

# H ybrider l'apprentissage de la prononciation du français dans un cours universitaire : rôle des dynamiques interactionnelles

EMMANUELLE RASSART  
UCLOUVAIN, BELGIQUE

## I ntroduction

Ces dernières années, la phonétique et, de façon plus générale, l'enseignement-apprentissage de la prononciation bénéficient d'un regain d'intérêt de la part des enseignants et des chercheurs. Pour la France, on peut citer à titre d'exemple le numéro spécial « L'oral par tous les sens » de *Recherches et applications* (Abou Haidar et Llorca, 2016), le colloque « Prononcer les langues : émotions, variations, médiations » organisé à l'Université de Rouen (2017), ou encore le volume « Enseigner la phonétique d'une langue étrangère » de *Recherches en didactique des langues et des cultures* (Sauvage et Billères, 2019). Lors du 3e Congrès européen de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF, 2019), les communications et ateliers portant sur la phonétique ont chaque fois attiré un nombre important de participants. Parmi les interventions, celle de Bozena Billerey et Geneviève Geron a mis en évidence de façon critique la place accrue accordée à la prononciation dans les manuels de FLE récents.

Toutefois, les expériences d'enseignement-apprentissage de la prononciation du français en ligne semblent encore assez limitées. Certes, les tutoriels de prononciation se multiplient sur le web, avec des succès divers, mais c'est surtout du côté des technologies de traitement

automatique de la parole que les attentes sont énormes. À ce jour la détection d'erreurs de prononciation et la génération de feedbacks automatisés ne sont pas encore optimales (Detey, Fontan et Pellegrini, 2016). Il est cependant déjà possible d'exercer certains éléments phonémiques ou prosodiques de façon isolée<sup>55</sup>. Par exemple, le jeu mobile d'apprentissage de la langue française conçu par Denis Liakin, David Waddington et Walcir Cardoso à l'université Concordia (Montréal) propose d'évaluer la prononciation de mots dans des activités de type « écouter-répéter » (Liakin et al., 2018).

Cet article porte sur une expérience d'apprentissage hybride de la prononciation du français à destination d'étudiants inscrits dans une université belge francophone. On entend *hybride* comme « articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plateforme de formation » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, p. 1). Il s'agit plus précisément ici d'intégrer de la « distance dans la présence » (Charlier, Deschryver et Peraya 2014, p. 2), puisque le dispositif étudié prolonge la découverte de la prononciation du français, principalement réalisée en classe, par un approfondissement à distance sur Moodle.

## **U**n dispositif d'auto-apprentissage de la prononciation

À l'Institut des langues vivantes de l'UCLouvain (Louvain-la-Neuve, Belgique), le français langue étrangère (désormais FLE) est enseigné à environ 700 étudiants internationaux par an, depuis le niveau A1 jusqu'au C1. Le public se compose essentiellement d'étudiants d'échange et de chercheurs issus des quatorze facultés. Leurs besoins en prononciation sont variés et différent selon la langue de départ, le niveau, les objectifs et le tempérament de l'apprenant.

Les enseignantes disposent au grand maximum de 48 heures de présentiel réparties sur treize semaines pour faire passer les étudiants d'un niveau du CECRL au suivant. Pour atteindre en si peu de temps la performance attendue au niveau supérieur, la progression doit être soutenue et renforcée par des activités d'apprentissage en dehors de la classe.

En outre, apprendre à prononcer une autre langue engage non seulement l'intellect et les compétences physiologiques pour parvenir à réaliser les éléments de prononciation, mais aussi l'aspect affectif. Cela peut s'accompagner d'émotions négatives : peur, honte (Briet, 2014). Pour ces trois raisons (diversité du public, temps limité, image de soi), un travail de la prononciation individualisé et personnalisé doit prolonger l'initiation réalisée en classe (Lauret, 2007, p. 170).

55. Pour un état des développements technologiques récents, cf. Detey, Fontan et Pellegrini (2016) en particulier les points 3.2 et 3.3, respectivement consacrés à « La détection automatique d'erreurs de prononciation » et à « La génération de feedbacks ».

Geneviève Briet et moi-même avons dès lors imaginé de poursuivre l'apprentissage collectif de la prononciation du français en classe par un travail individuel en auto-apprentissage guidé sur Moodle, choix qui s'est imposé puisque c'est la plateforme utilisée par notre université. Nous ne partons pas de zéro dans ce projet, car nous avons déjà réfléchi sur notre pratique. Dans l'ouvrage *La prononciation en classe* (Briet, Collige et Rassart, 2014), nous présentons notre façon « décomplexée » d'enseigner la prononciation, basée sur le corps, les émotions et le travail en groupe (voir aussi Briet, 2014 et Collige-Neuenschwander, 2015).

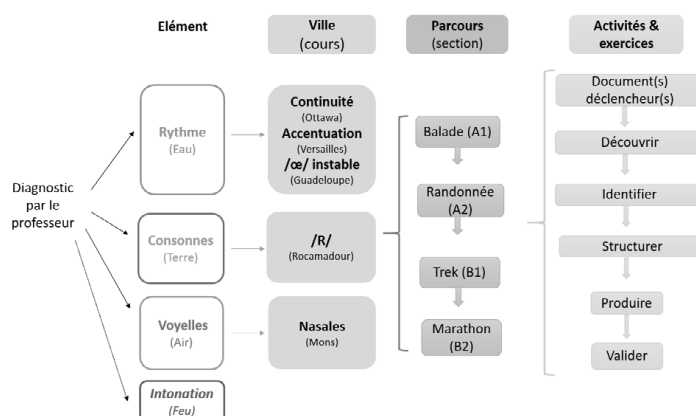
Avec l'aide d'étudiantes-stagiaires, nous avons conçu à ce jour dix-neuf parcours d'auto-apprentissage guidé de la prononciation du FLE sur Moodle (niveaux A1 à B2)<sup>56</sup> dans le but de poursuivre en ligne les prises de conscience des apprenants survenues en présentiel, tout en préservant l'esprit léger et joyeux que nous installons en classe grâce à notre approche.

Nous avons posé le choix de contextualiser la prononciation qui ne peut pas être isolée d'une langue-culture, mais doit s'y intégrer. Concrètement, le travail de prononciation s'associe à une découverte de lieux et de comportements de la culture francophone. En ligne, la prononciation est associée à des moments d'intérêt et de plaisir, vivants et dynamiques, comme en classe.

Le schéma ci-dessous montre comment le dispositif est structuré :

56. Un financement UCLouvain a permis à Geneviève Briet et moi-même de construire le dispositif techno-pédagogique en 2016-2017 avec une stagiaire de master en linguistique appliquée à l'apprentissage des langues (Paris Diderot). En 2018, une vingtaine d'étudiants ont testé certaines parties du dispositif, ce qui nous a permis de valider sa pertinence pédagogique mais aussi de pointer de nombreux soucis techniques. De janvier à juillet 2019, un nouveau financement UCLouvain a permis de développer trois parcours supplémentaires, avec l'aide d'une stagiaire en linguistique appliquée (UCLouvain).

Schéma 1.



L'architecture générale repose sur les quatre dimensions de la prononciation (rythme, consonnes, voyelles et intonation) qui sont liées aux quatre éléments (eau, terre, air et feu). Cette association entre catégorie phonétique et élément n'est pas aléatoire, elle illustre de façon imagée les caractéristiques prosodiques et phonémiques du français. Pour une justification des choix techno-pédagogiques et des métaphores soutenant l'apprentissage, nous renvoyons à un précédent article (Rassart, 2018).

À l'intérieur de chaque catégorie, la visite de lieux francophones emblématiques de l'élément est proposée. Par exemple, l'élément eau est associé à trois endroits : Versailles et ses fontaines, Ottawa et son canal Rideau, la Guadeloupe et sa mer turquoise. Chacun des lieux est relié à une caractéristique de la prononciation du français (par ex. l'effacement du /œ/<sup>57</sup> en Guadeloupe, prononcé /gwadlup/).

L'apprenant découvre le lieu francophone en réalisant une promenade adaptée à son niveau de prononciation du français. Quatre parcours pédestres, du plus facile au plus physique, sont proposés dans chaque ville, en lien avec les niveaux du CECRL, de la balade (A1) au marathon (B2). Chaque parcours correspond à une séquence d'exercices et d'activités soutenue par des tutoriels à visée plus théorique. Enfin, au terme de chaque promenade dans un lieu francophone, l'étudiant est soumis à un test certificatif pour valider son apprentissage.

57. Nous avons choisi de transcrire le schwa par l'archiphonème /œ/ (cf. Lauret, 2007, p. 65 pour une justification de l'abandon de la transcription /ə/ « didactiquement préjudiciable »).

## **L**es prémices d'une recherche-action

Depuis l'année académique 2019-2020, le dispositif d'auto-apprentissage (AA) sur Moodle est intégré à trois cours de « Prononciation et techniques de parole », formant ainsi un dispositif d'apprentissage hybride. Une recherche-action est menée autour de cette expérience pédagogique, dans le but de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles activités sont les mieux adaptées à l'apprentissage de la prononciation du français en ligne ?
2. Comment prolonger en ligne l'approche corporelle et affective de la prononciation pratiquée en classe ?
3. Comment motiver les étudiants à réaliser les activités en ligne ?
  - 3.1 Quel mode d'hybridation proposer ?
  - 3.2 Quel accompagnement offrir aux étudiants ?
4. Comment évaluer le travail réalisé en ligne ?

Les résultats partagés dans cet article se focalisent sur la question de recherche 3a et, dans une moindre mesure, sur 3b. On montrera d'abord comment le dispositif hybride a été construit de sorte à maximiser les dynamiques interactionnelles, dont quelques-unes seront illustrées. Ensuite, l'avis des étudiants sur l'AA en ligne sera analysé à partir d'un questionnaire de perception.

L'étude se concentre sur un groupe de 16 étudiants ayant suivi le cours LFRAN1303 « Prononciation et techniques de parole » (objectif B1) au 1<sup>er</sup> trimestre 2019, à raison de 2 heures en présentiel par semaine, soit 11 séances en classe pour 22 heures au total, auxquelles tous n'ont pas assisté de façon régulière. En parallèle du cours

hebdomadaire, les étudiants ont dû réaliser deux parcours d'AA de la prononciation sur Moodle.

## **D**esign pédagogique du dispositif hybride

Au début de l'année académique 2018-2019, les modules d'AA de la prononciation sur Moodle ont été intégrés au cours LFRAN1303 dans une relative urgence. À l'époque, il existait 16 parcours pour 4 objectifs de prononciation. La réalisation des 4 parcours B1 comptait pour 20 % de la note finale.

Les résultats de cette première expérience d'hybridation ont été mitigés, car seuls 3 étudiants sur 7 ont réalisé les 4 parcours demandés. Les raisons de cet échec peuvent être expliquées en se référant à 3 des 13 critères de valeur ajoutée pour les dispositifs hybrides à l'université (désormais C) définis par Lebrun, Docq et Smit (2010, p. 50 et suiv.) :

### **C3 : contribue à familiariser les étudiants avec les outils technologiques.**

Les étudiants n'ont pas reçu assez d'aide dans la prise en main des parcours en ligne. Bien que l'environnement Moodle leur soit familier, la réalisation de longues séquences d'activités avec accès conditionné, ainsi que certains types d'activités originales et/ou moins fréquentes sur Moodle les ont déstabilisés. De plus, cette première cohorte a été confrontée à de nombreux bugs techniques.

### **C4 : favorise une implication personnalisée des étudiants dans le cours.**

Les étudiants se sont vu imposer la réalisation de tous les parcours B1 qui existaient à ce moment-là, sans tenir compte de leurs besoins réels ou perçus en prononciation. Ils n'ont pas eu l'occasion de s'impliquer dans le choix de leurs objectifs d'apprentissage.

### **C9 : maximise les interactions entre l'enseignant et les étudiants en vue de soutenir leur apprentissage.**

Le suivi des parcours d'auto-apprentissage était trop déconnecté du présentiel. Les interactions se sont limitées à quelques questions d'étudiants adressées à l'enseignante par email, ou posées en fin de cours et lors des pauses, uniquement pour faire part de soucis techniques.

Pour éviter de reproduire les erreurs de l'année académique précédente, le modèle d'hybridation a été repensé en 2019-2020 de façon à y renforcer la composante interactionnelle. Des ajustements technopédagogiques ont été opérés sur les parcours en ligne, essentiellement pour faciliter la navigation et l'ergonomie, ceci afin de réduire l'impact négatif produit par les bugs techniques. La convivialité n'est-elle pas, en distanciel, la première forme d'interaction ? Elle permet à l'étudiant de se sentir accueilli dans l'espace virtuel, et guidé par une main invisible. En outre, l'articulation des activités d'apprentissage entre distanciel et présentiel a été réorganisée de façon à augmenter significativement les interactions entre les étudiants et l'enseignante, et entre étudiants.

Les dynamiques interactionnelles internes au dispositif d'AA en ligne seront d'abord décrites. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur les formes d'interaction externes au dispositif d'AA et leur impact sur l'intégration du distanciel au présentiel.

### L'INTERACTION DANS LES RÉGULATIONS PÉDAGOGIQUES EN LIGNE

Les dynamiques interactionnelles internes aux parcours d'AA en ligne sont décrites en reprenant les catégories proposées par Cappellini et Combe (2017, § 99 et suiv.).

### LA MISE EN MÉDIA

Malgré les limites techniques imposées par les contraintes de la feuille de style Moodle choisie par l'UCLouvain, nous avons tenté de rendre la mise en page la plus attractive possible grâce à la présence de nombreuses images et en jouant sur la taille et la couleur du texte. En voici un exemple issu du trek B1 à Ottawa :

Produire



Prête pour un KIRAKO ?

Ecoutez, lisez et répétez les mots du reportage. Parlez en même temps que la présentatrice.

A l'intérieur des groupes phonétiques, connectez les mots entre eux comme les mailles d'une chaîne.

Faites les mêmes pauses que la présentatrice.




Par ailleurs, chaque parcours est structuré en étapes afin que la progression apparaisse toujours clairement aux étudiants. Quel que soit le lieu visité, la même icône introduit chaque étape, par exemple le symbole « produire » ci-dessus.

Le plugin Moodle H5P a également permis de développer des visuels beaucoup plus soignés dans les parcours plus récents, comme on le verra plus loin.

### LES CHOIX ÉNONCIATIFS

Dans la mise en discours des parcours sur Moodle, les interpellations de l'étudiant et les formes exclamatives et interrogatives sont bien présentes dans le titre des activités et dans les consignes, par exemple dans le trek B1 à Versailles :

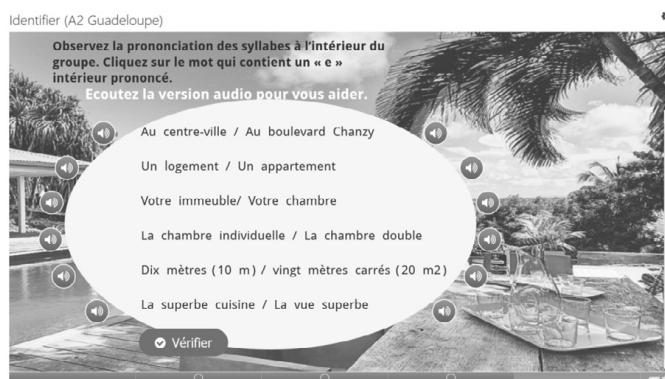
 Entraînez-vous pour gagner votre niveau B1 en accentuation !

 Déposez votre mp3 pour gagner votre couronne de l'accentuation à la française !

### LES CONSIGNES EN LIGNE

Pour Cappellini et Combe (2017, § 49), les consignes sont des « moments fondamentaux de l'enseignement en ligne (...) lieu non seulement de cadrage de la tâche mais aussi d'amorce du dialogue et de déclencheur potentiel de motivation chez l'apprenant. »

Nous employons le « vous » dans toutes les consignes, nous privilégions les phrases courtes et simples avec des verbes opérateurs, et nous travaillons la mise en page de l'exercice afin que la tâche à effectuer y apparaisse de façon visuelle. Le plugin H5P exploité dans l'exemple suivant permet une meilleure ergonomie que les activités Moodle classiques :



### LES FEEDBACKS EN LIGNE

On distingue feedbacks automatiques et manuels. « Par “feedbacks automatiques” nous nous référons à toute forme d'aide multimédia conçue (...) de manière à être générée automatiquement suite à une

action des apprenants (Boneau et Eisenbeis, 2010) » (cité par Cappelini et Combe, 2017, § 78).

Dans les activités à visée formative, nous recourons au mode de test « interactif à essais multiples » qui, sur Moodle, permet de donner des indices automatiques à l'étudiant à chaque tentative. Les indices sont formulés comme des conseils à l'étudiant. Ils lui rappellent la consigne et/ou lui donnent des stratégies pour accomplir une meilleure performance lors de la tentative suivante, comme dans cette question du marathon B2 à Mons sur les graphies du son /ã/ :

Veuillez choisir au moins une réponse :

- Cinquante
- En
- Donc
- Action
- Train
- Autant
- Représente
- Cinquante
- Attentifs
- Gens
- Attention
- Constitutifs
- Attention
- Un
- Confettis
- Différents
- Demandée
- Matin

Votre réponse est partiellement correcte.  
Vous en avez sélectionné correctement 5.  
Il faut sélectionner 9 mots dans la liste. Réécoutez les deux fichiers audio de la question précédente si vous hésitez.

Essayez encore

Nous tirons également parti des feedbacks spécifiques, c'est-à-dire dans le jargon Moodle ceux qui portent sur une question en particulier. Voici un exemple de feedback spécifique formatif dans la randonnée à Rocamadour. Un dialogue pédagogique asynchrone y est noué avec l'étudiant à la suite d'un exercice de discrimination du /r/ final. Le feedback de l'exercice propose à l'étudiant une activité d'apprentissage complémentaire basée sur un geste qu'il connaît normalement déjà pour l'avoir pratiqué auparavant en présentiel, guidé par son professeur :

Bravo pour cet exercice ! Répétez les énoncés suivants avec une intonation 🗣️ :

"C'est une terre"  
"La peau ivoire"  
"La saveur fine"

Vous pouvez faire un geste avec la main pour vous aider à descendre la voix.



Dans l'exercice suivant, vous allez continuer cette pratique de prononciation.

Nous utilisons également les feedbacks spécifiques de Moodle pour apporter un éclairage théorique ou pour attirer l'attention de l'étudiant sur un élément un peu plus complexe. Par exemple, suite à une activité de discrimination auditive dans la randonnée A2 à Mons, l'étudiant est sensibilisé au lien graphie-phonie qui fera l'objet d'un apprentissage ultérieur :

Votre réponse est correcte.  
Bravo, on entend le son /ɛ/ à la fin de « des mains » et de « des musiciens ».  
Le son /ɛ/ peut s'écrire de plusieurs manières, par exemple « ain » et « en ».

Sur Moodle, les feedbacks globaux apparaissent quant à eux à la fin du test, avec le résultat final. La plupart du temps, nous les utilisons comme des liens qui permettent à l'étudiant de garder le fil du parcours en tête. Par exemple, à l'issue du test proposé pour la randonnée A2 à Versailles, l'étudiant reçoit sa note assortie du feedback suivant, variable selon le résultat obtenu :

Feedback global

Limite de note 100%

Feedback

Bravo ! Vous pouvez à présent valider vos connaissances sur l'accentuation au niveau A2

Limite de note 69%

Feedback

Vous avez encore besoin de pratiques un peu. Avez-vous utilisé vos deux tentatives ?

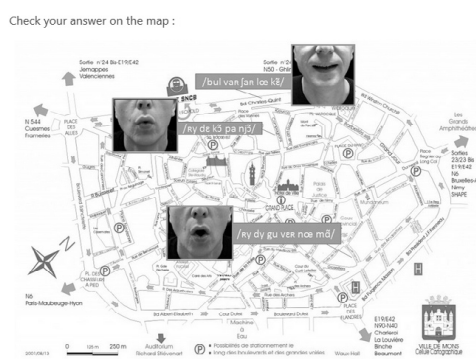
Limite de note 49%

Feedback

Pratiquez encore. Si vous ne l'avez pas fait, réalisez la balade A1 à Versailles.

Dans les tests certificatifs où une seule tentative est possible, nous utilisons le feedback global pour donner le corrigé de l'activité à l'étudiant. La note qui tombe à l'issue d'un test en ligne peut générer de la frustration lorsque le test est moins bien réussi ; il est donc important de permettre à l'étudiant de s'autocorriger rapidement, en l'absence

physique de l'enseignant. Voici par exemple le corrigé du test certifié A2 à Mons, avec transcription phonétique des extraits entendus :



Quant aux feedbacks manuels, c'est-à-dire sur Moodle ceux qui nécessitent une intervention du professeur, ils sont présents en quantité limitée. En effet, en distanciel, une activité nécessitant un tel feedback interrompt l'étudiant dans sa progression, ce qui peut impacter négativement sa motivation. Il n'a pas toujours le temps ou l'envie d'attendre que l'enseignant corrige manuellement l'activité. Nous avons donc décidé de ne pas employer de questions nécessitant un feedback manuel dans les activités à visée formative. En revanche, dans les tests certificatifs de validation proposés à la fin de chaque parcours, toute activité de production orale nécessite un feedback manuel de l'enseignant. L'étudiant enregistre sa voix et l'enseignant commente la production à l'aide d'une grille d'évaluation, comme par exemple au terme du marathon B2 à Ottawa où l'étudiant doit enregistrer un commentaire sportif, à la manière d'un journaliste (pour une description prosodique du genre, voir Mathon et Boulakia, 2011). L'enseignant évalue la production à l'aide de la grille suivante, dans laquelle tous les critères sont formulés à la 2<sup>e</sup> personne, instaurant une fois de plus une interaction pédagogique asynchrone avec l'étudiant :

Votre commentaire est facile à comprendre	non 0 points	presque 1 points	tout à fait 2 points	
Votre intonation est conforme à celle des journalistes sportifs	non 0 points	presque 1 points	tout à fait 2 points	
Vous êtes capable de parler à un débit rapide	non 0 points	presque 1 points	tout à fait 2 points	
Vous glissez d'un mot à l'autre avec la même fluidité qu'un joueur de hockey sur la glace	non 0 points	presque 1 points	tout à fait 2 points	

## L'interaction dans les régulations pédagogiques externes au dispositif

On a vu comment les régulations pédagogiques en ligne comportent à des degrés divers une dimension interactionnelle asynchrone. Dans les régulations pédagogiques externes au dispositif, les interactions, en nette augmentation par rapport à l'expérience mitigée de l'année précédente, sont plus authentiques.

Ce tableau montre comment les activités d'AA de la prononciation sur Moodle ont été articulées avec les séances de classe hebdomadaires en présentiel, du début (semaine 2, désormais S2) à la fin du quadrimestre (S13).

**Tableau 1**

	Composantes de la prononciation abordées lors des séances en classe	Parcours d'auto-apprentissage de la prononciation	
		Présentiel (collectif)	Distanciel (individuel)
S2	Sensibilisation à l'intonation et à la prosodie des différentes langues	/	/
S3	Unité 1 : Je fais le point L'accent final du français Découverte de l'API	Présentation du diagnostic de la prononciation (enregistrement mp3)	/
S4	Unité 2 : Je lis et je choisis L'accent final de durée Les enchaînements La liaison	/	Enregistrement du diagnostic de la prononciation et dépôt sur Moodle
S5	Unité 3 : Je salue et je (me) présente Le son /y/	Remise des grilles d'évaluation du diagnostic de la prononciation Formulation de 2 objectifs d'AA de la prononciation par l'enseignante Visite guidée des parcours sur Moodle	Familiarisation avec les 2 parcours d'AA recommandés par l'enseignante
S6	Unité 4 : J'annonce Les voyelles nasales	Retour de l'enseignante sur l'état d'avancement des parcours	Réalisation du 1 <sup>er</sup> parcours
S7	Unité 5 : J'interprète L'intonation expressive	Partage d'expériences autour des parcours Présentation du document « bilan du 1 <sup>er</sup> parcours »	Réalisation du 1 <sup>er</sup> parcours (fin) Réalisation du bilan du 1 <sup>er</sup> parcours
S8	Unité 5 : J'interprète (suite) Le rythme du français : accent de durée final, continuité (rappel)	Remise du bilan écrit du 1 <sup>er</sup> parcours Partage oral des réponses au bilan	/
S9	<i>Pas de cours (jour férié)</i>		Réalisation du 2 <sup>e</sup> parcours
S10	Unité 6 : je téléphone L'articulation des consonnes	/	Réalisation du 2 <sup>e</sup> parcours

Tableau 1 (suite)

	Composantes de la prononciation abordées lors des séances en classe	Parcours d'auto-apprentissage de la prononciation	
		Présentiel (collectif)	Distanciel (individuel)
S11	Unité 6 : je téléphone (suite) Le rythme du français : accent de durée final, continuité (rappel)	Retour de l'enseignante sur l'état d'avancement des parcours Partage d'expériences autour des parcours	Réalisation du 2 <sup>e</sup> parcours (fin) Réalisation du bilan du 2 <sup>e</sup> parcours
S12	Unité 7 : je raconte Les sons /e/ et /ɛ/	Remise du bilan écrit du 2 <sup>e</sup> parcours Partage oral des réponses au bilan écrit	/
S13	Examen oral collectif	/	/

Trois formes de dynamiques interactionnelles externes ont été intégrées dans cette organisation hybride :

#### LA NÉGOCIATION PRÉALABLE DES OBJECTIFS D'AUTO-APPRENTISSAGE À DISTANCE

Un premier diagnostic de la prononciation de l'étudiant est posé par le professeur sur la base d'un enregistrement réalisé en S4, à l'aide d'une grille d'évaluation papier remise à l'étudiant en classe (S5). Sur cette grille d'évaluation, deux parcours d'auto-apprentissage sont recommandés à chaque étudiant (par exemple : réaliser la randonnée + le trek à Mons, et le trek à Ottawa). L'étudiant peut, s'il le souhaite, demander de visiter un autre lieu pour travailler un autre objectif.

#### LE PARTAGE DE PRATIQUES EN CLASSE

En semaines 7, 8, 11 et 12, une dizaine de minutes en début de cours sont consacrées à un échange sur les parcours d'AA. Ces moments montrent aux étudiants l'importance du travail distanciel sur Moodle et soulignent qu'il fait partie intégrante du cours.

- S7 et S11 : un bref rapport factuel sur la progression du groupe est proposé par l'enseignante afin de lancer la conversation. Les plus avancés partagent avec les autres ce qu'ils ont déjà appris, apprécié et/ou trouvé surprenant dans les parcours réalisés à distance.
- S8 et S12 : la grille de « bilan » complétée par chaque étudiant sert de déclencheur aux échanges oraux en sous-groupes.

Les éventuels bugs techniques sont pointés durant ces moments d'échange afin d'être résolus.

### L'ÉCHANGE DE COURRIELS

Les étudiants n'ont l'occasion d'interpeler oralement leur enseignante qu'une fois par semaine, à condition de venir au cours. Dans l'intervalle, ils peuvent la contacter par email, l'expérience ayant montré que le forum Moodle n'est pas un mode de communication plébiscité. La plupart du temps, leurs courriels concernent des questions d'ordre technique, mais il peut arriver qu'un étudiant fasse part d'une question liée au contenu. Par exemple, cet étudiant (voir l'image ci-dessous) ne souhaitait pas rester sur une incompréhension au terme de la randonnée A2 à Ottawa, et voulait obtenir une réponse rapide afin de poursuivre sa route vers le niveau B1.

De : \*\*\*\*  
 Envoyé : vendredi 18 octobre 2019 21h 49  
 À : Emmanuelle Rassart  
 Objet : Question sur Ottawa A2.1 ex 3

Bonjour professeure,

J'ai une question sur l'exercice A2.1. Dans la question 3 audio 4J'écoute:» le onze septembre». A mon avis c'est 5 syllabes (le-onze-sep-tem-bre) car on ne fait pas l'elision entre le et onze. Cependant la réponse correcte marque est 4 syllabes. Est-ce que Vous pouvez m'expliquer ou Je me trompe s'il vous plait? J'attache un capture d'écran et le audio ici.

Merci beaucoup,  
 E\*\*\*\*\*

Dans la réponse à l'étudiant, la solution n'est pas donnée mais un dialogue pédagogique réflexif semblable à l'interaction présenteielle est initié, incitant l'étudiant à trouver la réponse par lui-même en regardant un tutoriel issu d'un autre parcours.

Bonjour E\*\*\*\*\*,

Tu trouveras la réponse à ta question en regardant ce tutoriel, issu du parcours Moodle en Guadeloupe (sur le « e » instable »).

Bien à toi,  
 Emmanuelle

## **B**ilan réflexif des étudiants sur les parcours d'AA

En S7 et 11, les étudiants complètent un bilan écrit lorsqu'ils ont terminé la visite de chacune des deux villes correspondant à leurs besoins individuels en prononciation. Ce bilan leur permet de prendre conscience des apprentissages réalisés et de les partager oralement avec d'autres en classe. Il permet aussi de collecter des données pour la recherche-action en cours.

**Bilan du parcours d'auto-apprentissage de la prononciation n°1****1. Mon profil**

Nom : ..... Prénom : .....  
 Ma première langue est le ..... J'apprends le français depuis ..... mois/ans.

La première ville/région que j'ai visitée est :

- Versailles  Rocamadour  
 Ottawa  Mons  
 La Guadeloupe

Dans cette ville/région, j'ai réalisé les parcours :

- Balade A1  Trek B1  
 Randonnée A2  Marathon B2

J'ai commencé ma visite le ..... / ..... / ..... (JJ / MM / AA)

J'ai fini ma visite le ..... / ..... / ..... (JJ / MM / AA)

**2. Ce que je savais déjà avant de commencer le parcours d'auto-apprentissage**

Sur cet aspect de la prononciation du français ?

Sur la région visitée ?

LFRAN 1303 – Prononciation et techniques de parole - niveau B1

7

**3. Ce que j'ai appris grâce au parcours d'auto-apprentissage**

Sur cet aspect de la prononciation du français ?

Sur la région visitée ?

Qu'est-ce qui me sera le plus utile pour bien prononcer et que je veux absolument retenir ?

**4. Mon avis sur le parcours réalisé**

J'ai trouvé la navigation sur Moodle :

- Difficile  Facile  
 Plutôt difficile  Très facile  
 Assez facile

Commentaires :

Quelle est l'activité que j'ai trouvée la plus utile ? Pourquoi ?

Quelle est l'activité que j'ai trouvée la moins utile ? Pourquoi ?

LFRAN 1303 – Prononciation et techniques de parole - niveau B1

8

Au terme du semestre, vingt-neuf bilans ont été remis par les seize étudiants du cours LFRAN1303. Dans l'ensemble, les étudiants ont pris le temps de répondre avec soin aux questions. Seuls deux bilans ont été complétés de façon superficielle. Même si le recueil de données a été fait en l'absence de tout contrôle, des tendances apparaissent et peuvent faire l'objet d'une interprétation, en lien avec les questions posées dans le cadre de cet article.

**PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON**

Le groupe de 16 étudiants se composait de 13 filles et 3 garçons, dont les premières langues se répartissaient comme suit :

- espagnol : 4
- allemand : 3
- portugais, japonais et polonais : 2
- arabe, chinois et italien : 1

Parmi eux, les 3 garçons ont remis les 2 bilans (soit 6 bilans au total) ; 10 filles ont remis les 2 bilans et 3 n'ont remis que le premier (soit 23 bilans au total). Les 29 bilans portent sur les lieux suivants :

- Ottawa (enchaînements et liaisons) : 12
- Versailles (accentuation finale et expressive) : 6
- Guadeloupe (/œ/ instable) : 6
- Rocamadour (son /R/) : 3
- Mons (voyelles nasales) : 2

Les tendances les plus significatives sont pointées dans les paragraphes suivants.

### RÉALISATION DE LA TÂCHE

La durée consacrée à l'AA varie :

- 37 % des étudiants (soit 11 personnes) ont réalisé la tâche en une seule fois. Parmi eux, 7 ont effectué en une seule journée 2 ou 3 parcours au sein de la même ville (par exemple la randonnée A2 puis le trek B1 à Ottawa).
- 45 % ont réalisé la tâche en l'espace d'une semaine (entre 2 et 7 jours).
- Les autres ont étalé le travail sur une durée plus longue (entre 8 et 15 jours).

La navigation sur Moodle a été perçue comme facile par la majorité (72 %) :

- Très facile : 2
- Facile : 10
- Assez facile : 9
- Plutôt difficile : 5
- Difficile : 3

### PERTINENCE ET UTILITÉ DE LA TÂCHE

Tous les étudiants ont répondu à la question « Quelle est l'activité que j'ai trouvée la plus utile ? Pourquoi ? ». Deux réponses sont trop vagues pour pouvoir être interprétées. L'analyse des réponses valides donne les résultats suivants :

- Production orale (répéter, imiter) : 11
- Discrimination auditive (identifier, repérer, appliquer une règle) : 6
- Tutoriels théoriques : 4
- Images/métaphores éclairantes : 3
- Écoute des documents déclencheurs : 2
- Transcriptions en API : 2

À la question « Quelle est l'activité que j'ai trouvée la moins utile ? Pourquoi ? », 4 étudiants répondent explicitement « aucune ». Par ailleurs, 6 ne répondent pas, sans que l'on sache si cela signifie que tout leur a paru utile ou qu'ils ne souhaitent pas exprimer leur avis. Les 19 réponses détaillées manifestent les attitudes suivantes :

- 6 étudiants ne voient pas l'intérêt de l'étape de découverte où des questions de compréhension sont posées à partir d'un document déclencheur (vidéo, audio, iconique) : « *parce qu'on n'a pas besoin de bien comprendre la vidéo* » (# 22) ; « *parce qu'on ne travaille pas directement le son /r/* » (# 5.2).
- 4 étudiants regrettent la présence d'activités sans feedback ou corrigé : « *car c'était difficile de savoir si je prononce correctement* » (# 6).
- 2 étudiants sont frustrés de n'avoir eu droit qu'à une seule tentative pour le test certificatif final : « *car ils sont très courts et ne reflètent pas bien ce que je sais vraiment* » (# 12).

- Enfin, 7 exercices ponctuels sont pointés du doigt. Il s'agit notamment d'activités en lien avec des procédés qui n'avaient pas encore été utilisés en classe au moment où le bilan a été complété, ou d'exercices jugés trop difficiles à réaliser (« le vidéo est trop vite » (# 9)), ou encore d'activités dont les étudiants ne voient pas le sens (« Compter les syllabes parce que je pense que prononcer est plus important que compter des syllabes » (# 4)).

## **I**nterprétation : pas d'hybridation sans interaction

On peut relire ces observations à la lumière des treize critères de valeur ajoutée pour les dispositifs hybrides à l'université définis par Lebrun, Docq et Smit (2010, p. 50 et suiv.), en commençant par les trois critères dont on n'avait pas suffisamment tenu compte lors de la première expérience d'hybridation du cours.

### **C3 : contribue à familiariser les étudiants avec les outils technologiques.**

En comparaison à l'année précédente, la prise en main de la plateforme Moodle a été globalement perçue comme plus facile. Les améliorations techno-pédagogiques opérées pour améliorer l'ergonomie générale et le temps de classe consacré aux explications sur l'utilisation des parcours semblent avoir porté leurs fruits.

### **C4 : favorise une implication personnalisée des étudiants dans le cours.**

Ni les comportements des étudiants ni leurs réponses dans le bilan écrit ne permettent de mettre en évidence une quelconque progression par rapport à ce critère, ce qui ne signifie pas qu'il n'y a eu aucun changement. Les questions posées dans le bilan écrit ne permettent en effet pas de mesurer l'impact de ce critère.

### **C9 : maximise les interactions entre l'enseignant et les étudiants en vue de soutenir leurs apprentissages.**

Les régulations pédagogiques internes au dispositif sont au cœur de l'expérience de l'étudiant à distance. D'ailleurs, quelques-uns expriment clairement leur frustration en cas d'absence de feedback. Les étudiants se sont également approprié les espaces de régulations

pédagogiques externes au dispositif, que ce soit les temps d'échange en classe, les emails à l'enseignante ou le bilan réflexif écrit.

L'importance accordée aux critères C3 et C9 dans le dispositif étudié peut être mise en parallèle avec les trois composantes de l'accompagnement indispensables dans toute formation à distance identifiées par Charlier, Deschryver et Peraya (2014, p. 5-6) :

- Cognitive : soutien à la construction des connaissances au moyen de tâches facilement réalisables sur Moodle ;
- Affective : proximité avec l'enseignant et les pairs grâce aux interactions externes au dispositif et aux feedbacks réguliers et rapides sur Moodle ;
- Métacognitive : verbalisation de l'expérience d'apprentissage sur Moodle grâce au bilan et aux discussions de classe.

Les bilans et les comportements des étudiants de 2019-2020 mettent également en évidence l'importance de trois autres critères de valeur ajoutée pour les dispositifs hybrides à l'université tels que décrits par Lebrun, Docq et Smit (2010, p. 50 et suiv.).

### **C1 : met à disposition des étudiants les ressources nécessaires à un apprentissage en profondeur.**

Les étudiants perçoivent clairement l'utilité des activités et ressources proposées en ligne, notamment les tutoriels et les métaphores explicatives, ou même le recours à l'API.

*« Les tutoriels sont très utiles parce que les règles sont expliquées ici » (# 1).*

*« Les tutoriels qui expliquent les règles (...) sont très clairs et très compréhensibles » (# 22).*

*« Les activités avec des signes phonétiques sont très utiles je pense parce que si on apprend les signes phonétiques, on peut prononcer sans audioguide » (# 9).*

*« Parce qu'on peut apprendre le français plus facilement si il y a l'image qu'il y a seulement l'audioguide » (# 9.2).*

### **C10 : amène les étudiants à produire des signes visibles de leurs apprentissages.**

Plus d'un tiers des étudiants plébiscitent les activités de production orale finale sur Moodle (enregistrer sa voix). Ils apprécient l'effort demandé (« ils m'ont fait essayer plusieurs fois » (# 22)). La même proportion d'étudiants pointe l'utilité des activités reposant sur l'écoute. Ces réponses n'ont rien de surprenant de la part de jeunes tous âgés d'une vingtaine d'années. Pour Milad Doueïhi, l'oralité se situe au cœur de la nouvelle culture numérique qui est la leur : « La voix, longtemps absente, figure maintenant d'une manière puissante dans notre quotidien numérique » (Doueïhi, 2011, p. 20).

**C11 : exploite la flexibilité de l'enseignement à distance pour répondre à des besoins spécifiques.**

En ce qui concerne la flexibilité horaire, le bilan est en demi-teinte puisque 25 % des étudiants ont réalisé deux ou trois parcours d'une traite, alors que la scénarisation de l'hybridation présentée dans le tableau 1 a été conçue pour permettre aux étudiants de planifier et d'étaler dans la durée les tâches d'AA. Selon Lauret, tout dispositif d'enseignement-apprentissage de la prononciation devrait en effet inviter l'apprenant à une « permanente attention sur les moyens variés de l'entraînement et au plaisir à produire la nouvelle langue » (Lauret, 2007, p. 170). C'est d'ailleurs avec cette même conviction que Geneviève Briet et moi-même avons imaginé les parcours sur Moodle comme un renforcement itératif du travail en présentiel. Lors des prochaines éditions du cours, il faudra davantage sensibiliser les étudiants à la nécessaire progressivité du travail d'apprentissage de la prononciation.

Enfin, que répondre aux quelques étudiants qui ont épinglé dans leur bilan réflexif des activités à distance non redondantes avec le travail réalisé en classe ? Même si ce retour d'expérience est limité, il semble que l'on pourrait entendre leur objection et ajouter à la liste de Lebrun, Docq et Smit un quatorzième critère de valeur ajoutée des dispositifs hybrides à l'université.

**C14 : exploite la redondance entre les contenus présentsiels et distanciels afin de soutenir la motivation de l'étudiant et son engagement dans l'apprentissage.**

On a montré plus haut que cette redondance est présente dans le dispositif d'AA au travers de certains feedbacks formatifs. Elle pourrait encore être renforcée à l'avenir, par exemple en proposant aux étudiants de réaliser lors de l'examen final, en présentiel et en groupe, une performance orale centrée sur les objectifs de prononciation travaillés en solo sur Moodle. Une telle activité viendrait ainsi fermer la boucle itérative installée dans le dispositif hybride d'apprentissage de la prononciation.

**C** *onclusion : s'engager seul et avec les autres dans l'apprentissage de la prononciation*

La question posée au départ était « Comment motiver les étudiants à réaliser les activités en ligne ? Avec quel mode d'hybridation ? Et quel accompagnement ? ». Améliorer sa prononciation implique de

« s'écarte[r] des rives bien connues des intelligences verbales et logiques pour s'aventurer dans des courants musicaux, corporels et personnels moins abordés » que dans l'exercice des autres compétences langagières (Briet, 2014, p. 32). Dans l'expérience relatée ici, tous les apprenants sont allés jusqu'au bout du parcours d'apprentissage hybride de la prononciation. Il semble bien que les dynamiques interactionnelles aient joué un rôle prépondérant pour renforcer l'articulation du distanciel au présentiel. En effet, elles ont instauré une forme de convivialité distancielle (ou de distanciation conviviale) qui a facilité l'entrée dans l'espace médiatisé d'apprentissage autonome, et a rendu plus visible le lien et la complémentarité avec les activités de classe. Les apprenants ont trouvé dans le dispositif hybride une réponse individualisée et signifiante à leurs besoins spécifiques en prononciation ; comme en classe lors de certaines activités basées sur le corps et les émotions, ils ont dû se dépasser pour réaliser sur Moodle certains exercices parfois inattendus et déstabilisants, ce qui a renforcé leur sentiment d'efficacité personnelle ; enfin, ils se sont sentis accompagnés dans leur apprentissage par leurs pairs et l'enseignante. Or, les recherches en psychologie cognitive ont depuis longtemps prouvé l'influence de ces différents facteurs sur la motivation (cf. entre autres Viau, 1997 ; Bandura, 2003).

L'intégration des parcours d'AA de la prononciation sur Moodle aux cours en présentiel est récente. Les premiers résultats présentés ici posent les bases d'une recherche-action qui devra porter sur plusieurs cohortes d'étudiants. Les questions formulées dans le bilan écrit d'auto-évaluation de l'AA pourraient ainsi être revues afin de mieux faire apparaître des items pertinents en lien avec les sept critères de valeur ajoutée des dispositifs hybrides à l'université mis en évidence dans cet article. Les constats posés à partir de notre expérience limitée à l'apprentissage de la prononciation du français pourraient ainsi contribuer à mieux comprendre l'impact des environnements numériques sur l'apprentissage des langues en général.

### Bibliographie

- ABOU HAIDAR L. ET LLORCA R. (2016) (dir.), « L'oral par tous les sens. De la phonétique corrective à la didactique de l'oral », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, 60, Paris, CLE International.
- BANDURA A. (2003), *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- BILLEREY B. ET GERON G. (2019), « Vers un renouveau du travail phonétique en classe de FLE ? », *3e Congrès européen de la FIPF « Français, passion pour demain »* (Athènes, 3-8 septembre 2019).
- BILLIÈRES M. (2018) (dir.), « Pratiques de l'enseignement de la prononciation du FLE », MOOC développé à l'Université Toulouse Jean Jaurès, consulté le 06/01/2020. URL : <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:univ-toulouse+101016+session01/about>

- BRIET G., COLLIGE V. ET RASSART E. (2014), *La prononciation en classe*, Grenoble, PUG.
- BRIET G. (2014), « Développer l'ego phonétique par une didactique de l'émotionnel », *Le Langage et l'Homme*, 49/ 1, p. 25-35.
- CAPPELLINI M. ET COMBE C. (2017), « Analyser des compétences technosémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire », *Alsic*, 20 (3) 2017, consulté le 06/01/2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3186>
- CHARLIER B., DESCHRYVER N. ET PERAYA D. (2006). « Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et savoirs*, 4 (4) 2006, p. 469-496, consulté le 29/05/20. URL : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>
- COLLIGE V. (2015), « La prononciation en classe : apprendre ensemble avec le corps, en "pleine présence" », dans Berdal-Masuy F. et Pairon J. (dir.), *Affects et acquisition des langues*. Numéro spécial de *Le langage et l'homme*, 50/2.
- DETEY S., FONTAN L. ET PELLEGRINI T. (2016), « Traitement de la prononciation en langue étrangère : approches didactiques, méthodes automatiques et enjeux pour l'apprentissage », *TAL*, 57/3, p. 15-39.
- DOUEIHI M. (2011), *Pour un humanisme numérique*, Paris, Seuil.
- LAURET B. (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette.
- LEBRUN M., DOCQ F. ET SMIDTS D. (2010), « Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3) 2010, p. 48-59, consulté le 06/01/20. URL : <https://doi.org/10.18162/ritpu.2010.187>
- LIAKIN D., CARDOSO W., WADDINGTON D. ET LIAKINA N. (2018). « Aucune anomalie détectée! Practice your French while piloting a spaceship », dans Taalas P., Jalkanen J., Bradley L. et Thouésny S. (dir.), *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018*, p. 165-170, consulté le 02/01/2020. URL : <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.831>
- MATHON C. ET BOULAKIA G. (2011), « Le commentaire sportif en direct : une combinatoire de différentes fonctions de la prosodie », dans Yoo H.-Y. et Delais-Roussarie E. (éd.), *Actes d'IDP 2009, Paris, 9-11 septembre 2009*, Paris, p. 287-301, consulté le 10/07/2019. URL : [http://makino.linguist.jussieu.fr/idp09/actes\\_fr.html](http://makino.linguist.jussieu.fr/idp09/actes_fr.html)
- PERAYA D., CHARLIER B. ET DESCHRYVER N. (2014), « Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? », *Éducation et formation*, e301 2014, consulté le 30/5/20. URL : <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=19&idRes=183>
- RASSART E. (2018), « Concevoir un parcours d'auto-apprentissage guidé de la prononciation du FLE sur Moodle », *Nouvelle revue Synergies Canada*, 11 2018, consulté le 20/11/19. URL : <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/nrsc/article/view/3998>
- SAUVAGE J. ET BILLIÈRES M. (2019), *Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. Bilan et perspectives. Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16-1 | 2019, consulté le 30/5/20. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4234>
- VIAU R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.