慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	Utiliser le podcast dans l'apprentissage des langues
Sub Title	言語学習におけるポッドキャストの活用法
Author	Sudre, Florence Yoko
Publisher	慶應義塾大学日吉紀要刊行委員会
Publication year	2017
Jtitle	慶應義塾大学日吉紀要. フランス語フランス文学 (Revue de Hiyoshi. Langue et littérature françaises). No.65 (2017. 10) ,p.1- 33
JaLC DOI	
Abstract	De nos jours, les technologies de l'information et de la communication sont de plus en plus présentes dans la vie des gens, et leur intégration se développe également dans le milieu éducatif. Le podcasting en est un exemple. Il s'agit d'un moyen de diffusion et d'accès sur Internet à toutes sortes d'enregistrements sonores et/ou visuels par des fichiers appelés podcasts qu'il est également possible de créer. Les potentialités du podcasting sont d'un grand intérêt dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans ce sens, notre travail proposera des utilisations pédagogiques du podcast dans ce domaine, notamment dans celui du FLE en milieu universitaire hétéroglotte.
Notes	
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10030184-20171031-0001

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

Utiliser le podcast dans l'apprentissage des langues

Florence Yoko SUDRE

Résumé : De nos jours, les technologies de l'information et de la communication sont de plus en plus présentes dans la vie des gens, et leur intégration se développe également dans le milieu éducatif. Le podcasting en est un exemple. Il s'agit d'un moyen de diffusion et d'accès sur Internet à toutes sortes d'enregistrements sonores et/ou visuels par des fichiers appelés podcasts qu'il est également possible de créer. Les potentialités du podcasting sont d'un grand intérêt dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans ce sens, notre travail proposera des utilisations pédagogiques du podcast dans ce domaine, notamment dans celui du FLE en milieu universitaire hétéroglotte.

Mots clés : apprentissage, FLE, podcast, podcasting, TIC, support à l'apprentissage

Introduction

Au cours de ces quinze dernières années, les réseaux sans fil se sont propagés et les nouvelles technologies ont produit des appareils de plus en plus légers permettant un accès à Internet presque partout. Les étudiants qui autrefois recherchaient de la documentation en bibliothèque pour leurs études peuvent désormais la trouver sur le Web et les technologies nomades leur donnent la possibilité d'étudier où et quand ils le veulent grâce aux nouveaux lecteurs multimédias portatifs. Bien évidemment, les enseignants ont vite

réalisé que l'utilisation des nouvelles technologies dans l'éducation pouvait être bénéfique et aider l'apprenant de différentes manières. Ils en ont donc expérimenté l'utilisation pour améliorer l'apprentissage de leurs étudiants, d'où l'apparition des domaines de l'ingénierie de l'information et de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur. L'éducation s'adresse désormais à un public qui a changé, les étudiants font en effet partie de la génération des *Millennials*, ces jeunes adultes nés à l'ère du numérique qui ont grandi en se servant activement et quotidiennement de la technologie (Oblinger, 2003). Ceux-ci ont des styles d'apprentissage différents et sont en attente de davantage d'intégration de TIC dans leurs cours. Dans ce sens, les ressources d'apprentissage doivent répondre à ce nouveau type d'apprenants, et être conçues différemment. Ces *Millennials* ont l'habitude d'utiliser des outils tels qu'ordinateurs, smartphones et tablettes numériques. Ils accèdent à l'information et interagissent avec les réseaux sociaux, les blogs ou les podcasts. C'est la raison pour laquelle on a commencé à observer de nouvelles pratiques de classe avec des outils technologiques encourageant de nouveaux environnements d'apprentissage. Dans notre article, nous nous intéresserons aux podcasts. Les utilisateurs peuvent non seulement les télécharger sur Internet, mais aussi les publier en ligne et les partager. C'est une des caractéristiques qui fait de cet outil une ressource très intéressante dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. En nous fondant sur certaines lectures et recherches, nous présenterons les définitions du podcasting et du podcast ainsi que leurs avantages et limites d'un point de vue pédagogique. Puis, nous aborderons quelques aspects théoriques de l'apprentissage des langues nécessaires à l'élaboration d'un cadre sur lequel s'appuyer dans la création de podcasts destinés à l'apprentissage d'une langue étrangère.

I. Le podcasting

Le podcasting est adapté à l'apprentissage mobile, un dispositif par

lequel l'étudiant peut apprendre où il le veut grâce à un appareil mobile (smartphone, lecteur multimédia, tablette, ou bien console de jeux portative), sur lequel il reçoit sous forme de documents audio ou vidéo, des cours ou des formations complètes adaptés à des terminaux mobiles tels que des tablettes. La flexibilité, l'accessibilité et le côté informel de cet apprentissage sont les grands avantages liés à son utilisation. Le podcasting peut ainsi apporter aux étudiants une forme innovante de support d'enseignement et renforcer leur apprentissage.

A. Définitions

Il convient de différencier le podcasting du podcast. Voici tout d'abord la définition du podcasting établie par De Lièvre *& al*. (2010, p. 6) :

1. Podcasting

« Le terme podcasting est un néologisme qui provient de la contraction entre les termes "iPod" et "Broadcasting". Ils ont été associés pour indiquer que le contenu de l'iPod (ou de tout autre matériel mobile supportant les formats MP3 ou MP4) est alimenté de manière régulière via un agrégateur de flux qui intègre et met à jour des informations audio et/ou visuelles rendues accessibles à l'aide de technologies de type RSS. Celles-ci permettent de sélectionner, puis de télécharger automatiquement les contenus d'information que les utilisateurs souhaitent obtenir. À chaque nouvelle version, tous les nouveaux épisodes sont proposés à l'utilisateur qui s'est abonné à un flux. Il ne doit pas rechercher les informations, celles-ci lui parviennent parce qu'il a manifesté à un moment donné son intérêt via l'abonnement au flux RSS. »

Le podcasting est donc un moyen de diffusion sur Internet de fichiers (audio, vidéo) appelés podcasts.

2. Podcast

Les podcasts sont des fichiers audio à l'origine, qui peuvent aujourd'hui contenir des images et des séquences vidéo. McCombs *& al*. (2007) définissent trois formats de podcasts : les podcasts *audio*, les podcasts *vidéo* correspondant à des films compressés au format du baladeur, et les podcasts *mixtes* (combinaison de sources audio, de fichiers image, d'animations et séquences vidéo). Nous trouvons également les termes de diffusion pour baladeur (terme officiel en France) et de baladodiffusion (au Québec).

B. Historique

Pour faire un bref historique, le podcasting trouve son origine dans la culture des blogs. Deux développeurs, Adam Curry, « vidéo jockey » chez MTV, et Dave Winner, le développeur du format RSS, ont mis au point ce concept parce qu'ils avaient besoin de nouvelles fonctionnalités audio. (Dumesnil, 2006). C'est en 2004 que Curry a mis au point la première application qui permettait de récupérer sur son iPod les morceaux de musique en MP3 joints aux billets publiés sur les blogs (Fievet, 2005). L'intérêt premier du podcasting était de permettre le téléchargement de nuit de fichiers vidéo pour ne pas encombrer la connexion Internet durant la journée. Ce phénomène a tout de suite pris une grande ampleur aux États-Unis, et les médias se sont très vite intéressés à cette nouvelle technologie qui présentait trois intérêts majeurs : elle pouvait générer du texte, du son et des vidéos, être utilisée facilement par tous et s'adapter au mode de vie des auditeurs car il devenait possible d'en disposer partout et n'importe quand. Depuis, l'écoute des émissions de radio et l'accès à l'information se fait différemment. L'apparition de baladeurs numériques dont la vente a explosé aux États-Unis à la même époque est l'un des facteurs de cette évolution rapide. Ces baladeurs offrent certes la possibilité de télécharger des contenus musicaux, mais aussi des podcasts à visée pédagogique. Les logiciels en ligne qui permettent ces abon-

nements sont gratuits. À cette époque, le plus connu était iPodder. Il pouvait fonctionner sur trois plateformes (Windows, Mac OS X et Linux). Mais le logiciel à l'origine du développement à un niveau mondial des podcasts est iTunes de la compagnie Apple. Actuellement, il est possible de trouver une multitude de podcasts disponibles sur Internet. Ils sont facilement accessibles par un abonnement à des répertoires de podcasts en ligne.

Ainsi, l'écoute des podcasts n'est plus réservée à des avant-gardistes qualifiés, l'avènement du smartphone et la possibilité de consommer en mobilité ont démocratisé ce phénomène.

Davies (2005) explique que la seule technologie qui a eu le plus d'effet sur l'apprentissage des langues est le magnétophone. Le lecteur multimédia actuel n'est rien de plus qu'un baladeur contenant des fichiers multimédia numériques au lieu de cassettes audio, et la diffusion des contenus de médias par Internet n'est pas nouvelle non plus puisque les vidéos et les contenus audio à la demande, que se soit en téléchargement ou en streaming, existent depuis 1990. Ce phénomène n'est donc pas dû à l'appareil en lui-même, ni à la disponibilité du contenu, mais il réside dans la nouveauté du concept de podcasting. « Ce qui est nouveau avec le podcasting, c'est la facilité de publier, la facilité de s'abonner et de l'utiliser sur plusieurs environnements » (Campbell, 2005; p. 34). L'engouement des utilisateurs pour les marques contribue à la popularité des podcasts.

Le développement de la technologie du podcasting viendrait de deux utilisations potentielles majeures : la possibilité de créer des podcasts, et celle de disposer librement de ressources.

II. Littérature concernant l'utilisation du podcasting dans l'enseignement des langues

La littérature concernant l'utilisation du podcasting dans l'enseignement des langues (Diem, 2005; McCarty, 2005; Meng, 2005; Stanley, 2006;

Roland & Emplit, 2015) s'est essentiellement concentrée sur les questions techniques de création et de diffusion des podcasts, et les recherches concernant les cadres théoriques de l'enseignement avec cet outil sont encore lacunaires.

Le podcasting permet d'accéder à une grande quantité d'inputs authentiques aussi bien qu'à des documents pédagogiques de qualité variée qui se positionnent sur différentes approches de l'apprentissage des langues, que ce soient des approches behavioristes, cognitivistes, constructivistes ou communicatives, en apprentissage en situation ou tout au long de la vie. Nous pouvons considérer que l'influence du podcasting sur l'apprentissage en général et l'apprentissage des langues en particulier est corrélée à l'impact de l'arrivée d'Internet en termes d'accès aux ressources pour l'apprentissage des langues. Les problèmes posés par sa mise à disposition gratuite sont également similaires à ceux rencontrés à l'avènement d'Internet.

A. Le podcasting et l'apprentissage des langues

L'apprentissage des langues a été identifié comme l'une des disciplines qui pouvait largement bénéficier du développement du podcasting (Kukulska-Hulme, 2005). Hsu (2007) justifie l'utilisation du podcast comme un outil servant à aider les apprenants à mieux interagir ou à comprendre une tâche et son environnement. Le podcasting offre des opportunités variées pour l'enseignement à distance, mais plusieurs universités ont utilisé les podcasts pour diffuser du contenu supplémentaire aux cours donnés en présentiel en élargissant l'apprentissage en dehors du cours pour une amélioration des compétences (Copley, 2007; p. 388).

B. Les pratiques courantes du podcasting

Les podcasts sont disponibles pour plusieurs types de contenus dont les plus fréquents sont les suivants :

– émissions de radio mises à la disposition des auditeurs par les chaînes de radio ;
– présentation (promotion) des artistes ;
– promotion de films par les studios de cinéma ;
– partage de savoirs par des particuliers ;
– contenus d'apprentissage dans divers domaines par des universités et des enseignants.

1. Deux utilisations possibles :

Revenons sur les deux utilisations possibles du podcasting : la création de podcasts et l'utilisation de ressources.

1.1. Création de podcasts

Il existe deux types de création de podcasts : les podcasts créés par les enseignants, et ceux créés par les apprenants.

Meng (2005, p. 5) fait la liste des utilisations possibles du podcasting :
– enregistrement et diffusion d'informations ;
– enregistrement des notes de l'enseignant ;
– enregistrement de cours diffusés directement sur les lecteurs MP3 des étudiants ;
– enregistrement des conférences et des réunions ;
– projets des étudiants et soutenances de projet ;
– archivage et diffusion à la demande.

1.2. Ressources de podcasts d'enseignement des langues

Elles peuvent être classées en deux grands groupes ; le premier correspond à des productions authentiques de locuteurs natifs de la langue cible, utilisées initialement par les natifs (flashs info, émissions de radio...). Le second groupe correspond à des cours de langues ou des contenus spécialement créés pour l'enseignement des langues. Ces contenus peuvent être envisagés comme (avec les autres outils d'apprentissage en ligne) cours d'apprentissage

en autonomie : classes virtuelles, activités à ajouter à l'enseignement en présentiel ou dans l'enseignement à distance (Felix, 2003). Ainsi, on peut considérer deux types de ressources : celles qui entrent dans la constitution de cours d'apprentissage en autonomie, et celles qui fournissent un support d'apprentissage guidé. Certains établissements d'enseignement ont vite vu l'intérêt du podcasting comme approche complémentaire à leurs cours. Parmi les premières universités à avoir fourni des appareils portables multimédias pour l'apprentissage, nous pouvons citer l'université pour jeunes filles, Osaka Jogakuin College au Japon, qui a été la première à distribuer des iPods aux étudiantes (McCarty, 2005), et l'université Duke, en Caroline du Nord aux États-Unis, l'une des premières à développer des mesures pour encourager l'utilisation de cette nouvelle technologie d'une manière créative, en fournissant à tous les étudiants de première année un iPod en 2004. À l'université Duke, un enseignant de langue espagnole a élaboré des enregistrements de textes, des questions à l'oral, des exemples de prononciation, des feed-back oraux, des exercices audio, des chansons et des fiches de repérage audio sur lesquels les items de vocabulaire étaient lus à voix haute. Un journal audio conçu chaque semaine a également été mis en place. Il comportait des enregistrements d'étudiants sur des sujets déterminés. Cette expérience a permis à cette université de mettre au point une liste d'utilisations possibles de lecteurs MP3, tel l'iPod en université. En voici les principales utilisations (Belanger, 2005 ; p. 1) :

– instrument de diffusion de contenus de cours ;
– instrument permettant l'enregistrement des cours ;
– instrument servant à l'enregistrement sur le terrain ;
– instrument de support à l'étude ;
– instrument pour transférer et stocker les documents.

En se fondant sur les résultats de cette étude, l'université Duke a dressé une liste des intérêts de cet outil pouvant être exploités à des fins pédago-

giques en milieu universitaire (Belanger, 2005 ; p. 2) :
– sa portabilité, pratique pour les étudiants comme pour les enseignants ;
– la possibilité de l'emporter partout avec soi ;
– un instrument efficace pour les enregistrements numériques d'interviews ou de tâches à effectuer oralement ;
– un plus grand engagement et un intérêt de la part des étudiants ;
– un meilleur support pour les besoins et les préférences liés à l'apprentissage individuel.

Cette expérimentation à l'université Duke ayant eu un vif succès, d'autres universités se sont lancées dans la création de podcasts pour leurs étudiants. Ainsi, Stanford, Berkeley ou l'université du Michigan ont utilisé iTunes U, une plateforme qui a les mêmes fonctions qu'iTunes mais qui comporte des contenus totalement libres d'accès et créés spécialement par les universités pour les étudiants. Une autre utilisation faite par les enseignants dans les universités consiste à organiser des projets de podcasting pour lesquels les étudiants travaillent individuellement ou en groupes, ou avec leur enseignant pour créer des contenus qui sont diffusés sur Internet. Le podcast peut également être utilisé comme support pédagogique délivré par les universités ou par des particuliers, pour un apprentissage autonome à une audience-cible clairement définie.

C. Le podcasting et les théories de l'apprentissage

Plusieurs théories de l'apprentissage peuvent s'appliquer à l'usage du podcasting pour l'apprentissage des langues. Cet usage peut être abordé d'un point de vue constructiviste dans le processus d'apprentissage. La théorie constructiviste voudrait que la représentation individuelle des connaissances soit construite à travers une exploration pour une audience ciblée. Certains chercheurs peuvent critiquer le fait qu'il n'y a pas de contexte social pour que se produise l'apprentissage, ni d'interaction dans l'utilisation du podcas-

ting (Dalgarno, 2001). Cependant, Ellis (1994) prétend que tant que l'interaction est facilitée, cela n'est pas nécessaire et les apprenants peuvent apprendre d'un input qui n'est pas interactionnel. De plus, ceci s'applique seulement quand les étudiants accèdent aux podcasts par eux-mêmes. Comme la plupart des « podcasteurs » fournissent l'accès à leur matériel didactique par un blog, il peut y avoir interaction par la création d'environnements sociaux. Le podcasting donne l'accès à des documents authentiques qui peuvent porter sur des domaines d'apprentissage tels que l'histoire, la culture ou les sciences politiques dans la langue cible, et donne également l'occasion de s'approprier le vocabulaire et les structures grammaticales. Les documents authentiques peuvent de cette manière devenir des sources d'information sur l'usage de la langue (Ryan, 1997) et, de ce fait, diriger l'apprenant vers le mode de communication de la communauté de la langue cible (Little, 1997). Les documents authentiques permettent à la fois l'apprentissage de la langue et de son usage. Ils peuvent également développer un sentiment de confiance chez l'apprenant, parce que celui-ci pourra apprécier un apprentissage réussi même s'il n'acquiert pas une compréhension totale de l'input.

Les théories de l'apprentissage informel et de l'apprentissage tout au long de la vie suggèrent que l'apprentissage peut se produire tout le temps, cela dépend de l'intention de l'apprenant, que ce soit intentionnel ou de manière fortuite. Cette manière de voir de l'apprentissage « qui l'emmène à l'extérieur de la classe et par défaut, scelle l'apprentissage dans la vie de tous les jours » (Naismith *& al*., 2005; p. 3) est appropriée au podcasting et les utilisateurs peuvent aller vers des contenus plus d'une manière fortuite que d'une manière programmée, mais c'est une recherche également consciente, et l'apprentissage se produit en dehors de l'environnement d'apprentissage habituel et devient accessible n'importe où et n'importe quand.

En observant l'utilisation du podcast comme une source de documents

pour l'apprentissage des langues, le podcasting peut aussi être vu comme une mise à disposition d'objets d'apprentissage. Wiley définit les objets d'apprentissage comme « n'importe quelle ressource numérique pouvant être réutilisée en tant que support d'apprentissage » (Wiley, 2000 ; p. 7). Une autre définition explique que le terme « objets d'apprentissage » s'applique généralement aux supports pédagogiques conçus et créés en blocs de taille réduite, afin de maximiser le nombre de situations d'apprentissage dans lesquelles les ressources peuvent être utilisées (Kolvalchik & Dawson, 2003).

Le podcasting partage ses caractéristiques avec le domaine de l'apprentissage mobile qui peut être spontané, personnel, informel, contextuel, portable, omniprésent et convaincant (Kukulska-Hulme, 2005; p. 2). L'apprentissage mobile est défini comme ayant lieu quand l'apprenant n'est pas à un endroit fixé, déterminé à l'avance, ou quand l'apprenant profite des opportunités d'apprentissage offertes par les technologies mobiles (Kukulska-Hulme, 2005; p. 2).

D. Les potentialités pour l'apprentissage : les avantages et les limites

1. Les avantages

Sans parler de l'accès à des documents authentiques, les podcasts constituent des supports d'enseignement sur mesure. Leurs avantages pour l'enseignement des langues sont nombreux, en voici une liste non exhaustive :

• **Un format portatif, pratique et facile à utiliser** (Clark & Walsh, 2004) : une fois téléchargés, les fichiers peuvent être apportés partout et écoutés n'importe quand, autant de fois que nécessaire, au moment propice. Les fonctions « pause », « retour », ou « sauter une piste » donnent à l'utilisateur le contrôle du rythme (Sloan, 2005). Ces fichiers permettent de varier les supports pour les étudiants avec des besoins particuliers ou des préférences d'apprentissage et contribuent à réduire la dépendance à des supports phy-

siques (Menzies, 2005). De plus, le contenu peut également être lu sur un ordinateur si l'étudiant n'a pas accès à un lecteur MP3.

• **Le côté attractif** (Stanley, 2006) : « En termes de design, et d'attrait pour le consommateur, les iPods sont difficiles à battre » (Clark & Walsh, 2004). Le fait que les lecteurs multimédia portatifs se soient largement répandus et que le téléchargement des podcasts puisse se faire à partir d'un magasin de musique en ligne peut augmenter son utilisation et faire de l'écoute un objet d'apprentissage pédagogique qui, par son côté ludique, ne donne pas l'impression d'étudier.

• **La motivation** : les étudiants sont probablement attirés par ce nouveau format attractif qui peut les aider à aller vers des supports qu'ils n'utiliseraient pas autrement.

• **La facilité d'accès** : certains logiciels tels que iTunes peuvent être téléchargés librement et sont faciles à utiliser. En outre, certains podcasts peuvent être téléchargés directement depuis un blog.

• **L'attrait économique** : les téléchargements de podcasts pédagogiques sont gratuits, et la création des podcasts ne coûte rien en comparaison aux supports traditionnels.

• **L'intégration d'activités en dehors de la classe** : pour les enseignants qui utilisent le podcasting dans une université dans le but de fournir des ressources supplémentaires à leurs étudiants, le podcasting donne la possibilité aux étudiants de se focaliser sur les interactions pendant les cours, en leur permettant de déplacer le travail préparatoire en d'autres temps et d'autres lieux. De la même manière, ils donnent la possibilité d'intégrer des activités et des supports pour la classe et en dehors de la classe (Thorne & Payne, 2005).

2. Les limites

Parmi les limites de l'utilisation du podcasting, Sloan (2005) et Menzies

(2005) soulignent l'accroissement de la charge de travail pour les enseignants qui créent du contenu. Menzies mentionne le fait que le podcasting peut être une barrière aux étudiants et aux enseignants qui n'ont pas les notions techniques nécessaires et dresse aussi une liste d'autres problèmes tels que la difficulté de trouver les fichiers sur Internet et la potentialité d'une surcharge d'information. D'autres limites incluent les changements dans les relations entre les enseignants et les étudiants, l'augmentation de l'absentéisme en classe si les cours sont enregistrés en podcasts. Se pose également le problème des droits d'auteur ainsi qu'un manque de support technique et administratif.

Roland & Emplit (2015) notent que « les processus menant à l'utilisation ou à l'appropriation du podcasting s'avèrent bien plus complexes et hétérogènes que ce que la littérature a pu décrire jusqu'à aujourd'hui. Les recherches précédentes adoptant une posture clairement technocentriste.» Evidemment, ce n'est qu'un outil et il convient de réfléchir de plus près à son exploitation pédagogique.

3. Les utilisations potentielles

Quelques articles soulignent les utilisations potentielles du podcasting pour l'apprentissage, parmi celles-ci, Sloan (2005) dresse la liste suivante :

– pour les apprenants à distance ;

– pour faciliter l'apprentissage à son propre rythme ;

– en remédiation aux apprenants lents ;

– pour permettre d'offrir aux apprenants avancés, ou très motivés, des contenus supplémentaires ;

– pour aider les apprenants à la lecture, ou aider les apprenants présentant des difficultés pour apprendre ;

– pour fournir la possibilité aux enseignants de faire participer des intervenants interviewés dans des lieux différents ;

– pour permettre aux intervenants d'être présentés dans une ou plusieurs classes ;
– pour offrir un environnement d'apprentissage plus riche.

Kaplan-Leiserson (2005) a dressé la liste des différentes manières parmi lesquelles le podcasting pouvait contribuer au processus d'apprentissage :
– fournir une assistance auditive aux apprenants ;
– fournir un support pour réviser ;
– assister les locuteurs non natifs (ils peuvent écouter plusieurs fois, revenir en arrière, appuyer sur pause...) ;
– fournir un feed-back aux apprenants ;
– permettre aux enseignants de réviser les travaux pratiques ou les cours ;
– permettre de remplacer une classe ou de créer des sessions en ligne lorsque le contenu demande simplement d'être diffusé ;
– permettre de fournir du contenu supplémentaire ou permettre son intégration dans un enseignement hybride.

Après avoir dégagé la typologie des podcasts à des fins d'apprentissage et en avoir dégagé les avantages pédagogiques et les limites, l'étude des théories didactiques relatives à l'acquisition d'une langue seconde nous servira à élaborer un cadre solide pour concilier le podcast et l'apprentissage du FLE. À ces fins, nous nous pencherons sur quelques notions relatives à l'apprentissage et à l'acquisition d'une langue seconde.

III. Théories didactiques de l'acquisition d'une langue seconde

A. Les notions

1. L'apprentissage

L'apprentissage est l'acquisition de savoir-faire, c'est-à-dire le processus d'acquisition de pratiques, de connaissances, de compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition,

la présentation. Il s'oppose à l'enseignement dont le but est surtout l'acquisition de savoir ou de connaissances au moyen d'étude, d'exercices et de contrôle des connaissances.

Chez les béhavioristes, l'apprentissage est vu comme la mise en relation entre un évènement provoqué par l'extérieur (stimulus) et une réaction adéquate du sujet, qui cause un changement de comportement qui est persistant, mesurable, et spécifique ou permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale ou de réviser une construction mentale préalable.

Au cours de son évolution, la didactique des langues était d'abord centrée sur l'enseignant, puis, elle s'est focalisée sur le système de la langue pour ensuite aboutir à une focalisation sur l'apprenant dans l'approche dite communicative (Puren, 1995). Selon Narcy-Combes (Bertin, *& al*., 2010), l'apprentissage est le processus qui connecte les pôles suivants : celui de l'apprenant, celui de l'enseignant, et celui de la langue.

Le pôle de l'apprenant est complexe : d'une part, se centrer sur l'apprenant est assez difficile car il est préalablement nécessaire de définir ce qu'est un apprenant, dans quel contexte il se place, quels sont ses besoins avant de savoir quelles stratégies et quels styles d'apprentissage il faudra mettre en place dans l'environnement technologique. D'autre part, l'apprenant est le seul à savoir ce qui lui convient, ou ce qui lui est nécessaire à un moment donné de son apprentissage (Holec, 1991), c'est pourquoi lui offrir plus de choix et une plus grande liberté dans son apprentissage permettra une certaine individualisation qui le mènera vers l'autonomisation.

L'apprentissage et la production d'une langue seconde sont le résultat de deux relations qui opèrent conjointement : la relation « langage, langue et discours » et la relation « langage, culture et contenu ». Selon l'hypothèse Sapir-Whorf (Whorf, 1956), le langage exprime la culture mais il en est également le reflet. « L'apprentissage d'une langue seconde est un phénomène culturel aussi bien que linguistique, même si intégrer la culture n'est pas une

tâche facile dans les cours de langues donnés en institution » (Beacco, 2000).

L'objectif de l'apprentissage des langues de nos jours n'est plus d'offrir des modèles linguistiques mais de suggérer des situations authentiques qui requièrent un usage réel de la langue afin que les interactions déclenchent le processus d'apprentissage et révèlent les besoins individuels de chaque apprenant. L'étude de la langue en tant que construction dans une approche systémique amène à penser que l'approche actionnelle et l'enseignement de la langue basé sur les tâches (Bygate *&* *al*., 2001; Ellis, 2003; Willis & Willis 2007) peuvent répondre à notre questionnement théorique.

L'apprentissage, qui se trouve être l'objectif à la fois de l'enseignant et de l'apprenant, impliquera la proposition de tâches pertinentes pour la mise en place des compétences de communication.

2. L'acquisition d'une langue seconde

« L'acquisition d'une langue seconde est un phénomène inconscient qui résulte d'un apprentissage qui est conscient et qui nécessite en fonction des apprenants de développer des stratégies d'apprentissage » (Narcy-Combes, 2005).

« À partir de l'input (données langagières en entrée), l'apprenant, par des activités cognitives de saisie (intake), apprendra à gérer de l'output qui reflétera plus ses capacités cognitives et langagières qu'il ne reflétera l'input qu'il aura traité. Ce que l'apprenant produit donne l'état de sa compétence : ce n'est ni bien, ni mal, cela correspond ou non à des attentes liées à des normes » (Narcy-Combes, 2006).

Ellis (1994) et Robinson (2002) s'accordent à dire que pour parvenir à apprendre et produire, l'apprenant de langue seconde a besoin de traiter du sens (*deep processing*), de focaliser son attention par un repérage actif (*noticing*) qui sera facilité par la mise en évidence de l'input et la confrontation à une grande qualité d'input, et d'être conscient que toutes ses activités cogni-

tives sont nativisées : en effet, il y a un lien entre la conscience, la langue, et la culture maternelles qui explique le processus de nativisation qui conduit à analyser initialement l'inconnu selon les critères du connu, donc, pour la langue seconde, perception et analyse des données langagières selon les critères non de la langue seconde, mais ceux personnels à l'apprenant, ce qui impose une forme de médiation compensatrice. Ce qui est appris (savoir déclaratif ou explicite) permet de mieux repérer et ne se transfère pas directement en savoir implicite ou procédural (Narcy-Combes, 2006). Il est nécessaire de prendre en compte ces effets dans nos pratiques.

3. La production langagière

Selon Narcy-Combes (2006), « la production langagière relève à la fois de la production automatisée de modèles lexicalisés adaptés à la situation de communication (donc à l'emploi que l'on veut en faire), et d'une application de règles (la conception la plus fréquente). Il importe de se rappeler que, pour parvenir à produire, l'apprenant de langue seconde a besoin de traiter du sens, de focaliser son attention et d'être conscient que toutes ses activités cognitives sont nativisées (lien entre conscience et langage maternel) ». Plutôt que de s'appuyer sur un contenu déterminé par une réflexion linguistique (système et règles) ou sociolinguistique (emploi et blocs lexicalisés), Narcy-Combes note que l'apprentissage pourra s'appuyer sur les tâches lorsqu'elles sont définies comme un ensemble d'actions réalistes conduisant à une production langagière « non scolaire » (Ellis, 2003; p.3).

Selon Simondon (1989), une relation transductive est une relation dans laquelle on postule qu'un des termes ne peut exister sans que les deux autres existent, et le langage serait une technologie. Pour prendre en compte les théories citées plus haut, il serait souhaitable de mettre en place des pratiques qui s'appuient sur deux relations transductives : la relation transductive langue, culture, savoir(s) et la relation transductive langage, parole / dis-

cours, et langue.

Le langage correspond ici à la faculté développée pour communiquer et organiser le monde. La parole, ou le discours, est la réalisation physique du langage dans une situation de communication. La langue, elle, est la description physique du langage, différente selon les sociétés.

L'utilisation de ces relations permet de donner une juste mesure des phénomènes qui conditionnent la production langagière et justifient un cadre de fonctionnement centré autour de la tâche, les macrotâches pour la première relation transductive, et les microtâches pour la seconde (Narcy-Combes, 2005).

4. Les stratégies d'apprentissage

Les études sur l'acquisition des langues secondes et sur les différences individuelles ont conduit à la notion de gestion mentale compensatoire (travail mental personnel effectué par l'apprenant pour atteindre ses objectifs, en complétant une méthodologie personnelle ou institutionnelle défaillante sur certains aspects de l'apprentissage) qui impose une pratique pédagogique où il est confirmé que l'individualisation doit être privilégiée et où l'efficacité ne saura être atteinte sans une évaluation formative permanente tenant compte du produit et des processus (Narcy-Combes, 2005).

4.1. Les différences individuelles

Les caractéristiques individuelles qui influencent l'apprentissage des langues sont les différences cognitives, affectives, socioculturelles, et les différences dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage sont des techniques que l'apprenant peut choisir délibérément et utiliser pour faire avancer l'apprentissage.

5. Les tâches

Une tâche est une activité cohérente et organisée pour assurer un repé-

rage efficace, interactif ou non, où il y a gestion du sens, lien avec le monde réel, objet défini, et où le résultat pragmatique prime sur la performance langagière. Cette activité assure le déclenchement des processus d'apprentissage, permet une évaluation formative, ou une information critique et personnalisée. Les macrotâches plus globales peuvent compléter des microtâches qui favorisent l'entraînement. Parmi leurs caractéristiques, nous pouvons noter l'authenticité des processus de production et d'apprentissage, les points qu'abordent les microtâches sont relevés lors de la médiation que la nativation impose, les formations par tâches sont plus motivantes que celles fondées sur un ensemble d'activités et d'exercices de remédiation, l'apprentissage dit « incident » prend une ampleur inhabituelle, et l'individualisation du dispositif assure que tous les apprenants travaillent et peuvent fonctionner à leur façon (Narcy-Combes, 2005).

B. Cadre pédagogique

Dans notre réflexion sur les possibilités du podcasting dans l'apprentissage des langues, nous allons nous appuyer sur plusieurs éléments des théories évoquées plus haut, à savoir :

1. Un input compréhensible

Rappelons-le, pour parvenir à apprendre et produire, l'apprenant de L2 a besoin de traiter du sens (*deep processing*), de focaliser son attention par un repérage actif (*noticing*) qui sera facilité par la mise en évidence de l'input et la confrontation à une grande quantité d'input, et d'être conscient que toutes ses activités cognitives sont nativisées (Ellis, 1994 ; Robinson, 2002). Cook considère que l'acquisition requiert un input langagier comportant des messages que l'apprenant doit comprendre (2001, p. 190). Ceci peut être également considéré comme la définition d'un input compréhensible. Krashen (1985) avance que l'input compréhensible est l'ingrédient essentiel

pour l'acquisition d'une langue et affirme même que les apprenants n'acquièrent une seconde langue que s'ils reçoivent un input compréhensible et transforment cet input en intake. Bien que ce point de vue suscite des critiques, beaucoup de chercheurs soutiennent l'idée que l'input est un des facteurs qui contribue le plus fortement à l'acquisition d'une langue. Un input compréhensible est une partie importante de l'acquisition d'une langue et cet input peut aussi être porteur de sens et contenir certains messages sur lesquels l'apprenant va se focaliser. Cook évoque l'idée d'un input compréhensible en pédagogie des langues étrangères en expliquant que le but de l'enseignement des langues est de fournir un input aux apprenants des langues et que tout ce que l'enseignant fait donne à l'apprenant l'opportunité d'entendre la langue étudiée et de recevoir un input compréhensible (p. 149). La tâche de l'enseignant de langues est de créer un environnement dans lequel l'acquisition de la langue peut s'effectuer à travers la réception d'un input compréhensible, tout en suscitant des occasions de communiquer. Il est donc nécessaire de veiller à fournir au moyen des podcasts un input compréhensible et faisant sens, guidé par des activités reposant sur des tâches clairement énoncées.

2. Un apprentissage fondé sur les tâches

Un deuxième élément sur lequel le cadre théorique peut s'appuyer, c'est l'apprentissage qui se fonde sur les tâches. Cela consiste à donner aux étudiants des tâches à accomplir dans divers domaines, dans la langue cible. Dans le dessein de réduire la charge cognitive de l'apprenant occasionnée par la complexité des activités d'apprentissage, les chercheurs ont conçu une approche par tâches. « Ces tâches dont le contenu est clairement défini impliquent un traitement langagier réaliste et faisant sens, elles peuvent faire intervenir n'importe quelles compétences, déclenchent des processus cognitifs et impliquent l'apprenant personnellement » (Narcy-Combes, 2005).

L'apprenant va donc utiliser le langage d'une manière qui se rapprochera de celle qu'il utiliserait dans le monde réel. Ces tâches peuvent être ciblées sur l'écoute ou l'expression orale. Elles trouveront leur place dans des fiches d'activités qui accompagneront l'écoute du podcast.

3. Le modèle de Depover, Karsenti & Komis

En troisième lieu, nous pouvons nous appuyer sur le modèle théorique développé par Depover, Karsenti et Komis (2009). Il s'agit d'un modèle qui suit le courant de la cognition distribuée (Pea, 1993 ; Perkins, 1995), selon lequel « l'apprentissage est vu comme le produit de la mobilisation d'un système cognitif global incluant les ressources présentes dans l'environnement » (Depover *& al.*, 2009 ; p.46). Le fonctionnement cognitif d'un apprenant doit être considéré au-delà de son système cognitif individuel. Les aides à l'apprentissage peuvent venir d'interactions entre les individus, mais aussi d'outils technologiques dans leur environnement qui sont considérés comme une extension des capacités cognitives de l'apprenant. Depover *& al.* (2009) font la distinction entre les outils à potentiel cognitif et les outils cognitifs insérés dans certains usages. Il s'agit pour les premiers d'un environnement informatisé qui pourra être intégré dans des situations d'apprentissage et être bénéfique pour les apprenants. Le contexte dans lequel cet outil à potentiel cognitif sera intégré est prépondérant. S'il est pertinent, l'outil pourra répondre aux besoins réels des apprenants et de ce fait, leur permettre de développer des compétences. Selon Depover *& al.*, il est nécessaire de prendre en compte à la fois le contexte matériel qui correspond essentiellement à l'accessibilité de l'outil par les apprenants, sa facilité d'utilisation, et le contexte humain qui correspond à l'action pédagogique de l'enseignant dans le scénario d'apprentissage qu'il aura conçu et dans lequel sera utilisé l'outil.

C. Scénarisation

Pour utiliser le podcast comme outil à potentiel cognitif, il faut considérer la démarche de scénarisation de Temperman & De Lièvre (2009) pour construire le dispositif. Chacune des étapes demande à l'enseignant de réaliser des choix pédagogiques, techniques et organisationnels. Cette démarche s'appuie sur une approche qui envisage de manière systématique d'agir à la fois sur le matériel d'apprentissage et sur la manière dont les étudiants peuvent se l'approprier. Les phases qui la composent sont les suivantes :

– analyse des besoins ;
– analyse et structuration des contenus ;
– choix des langues de communication ;
– intégration du podcast développé dans un environnement d'apprentissage ;
– évaluation du dispositif.

1. Exemple de mise en application de scénario

Nous pouvons mettre en application un scénario en fonction des cours de français que nous devons mettre en place dans une université japonaise.

1.1. Analyse des besoins

Dans le cas fréquent d'un cours de débutants complets, les étudiants doivent obtenir le niveau A1 au bout de deux semestres de cours. Les apprenants japonais ont des difficultés de prononciation et de compréhension orale au début de leur apprentissage. Ils n'ont que deux cours par semaine de 90 minutes chacun, ce qui n'est pas suffisant pour pratiquer dans une classe d'une vingtaine d'élèves. Notre démarche peut par exemple consister à entraîner la compréhension orale au moyen de podcasts en y introduisant des inputs à la fois compréhensibles et faisant sens. La compréhension orale est primordiale dans l'apprentissage d'une langue car il est nécessaire de comprendre avant de s'exprimer. Nous estimons qu'il s'agit donc de la compétence à entraîner pour que les étudiants puissent suivre le cours et s'y

investir. Contrairement au message écrit, le message oral est fugace. En situation authentique, l'apprenant n'a droit qu'à une seule écoute. Il est exposé à des sons et doit construire le sens en même temps. Pour lui, le message oral se présente comme une chaîne phonique avec peu de repères car le flot de parole est continu. La compréhension orale peut s'envisager selon deux cas de figure : soit une compréhension orale seule (conférence, émission radio, discours), soit une compréhension à l'intérieur de l'interaction orale (sous forme d'échange oral). Pour entraîner ces deux aspects de la compréhension orale, il est nécessaire d'équiper les apprenants d'outils qui les aident à répondre aux deux types de situations authentiques. Par l'utilisation du podcast, nous demanderons à l'apprenant d'écouter des messages oraux et d'effectuer des tâches qui le guideront dans sa compréhension. Lors de la compréhension du message oral, l'apprenant devra aller à l'essentiel pour répondre efficacement à la tâche. Il ne sera donc pas simple récepteur, il devra mettre en marche un processus cognitif complexe de traitement de l'information reçue par étapes non linéaires. Il devra tout d'abord percevoir des sons qu'il lui faudra discriminer et repérer. Il lui faudra ensuite saisir des indices de toutes sortes, extralinguistiques et linguistiques. Par la suite, il devra mémoriser à court terme ces indices, et les mettre en réseau pour bâtir du sens. L'apprenant devra donc développer des stratégies d'apprentissage pour acquérir des réflexes d'écoute. Pour cela, il apprendra à s'appuyer sur ce qui est connu ou facilement reconnaissable (mots connus, mots transparents, internationaux), à repérer l'accentuation, le débit de parole, les noms propres. Il devra également apprendre à se poser des questions sur le contenu du message. Il s'agira de situations d'entraînement pour faire prendre conscience à l'apprenant des processus cognitifs mis en jeu dans la compréhension afin qu'il puisse en effectuer le transfert.

1.2. Analyse et structuration des contenus

Les points à traiter via le podcasting seront essentiellement liés à

l'écoute et à la prononciation. Pour chaque séance, il est nécessaire de mettre au point des podcasts dont le contenu s'orientera sur la prononciation du vocabulaire, l'écoute de dialogues et de messages à partir desquels les apprenants devront notamment répondre à des questions de compréhension, déduire, interpréter, traduire, faire un transfert d'information. Les contenus comporteront également des exercices de prononciation. Il faut veiller à ce que des inputs compréhensibles soient proposés aux étudiants au moyen de petits dialogues, de petites présentations et de messages dans la langue cible. Ainsi, il faut mettre en place dans le dispositif plusieurs types de tâches pour que les étudiants s'entraînent à une compréhension globale, détaillée ou profonde (de l'implicite), et sélective. À ces fins, nous pouvons proposer des activités de type ouvert (questions sur le contenu du texte, prises de position) dont le degré de prévisibilité est faible et qui visent à une compréhension globale, détaillée et sélective ; des activités de type fermé construites autour d'une seule bonne réponse, à un degré entièrement prévisible, pour une compréhension globale et détaillée (QCM, exercices à trous, exercices associatifs), et des activités de type semi-ouvert (traduction, reformulation, correction, dictées), activités pour lesquelles plusieurs réponses sont possibles mais dont le degré de prévisibilité est élevé. Ces activités seront basées sur des dialogues de la vie quotidienne, des messages, des petites présentations. Il faut tâcher de les diversifier autant que possible. Il faut veiller également à ce que tous les mots clés du texte soient connus, et qu'il soit possible de déduire le sens des mots inconnus du contexte et d'en limiter le nombre. Le contenu des textes doit être intéressant pour les apprenants, et avoir un lien avec leur expérience. Néanmoins, les textes resteront simples et abordables et ne comporteront pas de connaissances de civilisation outre mesure.

1.3. Choix des langages de communication

Afin d'éviter une surcharge cognitive chez les apprenants, les consignes devront être en japonais. Les fiches d'activités solliciteront l'écrit pour fami-

liariser les grands débutants à la graphie alphabétique.

1.4. Intégration du podcast dans un environnement d'apprentissage

Pour une meilleure efficacité pédagogique, l'apprenant ne va pas se contenter d'accéder à l'information présentée dans le podcast, il devra également exécuter différentes tâches à partir du contenu oral.

1.5. Évaluation du dispositif développé

Il sera utile de soumettre un questionnaire écrit pour recueillir l'avis des apprenants concernant les apports perçus relatifs au mode du podcasting. Pour la compréhension orale, il faudra donner une série de petits tests qui évalueront la capacité des étudiants à discriminer des sons, à repérer des éléments lexicaux (pour vérifier que l'apprenant a mémorisé un certain nombre de mots et qu'il peut les utiliser à bon escient) et syntaxiques (pour vérifier sa reconnaissance des éléments importants de l'énoncé), à repérer des indices de tout genre et à les classer (pour vérifier qu'il sait ordonner ses repères dans le but de construire progressivement du sens), à mémoriser à court terme (pour vérifier s'il sait hiérarchiser les mots entendus et ne restituer que ceux qui sont porteurs de sens), à classer les éléments repérés par champs lexicaux (pour vérifier qu'il sait ordonner ses repères pour construire progressivement du sens) ou par catégories grammaticales (afin de vérifier sa perception du fonctionnement syntaxique), et la capacité à combiner les éléments repérés et les mettre en réseau (pour vérifier s'il sait faire une synthèse des étapes de compréhension pour arriver à l'essentiel).

Conclusions et recommandations

Après avoir fourni l'exemple d'un scénario sur les différentes possibilités d'intégration des podcasts dans l'enseignement des langues étrangères, et en particulier du FLE en milieu universitaire japonais, nous avons pu constater qu'ils sont des outils d'une grande valeur pédagogique. Ainsi, nous pouvons dresser une liste non exhaustive des éléments pour lesquels les podcasts

sont probants.

L'input

Un input compréhensible est une partie importante de l'acquisition d'une langue. Cook explique que le but de l'enseignement des langues est de donner l'opportunité à l'apprenant de recevoir un input compréhensible (p. 149). Répétons-le, il faut faire en sorte que des inputs compréhensibles soient présentés aux étudiants par des petits dialogues, des petites présentations, et des messages dans la langue cible. En outre, la possiblité de créer nous-même les contenus des podcasts nous permet de les adapter aux contenus vus dans la semaine, et également de limiter le vocabulaire à celui qui est déjà pratiqué en classe. Ainsi, les étudiants ont les moyens de comprendre les messages délivrés dans les podcasts et sont en mesure de répondre correctement aux questions lorsque cela leur est demandé. Grâce à l'utilisation des podcasts, l'enseignant peut étendre l'environnement d'apprentissage à la sphère extérieure à la classe. De plus, l'aspect nomade des podcasts permet à l'enseignant de créer un environnement fournissant un input supplémentaire et donnant aux étudiants l'occasion d'écouter la langue et de communiquer dans des lieux autres que la classe, notamment lors du trajet qui les mène au campus, dans le train, à l'université ou chez eux.

La motivation

Le degré de motivation de l'étudiant est un autre facteur important dans l'apprentissage d'une seconde langue étrangère. Même en recevant beaucoup d'input compréhensible, si l'étudiant n'est pas motivé, il ne convertira pas cet input en intake. Les enseignants tentent toujours de motiver les étudiants par des activités créatives et des occasions intéressantes d'utiliser la langue enseignée. Selon Cook, les facteurs qui peuvent affecter le degré de motivation des étudiants sont nombreux : la confiance en soi, les raisons qui les ont

poussés à apprendre une langue ou bien d'autres raisons liées au contexte social. En général, les étudiants contribuent eux-mêmes à leur propre processus d'apprentissage et leur motivation peut affecter directement leurs progrès. Le degré de motivation des étudiants est un sujet qui nous concerne car la motivation fonctionne également dans les deux sens. Cook (p. 118) affirme qu'une motivation élevée peut amener à un apprentissage réussi et qu'à l'inverse, un apprentissage réussi procure une motivation élevée. Les enseignants ont la possibilité d'influencer la motivation des étudiants parce qu'un apprentissage réussi peut être lié au choix du matériel pédagogique. Il peut parfois être difficile de motiver les apprenants de langue étrangère, c'est la raison pour laquelle leur fournir un input compréhensible en créant des activités qu'ils apprécient et qui leur soient bénéfiques peut constituer un facteur important de motivation. Le podcasting procure de la nouveauté aux yeux des apprenants car il est possible d'en faire un outil pour la classe à la fois amusant et stimulant. Rappelons que nos étudiants font partie de la génération des *Japanese Millennials* et sont donc très enthousiastes face à ces innovations.

L'autonomie

Les étudiants peuvent se sentir à l'aise en étudiant avec les podcasts car ce support leur permet de travailler de manière autonome. Il leur donne la possibilité d'étudier la langue au moment et à l'endroit qui leur convient. Pouvoir pratiquer et parler à voix haute dans un endroit où ils se sentent en confiance leur permet de mieux se concentrer que lorsqu'ils se trouvent en classe entourés de leurs camarades. Cette manière de procéder leur apporte moins de crainte de s'exprimer dans la langue étudiée. Cette stratégie socio-affective leur permet ainsi de juguler leurs émotions ou leur anxiété. Donner aux apprenants la possibilité de vérifier immédiatement que leurs réponses correspondent à celles attendues dans le podcast constitue également un très

bon moyen pour accroître la confiance en soi. Si les étudiants se sentent plus confiants en étudiant par eux-mêmes avec les podcasts, ils pourront bénéficier plus tard de l'input fourni et par conséquent améliorer le processus d'apprentissage de la langue. En pratiquant l'autorégulation et l'autoévaluation, la motivation des étudiants peut également être accrue lors de leur présence en classe où ils pourront produire de l'output dans la langue cible. Les salles de classe ne peuvent pas apporter aux apprenants toutes les situations ou conditions d'écoute du monde réel, en revanche, les podcasts peuvent leur offrir de très nombreuses tâches d'écoute dans des situations extérieures à la classe. Ils permettent également de modifier l'input dans les activités d'apprentissage afin d'aider les apprenants à comprendre le message et à se concentrer sur l'activité. Enfin, pour rappel, les activités d'écoute peuvent constituer un moyen de faire participer les apprenants sans les intimider (Ellis, 2003; p. 37).

Les compétences orales

L'utilisation des podcasts peut être considérée comme une activité d'écoute mais pourrait tout aussi bien constituer une activité de production écrite. Dans « *Integrating CALL into the Classroom : The Role of Podcasting in an ESL Listening Strategies Course* », les deux avantages majeurs qu'O'Bryan et Hegelheimer avaient rapportés concernant l'utilisation des podcasts étaient qu'ils permettaient d'allonger le temps de classe grâce à plus d'input oral pour pratiquer hors de la classe. Anzai, dans son article « *Digital Trend among Japanese University Students : Podcasting and Wikis as Tools for Learning »,* a démontré également que les podcasts élargissaient les environnements d'apprentissage pour les apprenants. Elle les a utilisés pour améliorer la compréhension orale des étudiants. Elle affirme qu'en utilisant les podcasts dans le cadre des devoirs, l'éventail des documents en anglais pour les cours s'était élargi et que l'environnement d'apprentissage des étudiants

s'était développé. En outre, comme de nombreux étudiants apprécient les podcasts et peuvent les écouter dans un lieu qui leur convienne, leur utilisation peut les encourager à continuer l'étude de la langue. Elle est également préconisée par les théories pédagogiques des langues étrangères actuelles parce que les opportunités qu'elle peut offrir à l'accomplissement de tâches centrées sur l'écoute sont grandes et parce qu'elle permet de pratiquer la communication dans un environnement extérieur à la classe.

Conclusion

Après avoir fait une analyse du podcasting et des utilisations que nous pouvions en faire, nous nous sommes appuyée sur les théories de l'acquisition d'une langue seconde pour mettre en place notre cadre théorique basé sur une approche d'apprentissage par les tâches et par un input compréhensible.

En conclusion, le podcasting est une technologie en plein essor et riche de potentialités lorsqu'il est utilisé à des fins pédagogiques, par son côté portatif, par la facilité avec laquelle on peut s'abonner aux podcasts, et parce qu'il a un format multimédia. L'utilisation des podcasts fournit aux étudiants de langues étrangères un support innovant et stimulant pour étendre la pratique de la langue à l'extérieur de la classe.

C'est la raison pour laquelle nous pourrions suggérer aux enseignants de langues étrangères d'inclure cette technologie dans leur méthodologie d'enseignement. Pour y parvenir, il est nécessaire qu'ils se forment à la création et à l'utilisation des podcasts, et qu'ils mettent en place un cadre théorique solide qui leur permettra d'utiliser au mieux les potentialités qu'offre cet outil. Son utilisation pourrait certainement apporter de nombreux avantages aux apprenants de langues étrangères et répondre aux besoins de nos étudiants chez qui ont été observés des changements dans les préférences en apprentissage du fait de leur exposition aux nouvelles technologies depuis qu'ils sont nés.

Références

ANZAI, Y., (2009), Digital Trends among Japanese University Student : Podcasting and Wikis as Tools for Learning. *International Journal,* on E- Learning, nº 8 (4), pp. 453–467. Chesapeake, VA : AACE. Disponible sur : http://www.editlib.org Consulté en juillet 2017.

BEACCO, J.-C., (2000), *Les Dimensions culturelles de l'enseignement de langue: Des mots aux discours*. Paris : Hachette.

BELANGER, Y., (2005), *Duke University iPod First Year Experience Final Evaluation Report*, Center for Instructional Technology, Duke University. Consulté en juillet 2017 sur : http://cit.duke.edu/pdf/reports/ipod_initiative_04_05.pdf

BERTIN, J.-C., GRAVÉ, P., NARCY-COMBES, J.-P., (2010), *Second Language Distance Learning and Teaching: Theorical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Information Science Reference.

BYGATE, M., SKEHAN, P., & SWAIN, M., (Eds.), (2001), *Researching Pedagogic Tasks : Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow : Longman.

CAMPBELL, G., (2005), There is Something in the Air : Podcasting in Education, *Educause Review*. November December 2005, pp. 32–46. Consulté en juillet 2017 sur : https://wwww.educause.ed/ir/library/pdf/erm0561.pdf

CLARK, D., & WALSH, S., (2004), *iPod-Learning*. Brighton : Epic group.

COOK, V., (2001), *Second Language Learning and Language Teaching*, New York, Oxford University Press.

COOPER, D.P., (1993), Paradigm Shifts in Designing Instruction : From Behaviourism to Cognitivism. *Educational Technology*, nº 33 (5), pp. 12–19.

COPLEY, J., (2007), Audio and Video Podcasts of Lectures for Campus-Based Students : Production and Evaluation of Student Use. *Innovations in Education and Teaching International*, nº 44 (4), pp. 387–399.

DALGARNO, B., (2001), Interpretations of Constructivism and Consequences for Computer Assisted Learning. *British Journal of Educational Technology*, nº 32 (2), pp. 183–194.

DAVIES, G., (2005), Computer Assisted Language Learning Learning : Where Are We Now and Where Are We Going ? Conférence à l'université d'Ulster, *UCALL conference : Developping a Pedagogy for CALL*, University of Ulster, Coleraine.

DE LIÈVRE, B., TEMPERMAN, G., & DUJARDIN, E., (2010), Des podcasts pour l'apprentissage au niveau universitaire *Frantice.net*, nº 1. Consulté en juillet 2017 sur : www.frantice.net

DEPOVER, C., KARSENTI, T., & KOMIS, V., (2009), *Enseigner avec les*

technologies : Favoriser les apprentissages, développer des compétences. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

DIEM, P., (2005), Podcasting : A New Way to Reach Students. *The Language Teacher*, nº 29 (8), pp. 45–46. Amsterdam Philadelphia : John Benjamins, pp. 238–239.

DUMESNIL, F., (2006), *Les Podcasts. Écouter, s'abonner, créer*. Eyrolles.

ELLIS, R., (1994), *The Study of the Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

ELLIS, R., (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

FELIX, U., (2003), An orchestred vision of language learning online. *In* U., Felix (Ed.,) *Language Learning Online : Towards Best Practice*, pp.7–18. Lisse : Swets & Zeitlinger.

FIEVET, C., (2005), Podcasting et videoblogging, l'avenir des blogs? Consulté en juillet 2017 sur : http://www.internetactu.net/2005/02/16/podcasting-et-videoblogging.lavenir-des-blogs

HOLEC, H., (1991), Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente*, nº 107. Consulté en juillet 2017 sur : http://www.epc.univ-lorraine.fr/EPCT-F/pdf/Autonomie.pdf

HSU, J., (2007), Innivative Technologies fot Education and Learning : Education and Knowledge-Oriented Applications of Blogs, Wikis, Podcasts and More, *International Journal of Information and Communications Technology Education, Volume 3, Issue 3 édited by Lawrence A. Tomei*.

KAPLAN-LEISERSON, E., (2005), Trend : Podcasting in Academic and Corporate Learning, *Learning circuits*. Consulté en juillet 2017 sur : http://www.learningcircuits.org/2005/jun2005/0506trends

KOLVALCHICK, A., & DAWSON, K., (2003), Learning Objets – A Definition. *In* A. Kolvalchick & K. Dawson (Eds.), *Educational Technology : An Encyclopedia*. Santa Barbara : ABC – CLIO. Consulté en juillet 2017 sur : http://opencontent.org/docs/encyc.pdf

KRASHEN, S., (1985), *The Input Hypothesis : Issues and implications*. New York : Longman.

KUKULSKA-HULME, A., (2005), Introduction. *In* A. Kukulska-Hulme & J. Traxler (Eds.), *Mobile Learning : A Handbook for Educators and Trainers*. Routledge, London.

KUKULSKA-HULME, A., & TRAXLER, J., (2005), Mobile Teaching and Learning. *In* A. Kukulska-Hulme & J. Traxler (Eds.), *Mobile Learning : A*

Handbook for Educators and Trainers, Routledge, London.

KUKULSKA-HULME, A., & SHIELD, L., (2005), Researching New and Emerging Technologies in Language Education. *Intellect Research Forum*, The Open University.

LITTLE, D., (1997), Responding Authentically to Authentic Texts : A Problem for Self-Access Language Learning ? *In* P. Benson & P. Volley (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Longman, pp. 225–236.

McCARTY, S., (2005), Spoken Internet to Go : Popularization through Podcasting. *JALT CALL Journal*, n° 1 (2), pp. 67–74.

McCOMBS, S., LIU, Y., CROWE, C., HOULK, K., & HIGGINBOTHAM, D., (2007), Podcasting Best Practice Based on Research Data. *In* C. Crawford *& al*. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007,* pp.1604–1609, Chesapeake, VA : AACE.

MENG, P., (2005), Podcasting and Vodcasting : A Whitepaper. *IAT Services*, University of Missouri, pp. 1–13. Consulté en juillet 2017 sur : http://www.tfaoi.com/cm.3cm/3cm310.pdf

MENZIES, D., (2005), Duke University iPod First-Year Experience Final Evaluation Report. *Duke Center for Instructional Technology*. Consulté en juillet 2017 sur : https://cit.duke.edu/pdf/reports/ipod-initiative-04-05-pdf

NAISMITH, L., LONSDALE, P., VAVOULA, G., & SHARPLES, M., (2005), Literature Review in Mobile Technologies and Learning. *A Report for NESTA Futurelab*. Consulté en juillet 2017 sur : https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL15/FUTL15.pdf

NARCY-COMBES, J.-P., (2005), *Didactique des langues et TIC – Vers une recherche-action responsable.* Paris : Ophrys.

NARCY-COMBES, J.-P., (2006), Deux modes de fonctionnement mémoriel en production langagière et tâches d'apprentissage des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXV n° 2, pp. 77–87.

OBLINGER. D., (2003), Understanding the New Students. *Educause*. Consulté en juillet 2017 sur : http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0342.pdf.

O'BRYAN, A., HEGELHEIMER, (2007), Integrating CALL into the Classroom : The Role of Podcasting in an ESL Listening Strategies Course. *ReCALL,* n° 19.2, pp.162–180.

PEA, R., D., (1993), Practices of Distributed Intelligence and Designs for Education. *In* : Salomon, G., (Ed.) *Distributed Cognition Psychological and Educational Considerations*. Cambridge : Cambridge University Press.

PERKINS, D., N., (1995), L'individu-plus : Une vision distribuée de la cognition de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, n° 111, pp. 57–71.

PUREN, C., (1995), La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. *Études de linguistique appliquée*, n° 100, oct-déc., pp. 129–149.

ROBINSON, P., (2002), *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins.

ROLAND, N., & EMPLIT, P., (2015), Enseignement transmissif, apprentissage actif : usages du podcasting par les étudiants universitaires, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.* Consulté en juillet 2017 sur http://ripes.revues.org/932.

RYAN, S., M., (1997), Preparing Learners for Independance : Resources beyond the Classroom. *In* P. Benson & P. Volley (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, Longman, pp. 215–224.

SIMONDON, G., (1989), *L'individualisation psychique et collective*. Paris : Aubier.

SLOAN, S., (2005), Podcasting : *An Exciting New Technology for Higher Education*. CATS 2005. Consulté en juillet 2017 sur : http://www.edupodder.com/conferences/index.html.

STANLEY, G., (2006), Podcasting : Audio on the Internet Comes of Age. *TESL- EJ* no 9 (4), Consulté en juillet 2017 sur : http://www.tesl-ej.org /ej36/int.pdf

TEMPERMAN, G., & DE LIÈVRE, B., (2009), Une démarche de scénarisation des podcasts pour l'apprentissage. *Distance et Savoirs,* 2009 / 2 (vol. 7), Cachan : Lavoisier, pp. 179–190.

THORNE, S., L., & PAYNE, J., S., (2005), Evolutionary Trajectories, Internet-Mediated Expression, and Language Education. *CALICO Journal*, n° 22 (3), pp. 371–397.

WILEY, D. A., (2000), Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory : A Definition, a Metaphor, and a Taxonomy. *In* D. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects,* Bloomington : Association for Educational Communications and Technology. Consulté en juillet 2017 sur : http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc

WILLIS, D., & WILLIS J., (2007), *Doing Task-Based Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

WHORF (1956) , *Language, Thought and Reality*. Cambridge, MA : MIT Press.