

Médias et réseaux sociaux sur le web 2.0 en classe de langues

Mario Tomé | León E

Las redes y los nuevos media sociales están de moda en diferentes contextos educativos. En la enseñanza de una lengua extranjera sus potenciales quedan aún por explorar, especialmente en relación con el desarrollo de competencias orales en los estudiantes. En este artículo presentamos las experimentaciones realizadas con los nuevos media y redes sociales en la enseñanza del francés lengua extranjera en la Universidad de León (España). Así hemos explorado tareas y proyectos pedagógicos y utilizado *weblogs*, *podcasting* y redes sociales con el objetivo de favorecer las producciones orales y escritas de los alumnos, así como la colaboración y los intercambios interculturales. También abordamos las realizaciones y resultados de nuestra investigación en relación con las tareas, las producciones orales y la corrección de la pronunciación, para así analizar y evaluar la utilidad y eficacia de los nuevos media y redes sociales para el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación del francés lengua extranjera.

1. Introduction

En pleine expansion, le réseau «web 2.0» est devenu une image de marque pour vendre toutes sortes de produits commerciaux, voire éducatifs. Appelé aussi «web social», il comprend une grande variété de technologies comme les *we-blogs*, les *wikis*, les *podcasts*, les flux de syndication, le *bookmarking* collaboratif, les mondes virtuels, les réseaux sociaux ou les communautés de vidéo-partage.

Au niveau international, plusieurs rapports et directives reconnaissent les potentiels et avantages de pratiques telles que l'utilisation en classe des ressources et des outils du web, la participation à des espaces éducatifs virtuels ou à des projets interculturels avec d'autres étudiants ou enseignants, le développement de la communication et la collaboration entre apprenants et professeurs sur des réseaux sociaux et dans des communautés de pratique.¹ Or, concernant l'enseignement des langues étrangères, les technologies web 2.0, les médias et les réseaux sociaux sont bien intégrés dans l'acquisition des compétences écrites, tandis que pour les compétences orales et spécialement la production orale bien des choses restent encore à développer et même à découvrir.²

2. Notre recherche-action

Depuis quelques années, nous poursuivons différentes expériences en matière d'enseignement et apprentissage de la prononciation à l'aide des médias et réseaux sociaux.³

Dans notre travail, nous nous basons sur les trois facteurs fondamentaux tels qu'ils apparaissent dans les recherches de Neri, Cucchiari, Strik & Boves (2002) et Engwall (2006), à savoir *input*, *output* et *feedback*. En ce qui concerne la correction de la prononciation proprement dite, nous tenons compte de nombreux travaux (Lauret (2007), Lyster & Ranta (1997), Morley (1991), Morris (2005), Murphy (1991), Pi-Hua (2006)) qui nous ont guidés dans la formulation de notre approche:

- Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la communication est plus importante que l'acquisition d'un accent et d'une articulation parfaite.
- Les productions orales de l'étudiant sont déterminantes pour l'éveil de sa conscience phonologique: identification de ses propres erreurs, difficultés articulatoires et autocorrection.
- Les interactions avec d'autres apprenants, avec des tuteurs ou des locuteurs natifs, en classe ou sur le web, peuvent motiver les étudiants, développer leurs compétences orales et favoriser la rétroaction collaborative (*peer feedback*).
- Les tâches pour développer les compétences orales chez les apprenants doivent être adaptées, variées et situées dans des contextes de communication ou de collaboration, afin que l'étudiant soit à l'aise et motivé.
- L'apprenant doit prendre plus souvent la parole et ainsi équilibrer le développement de ses compétences écrites et orales.
- Le *feedback* présente différentes modalités suivant que l'apprentissage se fait en échange avec

le professeur ou un tuteur, en interaction entre apprenants ou encore en travail individuel autonome (tâches et ressources autocorrectives).

De ces principes découlent différentes formes d'activités: exercices, dictées, cybeRallies, projets (Tomé, 2004; 2006; 2007) – permettant d'atteindre les objectifs suivants:

- développer les compétences de production et de compréhension orales,
- créer des situations de communication et de collaboration authentiques,
- favoriser la correction de la prononciation à travers les échanges entre apprenants et tuteurs ou enseignants.

Les étudiants impliqués dans notre recherche sont généralement des débutants ou faux-débutants inscrits en français langue étrangère (FLE) à l'Université de León. Les cours se donnent principalement face à face (l'enseignant et les étudiants se trouvent en salle informatique) et occasionnellement à distance (pour les travaux d'enregistrement audio). Nous travaillons avec les productions orales des apprenants enregistrées sur différents supports informatiques (fichiers mp3 ou wav, podcast ou audioblogs en ligne, séquences vidéo en format flv ou avi)⁴, qui permettent de nous consacrer aux questions suivantes:

- Les médias et réseaux sociaux peuvent-ils favoriser et augmenter la production orale chez les apprenants de FLE?
- L'intégration des tâches pédagogiques dans les médias et réseaux sociaux peut-elle être déterminante pour la correction de la prononciation?
- Dans quelle mesure les médias et réseaux sociaux sont-ils utiles pour l'enseignement / l'apprentissage de la prononciation et développent-ils les compétences orales et interculturelles des apprenants?

Image 1: Tâche Production Orale: Le Petit Prince



3. Les tâches pédagogiques

A partir de consignes claires, les tâches pédagogiques se composent des éléments suivants:

- ressources web (textes, sites et matériels audiovisuels),
- séquences audio ou vidéo en relation avec la compréhension orale,
- pistes, informations ou outils pour accompagner et aider l'apprenant.

Comme exemple, nous présentons ici une *tâche de production orale* sur *Le Petit Prince* proposée sur le réseau social Ning⁵: *Echanges Campus*.

TPO: Le Petit Prince

CONSIGNE:

Etape 1. Cliquez sur l'image pour regarder la vidéo, puis répondez aux questions suivantes:

1. Qui est le Petit Prince?
2. Que demande-t-il de dessiner?
3. Quels sont les autres personnages du récit?
4. Qu'est-ce qu'il se passe avec la rose?
5. Que découvre l'astronome?

Etape 2. Production orale: Enregistrez vos réponses à l'aide de *Twaud.io* ou *SVRecorder*.

Etape 3. Déposez les réponses et votre enregistrement en utilisant la fonction:

+ *Ajouter un nouveau billet à mon blog.*

Indiquez le lien audio ou déposez le fichier mp3 en utilisant la fonction: *Télécharger un fichier*

Si vous avez des difficultés, des questions ou des doutes vous pouvez utiliser la fonction:

Ajouter un commentaire, en bas de ce message.

Pistes et outils complémentaires

Les étudiants se voient proposer un choix de tâches pour les différentes compétences:

A. Pour la **compréhension orale**, ils peuvent travailler avec des ressources audio brutes (*podcasts*, chansons, émissions de radio, documents sonores culturels) ou avec des ressources pédagogiques audiovisuelles en relation avec la langue et la culture françaises (cours de français, dictées, exercices audio, littérature audio ou vidéo).

B. Pour la **production orale**, les étudiants doivent s'approprier les interfaces du réseau social, du blog ou du *podcast* en utilisant un magnétophone web (*Podomatic*, *Twaud.io*, *Evoca*, *Jamglue*) ou un logiciel de l'ordinateur (*StepVoice Recorder*, *Magnétophone de Windows*). Comme les étudiants en langue étrangère sont souvent réticents face aux productions orales, l'enseignant doit faire preuve d'imagination et mettre en place différents dispositifs pour créer une ambiance détendue, un esprit ludique, en proposant par exemple des simulations théâtrales ou un travail coopératif.

C. La **lecture d'un texte et des exercices d'écoute et de répétition** sont déjà des pratiques habituelles en classe et en laboratoire de langues. A partir de ces activités élémentaires

l'étudiant pourra préparer un texte à enregistrer. Il soumettra ses questions à l'enseignant ou à d'autres étudiants, ce qui favorisera la réflexion et la coopération, ainsi que la correction phonétique dans un contexte motivant.

D. Une autre activité prometteuse est la **création par les étudiants de séquences audio**, qui seront déposées ou publiées dans les espaces des réseaux sociaux, des *weblogs* ou des *podcasts* individuels, par exemple des présentations d'eux-mêmes, de la classe ou de leur université. Il s'agit là de préparer un scénario (texte, conversation, dialogue), seul ou en groupe, pour l'enregistrer et le publier dans le réseau ou sur le blog.

E. **Les jeux et dramatisations** où les étudiants sont filmés (*webcam*, caméscope numérique) ou enregistrés (interview audio) constituent des pratiques efficaces et motivantes pour la correction de la prononciation entre apprenants. L'enseignant suggère des situations d'autocorrection, de correction entre pairs (comme «professeur» et «élève») en les incitant à des jeux phonétiques (onomatopées, cris d'animaux, virelangues), des récitations ou des chansons.

4. Les productions orales des apprenants

Comme exemple d'un travail coopératif dans le cadre d'une production orale, nous présentons ici une séquence (*Production Orale: EstefaniaJessica_MetiersNasales.mp3*) portant sur l'entraînement et la correction des nasales. De plus amples informations sont données dans nos publications précédentes (Tomé, 2009a; 2009b; 2010).

PO: EstefaniaJessica_MetiersNasales.mp3

Jéssica: Bonjour Estéphanie. Estefanía: Bonjour Jessi, tu vas bien?.

J.: Oui ça va bien. Et toi ? E.: Oui je vais bien, merci. Dis-moi les métiers.

J.: Une actrice, un chauffeur de taxi. E.: Non, non, répétez: un chauffeur de taxi.

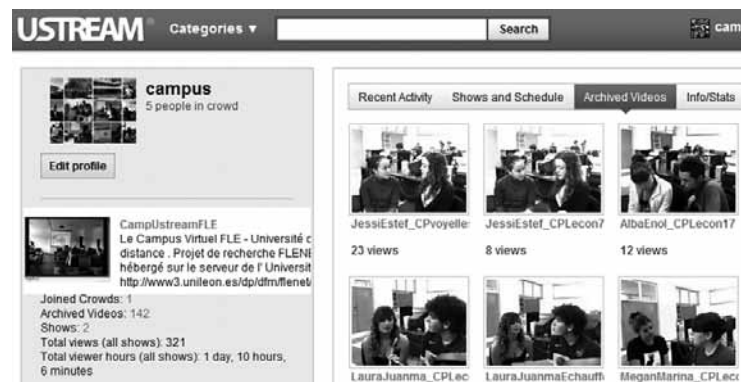
J.: Un chauffeur de taxi E.: D'accord J.: Une mécanicien E.: Un, un mécanicien J.: Un mécanicien

E.: D'accord J.: Une dactylo, un dentiste E.: Un dentiste J.: Un dentiste E.: D'accord

J.: Une secrétaire E.: D'accord J.: Un médecin E.: Un médecin J.: Un médecin E.: D'accord

J.: Un vendeur E.: Un vendeur J.: Un vendeur E.: D'accord J.: Merci

Image 2: Vidéos Correction Prononciation des étudiants sur UStream



5. La correction de la prononciation

La correction de la prononciation est un élément fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Traditionnellement, c'est l'enseignant qui assume le rôle principal de correcteur en classe tandis que les apprenants adoptent des attitudes plutôt passives. Néanmoins, Lyster & Ranta (1997) ont déjà relevé des modalités de correction de la prononciation non seulement par les enseignants (*explicit correction, recasts, clarification requests, metalinguistic feedback, elicitation, repetition*) mais aussi par les apprenants (*répétition, incorporation, self-repair, peer-repair*).. Notre recherche s'intéresse spécialement à l'implication de l'apprenant dans le processus pédagogique. Pour lui permettre de prendre conscience de ses erreurs, difficultés et interférences articulatoires, nous préconisons trois voies parallèles: la correction par l'enseignant ou le tuteur, l'autocorrection, la correction collaborative.

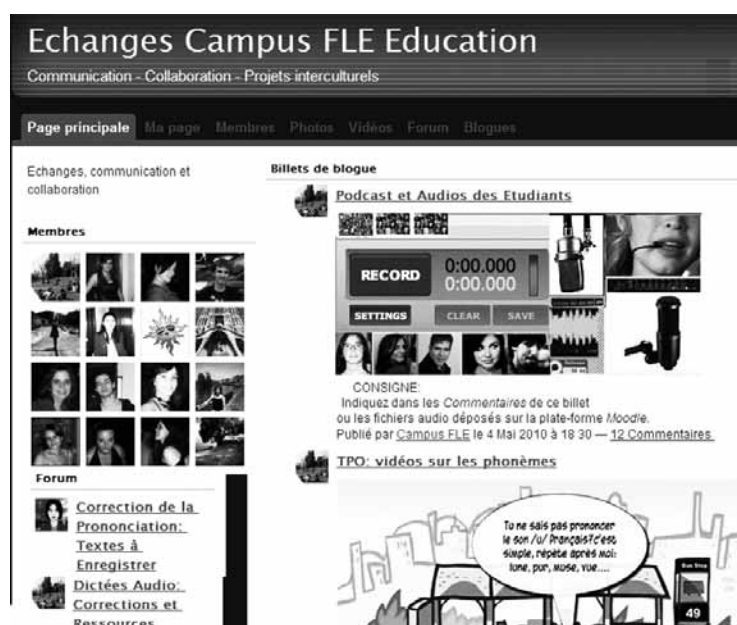
La **correction par l'enseignant** se fait généralement en classe (salle informatique). Par ailleurs, nous avons fait de nombreuses expériences de correction par des **tuteurs** dans le cadre du projet de télécollaboration León – Grenoble⁶ (Tomé, 2009b; 2009c), ainsi que par des **étudiants** Erasmus français qui ont accompagné et corrigé les apprenants espagnols. On peut consulter un exemple de correction de la prononciation par un tuteur dans la tâche *Echauffement vocal et Prononciation FLE* sur le réseau social *Ning Echanges Campus FLE Education*, dans le commentaire de la tutrice Elodie que contient le fichier audio *CO_ElodiereponseJudithRaquel.mp3*.

La correction réalisée de manière individuelle par l'apprenant se fait soit par la répétition ou la reprise d'un mot, d'un son ou d'une séquence sonore, soit par le renforcement ou l'articulation exagérée d'un phonème ou d'un groupe rythmique. Cette **autocorrection** se distingue des formes parallèles de répétition et de renforcement qui se pratiquent dans la correction collaborative entre apprenants. Dans le dossier audio *AutoCorrectionPerlesETU*, on trouve différents exemples réalisés sur le réseau social *Ning Echanges Campus FLE Education*.

La **correction collaborative** entre apprenants peut être spontanée ou conditionnée par l'enseignant (Tomé, 2009a; 2009b; 2009c; 2010). Il s'agit de situations où, avant l'enregistrement, les apprenants se posent des questions les uns aux autres, répètent des mots ou des phrases

à haute voix ou se corrigent entre eux. Comme ces situations spontanées sont difficiles à enregistrer ou à filmer, nous avons décidé de les recréer. On propose ainsi aux étudiants d'enregistrer des séquences audio ou vidéo dans lesquelles ils jouent une scène qui doit contenir des moments de correction. Ces activités se révèlent très efficaces et utiles, car les apprenants doivent réfléchir, se poser des questions méthodologiques, résoudre des problèmes dans un contexte réel, afin d'améliorer leur prononciation. La communication est authentique puisqu'ils participent à un dialogue, en même temps qu'ils savent qu'ils vont être écoutés ou observés par les autres étudiants de la classe.⁷

Image 3: Réseau social: Echanges Campus FLE Education



6. Conclusions

En résumé, retenons que le recours à des réseaux sociaux en cours de langue étrangère s'avère très précieux pour l'amélioration de la prononciation. Afin de tirer le meilleur profit des possibilités du web social, nous avons expérimenté divers types de tâches et élaboré plusieurs projets pédagogiques, en tenant compte de la nature et des avantages des médias et réseaux sociaux utilisés. Les enquêtes réalisées auprès des étudiants reflètent un bon accueil des activités proposées en classe de FLE. Les expériences ont été qualifiées d'«amusantes», «intéressantes», «utiles» et «différentes». En général, les participants pensent avoir fait des progrès en français, ils ont aimé s'enregistrer eux-mêmes et participer à des réseaux sociaux éducatifs. Quant aux outils, tâches et méthodes d'apprentissage de la prononciation et de la production orale, ils les jugent utiles, intéressants et adaptés à leur niveau de langue. Et en ce qui concerne la correction de la prononciation, ils apprécient autant le travail individuel que l'accompagnement par l'enseignant, le tuteur ou encore le collègue.

Finalement, nous avons pu constater que les médias et réseaux sociaux

sont également très favorables au développement des compétences interculturelles des apprenants. Nous avons étudié cet aspect dans une recherche-action sur la télécollaboration et les échanges entre des apprenants espagnols et étudiants étrangers. Les résultats nous ont convaincus que les médias et réseaux sociaux non seulement intègrent mais dépassent les outils pédagogiques classiques (manuel de français, magnétophone, vidéo, laboratoire de langues), tout spécialement en ce qui concerne la communication et la collaboration entre les différents acteurs ainsi que la création de situations authentiques. Les dialogues, les productions orales et les échanges des apprenants sont perçus comme réels et, de plus, les étudiants en apprécient la valeur pour leur formation humaine et académique, puisque ce type d'enseignement leur ouvre l'horizon au-delà de l'espace de la classe pour établir un lien avec le monde.

Notes

¹ Cf. Aceto *et al.*, 2010, Ala-Mutka, 2009, 2010; Downes (2007), *ICT Competency Standards for Teachers* – UNESCO 2008; *National educational technology standards for students and for teachers* - ISTE 2007, 2008.

² Tous les sites et références web signalés dans ce travail sont mentionnés dans l'Annexe 2 qui se trouve sur le site web de Babylonia (www.babylonia.ch/2/archives/2011/numero-2-11).

³ Nous avons ainsi développé deux projets de recherche financés par le *Ministerio de Ciencia y Tecnología* en Espagne (Projet FLENET: Français langue étrangère et Internet, période 2003–2006) et par la *Junta de Castilla y León, Consejería de Educación* (Campus Virtuel FLE – Universidad de León, période 2003–2005).

⁴ Les tâches et productions orales signalées dans cette étude sont disponibles en ligne sur les espaces web mentionnés dans l'Annexe 1 qui se trouve sur le site web de Babylonia (www.babylonia.ch/2/archives/2011/numero-2-11).

⁵ Ning est une plate-forme qui offre un grand potentiel pour la création de réseaux sociaux éducatifs. Ses fonctionnalités, son interface et ses espaces de communication favorisent la collaboration et les échanges d'une manière plus dynamique et plus ouverte que sur une plate-forme *e-learning*. Dans un réseau Ning, les membres disposent de plusieurs fonctions/rubriques (Page principale, Ma page, Groupes, Forum, Blogs, Événements, Musique, Photos, Vidéos) pour créer du contenu, communiquer et échanger. Ils ont aussi la possibilité de partager des documents audiovisuels, la syndication de contenus, ainsi que d'envoyer des fichiers sonores ou des vidéos ce qui peut être très utile et motivant pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons travaillé avec deux réseaux

éducatifs *Ning: Campus FLE Education* pour les enseignants et *Echanges Campus FLE Education* pour les étudiants.

⁶ Le Projet León – Grenoble (2005–2009) est le résultat de la collaboration entre le laboratoire LIDILEM (Université Stendhal – Grenoble 3) et le Campus Virtuel FLE (Universidad de León). Ce projet met en relation des étudiants de Master FLE (Université de Grenoble) avec des apprenants de FLE (Université de León).

⁷ On peut consulter plusieurs de ces séquences sur le canal Campus du réseau *UStream*, sur le blog *Echanges FLE – RedIRIS*, ainsi que sur le réseau *Ning Echanges Campus FLE Education*.

Bibliographie

Aceto, S., Dondi, C., Marzotto, P., Ala-Mutka, K. & Ferrari, A. (2010). Pedagogical Innovation in New Learning Communities: An In-depth Study of Twelve Online Learning Communities. *European Commission. EUR. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies*, Luxembourg. (<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC59474.pdf>)

Ala-Mutka, K. (2009). Review of Learning in ICT-enabled Networks and Communities. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), *JRC Scientific and Technical Report, European Commission*. (<ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC52394.pdf>)

Ala-Mutka, K. (2010). Learning in Informal Online Networks and Communities. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), *JRC Scientific and Technical Report, European Commission*. (<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC56310.pdf>)

Downes, S. (2007). Learning Networks in Practice, Emerging Technologies for Learning, vol. 2 19–27, *British Educational Communications and Technology Agency*, March 22, 2007. (http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/emerging_technologies07_chapter2.pdf)

Engwall, O. (2006). Feedback strategies of human and virtual tutors in pronunciation training. *TMH-QPSR*, 48, 11–34. (http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/qpsr/2006/2006_48_1_011-034.pdf)

ISTE (2007). National educational technology standards for students. (http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS_for_Students_2007_Standards.pdf)

ISTE (2008). National educational technology standards for teachers. (http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS_T_Standards_Final.pdf)

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

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66. (http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_Ranta1997_SSLA.pdf)

Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3):481–520. (http://dzibanche.biblos.uqroo.mx/hemeroteca/tesol_quartely/1967_2002_fulltext/Vol_25_3.pdf#page=114)

Morris, F. (2005). Child to child interaction and corrective in a computer mediated L2 class. *Language Learning and Technology*, 9(1), 29–45. (<http://ilt.msu.edu/vol9num1/morris/default.html>)

Murphy, J. (1991). Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening and pronunciation. *TESOL Quarterly*, 25(1):51–75. (http://dzibanche.biblos.uqroo.mx/hemeroteca/tesol_quartely/1967_2002_fulltext/Vol_25_1.pdf#page=52)

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. (<http://lands.let.kun.nl/literature/neri.2002.3.pdf>)

Pi-Hua, T. (2006). Bridging pedagogy and technology: User evaluation of pronunciation oriented CALL software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22 (3), 375–397. (<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet22/tsai.html>)

Tomé, M. (2004). Étude sur le dispositif Campus virtuel FLE – Universidad de León et ses applications pédagogiques. *I Congrès International TIC et Autonomie Appliquées à l'Apprentissage des langues (TAAAL)*, Université Jaume I. (<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/activ5.html#EDC>)

Tomé, M. (2006). L'enseignant de FLE et les ressources Internet, *Çédille. Revista de estudios franceses*, n° 2 (2006), pp. 114–133. (<http://webpages.ull.es/users/cedille/dos/tome.pdf>)

Tomé, M. (2007). Expériences pédagogiques dans le Campus Virtuel FLE, *ELA : Etudes de Linguistique Appliquée: Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculture*; *D'autres espaces pour les cultures*, N° 146, 2007, pp. 179–188. Paris.

Tomé, M. (2009a). Weblogs éducatifs pour l'enseignement d'une langue étrangère, *Synergies Espagne, Revue du GERFLINT*, n° 2 – 2009, 261–279. (<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne2/tome.pdf>)

Tomé, M. (2009b). Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français (FLE), *Revue ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, Vol. 12. (<http://alsic.revues.org/index1279.html>)

Tomé, M. (2009c). 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. (<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/578/837>)

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. (http://www.upv.es/dla_revista/docs/art2010/16_M_Tome.pdf)

UNESCO (2008). Information and Communication Technology (ICT) Competency Standards for Teachers. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>)

Mario Tomé

est professeur titulaire de Philologie française à l'Université de León (Espagne) où il dirige différents projets de recherche sur les applications des TICE et les réseaux informatiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce cadre, il a créé des portails pédagogiques comme FLENET, Français langue étrangère et Internet (flenet.unileon.es/) et le Campus Virtuel FLE – Universidad de León (flenet.unileon.es/BSCWprojet/index.html).