

LE SHADOWING DES TELENOVELAS COMME TECHNIQUE D'ENSEIGNEMENT DES VARIETES DIATOPIQUES DANS LA CLASSE D'ELE¹

Candy CAHUANA-VILLEGAS

Université de Séville

candycahuana7@gmail.com

Résumé

Le shadowing est une technique très utilisée dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère. En Asie, notamment au Japon, il est utilisé comme stratégie pour améliorer la prononciation et d'autres aspects prosodiques difficiles à reproduire pour les étudiants. Dans l'ELE, bien que ces difficultés existent également pour les étudiants de différents niveaux, peu de recherches ont été menées à ce sujet. Dans cet article, l'auteure analyse la technique du shadowing appliquée à l'ELE, en utilisant des telenovelas, une ressource audiovisuelle très utilisée dans les niveaux intermédiaires et avancés. Elle propose une séquence adaptée à l'ELE pour une application en classe ou comme exercice autonome. L'objectif est de renforcer la compétence sociolinguistique et de sensibiliser les étudiants aux variétés dialectales normatives de l'espagnol.

Mots clés: shadowing en espagnol langue étrangère, ELE, stratégies didactiques ELE, variantes dialectales de l'espagnol, compétence sociolinguistique en espagnol.

1. Introduction

Une brève introduction sur la variation dialectale de l'espagnol est proposée avant d'examiner l'intérêt et l'application de la technique du shadowing utilisant un support audiovisuel tel que les feuilletons pour l'enseignement de l'espagnol langue étrangère (désormais ELE). La variation dialectale constitue le fondement central de cette initiative pédagogique.

La variation dialectale se concentre sur deux aspects liés à la localisation géographique des locuteurs. Premièrement, la diversité dialectale est présente au niveau continental, répartie entre l'Amérique du Nord, l'Amérique centrale,

¹ Cet article fait partie du projet national "Étude des facteurs sociaux de l'espagnol actuel à Las Palmas de Gran Canaria et à Séville. Nouvelles identités, nouveaux défis, nouvelles solutions" (Proyecto Estudio de los condicionantes sociales del español actual en Las Palmas de Gran Canaria y Sevilla. Nuevas identidades, nuevos retos, nuevas soluciones), financé par le Ministère de la Science, de l'Innovation et des Universités et l'Agence d'État pour la Recherche. Référence: PID2023-148371NB-C44.

l'Amérique du Sud et l'Espagne². D'autre part, elle se manifeste au niveau régional, reflétée dans le parler local, qui fait référence à sa distribution géographique au sein d'un territoire donné (pays ou région) par rapport au nord, au centre ou au sud. Selon ce type de variété, les mots reçoivent différentes appellations en fonction de la distance géographique qui sépare les locuteurs de la langue (Monhaler et Matias 2017). Une première analyse de cette affirmation suggère qu'elle met l'accent sur le lexique en tant que trait distinctif du variationnisme dialectal d'une langue. Cependant, une telle approche pourrait être considérée comme une réduction excessive de la complexité linguistique, conduisant à une analyse partielle et superficielle du phénomène. En effet, ces études sont pertinentes et nécessaires pour comprendre la variation dans une perspective dialectologique, en tenant compte de la structure lexicale de la langue. Néanmoins, à la lumière des paradigmes actuels, il devient impératif d'élargir la portée de l'analyse de la variation diatopique pour y inclure des aspects de la compétence sociolinguistique et de la compétence interculturelle. Depuis deux décennies, le pan-hispanisme appelle à des changements et présente comme point de départ la reconnaissance de l'espagnol comme unité, en promouvant une norme linguistique commune qui servira de base aux locuteurs sans ignorer les particularités régionales de chaque variété (Pedraza 2016: 815). Cette évolution des politiques linguistiques a été explicitement formulée dans le document intitulé *La Nueva Política Lingüística Panhispánica* (NPLP 2004: 3), dans lequel la *Real Academia Española* (RAE) et l'*Asociación de las Academias de la Lengua Española* (ASALE) ont reconnu l'importance de rendre l'unité de base de la langue compatible avec la reconnaissance de chacune des variétés normatives, tout en tenant compte de leurs processus évolutifs. Farias (2018: 353) souligne que le RAE a historiquement joué un rôle crucial dans la structuration de la langue en termes de corpus, et continue à servir de principale institution normative dans le monde hispanophone. Actuellement, le paradigme est davantage orienté vers une approche sociolinguistique de l'étude de l'espagnol et poursuit un objectif plus inclusif. Dans cette perspective, la variation dialectale est comprise comme l'ensemble des différences communicatives entre les locuteurs, accompagnées de

² Il convient de souligner que cet article s'appuie sur la classification de Moreno Fernández (2009), qui se concentre principalement sur l'espagnol européen et américain, deux grands blocs géographiques et démographiques où l'espagnol est la langue maternelle de la majorité des locuteurs. C'est pourquoi n'est pas incluse la Guinée équatoriale, bien que l'auteure reconnaisse sa présence, son statut et son importance dans les études dialectologiques hispaniques (Schlumpf 2016).

caractéristiques géographiques, sociales, culturelles et générationnelles qui se manifestent à travers la parole.

Il est nécessaire de commenter succinctement certains de ces traits distinctifs lorsqu'on analyse la diversité dialectale de l'espagnol. Bien que cette diversité pourrait au premier abord donner l'impression d'être un obstacle à la compréhension entre hispanophones, dans le cadre d'une communication efficace, ces variations ne représentent pas un obstacle insurmontable et ne nous éloignent pas, car nous nous reconnaissons comme des locuteurs parlant une même langue. En outre, la localisation reste importante, car elle implique non seulement la traduction littérale des mots, mais aussi l'adaptation des aspects culturels, contextuels et esthétiques afin que les textes (écrits et oraux) soient plus proches et plus naturels pour le destinataire. De même, une série de facteurs ont contribué à réduire considérablement aujourd'hui la distance dialectale entre l'Amérique et l'Espagne, y compris la Guinée équatoriale. Cette évolution s'explique en partie par l'apparition des plateformes de streaming et de musique, des réseaux sociaux et, bien sûr, des récents mouvements migratoires. Ces éléments ont permis aux locuteurs de s'ouvrir à d'autres variétés linguistiques, favorisant ainsi une reconnaissance dialectale de "l'autre".

Les caractéristiques phonétiques de la langue espagnole comprennent des particularités régionales, telles que le yéisme rehilado, caractéristique de la variété rioplatense, et le ceceo, présente dans certaines zones d'Andalousie, notamment dans le sud. En plus, on peut citer le seseo, que l'on retrouve non seulement dans l'espagnol européen, plus précisément en Andalousie et aux Canaries, mais également dans presque toute l'Amérique latine.

Cette diversité se reflète aussi dans des aspects morphosyntaxiques tels que le voseo, une particularité de l'espagnol américain qui, bien que présente dans presque toute l'Amérique latine, varie en termes de fréquence d'utilisation. Selon le *Diccionario Panhispánico de dudas* (2025), il est plus courant en Argentine, en Uruguay et au Paraguay, mais se trouve également dans la région andine en Colombie et au Venezuela, dans le nord-ouest du pays. En Amérique centrale, il est largement utilisé, bien que, selon les registres, il alterne avec le tuteo (tutoyer) et ustedeo (vouvoyer) au Honduras et au Costa Rica. De même, le voseo est utilisé dans les pays insulaires, en particulier dans la partie orientale de Cuba, où il est présent dans les milieux ruraux et familiaux, ainsi que chez les locuteurs les plus âgés. Comme on peut s'y attendre, les différences lexicales entre les locuteurs

natifs sont aussi mises en évidence, notamment par l'utilisation de gallicismes, d'africanismes, d'indigénismes et d'anglicismes, ainsi que d'archaïsmes et de néologismes propres à chaque zone dialectale.

Chez les locuteurs non natifs, ces différences peuvent parfois compliquer le processus d'apprentissage, entraînant un manque de motivation pour la langue cible et une insécurité linguistique. Il est essentiel de souligner l'importance de sensibiliser dès le départ les apprenants d'ELE, en les familiarisant avec la diversité géolinguistique de l'espagnol, en sachant qu'ils adopteront une variété spécifique de la langue, généralement la première qu'on leur enseigne. D'où l'importance d'utiliser des ressources multimodales qui intègrent les aspects socioculturels représentés par des locuteurs natifs de différentes variétés dans des situations de communication réalistes lors de la planification, et d'adapter les ressources aux besoins linguistiques des apprenants.

2. Pourquoi des *telenovelas*?

Chaque communauté utilise sa langue comme un amalgame de cohésion sociale qui crée et établit des moyens de transmettre sa culture et ses idiosyncrasies. En Amérique latine, les *telenovelas* sont cet amalgame qui génère des processus d'identification (Aquino Coraite 2020: 130). En tant que véhicules narratifs, ces feuilletons reflètent et questionnent les identités socioculturelles de la région. Bien qu'ils agissent parfois comme un regard exagéré sur la société latino-américaine, reproduisant des situations quotidiennes de manière histrionique, ils offrent un moyen audiovisuel pour explorer les tensions entre tradition et modernité, luttes sociales, inégalités et rôles de genre. Au cours de mes années d'enseignement de l'ELE³, j'ai observé une constante: dans chaque groupe, qu'il soit composé d'adultes ou de jeunes, il y a systématiquement au moins un individu qui a fait son premier contact avec l'espagnol par le biais d'un feuilleton. La fréquence de visionnage et l'intérêt pour ces productions varient en fonction de l'âge. Les élèves les plus jeunes, par exemple, indiquent que ce sont leurs parents qui regardent régulièrement le feuilleton en question et ils écoutaient les dialogues..

³ L'expérience à laquelle je fais référence ici englobe l'enseignement de l'ELE dans le contexte universitaire russe, dans des clubs de conversation organisés par la bibliothèque de l'Institut Cervantes Miguel Delibes à Moscou, ainsi que dans le cadre de cours particuliers destinés à des jeunes et à des adultes en Égypte et en Espagne. Tous de niveaux B2, C1 et C2.

La comparaison de mon expérience avec celle d'autres enseignants d'ELE m'a permis de confirmer que ce sujet est effectivement récurrent dans les cours d'ELE aux niveaux intermédiaire, B1 et B2, et avancé C1 – selon les spécifications de chaque niveau stipulé pour le CECRL. De plus, des plateformes telles que *Lapaginadespanol* proposent des discussions à propos des feuilletons, suggérant leur intégration dans les cours de conversation. Personnellement, j'ai eu l'occasion de diriger le club de conversation latino-américain organisé par la Bibliothèque Miguel Delibes de l'Institut Cervantès à Moscou entre 2023 et 2024, et dès les premières séances, j'ai intégré une session dédiée à cette production audiovisuelle, en mettant l'accent sur les traits identitaires et les stéréotypes de la région. C'est précisément sur ce dernier point que les *telenovelas* suscitent le plus de débats, car les questions socioculturelles, historiques et identitaires y sont pleinement exposées et constituent souvent la pointe de l'intrigue.

Un autre problème qui se pose, surtout lorsque l'activité est menée avec des apprenants avancés, est celui des différents "accents" des personnages. Ces accents contrastent, généralement, avec la norme linguistique qu'ils ont longtemps considérée comme la plus prestigieuse. Cette norme est celle du centre et du nord de la péninsule, familièrement appelée, surtout par les locuteurs étrangers, "celle de Madrid" ou "la correcte" (Villegas 2024: 3). Les étudiants qui maîtrisent la langue et qui ont visionné des *telenovelas* de plusieurs pays hispanophones sont souvent capables de détecter certaines différences discursives grâce à la conscience linguistique qu'ils ont *déjà* de l'espagnol. Ces apprenants ont développé un système établi de croyances et d'attitudes linguistiques qui se manifestent par l'attribution d'un statut ou d'un stigmat à l'une ou l'autre variété. Cestero et Paredes (2018:14), en accord avec la proposition de López Morales (1989: 235), définissent l'attitude comme "l'action ou la réaction (...) l'acceptation ou le rejet d'un fait linguistique (...) qui est produit par des croyances, favorables ou défavorables, par rapport au fait en question". Ces croyances sont le fruit des connaissances linguistiques et sociolinguistiques acquises par le locuteur tout au long de son apprentissage. Bien que cette conscience linguistique se forme au cours du processus d'acquisition de la langue à travers l'observation, l'analyse et l'interprétation subjective des phénomènes linguistiques, il est important de reconnaître le rôle crucial de l'enseignant en tant que pourvoyeur de prestige linguistique (Svetozarovová 2019: 128). Les manuels, le matériel didactique (authentique ou adapté) et les textes de référence pour l'enseignement de l'ELE, tels que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et le

Plan curriculaire de l'Instituto Cervantes (PCIC), jouent également un rôle essentiel dans ce processus d'enseignement-apprentissage (Villegas 2024: 12-13).

Dans ce contexte, la telenovela est présentée comme une ressource au potentiel sous-estimé qui peut permettre aux étudiants d'apprendre la variation de la langue par le biais d'une stratégie ludique et d'une perspective plus pragmatique, interculturelle et plurinormative. Il est révélateur de constater que lorsque les apprenants se rendent compte qu'il n'existe pas une seule façon correcte de parler espagnol, que la compétence linguistique est le résultat de multiples facteurs et que, d'un point de vue dialectologique, l'espagnol est divisé en huit zones dialectales (Moreno Fernández 2009), chacune ayant ses propres traits linguistiques, le seseo n'est plus perçu comme un marqueur d'incorrection. Par conséquent, leur confiance en leurs capacités linguistiques est modifiée.

Il est intéressant de noter que, par exemple, la variété rioplatense est largement connue par les Russes qui apprennent l'espagnol, grâce à l'actrice Natalia Oreiro. Elle a conquis le cœur de ce peuple avec son rôle principal dans la telenovela *Muñeca brava*, comme le rapporte le media d'information en ligne MDZ. Un exemple notable parmi les apprenants d'ELE est celui de l'enseignante en ligne Kristina Sharykina. Lors d'une présentation visant à promouvoir sa chaîne YouTube, *Spanish with Kristina*, et à donner un cours, elle a profité de l'occasion pour commenter sa décision d'adopter la variété du Cône Sud par l'influence de *Muñeca brava*. Il est à noter que l'objectif de cette présentation était d'apprendre l'espagnol grâce à cette telenovela. Afin d'évaluer l'applicabilité de cette méthode dans le contexte russe et dans le contexte de l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en Russie, il est pertinent de se référer à l'exemple de plusieurs chaînes YouTube telles que *Hablamos Esp* ou *Aprendamos español con la telenovela Muñeca brava*. Ces chaînes diffusent de courts clips de cette production sous-titrés en espagnol et en russe, et font la promotion de leurs cours.

En résumé, les aspects qui ont contribué à la notoriété du feuilleton en tant que produit régional, jouant un rôle pivot entre la langue, la société, la culture et l'identité par le biais d'un moyen de divertissement audiovisuel étroitement lié à l'ELE sont:

- Depuis des décennies, la telenovela est le produit audiovisuel et culturel d'exportation par excellence de l'Amérique latine (Alfaro 2006: 448; Raimondi 2011: 5), ce qui a permis sa popularisation et sa diffusion à l'échelle mondiale.

- Elle possède une narrative capable de créer un répertoire commun à un niveau symbolique identitaire caractéristique parmi les latino-américains (Raimondi 2011: 3).
- Pour les étudiants d'ELE, elle joue un rôle en tant qu'élément de référence socioculturelle, et, pour les locuteurs natifs, identitaire.
- C'est un thème récurrent dans les cours intermédiaires et avancés, ainsi que dans les clubs de conversation ELE, favorisant les échanges et les réflexions sur la dimension socioculturelle.

2.3 Les origines du feuilleton latino-américain

Tout d'abord, il convient d'avertir le lecteur que l'histoire de la telenovela a été largement abordée par de nombreux auteurs et que la bibliographie à ce sujet est donc très riche. Cette section ne se veut pas une analyse historiographique exhaustive, mais une brève introduction aux origines de ce phénomène audiovisuel.

Les recherches menées par Rincón (2008: 49) et Velandia (2016: 296) ont établi un lien entre l'émergence de la telenovela et la pratique de la lecture dans les manufactures de tabac cubaines au XIXe siècle. Selon une note de *CiberCuba* dédiée à Félix Benjamín Cagnet Salomón, figure pionnière du feuilleton radiophonique et de la telenovela, l'inspiration de ce dernier serait tirée de ses souvenirs des histoires qu'il entendait dans les rues de Santiago de Cuba durant son enfance, ainsi que de son expérience dans des projets radiophoniques à visée didactique pour les enfants. En 1948, il réalise ce qui est communément considéré comme le premier film radiophonique, intitulé *El derecho de nacer* [Le droit de naître].

Le nouveau genre a été rapidement diffusé sur les principales stations de radio locales. Ainsi, au cours des années 1950, *El derecho de nacer* est passé de la narration audio à la narration audiovisuelle, ce qui lui a permis d'atteindre un public plus large au-delà des frontières de l'Amérique latine et de devenir un produit culturel d'envergure internationale. Son influence s'étend du théâtre de vaudeville à la *Commedia dell'arte italienne*, en passant par la *zarzuela*, le *folletín*, le *teatro de plaza* et le théâtre radiophonique (Alfaro 2006: 447; Raimondi 2011: 3).

Au cours des années 1970 et 1990, la production de feuilletons a connu une croissance importante dans des pays tels que le Venezuela, le Mexique,

l'Argentine et la Colombie. À la fin des années 80, commence à se développer ce qui sera connu quelques années plus tard sous le nom de narco-novela. Dans les années 90 la telenovela, en particulier vénézuélienne et mexicaine, transcende les frontières les plus lointaines et atteint les nouvelles nations de l'ex-Union soviétique, conséquence de la transnationalisation (Mazzioti 2006: 127-128). Cette dynamique a eu des répercussions notables sur cette industrie, entraînant une augmentation de la production dans plusieurs pays d'Amérique latine et aux États-Unis. La telenovela est donc un genre qui porte en lui une forte connotation sociale, permettant aux téléspectateurs de s'identifier en tant que groupe social.

La *mala hierba* (1988) a été la première production à aborder le thème de la drogue. Cette œuvre, adaptée du roman éponyme de Juan Gossain, est généralement considérée comme la première incursion télévisée dans cette réalité, inaugurant ainsi un espace de dialogue dans lequel le sujet peut être abordé sans les contraintes d'un tabou excessif.

Tragédies, inégalités sociales, désir de se distinguer ou d'avoir de l'argent à tout prix pour prouver sa réussite ou son pouvoir, normes de beauté superficielles, tous ces éléments qui ont toujours été présents dans les feuilletons traditionnels, sont désormais ancrés dans une réalité latino-américaine aussi cruelle que le trafic de drogue et le crime organisé. *Sin tetas no hay paraíso* (2006) de l'écrivain, réalisateur et scénographe colombien Gustavo Bolívar, est souvent considérée comme la première telenovela dont l'objectif est de montrer les réalités du trafic de drogue. C'est ainsi que le terme *narco-novela* naîtra.

Ces productions sont adaptées à l'époque et figurent parmi les contenus les plus populaires sur les plateformes de diffusion en continu telles que Netflix, qui les présentent comme des narco-séries. Elles réduisent considérablement le nombre d'épisodes et investissent dans des scénarios plus diversifiés, avec des acteurs et actrices de tous les pays du monde hispanophone. Cet aspect a été décisif, puisqu'il correspond aux paradigmes actuels, qui recherchent une plus grande diversité ethnique, religieuse, idéologique et linguistique dans la société.

2.4 Les telenovelas dans l'imaginaire des communautés hispanophones

Comme on a pu le constater précédemment, certains experts considèrent que la telenovela constitue un espace public de représentation socioculturelle et

identitaire en Amérique latine, où se produit une reconnaissance d'un "nous" et des "autres". Tout cela fonctionne comme une sorte de stratégie discursive et audiovisuelle, qui permet de révéler les conflits et les situations propres à la réalité de la région. La *telenovela*, dans sa dimension multimodale, se caractérise par l'émergence de différents types de langage, où le visuel et le verbal occupent une place prépondérante (Ávila 2005: 172; Vilches 2007: 36; Coraite 2020: 130).

En explorant les processus d'interprétation de la telenovela dans l'imaginaire des usagers hispanophones, natifs ou non, cette section permet de mieux comprendre le fonctionnement de cet espace public de représentation. Dans le cas des natifs, ces mélodrames sont considérés comme une source permanente de stéréotypes et de généralisations culturelles (Rincón 2005: 22; Raimondi 2011: 3). Les dynamiques relationnelles, qu'elles soient familiales, amicales, professionnelles ou sociales, sont stratégiquement exploitées pour établir une connexion avec le public, les audiences, facilitant leur identification avec l'histoire et les protagonistes. Cette approche conduit à l'adoption, par les spectateurs, des attitudes et perspectives endossées par les personnages (Mazziotti 2006: 24). Il est particulièrement intéressant de considérer ces approches avec les opinions des latino-américains eux-mêmes sur la signification de la telenovela, et à cette fin, il sera utile de mentionner l'épisode 241 d'*EasySpanish*, un portail dédié à la création de matériel pédagogique et de contenus virtuels sur YouTube par deux professeurs d'espagnol. Dans cet épisode, ils interviewent plusieurs passants dans une ville mexicaine, en leur posant des questions telles que: regardez-vous des *telenovelas*? Les aimez-vous? Pensez-vous que les feuilletons influencent la vie des Mexicains? Ont-ils influencé votre vie? La majorité des individus interrogés déclarent ne plus consommer de feuilletons, bien qu'ils admettent avoir regardé ces programmes dans leur jeunesse, souvent en compagnie d'un adulte ou en cachette. Parmi les personnes interrogées, certaines réponses montrent que les *telenovelas* sont considérées comme le reflet de la société, représentant de manière histrionique, c'est-à-dire théâtrale et amplifiée, des situations qui se produisent au quotidien chez les téléspectateurs. L'une des personnes interrogées a même affirmé qu'en regardant ce type de programmes, elle trouvait des similitudes avec des situations personnelles qu'elle savait communes à tous. Ce genre de témoignage permet de mesurer l'influence significative des feuilletons sur les imaginaires sociaux, la compréhension des rôles et la configuration de la société mexicaine.

Il est intéressant de noter que les opinions des théoriciens et les impressions des personnes interrogées convergent, notamment en ce qui concerne la reconnaissance de ces productions comme un reflet de l'Amérique latine. Par ailleurs, il convient de prendre en compte l'opinion des hispanophones non natifs, dont un grand nombre sont des apprenants de la langue, qui perçoivent dans les *telenovelas* une référence à différents niveaux. En tant que professeure d'ELE, hispanophone native américaine et familière avec diverses caractéristiques socioculturelles de la région, je reconnais que les *telenovelas* constituent une ressource pédagogique utile en classe pour aborder des aspects socioculturels. D'un point de vue sociolinguistique, elles constituent une ressource très utile et, en mettant l'accent sur la variation dialectale, les *telenovelas* peuvent être interprétées comme un échantillon représentatif de la diversité linguistique. J'ai eu l'occasion de constater que plusieurs étudiants originaires de pays aussi divers que la Chine, l'Égypte, ou la Russie ont indiqué que les différences ethniques, sociales et culturelles qu'ils avaient observées faisaient partie des aspects qui les avaient motivés à en découvrir davantage sur ce côté du monde, à commencer par la langue. Des étudiants que j'ai rencontrés à l'Institut Cervantès du Caire, par exemple, y ont commencé leurs études, attirés par certains mots qui "scintillaient" entre la version originale et la voix off.

Dans le cas de la Chine, il s'agissait d'étudiants (qui se trouvent en Espagne), âgés de 22 à 40 ans qui, au cours de l'une des sessions, ont commenté l'impact des mélodrames latino-américains en Asie, y compris dans leur pays. Certains d'entre eux venaient de régions éloignées et rurales du pays, de sorte que les *telenovelas* représentaient une fenêtre sur un nouveau monde dans une réalité où ils n'avaient aucun contact avec des étrangers ou des langues indo-européennes. Les feuilletons étaient doublés en mandarin. L'intérêt pour l'Amérique latine est essentiellement lié à l'esthétique des personnages, à leurs manières et à leurs gestes, qui diffèrent des coutumes locales ou des interactions sociales.

Dans le cas de la Russie, les *telenovelas* latino-américaines sont arrivées au moment de la désintégration de l'URSS, marquant un tournant décisif qui a ouvert la porte à l'influence occidentale. Ces productions ont eu un impact socioculturel important sur la population russe. L'intérêt manifesté par nombre de mes élèves pour l'apprentissage de l'espagnol est étroitement lié à la popularité des feuilletons des années 1990. Le commentaire qui revenait le plus souvent était "les feuilletons sont une reproduction fidèle de la société latino-américaine". On peut en déduire

que ces opinions se réfèrent aux coutumes, à la manière d'être, à la manière d'exprimer des émotions ou des interactions sociales, "vous êtes très passionnés, c'est pour ça que les feuilletons sont comme ça". Les différences sociales sont très bien définies pour eux: riche/pauvre; homme/femme; noir/blanc, indigène/métis. Il est indéniable que les feuilletons contribuent à la formation de stéréotypes et d'interprétations biaisées de la société latino-américaine. Dans ce contexte, il semble essentiel d'élaborer des propositions didactiques basées sur ces ressources audiovisuelles, afin de sensibiliser le public et de démystifier les représentations erronées.

3. Qu'est-ce que le shadowing?

Dans les sections précédentes, j'ai contextualisé la situation autour de la telenovela en tant qu'élément du tissu social hispano-américain et montré comment la telenovela pouvait être intégrée à l'apprentissage de l'ELE, notamment pour travailler les différents aspects de la variation dialectale. Dans cette perspective, il semble pertinent aussi de formuler une proposition didactique dans laquelle la conscience phonologique occupe une place correspondante. Ces deux questions m'ont amenée à réfléchir aux techniques connues et utilisées dans l'acquisition des LE comme l'anglais, par exemple (Hamada 2018; Hamada 2019; Kadota 2019; Tran 2021; Rodríguez Viteri 2023).

Il est important de noter que le shadowing et la conscience phonologique sont deux concepts fondamentaux dans le contexte de l'acquisition d'une langue étrangère (LE). Leur mise en application permet d'améliorer significativement la compréhension orale (Hamada 2019: 388), ce qui se traduit par une amélioration de la production orale, et par conséquent, de la prononciation et de la fluidité.

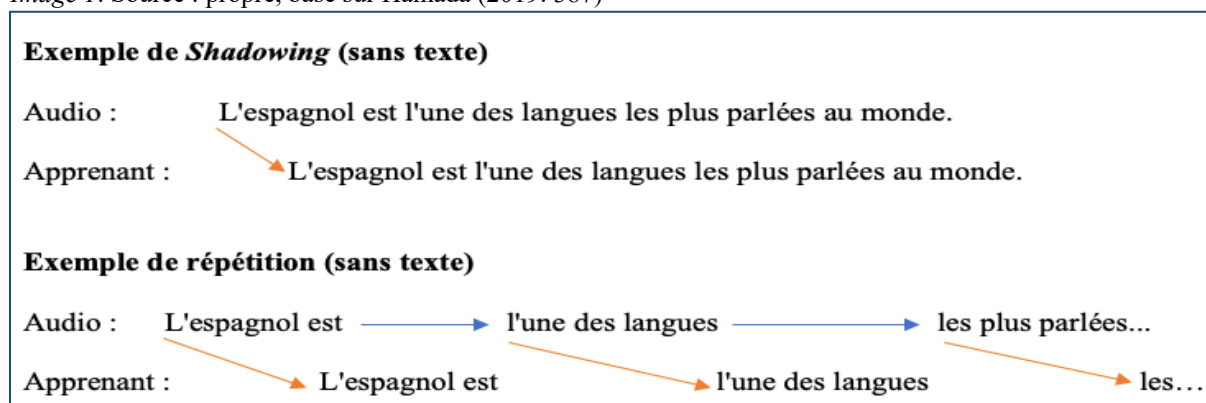
L'origine du shadowing remonte à 1953, lorsque E. Colin Cherry, un scientifique cognitif britannique, a mené une expérience dont le thème central était la reconnaissance de la parole par l'écoute de deux fragments différents (Cherry 1953: 976-979). L'objectif était de vérifier que les sujets de l'expérience n'avaient compris qu'un seul stimulus et, pour ce faire, on leur demandait de répéter en même temps ce qu'ils avaient perçu. Cette expérience est communément appelée "expérience Cherry" et se caractérise par l'exposition à des stimuli auditifs doubles ou multiples connus sous le nom d'effet cocktail party. Il s'agit d'un phénomène par lequel le cerveau est capable de concentrer son

attention sur un seul stimulus auditif, en dépit du bruit ambiant. Au fil des ans, cette technique a été utilisée dans la formation des interprètes simultanés afin de leur enseigner les compétences nécessaires pour écouter et parler simultanément (Kadota 2019: 1; Hamada 2019: 387). Selon la définition de Lambert (1992: 266), le shadowing correspond à une tâche de suivi auditif et rythmique, impliquant la vocalisation immédiate de stimuli présentés de manière auditive. Comme le souligne Kadota (2019: 7), cette tâche implique la reproduction de représentations phonologiques élaborées à partir de l'input auditif perçu. Elle nécessite également l'encodage phonologique des mots et l'articulation des sons produits. Le terme shadowing est métaphorique et compare l'exécution de la technique à notre ombre, celle qui, à la tombée de la nuit, nous suit partout et copie chacun de nos mouvements (Hamada 2018: 19). Il convient de noter que les utilisateurs de cette technique doivent se concentrer sur ce qu'ils comprennent et ne doivent à aucun moment écrire ou prendre des notes.

La technique du shadowing est communément attribuée au linguiste et enseignant américain Alexander Argüelles. Depuis le début des années 2000, il utilise cette technique en se basant sur sa propre expérience de l'apprentissage des langues étrangères. Cependant, il faut souligner que la méthodologie du shadowing proposée par Argüelles présente des similitudes avec celle d'autres spécialistes qui, depuis les années 1980 et 1990, la réalisent avec leurs étudiants, comme c'est le cas du professeur et chercheur japonais renommé Shuhei Kadota, spécialisé dans le shadowing et en acquisition de l'anglais comme langue étrangère. Argüelles se distingue des autres en suggérant d'effectuer la répétition simultanément tout en marchant dans un endroit calme.

Si l'on se demande quelle est la différence entre le shadowing et la répétition, la distinction entre ces deux méthodes réside dans le fait que le shadowing vise à répéter le stimulus auditif de manière synchronique, c'est-à-dire simultanément. En revanche, la répétition est effectuée immédiatement après l'audition du fragment. L'image 1 illustre la manière dont ces deux techniques sont mises en œuvre dans la pratique:

Image 1. Source : propre, basé sur Hamada (2019: 387)⁴



Les exemples ci-dessus donnent des indications sur le temps de lecture associé à chaque technique. En ce qui concerne le shadowing, on note que dans la séquence "L'espagnol est l'une des langues les plus parlées au monde", le schéma fait référence au processus de stimulation auditive/production verbale similaire à ce qui se passe lorsque l'on écoute une chanson connue et qu'on la chante à nouveau. Il est fréquent que la compréhension des paroles ne soit pas indispensable pour identifier la mélodie, mais ce n'est qu'après un processus d'écoute et de répétition itérative que la pleine compréhension de ces phrases s'impose au fil du temps. Hamada (2018: 20) souligne que l'activité cognitive des apprenants en langues, lorsque le shadowing est appliqué, focalise l'attention uniquement sur le son et non sur le décodage de chaque mot. Effectivement, avec la répétition, les apprenants accèdent progressivement au sens de chaque partie de la phrase. Il est essentiel de distinguer ces deux techniques afin d'éviter toute confusion et de les considérer comme analogues. Il ne faut pas non plus confondre ce concept avec *l'éducation de l'ombre* ou *shadow education*, ni avec le *shadowing* en tant que stratégie ethnographique récemment appliquée dans les milieux universitaires hispanophones, dont l'intention est de mettre en évidence la pertinence de l'observation dans des contextes et des communautés spécifiques dans le cadre de la recherche en éducation (Fardella et al. 2022).

3.1 Le shadowing pas à pas

La technique du shadowing a été appliquée de différentes manières et adaptée à divers contextes et environnements. Néanmoins, afin de faciliter la compréhension des lecteurs qui ne sont pas du tout familiers avec le shadowing,

⁴ Il convient de noter que les flèches bleues correspondent aux pauses discursives propres à un exercice de répétition, tandis que les flèches oranges font référence au temps d'attente avant de commencer le shadowing ou de répéter les fragments d'une phrase.

mais qui souhaitent s'initier ou initier leurs élèves à cette pratique, je présenterai ci-dessous une séquence standardisée et simplifiée basée sur les approches de certains auteurs (Hamada 2014: 4-5, 2015: 9-10; Zakeri 2014: 22-23; Martinsen et al. 2017: 667; Kadota 2019: 4-5; Win 2020: 3; Belarte Luque 2022: 68-69), et sur ma propre expérience.

Conformément à la première section, cet article prend en compte les zones dialectales proposées par Moreno Fernández (2009: 27-29): castillan, andalou, canarien, mexicain, caraïbe, andin, chilien et rioplatense, qui, à leur tour, sont classés en deux groupes (Fernández et Fernández 2004: 3): les novateurs (andalou, canarien, caraïbe, chilien, rioplatense) et les conservateurs (castillan, andin et mexicain). À titre de suggestion, il est pertinent de prendre en compte ces zones dialectales lors du choix de l'échantillon oral d'un locuteur natif par rapport au niveau de compétence linguistique de l'étudiant, puisque, selon les études sur les croyances et attitudes linguistiques des étudiants en ELE⁵, il existe des variétés plus difficiles/faciles à comprendre (Sosiński et Waluch de la Torre 2021: 208; Või 2024: 131), tandis que d'autres sont appréciées comme plus claires (Svetozarovová 2019: 144).

À ce stade, nous pouvons évoquer les *telenovelas*, car elles ont été produites dans une plus ou moins grande mesure dans tous les pays hispanophones, ce qui nous fournit un matériel audiovisuel représentatif sur lequel baser l'extrait de transcription que nous fournirons aux étudiants ou, si vous préférez, vous pouvez sous-titrer un extrait vidéo. Ils sont également faciles à trouver en ligne sur des plateformes telles que YouTube, par exemple. Ainsi, des dialogues ou des narrations de feuilletons peuvent être couplés avec les étapes qui seront discutées ci-après.

Avant de poursuivre avec la première étape, il est nécessaire de revenir à Hamada (2014: 4-5), qui souligne l'importance de prendre en compte l'implication cognitive inhérente dans l'action d'écouter. À cette fin, il met en évidence deux processus connus et contrastés, à savoir le traitement descendant (top-down processing), dans lequel, par exemple, le niveau de traitement trouve son origine dans la mémoire de l'auditeur, et le traitement ascendant (bottom-up processing), illustré par le niveau linguistique qui part du signal de la parole et traite des aspects structurels tels que la grammaire, la sémantique et la pragmatique. L'auteur

⁵ Ces recherches ont recueilli des données auprès d'apprenants de l'ELE en Europe de l'Est et en Asie du Sud (Vietnam) à partir du modèle du PRECAVES XXI.

souligne qu'il est nécessaire de déterminer si les apprenants seront formés au shadowing avant ou après l'apprentissage du contenu, afin d'éviter d'interpréter cette formation comme un simple shadowing descendant ou ascendant.

Dans le cas du pré-shadowing, les apprenants utilisent la technique avant d'apprendre le contenu et, bien qu'ils concentrent leur attention sur les sons, la charge cognitive est plus importante parce qu'ils ne savent pas de quoi parle le texte qu'ils écoutent. En revanche, dans le post-shadowing, qui a lieu après la leçon, le niveau de concentration sur le son entrant peut certes être réduit en raison de la division des ressources cognitives entre tout ce que les apprenants viennent d'intégrer (aspects phonologiques, lexicaux et grammaticaux du texte cible), mais les niveaux d'anxiété sont également réduits (Hamada 2011: 66), entre autres avantages, et cela contribue à renforcer les connaissances acquises grâce aux exercices d'imitation du shadowing.

En conclusion, l'application du shadowing dépend des objectifs de l'enseignant et de ce qu'il souhaite travailler par le biais de cette technique. Il est prudent de garder à l'esprit la déclaration de Hamada ci-dessus afin de comprendre les implications cognitives de cet exercice. En plus d'être une technique d'amélioration de l'écoute, de la prononciation et de la fluidité, il s'agit également d'un activateur de processus cognitifs exigeants qui nécessite l'observation du processus, en prêtant attention aux éventuels doutes ou commentaires qui peuvent surgir parmi les étudiants afin d'ajuster le shadowing au contexte de l'apprentissage. Le choix d'utiliser le texte oral (audio) et le texte écrit (script) en parallèle dépend des besoins observés par l'enseignant et de ses objectifs. Le shadowing, comme cela a été justifié dans la section précédente, est un outil permettant d'augmenter les capacités d'écoute et de production orale des apprenants, mais il n'est pas opposé à l'utilisation simultanée de ressources écrites qui, dans tous les cas, impliquerait la mise en pratique de la compréhension écrite. Cependant, la production écrite n'est incluse dans aucune des étapes du shadowing et n'est pas non plus recommandée par les auteurs consultés.

Voici un exemple de séquence de shadowing dans une classe d'ELE:

Étape 1: choisir une variété géolectale en tenant compte des éléments ci-dessus (contexte et besoin de l'apprenant).

Étape 2: écouter l'enregistrement ou l'extrait vidéo sélectionné (il doit s'agir d'un locuteur natif, un extrait de feuilleton peut donc être utilisé), avec ou sans

l'aide d'un texte écrit, mais en essayant dans les deux cas de vous concentrer uniquement sur ce que vous entendez et en portant votre attention sur la prononciation, l'intonation, le rythme, les pauses, etc.

Étape 3: répéter silencieusement et de manière synchronisée le matériel auditif ou audiovisuel au moins deux fois, pour mettre en place l'*effet d'entraînement* (Kadota 2019), un aspect cognitif qui sera développé plus loin. Il s'agit d'un exercice de shadowing silencieux centré sur les sons entrant, avec ou sans support écrit. Dans cette phase d'internalisation, le décodage du message n'est pas une priorité. Il est important de noter que pendant l'écoute, l'enregistrement ou la vidéo ne sera pas interrompu pour permettre la répétition intérieure. Ce shadowing silencieux doit avoir lieu en même temps que le stimulus auditif ou audiovisuel.

Étape 4: écouter l'enregistrement ou la vidéo sans lire le texte au moins deux fois. Dans les cas où il a été décidé d'utiliser un script audio dès le début, on en déduit que le vocabulaire et les constructions ont été expliqués par l'enseignant au préalable, ce qui implique une familiarisation avec le contenu qu'ils vont écouter. Dans ce cas, il est conseillé d'avoir une interaction centrée uniquement sur le stimulus auditif. Si, en revanche, le script ou le texte n'a pas été utilisé depuis le début, il peut être envisagé à ce stade de le faire afin d'éviter d'accroître tant le stress que la charge cognitive.

Étape 5: répéter ce que vous avez entendu en effectuant un nouveau shadowing silencieux, mais cette fois-ci, et dans les deux cas, sans l'aide d'un script ou d'un texte écrit.

Étape 6: lire et répéter simultanément à haute voix et à l'unisson avec l'enregistrement ou la vidéo. Il s'agit de vocaliser au même rythme que le locuteur cible, d'utiliser la même intonation et d'imiter sa prononciation. Si l'objectif de l'activité est de mettre l'accent sur un aspect phonologique particulier, il est possible d'intégrer des instructions qui guident l'apprenant vers cet objectif. Dans le cas de Win (2020: 9), sa recherche visait à appliquer le shadowing pour travailler sur les schémas d'accentuation en anglais. Pour ce faire, elle a inclus une vidéo YouTube sur le sujet et a demandé aux participants de marquer le modèle d'accentuation dans les mots, le cas échéant, en se basant sur ce qu'ils avaient vu et en utilisant le texte fourni.

Étape 7: proposer aux apprenants d'appliquer cette technique de manière autonome et en utilisant les ressources auditives et audiovisuelles de leur choix au moins deux fois par semaine.

Étape 8: proposer aux apprenants de s'enregistrer avant et après le shadowing, de préférence dans un endroit calme. De cette manière, l'autonomie est encouragée, tout en leur donnant des outils pour améliorer leurs compétences en matière d'écoute et d'expression orale et en encourageant aussi l'habitude de l'auto-évaluation du processus.

La séquence présentée ci-dessus ne doit jamais être considérée comme la seule façon d'appliquer la technique du shadowing en ELE, car les adaptations ou les modifications dépendront de chaque contexte et de l'initiative de chaque enseignant. Elle a pour seul but d'illustrer une séance de shadowing et d'être présentée comme une proposition pour aborder les aspects phonologiques de la langue qui ne trouvent pas toujours leur place dans les contenus présentés dans les manuels ou dans les propositions didactiques de l'ELE.

Avant de passer à la section suivante, il est utile de réfléchir brièvement aux effets cognitifs du shadowing en classe, qui ont été décrits par Kadota (2019) dans la préface de son livre et sont étayés par des bases théoriques et empiriques. Il s'agit de:

1. *L'effet d'entrée*, qui facilite la perception automatique du discours d'entrée, améliorant ainsi la capacité de compréhension orale.
2. *L'effet d'entraînement*, où le mécanisme de répétition subvocal dans la mémoire de travail phonologique est renforcé, ce qui accélère l'internalisation des mots, des formules et des constructions.
3. *L'effet de sortie*, qui simule les étapes de la production de la parole, favorisant la fluidité de l'expression orale.
4. *L'effet de surveillance*, à partir duquel se développe la capacité de surveillance et de contrôle métacognitif par le biais de la mémoire de travail exécutive.

Nous pouvons observer que cette série d'effets nous donne une sorte de séquence cognitive encadrée dans le processus de perception et de production auditives tel qu'il se produit lors de l'acquisition d'une LE. Le premier effet est le point de départ, dans lequel le stimulus est capté par l'oreille et reconnu comme un message, bien qu'il ne soit pas décodé dès le premier instant. Lors du deuxième effet, le processus mental est activé et la personne articule des mots, presque

imperceptiblement, sans prononcer de sons ou en effectuant des mouvements minimes des lèvres, de la langue et des cordes vocales, un shadowing intérieur. Concernant le troisième effet, la répétition et l'imitation simultanées de sons sont initiées par le shadowing. Ce faisant, les mécanismes de production du langage sont activés de la même manière que lorsque nous parlons spontanément dans notre langue maternelle, ce qui améliore la fluidité et l'automatisation de la parole. Enfin, dans le quatrième effet, l'apprenant est déjà capable d'observer, d'évaluer et d'analyser sa propre prononciation par rapport à celle du locuteur natif qu'il a écouté, et de réaliser quels sons ou aspects (intonation, rythme, etc.) doivent être améliorés. Ce point correspond à l'autonomie déjà mentionnée, que l'on vise à renforcer chez l'étudiant.

4. Un trinôme pour le développement de la compétence sociolinguistique en l'ELE

Jusqu'à présent, les trois éléments fondamentaux qui encadrent cet article ont été abordés individuellement: la variation dialectale de l'espagnol, les feuillets comme ressource audiovisuelle didactique et la technique du shadowing pour travailler les aspects prosodiques tels que la prononciation et la fluidité. Dans cette section, l'intention est de les mettre en corrélation avec la compétence sociolinguistique en l'ELE, en les représentant dans un processus cyclique et interconnecté. Le CECRL comprend la compétence sociolinguistique comme les connaissances et les aptitudes requises par un apprenant pour comprendre la dimension sociale de l'utilisation d'une langue. Il part du principe que les langues sont un phénomène socioculturel où les règles de politesse, les marqueurs linguistiques des relations interpersonnelles, les différences de registre, dont l'utilisation dépend de la situation de communication et, bien sûr, tout ce qui est lié à la variation dialectale, y compris les accents, sont implicites (Conseil de l'Europe 2020, section 5.2).

Bien que tous les éléments qui composent la planification à des fins didactiques soient essentiels pour garantir un apprentissage structuré et significatif, dans la pratique, on constate la nécessité de mettre l'accent sur certains éléments à des moments spécifiques, en particulier lorsqu'il s'agit de travailler sur la prosodie. Bien que les chansons soient une ressource dynamique, motivante et contextualisée qui reproduisent des modèles grammaticaux, lexicaux et

phonétiques, j'ai perçu que j'avais besoin d'exercices plus spécifiques qui travaillent avec des modèles mélodiques sans artifice (c'est-à-dire piste musicale), mais présentés dans un format si possible plus familier aux étudiants. C'est pourquoi les corpus linguistiques n'étaient pas non plus la solution que je recherchais.

Par conséquent, pour tenter de remédier à cette lacune, j'ai créé un trinôme qui me permet de mettre en évidence trois éléments de la planification sans négliger les autres, à savoir le contenu linguistique (en particulier la prosodie), la technique ou la stratégie, et les ressources et le matériel. Voici une représentation de ce que j'ai appelé le trinôme sociodidactique en mettant l'accent sur l'aspect phonologique (prosodique) de la langue.

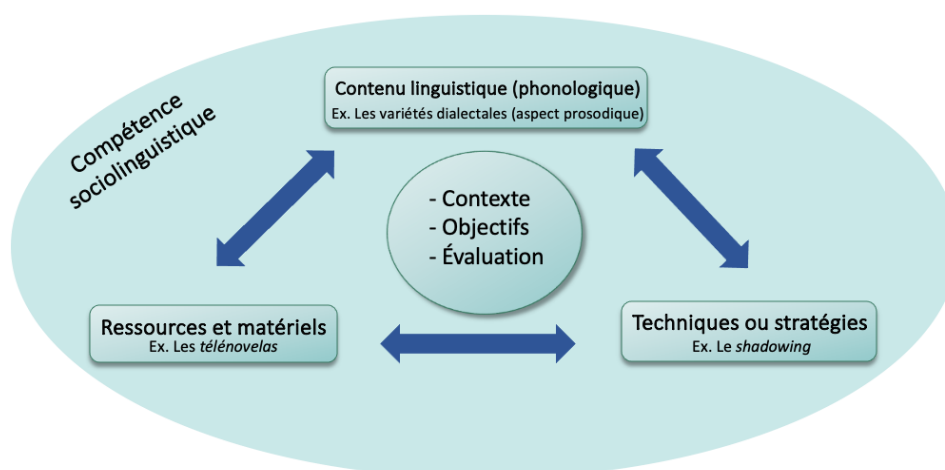


Image 2. Trinôme sociodidactique axé sur la pratique phonologique. Source: propre (2025)

Ces trois éléments contextualisés dans la compétence sociolinguistique sont destinés à atteindre un objectif didactique précis, la prosodie, tout en fonctionnant en synergie. En fonctionnant comme un système organique, le résultat final serait supérieur à la somme des efforts individuels, produisant ainsi un plus grand impact sur l'apprentissage. Même si, à première vue, le terme "sociodidactique" peut sembler évident, puisque la didactique a un objectif pédagogique et la pédagogie a une fin sociale, il est certain que lorsque nous faisons ce type de compositions lexicales, nous soulignons l'aspect sur lequel nous voulons mettre l'accent. La planification avec des objectifs plus concrets alignés sur un contenu linguistique particulier, où une technique/stratégie est appliquée en fonction de ressources ou de matériels spécifiques, peut avoir un effet positif sur les apprenants, car travailler sur des aspects spécifiques de la langue fournit des outils

spécifiques pour résoudre les problèmes qui peuvent survenir tout au long de l'acquisition de la LE; la prononciation, l'intonation et la fluidité étant souvent problématiques pour certains apprenants de l'ELE (Kalan 2007: 985). Ainsi, le contenu phonologique, en particulier la prosodie, nécessite sa propre planification développée pour un contexte particulier, avec des besoins et des difficultés spécifiques. C'est peut-être la raison pour laquelle, dans les manuels d'ELE, en général, il n'y a pas de segment dédié exclusivement à la prosodie, puisqu'ils sont une ressource didactique avec une méthodologie hétérogène, qui cherchent à donner une certaine uniformité à l'enseignement de l'espagnol.

Dans mon cas, le trinôme sociodidactique me permet de répondre à ce besoin et je l'adapte au contenu linguistique, à la technique/stratégie et aux ressources et supports qui me semblent appropriés pour mes étudiants à un moment donné. C'est pourquoi j'ai choisi comme contenu linguistique les variétés dialectales, l'un des aspects les moins travaillés en cours d'ELE ou qui tend à s'orienter vers les variations lexicales entre les zones dialectales; le shadowing, car il ne s'agit pas d'une stratégie couramment utilisée en l'ELE pour exercer la prononciation, l'intonation ou la fluidité, et je considère qu'elle est très utile non seulement pour améliorer ces trois aspects, mais aussi pour comprendre comment certains sons propres à différentes zones géolectales sont produits; la compréhension du phénomène phonologique permet de rapprocher les locuteurs des différentes variations, et cela peut ainsi aider à briser les préjugés ou les stéréotypes linguistiques. Les telenovelas ne sont pas seulement une ressource audiovisuelle variée qui aborde différents thèmes sociaux, mais elles contextualisent également des phénomènes phonologiques dans des situations de communication dans un environnement spécifique (pays, région, etc.), même si ceux-ci sont souvent représentés de manière exagérée.

Le développement de la compétence sociolinguistique nécessite une connaissance progressive et globale de tous les éléments qui composent la langue, car il ne s'agit pas seulement d'un savoir linguistique, mais aussi socioculturel. D'où l'importance d'intégrer des contenus, des stratégies et des ressources dans le but de les mettre en pratique en classe et en dehors.

5. Quelques conclusions

Tout au long de cet article, l'intention a été non seulement de présenter la technique du shadowing comme une stratégie efficace pour exercer des aspects suprasegmentaux, mais aussi de répondre aux besoins observés dans le programme d'ELE en termes de compétence sociolinguistique et de palier au manque de propositions qui incluent des stratégies et des ressources qui, dans d'autres langues, ont été utilisées depuis longtemps dans différents contextes avec des résultats positifs dans la performance prosodique des étudiants étrangers (Hamada 2014, 2016; Win 2020; Zakeri 2014). Le shadowing est une technique qui fonctionne sur la base de l'imitation, qui est un processus naturel chez l'être humain dans le cadre du développement du langage. Cela lui permet d'être une stratégie qui peut être utilisée dès les premiers niveaux d'acquisition de la langue, en l'adaptant, dans le cas de l'espagnol, à la variété à enseigner comme référence d'une forme de discours parmi les variétés cultivées envisagées selon la classification de Moreno Fernández (2009).

L'espagnol est une langue plurinormative, il est donc important de sensibiliser les élèves à ce fait, puisqu'il existe des langues où le caractère pluricentrique de la norme n'est pas envisagé, comme dans le cas du russe, par exemple. D'où la nécessité d'intégrer dans la planification des exercices qui permettent aux élèves de reproduire des sons fréquents dans les différentes zones dialectales, comme le *seseo*, qui fait d'ailleurs partie de la norme cultivée de sept des huit variétés diatopiques de l'espagnol. Certains phénomènes linguistiques, comme les prosodiques, doivent être enseignés par la pratique, par l'exécution. L'application d'exercices dans lesquels les étudiants peuvent être co-participants permet, à son tour, une approche interculturelle et sociale, qui pourrait contribuer à réduire les préjugés et la discrimination linguistique à l'égard des hispanophones des variétés les plus discréditées. Les *telenovelas*, quant à elles, constituent un matériel audiovisuel qui reproduit des schémas grammaticaux, sémantiques, pragmatiques et, pourquoi pas, phonologiques, ce qui nous permet d'accéder à n'importe quelle variété dialectale d'espagnol et de choisir une situation de communication particulière. En outre, ils nous donnent l'occasion d'aborder des sujets parfois controversés (ethniques, politiques, idiosyncrasiques, etc.), que les étudiants n'osent pas toujours commenter ou sur lesquels ils n'osent pas exprimer leur opinion en classe.

La langue est la société et la représentation de l'identité d'un individu et de la collectivité à laquelle il appartient (Eckert, 2000; Heller, 2011). Les variétés d'espagnol sont l'identité de chacun des pays qui composent le vaste et diversifié monde hispanophone. Il est nécessaire de trouver des stratégies et des outils pour rendre l'apprentissage de notre langue plus organique et plus inclusif dans tous les aspects qui la composent.

Bibliographie

- AQUINO CORAITE, Jenifer Jacqueline (2020). Telenovela y narración de identidades culturales, *Revista Nuestro NOA*, (13).
- ÁVILA, Antonio Manuel (2005). *Sociedad y lenguaje en la telenovela argentina*. Collection TESIS.
- ALFARO, Salvador Orlando Alfaro (2006). Identidades narrativas, los usos sociales de lo popular y la telenovela, *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (109), 441-453.
- BELARTE LUQUE, Maria T. (2022). Advantages of using shadowing in learning English, *Estudios de Lingüística Aplicada V*, 63, 63-76.
- BENITO, Nora (2019, 4 octubre). El negocio del reggaetón: la música urbana en cifras, *El Periódico*.
<https://www.elperiodico.com/es/economia/20191004/negocioreggaeton-musica-urbana-cifras-7662800>
- CESTERO, Ana María & PAREDES, Florentino (Coords.) (2018). Percepción de las variedades cultas del español: creencias y actitudes de jóvenes universitarios hispanohablantes, *Boletín de Filología*, 53(2).
- CHERRY, Edward Colin (1953). Some experiments on the recognition of speech, with one and with two ears, *Journal of the Acoustical Society of America*, 25, 975-979.
- ECKERT, Penelope (2000). *Language Variation as Social Practice: The Linguistic Construction of Identity in Belten High*. Oxford: Blackwell Publishers.
- FARDELLA, Carla & Felipe JIMÉNEZ VARGAS & Pablo RIVERA VARGAS & BALERIOLA, Enrique (2022). Salir de la sombra. Una revisión sistemática sobre shadowing como propuesta metodológica para la investigación educativa, *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 257-274.
<https://doi.org/10.6018/rie.464151>

- FARIAS, Virginia Sita (2018). Pluricentrismo, panhispanismo y lexicografía. Análisis de la codificación normativa en los corpora y diccionarios académicos. Dans *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral* (pp. 350-357). Université de Vigo. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v72i1.3925>
- FERNÁNDEZ, Francisco Moreno & FERNÁNDEZ, Juliana Moreno (2004). Percepción de las variedades lingüísticas de España por parte de hablantes de Madrid, *LEA: Lingüística española actual*, 26(1), 5-38.
- GIRALT LORENZ, Marta (2010). Y... ¿cómo trabajo la entonación en mis clases de ELE? Dans *Actas de las III Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester* (pp. 1-16). Instituto Cervantes.
- HAMADA, Yo (2011). Psychological aspects of shadowing training, *Journal of the Japan Association for Developmental Education*, 6(2), 160-171.
- _____ (2014). The effectiveness of pre- and post-shadowing in improving listening comprehension skills, *The Language Teacher*, 38(1), 3-10.
- _____ (2016). Shadowing: Who benefits and How? Uncovering a booming EFL teaching technique for listening comprehension, *Language Teaching Research*, 20(1), 35-52.
- _____ Shadowing for language teaching. *TESL Ontario*, 23(4), 19-24. <https://contact.teslontario.org/shadowing/>
- _____ (2019). Shadowing: What is it? How to use it? Where will it go? *RELC Journal*, 50(3), 386-393.
- HELLER, Monica (2011). *Paths to Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford: OUP.
- KADOTA, Shuhei (2019). *Shadowing as a practice in second language acquisition: Connecting inputs and outputs*. Routledge.
- KALAN, Marjana (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño, 27-30 septembre 2006 (pp. 981-996). Université de La Rioja.
- LAMBERT, Sylvie (1992). Shadowing. *Meta*, 37(2), 263-273.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- MARTINSEN, Rob & Cherice MONTGOMERY & WILLARDSON Véronique (2017). The Effectiveness of Video-Based Shadowing and Tracking Pronunciation

- Exercises for Foreign Language Learners, *Foreign Language Annals*, 50(4), 661-680.
- MONHALER, Edna Maria & Análie Francine MATIAS MIRANDA (2017). *La diversidad lingüística del español en el mundo contemporáneo: Propuestas de actividades didácticas*. En Actas del III Congreso Internacional SICELE: Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español. Centro Virtual Cervantes.
- MAZZIOTTI, Nora (2006). La expansión de la telenovela, *Contratexto*, (14), 127-140.
- _____ (2006). *Telenovela: industria y prácticas sociales*. Grupo Editorial Norma.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2009). *La lengua española en su geografía. Manual de dialectología hispánica*. Arco/Libros.
- PEDRAZA, María Betulia (2016). El Panhispanismo y su influencia en los diccionarios de orientación didáctica E/LE. Dans *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 815-823). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.
- RAIMONDI, Marta Mariasole (2011). La telenovela en América Latina: experiencia de la modernidad en la región y su expansión internacional, *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, (74), 1.
- RINCÓN, Omar (2005). *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*. La Crujía.
- _____ (2008). La telenovela: Un formato antropófago, *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (104), 48-51.
- RODRÍGUEZ Viteri, M. A. (2023). *The shadowing technique in the improvement of the oral production skills in adults* (Mémoire de maîtrise). Université technique d'Ambato.
- SCHLUMPF, Sandra (2016). Hacia el reconocimiento del español de Guinea Ecuatorial, *Estudios de Lingüística del Español*, (37), 217–233. [en ligne]
- SOSINSKI, Marcin & Edyta Waluch DE LA TORRE (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios de la Universidad de Varsovia hacia la variedad andaluza del español, *Philologia Hispalensis*, 35(1), 193-214.
- SVETOZAROVÁ, Radka (2019). Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos hacia variedades cultas del español, *Verbeia. Revista de Estudos Filológicos*, 5(4), 124–151. <https://doi.org/10.57087/Verbeia.2019.4061>.

- TRAN, Tran Thi Thu (2021). Shadowing a conversation helps students use new words in English speaking, *TNU Journal of Science and Technology*, 226(13), 43-51. <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.4520>
- VELANDIA, Pedro Javier (2016). El lector de tabaquería: Historia de una tradición cubana, *Memoria y Sociedad*, 20(40), 296-299.
- VILCHES, Lorenzo (ed.) (2007). *Televisión y cultura, una relación posible. LOM ediciones*.
- VILLEGAS, Candy Cahuana (2024). ¿Y cómo se dice en español normal? Creencias y actitudes de los estudiantes de E/LE frente a las variedades diatópicas de la lengua. Dans: Álvarez Soler (Ed.), *Compendio de artículos del III Congreso panhispánico internacional científico-práctico Serguéi Goncharenko*. Université linguistique d'État de Moscou.
- VÕ, Ngoc Kim Ngân (2024). Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español de alumnos vietnamitas: Aplicación de PRECAVES XXI a la enseñanza de ELE [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, 2024.
- WIN, Pwint Yee (2020). An investigation of the shadowing technique in teaching speaking to English as a Foreign Language students (Enquête sur la technique d'observation dans l'enseignement de l'expression orale aux étudiants d'anglais langue étrangère). British Council.
- ZAKERI, Elham (2014). The Effect of Shadowing on EFL Learners'oral performance in terms of fluency, *International Journal of English Language Teaching*, 2(1), 21.

Documents, vidéos et rapports

- CIBERCUBA (2008, mayo 23). La telenovela, ese fenómeno audiovisual, tiene sus orígenes en Santiago de Cuba, de la mano de Félix B. Caignet. CiberCuba. <https://www.cibercuba.com/lecturas/la-telenovela-ese-fenomeno-audiovisual-tiene-sus-origenes-en-santiago-de-cuba-de-la-mano-de>
- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr
- MDZOL (2022, 1er mai). ¿Por qué los rusos adoran tanto a Natalia Oreiro? MDZol. <https://www.mdzol.com/espectaculos/2022/5/1/por-que-los-rusos-adoran-tanto-natalia-oreiro-240278.html>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA ET ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA: Diccionario panhispánico de dudas (DPD) [en ligne], <https://www.rae.es/dpd/voseo> , 2e édition (version provisoire). [consulté le 21/01/2025].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Banda*. Dans *Diccionario de la Lengua Española*. Consulté le 16 août 2021 à l'adresse <https://dle.rae.es/banda?m=form>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA ET ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA ((2004). *La nueva política lingüística panhispánica*. Madrid.