

Prononciation et balados : Une étude avec des apprenants de FLE *

Sesletim ve Cep Yayınları: Fransızca Öğrencileriyle Bir Çalışma

Pronunciation and Podcasts: A Study With French Foreign Language Learners

Veda ASLIM YETİŞ**

RESUME: Jusqu'aux années 90, l'enseignement de la prononciation dans les classes de langue a été négligé. Aujourd'hui encore, bien que l'importance de la prononciation ait été reconnue, les enseignants éprouvent des difficultés à trouver des matériaux pédagogiques appropriés mais aussi à consacrer, en salle de classe, le temps nécessaire à son enseignement. Dans cette étude, notre objectif a été de proposer aux enseignants, en quête de moyens pouvant combler ces lacunes, les balados. Avec notre public de 15 apprenants turcs de français langue étrangère, nous avons travaillé pendant 5 semaines la prononciation à partir de balados. Selon les résultats obtenus au pré-test et au post-test, un développement de la prononciation a été constaté chez les apprenants aux niveaux segmental et suprasegmental. Les réponses fournies aux questionnaires ont, pour leur part, montré une satisfaction des apprenants envers cet outil qui leur a permis, selon eux, de faire des progrès.

Mots clés : prononciation, français langue étrangère, balado

ÖZ: 90'lı yıllara kadar yabancı dil sınıflarında sesletim/telaffuz öğretimi çok önemsenmemiştir. Günümüzde ise bu becerinin öğretimi tekrar önem kazanmış ancak yabancı dil öğretmenleri uygun ders materyalleri bulmakta ve de sınıf içinde sesletim çalışmaları için yeterli zaman ayırmakta zorluk çektikleri görülmüştür. Bu çalışmanın amacı söz konusu zorlukları aşma arayışında olan öğretmenlere cep yayınları bir çözüm olarak sunmaktır. 15 kişiden oluşan Fransızca öğrencileriyle 5 hafta süresince cep yayınlarla sesletim çalışmaları yapılarak, öntest ve sontestten elde edilen sonuçlar doğrultusunda parçasal ve parçalarüstü düzeyde bir gelişme olduğu saptanmıştır. Ayrıca, hazırlanan bir ölçekten elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin cep yayınlarla çalışmaktan memnun oldukları görülmüştür. Diğer yandan, öğrenciler bu araçların telaffuzlarını geliştirdiğini söylemektedirler.

Anahtar sözcükler: sesletim, yabancı dil olarak Fransızca, cep yayın.

ABSTRACT: Until the 90s, the teaching of pronunciation in language classrooms had been disregarded. Today, although the importance of pronunciation has been recognized, teachers still have difficulties in finding appropriate teaching materials and dedicating classroom time needed for teaching pronunciation. The purpose of the study was to propose podcasts to teachers looking for ways to fill these gaps. With 15 Turkish learners of French as a foreign language, we studied the pronunciation with the podcasts for 6 weeks. According to the results obtained in pretest and posttest, learners' pronunciation improved at the segmental and supra-segmental levels. Responses to the questionnaires and their comments showed learners' satisfaction with this new tool that allowed them to make progress.

Keywords: pronunciation, French as a foreign language, podcast.

1. INTRODUCTION

Le rôle et l'importance donnés à la prononciation ont beaucoup varié en fonction des méthodologies de langue. La méthodologie traditionnelle (ou grammaire-traduction) a limité l'enseignement de la prononciation (correspondance des sons et des graphèmes et répétition de mots et/ou de phrases isolées, dictées, récitations (Tomé, 1997:476-477 ; Champagne-Muzar & Bourdages, 1998:6 et 13) alors qu'avec la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle, la prononciation a regagné un intérêt central car elle était considérée comme essentielle pour l'expression orale. Comme toute activité d'apprentissage doit être valide de sens et

* 6.ICITS çerçevesinde Türkçe bildiri olarak sunulan ve bildiri kitabında kısa özeti basılan bir bildirinin genişletilmiş halidir.

** Yrd.Doç.Veda ASLIM YETİŞ, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi A.B.D., Eskişehir-Türkiye, vaslim@anadolu.edu.tr

permettre un échange entre et avec les apprenants et que le travail sur les paires minimales, le travail articulatoire...ne placent pas l'apprenant dans des situations de communication, l'approche communicative, par contre, s'est peu intéressée à la prononciation (Morley, 1991:485). Au début des années 90, après une période de marginalisation intense dont la répercussion sur les matériaux et manuels de langue s'est fait amplement ressentir (peu de publications et de manuels concernant la prononciation (Morley, 1991:485), un regain d'intérêt s'est avéré car il a été admis que la prononciation était essentielle pour la communication (Pennington & Richards, 1986:207 ; Cuq & Gruca, 2002:173 ; Llisterri, 2003:92; Kaménova, 2010:168) et simultanément, de nombreuses études ont remis en évidence la nécessité de l'enseignement de la prononciation dans les salles de classe (Pennington & Richards, 1986 ; Morley 1991 ; Elliott, 1995 ; Munro & Derwing, 1995 ; Derwing, Munro & Wiebe, 1998). De nos jours, par le fait que l'enseignement de la prononciation est encore superficiellement abordé dans les manuels de langue (Tomé, 1997:476 ; Silveira, 2002:112 ; Dufeu, 2011) et par le fait que le temps accordé à l'enseignement de la prononciation en classe reste insuffisant pour travailler toutes les difficultés phonologiques des apprenants (Munro & Derwing, 2006:521), beaucoup d'enseignants cherchent les moyens de faire acquérir à leurs apprenants une prononciation « acceptable » favorisant le développement de la compétence de communication.

Dans cette optique, l'objectif de notre étude est de proposer aux enseignants de langues étrangères un enseignement de la prononciation à l'aide des balados qui, pouvant être utilisés peuvent en dehors de la salle de classe, ne nécessitent pas l'usage d'un manuel et permettent de travailler aussi bien les éléments segmentaux que suprasegmentaux de la langue étudiée, en donnant à l'enseignant de langue le rôle de « prononciation coach » (entraîneur de la prononciation) que propose Morley (1991:507). Ce terme signifie que l'enseignant n'est pas un simple correcteur mais une personne qui fournit aux apprenants « des informations, donne de temps en temps des modèles, offre des repères, des suggestions et une rétroaction constructive à propos de la performance, établit des normes élevées, offre une large variété d'opportunités pour la pratique, et par-dessus tout, étaye et encourage l'apprenant. » (ibid.).

Les balados sont des fichiers audio ou vidéo au format MP3 disponibles sur Internet et téléchargeables en un clic de souris. Nommés « podcast » en anglais, « balado » est la traduction québécoise (Office québécois de la langue française, 2013) que nous préférons utiliser afin d'éviter un usage angliciste à travers une étude réalisée en français.

Dans le cadre de notre recherche, notre public cible étant des apprenants de français langue étrangère (FLE) et notre objectif étant le développement de la prononciation à l'aide des balados, nous avons opté pour le site Podcats français facile qui propose des fichiers audio et vidéo au format MP3 avec leur transcription. Ce site présente des activités (de grammaire, de vocabulaire, de compréhension...) après écoute ou visionnement des fichiers qu'il héberge. Il existe également des balados destinés exclusivement au travail de la prononciation mais comme les activités s'y référant consistent essentiellement en des activités de discrimination, nous avons fait le choix de ne pas les utiliser. A la place, en tant qu'enseignant, nous avons préféré utiliser pour la pratique de la prononciation, les fichiers audio destinés initialement au travail de la compréhension orale car il est question dans ces textes d'éléments segmentaux, suprasegmentaux et de contexte. Le fait que tous les textes audio hébergés sur ce site présentent la caractéristique de pouvoir être écoutés lentement puis à vitesse normale est aussi une autre raison qui nous a incités à utiliser les balados proposés sur le site Podcats français facile.

A travers cette étude qui vise l'usage des balados pour le développement de la prononciation chez les apprenants de FLE, notre objectif principal est de trouver réponses aux questions suivantes :

(1) Est-ce que la prononciation des sons des apprenants ayant participé à l'expérience s'est développée du pré-test au post-test ?

(2) Est-ce que l'intelligibilité du discours des apprenants ayant participé à l'expérience s'est améliorée du pré-test au post-test ?

(3) Est-ce la prosodie (=intonation, accentuation et rythme) des apprenants ayant participé à l'expérience s'est développée du pré-test au post-test ?

(4) Quels sont les opinions/réactions des apprenants ayant travaillé la prononciation avec des balados et pensent-ils qu'un tel travail leur a permis de faire des progrès ?

Pour répondre à ces questions, nous collecterons des données d'ordre quantitatif et qualitatif.

2. METHODOLOGIE

2.1. Les Participants

Les individus ayant participé à cette étude sont des apprenants turcs inscrits dans le Département de FLE à l'université Anadolu. Ces apprenants de 2^{ème} année de licence dont de niveau B1. Leur sélection a été faite selon le principe de volontariat et 17 apprenants en tout se sont présentés dans le but de participer à l'expérimentation. Cependant, étant donné que l'enregistrement de la semaine 3 de l'un des apprenants n'était pas audible et que celui du post-test d'un autre étudiant présentait des coupures, nous avons dû en tout prendre en compte les enregistrements de 15 apprenants (N=15). Afin de conserver l'égalité entre tous les participants, tous devaient être confrontés au texte du pré-test et post-test une seule fois et parce que chaque texte devait être travaillé et enregistré par tous les apprenants dans la même semaine, il n'a pas été demandé à ces 2 apprenants de refaire les enregistrements « abîmés ».

2.2. L'Expérience et son Déroulement

L'expérience réalisée en vue de mettre en évidence l'effet de l'usage des balados sur le développement de la prononciation en FLE a duré 6 semaines. Voici les étapes de son déroulement en fonction de ces 6 semaines :

Semaine 1 : après s'être accordés sur un jour commun, l'enseignant a donné à chaque apprenant des heures de rencontre. Ces apprenants devaient venir en classe à l'heure déterminée et faire un enregistrement sur un MP3. Cet enregistrement consistait en un texte écrit donné par l'enseignant que l'apprenant devait travailler pendant 20 minutes seul en classe (prendre des notes sur la feuille, souligner des mots, etc.) puis le lire à haute voix et enfin s'enregistrer à la fin de ces 20 minutes. Précisons que le fichier sonore de ce texte ne leur était pas donné : ils avaient seulement la transcription. Cet enregistrement a constitué le pré-test de notre étude.

Semaines 2, 3, 4 et 5 : de la deuxième semaine jusqu'à la cinquième semaine de l'expérience, il a été envoyé par courrier électronique à chaque participant le nom du texte qu'ils devaient télécharger depuis le site Podcats français facile. Ayant déjà reçu les consignes lors de la réunion, ils savaient qu'ils devaient télécharger le fichier MP3, imprimer sa transcription, travailler sur la transcription en écoutant le fichier sonore, et une fois prêts, s'enregistrer et envoyer leur enregistrement par courrier électronique à l'enseignant. A chaque fois que l'enseignant recevait un enregistrement, il l'écoutait, prenait des notes, faisait des commentaires et donnait un rendez-vous à l'apprenant afin de faire part de ces constats en face à face: il leur montrait où ils faisaient des erreurs de prononciation, d'intonation, leur demandait de répéter certains sons. En d'autres mots, il procédait à une correction individuelle, une rétroaction individuelle en tenant compte des éléments segmentaux et suprasegmentaux. Ensuite, l'enseignant envoyait à l'apprenant ayant reçu les rétroactions le titre du nouveau texte à télécharger et à travailler.

Semaine 6 : après s'être accordés sur un jour commun, l'enseignant a donné encore une fois à chaque apprenant des heures de rencontre. Ces apprenants devaient venir en classe à l'heure déterminée et faire un enregistrement sur un MP3. Cet enregistrement qui constituait le post-test de l'expérience était en fait le même texte donné au pré-test mais l'apprenant avait cette

fois seulement droit à 10 minutes de travail sur le texte. Seul dans la classe, l'apprenant devait procéder à l'enregistrement à la fin de ces 10 minutes.

Une fois le post-test terminé, l'enseignant a envoyé par courriel un petit questionnaire constitué de questions de type Likert et de questions ouvertes à chaque apprenant afin de connaître leurs opinions et réactions à propos de l'expérience réalisée.

2.3. Les Outils utilisés pour la Collecte des Données Quantitatives et Qualitatives

Le pré-test et le post-test : pour obtenir des données en vue de déterminer s'il y a eu une progression chez les apprenants après l'expérience, nous avons eu recours à un enregistrement réalisé avant et à un enregistrement réalisé après l'expérience. Le premier enregistrement a constitué notre pré-test et le second notre post-test. Ces enregistrements consistaient à lire à haute voix un texte (le même pour tout le monde) donné par l'enseignant. Du fait que le temps écoulé entre les deux tests était suffisamment long pour que les apprenants ne se rappellent pas de son contenu segmental et suprasegmental, nous avons utilisé le même texte au pré-test et au post-test. Cependant, alors que lors de l'enregistrement du pré-test, les apprenants avaient 20 minutes pour se préparer au texte, lors de l'enregistrement du post-test, ils en avaient seulement 10.

Ce texte (intitulé *Le chat botté*) d'environ 40 lignes a été choisi du fait qu'il permettait de travailler particulièrement les éléments suprasegmentaux : 4 voix au total nécessitant différentes intonations selon le contexte et selon le personnage incarné (le chat, le roi, l'ogre, le maître), passage de récit à des dialogues, pauses, haussement de la voix, rythme, débit.

Le barème de correction : dans l'objectif d'obtenir des données à partir du pré-test et du post-test et de comparer les résultats obtenus, nous avons utilisé trois échelles d'évaluation/grilles de correction que nous avons élaborées en nous basant sur celles présentées par Champagne-Muzar & Bourdages (1998:93-94) et Brown (2004:148-149).

La première grille concernait la prononciation des sons car même si les sons ne sont pas le seul critère d'une bonne prononciation, ils contribuent à l'intelligibilité, à une meilleure compréhension des énoncés. Cette première grille était constituée d'un barème de notation allant de 1 à 4 : 1-Très mauvaise ; 2-Mauvaise ; 3-Bien ; 4-Très bien.

La seconde grille concernait l'intelligibilité et était constituée d'un barème de notation allant de 1 à 4 : 1-Incompréhensible ; 2-Peu compréhensible ; 3-Compréhensible ; 4-Très compréhensible.

La troisième grille concernait la prosodie car « On sait que la bonne prononciation de différents sons d'une langue étrangère est fortement aidée par une bonne maîtrise de la prosodie. » (Borrell, 1991:263). Cette grille était constituée également d'un barème de notation allant de 1 à 4 : 1-Très mauvaise ; 2-Mauvaise ; 3-Bien ; 4-Très bien. Afin de compléter ces trois grilles, nous avons demandé à trois correcteurs, tous enseignant le français langue étrangère depuis plus de 10 ans, d'écouter les 30 enregistrements (15 pré-tests et 15 post-tests) et de donner une note de 1 à 4 à chaque apprenant en utilisant ces trois grilles dans lesquelles étaient données des explications plus précises concernant la notation. Par exemple, dans la grille d'intelligibilité, 1 point (=Incompréhensible) signifiait « Prononciation souvent inintelligible qui rend la compréhension impossible ». Précisons que la notation des post-tests s'est faite 5 semaines après la notation des pré-tests. Par la suite, nous avons calculé la moyenne des scores accordés par ces trois correcteurs et avons constitué pour chaque apprenant 3 notes évaluées sur 4 pour le pré-test et 3 notes sur 4 pour le post-test (Tableaux 1,2,3).

Le questionnaire : afin de connaître les opinions et les réactions des apprenants de FLE à propos de l'usage des balados pour le développement de leur prononciation, nous leur avons administré un petit questionnaire. Ce questionnaire était composé de 5 questions de type Likert à

4 échelles (1-Je suis tout à fait d'accord ; 2-Je suis d'accord ; 3-Je ne suis pas d'accord ; 4-Je ne suis pas du tout d'accord) et de 4 questions à réponses ouvertes.

3. ANALYSE DES RESULTATS

3.1. Interprétation des Scores Obtenus au Pré-test et au Post-test

3.1.1. Interprétation des scores obtenus pour la prononciation des sons

Tableau 1: Résultats du Pré-test et du Post-test pour la Prononciation des Sons

| N | Scores obtenus pour la prononciation des sons | | | | | | | | |
|---------|---|----|-----|----------|-----------|----|----|----------|-------|
| | Pré-test | | | | Post-test | | | | Ecart |
| | C 1 | C2 | C 3 | Moyennes | C1 | C2 | C3 | Moyennes | |
| N01 | 2 | 1 | 2 | 1.66 | 3 | 2 | 3 | 2.66 | 1 |
| N02 | 3 | 2 | 3 | 2.66 | 2 | 2 | 2 | 2 | -0.66 |
| N03 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 |
| N04 | 2 | 2 | 3 | 2.33 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0.67 |
| N05 | 3 | 3 | 2 | 2.66 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0.34 |
| N06 | 3 | 2 | 2 | 2.33 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0.67 |
| N07 | 3 | 2 | 2 | 2.33 | 3 | 3 | 2 | 2.66 | 0.33 |
| N08 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.66 | 0.66 |
| N09 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.66 | 0.66 |
| N10 | 3 | 3 | 2 | 2.66 | 4 | 4 | 3 | 3.66 | 1 |
| N11 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.66 | 0.66 |
| N12 | 2 | 3 | 3 | 2.66 | 3 | 4 | 3 | 3.33 | 0.67 |
| N13 | 2 | 2 | 3 | 2.33 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0.67 |
| N14 | 2 | 2 | 3 | 2.33 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0.67 |
| N15 | 2 | 2 | 3 | 2.33 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0.67 |
| Moyenne | | | | 2.48 | | | | 3.09 | 0.61 |

Selon le tableau 1 qui nous fait part des résultats obtenus pour la prononciation des sons, nous voyons qu'il est question d'une progression puisque la moyenne de classe est passée de 2,48, pour le pré-test, à 3.09, pour le post-test. Afin de comprendre s'il existe une différence statistiquement significative entre ces deux mesures quantitatives, nous avons choisi le test de rang de Wilcoxon qui est un test non paramétrique utilisé et recommandé, lorsqu'il est question de groupes d'échantillon de moins de 30 individus, en tant qu'alternative au test de t pour échantillons appariés (Pallant, 2005:198 et 210). Et selon le calcul effectué à l'aide du programme statistique SPSS, le niveau de signification (Asymp.Sig (2-tailed)) de la valeur Z (= -3,184) étant de .001 et donc étant $\leq P(=.001)$ et non supérieur, il est possible d'affirmer l'existence d'une différence statistiquement significative entre les deux moyennes. Par ailleurs, ce tableau montre, qu'excepté un apprenant, tous les autres ont montré un développement concernant la prononciation des sons. Effectivement, seul l'apprenant N02 présente une régression de 0,66 points du pré-test au post-test. Parmi les 14 autres apprenants, 12 présentent une progression variant entre 0.66 points et 1 point du pré-test au post-test et deux apprenants présentent une progression plus minime puisqu'elle est de 0.34 points pour l'apprenant N05 et de 0.33 points pour l'apprenant N07. La plus grande progression est réalisée par l'apprenant N01, qui avait pourtant obtenu le score le plus bas au pré-test, et par l'apprenant N10 : le premier ayant obtenu 0.66 au pré-test et 2.66 au post-test ; le second, 2.66 au pré-test et 3.66 au post-test.

3.1.2. Interprétation des scores obtenus pour l'Intelligibilité

Tableau 2: Résultats du Pré-test et du Post-test pour l'Intelligibilité

| N | Scores obtenus pour l'intelligibilité | | | | | | | | |
|---------|---------------------------------------|----|-----|----------|-----------|----|----|----------|-------|
| | Pré-test | | | | Post-test | | | | Ecart |
| | C 1 | C2 | C 3 | Moyennes | C1 | C2 | C3 | Moyennes | |
| N01 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 |
| N02 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 |
| N03 | 3 | 2 | 3 | 2.66 | 3 | 3 | 4 | 3,33 | 0.67 |
| N04 | 2 | 2 | 3 | 2.33 | 3 | 4 | 3 | 3.33 | 1 |
| N05 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 |
| N06 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.66 | 0.66 |
| N07 | 3 | 2 | 2 | 2.33 | 3 | 3 | 2 | 2.66 | 0.33 |
| N08 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 |
| N09 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 |
| N10 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.66 | 0.66 |
| N11 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.66 | 0.66 |
| N12 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.66 | 0.66 |
| N13 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.66 | 0.66 |
| N14 | 2 | 2 | 3 | 2.33 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0.67 |
| N15 | 2 | 3 | 3 | 2.66 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0.34 |
| Moyenne | | | | 2.75 | | | | 3.37 | 0.62 |

Les résultats présentés dans le tableau 2 concernent les scores obtenus par les 15 apprenants pour l'intelligibilité au pré-test et au post-test. Une hausse est également constatée lorsque nous comparons les moyennes de classe : la moyenne était de 2.75 au pré-test ; elle est de 3.37 au post-test. Pour ces moyennes, le niveau de signification de la valeur Z (= -3,210) étant de .001 et donc étant $\leq P (=0.001)$, nous pouvons dire qu'il existe une différence statistiquement significative entre ces deux scores. Selon ce tableau, en dehors de deux apprenants, tous les autres ont montré un développement concernant l'intelligibilité. Ainsi, il est constaté que les apprenants N02 et N05, même s'ils n'ont pas régressé, n'ont pas montré de développement: ils ont obtenu 3 points au pré-test et au post-test. Certes, sur une échelle de 4 points, le score obtenu est une bonne note mais d'autres apprenants, comme les apprenants N08 et N09, ont réussi à passer de 3 points à 4 points d'un test à l'autre ; ou bien comme les apprenants N10, N11, N12 et N13 qui ont réussi à passer de 3 points à 3,66 points du pré-test au post-test. Mais dans l'ensemble et en dehors des apprenants N02 et N05, une hausse variant de 0.33 points à 1 point est constatée chez les 13 autres apprenants. La plus grande progression est réalisée par les apprenants N01, N04, N08 et N09 (une hausse de 1 point) et la plus basse progression est observée chez les apprenants N07 (une hausse de 0.33 points) et N15 (une hausse de 0.34 points).

3.1.3. Interprétation des scores obtenus pour la Prosodie

Tableau 3: Résultats du Pré-test et du Post-test pour la Prosodie

| N | Scores obtenus pour la prosodie | | | | | | | | |
|---------|---------------------------------|----|-----|----------|-----------|----|----|----------|-------|
| | Pré-test | | | | Post-test | | | | Ecart |
| | C 1 | C2 | C 3 | Moyennes | C1 | C2 | C3 | Moyennes | |
| N01 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 |
| N02 | 3 | 2 | 2 | 2.33 | 3 | 2 | 2 | 2.33 | 0 |
| N03 | 2 | 2 | 3 | 2.33 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0.67 |
| N04 | 2 | 2 | 3 | 2.33 | 3 | 3 | 4 | 3.33 | 1 |
| N05 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 |
| N06 | 3 | 2 | 3 | 2.66 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0.34 |
| N07 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2.66 | 0.66 |
| N08 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.66 | 0.66 |
| N09 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.66 | 0.66 |
| N10 | 3 | 2 | 3 | 2.66 | 4 | 3 | 3 | 3.33 | 0.67 |
| N11 | 3 | 3 | 4 | 3.33 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0.67 |
| N12 | 2 | 2 | 3 | 2.33 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0.67 |
| N13 | 2 | 3 | 3 | 2.66 | 3 | 3 | 4 | 3.33 | 0.67 |
| N14 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 |
| N15 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2.33 | 0.33 |
| Moyenne | | | | 2.51 | | | | 3.11 | 0.60 |

Le tableau 3 présente les scores obtenus pour la prosodie au pré-test et au post-test. Dans ce tableau nous voyons que la moyenne de classe a augmenté du pré-test au post-test : elle est passée de 2.51 à 3.11 et il est donc question encore une fois de progression. De plus, le niveau de signification de la valeur Z (= -3,207) étant de .001 et donc étant $\leq P(=.001)$, nous pouvons dire qu'il existe une différence statistiquement significative entre ces deux moyennes. Selon ce tableau 3, hormis les apprenants N02 et N05, une progression est constatée chez les 13 autres apprenants. Les apprenants N02 et N05 ont obtenu le même score au pré-test et au post-test (2,33 points pour le premier et 3 points pour le second). En ce qui concerne les apprenants N06 et N15, ce sont eux qui présentent la plus faible progression puisqu'elle est de 0.34 pour l'apprenant N06 et de 0.33 points pour l'apprenant N15. Les apprenants N01, N04 et N14 sont ceux qui montrent la plus haute progression avec une différence de 1 point du pré-test au post-test : le score de l'apprenant N01 était de 2 points au pré-test, il est de 3 points au post-test ; celui de l'apprenant N04 était de 2.33 au pré-test, il est de 3.33 au post-test et celui de l'apprenant N14 était de 2 au pré-test, il est de 3 points au post-test.

Hormis les apprenants N02, N05, N06 et N15, il est question d'une hausse variant entre 0.66 points et 1 point.

3.2. Interprétation des Réponses Données au Questionnaire

3.2.1. Interprétation des questions de types Likert

Afin de connaître les opinions et réactions des apprenants au sujet de l'usage qu'ils ont fait des balados lors des semaines 2 à 5 de l'expérimentation, nous leur avons d'abord posé 5 questions (Q) de type Likert à 4 échelles dont les résultats sont donnés dans le tableau 4.

Tableau 4 : Réponses Données aux Questions de Type Likert

| Questions (Q) | Nombre d'apprenants sur 15 étant : |
|---------------|------------------------------------|
|---------------|------------------------------------|

| | tout à fait d'accord | d'accord | pas d'accord | pas du tout d'accord |
|--|----------------------|----------|--------------|----------------------|
| 1-J'ai aimé m'enregistrer en lisant des textes en français. | 10 | 5 | 0 | 0 |
| 2-J'ai aimé avoir des rétroactions après chaque enregistrement de la part de mon enseignant. | 15 | 0 | 0 | 0 |
| 3-Je voudrais continuer à m'enregistrer en utilisant les balados. | 7 | 8 | 0 | 0 |
| 4-Les rétroactions de mon enseignant m'ont aidé à développer ma prononciation | 15 | 0 | 0 | 0 |
| 5-Je pense qu'écouter des textes et m'entraîner à les imiter est une activité efficace pour développer la prononciation. | 14 | 1 | 0 | 0 |

Selon le tableau 4, tous les apprenants ont une réaction positive concernant l'usage des balados pour le développement de la prononciation. En effet :

- ils ont aimé s'enregistrer (Q1) et sont en accord pour continuer un tel projet (Q3) ;
- ils sont contents d'avoir eu une rétroaction de la part de leur enseignant car ils ont trouvé cela utile et efficace : tous les apprenants ont aimé les rétroactions (Q2) et pensent que cela les a aidés à développer leur prononciation (Q4) ;
- 14 apprenants sont tout à fait d'accord et 1 apprenant d'accord à propos du fait qu'écouter des textes et de s'entraîner à les imiter est une activité efficace pour travailler la prononciation (Q5).

3.2.2. Interprétation des questions à réponses ouvertes.

Pour interpréter les quatre questions à réponses ouvertes, nous avons analysé les textes (de 10 lignes maximum pour chaque question) fournis par les apprenants en réponses aux questions. Les réponses données ont été regroupées en fonction de leur homogénéité, de leur similarité : une réponse similaire donnée par la plupart des apprenants a constitué pour nous une réponse « clé » que nous avons tenté d'illustrer par des propos d'apprenants. Ainsi, notre point de mire était d'évaluer le nombre d'apprenants ayant affirmé la même chose. En d'autres mots, un contenu apparaissant dans les réponses d'un seul apprenant n'a pas constitué pour nous une « véritable » réponse.

Par ailleurs, du fait qu'il était question dans notre recherche de seulement 4 questions à réponses ouvertes et de 15 participants, nous avons procédé à une analyse des réponses à la main, à un traitement « manuel » et non informatique.

La première question qui était « Comment avez-vous travaillé avec les balados ? » visait à comprendre la façon dont les apprenants avaient procédé pour travailler avec les balados des semaines 2 à 5 de l'expérience.

De leurs propos, il est tout d'abord constaté que la grande majorité des apprenants (9 en tout = N01, N04, N08, N09, N10, N11, N12, N13, N14) avaient mis en application un travail composé de 5 étapes:

- (1) Lecture des transcriptions sans écoute ;
- (2) Ecoute des balados en prenant des notes sur les transcriptions ;
- (3) Lecture à haute voix en se basant sur les notes prises ;
- (4) Réécoute des parties, phrases ou mots posant problèmes ;
- (5) Enregistrement qui s'est faite en une, deux, trois ou quatre fois.

Voici les propos de l'apprenant N10 à ce sujet :

[Avant de m'enregistrer, j'ai tout d'abord lu le texte une fois. Par la suite, j'ai écouté le texte plusieurs fois en prenant des notes sur la transcription. J'ai relu le texte à haute voix une ou

deux fois en faisant attention aux notes que j'ai prises et parfois j'ai réécouté les mots ou phrases me posant des problèmes. Enfin, j'ai procédé à l'enregistrement final.]

Quant aux 6 autres apprenants, leurs propos montrent que 2 d'entre eux (N03 et N07) ont également procédé à un travail composé de 4 étapes qui ressemble à celui présenté ci-dessus : ces 2 apprenants passaient directement à l'étape 2 c'est-à-dire à l'écoute des balados en prenant des notes sur la transcription. En ce qui concerne les 4 autres apprenants (N02, N05, N06 et N15), aucun ne fait allusion à un travail composé d'étapes. Ils ont seulement expliqué qu'ils prenaient des notes sur les transcriptions, soulignaient les mots difficiles à prononcer et s'enregistraient plus d'une fois avant d'envoyer le « bon » enregistrement. Mais l'un d'eux (N06) explique qu'en téléchargeant les balados sur son portable, il a pu les écouter plusieurs fois et ceci où il le voulait et quand il le voulait. Voici ses propos :

[J'ai pu télécharger les balados sur mon portable c'est pourquoi j'ai eu la chance de les écouter plusieurs fois où je voulais à tout instant.]

Par ailleurs, des réponses données à la question 1, il en ressort que :

(1) la prise de note sur la transcription a été faite par tous les apprenants. Certains affirment avoir souligné les mots difficiles, les liaisons à faire ; d'autres disent avoir écrit la prononciation des mots français en utilisant la graphie turque, avoir raturé parfois les lettres qui ne se lisent pas à la fin des mots comme les lettres T ou S.

(2) l'écoute de chaque balado a été effectuée plus d'une fois : certains affirment les avoir écoutés plusieurs fois (N01, N06), d'autres 5-7 fois (N04, N12) et d'autres encore 10-15 fois (N07, N08).

(3) l'enregistrement final s'est faite en plus d'une fois : ils recommençaient jusqu'à qu'ils soient contents d'eux-mêmes et de l'enregistrement en question.

(4) les apprenants N04, N05, N08 et N11 ont fait deux enregistrements finals et les ont comparés avant d'envoyer par courriel à l'enseignant celui qu'ils considéraient comme étant le meilleur. Quant à l'apprenant N07, il affirme s'être enregistré au moins 9-10 fois et avoir choisi parmi ces enregistrements le « plus beau ».

La seconde question visait à connaître les réactions des apprenants à propos des rétroactions données par l'enseignant. Cette question était « Après chaque enregistrement fait des semaines 2 à 5, votre enseignant vous a donné des rétroactions. Auriez-vous voulu écouter les enregistrements de vos camarades de classe et faire des commentaires à propos de leur enregistrement ? Pourquoi ? ».

A cette question beaucoup d'apprenants ont répondu qu'écouter les enregistrements de leurs camarades de classe aurait peut-être été une activité permettant de voir si leurs camarades de classe faisaient les mêmes erreurs qu'eux. Mais, ils pensent quand même que les rétroactions, les commentaires, les corrigés ou bien les critiques doivent être faits par l'enseignant qui, selon eux, est « celui qui sait mieux » (N01), qui est la personne « compétente » (N07), la personne « qui prononce le mieux » (N14). Par ailleurs certains ont expliqué qu'ils ne voudraient pas écouter les enregistrements des autres car ces derniers devraient dans ce cas également écouter les leurs : or, cela les gêne.

Voici les propos de certains apprenants concernant cette question :

N01 : [Nous faisons les mêmes erreurs. C'est pourquoi il nous serait difficile de différencier le correct et l'incorrect. Par exemple, en classe lorsqu'un enseignant corrige un apprenant à propos d'une conjugaison, d'une structure, je suis étonné car je me rends compte que moi aussi je faisais la même erreur. Je ne savais pas que je faisais une erreur, je croyais utiliser la structure de façon correcte.]

N03 : [Les rétroactions de l'enseignant sont plus crédibles et plus utiles. Et aussi, je préférerais que personne n'écoute mon enregistrement. Ceci m'intimiderait. Donc, c'était mieux que seul l'enseignant écoute les enregistrements.]

La troisième question était « Croyez-vous qu'un tel travail vous a permis de développer votre prononciation en français ? ».

Tous les apprenants, qui avaient déjà réagi de façon positive à ce sujet lors de la question 5 du questionnaire de type Likert, ont répondu que travailler avec les balados leur a permis de faire des progrès en prononciation. Voici quelques propos :

N01 : [Oui, parce que nous avons eu la possibilité de travailler à notre rythme. Je n'étais pas stressé, je pouvais lire seul dans ma chambre sans craindre mes camarades de classe. Et aussi, quand l'apprenant me donnait des rétroactions, il me demandait de répéter certaines phrases, certains sons. Parfois, il me donnait d'autres exemples de phrases qui n'étaient pas le texte.]

N03 : [Oui, je le pense sincèrement parce que nous avons eu la possibilité d'entendre les prononciations correctes, les bonnes intonations et le bon rythme. De plus, je pouvais essayer de prononcer sans avoir peur d'être entendu par les autres.]

En tant que dernière question nous avons demandé aux apprenants de commenter le travail réalisé afin de relever des aspects qu'ils n'auraient pas exprimés ou qui n'auraient pas été envisagés par le chercheur lors des 3 premières questions ouvertes. Ainsi, cette dernière question consistait à recueillir des informations supplémentaires et complémentaires au sujet du travail réalisé.

Des commentaires faits par les apprenants, il en est ressorti que :

- (1) la grande majorité (11 apprenants) a davantage trouvé utile et instructif les rétroactions de l'enseignant.
- (2) les apprenants ont trouvé ce travail ludique (N01, N03, N05, N08, N09, N12) ;
- (3) les apprenants ont trouvé ce travail utile (N01, N05, N08, N09, N10, N11) ;
- (4) certains ont aimé le fait d'essayer d'imiter les intonations, le rythme, le ton des voix en fonction des personnages dans les dialogues (N01, N05, N08, N09) ;
- (5) certains pensent que ce travail leur a permis d'apprendre de nouveaux mots, de nouvelles structures (N04, N10, N12).

4. DISCUSSION ET CONCLUSION

Les trois premières questions de recherche de cette étude visaient à comprendre si l'usage des balados permettait un développement de la prononciation des sons, de l'intelligibilité et de la prosodie. Les analyses des résultats obtenus à partir des grilles de corrections remplies par nos trois correcteurs, nous ont permis de constater que du pré-test au post-test la grande majorité de ces apprenants ont réussi à progresser dans les domaines mentionnés.

La quatrième question de recherche consistait à connaître les opinions, les réactions des apprenants à propos de l'usage des balados. Selon les résultats, il s'est avéré que les apprenants étaient très contents du procédé et pensaient qu'un tel travail leur avait permis de faire des progrès. Ils ont trouvé très utile d'écouter des textes tout en lisant leur transcriptions dans l'objectif d'essayer d'imiter les sons et la prosodie entendus. Il a été constaté que la majorité des apprenants avaient travaillé dans une grande discipline en adoptant une démarche de travail composé d'étapes. Les transcriptions ont joué un grand rôle dans leur travail et ont été utilisées non pas en tant que simple support de lecture mais comme support de travail (souligner les mots difficiles, noter les intonations...) : l'association son/transcriptions leur a été d'une grande utilité. Outre le caractère instructif de l'expérimentation, son côté ludique a également été

mentionné. Ils ont trouvé un tel travail amusant ce qui leur a permis de « s'engager dans le travail » (selon les propos de l'apprenant N03). Un grand éloge est aussi fait envers les rétroactions réalisées par l'enseignant. Selon leur propos, il semblerait que ce dernier est bel et bien devenu un « prononciation coach » tel le décrit Morley (1991:507). Enfin il a été intéressant de constater qu'une réticence s'est dévoilée chez les apprenants lorsqu'il a été question de faire écouter leur enregistrement à leurs camarades de classe (question ouverte numéro 2). De ceci, nous pouvons en déduire que le fait de pouvoir s'entraîner seul à la maison, de s'enregistrer sans être entendu par les autres a permis une dédramatisation de la prise de parole : il est vrai que certains n'osent se déclarer devant autrui et donc ne parviennent à déployer, à prouver leur compétence.

En conclusion, en fonction des résultats positifs obtenus en peu de temps (6 semaines) il nous est possible tout d'abord d'affirmer que l'usage des balados a constitué un accélérateur d'enseignement/apprentissage de la prononciation.

Par ailleurs, bien que les apprenants soient sortis du contexte de la salle de classe et que l'enseignant n'était plus présent, les balados ont permis malgré tout de continuer l'enseignement. Ainsi le cours de langue ne s'est plus limité aux seules heures de classe réalisées en présence de l'enseignant. Nous avons donc assisté à une démultiplication du temps de parole, à une exposition plus accrue des apprenants à la langue étrangère, à une externalisation de l'enseignement/apprentissage.

Outre les contraintes dues au temps de parole limité en classe, il a été constaté que l'apprenant s'est également libéré des contraintes liées à la présence des autres apprenants: il ne se sentait plus écouté et jugé, il n'était plus obligé de se faire corriger devant ses camarades de classe.

L'usage des balados a aussi présenté l'avantage de permettre un accès direct à leur production tel l'a toujours permis l'écrit mais pas l'oral. Effectivement, ils ont eu la possibilité de s'écouter, de se réécouter, de se corriger : ils ont pu critiquer, évaluer leur propre production orale comme ils le font lorsqu'ils rédigent un devoir à la maison.

Ainsi, il semblerait qu'à la didactique des langues étrangère qui a toujours tenté d'intégrer les avancées technologiques (du magnétophone au magnétoscope, de la radio à la télévision...), un nouvel outil faisant partie de la panoplie des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (NTICE) est venu s'intégrer. Ce nouvel outil pédagogique qui permet aux apprenants de langue de travailler selon leur rythme, de les exposer à une autonomie, à une langue authentique semble en même temps libérer les enseignants des tâches répétitives (paires minimales, répétitions de mots, de phrases) qui priment lors des travaux de prononciation réalisés en classe. Un travail sur les éléments segmentaux et suprasegmentaux, un travail de prononciation à travers des textes, un travail visant davantage l'intelligibilité semblent désormais voir jour et contribuer aux objectifs de l'approche communicative. Dorénavant, la pénurie de manuels permettant de travailler les aspects cités ci-dessus, le temps limité d'enseignement en classe ne devraient plus constituer des lacunes pour les enseignants désireux de favoriser l'acquisition de la prononciation.

5. BIBLIOGRAPHIE

- Borrell, A. (1991). Importance de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères. *Revue de Phonétique Appliquée*, 99-100-101 : 261-270.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. USA: Prentice Hal Regent.

- Brown, H. D. (2004). *Language assessment-Principles and classroom*. USA: Logman.
- Caron, A., Caronia H. L. & Weiss-Lambrou, R. (2007). La baladodiffusion en éducation: Mythes et réalités des usages dans une culture mobile. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 4, 3 : 42-57.
- Champagne-Muzar, C. & Bourdages, J. S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : Clé International.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. France : PUG.
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Derwing, T., Munro, M. J. & Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48, 3: 393-410.
- Dufeu, B. (2011). *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. [En ligne à : http://www.francparler.org/dossiers/phonetique_dufeu.htm], Page consultée le 18.12.2011.
- Elliott, A. R. (1995). Foreign language phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *The Modern Language Journal*, 79, 4: 530-542.
- Kaménova, S. (2010). L'étudiant de niveaux débutant et intermédiaire en phonétique corrective face aux outils d'auto-apprentissage. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 3: 166-171.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. USA: Oxford University Press.
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Revista del Instituto de Cervantes en Italia*, 4, 1 : 91-114. [En ligne à : http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf], Page consultée le 20.12.2011.
- Maga, H. (2009) *Quels Podcasts?* [En ligne à : <http://www.francparler.org/fiches/podcasts3.htm>], Page consultée le 20.12.2011
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25, 3: 481-520.
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45, 1: 73-97.
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System*, 34, 4: 520-531.
- Office québécois de la langue française (2013). Baladodiffusion. *Bibliothèque virtuelle*.
[En ligne à : <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/Internet/fiches/8357110.html>], Page consultée le 14.05.2013.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Sydney: Allen & Unwin.
- Pennington, M. C. & Richards, J. C. (1986). Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly*, 20, 2: 207-225.
- Silveira, R. (2002). Pronunciation instruction classroom practice and empirical research. *Linguagem & Ensino*, 5, 1: 93-126.
- Tomé, M.. (1997). Quel système vocalique pour l'enseignement du FLE? In *Homenaje al Prof. J.Cantera*, 475-481. Madrid : Univ. Complutense.

Extended Abstract

The purpose of this study is to propose a new pronunciation teaching device which allows the teachers to have a 'pronunciation coach' role and the learners to study pronunciation not only in the classroom but also outside the classroom. This device, which is called the 'Podcast', is a collection of audio files in MP3 format.

For the aim of this study, pronunciation studies were held with a group of 15 students studying at Anadolu University Faculty of Education French Language Teacher Training Program for six weeks using the podcasts in order to answer the following research questions:

1. Do the participant students improve their skills in pronouncing the sounds correctly?
2. Do they improve their level of comprehensibility?
3. Do they improve themselves in terms of prosodic features?
4. What do they think about studying pronunciation using podcasts? Do they believe they have improved their pronunciation?

In the first week of the 6-week-long study period, the students were taken to the classroom individually and were asked to record themselves on an MP3 player by reading aloud a text of 40 lines after working on it for 20 minutes by themselves (pre-test): the teacher was not in the class during the recordings. Then, from the second to the fifth week of the study, the students were asked to download the MP3 files that the teacher wanted them to do so from podcastfacile.com and to print the written forms. The aim of this was to work in a systematic way by following the recordings on the written texts. They could listen to the recordings as many times as they want and they were free to write anything on the written text such as writing the pronunciation of the words, or making signs that show changes in intonation. They were finally asked to record themselves while reading the aloud the written text on which they made any signs or notes using an MP3 device or a microphone and a computer as soon as they felt ready to do so. After each was text sent to the teacher via e-mail, the teacher listened to the students' recordings, took notes, found the mistakes, and gave each student appointment for a feedback session. During these sessions, the teacher showed the students their mistakes, let them listen to their own recordings when necessary, made them repeat the words they had difficulty in pronouncing, and trained them on intonation. In short, the teacher provided students with individual feedback on both segmental and suprasegmental level. After each feedback session, each student was given the topic of the new recording to listen to and was asked to download from the website together with the written text. During the study, all students were ensured to have worked on the same text. In the final week of the study, the students were taken to the classroom individually and were asked to record themselves on an MP3 player by reading aloud a text of 40 lines as the post-test. The students were given 10 minutes instead of 20 minutes because the text was the same as the one in the pre-test. Finally, students were sent a questionnaire consisting of Likert-type and open-ended questions in order to obtain their opinions about the implementation.

The recordings by 15 students as the pre- and post-tests were graded by three different French teachers using three different evaluation scale. The mean of the grades were calculated for each questionnaire and each student.

An improvement was observed in students' performance according to the first test to measure pronunciation of words, the second test to measure comprehensibility, and the third test to measure prosodic features (Wilcoxon Test).

The results obtained from the questionnaire to find out the ideas and reactions of students about pronunciation training using podcast are as follow:

-Students have positive attitudes towards using podcasts as the answers to the 4-item Likert-type questions suggest. They indicated that it was fun to record their own voices, the feedback they got from their teachers was very beneficial and it helped them improve their pronunciation skills. All of the 15 students agreed that it was very useful to listen to the texts while following their written forms and trying to copy them.

-According to the answers to the open-ended questions of the questionnaire, it was seen that students had made a 4-or 5-level study plan to work on the texts:(1)reading the written texts before listening to them;(2)listening to the podcasts taking notes on the written texts;(3)reading the text again in the light of the notes taken;(4)listening to the problematic parts again;(5)recording what they had read(sometimes at once, sometimes after a few attempts). The difference of the students working within a 4-level study plan was due to the fact that they moved directly to the second level (listening to the podcasts taking notes on the written texts). Furthermore, the answers to the open-ended questions showed that teacher feedback was very useful. Additionally, they believe that feedback must be provided by the teachers only: the teacher is the competent one, not their peers. Students pointed out that the study helped them improve their pronunciation and it was fun and useful as well. Some of the students specified that

they were happy to copy the sounds and intonations in the dialogues, and some stated that they learned new words and structures with the help of this study.

Based on the instant results, it can be argued that podcasts have an accelerating effect on pronunciation learning/teaching. Within this experiment, learning/teaching took place outside the classroom, pronunciation studies were not limited to the classroom setting. In this way, students were more exposed to French language and had more opportunities for listening comprehension. Moreover, podcasts were found to be a useful device for students who are hesitant to speak in the classroom. Students were able to study at their homes as much as they wanted, could express themselves freely during the feedback sessions with their teacher, and were never fearful of making mistakes and being ridiculed by others.

Geniş Özet

Bu çalışmada amaç, yabancı dil öğretmenlerine, ders kitabı gereksinimi duymaksızın, sınıf içinde olduğu gibi sınıf dışında da sesletim/telaffuz çalışmaları gerçekleştirmeyi sağlayan, öğretmenlerin “pronunciation coach” rolü üstlenmesine olanak veren yeni bir sesletim öğretim aracı önermektir. “Cep yayın” adı verilen bu araç İnternet üzerinden indirilen MP3 formatında ses dosyalarıdır.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Program’ında öğrenim gören 15 kişilik bir çalışma grubuyla 6 hafta süresince cep yayınları kullanarak telaffuz çalışmaları yapılmış aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Uygulamaya katılan öğrenciler sesleri telaffuz etme konusunda bir gelişme gösteriyorlar mı?

Uygulamaya katılan öğrenciler anlaşılabilirlikleri konusunda bir gelişme gösteriyorlar mı?

Uygulamaya katılan öğrencilerin bürünsel öğeler açısından bir gelişme gösteriyorlar mı?

Öğrenciler cep yayın ile sesletim çalışmaları yapma konusunda ne düşünüyorlar? Telaffuzlarını geliştirebildiklerine inanıyorlar mı?

Altı haftalık çalışma süresinin birinci haftasında, ortak bir gün belirlenerek, öğrenciler tek tek sınıfa alınarak 40 satırlık bir metin üzerinde 20 dakika kadar tek başlarına çalıştıktan sonra söz konusu metni yüksek sesle okuyarak kendilerini bir MP3 çalara kayıt etmeleri istendi (öntest): kayıtlar esnasında öğretmen sınıfta bulunmamaktaydı. Bunun devamında ise, uygulamanın ikinci haftasından beşinci haftasına kadar, öğrencilerin, podcastfacile.com adresinden öğretmenin istediği MP3 dosyalarını bilgisayarlarına indirmeleri, yazılı biçimlerinin ise çıktılarını almaları istendi. Amaç, ses kayıtlarını yazılı metin üzerinde takip ederek düzenli bir biçimde çalışmaktır. Diledikleri kadar ses kayıtlarını dinlerken, yazılı metin üzerine karalamalar (kelimelerin telaffuzlarını yazmak, ses tonlarının değişeceğini gösteren işaretler koymak gibi) yapabilecekleri söylendi. Yeterince çalışıp hazır olduklarını hissettiklerinde, üzerinde karalamalar, işaretler bulunan yazılı metni kullanarak, yüksek sesle okuduklarını bir MP3 cihazı ya da mikrofonu bulunan bir bilgisayar aracılığıyla kayıt etmeleri istendi. Öğretmene elektronik posta yoluyla gönderilen her metinden sonra, öğretmen öğrencilerin ses kayıtlarını dinliyor, notlar alıyor, yapılan hataları tespit ediyor ve öğrencilerin her birine tek tek görüşme saati veriyordu. Bu görüşmeler esnasında, öğretmen öğrenciye hatalarını gösteriyor, gerektiğinde öğrencinin ses kaydını ona da dinlettiriyor, telaffuz etmekte zorluk çektiği kelimeleri tekrar ettiriyor, tonlama üzerinde çalıştırıyordu. Kısacası, öğretmen parçasal (segmental) ve parçalarüstü (suprasegmental) düzeyde öğrencilere bireysel geri dönüt vermektedir. Her geri dönüt görüşmesinden sonra öğrenciye dinlenilmesi gereken yeni ses kaydının başlığı veriliyordu ve siteden yazılı biçimiyle birlikte indirilmesi isteniyordu (tüm öğrenciler aynı metinler üzerinde çalışmıştır). Çalışmanın son haftasında ise, öğretmen yine öğrencileri tek tek sınıfa alarak sontesti oluşturacak 40 satırlık metni vererek üzerinde tek başlarına çalışmalarını, çalıştıktan sonra da metni yüksek sesle okuyarak bir MP3 çalara kayıt etmelerini istedi. Burada verilen metin öntestte verilen metinle aynı olduğundan öğrencilerin 20 dakika yerine sadece 10 dakika çalışmalarına izin verildi. Son olarak, yapılan uygulama konusunda fikirlerini almak amacıyla öğrencilere Likert tipi ve açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçek gönderilmiştir.

15 öğrencinin öntest ve sontest niteliğindeki kayıtları 3 Fransızca öğretmeni tarafından üç farklı değerlendirme ölçeği kullanılarak puanlanmıştır. Her bir ölçek ve öğrenci için elde edilen puanların ortalaması alınmıştır.

Öğrencilerin kelime telaffuzlarını ölçen birinci ölçeğe, anlaşılabilirliklerini ölçen ikinci ölçeğe ve bürünsel öğeleri ölçen üçüncü ölçeğe göre, öğrencilerde bir gelişme gözlenmiş, Wilconxon testine göre de öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin cep yayın ile sesletim/telaffuz çalışmaları konusunda düşüncelerini ve tepkilerini öğrenmek amacıyla hazırlanan ölçekten elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- ölçeğin 4'lü Likert tipi sorulara verilen cevaplara göre, öğrenciler cep yayın kullanımına karşı olumlu bir tutum sergilemektedirler. Kendilerini kayıt etmek eğlenceli, öğretmenlerinden aldıkları dönütlerin yararlı olduğunu, bu dönütlerin ilerleme kaydetmelerini sağladıklarını belirtmişlerdir. 15 öğrencinin tümü metinleri yazılı şekilleriyle takip ederek onları dinlemenin ve taklit etmeye çalışmanın çok yararlı olduğu konusunda hemfikirler;

- ölçeğin açık uçlu sorularına verilen cevaplara göre, öğrencilerin metinleri çalışmak için 4 ya da 5 aşamalı bir çalışma planı oluşturdukları anlaşılmıştır. Öncelikle (1) metinleri dinlemeden, yazılı hallerini okumak; (2) yazılı metinlerin üzerinde not tutarak cep yayınları dinlemek; (3) alınan notlar doğrultusunda metni tekrar okumak; (4) sorun yaratan kısımları tekrar dinlemek; (5) okuduklarını kayıt etmek (bazen bir kerede, bazen birkaç denemeden sonra). 4 aşamalı çalışan öğrencilerin, diğerlerinden farkı doğrudan 2.aşamaya (yazılı metinlerin üzerinde not tutarak cep yayınları dinlemek) geçmelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, açık uçlu sorulardan elde edilen cevaplar, öğretmenden dönüt almalarının yararlı olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, birbirlerinin ses kayıtlarını dinlemenin hatalarını karşılaştırma açısından yarar sağlayacağını, böyle bir etkinliğin de bu çalışmaya dahil edilebileceğini, ama geri dönütlerin ise sadece öğretmen tarafından yapılması gerektiğini ifade etmektedirler: onlara göre öğretmen yetkin olan kişidir. Öğrenciler, böyle bir çalışmanın telaffuzlarını düzeltmelerine yardımcı olduğunu, bu çalışmanın eğlenceli ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bazıları, diyaloglardaki sesleri, tonlamaları taklit etmekten hoşnut olduklarını, bazıları da çalışma sayesinde yeni kelimeler ve yapılar öğrendiklerini söylemektedirler.

Kısa zamanda elde edilen sonuçlar doğrultusunda, cep yayınların sesletim/telaffuz öğretimi/öğrenimi konusunda bir hızlandırıcı görevi gördükleri söylenebilir. Uygulamayla öğretim/öğrenime sınıf dışında da devam edilmiş, telaffuz çalışmaları kısıtlı ders saatleriyle sınırlı kalmamıştır. Dolayısıyla öğrenciler Fransızca diline daha çok "maruz kalmış", daha çok dinleme fırsatı elde etmiştir. Ayrıca, cep yayınların sınıfta konuşmaktan çekinen öğrenciler için yararlı bir araç olduğu görülmüştür. Öğrenciler evde istedikleri kadar çalışabilmişler, öğretmenle yapılan bireysel görüşmeler esnasında kendilerini rahatça ifade edebilmişler, hata yapmaktan, alay konusu olmaktan korkmamışlardır.

Citation Information

Aslım-Yetiş, V. (2013). Prononciation et balados : Une étude avec des apprenants de FLE. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(3), 15-29.