

De l'oral, de l'oral et encore de l'oral grâce à Audacity!

Mireille SPALACCI

Professeure de FLE
École de tourisme de l'Université de Barcelone
mireille.spalacci@appuifle.net

Introduction

Cet article correspond à notre atelier lors du Cyber-Langues 2008. Les activités que nous y avons présentées sont le fruit de deux années d'expérimentation réalisées dans le cadre d'une recherche-action visant à démontrer que l'utilisation du son numérique permet de conférer à nos cours de langues vivantes une approche délibérément orale offrant à nos élèves un rapport constant avec la langue orale durant toutes les étapes de l'apprentissage. Nous exposerons d'abord les principes qui sous-tendent notre démarche, nous décrirons ensuite les principaux outils d'Audacity que nous employons et finalement nous rendrons compte de la mise en place et du déroulement des activités orales que nous avons créées. Le lecteur devra alors consulter notre page web¹ contenant les extraits de séquences présentés ainsi que le dossier² distribué lors de notre intervention.

1 Le cadre théorique de notre démarche orale

Une langue, on le sait, est d'abord « parlée », ou plutôt « d'abord écoutée ». L'importance de l'écoute et de la compréhension orale dans le processus d'acquisition-apprentissage d'une langue ne devrait plus être à prouver et pourtant il y a encore dans nos classes une prépondérance des textes écrits sur les textes oraux. Le temps consacré à la compréhension orale, appelée par Cornaire, C. (1998) la « Cendrillon » de la classe de langue étrangère, reste minoritaire et l'omniprésence de l'écrit est encore de mise à l'heure actuelle, même si la plupart des méthodes contiennent un CD pour l'élève. Selon de nombreux experts, ce manque d'exposition et de pratique orales est la cause du décalage que nous constatons souvent entre le niveau écrit et le niveau oral de la majorité de nos étudiants qui ont généralement beaucoup plus de difficultés pour comprendre et s'exprimer à l'oral.

Comme notre recherche action a été dirigée par Francisco José Cantero, directeur du laboratoire de Phonétique Appliquée de l'Université de Barcelone, nous exposerons brièvement quelques-uns de ses concepts, lesquels sous-tendent la démarche que nous suivons pour créer nos activités orales avec Audacity. Selon ce chercheur, même les méthodes communicatives les plus récentes négligent un aspect essentiel des langues vivantes : la **dimension phonique** de la communication (Cantero, 1994). Cette dimension implique qu'il faut d'abord développer la **compétence phonique** d'une langue, avant de pouvoir la parler et surtout pour la prononcer intelligiblement (Cantero, 1998).

¹ À l'adresse <http://www.appuifle.net/audacity2008.html>

² Actuellement téléchargeable en format pdf sur http://www.appuifle.net/dossier_cyberlangues_2008.pdf

En langue maternelle, cette compétence phonique nécessite environ cinq ou six années de bain linguistique sonore pour se développer (Alliaume, 2005) et elle est la première des compétences linguistiques acquises par l'enfant. Au tout premier stade de l'acquisition de la langue, les enfants construisent une sorte de « **réceptif phonique** » dans lequel ils introduisent toutes les connaissances lexicales et grammaticales (Cantero, 1994). Ces connaissances prennent leur forme sonore dans ce réceptif phonique, puis se matérialisent ensuite dans la forme sonore imposée par ce même réceptif. C'est-à-dire que l'**acquisition phonique** d'une langue se produit avant toutes les autres.

Toujours selon Cantero, si les jeunes enfants développent facilement la compétence phonique dans une langue étrangère c'est parce qu'ils sont exposés à un « input » essentiellement oral, chansons, jeux, contes, travaux manuels, danse, etc., qui leur permet de créer un nouveau réceptif phonique. Mais, dès que l'enfant sait lire et écrire, et surtout dans le secondaire ou à l'université, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères devient beaucoup plus « formel » et plus centré sur les aspects de syntaxe et de lexique par le biais principalement de la lecture et de l'écriture. Même les activités de correction phonétique consistent la plupart du temps à la bonne prononciation de textes écrits, et paradoxalement, on corrige souvent la prononciation en lisant et en écrivant (Cantero, 1999). Dans cette situation, l'apprenant adolescent ou adulte ne peut pas former un nouveau réceptif phonique car il n'est pas assez exposé à la langue orale et beaucoup trop exposé à la langue écrite ce qui perturbe l'acquisition de la compétence phonique et donc de la prononciation. Ainsi, selon l'hypothèse du réceptif phonique, il est possible de parvenir plus rapidement à prononcer correctement une langue étrangère, si l'on passe d'abord par une **immersion phonique**.

Il est important de signaler que le texte écrit possède aussi une dimension phonique et que lire n'est autre que de donner vie à des mots écrits en les prononçant mentalement. Cette opération médiatrice texte-lecteur, cette interprétation phonique qui nous permet d'« entendre » le texte, est appelée **médiation phonique** par Cantero (2002) et tout lecteur possède un **médiateur phonique**, une petite voix intérieure, qui lui interprète le texte dans son imagination. L'écriture aussi nous est « dictée » par un médiateur phonique, les phrases que nous écrivons sont d'abord formées oralement dans notre tête puis lues et relues éventuellement, parfois même à voix haute afin d'en évaluer la justesse et la cohérence avec le contexte. On peut donc en déduire qu'une approche orale de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ne va pas à l'encontre du développement de la compréhension et de l'expression écrites mais qu'elle y contribue probablement.

Suite à ces considérations, il nous a semblé intéressant d'essayer de créer des séquences didactiques pour faciliter le processus d'acquisition de la compétence phonique de nos élèves avec des activités presque exclusivement auditives et/ou orales et en évitant autant que possible la médiation de l'écrit. Il ne s'agit pas de faire disparaître la langue écrite de nos classes, mais de proposer des activités d'apprentissage communicatives favorisant d'abord la **médiation orale** et ne faisant intervenir l'écrit que lorsque la tâche communicative est achevée. À titre d'exemple, cela se traduit dans la pratique par des tâches de compréhension orale qui poussent l'étudiant à écouter plusieurs fois un enregistrement sans prendre de notes écrites, qui lui permettent de réaliser une tâche déterminée grâce à ce qu'il a emmagasiné oralement dans sa mémoire et non pas par écrit sur une feuille. Ces écoutes successives **sans médiation écrite** l'aide à former son « réceptif phonique » dans la langue cible et à développer la compétence phonique dont il a besoin pour écouter et comprendre la langue étrangère et pour bien la prononcer. Quant aux activités de production orale, les apprenants ne pourront en aucun cas préparer leurs dialogues par écrit.

Nous pensons qu'une telle dynamique d'apprentissage-enseignement est rendue actuellement possible grâce à l'édition et à la diffusion du son numérique et à l'utilisation notamment d'un logiciel tel qu'Audacity.

2 Audacity: qu'est-ce que c'est, comment ça marche et pour quoi faire?

On ne devrait plus avoir à présenter Audacity aux « cyber-linguistes » toutefois un rappel détaillé de ses principales caractéristiques et fonctionnalités pour les « non-initiés » est proposé dans ce deuxième chapitre. Pour ceux qui connaissent ce logiciel, il est souhaitable de passer directement au chapitre 3 pour la présentation des activités orales.

2.1 Qu'est-ce que c'est ?

Audacity est un logiciel libre pour enregistrer et éditer du son numérique et il peut être téléchargé³ gratuitement sur la plateforme Internet de son site officiel⁴. Il a été créé il y a quelques années par un ancien ingénieur de la N.A.S.A., Dominic Mazzoni, et depuis, plusieurs dizaines de développeurs et de traducteurs participent ou ont participé à ce projet. Audacity compte actuellement des milliers d'utilisateurs professionnels et d'amateurs (auteurs, compositeurs et éditeurs de musique, artistes chanteurs et groupes indépendants, radios locales, etc.) car il s'agit d'un logiciel extrêmement performant. Toutefois, le professeur de langue vivante n'a besoin de connaître que quelques commandes et quelques réglages pour élaborer les ressources que nous présenterons en troisième partie.

2.2 Comment ça marche ?

Lorsque nous lançons Audacity, l'interface⁵ qui s'affiche à l'écran présente des boutons et des commandes avec lesquels nous sommes déjà familiarisés car ils rappellent à la fois ceux d'un magnétophone et ceux d'un éditeur de texte ou d'images.

2.2.1 Les commandes de la console du magnétophone

À l'ouverture, nous pouvons donc observer en haut de l'écran les mêmes touches⁶ que possèdent les lecteurs de cassette ou de CD que nous utilisons habituellement en classe.

2.2.2 Les boutons de raccourci du menu « Édition »

La barre des menus offre de multiples outils pour soumettre le son à toute sorte de traitements. En ce qui nous concerne, nous nous contenterons des menus « Fichier » et « Édition », ce dernier n'ayant pas à être déroulé puisque ses principaux outils sont disponibles sur l'interface grâce à des boutons de raccourci⁷ pour les manipulations de base que nous effectuerons sur la bande sonore : Couper, Copier, Coller, Annuler, Outil de sélection, Zoom avant, Zoom arrière.

Ces boutons sont faciles à interpréter puisqu'ils sont symbolisés par les mêmes icônes (ciseaux, dossier, flèche, loupe, etc.) que dans la plupart des logiciels standard de traitement de texte ou d'images. Pour nous faciliter encore plus le maniement de ces outils, lorsque nous pointons dessus avec le curseur, une infobulle nous renseigne sur leur fonction.

³ Pour le téléchargement, voyez la page 35 du guide de Stéphane Busuttill (2007) cité plus haut en référence bibliographique ou suivez les consignes du tutoriel de Mickael Vieira disponible sur <http://vieira.mickael.free.fr/audacity/download.html>

⁴ <http://audacity.sourceforge.net/>

⁵ Figure n° 1 en Annexe page14.

⁶ Figure n° 2 en Annexe page14.

⁷ Figure n° 3 en Annexe page 14.

2.2.3 Le menu déroulant de la source d'enregistrement

À la droite des commandes de volumes de lecture et d'enregistrement, se trouve une petite fenêtre rectangulaire⁸ qui déroule un menu pour sélectionner une source d'entrée du son pour l'enregistrement. Ce menu peut varier selon la configuration matérielle et la connectique de chaque ordinateur et nous citerons seulement les trois modalités d'enregistrement que nous utiliserons pour les activités présentées lors de notre atelier :

- « Microphone » : pour enregistrer à l'aide d'un micro branché à la prise rose généralement située à l'avant de notre ordinateur.
- « Mixage stéréo » : pour enregistrer tout ce que l'on entend par les enceintes ou les casques de notre ordinateur lors de l'écoute d'un CD, un DVD, un fichier audio de notre disque dur ou un extrait sonore venant de l'Internet.
- « Entrée ligne » : pour enregistrer le son d'un autre appareil reproducteur (lecteur de cassette, téléviseur, etc.) grâce à un branchement à l'aide d'un câble mini-jack entre la sortie casques de cet appareil et la prise bleue située soit à l'avant soit à l'arrière de notre ordinateur⁹.

2.2.4 La fenêtre de travail

À l'ouverture du logiciel, l'interface affiche une grande fenêtre vide de couleur foncée¹⁰ elle représente en quelque sorte notre table de travail. Dès la lecture ou l'enregistrement d'un fichier, une bande sonore apparaîtra sous la forme d'un spectrogramme¹¹ sur lequel nous pourrions visualiser toutes les actions des outils évoqués en 2.2.1. et 2.2.2.

2.2.5 Le menu « Fichier »

Ce menu¹² déroulant affiche différentes actions concernant les fichiers. Outre les commandes « Nouveau », « Ouvrir » et « Fermer » que l'on retrouve sur beaucoup d'autres logiciels, méfions-nous du terme « Enregistrer » qui ne signifie pas ici que nous allons sauvegarder un fichier. Lorsque nous souhaiterons enregistrer, dans le sens de sauvegarder, un extrait sonore entier ou partiel, nous devons employer les commandes « Exporter... ».

2.2.5.1 Les commandes « Exporter... »

Elles offrent la possibilité de sauvegarder le fichier entier (« Exporter comme... ») ou une partie sélectionnée (« Exporter la sélection en.. ») dans un emplacement donné sous trois formats numériques différents : WAV, MP3 ou Ogg Vorbis. Nous choisirons le format MP3 car c'est le plus compatible et surtout le plus « léger », c'est-à-dire qu'il s'agit d'un format compressé occupant moins de place que les autres formats dans notre ordinateur ou dans tout autre espace virtuel (site Internet ou Intranet de notre centre scolaire, clé USB ou baladeur numérique). Les fichiers audio ainsi créés seront plus faciles à transporter et donc à diffuser.

⁸ Figure n° 4 en Annexe page 15.

⁹ Figure n° 11 en Annexe page 17.

¹⁰ Figure n° 1 en Annexe page 14.

¹¹ Figure n° 7 en Annexe page 15.

¹² Figure n° 5 en Annexe page 15.

2.2.5.2 La rubrique « Préférences »

La rubrique « Préférences », qui sur certaine version du logiciel se trouve dans le menu « Édition », contient toute sorte de réglages, mais là encore, nous ne présenterons que trois réglages que le professeur de langue sera éventuellement amené à effectuer et qui sont situés dans trois onglets différents.

- Dans l'onglet « Formats de fichier » : pour les fichiers MP3, le débit peut être réduit ou augmenté dans la case du même nom¹³. Le débit standard pour de la musique est de 128, mais pour écouter de la voix dans le cadre de la compréhension orale, un débit de 56 est suffisant et cela permet de réduire encore plus la taille du fichier.
- Dans l'onglet « Interface » : nous pouvons choisir la langue de l'interface du logiciel¹⁴.
- Dans l'onglet « E/S audio » : la rubrique « Lire les autres pistes pendant l'enregistrement d'une nouvelle piste » peut être cochée¹⁵ si l'on souhaite par exemple, enregistrer du son par-dessus un autre son (rajout d'un fond sonore, de commentaires, etc.).

2.3 Pour quoi faire ?

Nous allons à présent voir quels types d'enregistrements et d'opérations pouvant être réalisés grâce aux outils que nous venons de décrire.

2.3.1 S'enregistrer avec le microphone

C'est bien sûr l'opération la plus simple pour enregistrer notre voix ou celle de nos élèves. Il suffit de brancher un micro à l'ordinateur et de lancer l'enregistrement puis de sauvegarder la bande sonore sous forme de fichier MP3 ce qui en facilitera le transport et la diffusion pour les applications que nous verrons en troisième partie.

2.3.2 Capturer le son entendu sur notre ordinateur

Il peut être intéressant pour le professeur de capturer directement le son entendu sur l'ordinateur. Il y a actuellement sur le web une foule de sites « sonores », notamment ceux des chaînes de radio ou TV en ligne, offrant la possibilité d'écouter des informations, des reportages, des interviews, etc., c'est-à-dire, des documents audio authentiques qui constituent une mine inépuisable pour les professeurs de langues.

Par ailleurs, il faut citer la banque audio gratuite du projet *Shtooka*¹⁶ où l'on peut « capturer » des mots et même des verbes conjugués dans plusieurs langues.

Mais il peut être aussi utile de « réduire au format mp3 » des pistes ou des extraits de notre CD de classe que l'on souhaite exploiter autrement ou provenant de l'Internet.

Ce type de capture se fait en deux étapes :

1. L'enregistrement : Il nous faut positionner la source d'entrée d'Audacity sur « Mixage stéréo » appuyer sur la touche « Enregistrer » puis lancer la lecture du fichier audio qui se

¹³ Figure n° 8 en Annexe page 16.

¹⁴ Figure n° 9 en Annexe page 16.

¹⁵ Figure n° 10 en Annexe page 17.

¹⁶ <http://swac-collections.org/index.php>

trouve sur un CD, un DVD ou sur le web. Au terme de la lecture, nous stoppons l'enregistrement.

2. La sauvegarde : Il suffit ensuite de sélectionner, en cliquant avec la souris sur la bande son, le spectrogramme correspondant à l'extrait que nous intéresse. Pour sauvegarder, nous cliquons sur «Exporter sélection en MP3» du menu «Fichier» puis nous choisissons l'emplacement de la sauvegarde et le nom du fichier.

2.3.3 Numériser le son analogique de nos « vieilles » cassettes

Depuis l'apparition des CD, qui sont beaucoup plus pratiques à utiliser en classe, nous avons progressivement abandonné l'usage de nos anciennes cassettes et pourtant, nous en possédons beaucoup qui contiennent des dialogues encore exploitables dans nos classes.

En calant la source d'enregistrement sur « Entrée ligne » (2.2.3.), nous pouvons enregistrer à partir d'un lecteur de cassettes des dialogues et obtenir ainsi ces mêmes dialogues sous forme de fichier MP3, c'est-à-dire que nous allons numériser ces extraits audio analogiques. Cela nous permettra par la suite de manipuler ces extraits numérisés de différentes façons, notamment pour « fabriquer » des CD à partir de nos vieilles cassettes. C'est une opération qui comporte une certaine « contrainte temporelle » car ces enregistrements se feront en temps réel puis il faudra « sélectionner » et « exporter » une par une les futures pistes du CD¹⁷, mais ces heures d'investissement seront vite amorties et récompensées par la facilité d'usage de disques ou de fichiers MP3 par rapport aux bandes magnétiques.

Par ailleurs, plutôt que de numériser des cassettes entières, nous pouvons faire une «compil» de nos dialogues préférés qui tiendront sur quelques CD seulement ou que nous pouvons stocker dans notre ordinateur.

2.3.4 « Réduire » en format MP3 des extraits de CD

Lorsque la source d'enregistrement d'Audacity est calée sur « Mixage stéréo » (2.2.3), nous avons vu que nous pouvions non seulement enregistrer du son provenant d'un site Internet, mais aussi tout son « entendu » sur notre ordinateur. Il nous est donc possible d'enregistrer une piste ou un extrait lu sur un CD dans notre ordinateur puis de créer un fichier sous un format MP3 qui sera plus léger et plus facilement transportable et que nous pourrons éventuellement retoucher ou mixer comme suit.

2.3.5 Les retouches et les mixages avec les outils d'Édition

Les différentes options de retouche et de mixage à l'aide des outils d'Édition disponibles sous forme de boutons vus en 2.2.2 offre des possibilités d'intervention sur le son très intéressantes pour le professeur de langue.

2.3.5.1 Nettoyer les enregistrements

Avec les outils permettant de « Sélectionner » des fragments de sons puis de les effacer avec le bouton « Couper », nous pourrons « nettoyer » nos ratages ou les bruits inopportuns lors des

¹⁷ Voyez pour cela, le tutoriel cité plus haut à la page <http://vieira.mickael.free.fr/audacity/numeriser.html> ou celle de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes à <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article251>

enregistrements avec le microphone. Nous verrons en seconde partie que cette option offrira aux élèves la possibilité de « corriger » leurs énoncés oraux.

Le nettoyage de certaines parties de la bande son pourra aussi être très utile au professeur pour rendre plus accessible l'écoute d'extraits sonores authentiques en éliminant, par exemple, des phrases ou des expressions trop difficiles à comprendre pour nos élèves.

2.3.5.2 Manipuler et mixer des fragments d'extraits sonores

« Sélectionner », « Copier », « Coller » ... autant d'outils qui au gré de la créativité du professeur de langue permettront de copier et de coller des fragments sonores provenant de fichiers différents, d'intercaler éventuellement des bips ou des bruits de transition, ou des « Phrase 1 », « Phrase 2 », etc. ou de découper et d'exporter en plusieurs fichiers des extraits à l'origine trop longs risquant de lasser l'attention des auditeurs. On peut aussi désordonner les répliques d'un dialogue et demander ensuite aux élèves de le réordonner en utilisant ces mêmes outils.

Au fur et à mesure de notre aisance dans la manipulation d'Audacity, chacun de nous donnera libre cours à son « inventivité pédagogique ».

2.3.5.3 Insérer des silences

Les outils vus précédemment seront aussi l'occasion d'insérer des silences entre certaines phrases, mots ou répliques d'un dialogue afin de faciliter l'écoute et la compréhension. Il est aussi intéressant de pouvoir créer et intercaler des plages de silence pour transformer des dialogues en exercice de répétition, en laissant ainsi la « place » pour que l'apprenant puisse répéter les répliques ou des fragments sonores pour en améliorer la prononciation.

3 De l'oral, de l'oral et encore de l'oral !

Nous venons de décrire les principales commandes d'Audacity, nous allons voir maintenant quelle en sera leur utilité dans la pratique pour le professeur de langue étrangère. Il faut rappeler ici que les activités orales que nous présenterons ont toutes été effectuées et testées en salle d'informatique afin de pouvoir observer lors de leur exécution le comportement de nos apprenants, des étudiants universitaires en tourisme de niveau A2>B1 du CECR¹⁸.

À chaque séance, nous avons proposé aux élèves un menu d'activités sous forme d'une page web¹⁹ avec des hyperliens pour accéder rapidement et à leur rythme aux activités d'apprentissage et leurs différents supports. Les étudiants travaillent toujours deux par deux, avec un seul micro branché à l'ordinateur et partagent une seule paire d'écouteurs "à boutons", et non pas de casques afin d'éviter l'isolation acoustique qui les empêcherait de communiquer entre eux.

3.1 Des activités de compréhension orale « matériellement autorégulée »

La plupart des activités de compréhension orale que nous proposons à nos élèves sont créées à partir des enregistrements du CD de notre livre de texte mais avec une dynamique d'autonomisation (**Extraits 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, et 20**²⁰). Nous avons aussi enregistré notre propre

¹⁸ CECR = *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Ouvrage collectif, 2001)

¹⁹ Réalisée avec l'éditeur gratuit NVU téléchargeable sur le site officiel <http://www.nvu.com/>

²⁰ À consulter sur notre page web <http://www.appuifle.net/audacity2008.html#pres>

voix, capturé des sons sur Internet et puisé dans notre audiothèque que nous avons constituée grâce à la numérisation d'anciennes cassettes (fonctionnalité d'Audacity vue en 2.3.3).

Ainsi, pour qu'ils puissent écouter et comprendre à leur rythme sans dépendre de l'enseignant, toutes les activités de compréhension orale sont autocorrectives et fabriquées pour beaucoup à l'aide de l'exerciceur gratuit Hot Potatoes²¹ qui est aussi bien connu des habitués de Cyberlangues et pour lequel on trouve de nombreux tutoriels sur Internet²². Comme l'interface de cet exerciceur offre la possibilité d'insérer très facilement des fichiers audio, nous avons pu créer des activités presque exclusivement auditives tout en variant les tâches d'écoute.

En effet, ce logiciel permet de créer divers exercices autocorrectifs:

- des exercices d'association avec JMatch pour faire correspondre des définitions « orales » (**2/3 et 3/4 de l'extrait 1, extrait 3**), des questions avec des réponses (**1/3 de l'extrait 2**), des phrases orales avec des phrases écrites (**1/3 de l'extrait 4**), réordonner des dialogues (**3/5 de l'extrait 5**) ou faire correspondre des descriptions orales avec des monuments (**2/2 de l'extrait 9**).
- des textes à trous avec JCloze à partir d'écoutes (**4/5 de l'extrait 5**), pour deviner des intentions (**1/2 de l'extrait 18**) ou réviser des formes verbales (**extrait 12**)
- des mots, des dialogues ou des phrases orales à réordonner avec JMix (**1/2 de l'extrait 11, Série 1 de l'extrait 16, extrait 21**) ou des nombres, des dates et des ordinaux (**extrait 23**).
- des mots croisés « dictés » avec JCross (**4/4 de l'extrait 1** ou les couleurs et les mois de **l'extrait 23**).

Comme « écouter » ne suffit pas pour mieux comprendre. Il faut proposer des tâches de compréhension avec une certaine difficulté obligeant l'apprenant à réécouter plusieurs fois un dialogue ou des extraits sonores. La manipulation aisée des fichiers audio numériques créés avec Audacity simplifie et favorise l'« autorégulation matérielle » de l'écoute (Roussel, Rieussec & Tricot, 2006) et il semble que cela améliore de façon significative la compréhension orale des élèves et contribue au développement de leurs stratégies métacognitives (Vandergrift, 2003 ; Valiente, 2008). Maîtres de leurs écoutes successives, ils montrent souvent un acharnement enthousiaste afin d'accomplir toutes les consignes de compréhension. Nous allons même jusqu'à affirmer qu'il existe chez l'apprenant un besoin compulsif de comprendre ce qu'il entend et cela lui permet de résister à la difficulté des exercices (surtout s'il ne peut pas prendre de notes écrites) et d'aller jusqu'au bout.

Mais, il faut veiller à créer un climat propice de concentration et de confiance (Rolland, 2005) et lors des toutes premières séances, même s'ils travaillent tout seuls, le professeur doit se montrer intéressé par leurs résultats et encourager ceux qui sont plus dépendants que d'autres de l'écrit à faire l'« effort oral » nécessaire pour réaliser leurs tâches.

D'ailleurs, au terme de chaque série d'écoutes durant lesquelles nous « privons » nos élèves d'écrit, nous leur laissons ensuite le temps de découvrir la transcription des enregistrements (dans leur livre de texte ou les photocopies des scripts) et nous insérons sur la page web du menu des activités un hyperlien vers un dictionnaire en ligne pour qu'ils puissent vérifier le sens des mots. Nous considérons cette « trace écrite » nécessaire car non seulement elle rassure l'apprenant sur sa compréhension, mais aussi parce que les activités réalisées en salle d'informatique sont peu valorisées académiquement par nos élèves (et leurs parents) qui considèrent encore l'ordinateur en tant que gadget et non pas comme un véritable support pédagogique.

²¹ Téléchargeable à l'adresse <http://hotpot.uvic.ca/>

²² Notamment celui de Jean-Jack Rouvier sur http://ecolestjeanb.free.fr/hot_potatoes/index.htm

3.2 Des activités de production orale sans « médiation écrite »

Dès les débuts de l'imagerie cérébrale, on a pu constater que l'écoute stimule la parole (Trocmé-Fabre, 1993), écouter donne envie de parler, tout comme l'écoute d'une chanson ou d'un air entraînant nous donne l'envie irrésistible de chanter ou fredonner. C'est pourquoi toutes nos tâches de production orale sont toujours précédées d'une séquence de plusieurs écoutes et la richesse de notre audiothèque nous permet d'ailleurs de proposer parfois de véritables « bains de dialogues » (1/3 de l'extrait 15 et extrait 16).

Pour la pratique de l'expression orale, nous avons misé sur le développement de l'autoconfiance et de la désinhibition de nos élèves en leur proposant des activités de productions orales **sans préparation écrite** réalisées en binôme ou à trois, enregistrées puis autocorrigées avec les outils d'édition d'Audacity:

- production et/ou répétition de textes professionnels monologués: messagerie téléphonique (2/3 et 3/3 de l'extrait 15) ou annonces haut-parleurs (2/2 de l'extrait 14) ;
- exercices de répétition sélectifs : annonce de voyages (extrait 7), visite guidée (2/2 de l'extrait 10) ou numéros de téléphones dont l'intelligibilité est incontournable dans un milieu professionnel (2/2 de l'extrait 17) ;
- jeux de rôles de simulations professionnelles interactives : accueillir et assister le touriste (3/3 de l'extrait 2), répondre à une plainte (extrait 19) ou répondre aux questions d'un entretien d'embauche (3/3 de l'extrait 18).

Il est important de signaler que lors des premières séances de production orale, nous proposons quelques exercices de répétition « sans écrit » et bien qu'ils ne soient pas suffisants pour améliorer la prononciation d'une langue étrangère (Llisterra, 2003), nous défendons l'intérêt de ce type d'activité lorsque l'apprenant a la possibilité de s'enregistrer puis d'écouter ce qu'il vient de répéter. En effet, la répétition n'améliore peut être pas la prononciation mais nous pensons que, si elle est enregistrée, elle permet à l'étudiant d'écouter sa voix prononçant correctement des énoncés et cela est très gratifiant pour lui surtout s'il s'agit des premières écoutes de sa propre voix « parlant français ». Il a l'impression de bien prononcer et cela va le désinhiber et produire chez lui un sentiment de réussite et de confort. Lors des activités ultérieures de production orale, cela l'encouragera à intervenir et donc à pratiquer la langue (Berri, 2005). C'est dans ce sens que nous proposons à nos étudiants quelques séances de répétition à l'aide d'Audacity: certaines à partir de messages enregistrés avec notre propre voix et d'autres à partir des enregistrements de notre méthode de français dans lequel nous avons inséré des plages de silence (Extraits 7, 10, 14 et 17).

La production orale est la compétence pour laquelle les apprenants réclament le plus la présence du professeur car ils pensent que lui seul, en tant qu'expert linguistique, peut corriger leurs erreurs. L'autocorrection de l'oral est une procédure que peu d'entre eux considèrent valide et pourtant, nombre d'études démontrent qu'elle est très importante dans le processus d'apprentissage (Gremmo, 1999). Mais pour pouvoir s'autocorriger, il faut qu'il y ait trace et cela est justement possible avec Audacity. Toutefois, lors des premières séances de production orale assistée avec ce logiciel²³, l'enseignant doit être très attentif aux réticences de certains élèves. Il lui faut localiser rapidement, d'une part, les plus maladroits en informatique pour les aider à maîtriser le logiciel et d'autre part, les plus dépendants du professeur en matière de correction de l'oral. Son rôle est donc de les amener à expliciter leurs préférences dans leur manière d'apprendre et de leur faire comprendre que leur professeur est là pour leur apporter des supports et des procédés différents ou complémentaires afin de rendre leur apprentissage plus

²³ Voir le tutoriel que nous utilisons lors des premières manipulations disponible sur http://www.appuifle.net/tutoriel_papier_audacity.pdf et notre "anti-sèche" pour les séances suivantes sur http://www.appuifle.net/antiseche_audacity.pdf

autonome et plus efficace (Loiseau & Roch-Veiras, 2006). Il faut leur faire comprendre qu'autonomie ne veut pas dire « se débrouiller tout seul » (Montuori, 2006), leur montrer qu'il y a un fil conducteur, un parcours d'activités d'écoute puis de production orale et qu'en définitive, ils travaillent « seuls mais accompagnés ».

Heureusement, nous avons pu constater que presque tous les élèves apprivoisent rapidement leur appréhension et leur gêne, et Audacity « fait parler » les plus timides et les plus perfectionnistes. Ils prennent très vite en main le logiciel pour effacer immédiatement leurs erreurs, ou hésitations, ou carrément éliminer toute la bande sonore pour recommencer de zéro. À l'instar de M.J. Gremmo (1999), nous avons pu constater qu'ils se sentent très à l'aise pour «faire et refaire pour savoir mieux faire», qu'ils apprécient le fait de pouvoir travailler précisément ce qui les concerne sans la pression de tout le groupe classe. Installés deux par deux, ils sont pour la plupart tellement pris par leur tâche que parfois nous n'osons pas intervenir de peur de les déranger. Ce qui est remarquable, c'est qu'au bout de la troisième séance, ils perdent l'habitude de solliciter la correction du professeur de leurs dialogues enregistrés et ils se prennent complètement en charge dans toutes les étapes de la production orale.

Quant à l'« interdiction » de préparer par écrit les dialogues qu'ils vont enregistrer, elle est parfois mal vécue au cours des toutes premières séances puis finalement les étudiants prennent progressivement confiance en eux et ils finissent par mettre en œuvre et à leur rythme des stratégies « orales » de planification, d'exécution et d'évaluation. Lors des jeux de rôles, avant de s'enregistrer, ils s'entraînent oralement et s'appliquent surtout à bien prononcer et à donner la bonne intonation à leurs répliques. Leurs efforts ne se concentrent pas dans la lecture de l'écrit comme appui de leur production orale, mais bien dans leur « interprétation orale ». Ils s'entraînent et répètent oralement améliorant ainsi leur aisance et leur prononciation, laquelle est en fait le principal support de la transmission orale (Iruela Guerrero, 2007).

Ces activités de production orale enregistrées et sans médiation écrite leur demandent tellement d'efforts que les élèves ont la perception de faire « beaucoup plus d'oral » en salle d'informatique qu'en classe conventionnelle²⁴ contrairement à ce qui se passe en réalité. Les questionnaires d'opinion institutionnels reflètent d'ailleurs une très grande satisfaction des étudiants pour avoir selon eux pratiqué beaucoup l'oral et amélioré leur prononciation grâce à Audacity.

3.3 Des activités écrites « oralisées »

Pouvoir enregistrer notre voix, ou capturer des mots grâce à la banque audio Shtooka²⁵, comme nous l'avons vu en 2.3, nous a permis de sonoriser certaines activités écrites de notre livre de texte (**Extraits 3 et 9**) mais aussi d'«oraliser» bon nombre d'exercices de grammaire ou de conjugaison (**Extraits 11, 12 et 13**). Le son est généralement absent dans les rubriques grammaticales ou lexicales de nos manuels et l'apprenant découvre souvent les constructions et les mots nouveaux d'abord sous leur forme écrite, ainsi, il nous a paru intéressant de nous efforcer d'inverser cette tendance et de prioriser une approche orale de ces aspects de la langue.

Au cours de nos premières expérimentations, nous avons aussi observé que les transcriptions orthographiques, qui pourtant demandent de très nombreuses réécoutes, plaisent beaucoup à nos élèves. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une activité de communication orale, nous considérons néanmoins qu'elle peut contribuer à améliorer leurs compétences auditives. Nous pensons en effet que la transcription graphique d'un fragment sonore s'inscrit dans la phase appelée « systématique » (Gremmo & Holec 1990) de l'enseignement-apprentissage d'une langue où

²⁴ Voir les questionnaires des pages 16, 17 et 18 du dossier distribué lors de notre intervention.

²⁵ Voir tutoriel de capture de mots sur <http://www.youtube.com/watch?v=bFQzug54KBs>

l'apprenant développe de manière décomposée des compétences, en l'occurrence, phonologique et orthoépique²⁶. Elle vise aussi à l'amélioration de l'orthographe qui est indispensable en langue professionnelle. Ainsi, nous proposons aux élèves en guise de correction de certains exercices de rédactions de lettres commerciales ou de traductions, une version dictée avec notre voix et enregistrée en format MP3 (**Extrait 24**).

Si cette activité demande beaucoup d'effort de la part des élèves, elle représente cependant pour le professeur peu d'effort de préparation. D'autre part, les brouillons de transcriptions obtenus sont très intéressants pour l'enseignant car « les ratures et les ratages » permettent de constater les difficultés de perception de nos élèves et d'observer parfois leurs stratégies d'écoute. Les exercices de transcription constituent aussi une approche contrastive de l'oral et de l'écrit qui aident les apprenants lors de la correction de leur texte de prendre conscience de leurs représentations erronées des formes sonores des mots, tout particulièrement des marques morphologiques (-s final, terminaisons verbales, finales en -E/, etc.) car elles sont enfermées par leur vision de l'écrit, la réalité de l'oral étant trop souvent mise à l'écart (Parpette, 2002). Réalisé en classe et en petits groupes, nous avons constaté que ce type d'exercice est aussi très apprécié par nos étudiants et très « fédérateur » : ils unissent leurs forces et compétences pour tirer d'abord du sens de ce qu'ils écoutent puis viennent les grandes négociations pour l'orthographe des mots.

Finalement, nous insistons beaucoup auprès de nos élèves pour qu'ils abordent « oralement » leur préparation aux épreuves d'expression orale car nous avons en effet observé qu'ils s'y préparent souvent par écrit, ce qui est en soi assez paradoxal. Ainsi, à la veille des examens oraux, nous leur suggérons, sous la forme d'un menu en ligne (**Extrait 22**), des écoutes semblables aux énoncés qu'ils devront produire le jour de l'examen.

Nous essayons aussi de les convaincre sur l'importance des « révisions orales » même pour leur préparation à l'épreuve écrite qui consiste dans notre cas à la rédaction d'une lettre commerciale. Nous leur proposons un autre menu d'écoutes de toutes les corrections enregistrées des rédactions faites en classe (**Extrait 24**), notre intention étant de les aider à développer leur médiateur phonique que nous avons cité en première partie de cet article.

3.4 La correction des enregistrements de production orale

Durant notre expérimentation, nous nous sommes penchés sur les modalités de correction des enregistrements de nos élèves. Comme l'observe Cantero (1999), la correction phonétique n'a pas évolué durant ces trente dernières années, l'approche communicative et plus récemment la démarche actionnelle n'y ont rien changé. Elle consiste encore à « corriger » et non pas à « enseigner », il s'agit d'une intervention fondée sur l'éradication des erreurs, elle est donc restée conventionnelle et elle n'a pas bénéficié des courants d'innovation méthodologique.

Selon notre approche basée sur l'acquisition de la compétence phonique de la langue, nous n'avons envisagé aucune correction « écrite » en retour des activités de production orale. Cependant, nos élèves étaient trop habitués à la correction directe de leurs professeurs de langue et nous avons dû réfléchir à un mode d'intervention en cohérence avec notre démarche orale.

Nous sommes finalement arrivés à la conclusion que, s'il devait y avoir correction, celle-ci serait « orale ». Lors des tout premiers enregistrements de nos élèves, nous avons donc utilisé la

²⁶ Compétence communicative langagière décrite par le CECR (5.2.1.6): “être capable de produire une prononciation à partir d'une forme écrite”.

fonction « Lire les autres pistes pendant l'enregistrement d'une nouvelle piste » de la rubrique « Préférences » d'Audacity (présentée en 2.2.5.1), c'est-à-dire que nous enregistrions directement nos corrections avec notre voix par-dessus celle de nos élèves. Cette modalité est très appréciée par nos élèves mais malheureusement elle est impraticable dans une dynamique de corrections hebdomadaires car beaucoup trop « chronophage » !

Nous avons dû nous résigner à faire une correction écrite telle que nous le faisons au tableau dans nos classes conventionnelles, c'est-à-dire, attirer l'attention de nos élèves sur leurs principales erreurs qui entravent la communication. Pour ce faire, nous utilisons une petite feuille que nous remettons aux élèves²⁷. L'avantage est que nous n'avons plus besoin d'ordinateur et que nous pouvons écouter nos élèves à l'aide de notre baladeur MP3 et pratiquer ainsi la « balado-correction ». Pour faciliter cette tâche de correction, il est important de demander à tous les élèves de nommer leurs enregistrements de la même manière et en commençant par leur nom de famille (ex : Nom1_Prenom1_Nom2_Prenom2_dialogue.mp3) car une fois copiés dans notre ordinateur, ils seront automatiquement classés par ordre alphabétique, ce qui en facilitera le contrôle. D'autre part, comme la plupart des baladeurs MP3 possèdent un écran LCD, nous pouvons visualiser les noms des étudiants que nous sommes en train d'écouter et cela nous aide à mémoriser leur voix ou plutôt leur « interlangue phonique » (Cantero, 1999) ce qui nous permet ensuite d'intervenir plus efficacement. En effet, nous n'aurons plus besoin de leur couper la parole pour les corriger en classe, comme nous avons en mémoire la prononciation de chaque élève, nous pouvons les laisser parler et trouver un autre moment beaucoup plus propice pour leur faire observer « oralement » les aspects de prononciation à améliorer.

Finalement et en complément des « petites feuilles de correction », nous avons trouvé un moyen de proposer une correction « oralisée » et en cohérence avec notre démarche. Nous enregistrons avec notre propre voix la correction des phrases que les élèves ont essayées de dire. Nous créons ensuite avec Hot Potatoes un exercice autocorrectif où ils doivent réordonner ces phrases tout en les écoutant (**Extrait 21**).

En guise de conclusion...

Afin de récapituler la présentation de tous les extraits de séquences que nous venons de commenter, nous proposons en fin d'Annexe un tableau²⁸ les résumant et les classifiant selon nos deux principales démarches de « didactisation ».

Et pour finir, nous invitons nos collègues professeurs de langue vivante à faire une réflexion personnelle sur la didactique de l'oral et nous espérons qu'ils se tourneront eux aussi vers une approche plus « phonique » de leurs pratiques pédagogiques. Lors de la planification de cours, nous pensons que l'emploi d'un éditeur de son doit devenir un outil tout aussi banal et quotidien que celui d'un traitement de texte pour préparer et mener à terme de nombreuses tâches d'apprentissage orales sans médiation écrite. En ce qui nous concerne et suite à notre expérimentation, nous ne pouvons plus « nous passer » d'Audacity et son utilisation s'est généralisée dans toutes nos classes et à tous les niveaux pour faire de l'oral, de l'oral et encore de l'oral !

Bibliographie

Berri, A & Pagel, D. (2005). « La phonétique dans la classe de FLE ». Le Français dans le Monde n° 339. [en ligne] [Réf. du 7 sep. 2007] <<http://www.fdlm.org/fle/article/339/phonetique.php>>

²⁷ Pages 20 et 21 du dossier.

²⁸ Figure n° 12 page 18.

- Cantero, F. J. (1998): "Conceptos clave en lengua oral", en Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori
- Cantero, F. J. (1994): "La cuestión del *acento* en la enseñanza de lenguas", en Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: S.G.E.L
- Cornaire, C. (1998) *La compréhension orale*. Paris : CLE International.
- Gremmo, M.J. (1999). « Améliorer son expression orale en autodirection ». *Mélanges CRAPEL : n°24* pp.59-89. [en ligne] [Réf. du 7 sep. 2007] <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/04_gremmo-2.pdf>
- Gremmo, M.J. & Holec. H. (1990) « La compréhension orale : un processus et un comportement. » *Le Français dans le Monde. Recherches et application. N° spécial Fév/Mars 1990* : pp. 30-40.
- Iruela Guerrero, A. (2007) « ¿Qué es la pronunciación? ». *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, N° 9. [en ligne] [Réf. du 10 jan. 2009] <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471099>>
- Listerri, J. (2003) « La enseñanza de la pronunciación" *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia 4, 1*: pp. 91-114
- Loiseau, Y & Roch-Veiras, S. (2006) « La « non-dépendance » de l'apprenant dans un enseignement-apprentissage guidé en contexte multimédia ». *Mélanges CRAPEL : n°28* pp.163-175. [en ligne] [Réf. du 10 sep. 2008] <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/12_LOISEAU_ROCH.pdf>
- Montuori, C. (2006) « Apprendre à savoir ou savoir apprendre : l'usage des outils informatiques serait-il un incubateur d'autonomie ? » *Mélanges CRAPEL : n°28* pp.29-46, [en ligne] [Réf. du 7 sep. 2007] <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/11_MONTUORI.pdf>
- Ouvrage collectif (2001) *Cadre européen de référence pour les langues*. Pour le Conseil de l'Europe. Paris : Editions Didier. [en ligne] [Réf. du 21 sep. 2007] <<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>>
- Parpette, C. (2002) « Enseigner l'oral, enseigner l'écrit : pour une approche contrastive. » *Bulletin de l'ALES- N° spécial « Problématique du FLE »- Actes de la journée d'études du 21 juin 2002* [en ligne] [Réf. du 7 sep. 2007] <http://www.lcrabat.ma/fichier/enseigneroralecrit_251106060430.pdf>
- Rolland, Y. (2005) « Le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale » *Expressions Vol n° 25/Juin 2005* : pp. 17-36. [en ligne] [Réf. du 6 juin 2007] <<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/25/Rolland.pdf>>
- Roussel, S. ; Rieussec, A. & Tricot, A. (2006) « L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension en classe de langue. Compte-rendu d'expérimentation » *JETCSIC*, 30 juin 2006, Université de Paris X – Nanterre [en ligne] [Réf. du 7 sep. 2007]
- Trocmé-Fabre, H. (1993) *J'apprends, donc je suis*. » Paris : Organisation Editions
- Valiente Jimenez, M.J. (2008) « Régulation métacognitive du contrôle de la compréhension orale en FLE » *PORTA LINGUARUM : 79-91* [en ligne] [Réf. du 28 juil. 2008] <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero9/6%20M%20J%20Valiente.pdf>
- Vandergrift, L (2003) « Pleins feux sur la classe de l'anticipation à la réflexion : comment guider les élèves dans le processus d'écoute en langue seconde ». *The Canadian Modern Language Review /La revue canadienne des langues vivantes 59, 3*. [en ligne] [Réf. du 11 jan. 2006] <<http://www.utpjournals.com/product/cmlr/593/vandergrift.html>>

ANNEXE

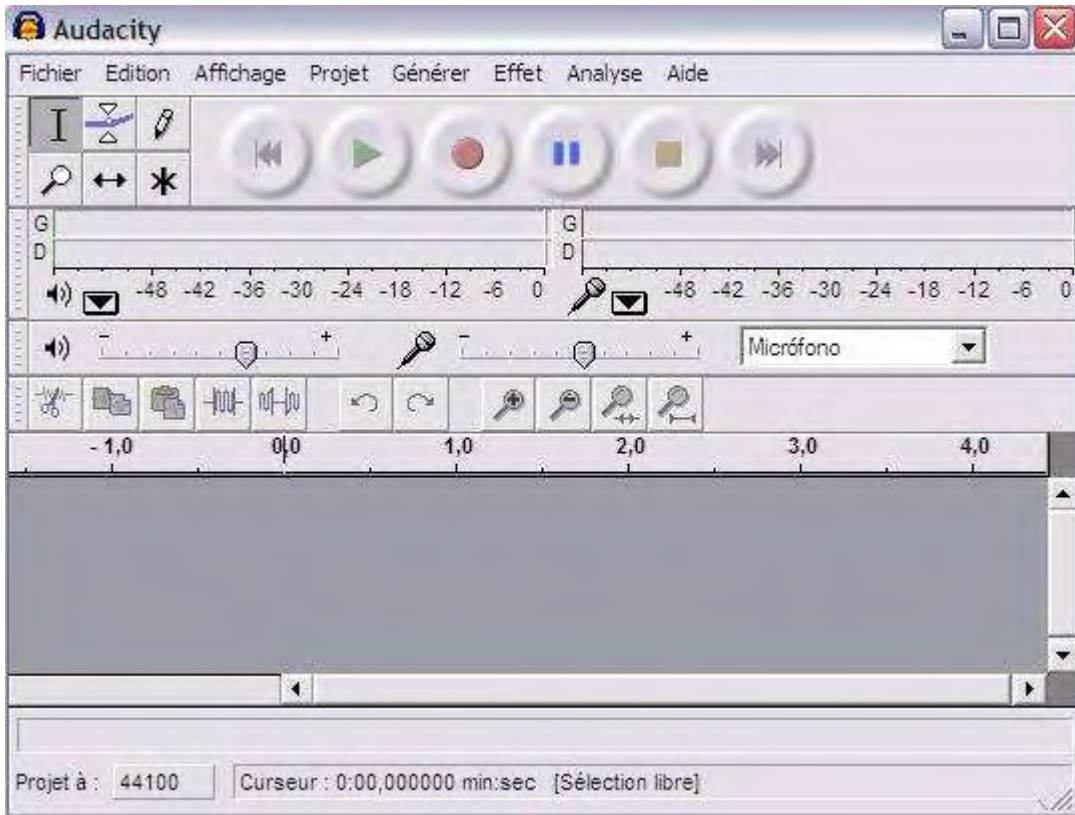


Figure n° 1



Figure n° 2



Figures n° 3

De l'oral, de l'oral et encore de l'oral grâce à Audacity !

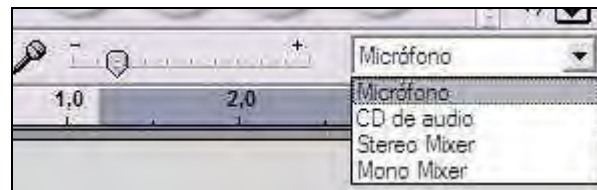


Figure n° 4



Figure n° 5

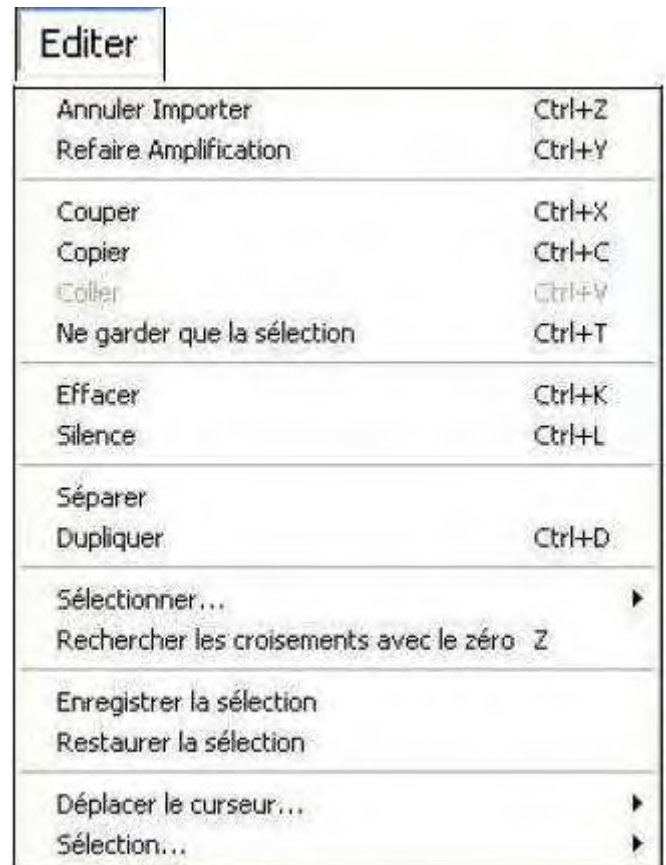


Figure n° 6

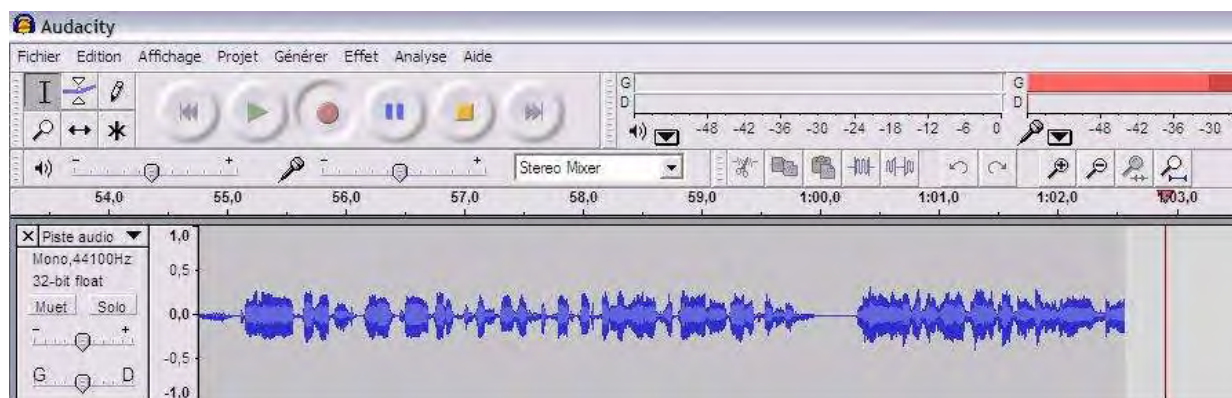


Figure n° 7

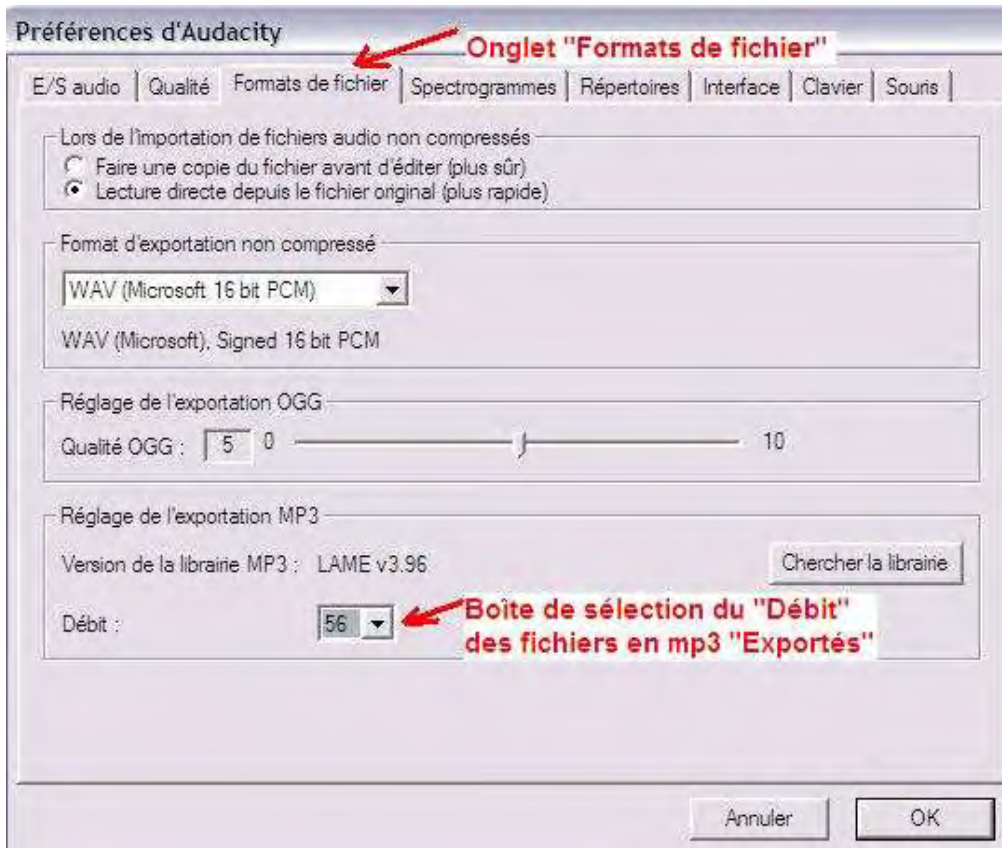


Figure n° 8

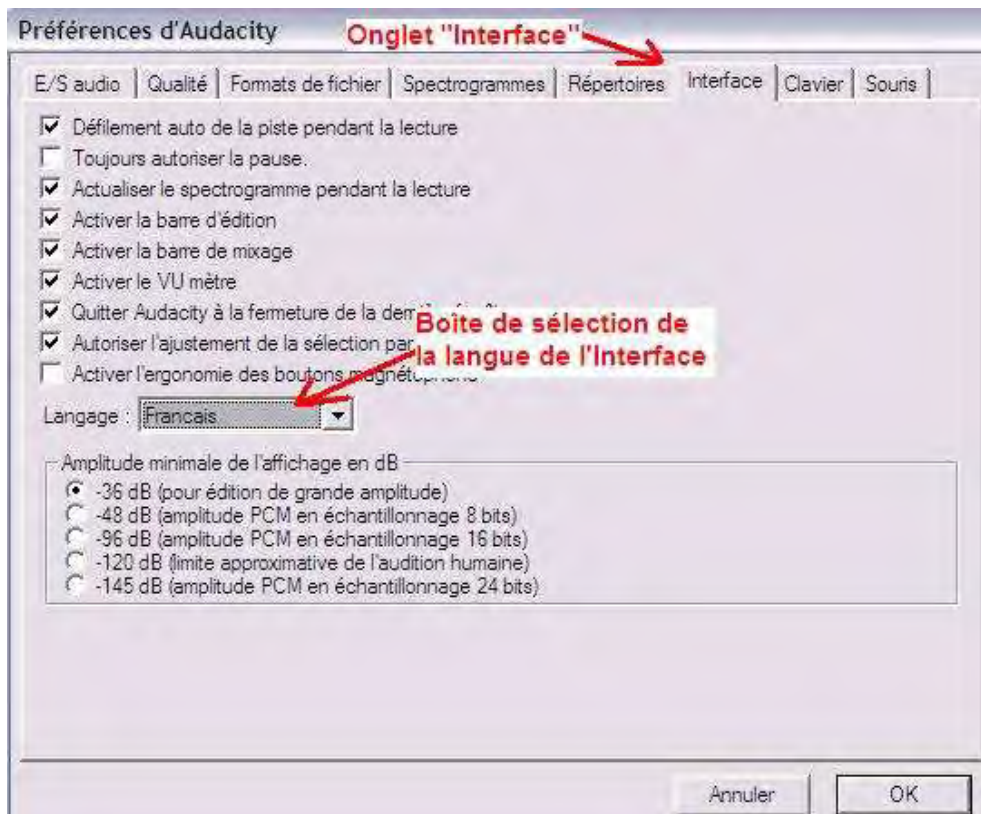


Figure n° 9

De l'oral, de l'oral et encore de l'oral grâce à Audacity !

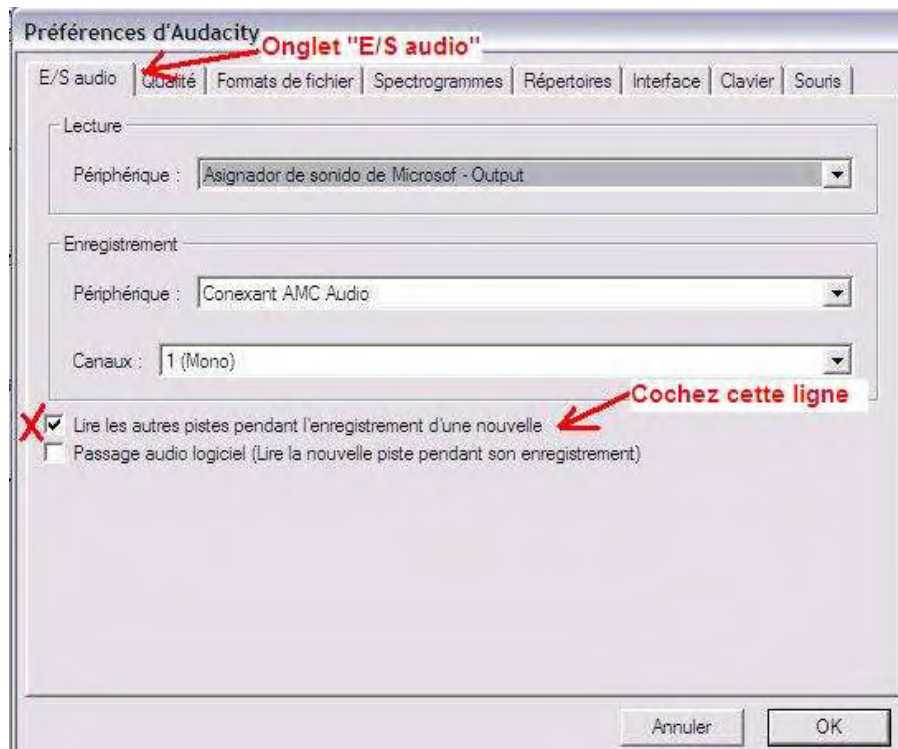
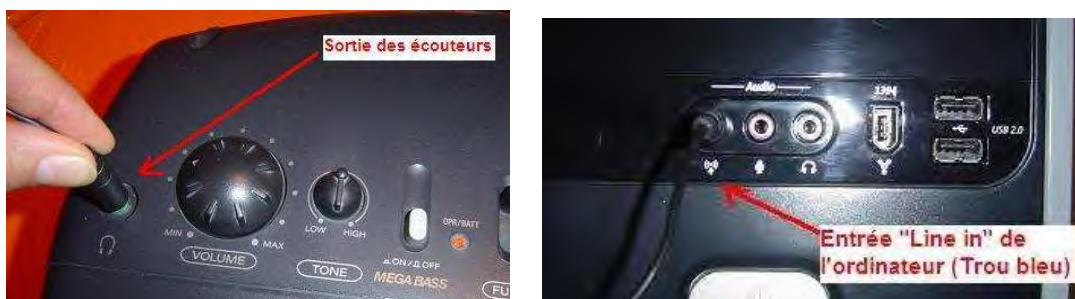


Figure n° 10



Figures n° 11

<p>Activités orales « traditionnelles » dynamisées autrement :</p>	<p>Activités traditionnellement écrites « oralisées » :</p>
<p>Des compréhensions orales, des activités de prononciation et/ou phonétique et des productions orales mais avec une dynamique pédagogique différente grâce à Audacity (écoutes autorégulées, jeux de rôle enregistrés, autocorrection et coévaluation entre pairs).</p>	<p>Plus innovantes, le professeur tire profit des fonctionnalités d'Audacity pour « sonoriser », « oraliser » les tâches d'apprentissage habituellement réalisées par écrit et pour donner priorité absolue à l' « oralité » de la langue cible.</p>
<p>Typologies d'activités:</p>	<p>Typologies d'activités :</p>
<p>⇒ Didactisation « autonomisante » des enregistrements de notre livre de texte: extraits 1, 2, 5, 6, 7, 10 et 20.</p>	<p>⇒ Exercices écrits de notre livre de texte « oralisés » avec notre voix ou celle des élèves: extraits 3 et 4.</p>
<p>⇒ Compréhensions orales de notre livre de texte transformées en répétition (sans médiation écrite): extrait 7 et 10.</p>	<p>⇒ Révisions lexicales : extraits 1 (4/4) et 23.</p>
<p>⇒ Productions orales précédées de « bains d'écoute » (sans préparation écrite) : extraits 2, 4, 15, 16, 18 et 19.</p>	<p>⇒ Introductions grammaticales « oralisées »: extraits 11 et 13.</p>
<p>⇒ Répétitions précédées d'écoute (sans médiation écrite) : extrait 7, 10, 14 et 17.</p>	<p>⇒ Corrections orales des productions écrites : extrait 24.</p>
<p>⇒ Compréhensions orales en langue authentique : extrait 5 (4/5) et 9.</p>	<p>⇒ Préparation « orale » de l'examen oral » : extraits 18 et 22.</p>
<p>⇒ Écoutes ludiques : puzzle-dialogue (extrait 8), « Chasse aux phrases » (extrait 20).</p>	<p>⇒ Correction orale des activités de production orale : extrait 21.</p> <p>⇒ Révisions grammaticales : extrait 12.</p>

Figure n° 12

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.