



HAL
open science

Évaluer la lecture à voix haute dans les cours de français oral

Nicolas Hebbinckuys, Rosa Junghwa Hong

► **To cite this version:**

Nicolas Hebbinckuys, Rosa Junghwa Hong. Évaluer la lecture à voix haute dans les cours de français oral. *Etudes en didactique des langues*, 2024, Lire en langue étrangère / Reading in a foreign language, 42, pp.7-29. hal-04714006

HAL Id: hal-04714006

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04714006v1>

Submitted on 30 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Évaluer la lecture à voix haute dans les cours de français oral:
de l'Épreuve de Lecture en Étapes (ÉLÉ) à Audiost@t,
une plateforme pour améliorer ses compétences à l'oral**
Nicolas HEBBINCKUYS, professeur adjoint (University of Waterloo)
Rosa Junghwa HONG, professeure agrégée (U. Toronto Mississauga)



Introduction

La lecture à voix haute (LVH) est un exercice essentiel pour améliorer la prononciation de la langue cible et de nombreux chercheurs et chercheuses voient dans cette activité un outil d'apprentissage particulièrement efficace (Chun, 2002; Gibson, 2008; Underhill, 2005). Entre autres avantages, la LVH facilite l'acquisition lexicale, renforce la compréhension intuitive de la construction syntaxique et améliore la compréhension textuelle sur le plan sémantique (Lah & Nor, 2014). Par ailleurs, elle peut être envisagée comme un outil-diagnostic¹ particulièrement efficace (Underhill, 2005) pour réduire l'anxiété de l'apprenant·e dans une situation de communication orale (Foss & Reitzel, 1998). Cependant, il existe de nombreux défis pour intégrer la LVH au cœur de la salle de classe (Gibson, 2008; Huang, 2010), et plusieurs questions en lien avec différents aspects pratiques, théoriques et logistiques sont à considérer. Du point de vue de la pratique d'enseignement, tout d'abord, comment implémenter la LVH dans des activités d'apprentissage qui soient engageantes et quelles stratégies mettre en œuvre pour surmonter les réticences des apprenant·e·s à l'égard de ce type de pratique²? Sur le plan théorique, ensuite, de quelle façon aborder l'intégration de textes de difficultés variées dans une approche pédagogique globale? Quels critères retenir pour réaliser la correction et quelle méthode utiliser pour évaluer la progression de la prononciation d'un public dont le niveau est très hétérogène? Sous l'angle de la technique, enfin, comment gérer les difficultés d'ordre logistique (espace, matériel, temps, etc.)? À quelles technologies recourir pour améliorer la production orale et comment gérer efficacement les flux

¹ Par "outil-diagnostic" (ou "outil-dépistage") nous désignons la LVH envisagée comme un moyen d'évaluer la capacité des apprenant·e·s à reproduire un son selon une norme attendue. Dans ce cas, l'évaluation n'est pas nécessairement sommative.

² Parmi les autres défis, on pourrait mentionner les difficultés à s'exprimer à haute voix, le manque de confiance en soi, la peur du public, etc.

de toutes les données qui seront générées? Consciente de tous ces questionnements, une équipe d'enseignant·e·s-chercheur·e·s³ des universités de Toronto et de Waterloo s'est penchée sur la façon d'introduire la pratique de la LVH dans le curriculum d'un cours de français oral de niveau A2/B1 avec de grands effectifs. Pour y parvenir, le premier enjeu a été d'imaginer une *Épreuve de Lecture en Étapes* (ÉLÉ ci-après) afin d'intégrer la LVH dans un modèle conceptuel fiable permettant de tenir compte des défis précédemment mentionnés. Mise en place de manière expérimentale au cours de l'automne 2016, l'ÉLÉ a rapidement évolué vers le développement d'un outil, Audiost@t, dont l'ambition est de démocratiser la LVH. Après plusieurs années de développement (2016-2023), l'outil est désormais stable, fonctionnel et optimisé pour une utilisation qui se veut à la fois souple (en salle de classe ou en ligne) et puissante (outil polyvalent avec de nombreuses fonctionnalités).

Dans cet article, nous retraçons les grandes phases de ce projet ambitieux en présentant les problématiques, les défis rencontrés et les enjeux à venir. Dans la première partie, nous discuterons du modèle l'ÉLÉ et du cadre théorique qui a justifié sa conception.

Genèse du projet

Évaluer l'oral dans les cours de conversation: le cas de l'ÉLÉ

Implémenter la LVH dans le curriculum d'un cours de français oral⁴ a trois intérêts pédagogiques principaux:

- la prise de conscience par l'apprenant·e du type d'erreurs qu'il ou elle commet dans sa prononciation;
- la réintégration des rétroactions pour ne pas reproduire les mêmes erreurs;
- l'amélioration de la qualité générale de la prononciation.

Pour y parvenir, la LVH a été envisagée selon un processus itératif en trois étapes appelé *Épreuve de Lecture en Étapes* comprenant plusieurs tâches à réaliser dans un intervalle de trois semaines.

Étape 1

Au cours de la première étape, l'apprenant·e enregistre un extrait de texte à voix haute destiné à être corrigé selon des critères phonétiques précis tels que les liaisons,

³ Outre les deux chercheurs-principaux, coauteurs de cet article, l'équipe de recherche se compose du développeur d'Audiost@t, Michel Adant, d'une collaboratrice, Anne-Sophie Troit, et de plusieurs assistant·e·s de recherche que nous tenons à remercier chaleureusement. Pour plus d'informations sur le projet, voir le site: <https://www.audiostat.info/> Pour visualiser, en couleur, toutes les *Figures* de cet article, voir: <https://www.audiostat.info/lvh>.

⁴ *FRE 383H Advanced Language Practice III - Oral French* est un cours qui s'adresse à des apprenant·e·s non-francophones dans le but de renforcer les compétences en production orale et en compréhension auditive afin de communiquer efficacement dans différents contextes culturels et/ou situations authentiques. L'approche pédagogique se base sur des tâches significatives (débats, exposés, présentations, jeux de rôle, LVH, travaux pratiques au laboratoire de langue). Les objectifs principaux incluent l'amélioration de la précision et de la fluidité, la correction des erreurs récurrentes, l'amélioration de la prononciation et une meilleure maîtrise des traits prosodiques fondamentaux.

les voyelles nasales, les lettres muettes, etc. Pour cela, la personne qui corrige va identifier sur un texte vierge (identique à celui qui a été lu), les endroits où des erreurs ont été commises, à l'aide d'un code de couleurs et de symboles renvoyant aux critères d'évaluation⁵ (Figure 1). L'évaluation est ensuite complétée à l'aide d'un tableau présentant une note basée sur les critères d'évaluation et des remarques générales compilées sur une page individuelle séparée et remise en classe (Figure 2).

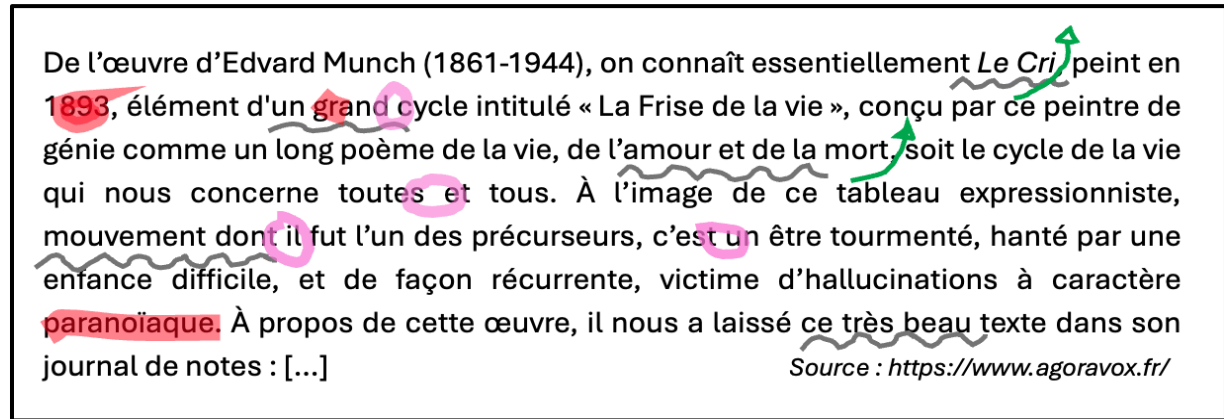


Figure 1 – Exemple du code de couleurs et de symboles utilisé lors de la correction de l'ÉLÉ (Étape 1)⁶

Critères					
Liaison (interdite ou obligatoire)	1	2	3	4	5
Enchaînement	1	2	3	4	5
Intonation (montante ou descendante)	1	2	3	4	5
Accentuation (groupe rythmique)	1	2	3	4	5
Compréhensibilité	1	2	3	4	5
Performance générale	1	2	3	4	5
Remarques et commentaires					
C'est une bonne première lecture. Attention, cependant, à la prononciation du son [ʀ] comme dans les mots « treize », « grand » ou « paranoïaque ». Pour la prochaine étape, il faudra travailler les liaisons et bien veiller à marquer davantage les intonations (montantes).					

Figure 2 – Exemple de quelques-uns des critères utilisés pour évaluer la performance de la LVH


⁵ À titre d'exemple, dans la Figure 1, la flèche de couleur verte identifie le critère "intonation montante" tandis que la vaguelette de couleur grise met en relief un passage dont la prononciation est indistincte et doit être retravaillée.

⁶ Pour garantir une meilleure lisibilité nous avons reproduit tel quel des exemples réels tirés d'une page de correction de l'ÉLÉ.

Étape 2

Au cours de la deuxième étape, les apprenant·e·s doivent analyser les points à améliorer. Pour cela, il faut examiner les “erreurs commises”⁷ en comparant la correction avec l’enregistrement initial. Cette confrontation doit permettre d’identifier, en les visualisant très précisément, les sections du texte à retravailler. Pour une meilleure interprétation des résultats, l’étudiant·e peut s’appuyer sur une fiche de synthèse regroupant des supports complémentaires, tels que: des modèles audio⁸; une représentation des principales difficultés répertoriées selon un code de couleurs et de symboles; une légende explicative; ou encore la transcription phonétique des mots difficiles (Figure 3). Lorsque l’apprenant·e est prêt·e, il/elle enregistre sa deuxième lecture du texte. Cependant, l’extrait comprend cette fois un paragraphe supplémentaire pour évaluer si l’apprenant·e a pu tirer profit de la correction, des rétroactions et des supports mis à sa disposition en ne reproduisant pas les mêmes erreurs que celles commises lors de la première étape.

Correction de l’activité enregistrée 2
Article sur *Le Cri* d’Edvard Munch



Cliquez sur un personnage pour choisir la voix du modèle audio

De l’œuvre d’Edvard Munch (1861-1944), on connaît essentiellement « Le Cri », peint en 1893, élément d’un grand cycle intitulé « La fresque de la vie » conçue par ce peintre de génie comme un long poème de la vie, de l’amour, et de la mort, soit le cycle de la vie qui nous concerne toutes et tous.

Légende

voyelles nasales : [ɛ̃]/[ɔ̃]/[ɑ̃]

voyelles orales : [y] / [i]

consonne muette : t/h/g/ʃ

consonne difficile [R]

passage difficile

liaison obligatoire []

liaison interdite [⊖]

enchaînement []

Quelques difficultés à travailler

Voyelles orales

- le son [y] :
 - ✓ intitulé : [ɛ̃titylɛ]
 - ✓ conçue : [kɔ̃sy]
 - ✓ précurseur : [pʁekyʁsœʁ]
 - ✓ hallucinations : [alyʁinasjɔ̃]
- le son « i »
 - ✓ participe « senti » : [sɑ̃ti]
 - ✓ passage « qui divise » : [ki diviz]

Voyelles nasales

- ✓ sang : [sɑ̃]
- ✓ sentier : [sɑ̃tje]
- ✓ instant : [ɛ̃stɑ̃]
- ✓ tomber : [tɔ̃be]

Consonnes :

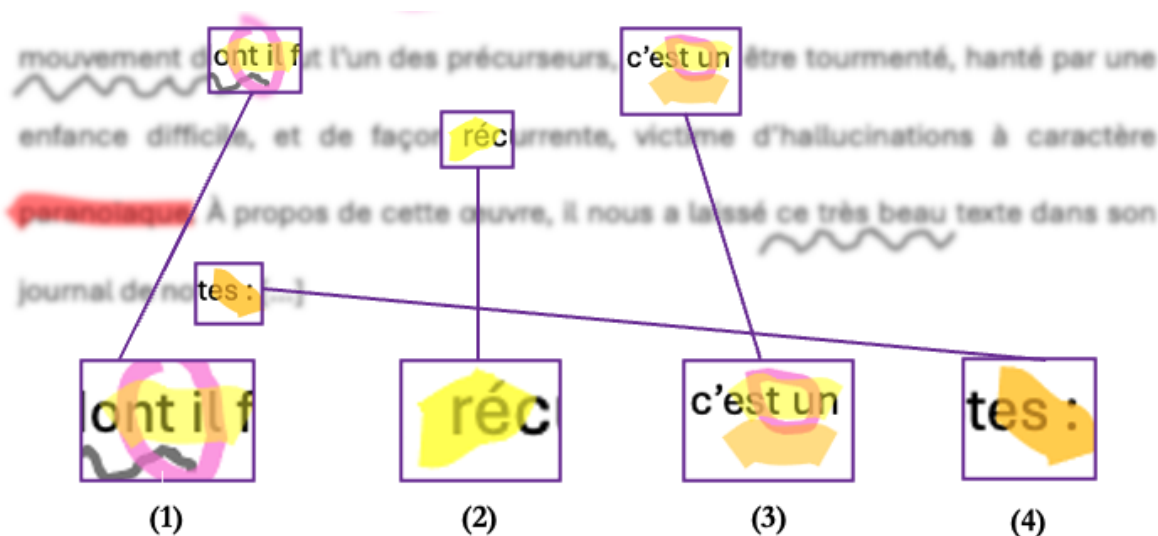
- La cédille (« ç ») : [s]
 - ✓ conçu : [kɔ̃sy]
 - ✓ façon : [fasɔ̃]
 - ✓ perçue [pɛʁsy]
- le son « r » [R]
 - ✓ rouge : [ʁuʒ]
 - ✓ rambarde : [ʁɑ̃bard]
 - ✓ grand : [grɑ̃]
 - ✓ effaré : [ɛfɑʁɛ]
 - ✓ gouffre : [gufʁ]
- les consonnes finales muettes
 - ✓ soit : [swɑ]

Figure 3 – Aperçu de la fiche de synthèse accompagnant la première correction avec le code de couleurs et des modèles (recto); la légende et des difficultés à travailler (verso)

⁷ Par “erreurs commises”, nous désignons ici les différences ou, pour mieux dire, les écarts entre la prononciation réelle et les attentes établies en salle de classe —sans prétendre à l’existence d’une norme unique ou standardisée—, mais en se basant plutôt sur des critères clairement définis, étudiés, et pratiqués au cours d’activités préparatoires diverses (cours théorique, modèles, exercices, etc.).

⁸ Pour ne pas favoriser un accent, une prononciation ou une norme plus qu’une autre, trois modèles audio ont été enregistrés par différents locuteurs francophones (Ontario, Québec, France).

De son côté, le/la correcteur·trice va souligner en jaune les erreurs dites “récurrentes”,⁹ c’est-à-dire celles qui se sont répétées deux fois sur la partie identique du texte (Figure 4). Comme pour l’étape précédente, il faut identifier les nouvelles erreurs commises sur la nouvelle portion du texte¹⁰. La note de l’étape 2 a pour objectif d’inciter l’apprenant·e à ne pas répéter les mêmes erreurs en l’invitant à focaliser son attention sur la correction, la rétroaction et la pratique. Aussi, pour attribuer la note obtenue lors de la *deuxième étape*, le/la correcteur·trice évalue la progression en comparant le résultat des deux productions (*étapes 1 et 2*). Autrement formulé, moins l’apprenant·e commet d’erreurs répétées (et, donc, peu de nouvelles erreurs), plus sa performance s’améliore et plus sa note augmente. Dans le cas contraire, la note diminue et l’exercice se poursuit.



TYPOLOGIE des ERREURS commises lors de l'ÉLÉ (Étape 2 & Étape 3)			
(1) Erreur dite "RÉCURRENTE"	(2) "NOUVELLE ERREUR" (Étape 2)	(3) Erreur dite "PERSISTANTE"	(4) "NOUVELLE ERREUR" (Étape 3)
Erreur identique à la 1 ^{ère} étape et répétée lors de la 2 ^e étape.	Erreur non commise à l'étape 1 et qui apparaît pour la première fois lors de l'étape 2.	Erreur identique à la 2 ^e étape et répétée lors de la 3 ^e étape.	Erreur non commise à l'étape 2 et qui apparaît pour la première fois lors de l'étape 3.
SOULIGNEMENT de couleur JAUNE	SOULIGNEMENT de couleur JAUNE	SOULIGNEMENT de couleur JAUNE	SOULIGNEMENT de couleur ORANGE
		SOULIGNEMENT de couleur ORANGE	

Figure 4 – Exemple du code de couleurs utilisé pour la correction des étapes 2 et 3

⁹ Par erreurs “récurrentes”, nous englobons toutes les erreurs identifiées deux fois, soient celles qui sont soulignées en jaune lors de l’étape 2.

¹⁰ Toujours selon le même code de couleurs et de symboles que celui décrit dans l’étape 1.

Étape 3

Au cours de la troisième et dernière étape, l'apprenant·e procède exactement de la même manière. Comme lors de l'étape 2, il/elle compare sa correction avec son deuxième enregistrement afin de déterminer le type d'erreurs commises. L'objectif est de porter une attention particulière aux erreurs récurrentes. Pour cela, une nouvelle série d'exercices permet de travailler divers aspects phonologiques à l'aide, notamment, d'activités d'identification d'erreurs communes et de discrimination auditive. Après une courte période d'entraînement, le texte est enregistré pour la troisième fois¹¹.

De son côté, le correcteur ou la correctrice va souligner en orange les erreurs dites "persistantes"¹²; soit celles qui se sont répétées trois fois (Figure 4) et identifier ainsi les nouvelles erreurs commises sur la nouvelle portion du texte¹³. Pour attribuer la note et évaluer la progression, les nouveaux résultats doivent être comparés avec ceux de l'étape précédente. La note obtenue reflète cette progression, car moins il y a d'erreurs persistantes, plus cette dernière est élevée. Dans le cas contraire, plus il y a d'erreurs persistantes, moins la note est élevée.

Cadre théorique

Comme le rappelle Martínez Adrián (2014), la pratique de la lecture à voix haute est "bénéfique pour améliorer la prononciation de la langue cible" (97). Le dispositif LVH a donc été envisagé pour être intégré dans un cycle itératif en trois étapes répétant le schéma suivant: 1) Instructions explicites, 2) Production de la LVH, 3) Rétroaction corrective, 4) Pratique de la correction. Ce cadre conceptuel a été appliqué pour permettre aux étudiant·e·s d'améliorer leur prononciation en toute autonomie tout en plaçant au cœur du processus d'apprentissage l'analyse des différentes formes de rétroaction. Pour expliquer avec clarté en quoi consiste l'ÉLÉ, il était donc primordial de transmettre aux apprenant·e·s des instructions et des rétroactions explicites¹⁴ (Martínez Adrián, 2014; Ellis *et al.*, 2006; Lyster 1998, 2015). À ce titre, le projet a d'abord fait l'objet d'une présentation détaillée dans une langue non technique pour être ensuite présenté selon un schéma très visuel expliquant l'ensemble de la chronologie (Figure 5). Par ailleurs, des consignes précises ont été rédigées pour chacune des étapes et du temps a été consacré en salle de classe pour expliciter les traits phonologiques en lien avec les critères d'évaluation. Enfin, des supports complémentaires (comme la fiche de synthèse ou les exercices d'entraînement) ont été téléversés en ligne sur la plateforme du cours afin d'être accessibles en tout temps.

¹¹ Comme lors de l'étape précédente, le texte initial est de nouveau allongé.

¹² Par erreurs "persistantes", nous englobons les erreurs identifiées trois fois (soit celles qui sont soulignées en orange lors de l'étape 3).

¹³ Toujours selon le même code de couleurs et de symboles tel que présenté dans l'étape 2.

¹⁴ Dans leur article, Ellis *et al.* insistent sur l'importance de l'explication métalinguistique dans l'expérience de l'apprentissage de la langue seconde. Les auteurs soulignent l'avantage de la combinaison des rétroactions implicites et explicites: "explicit corrective feedback caters not just to explicit learning and explicit memory but also to implicit learning and implicit memory" (343).

Étape 1 [semaines 1 & 2]		Étape 2 [semaines 3 & 4]		Étape 3 [semaines 5 & 6]	
APPRENANT·E					
Tâche 1	1^{ère} lecture [Sans avoir pratiqué]	Tâche 2a	Analyse et interprétation de la CORRECTION #1	Tâche 3a	Analyse et interprétation de la CORRECTION #2
		Tâche 2b	PRATIQUE [Fiche de synthèse + exercices + modèles]	Tâche 3b	PRATIQUE [Fiche de synthèse + exercices + modèles]
		Tâche 2c	2^{ème} lecture [Après avoir pratiqué]	Tâche 3c	3^{ème} lecture [Après avoir pratiqué]
ENSEIGNANT·E					
CORRECTION #1 [Code de couleurs et de symboles, grille d'évaluation, note] + RÉTROACTIONS [Remarques particulières et commentaires généraux]		CORRECTION #2 [Soulignement de couleur jaune (erreurs récurrentes), code de couleur, grille d'évaluation, note] + RÉTROACTIONS [Remarques particulières et commentaires généraux]		CORRECTION #3 [Soulignement de couleur orange (erreurs persistantes), code de couleur, grille d'évaluation, note] + RÉTROACTIONS [Remarques particulières et commentaires généraux]	

Figure 5 – Représentation chronologique des différentes étapes de l'ÉLÉ

Pour atteindre l'objectif général – améliorer la prononciation par la pratique de la LVH –, nous avons structuré l'ÉLÉ en plusieurs tâches répétitives telles que l'analyse attentive de la correction, la comparaison entre le résultat produit (la lecture) et le résultat escompté (le modèle), tout en intégrant la pratique autonome. Trois grands principes ont guidé notre approche de la rétroaction corrective. En premier lieu, l'ÉLÉ devait s'intégrer dans l'une des thématiques du cours pour que le vocabulaire s'inscrive dans un contexte connu des apprenant·e·s. En deuxième lieu, la correction se devait d'être disponible dans un format multimodal (symboles, système de codage, couleurs, remarques écrites personnalisées, documents accompagnés de légendes) pour être plus facilement interprétée. À ce titre, nous nous sommes inspiré·e·s du cadre *FIDeLity* proposé par Dee Fink (2003: 94)¹⁵ et du modèle *uptake* décrit par Roy Lyster (1998); l'idée étant d'inciter les apprenant·e·s à

¹⁵ Le cadre *FIDeLity* (Frequent, Immediate, Discriminating, and Loving) vise à fournir une rétroaction corrective fréquente, immédiate, empathique et discriminante (distinction claire de la performance faible, acceptable ou excellente) pour aider les apprenant·e·s à améliorer leur prononciation et à s'appropriier le vocabulaire dans un contexte donné.

s'autocorriger dans une production ultérieure¹⁶. En troisième lieu, nous avons inséré les trois étapes (lecture, correction, analyse) dans un cycle réitératif afin de positionner l'analyse des erreurs et la prise de conscience de celles-ci au cœur du processus d'apprentissage.¹⁷

Bilan de l'ÉLÉ: avantages et inconvénients

Si l'ÉLÉ semble être une pratique gagnante à plusieurs égards, plusieurs difficultés rendent sa mise en œuvre complexe. Ce constat est particulièrement frappant du point de vue de la correction qui demeure aussi longue que fastidieuse. En effet, il n'est guère évident de devoir gérer l'écoute d'un flux sonore tout en identifiant, dans le même temps, les erreurs commises selon un code de couleurs et de symboles. Mettre l'enregistrement en pause pour changer de couleur ou devoir le reculer pour réentendre un segment spécifique sont autant de manipulations qui ralentissent le processus de l'évaluation. En outre, comment s'assurer de ne pas avoir commis d'impairs dans la comparaison des résultats entre les étapes? Comment garantir que la compilation des résultats a été effectuée avec rigueur et objectivité? Et comment calculer la note équitablement au cours des deux dernières étapes¹⁸? Avec un grand nombre de critères à prendre en compte, la probabilité de commettre des erreurs est grande. Par ailleurs, les deux formats différents (numérique pour les enregistrements; audio et papier pour la fiche de correction¹⁹) ne facilitent pas la tâche, compliquent la gestion des données et augmentent le risque de perdre des documents. Finalement, alors même que l'intention initiale était de transmettre des instructions explicites, force est de constater que le code utilisé sur le correctif n'est jamais parfaitement identique à celui présenté dans la fiche de synthèse. Ces différences, bien qu'elles s'expliquent²⁰, peuvent néanmoins générer de la frustration ou de l'incompréhension décourageant ainsi l'apprenant·e de fournir l'effort nécessaire pour interpréter la correction reçue. En résumé, la mise en place de l'ÉLÉ est une exécution difficile dans une classe avec de grands effectifs et nécessite du

¹⁶ À ce titre, la deuxième et la troisième étape de l'ÉLÉ doivent permettre – en théorie – une amélioration des éléments phonologiques, car l'apprenant·e va progressivement s'autocorriger et s'approprier l'extrait au fil du temps puisque le cycle se répète.

¹⁷ Ce cycle évolutif, emprunté du "Spiral Curriculum" de Jerome Bruner (1983), vise à conscientiser l'étudiant·e sur ses propres erreurs pour améliorer la performance. Un tel processus promeut le travail en autonomie, la maîtrise approfondie de la phonologie et une meilleure mémorisation des concepts.

¹⁸ Faut-il garder le même barème pour une nouvelle erreur commise ou faut-il enlever plus de points puisque cela démontre que le critère n'est pas encore maîtrisé?

¹⁹ Soit, plus concrètement, trois enregistrements par participant·e et une fiche de correction.

²⁰ Cela s'explique par le fait que lors d'une correction à la main, il est difficile de reproduire à la perfection un code (couleurs et symboles) représentant de nombreux critères. Dans la pratique, certains critères ont été regroupés sous un même symbole comme on le constate dans la Figure 1, d'ailleurs, à l'image du cercle (rose) représentant, sans les distinguer, une liaison obligatoire ("dont il"; "c'est un"; "c'était une"), une liaison interdite ("sang enflammé") ou une consonne finale muette ("grand", "toutes", "sang").

temps et des moyens importants. Si cela a été possible dans un cadre expérimental²¹, l'expérience a permis d'identifier plusieurs défis. Si les étudiant·e·s semblent avoir apprécié l'activité (principalement parce que l'ÉLÉ fournit une correction plus personnalisée permettant d'identifier de manière précise les erreurs persistantes), plusieurs questions ont émergé tant d'un point de vue technique que pédagogique. Quels moyens mettre en œuvre pour simplifier les tâches les plus contraignantes telles que la gestion des données (fichiers audios, fiches de correction) et la correction (amélioration de la fluidité du processus)? Comment mesurer de manière plus scientifique, une fois la correction terminée, que les apprenant·e·s ont effectivement pris en compte les rétroactions données sans avoir à passer un temps considérable pour comparer les notes (et les productions) entre elles? Comment évaluer l'impact de l'apprentissage qui doit théoriquement conduire à une amélioration des performances des apprenant·e·s? C'est pour répondre à toutes ces nouvelles questions qu'il est devenu indispensable de concevoir l'outil Audiost@t. Issu d'un partenariat entre plusieurs chercheurs des universités de Toronto et de Waterloo (financement, cadre théorique et pratique), de Montréal (développement) et de Guelph (expérimentations), cette plateforme en ligne a pour objectif d'optimiser toutes les étapes de l'ÉLÉ.

Audiost@t: une plateforme en ligne pour optimiser l'épreuve de lecture en étapes

Une version automatisée de l'ÉLÉ

Audiost@t est une plateforme conçue pour (et par) des enseignant·e·s de FLS qui souhaitent évaluer la LVH de manière efficace tout en plaçant la réintégration des acquis au cœur du processus d'apprentissage (Figure 6). L'outil s'adresse principalement à des étudiant·e·s de français langue seconde (FLS), qui désirent améliorer leur prononciation du français à l'aide d'une épreuve de lecture en étapes et qui ont déjà quelques connaissances de base en phonétique du français sans pour autant en maîtriser encore parfaitement tous les phénomènes phonologiques. Ce prérequis, qui n'est pas obligatoire, a pour objectif de faciliter l'interprétation de la correction et la bonne compréhension des commentaires (audios) et/ou des rétroactions (écrites), tout en favorisant le travail en autonomie. Audiost@t suit les grands principes de l'ÉLÉ en les intégrant dans un parcours prédéterminé en trois étapes au sein d'un même écosystème dans une fenêtre évolutive²². Enfin, Audiost@t gère automatiquement les aspects les plus chronophages de l'ÉLÉ (tels que la réception, l'envoi et l'organisation des fichiers) et simplifie plusieurs processus complexes, comme la correction ou la comparaison des productions, puisque l'outil

²¹ L'implémentation de l'ÉLÉ a été rendue possible grâce à plusieurs facteurs, qu'il s'agisse d'un accès facilité aux ressources technologiques (laboratoire équipé d'ordinateurs avec tous les logiciels pour s'enregistrer), l'aide d'un·e assistant·e d'enseignement (pour la correction) ou du temps dégagé pour cette activité durant les rencontres hebdomadaires en plus petits groupes.

²² L'approche de type *one frame* ("tout sur une seule page"), facilite la navigation entre les étapes tant du côté de l'apprenant·e que du côté du/de la correcteur·trice puisque tous les éléments s'affichent au centre d'une seule et même fenêtre. Pour afficher les étapes précédentes, l'utilisateur·trice emploie les deux flèches de navigation situées au centre de l'interface.

compile automatiquement les résultats pour chacun des critères, affiche les différences entre les étapes et propose des statistiques sur la performance.

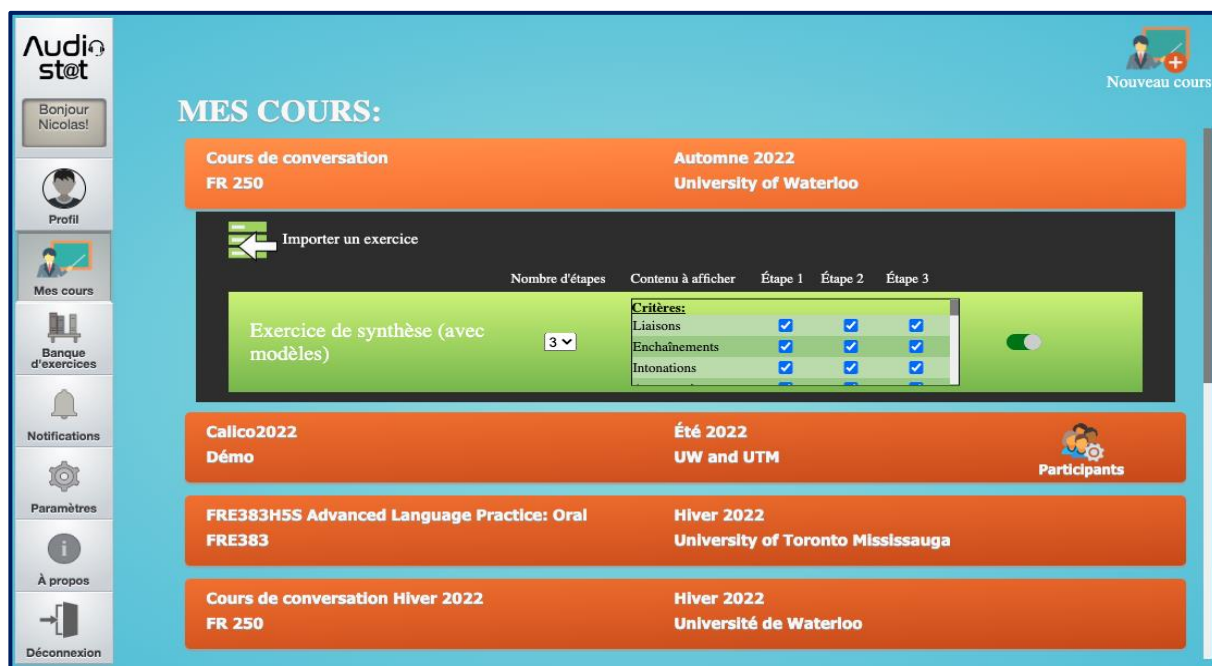


Figure 6 – Page d’accueil de l’interface (point de vue de l’enseignant·e)

Identification des erreurs en amont pour corriger la LVH plus efficacement

Audiost@t a été pensé pour pouvoir identifier les erreurs potentielles d’un texte destiné à être lu à voix haute par un·e apprenant·e. Ce processus préliminaire, appelé “marquage”, consiste à identifier (en les anticipant) les erreurs phonologiques potentielles en fonction de critères spécifiques²³. Plus concrètement, l’instructeur·trice va sélectionner un segment du texte – une (ou plusieurs) lettre·s; un (ou plusieurs) mot·s – pour l’associer à l’un des onze critères proposés dans le menu déroulant (Figure 7). À titre d’exemple, pour le mot “longtemps”, les segments “on” et “em” vont ainsi être apparentés au critère “voyelle nasale”, tandis que les lettres “g”, “p”, et “s” seront associées au critère “lettre muette”²⁴.

²³ Il s’agit, plus précisément, des 11 critères suivants: liaison (obligatoire/interdite), enchaînement, intonation (montante/descendante), accentuation, voyelle (orale, nasale), semi-voyelle, consonne et lettre muette.

²⁴ Ainsi, les sons difficiles à prononcer comme les lettres “r” et “u” du mot “rue” peuvent être respectivement associés aux critères “consonne” et “voyelle orale”. Dans la Figure 7, par exemple, chaque couleur correspond à un critère précis (les voyelles orales apparaissent en bleu ciel et les consonnes en brun). De la même manière qu’il est possible d’associer le critère “liaison obligatoire” entre les lettres “s” et “é” du segment “nous étions”, on peut marquer une liaison interdite (ou un enchaînement) entre deux mots et/ou sélectionner plusieurs mots pour les relier au critère intonation montante/descendante (en fin de phrase par exemple). Enfin, il conviendrait de justifier ici le choix de n’avoir sélectionné que 11 critères. Loin de prétendre à l’exhaustivité, l’expérimentation de l’ÉLÉ a révélé que cette sélection – à laquelle s’ajoutent les critères section “incompréhensible” et “rythme” (voir plus bas) – permet de couvrir les phénomènes phonologiques les plus importants tels que nous les étudions dans un cours de français oral de niveau B1/B2.

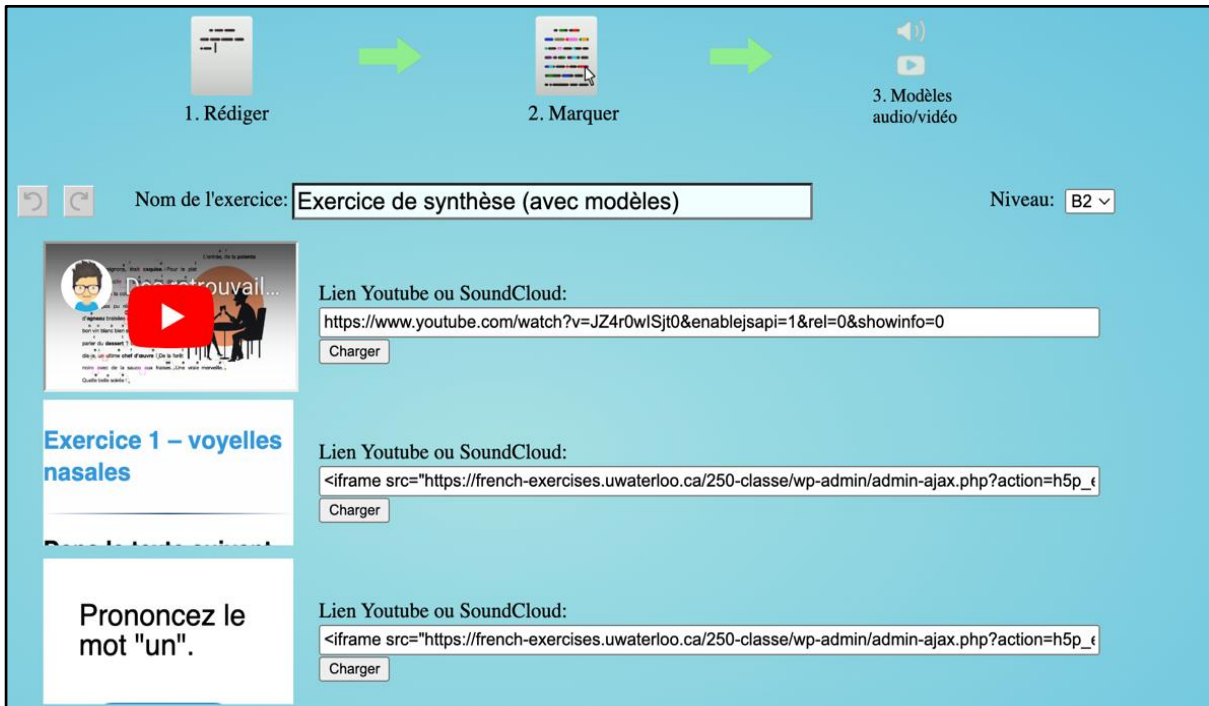


Figure 8a – Ajout de liens depuis la fenêtre de marquage vers des contenus connexes (audio, vidéo, activités interactives, etc.)

Nombre d'étapes	Contenu à afficher	Étape 1	Étape 2	Étape 3
3	Modèles audio/vidéo:			
	Modèle 1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Modèle 2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Modèle 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Figure 8b – Assignment de l'ordre chronologique d'apparition des contenus dans la séquence de l'ÉLÉ



Figure 8c – Affichage, côté apprenant·e, des contenus (ici le modèle vidéo)

Pour une correction plus conviviale de l'ÉLÉ

En résumé, Audiost@t permet d'identifier chaque erreur commise en un seul clic (Figure 9)²⁷. Cette approche, qui réduit drastiquement le temps de correction, se veut donc théoriquement plus efficace que la correction manuelle de l'ÉLÉ.



Figure 9 – Correction des erreurs commises en un clic (les erreurs potentielles apparaissent en filigrane), et compilation des résultats sous forme de liste (à droite)

Pour une meilleure efficacité, la personne qui corrige peut également compter sur des raccourcis-clavier afin de mettre l'enregistrement en pause (barre d'espace), de le reculer de quelques secondes (flèche de gauche) ou de l'avancer (flèche de droite). En outre, il est possible d'identifier une portion de l'enregistrement dans laquelle la prononciation doit être retravaillée sans que cette dernière soit en lien avec l'un des critères précédemment mentionnés. Autrement formulé, lorsqu'un segment est incompréhensible ou tout simplement inaudible, la personne peut sélectionner le passage pour l'associer au critère "incompréhensible" du menu déroulant (Figure 10a)²⁸. Il est également possible de procéder de la même manière pour identifier, cette fois, un pan du texte dans lequel la vitesse d'élocution doit être améliorée (voir le critère "rythme et fluidité" de la Figure 10a). Là encore, cela permet d'indiquer que la section identifiée n'a pas le bon débit ou n'atteint pas le tempo désiré. Enfin, le/la correcteur·trice peut enregistrer des commentaires audios à un endroit précis pour fournir, par exemple, une rétroaction immédiate (Figure 10b)²⁹. Ces trois

²⁷ Comme on le voit dans la Figure 9, la fenêtre de correction présente l'enregistrement de l'apprenant·e sous la forme d'une "timeline" qui se situe juste en-dessous du texte dans lequel les erreurs potentielles ont été pré-identifiées.

²⁸ Ce critère, pour clarifier, n'est pas disponible lors du marquage et apparaît seulement lors de la correction. Voir, pour un exemple concret, le segment "nous sommes allées boire" (Figure 10a).

²⁹ En effet, il est parfois plus rapide et plus efficace de pouvoir présenter la réponse attendue sous la forme d'un commentaire audio plutôt que d'en rédiger l'explication. Cette approche de

fonctionnalités sont autant de possibilités de répertorier les difficultés potentielles de prononciation qui n'ont pas de lien direct avec un critère spécifique et fournissent un moyen d'identifier par exemple un débit saccadé (hésitant ou haché) ou tout autre phénomène en lien avec l'articulation, la compréhension, etc.



Figure 10a et 10b – Identification d'une section difficile à saisir (à gauche); ajout d'un commentaire audio (à droite)

Présentation multimodale de la correction

Au fur et à mesure que la correction s'effectue, Audiost@t compile les erreurs commises et les répertorie dans la fenêtre de correction (Figure 9). Lorsque la correction est terminée, ces données sont synthétisées pour ensuite s'afficher selon deux formats différents. Dans une première fenêtre appelée "Erreurs commises" (Figure 11a), les éléments à retravailler se présentent selon le code de couleurs et de symboles associé à chacun des critères. Dans l'exemple fictif présenté ci-dessous, on remarquera deux grandes tendances: 1) des difficultés au niveau des voyelles nasales ("mon", "longtemps", "étions", "un") identifiées en bleu foncé; 2) le non-respect des consonnes finales muettes ("Ursulines", "longtemps", "étions", "tout"). À cela vont s'ajouter les commentaires oraux (à l'endroit où le/la correcteur·trice les a positionnés) sous la forme d'une icône audio pour donner des informations ponctuelles complémentaires sur les segments à retravailler. Enfin, deux autres situations peuvent être identifiées: d'une part les passages dits "incompréhensibles" du texte (par une vaguelette); d'autre part le rythme et/ou la fluidité (par une ligne pointillée). Dans une deuxième fenêtre, appelée "Bilan et évaluation" (Figure 11b), les résultats sont représentés de manière plus mathématique. On y retrouve un tableau récapitulatif des erreurs commises (pour chacun des critères), des statistiques³⁰, une grille d'évaluation, une note, et un encadré présentant les rétroactions écrites du correcteur ou de la correctrice.

rétroaction immédiate a été adoptée par de nombreuses plateformes et notamment Bongo (développé par la compagnie Brightspace/D2L).

³⁰ Il faut noter que plus la progression se poursuit, plus les statistiques vont révéler des renseignements intéressants sur le profil d'apprentissage de chacun des apprenant·e·s. En effet, à partir de la deuxième étape, les erreurs répétées une fois (c'est-à-dire les erreurs dites "récurrentes") vont désormais être identifiées, tandis que lors de la troisième étape, on pourra visualiser les erreurs répétées deux fois (c'est-à-dire les erreurs dites "persistantes").

Étape 1: Erreurs commises

Des retrouvailles inattendues

Hier, vers quatre heures et demi, j'ai croisé mon amie Lucile dans la rue des Ursulines. Cela faisait longtemps que nous ne nous étions pas vues. Alors, pour fêter ces retrouvailles fortuites, nous sommes allées boire un verre ensemble dans un bar tout proche. Le serveur nous a proposé une table non loin de la fenêtre. Pendant deux heures, nous avons dégusté toutes sortes de cocktails. En début de soirée, nous sommes allées dans un

Figure 11a – Première page de correction (point de vue de l'apprenant·e)
Synthèse des erreurs identifiées selon le code (symboles et couleurs) avec des commentaires audio

Étape 1: Bilan et évaluation

Type d'erreur	Étape 1
Liaisons	1
Enchaînements	1
Intonations	10
Accentuations	0
Voyelles orales	1
Voyelles nasales	7
Semi-voyelles	2
Consonnes	4
Lettres muettes	19
Incompréhensible	6
Rythme et fluidité	2

Statistiques*
Étape 1 | 45

Erreurs commises
*N'inclut pas les erreurs «incompréhensible» ni «rythme et fluidité»

Grille d'évaluation					
	1	2	3	4	5
Liaisons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Enchaînements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Intonations	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Accentuations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Voyelles orales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Voyelles nasales	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Semi-voyelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consonnes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lettres muettes	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Performance générale et compréhension	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rythme et fluidité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

C'est une assez bonne lecture, mais vous pouvez encore vous améliorer au niveau des lettres muettes et des voyelles nasales. Par ailleurs, je vous encourage à travailler le rythme avant d'enregistrer la deuxième version.

Total: 35 / 55

Figure 11b – Deuxième page de correction (point de vue de l'apprenant·e)
Bilan présenté sous forme de tableau avec des statistiques, une note et des commentaires écrits

Toutes ces indications sont ensuite transmises à l'apprenant·e dans le but de l'aider à améliorer sa performance de la LVH. Cependant, pour y parvenir (c'est-à-dire pour éviter de reproduire des erreurs déjà commises), il lui faudra réaliser trois

tâches préalables: 1) Interpréter correctement les résultats; 2) Tenir compte des rétroactions pour autocorriger les erreurs identifiées; 3) S'entraîner. Lorsqu'il/elle se sent prêt·e, il/elle peut enregistrer et soumettre sa deuxième version de sa LVH. Le cycle recommence, c'est le début de la deuxième étape. De son côté, le/la correcteur·trice procède exactement de la même manière (un clic pour identifier précisément une erreur, ajout de commentaires audio si nécessaire, rétroactions à l'écrit). Audiost@t compile les nouveaux résultats et, par un calcul différentiel, identifie en les soulignant en jaune toutes les erreurs dites "récurrentes", soit celles qui ont été répétées deux fois (Figure 12a). Audiost@t fonctionne de la même manière lors du cycle suivant, la *troisième étape*, pour identifier, en orange cette fois, toutes les erreurs dites "persistantes" c'est-à-dire celles qui se sont répétées trois fois (Figure 12b).

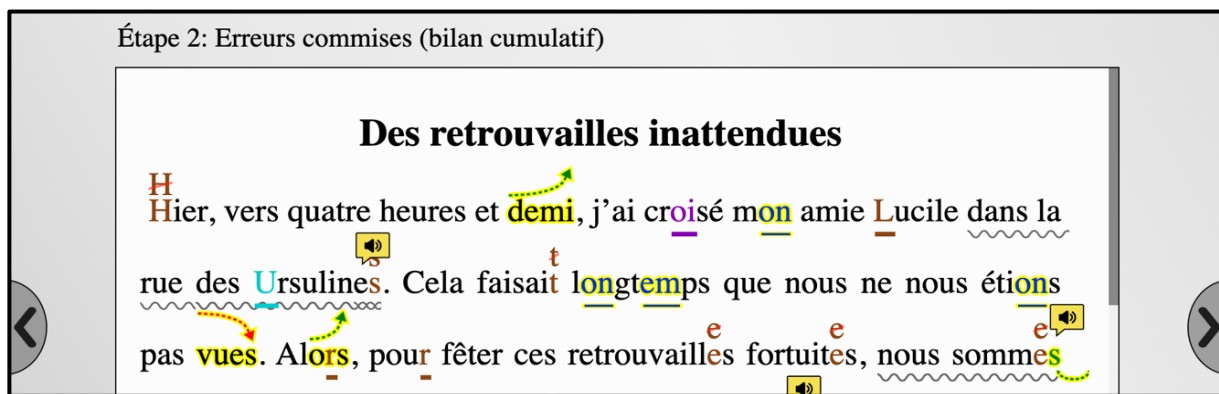


Figure 12a – Identification des “erreurs récurrentes” par un soulignement de couleur jaune

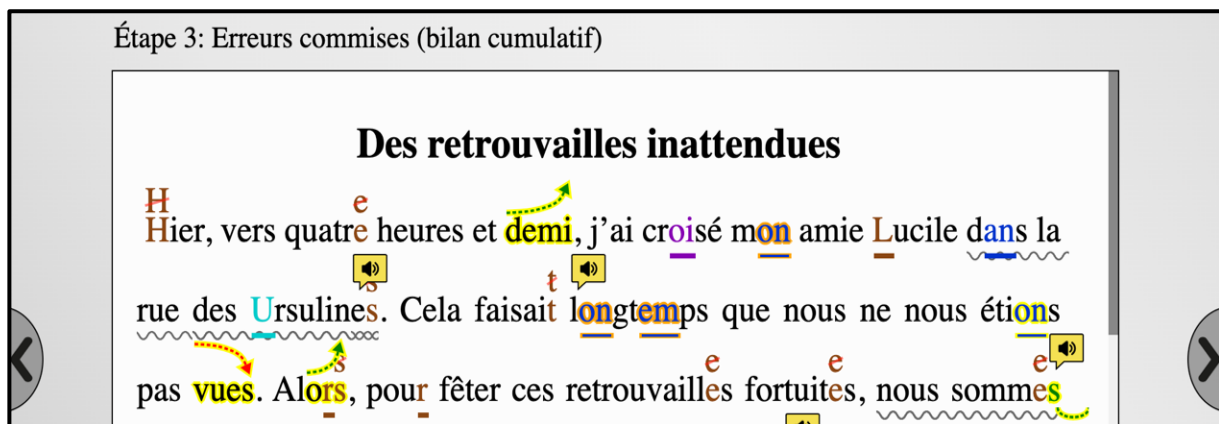


Figure 12b – Identification des “erreurs persistantes” par un soulignement de couleur orange (en l’occurrence les voyelles nasales dans “mon” et “longtemps”)

Au terme de ce survol, nous parvenons à ce qui constitue sans doute l'un des grands avantages de cet outil: permettre à l'apprenant·e de visualiser sa progression personnelle pour mieux comprendre là où concentrer ses efforts afin de se perfectionner. Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue, pouvoir identifier les fautes dites "récurrentes" ou "persistantes" est un indicateur précieux, car cela permet de révéler une difficulté spécifique et ainsi cibler la meilleure pratique à adopter pour mieux surmonter un obstacle. Dans un contexte où l'autonomie

implique d'identifier ses priorités, de déterminer les nouveaux objectifs à atteindre pour être conscient·e de ses propres forces et faiblesses, Audiost@t sert d'intermédiaire entre l'enseignant·e et l'apprenant·e. Enfin, il peut être utilisé de manière formative comme un outil de diagnostic permettant de mesurer avec précision les compétences d'un·e apprenant·e en matière d'auto-amélioration, mais aussi sa capacité à avoir tenu compte (ou non) des rétroactions ou son habileté à s'autocorriger. Dans ce cas, les statistiques fournissent un moyen fiable d'évaluer de manière plus scientifique les efforts investis dans la production de la lecture. Quant aux résultats obtenus sur les différents critères, ils renseignent sur les défis et les améliorations possibles qu'il faudrait encore effectuer dans le cadre, par exemple, d'autres types de productions orales où la prononciation a son importance (présentations, saynètes, dialogues, jeux de rôles, etc.).

Approche pédagogique, actions, outils, objectifs

Audiost@t offre un point d'accès aux outils nécessaires pour travailler la phonologie selon les grands principes de l'ÉLÉ (modèles, exercices d'entraînement, correctif multimodal, codes de symboles et de couleurs, remarques personnalisées, statistiques, résultats, identification des erreurs récurrentes et persistantes). Le tableau qui suit représente de manière théorique l'approche pédagogique, les actions, les outils et les objectifs de l'ÉLÉ tels qu'implémentés dans Audiost@t selon une double perspective: le point de vue de l'apprenant·e et celui de l'enseignant·e.

<p><i>Étape 1</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Je lis un texte à voix haute en lien avec le contexte de mon cours (thème, sujet, pertinence du vocabulaire, etc.). • Je fais face aux difficultés du texte (mots difficiles, rythme, fluidité) et je suis confronté·e à mes propres défis (prononciation, hésitations). • La fenêtre intuitive d'Audiost@t me facilite la tâche (enregistrement et soumission du travail). • Après cette première lecture, j'ai une première idée de mes compétences sans parfaitement distinguer la différence entre "ce que je pense dire" et "ce que je dis vraiment". 	<ul style="list-style-type: none"> • J'identifie les erreurs, j'enregistre quelques commentaires, et je donne des rétroactions. • Ma correction est rapide et efficace, car l'évaluation est facilitée par la technologie: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 clic = une erreur ○ compilation automatique des résultats ○ page de bilan (tableau, statistiques, grille d'évaluation). • Je peux réaliser un premier diagnostic des tendances individuelles et générales à l'aide des statistiques.
<p><i>Étape 2</i> [avant la deuxième lecture]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque je reçois ma correction, je prends conscience du type d'erreurs que j'ai commises par: <ul style="list-style-type: none"> ○ la visualisation d'un code de couleur et de symboles ○ les commentaires audio ○ les résultats (page de bilan) ○ les rétroactions écrites 	<ul style="list-style-type: none"> • L'interface minimise la dimension émotionnelle en lien avec les "erreurs", car celles-ci sont présentées de manière indirecte par le biais de la technologie. • Les commentaires audio (personnalisés et préventifs) portent sur un endroit précis du texte et

<p>[après la deuxième lecture]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La confrontation entre ce que j'ai dit (ma production) et ce que je devrais dire (le modèle) est un autre moyen d'identifier plus précisément mes erreurs: <ul style="list-style-type: none"> ○ Je travaille sur mes difficultés à l'aide d'exercices précis en toute autonomie. ○ Je me fixe de nouveaux objectifs et je me perfectionne dans la maîtrise des éléments phonologiques. • Je lis un texte à voix haute pour la deuxième fois après avoir tenu compte des commentaires reçus. • J'identifie les forces et les faiblesses dans la prononciation et la fluidité de ma deuxième lecture. 	<p>préparent l'apprenant·e à optimiser ses compétences de façon concrète.</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'identifie les erreurs récurrentes; celles-ci s'affichent avec des statistiques selon une présentation différentielle (comparaison des résultats entre les étapes). • Je visualise le progrès et j'identifie les points à améliorer. • J'ai la possibilité de réaliser une évaluation différenciée pour chaque apprenant·e.
<p>Étape 3 [avant la troisième lecture]</p> <p>[après la troisième lecture]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Je prends conscience de mes erreurs récurrentes (soulignement en jaune). • Je comprends implicitement que mon objectif est de ne pas reproduire les mêmes erreurs. • Par le réinvestissement de mes acquis, je travaille, je me sens plus en confiance et plus à l'aise pour mon troisième enregistrement. • Je lis un texte à voix haute pour la troisième fois après avoir tenu compte des commentaires reçus. • J'identifie les forces et les faiblesses dans la prononciation et la fluidité de ma troisième lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les informations générées par Audiost@t m'offrent la possibilité de réagir sur les contenus de mon enseignement pour préparer une séquence pédagogique tenant compte des attentes et des besoins réels des apprenant·e·s. <ul style="list-style-type: none"> ○ Je peux préparer un cours plus authentique, mieux ciblé et ainsi répondre aux besoins individuels du groupe. • J'identifie les erreurs persistantes; celles-ci s'affichent de façon scientifique avec une présentation différentielle (comparaison des résultats entre les étapes).
<p>Bilan</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Je prends conscience de mes erreurs persistantes (soulignement en orange). • Je suis conscient·e du type d'erreurs que je commets (ou pourrais commettre à l'avenir), mais je suis capable d'identifier dans quelle direction travailler pour les éliminer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Audiost@t me donne les moyens: <ul style="list-style-type: none"> ○ de visualiser le profil d'apprentissage de mes étudiant·e·s (types d'erreurs persistantes/récurrentes) ○ de répondre aux besoins d'un individu ou du groupe ○ d'envisager une pédagogie plus inclusive et plus démocratique.

En conclusion de cette deuxième partie, la correction de l'ÉLÉ avec Audiost@t a été pensée pour demeurer plus rapide, plus efficace et plus fiable que la méthode traditionnelle. Plus rapide, car l'approche optimise la correction en un clic pour une erreur commise. Plus efficace, car la compilation des résultats et leur comparaison entre les étapes s'effectue automatiquement. Plus fiable, enfin, car les calculs sont automatisés par l'outil et relèvent d'une formule mathématique (ce qui minimise l'impact de l'erreur humaine). Par ailleurs, la représentation des erreurs selon un système multimodal de correction, des statistiques, et une représentation graphique de leur évolution dans le temps permet une meilleure classification puisqu'elles sont mises en évidence selon leur typologie (les critères) et leur fréquence (persistantes/récurrentes). Enfin, Audiost@t offre la possibilité d'ajouter des contenus (modèles, exercices) que l'apprenant·e pourra réaliser à sa guise en toute autonomie dans le but de renforcer ses acquis à un moment opportun choisi par le correcteur.

Bilan et perspectives

Au cours des premières années de développement, entre 2016 et 2018, Audiost@t a été testé de manière expérimentale dans trois universités canadiennes du sud de l'Ontario (Toronto, Guelph, Waterloo). Plus spécifiquement, l'outil a progressivement été introduit dans plusieurs cours de FLS de même niveau (A2/B1), dans lesquels la LVH faisait déjà partie des pratiques d'enseignement³¹. Cette initiative avait deux objectifs: tester Audiost@t dans des conditions réelles et recueillir les premières impressions des utilisatrices et des utilisateurs (tant du point de vue de l'étudiant·e que de celui des correcteurs·trices³²). Ce procédé a permis, d'une part, d'identifier et de résoudre plusieurs dysfonctionnements³³ et, d'autre part, d'établir un répertoire des priorités à développer³⁴. Les retours des professeurs ont

³¹ C'est le cas du cours FRE383H dont il est question dans la première partie de cet article, mais également du cours FR250, Intermediate Spoken French, donné à l'Université de Waterloo.

³² La méthode mise en place pour recueillir les données avait trois sources principales: des échanges directs avec les participant·e·s volontaires sous la forme de consultation (pour les utilisateurs·trices ayant le statut de correcteur·trice), un forum et différents questionnaires. L'outil a également fait l'objet de plusieurs présentations lors de colloques en didactique des langues.

³³ En s'appuyant sur les commentaires des utilisatrices et utilisateurs nous avons constaté, à titre d'exemple, certaines difficultés en lien avec l'enregistrement: un flux haché ou saccadé lorsqu'une section du texte était réenregistrée par-dessus un segment existant ("when I recorded a section, it sometimes sounded choppy and I would have to re-record my entire reading again to avoid this"), des problèmes de téléversement ("I had some glitching when submitting my recording"; "sometimes, my recording wouldn't submit and I had to email it"), la présence de bruits parasites ("At times there were glitches in the recordings"), etc. Les difficultés techniques, les plantages ou les messages d'erreurs ont été soigneusement répertoriés afin d'être éradiqués au cours des trois années suivantes (2018-2021).

³⁴ Ce répertoire a permis d'identifier une cinquantaine de points à améliorer ou à développer. Le spectre des priorités est très large puisqu'il va du simple bogue à l'anticipation de développements potentiels plus complexes tels que l'implémentation, dans la LVH, de pratiques plus novatrices comme le doublage (voice over), le karaoké, l'enregistrement en dialogues de répliques théâtrales, etc. Parmi les avancées qui ont conduit à des améliorations notoires on pourrait mentionner —

contribué à implémenter de nouveaux critères³⁵ ou de nouvelles fonctionnalités³⁶ et ceux des étudiant.e.s à améliorer le design général³⁷.

En 2018, selon un sondage mené auprès des utilisatrices et des utilisateurs d’Audiost@t dans un cours à sections multiples de l’université, plus de 90% des 57 participant.e.s au sondage ont déclaré être satisfait.e.s de leur expérience³⁸. Mais au-delà des statistiques encourageantes, c’est surtout le verbatim recueilli par les répondant.e.s qui a permis de valider plusieurs hypothèses sur lesquelles reposent la conception d’Audiost@t. En effet, à la question “What did you like the most about Audiost@t?”, plusieurs personnes ont exprimé l’importance du “feedback”³⁹ dans la pratique de la LVH en plus d’avoir le sentiment que cette dernière s’était améliorée avec le temps⁴⁰. D’ailleurs, dans l’optique du perfectionnement de la prononciation,

entre autres, et comme nous l’avons décrit dans la deuxième partie—, la possibilité de pouvoir assigner des exercices à un moment précis dans la séquence de l’ÉLÉ, ou encore le regroupement des exercices pré-marqués à l’intérieur d’une même banque de données accessible à tou·te·s les correcteurs·trices.

³⁵ Et, notamment, les critères de rythme et de fluidité.

³⁶ Réinitialiser un enregistrement, ajouter un commentaire audio à un endroit précis, etc.

³⁷ Si l’ajout de notifications pour prévenir les utilisatrices que leur correction était prête a constitué l’une des premières demandes formulées par les étudiant.e.s, d’autres requêtes moins évidentes ont été exprimées. À titre d’exemple, on pourrait mentionner ici que les premières versions d’Audiost@t ne permettaient pas de distinguer, dans la *deuxième étape*, les nouvelles des anciennes erreurs commises. Or, cela est problématique pour la *troisième étape*, car si les erreurs persistantes sont parfaitement reconnaissables (par leur soulignement de couleur jaune), il était impossible de savoir à quel moment celles-ci avaient été commises (c’est-à-dire soit lors de la deuxième, soit lors de la *troisième étape*). Aussi, l’ajout d’un nouvel onglet appelé “cumulatif” a permis de résoudre ce problème dans le sens où l’étudiant.e peut désormais choisir le mode d’affichage qui lui convient le mieux et visualiser ainsi seulement les “nouvelles” erreurs commises (onglet “étape”) ou bien toutes les erreurs commises (onglet “cumulatif”).

³⁸ Ces données anonymes ont été recueillies à partir d’un questionnaire papier distribué aux étudiant.e.s de trois classes ayant utilisé Audiost@t au cours du trimestre d’automne 2018. Le questionnaire, rédigé en anglais, comprenait sept questions générales sur l’utilisation d’Audiost@t, telles que “Trouvez-vous qu’Audiost@t est facile à utiliser?” ou “Avez-vous le sentiment qu’Audiost@t vous a aidé à améliorer votre prononciation du français?”. Les participant.e.s volontaires pouvaient répondre à ces questions en choisissant l’une des cinq options proposées sur une échelle de notation Likert (avec la possibilité d’ajouter des commentaires). Le questionnaire comprenait également trois questions ouvertes pour identifier les améliorations possibles (“What did you like the most/the least about Audiost@t?”; “What should be done to improve Audiost@t?”). Sur les trois classes, qui comprenaient environ 90 étudiant.e.s, 57 personnes ont décidé de participer. Parmi les 57 répondant.e.s à la question “How would you evaluate your experience with Audiost@t?” (échelle Likert de 1 à 5 allant de “pas satisfait” à “extrêmement satisfait”), 7 ont choisi l’option “extrêmement satisfait”, 20 “très satisfait”, et 26 “satisfait”, tandis que 4 ont indiqué être “peu satisfait” ou “pas du tout satisfait”.

³⁹ “The opportunity to receive feedback and fix mistakes”, “The chance to receive feedback on my pronunciation and the chance to correct my errors”, “Get feedback from the exact source of the problem” ou “at each step/stage” sont les commentaires les plus éloquents à ce sujet.

⁴⁰ Précisons, à l’image des commentaires qui vont suivre, qu’il s’agit ici de la perception des utilisatrices et des utilisateurs: “it helped me become better at pronouncing words in French using the multiple steps and examples; “I was able to improve each time I did a reading”; “Audiost@t is an amazing tool to practice reading and pronunciation.”; “Audiost@t helped me to point mistakes in pronunciation that I didn’t notice before.” Pour confirmer ce sentiment, notre équipe est

plusieurs usagers·ères ont indiqué apprécier le cycle répétitif comme l'atteste cette remarque: "I liked there was more than one reading providing multiple opportunities to improve". L'analyse des remarques révèle, par ailleurs, la récurrence de trois éléments significatifs pour les apprenant·e·s: la flexibilité de travailler à son rythme en toute autonomie⁴¹, le fait de pouvoir visualiser ses erreurs d'une étape à l'autre⁴² et la possibilité de pouvoir réécouter, à tout moment, une production antérieure⁴³. En outre, des commentaires du type "I liked the corrections symbols and how the corrections were presented.", "It is helpful to understand exactly what I did wrong", "It's very good because it tells you exactly what you need to fix", "I can also see all my mistakes that may not be caught speaking in person", vont dans le sens qu'une représentation multimodale des erreurs (à laquelle s'ajoutent des statistiques, des tableaux récapitulatifs et des commentaires) rend la correction plus compréhensible. Il en va de même pour l'intégration de modèles, dans l'ÉLÉ, qui semble cruciale ("sometimes it is hard to understand what corrections in pronunciation need to be made, but the video⁴⁴ helped a lot"; "I liked the extra resources for pronunciation"). Enfin, les usagers·ères paraissent avoir éprouvé moins de gêne et/ou de stress en réalisant la LVH par le biais de la plateforme Audiost@t, chez eux, plutôt que dans la salle de classe⁴⁵. Le face-à-face pouvant être source d'anxiété, l'importance de l'environnement n'est donc pas à négliger pour renforcer le sentiment de confiance en soi: "Audiost@t gave me a chance to speak in a stress-free environment and I found it helpful to speak clearly". Ainsi, une méthode non-confrontationnelle et non-intimidante est sans doute une pratique gagnante pour évaluer une performance à l'oral.

Évidemment, plusieurs commentaires ont rappelé qu'il y avait encore de nombreuses améliorations à apporter et, notamment, en termes de modernisation ("the platform is a little old looking"; "the layout could be more modern"; "The interface looks out-dated"), ou d'accessibilité ("It only works through Chrome for Desktop versions and nothing else"; "Make it an app"; "Make it smartpone/iPad friendly"). Cependant, d'après certaines observations, il est

actuellement en train de préparer une nouvelle étude basée exclusivement sur la collecte de données chiffrées.

⁴¹ À l'image de ce commentaire: "I like how I can [...] work at my own pace".

⁴² De nombreux témoignages vont dans ce sens: "I liked the way [...] how I was able to see my progress, and how the program showed my mistakes"; "I liked that I was able to see the feedback from previous attempts and was given the opportunity to correct my mistakes".

⁴³ Comme l'attestent ces remarques: "I also like that I can review all my recording to note what words I must pronounce differently"; "I liked how we were able to actually hear our pronunciations."; "I liked that I was able to see the feedback from previous attempts and was given the opportunity to correct my mistakes".

⁴⁴ C'est-à-dire le "modèle vidéo".

⁴⁵ Plusieurs utilisateurs·trices ont souligné l'aspect rassurant de la plateforme en justifiant que la pratique en ligne de la LVH était moins intimidante que dans le cadre plus traditionnel de la salle de classe: "It's online, so we do not have to speak in front of the whole class"; "I liked the stress-free environment of speaking"; "It allows for students to practice their speaking skills without having the stress of being face to face".

possible d'envisager des perspectives potentielles de développements comme le fait de mieux intégrer la légende de symboles et de couleur au cœur même de la fenêtre de correction⁴⁶. Enfin, quelques observations du type “The marking scheme is too strict” ou encore “consistency of grading measures could be improved” ont permis de repenser la façon de calculer les notes ou d'envisager désormais l'outil comme un instrument de recherche. C'est dans cette optique que de nouveaux développements ont été apportés (2021-2022) pour faire d'Audiost@t une plateforme polyvalente en mesure de collecter et de comparer des données selon deux groupes (témoins/cibles)⁴⁷.

Conclusion

Dans le contexte d'un cours de français oral, la correction individualisée des aspects phonologiques de la LVH est parfois complexe et, bien que les étudiant·e·s apprécient les commentaires personnalisés, utiles dans le but d'améliorer tel ou tel point particulier de leur prononciation, de leur prosodie ou de leur rythme, cette façon de corriger la LVH est contraignante pour les enseignant·e·s qui ont des classes avec de grands effectifs et des niveaux très hétérogènes. Cependant, envisager la LVH par le biais d'Audiost@t a permis de relever de nombreux défis en lien avec cette pratique. Grâce à cet outil, notre équipe de recherche souhaite répondre aux besoins des enseignant·e·s et des apprenant·e·s en facilitant les processus de production et d'évaluation de l'ÉLÉ tout en offrant une méthode objective pour mesurer les aspects phonologiques de la LVH. De plus, la plateforme peut être utilisée dans une perspective didactique en offrant une grande variété de fonctionnalités. Le potentiel de cet outil dans le domaine de la recherche reste à explorer pour examiner, par exemple, des questions plus complexes telles que l'efficacité du réinvestissement, la typologie des erreurs récurrentes selon différents groupes de niveau, le temps qu'il faut à un·e apprenant·e pour éradiquer une erreur dite persistante, etc. Ce sont là quelques-unes des questions que notre équipe de recherche se pose à l'heure actuelle en utilisant Audiost@t comme outil de recherche dans le cadre de nouvelles études conjointes dont les résultats préliminaires paraîtront bientôt⁴⁸.

⁴⁶ À l'aune des témoignages qui suivent: “I did not like the fact that the legend of the symbols was on the class website”; “It would be more useful to have a legend available along the side”; “It would be helpful if a detailed explanation of the errors would be given by placing the cursor over the symbols”, il serait effectivement intéressant d'envisager de pouvoir afficher la légende, par simple passage de la souris, sur le correctif récapitulatif (Figure 11a). Précisions ici que certaines suggestions ont déjà fait l'objet d'améliorations comme la possibilité d'utiliser Audiost@t sur une tablette.

⁴⁷ Une nouvelle fonctionnalité ajoutée à la collecte de données permet désormais de mesurer les différences entre deux groupes d'utilisateurs et d'utilisatrices pour sélectionner, par exemple, différents critères entre un groupe témoin et un groupe expérimental.

⁴⁸ L'équipe d'Audiost@t désire lancer un appel plus large à celles et ceux qui souhaiteraient utiliser cet outil dans le cadre de l'enseignement ou dans celui d'un projet de recherche collaboratif.

Références bibliographiques

- BRUNER, Jerome. 1983. *In search of mind: essays in autobiography*. New York: Harper & Row.
- CHUN, Dorothy. 2002. *Discourse intonation in L2: From theory and research to practice*. Philadelphia: John Benjamins Publishing
- DEE FINK, L. 2003. *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ELLIS, Rod, Rosemary ERLAM & Shawn LOEWEN. 2006. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 28: 2, 339-368.
- FOSS, Karen A. & Armeda C. REITZEL. 1998. A relational model for managing second language anxiety. *TESOL Quarterly* 22, 437-454.
- GIBSON, Sally. 2008. Reading aloud: a useful learning tool? *ELT Journal* 62: 1, 29-36.
- HUANG, Lianguang. 2010. Reading aloud in the foreign language teaching. *Asian Social Science* 6: 4, 148-150.
- LAH, Yahya Che & Nor Hasimah HASHIM. 2014. The acquisition of comprehension skills among high and low achievers of year 4 to 6 students in primary school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 114, 667-672.
- LYSTER, Roy. 1998. Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 55-85.
- LYSTER, Roy. 2015. Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum. *System* 54, 4-13.
- MARTÍNEZ ADRIÁN, María. 2014. The efficacy of a reading aloud task in the teaching of pronunciation. *Journal of English Studies* 12, 95-112.
- UNDERHILL, Adrian. 2005. *Sound foundations: learning and teaching pronunciation*. Oxford: Macmillan Education.