilement consultable sur internet, ce qui favorise les échanges entre apprenants et facilite le tutorat ou l'évaluation par l'enseignant.

**Tableau 2 - Analyse des médias sociaux (2ème partie)**

	Tâches	P. Orale % par étudiant	P. Orale en collaboration % par étudiant	Interactions échanges % par étudiant	Valorisation étudiants
<i>Podomatic</i>	P.Orale P.Ecrite	25	5	10	Positive
<i>Jamglue</i>	P.Orale	30	15	5	Positive
<i>Loudblog</i>	C.Orale P.Orale	10		20	Positive
<i>Tward.io</i>	P.Orale	40	15	5	Positive
<i>Canalblog</i>	P.Ecrite			20	Positive
<i>UStream.tv</i>	P.Orale	5	10		Positive
<i>Voxopop</i>	P.Orale	5			
<i>Ning</i>	P.Ecrite C.Ecrite C.Orale			25	Positive
<i>Moodle</i>	P.Ecrite C.Ecrite				Positive
<i>AudioBoo</i>	P.Orale	45	20	5	Positive
<i>SoundCloud</i>	P.Orale	45	20	5	Positive

Dans le *Tableau 2 - Analyse des médias sociaux (2ème partie)* nous avons résumé le type des tâches le plus fréquemment réalisées avec ces médias; Production Ecrite et Compréhension Ecrite avec *Canalblog* et *Moodle* ; Production Ecrite, Compréhension Ecrite et Compréhension orale avec *Ning*; Production Orale et Production Ecrite avec *Podomatic*; Production Orale et Compréhension Orale avec *Loudblog*; Production Orale avec *Jamglue*, *Tward.io*, *UStream.tv*, *Voxopop*, *AudioBoo* et *SoundCloud*. Le pourcentage de la production orale par étudiant est indiqué par un chiffre qui représente la moyenne des *podcasts* enregistrés par année scolaire. Nous avons séparé productions orales individuelles et en collaboration, quand deux ou plus apprenants enregistrent un *podcast*. On constate que les médias *Podomatic*, *Jamglue*, *Tward.io*, *AudioBoo* et *Soundcloud* ont permis de développer une plus grande production orale, et les dernières années *AudioBoo* et *Soundcloud* offrent une moyenne de 45 *podcasts* individuels et 20 en collaboration. La colonne « Interactions / Echanges » indique la moyenne de commentaires écrits que les apprenants ont envoyé aux autres camarades par année scolaire. Les blogs

*Podomatic, Loudblog, Canalblog et Ning* ont généré un plus grand nombre d'échanges entre étudiants, généralement en fonction des tâches proposées par l'enseignant. La faible participation dans les espaces de production orale de *Jamglue, Tward.io, AudioBoo* et *Soundcloud* indique probablement un manque de curiosité pour les enregistrements des autres camarades. Bien qu'elles ne soient pas notées dans le Tableau 2, les interactions les plus nombreuses et importantes se sont développées dans le cadre des projets de télécollaboration: le *Projet León-Grenoble (2005-2009)* a utilisé les forums de *Moodle* pour mettre en relation les tuteurs de l'université de Grenoble et les étudiants FLE de l'université de León; le *Projet Echanges León-Lille (2008-2009)* s'est servi du réseau social *Ning* pour mettre en communication les étudiants FLE des université de Lille et León. On a constaté une valorisation positive de ces médias sociaux dans les questionnaires proposés chaque année aux étudiants. Ils ont apprécié les avantages du magnétophone web, les interfaces d'enregistrement et consultation dynamiques, ainsi que l'absence de problèmes techniques. Ils ont considéré que leur usage a été agréable et qu'ils ont été efficaces pour la production orale et pour l'amélioration de leur prononciation.

## 5. La correction de la prononciation : Types et méthodes

Comme nous avons déjà indiqué dans le Cadre théorique plusieurs auteurs ont défini ou établi différents types de correction de la prononciation. Dans le contexte de la salle de classe l'enseignant peut introduire les modalités suivantes : *explicit correction, recasts, clarification requests, metalinguistic feedback, elicitation, repetition, reinforcement* (Lyster, Ranta, 1997 ; Neri et al., 2002; Engwall, 2006; Engwall, Bälter, 2007). Lyster, Ranta (1997) distinguent quatre types de correction de la part des apprenants : *elicitation, metalinguistic feedback, clarification requests, repetition*. Lauret (2007) propose une large typologie d'exercices et d'activités d'enseignement de la prononciation que nous résumons : a. tâches de perception; b. tâches de production (échauffement, imitation, répétition, jeux de rôles); c. tâches associant la voix au corps (échauffement, métaphore gestuelle, articulation exagérée); d. tâches nécessitant d'un support écrit; e. approches analytiques (explications acoustiques, représentations rythmiques, profils articulatoires, symboles API); f. activités d'engagement dans l'apprentissage (contrats d'apprentissage, questionnaires sur la compréhension ou sur la production).

Dans les enregistrements audiovisuels des apprenants nous avons distingué six types de correction de la prononciation : A. Autocorrections, B. Echauffements vocaux, C. Efforts ou renforcements articulatoires, D. Explications linguistiques, E. Corrections collaboratives, F. Répétitions. Nous présenterons celles-ci en les accompagnant de quelques exemples :



**A. Autocorrection.** L'apprenant se corrige lui-même. Ce type de correction indique une importante attitude pédagogique parce qu'elle actualise la conscience ou réflexion de l'étudiant sur son propre processus d'apprentissage. L'autocorrection peut être spontanée ou théâtralisée, et parfois difficile de différencier dans les enregistrements audio des étudiants.

Transcription 1 : Les étudiantes Judith et Raquel lisent et enregistrent un poème, se corrigent mutuellement et l'apprenante Raquel fait une autocorrection en répétant le terme « mot » mal articulé précédemment :

*Judith : A toi. Raquel : Je ne comprends pas le mon ... le mot programme (in fichier audio déposé dans les "Commentaires" de la tâche La belle Epoque, dans le réseau social Echanges Campus FLE Education (2009) CO\_RaquelJudith\_poeme).*

Transcription 2 : L'étudiante Alma prépare un texte de la méthode *Le Nouveau Taxi*, en enregistrant dans son *podcast* plusieurs autocorrections que nous indiquons entre parenthèses :

*Alma : Chère Léa, (chère, chère Léa) Etienne et moi, nous sommes à Barcelone (non, Etienne et moi, nous sommes à Barcelone) pour le week-end, chez Alicia (chez, chez Alicia). Nous sommes arrivés vendredi en avion (avion). Samedi (samedi), Alicia et moi, nous sommes allées faire des courses (courses). Nous avons marché toute la journée (jour, journée, jou). Le soir (soir), nous sommes allés au restaurant. (in Podcast Twaudio de l'étudiant: AutoCorrectionPerlesETU/AlmaTAXI19).*

**B. 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 3 : L'apprenant Daniel lit un texte et prépare des exercices d'échauffement vocal pour les oppositions [s] et [z], ainsi que pour les voyelles nasales :

*Daniel: Echauffement : [s], [zzzzz], [s], [zzzzz], [s], [zzzzz], vou[zzzz]êtes. Echauffement : a, an, e, [nasale E], o, on, loin. Vous êtes loin. (in Podcast AudioBoo de l'étudiant: DanielPodcastsAudioBoo\_2014/Tax10\_EA\_AC\_Ech).*

Transcription 4 : La tutrice Andrée propose à l'élève Laura un échauffement vocal autour des voyelles nasales ainsi que la correction de certains mots :

*Andrée : Salut Laura. Ça va ? Laura: Bien, et toi ? A.: Alors, nous allons faire un petit échauffement vocal. L.: E, in, A, an. A.: Oui, c'est bien, répète encore une fois. L.: E, in, A, an. A.: Maintenant tu peux prononcer ces mots. L.: un, cinq. A.: cinq. L.: cinq, A.: um, um. L.: le vin. A.: le vin. L.: le vin. (in Podcast Jamglue de l'étudiant: CO\_AndreeLauraCPFechauffement).*

**C. Effort ou renforcement articulatoire :** 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). Ce type de correction peut être accompagné d'une répétition d'insistance ou d'autres ressources : virelangue, chanson, onomatopée, théâtralisation.

Transcription 5 : Les étudiants Hector et Judith lisent un poème en se corrigeant mutuellement :

*Hector : tu as un mur sur la lune. Judith: mur. H.: mur. J.: comme la voiture: tu, tu, tu. H.: tu, tu, mur; sur la lune. J.: lune. H.: lune. J.: la soeur a une fleur. H.: fleur, comme la vache: meuh!, meuh! J.: douze oiseaux sont dans la maison. H.: maison. J.: maison, comme l'abeille: zzzz. H.: maizzon. (in vidéo du réseau social UStream.tv).*

Transcription 6 : Les étudiantes Ana et Rebeca enregistrent dans un *podcast* la chanson *Chevaliers de la table ronde* pour travailler l'opposition entre la consonne occlusive « b » et la fricative « v » :

*Ana : Chevaliers de la table ronde. Rebeca: Chevaliers de la table ronde. A.: Goûtons voir si le vin et bon. R.: Goûtons voir si le vin et bon. A.: Goûtons voir, oui, oui, oui. R.: Goûtons voir, oui, oui, oui. A.: Goûtons voir, non, non, non. R.: Goûtons voir, non, non, non. A.: Goûtons voir si le vin et bon. R.: Goûtons voir si le vin et bon. (in Podcast AudioBoo de l'étudiant: Chanson\_chevalierstableronde).*

**D. 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 7 : Les étudiantes Analis et Estefanie lisent un texte de la méthode *Le Nouveau Taxi*, et l'une d'elles fait référence la position articulatoire de l'arrondissement des lèvres pour la prononciation du mot « de » :

*Estefanie: Ils n'ont pas de lunettes. Analis: Regardez les lèvres: de, de, de, de. E.: de, de. (in Podcast Soundcloud de l'étudiant: Col\_Analis\_Estefany\_taxiL6\_Typ1a6).*

Transcription 8 : Les étudiants Eduardo et Paula enregistrent une séquence vidéo pour *UStream TV* dans laquelle ils se posent des questions sur la prononciation du son /OE/ et regardent une image sur la position articulatoire du phonème :

*Eduardo : Comment est-ce que je peux prononcer le phonème /OE/. Paula: La bouche est en repos, les lèvres sont légèrement arrondies. Regarde cette photo. E.: deux, ne, le. P.: Attention, tu dois faire autocorrection. E.: Ah, d'accord: le. P.: le. E.: sœur. P.: C'est ça, mais plus d'effort articulatoire. E.: deux, ne, le, sœur. P.: Très bien. (in vidéo du réseau social UStream.tv).*

**E. Correction collaborative (peer-repair).** 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 9 : Les étudiants Laura et Juanma prononcent des phonèmes ou des mots et se corrigent entre eux en actualisant des répétitions, des renforcements et des échauffements vocaux :

*Juanma : Bonjour Laura. Laura: Bonjour Juanma. J.: Répétez le train. L.: tu, tu. J.: tu, tu. L.: tu, tu. J.: Très bien. J.: mur, lune, tu. L.: mur, lune, tu. J.: tu, tu, le train. L.: Très bien. Et la vache. J.: meuhh. L.: meuhh. J.: meuhh. L.: ti, ti, ti. J.: ti, ti, ti. L.: tu, tu, tu. J.: tu, tu, tu. L.: ou. J.: ou. L.: mouche. J.: mouche. L.: toute. J.: toute. L.: vous. J.: vous. L.: miau. J.: miau. (in vidéo du réseau social UStream.tv).*

Transcription 10 : Les étudiantes Gabriela, Andrea et Raquel enregistrent un texte et cette dernière (rôle d'enseignant ou tuteur) propose des corrections que les deux autres essaient d'améliorer :

*Raquel : Bonjour Gabriela et Andrea, lisez ce texte s'il vous plaît. Gabriela tu commences. Gabriela: ma c'est Isabelle ! Isabelle. Isabelle ! R.: Non il se prononce: mais. G.: mais. R.: et aussi Isabelle. G.: Isabelle. R.: d'accord. G.: Farid ! Oh ! Ma quelle surprise, soupraisse, surprise! R.: il se prononce: mais. G.: mais. R.: quelle surprise. G.: quelle surprise. R.: d'accord. G.: comment vas-tu ? R.: comment vas-tu ? G.: comment vas-tu ? Andrea: tu vois, je travelle, je suis secrétaire à l'Institut français. R.: répétez, s'il vous plaît: tu vois. A.: du vois. R.: tu. A.: tu. R.: tu vois. A.: tu vois. R.: je travaille. A.: je travaille. R.: je suis secrétaire. A.: je suis secretaire. R.: à l'institut; l'institut pardon. A.: à l'institut français. (in Podcast AudioBoo de l'étudiant: Col\_Andrea\_Gabriela\_Raquel\_TaxL14\_typ1-2-5-6).*

**F. 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. Normalement l'enseignant ou tuteur prononce préalablement la séquence, en l'accompagnant de renforcements ou d'explications linguistiques. Exemples :

Transcription 11 : La tutrice Valérie présente des mots ou des phrases que l'étudiante Paula doit répéter à partir d'un exercice du *Cahier de prononciation française* sur les voyelles nasales :

*Valérie : Salut Paula. Paula: Salut Valérie. V.: Répète après moi: Un; P.: Un. V.: cinq; P. cinq. V.: le vin. P.: le vin. V.: le pain. P.: le le pain. V.: c'est simple. P.: c'est simple. (in Podcast Jamglue de l'étudiant: CO\_ValeriePaulaCPFexercice).*

Transcription 12 : Les étudiantes Sofia et Cristina travaillent la voyelle arrondie / OE/, l'une dans le rôle de tutrice et proposant plusieurs répétitions :

*Sofia : Salut Christine, Cristina: Salut Sophie, ça va? S.: Ça va très bien et toi? C.: Moi aussi. S.: tu connais le son /OE/? C.: Oui, fleur, blé, sert. S.: Oh très mal Christine, répétez: fleur, bleu, sœur. C.: je ne sais pas. S.: Comme la vache. C.: Comme la vache! S.: Oui, oui. C.: meh. S.: Non, meuuuh, répétez: fleur, bleu, sœur. C.: fleur, blé, sert. S.: Non, non, échauffement: meuuuh. C.: meuuuh. S.: fleur. C.: fleur. S.: Très bien, inoubliable. (in Podcast Twaudi.o de l'étudiant: SofiaCristina\_sonvache).*

## 6. Intérêt pédagogique de la correction de la prononciation avec les médias sociaux

Comme nous l'avons déjà signalé, les recherches sur l'application des médias sociaux (blogs, *podcasts*, communautés d'apprentissage ou projets de télécollaboration) pour le développement de la production orale ou la correction de la prononciation sont rares ou très limitées. La plupart des typologies proposées pour la correction de la prononciation ont été conçues dans le cadre des cours présentiels; et celles qui ont été appliquées à certains projets de télécollaboration ont privilégié la correction des productions écrites (Gettliffe & Toffoli, 2011; Loizidou, 2012). Les résultats de ce travail constituent donc les premières expérimentations et classification sur les types de corrections de la prononciation dans les nouveaux contextes de formation en langues avec les médias sociaux.

Les types de correction de la prononciation que l'on vient de décrire font partie d'un dispositif qui a comme objectif principal le développement de la production orale chez les apprenants de FLE. Les stratégies pédagogiques de l'enseignant ou des tuteurs ont eu pour but de favoriser et d'accroître les pratiques de correction, en proposant des modèles ou des méthodes en salle de classe ou à distance, mais comptant en même temps sur les capacités créatives des étudiants.

Les types C. Efforts ou renforcements articulatoires, D. Explications linguistiques et F. Répétitions 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 ce type de correction se révèle comme le plus efficace pour l'amélioration des difficultés et des erreurs articulatoires des apprenants, car il se centre sur le phonème en question et essaie de développer la tension 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 corrections 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.

Dans notre dispositif de formation, il est très important que l'étudiant découvre et exerce l'autoconscience afin de repérer ses difficultés et erreurs de prononciation, comme ont signalé les travaux de Lyster & Ranta (1997), Morris (2005) ou Pi-Hua (2006). Les types A. Autocorrection et B. Echauffement vocal sont des éléments fondamentaux pour la découverte des difficultés articulatoires ainsi que pour le développement de l'auto-conscience. Ils représentent aussi des stratégies et tentatives de surmonter et d'améliorer les principales fautes de prononciation des étudiants espagnols. Pour qu'une pédagogie soit efficace, dans l'apprentissage de la prononciation, il est essentiel que l'étudiant connaisse ses propres erreurs et difficultés. Ces types de correction de la prononciation se situent dans cette perspective et favorisent une bonne acquisition et une prononciation correcte.

Plusieurs auteurs ont remarqué l'efficacité et l'utilité du renforcement, de la répétition, de l'échauffement vocal et de l'autocorrection à l'heure de corriger et d'améliorer la prononciation d'une langue étrangère (Lyster & Ranta, 1997 ; Neri et al., 2002; Engwall, 2006; Lauret, 2007). Dans notre recherche ces quatre types de correction constituent en même temps des véritables indicateurs et facteurs d'amélioration. Leur présence dans les enregistrements audio des apprenants prouve que les difficultés ou les erreurs sont en train d'être surmontées. Mais le plus important dans ce processus est le fait que les étudiants pourront appliquer ces stratégies aux futures situations de formation et aux différents contextes de communication réelle afin de développer leurs compétences linguistiques et interculturelles.

Les corrections collaboratives représentent l'un des principaux enjeux de notre recherche. Plusieurs chercheurs ont souligné les potentiels des échanges et des interactions entre apprenants pour l'apprentissage de la prononciation (Neri et al., 2002 ; Engwall, 2006 ; Pi-Hua, 2006). Notre dispositif de formation a essayé de favoriser ces échanges grâce aux médias sociaux et aux 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, l'auto-conscience des erreurs, l'amélioration des difficultés articulatoires et la mise en place de situations réelles de communication. Finalement nous devons signaler que ces types et méthodes de correction de la prononciation pourront être appliqués à d'autres niveaux, cours ou contextes d'apprentissage et enseignement du FLE ou d'autres langues étrangères. Ils constituent ainsi un témoignage oral et écrit pour la communauté scientifique et pour les futurs chercheurs dans ce domaine.

## 7. Conclusions

Nous croyons que l'intégration des médias sociaux dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère peut être déterminante et très efficace pour le développement de la production orale chez les apprenants. Pour cela l'enseignant devrait organiser des tâches pédagogiques bien adaptées et motivantes, afin d'augmenter la production orale et, simultanément, favoriser la correction de la prononciation et les interactions entre les étudiants, dans des contextes réels de communication. Dans notre recherche l'utilisation des *podcasts* et des magnétophones web a permis aux étudiants d'enregistrer facilement des messages audio, ainsi que d'actualiser leurs compétences orales. Mais ce sont les pratiques de correction phonétique avec les médias sociaux qui se sont avérées les plus décisives pour l'amélioration de la prononciation. Les fichiers audio disponibles en ligne permettaient facilement de réécouter et de repérer les erreurs, soit par l'enseignant, soit par les apprenants. La découverte des difficultés et des erreurs d'articulation est essentielle dans ce processus d'apprentissage et les médias sociaux ont rendu possible l'application de méthodes de correction, ainsi que les interactions pédagogiques entre les étudiants.

Les différents types de correction que nous avons présentés dans cette étude constituent autant de contextes qui favorisent la découverte et la conscience de l'erreur. Les corrections collaboratives entre apprenants se révèlent ainsi d'une haute efficacité et utilité pédagogique pour l'acquisition de la prononciation du français langue étrangère. Nous croyons que l'effort ou renforcement articulatoire et l'échauffement vocal sont aussi déterminants pour éveiller cette conscience, pour surmonter les problèmes articulatoires et pour améliorer les erreurs. Les autocorrections représentent des témoignages authentiques d'amélioration et elles actualisent des moments exemplaires dans le processus de correction. Tous ces échantillons enregistrés dans les *podcasts* constituent des épreuves importantes d'acquisition et d'amélioration de la prononciation. Mais il faudra poursuivre

de nouvelles recherches dans l'utilisation des médias sociaux pour le développement de la production orale et pour la correction de la prononciation. Ainsi, de nouveaux outils, tâches et pratiques devront être testés, évalués et intégrés dans l'apprentissage d'une langue étrangère, spécialement en relation avec l'acquisition des compétences orales, comme par exemple : les magnétophones web ou les logiciels de son des téléphones portables; les applications informatiques (*apps*) pour le traitement de la parole, la reconnaissance vocale ou les correcteurs de prononciation; les jeux et les environnements virtuels intégrant la voix; les réseaux sociaux, les communautés éducatives et les projets de télécollaboration centrés sur la production orale.

### Bibliographie

- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : Didier.
- Callamand, M. 1981. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris : Clé International.
- Capelle, G., Menand, R. 2009. *Le Nouveau Taxi ! 1. Méthode de français*. Paris : Hachette.
- Company, M. 1966. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris : Clé International.
- Corder, S. P. 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages*, 57: 9-15.
- Ducate, L., Lomicka, L. 2009. « Podcasting: An Effective Tool for Honing Language Students' Pronunciation? » *Language Learning & Technology*, 13(3): 66-86.  
[En ligne] : <http://ltt.msu.edu/vol13num3/ducatelomicka.pdf>  
[consulté le 01 décembre 2016].
- Duflot, C., Tomé, M. 2005. *Cahier de prononciation française. Exercices pour les étudiants espagnols*. León : Universidad de León.
- Engwall, O. 2006. « Feedback strategies of human and virtual tutors in pronunciation training ». *TMH-QPSR*, 48, 11-34.  
[En ligne] : <http://www.speech.kth.se/prod/publications/file>  
[consulté le 01 décembre 2016].
- Engwall, O., Balter, O. 2007. « Pronunciation Feedback from Real and Virtual Language Teachers ». *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 20, n° 3, pp. 235-262(28).
- Gettliffe, N., Toffoli, D. 2011. « Régulations pédagogiques et formations de tuteurs dans un dispositif de visioconférence poste à poste pour étudiants débutants en français langue étrangère ». Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne), université Stendhal - Grenoble 3. [En ligne] : <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-gettliffe-toffoli.pdf> [consulté le 01 décembre 2016].
- Knight, R. 2010. « Sounds for Study: Speech and Language Therapy Students: Use and Perception of Exercise Podcasts for Phonetics ». *International Society for Exploring Teaching and Learning*, 22 (3), 269-276.
- Lamy, M.-N., Zourou, K. (Eds.). 2013. *Social networking for language education*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Lauret, B. 2007. *Enseigner la prononciation : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Leon, P. & M. 1964. *Introduction à la phonétique corrective*. Paris : Hachette/ Larousse.
- Levis, J. (2007). « Computer technology in teaching and researching pronunciation ». *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 184-202.

- Loizidou, T. 2012. « Analyse des feedback correctifs dans un projet de télécollaboration asynchrone entre futurs enseignants et apprenants de FLE ». Mémoire de master 2 recherche, Université de Grenoble. [En ligne] : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00731791/document> [consulté le 01 décembre 2016].
- Lyster, R., Ranta, L. 1997. « Corrective feedback and learner uptake ». *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66. [En ligne] : [http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster\\_Ranta1997\\_SSLA.pdf](http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_Ranta1997_SSLA.pdf) [consulté le 01 décembre 2016].
- Loiseau, M., Potolia, A., Zourou, K. 2011. « Communautés web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage: rôles, pédagogie et rapports au contenu ». *Proceedings of EIAH'2011: A la recherche des convergences entre les acteurs des EIAH*. Université de Mons-Hainaut. [En ligne] : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00598762/fr/> [consulté le 01 décembre 2016].
- Morris, F. 2005. « Child to child interaction and corrective in a computer mediated L2 class ». *Language Learning and Technology*, 9(1), 29-45. [En ligne] : <http://llt.msu.edu/vol9num1/morris/default.html> [consulté le 01 décembre 2016].
- Murphy, J. 1991. « Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening and pronunciation ». *TESOL Quarterly*, 25(1): 51-75.
- Neri, A., Cucchiari, C., Strik, H., Boves, L. 2002. « The pedagogy-technology interface in computer-assisted pronunciation training ». *Computer-Assisted Language Learning*, 15, 5: 441-467. [En ligne] : <http://lands.let.kun.nl/literature/neri.2002.3.pdf> [consulté le 01 décembre 2016].
- Pi-Hua, T. 2006. « Bridging pedagogy and technology: User evaluation of pronunciation oriented CALL software ». *Australasian Journal of Educational Technology*, 22 (3), 375-397. [En ligne] : <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet22/tsai.html> [consulté le 01 décembre 2016].
- Potolia, A., Loiseau, M., Zourou, K. 2011. « Quelle(s) pédagogie(s) voi(en)t le jour dans les (grandes) communautés Web 2.0 d'apprenants de langue? » *Symposium "Web social et communautés autour des langues étrangères: la part de l'informel et du formel"*. Colloque EPAL, Université Stendhal Grenoble III, 19-22 juin 2011.
- Renard, R. 1979. *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris et Mons : Didier et CIPA.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10: 3, 219-231.
- Tomé, M. 1994. *Fonética francesa para uso de estudiantes españoles*. Leon : Universidad de León.
- Tomé, M. 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 / Revue de l'Éducation à Distance*, Vol. 23, No. 1, 107-126. [En ligne] : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/578/837> [consulté le 01 décembre 2016].
- Tomé, M. 2009b. Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français (FLE), *Revue ALSIC*, Vol.12 : 90-108. [En ligne] : <http://alsic.revues.org/index1279.html> [consulté le 01 décembre 2016].
- Tomé, M. 2010. « Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera en la Web 2.0 ». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Vol. 5: 221-239. Universidad Politécnica de Valencia. [En ligne] : <https://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/77> [consulté le 01 décembre 2016].
- Tomé, M. 2011. « Réseaux et médias sociaux sur internet pour l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère ». *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, Vol. 25, No. 2. [En ligne] : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/724/12611> [consulté le 01 décembre 2016].



Tomé, M. 2016. « Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère ». *Çédille. Revista de estudios franceses*, n° 12, p. 387-401.

[En ligne] : <http://cedille.webs.ull.es/12/20tome.pdf> [consulté le 01 décembre 2016].

Vogel, K. 1995. *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Wioland, F. 1991. *Prononcer les mots du français*. Paris : Hachette.

## Notes

1. Les projets de télécollaboration León - Grenoble <http://flenet.rediris.es/projetLG/webProjetLG05.htm> et Echanges Lille - León <http://flenet.rediris.es/ProjetLeonLille/indexPLL.htm> sont disponibles en ligne.

2. Les premiers enregistrements audio des apprenants publiés sur Internet et pionniers dans l'enseignement des langues ont été réalisés en octobre 2005 à l'Université de León, dans le cadre d'un cours de français (*2ª Lengua y su Literatura Francés I*), qui a utilisé les *podcasts* de *Podomatic* dans le blog de classe *Audio Carnet FLE 2005-06* <http://campus6.podomatic.com>; ainsi que dans le cadre du projet de télécollaboration León-Grenoble (Tomé, 2009a, 2009b).

3. La base de données audiovisuelle du projet *Oral FLE Prononciation* <http://flenet.rediris.es/OralFLEprojet/index.htm> est consultable sur internet.