



HAL
open science

L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ?

Laura Abou Haidar

► To cite this version:

Laura Abou Haidar. L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ?. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2021, 10.4000/alsic.5739 . hal-03379088

HAL Id: hal-03379088

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-03379088>

Submitted on 14 Oct 2021

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.



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Textes à paraître dans le prochain volume

L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ?

Speech in a digital era: teaching and learning differently?

Laura Abou Haidar



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/alsic/5739>

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Référence électronique

Laura Abou Haidar, « L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ? », *Alsic* [En ligne], Textes à paraître dans le prochain volume, Textes invités, mis en ligne le 29 septembre 2021, consulté le 05 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/5739>

Ce document a été généré automatiquement le 5 octobre 2021.



Alsic est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ?

Speech in a digital era: teaching and learning differently?

Laura Abou Haidar

1. Introduction

- 1 La crise sanitaire, qui a amplifié et généralisé le recours au numérique dans les systèmes éducatifs du monde entier, a sans doute été un puissant accélérateur pour le développement et la diversification des dispositifs et outils numériques au service de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Plus particulièrement et pour ce qui est de la dimension orale, cette crise aura probablement contribué à la mise en évidence des atouts du numérique pour le développement des compétences de production, de perception et de compréhension, ainsi que d'interaction. On a pu ainsi assister à une "montée en compétences" de l'ensemble des acteurs impliqués, en premier lieu les enseignants et les apprenants, voire même des transformations dans les modalités d'apprentissage, ainsi que dans les pratiques pédagogiques et les dispositifs d'enseignement. À tel point qu'il paraît légitime de considérer que le numérique permet de faire évoluer la manière d'appréhender la dimension orale d'une langue dans une visée didactique. Il devient de plus en plus légitime d'aller au-delà de la définition étymologique de l'oral, considéré traditionnellement comme correspondant à ce qui est "articulé par la bouche (...) qui est dit de vive voix, par opposition à l'écrit" ¹voire, comme énoncé par Lhote et al. :

On a coutume de parler de l'oral des langues pour désigner tout ce qui est associé à l'utilisation simultanée d'un code linguistique et d'une activité vocale, verbalisée et gestuelle d'un individu dans cette langue. (...) On peut considérer que l'oral est abordé de façon analogue à l'écrit (Lhote et al, 1998, p. 183).

- 2 La médiation par le numérique pour l'enseignement et l'apprentissage de la dimension orale des langues constitue une plus-value pour enrichir et consolider le concept

d'oralité (Lhote, 2001 ; Weber, 2013), que nous définissons comme étant la capacité chez l'apprenant :

- à percevoir, intégrer, comprendre, produire et interagir à travers différents types de discours oraux ;
 - à mettre en place des stratégies d'apprentissage adaptées ;
 - à opérer des choix de niveaux de langues variés en fonction du contexte ;
 - à être en capacité de comprendre et de manier les implicites véhiculés notamment par les paramètres intonatifs et kinésiques ;
 - et, enfin, à savoir s'affirmer avec aisance et conviction comme interlocuteur légitime dans la langue cible.
- 3 Le numérique ouvre la voie à une multiplicité de dispositifs, d'outils et d'approches qui permettent d'appréhender l'oralité dans toutes ses facettes, et qui constituent un appui réel pour l'enseignant et l'apprenant : cette ouverture permet d'intégrer des espaces-temps dans le dispositif didactique (en classe ou en parallèle) qui donnent à chaque apprenant la possibilité de mener sa propre progression en vue de l'acquisition et de la consolidation de ses compétences en oralité, selon des modalités de fonctionnement évolutives et adaptatives.
- 4 Il ne s'agit pas, cependant, de verser dans le tout numérique mais d'opter pour des choix raisonnés. En effet, dans la continuité d'une réflexion développée par de plus en plus d'experts (par exemple, Nowakowski, voir *Le Monde marketing*, 2021) sur la dimension éthique du numérique, nous plaçons pour un usage "réfléchi", opportun, équilibré et mesuré, qui n'occulte pas la place de l'humain dans les dispositifs mis en place, et qui tient compte des risques écologiques de cet usage. D'autant que le numérique n'est pas nécessairement la panacée pour toutes les difficultés rencontrées dans un processus d'enseignement et d'apprentissage de la dimension orale des langues. Il ne constitue pas forcément un recours lorsque les dispositifs traditionnels ont échoué, il n'implique pas obligatoirement une optimisation des apprentissages, et il ne faut pas le considérer comme un "outil miracle" qui se suffirait à lui-même pour résoudre les obstacles auxquels enseignants et apprenants sont confrontés. Opter pour le numérique doit être une démarche intégrée dans un processus global d'enseignement et d'apprentissage, lorsque ce choix permet d'apporter une réelle plus-value compte tenu des propriétés qui en font un atout majeur.
- 5 En effet, si l'on prend pour référence le modèle SAMR (Puentadura, 2009), qui propose une "intégration réussie des outils numériques" (Lévy, 2017, p. 8), ce sont les étapes 3 ("modification") et 4 ("redéfinition) qui nous intéressent particulièrement bien plus que les étapes de rang inférieur de "substitution" ou de "transformation", car ce sont celles qui prennent en compte les "modifications fonctionnelles" et les "nouvelles tâches préalablement inconcevables", qui doivent leur émergence uniquement aux outils numériques disponibles et adaptés à une visée didactique.

2. L'oralité et le numérique : des contraintes à intégrer

- 6 Il est donc nécessaire de prendre en compte en amont les contraintes spécifiques à l'usage du numérique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oralité, telle que définie plus haut. Il existe, en effet, des contraintes de différentes natures qui doivent

être anticipées et intégrées dans la planification de l'ensemble du dispositif de formation.

- 7 Sur le plan technique, tout d'abord, un équipement de qualité est indispensable : puissance et rapidité sont les maîtres mots. Cela implique des contraintes qui sont aussi d'ordre financier, puisque cet équipement peut vite devenir obsolète dans un champ en pleine évolution, et il a un coût que les organismes de formation, les enseignants ou les apprenants ne peuvent pas facilement prendre en charge.
- 8 S'agissant de l'oral, ce ne sont pas seulement des données sonores qu'il faut envisager de traiter : on a, en réalité, affaire à des données multimodales dont il faut assurer la collecte, le transfert, le stockage et l'exploitation, ce qui peut constituer une prouesse technologique et nécessiter des savoir-faire élaborés, aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants. Il est indispensable, en effet, qu'enseignants et apprenants aient une maîtrise appropriée des outils numériques. La crise sanitaire a révélé les failles des processus de formation, dus à la fragilité des savoirs et savoir-faire d'ordre technique : le temps de la familiarisation et de l'appropriation des outils est difficilement compatible avec le temps de la formation elle-même.
- 9 La temporalité est une dimension fondamentale de l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques autour de l'oralité. Bien sûr, comme pour toute autre dimension de la langue à travers le numérique, la multiplicité des ressources déjà existantes exige de la disponibilité, et le caractère chronophage des étapes de conception ou de repérage et de sélection des ressources existantes, ne peut être négligé. De plus et pour ce qui est spécifiquement de l'oral, dans les cas où une conception de ressources ou d'activités serait nécessaire, il faut également anticiper le temps nécessaire à la création, à l'organisation et au stockage de contenus dont la dimension sonore et visuelle peut impliquer un temps d'exploitation bien plus important que pour des supports conçus en dehors d'une médiation par le numérique.
- 10 En dépit de ces contraintes, le numérique ouvre la voie à des champs d'application qui sont à même de donner tout son potentiel au travail sur l'oralité dans une perspective didactique. D'autant que cette médiation permet rétrospectivement de réaliser à quel point le manuel papier impose des limites inhérentes à l'incompatibilité intrinsèque quant aux matériaux qui les constituent : l'oral c'est de la matière sonore, de la musicalité dans la parole et dans la voix, des gestes, des mimiques et des attitudes, une occupation spécifique de l'espace, une proxémie, et la représentation graphique que l'on en fait en passant par la médiation du papier et de l'écrit, en le cantonnant à des unités séparées par des espaces sur une surface plane (que ce soit un papier ou un écran), lui enlève toutes ses caractéristiques et toute sa saveur.

3. Le numérique sous le signe de la multiplicité

- 11 Le numérique dans une visée didactique permet une multiplicité d'entrées dans l'oral en vue de développer les compétences d'oralité chez les apprenants. La production orale, la perception et la compréhension ainsi que l'interaction, peuvent être pleinement ciblées. Les possibilités offertes par les plateformes ou logiciels de visioconférence permettent d'envisager de nombreuses modalités (salles virtuelles pour des échanges par binômes ou en petits groupes, enseignant se déplaçant de salle en salle...) avec une flexibilité et une ergonomie bien plus intéressantes que dans une salle de classe. Le numérique permet, en outre, de dépasser définitivement la

dimension "fugace" et "insaisissable" qui a longtemps prévalu concernant l'oral non seulement de l'apprenant, mais d'une manière générale. En effet, comme le dit Ferdinand Brunot dans un enregistrement sonore datant de 1911 :

La création d'appareils qui enregistrent et reproduisent la voix humaine complète une série d'inventions qui a commencé le jour où l'homme a imaginé de dessiner un premier symbole pour représenter sa pensée. Après l'écriture, après l'imprimerie, il restait encore un progrès essentiel à faire, car ni l'une ni l'autre ne fixent ni ne transmettent la parole dans son intégrité absolue.

- 12 Ce "progrès essentiel" a franchi une toute dernière étape avec la révolution numérique : force est de constater, en effet, que les procédés analogiques étaient beaucoup trop lourds et peu flexibles pour être exploités au quotidien dans une visée didactique. Il était quasiment impensable pour un enseignant de s'embarrasser de cassettes audio sur lesquelles les apprenants auraient préalablement enregistré leurs productions orales, les inconvénients étaient trop nombreux (et allaient du caractère encombrant des cassettes audio qu'il aurait fallu récupérer et transporter, au caractère chronophage de l'exploitation de la matière sonore).

3.1. Le laboratoire de langue numérique à l'aune de l'intelligence artificielle

- 13 Le numérique s'adapte parfaitement à une approche de type "laboratoire de langue", avec des objectifs d'apprentissage ciblant les compétences phonologiques : la dimension articulatoire et acoustique (la prononciation des sons), les aspects prosodiques (intonation, rythme, accentuation, pauses...), la dimension perceptive (écoute, perception, compréhension), le couplage avec d'autres niveaux langagiers (par exemple, phonie-graphie), etc. Ce qui permet d'aller bien au-delà de ce que les laboratoires de langues "classiques" proposent en présentiel. Une telle approche donne la preuve de son efficacité pour l'enseignement des langues, en termes de systématisation, d'acquisition de réflexes, d'individualisation de l'apprentissage, d'autonomisation de l'apprenant ou encore d'adaptation à des publics hétérogènes. Les dispositifs numériques pouvant être classés dans le cadre d'une approche de type "laboratoire de langues" possèdent divers degrés d'élaboration et de complexité.
- 14 L'activité la plus traditionnelle du laboratoire de langues pour l'apprentissage d'une langue vivante demeure "écouter-répéter". Mais, avec le numérique, elle peut être enrichie de différentes manières. Par exemple, un couplage avec des représentations graphiques soit de la matière sonore, soit de la dynamique articulatoire, à travers des activités de type : "écouter/visualiser-répéter". Ce qui est donné à voir peut être varié, et le panel présenté dans ce qui suit met en lumière la multiplicité des tâches et activités que le numérique met au service de l'enseignement et de l'apprentissage.
- 15 L'unité sonore (qu'elle soit d'ordre segmental/phonétique ou suprasegmental/prosodique) peut être illustrée par une personne qui prononce un modèle (son, mot, énoncé, mélodie) : dans ce cas, c'est aussi le visage dans la dynamique phonatoire qui est donné à voir, ce qui n'est pas si fréquent dans un laboratoire de langues classique. Le couplage prononciation - audition - vision est de nature à faciliter l'intégration de l'information auditive chez l'apprenant ; c'est le cas, par exemple, des "mémos phonétiques" (Figure 1²) proposés sur le site TV5 Monde en partenariat avec le Centre de linguistique appliquée de Besançon, avec une partie illustration/explicitation, et une

partie présentation de modèles/répétitions des modèles en question. Ce type de ressources est particulièrement apprécié et utile pour l'enseignement en contexte exolingue où les modèles phonatoires proposés à l'apprenant peuvent être limités. Ils peuvent aussi constituer une précieuse aide en matière d'autoformation pour l'enseignant en cas de besoin.

Figure 1 – Capture d'écran d'activités proposées dans le cadre des "mémos phonétiques" sur le site TV5 Monde.



Pour s'amuser

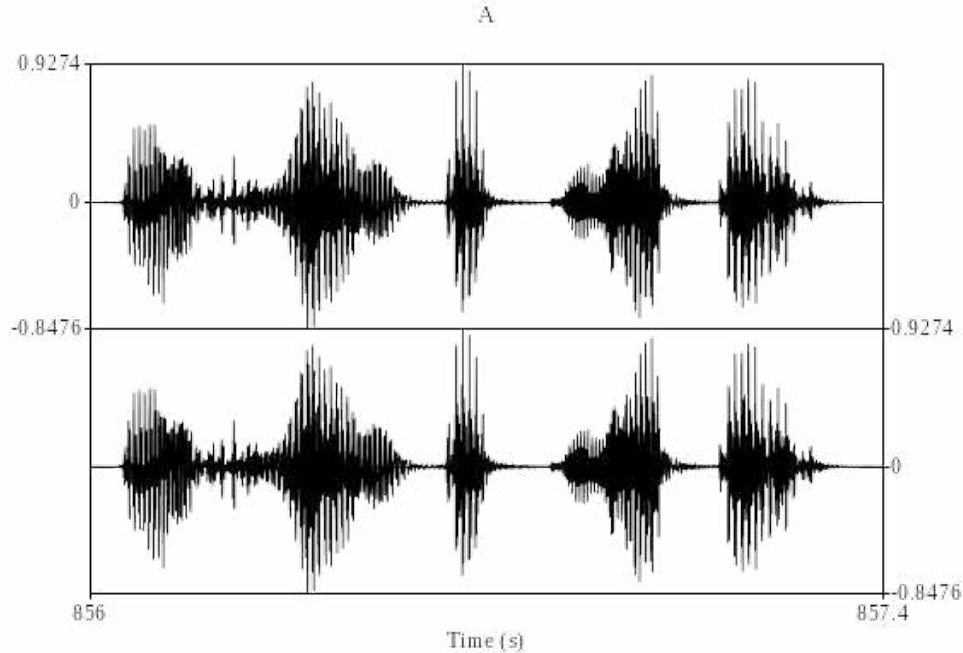


- 16 L'échantillon audio peut également être présenté avec l'onde sonore correspondante (Figure 2), que l'apprenant peut visualiser : l'introduction de la dimension acoustique à travers la visualisation d'un oscillogramme, d'une courbe mélodique ou d'un sonagramme, peut être considérée comme un gadget par certains ; mais le fait est qu'elle peut susciter la curiosité et déclencher ou stimuler la motivation, elle peut donner envie de manipuler l'onde sonore à travers des logiciels libres de droit et faciles d'accès. Cette approche est prônée par quelques praticiens (Spalacci, 2008). Fixer ainsi la matière sonore et une représentation temporelle facile à appréhender, y compris pour un non-expert en phonétique expérimentale, et pouvoir objectiver en quelque sorte sa production, permet à l'apprenant d'avoir un retour réflexif relativement comparable au "rituel" de l'écrit, ce qui était totalement impensable il y a peu. De la même manière que l'apprenant relit une production écrite, il va être en mesure de se réécouter, de prendre conscience de sa parole et de sa voix, ce qui constituera une grande découverte alors qu'il est tellement familiarisé avec son écriture qu'il n'a quasiment plus de regard critique dessus. L'apprenant pourra s'auto-évaluer, se ré-enregistrer, et cette manipulation de la matière sonore, qui sera l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences techniques, peut être gratifiante.

Figure 2 – Visualisation d'une représentation oscillographique (variation de l'amplitude au cours du temps) par l'intermédiaire du logiciel Audacity.

Image

1000A95400003B89000027B1179686C437C99397.emf



- 17 L'unité sonore peut être, enfin, visualisée à travers une imagerie ou un scanner des organes articulatoires (images fixes ou en mouvement) ; cette représentation (Figure 3) peut rebuter certains apprenants qui ne sont pas en capacité de se projeter et de faire le lien entre leur propre système phonatoire et l'image qui leur est présentée, alors que, pour d'autres, elle peut constituer une véritable aide à l'apprentissage.

Figure 3 – Extrait des illustrations dynamiques des mouvements phonatoires.

	Alveolar	Palatal
Plosive	p, t, k	c, ɟ
Nasal	m, n, ŋ	ɲ
Trill	r	
Tap or Flap	ɾ, ɽ	

- 18 Des dictionnaires de prononciation en ligne, comme Forvo (Figure 4), permettent non seulement d'écouter des modèles variés, mais ils ont également une dimension participative et collaborative, valorisant l'implication de l'apprenant. La variation sociolinguistique est ainsi mise en valeur par la même occasion, avec la multiplicité de réalisations sonores pour chaque entrée lexicale. Le fait, pour un apprenant, d'être en mesure de déposer un fichier audio avec sa propre prononciation, d'écouter celles d'autres locuteurs, de voter pour telle ou telle production, est une démarche tout à fait novatrice, ludique, et peut susciter une certaine émulation chez les participants.

Figure 4 – Illustration de la variabilité des modèles sonores présentés sur Forvo.

How to pronounce J'ai besoin d'aide

in: Recevoir des Soins

J'ai besoin d'aide pronunciation in French [fr]

Pronunciation by royolivier00 (Male from Canada)
1 votes Good Bad Share

Pronunciation by Yumeki (Female from France)
0 votes Good Bad Share

Pronunciation by Mimich6120 (Male from Belgium)
0 votes Good Bad Share

Pronunciation by mseers (Female from Canada)
0 votes Good Bad Share

- 19 Certains dispositifs font appel aux principes de l'intelligence artificielle. Tel est le cas, par exemple, de ceux qui se basent sur la reconnaissance vocale, ce qui permet à l'apprenant d'intégrer la variation et ses limites dans sa propre production orale, puisque celle-ci doit correspondre aux standards intégrés dans le dispositif de reconnaissance vocale pour éviter l'échec (par exemple, Speech Logger). D'autant que dans une application telle que Speech Logger, la variation propre à l'oral est prise en compte (l'apprenant peut entendre et produire "chuis en train de parler" aussi bien que "je suis en train de parler").
- 20 Des dispositifs plus classiques d'entraînement à l'oral avec enregistrement/écoute/réenregistrement/partage de sa production existent également, dans le cadre de laboratoires de langues numériques de type The web language Lab ou Le Livre scolaire, ce dernier mobilisant, par exemple, une communauté d'enseignants.
- 21 Le plus important est que ces dispositifs permettent de franchir un grand pas, en donnant l'occasion à tout un chacun de fixer sa production orale à travers des dispositifs accessibles, intuitifs, souvent gratuits et libres de droits, de la même manière qu'un logiciel de traitement de texte par rapport à des textes écrits. Il s'agit d'une avancée certaine dans une perspective didactique, car l'apprenant est enfin en mesure de procéder à des vérifications sur la production orale qu'il doit soumettre à l'enseignant, et de procéder le cas échéant à des corrections ou des modifications ; de

son côté, l'enseignant va enfin pouvoir travailler sur la matière sonore d'une manière approfondie, y revenir en cas de besoin, de la même manière que s'il s'était agi d'un document écrit. Grâce à l'avènement du numérique, l'oral fait donc l'objet d'une exploitation plus appropriée et plus riche. Certes, cela est coûteux et chronophage, mais c'est la contrepartie pour une véritable intégration de la dimension orale dans le processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation d'une langue vivante.

- 22 Des activités plus traditionnelles, focalisant sur l'écoute, que ce soit avec une consigne telle que "écouter-répéter" ou plutôt avec un focus phonie-graphie, sont également toujours d'actualité. C'est le cas, par exemple, des ressources sur le site FLENET où des consignes du type "écouter/mettre au pluriel" ou des dictées phonétiques (voir également les dictées du site Le point du FLE) peuvent parfaitement être intégrées dans des séquences pédagogiques.
- 23 Les dispositifs de type "laboratoire numérique" donnent l'occasion à l'enseignant de mettre en place des activités de perception innovantes, impossibles en dehors des dispositifs numériques, permettant, par exemple, de décomposer le processus de perception en sélectionnant des échantillons de taille différente du signal sonore, ce qui permet de faire prendre conscience à l'apprenant de l'importance du contexte comme aide à l'identification et à l'accès au sens. La flexibilité de la manipulation des échantillons sonores à travers le numérique permet de faire des focus intéressants sur des traits saillants de l'échantillon sonore, à travers des manipulations techniques très basiques. D'une manière plus complexe, l'enseignant peut mettre en place des séquences sollicitant la dimension cognitive du traitement perceptif de la matière sonore. On peut, par exemple, proposer des activités ciblant les hypothèses perceptives émises par les apprenants, pour leur faire prendre conscience de l'importance de processus tels que le feed-back, qui permet de revenir sur des décisions perceptives antérieures, pour accéder au sens en fonction de nouvelles informations plus pertinentes. La dimension collective de ce type d'activités apporte une plus-value intéressante et permet une vigilance accrue du système perceptif, mis en alerte d'une manière tout à fait nouvelle car l'exploitation de la matière sonore à travers le numérique ouvre des perspectives que l'analogique ne permettait pas. Un "journal d'étonnement perceptif" de type portfolio peut être proposé par l'enseignant, de manière à ce que ce soit le traitement perceptif de la matière sonore qui soit privilégié dans ce type de dispositifs, ainsi que des difficultés telles que les ambiguïtés ou les illusions perceptives.
- 24 La dimension ludique n'est pas oubliée, par exemple à travers les virelangues et autres jeux de mots sur la base d'énoncés contenant des formes sonores récurrentes (par exemple, "si six scies scient six cyprès"), qui permettent d'allier le ludique à un travail méticuleux sur la prononciation, et qui sont l'occasion d'un champ d'exploration (notamment en autonomie) d'une très grande richesse sur la toile.
- 25 Pour conclure sur ces premiers dispositifs, que l'on peut rassembler dans une catégorie de type "laboratoire numérique", ceux-ci ont l'avantage premier de permettre à l'apprenant de revenir sur sa production orale avec des procédés flexibles, accessibles, nécessitant des compétences techniques complémentaires certes, mais cela lui permet d'élargir son spectre de compétences. Cette alternative est de plus en plus exploitée par les enseignants. Venaille (2020, p. 28) illustre bien comment ces "dispositifs nomades" favorisent le travail sur l'oralité en classe. Le laboratoire numérique permet de privilégier le travail en autonomie ou guidé, en introduisant de nouveaux types

d'activités. Il facilite un engagement encore plus fort de l'apprenant sur des compétences multiples (écouter/écrire/répéter/produire/comprendre) ainsi que la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage variées.

- 26 On le voit bien, à travers ces quelques illustrations, on est bien au-delà du "gadget", car il s'agit d'une réelle intégration didactique du numérique dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage, avec une vraie plus-value aussi bien en termes de ressources, de supports que d'activités, de compétences, de stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

3.2. L'avènement des corpus oraux à visée didactique

- 27 Les corpus oraux, qui ont une longue histoire et un profond ancrage dans la linguistique appliquée anglo-saxonne, intègrent progressivement le champ de la didactique des langues. Même si, à ce stade, ce sont surtout les projets de recherche qui s'en sont emparés : on peut évoquer, par exemple, le projet Eslo, "Enquêtes sociolinguistiques à Orléans" du Laboratoire ligérien de linguistique (UMR 7270) qui consiste à dresser "le portrait sonore d'une ville de France", sur des données orales qui ont commencé à être collectées dans une première étape entre 1968 et 1974 puis de nouveau à partir de 2008. Ou encore le projet PFC, Phonologie du français contemporain, qui est, comme le mentionnent ses concepteurs, "un programme de recherche offrant une base de données de français oral contemporain dans l'espace francophone", avec des dizaines de points d'enquête dans le monde (Durand et al. 2002).

Figure 5 – Points de collecte de données orales dans le projet IPFC (source : <https://research.projet-pfc.net/index.php>).



- 28 Citons, enfin, le projet Clapi (Corpus de langue parlée en interaction) du laboratoire Icar, qui, comme indiqué sur le site Internet, est une banque de données multimédia de corpus enregistrés en situation réelle, dans des contextes variés : interactions professionnelles, institutionnelles ou privées, commerciales, didactiques, médicales... et un ensemble d'outils de requête.

- 29 Le domaine des corpus oraux intègre le champ de la didactique des langues, grâce au numérique, dans deux orientations bien distinctes mais qui sont susceptibles de converger sur certains aspects.
- Tout d'abord, avec la création d'outils à visée didactique mis en place à destination des enseignants en vue d'une exploitation dans la classe à partir des données recueillies dans les corpus oraux.
 - Ensuite, avec la constitution de corpus d'apprenants de langues (de français langue étrangère, par exemple), visant à constituer des bases de données orales (et écrites).
- 30 Dans la première orientation, on peut classer des projets tels que PFC-EF, Exploitation pédagogique des données de la base PFC (phonologie du français contemporain) ou Clapi-FLE, plateforme de Clapi dédiée à l'enseignement. Le schéma de base est similaire : mettre à disposition du corps enseignants des données audio (projet PFC-EF) ou vidéo (Clapi-FLE), didactisées, en vue d'une exploitation en classe, visant notamment la dimension orale. Le projet Clapi-FLE vise tout particulièrement l'apprentissage de l'interaction en contexte. L'avantage des données vidéos de Clapi-FLE est qu'elles permettent d'appréhender les scénarios interactionnels dans leur authenticité et leur extrême variabilité, ce qui est un atout indéniable pour des apprenants en contexte hétéroglotte qui ont ainsi la possibilité de s'imprégner visuellement et auditivement des contextes culturels, spatiaux et temporels des interactions verbales ordinaires rendant compte de la vie quotidienne en France. Pour ce qui est de PFC-EF, sa plus-value est de cibler des phénomènes phonétiques, phonologiques ou prosodiques, à travers des échantillons didactisés de la base de données PFC.
- 31 Une deuxième orientation, bien plus récente et en cours de structuration dans le champ scientifique autour des corpus oraux, vise à collecter des données orales produites par les apprenants de FLE eux-mêmes. C'est le cas du projet IPFC-Interphonologie du français contemporain, qui est une émanation de PFC. Le projet IPFC (Detey & Kawaguchi, 2008 ; Racine et al., 2012), comme indiqué sur le site Internet de la base de données, "est dédié à l'étude des systèmes phonético-phonologiques des locuteurs non-natifs du français (...), en cours de construction ou dans un état stabilisé". Il s'agit d'une ressource précieuse pour "illustrer la diversité des réalisations du français international tel qu'il est parlé par des locuteurs non-natifs provenant de divers horizons". Des points de collecte émanant d'une vingtaine de pays donnent à entendre des productions en FLES (français langue étrangère ou seconde) de locuteurs issus de plus d'une quinzaine de langues maternelles différentes. Ce projet est essentiellement à visée de recherche, et ses résultats contribuent à une avancée certaine des connaissances sur l'acquisition des compétences phonologiques des apprenants de FLES de tous horizons. D'autres projets de recherche centrés sur les corpus oraux d'apprenants de FLES, comme le projet Florale (Surcouf & Ausoni, 2018), se développent également.
- 32 Si l'apport de cette orientation est évident pour une meilleure compréhension de l'acquisition des compétences phonologiques des apprenants en langue cible, et si "le fait de placer l'apprenant en position de chercheur, fournisseur de ses propres données, semble tout à fait indiqué dans une conception autonomisante de l'apprentissage" (Tyne, 2009, p. 15), l'exploitation des corpus oraux d'apprenants dans une visée didactique est un domaine en expansion qui devrait ouvrir de nouvelles pistes pour les praticiens.

3.3. Le numérique au service de la multimodalité et de la plurisensorialité

- 33 L'oral, ce n'est pas du papier : aussi spectaculaires qu'ont été les manuels de langues vivantes et leurs innombrables supports, papier ou analogiques, dans l'évolution historique des méthodologies d'enseignement des langues, force est de constater que le numérique permet de dépasser les nombreux obstacles que rencontrent les auteurs en termes de conception, de mise à disposition et d'édition de ressources plurisensorielles ou multimodales. La dimension économique, avec des coûts prohibitifs, est un élément à prendre en compte avec transparence et lucidité. Ces aspects sont fondamentaux car les ressources en classe ne sont disponibles que parce qu'elles sont économiquement viables. Et c'est là où, sur le modèle de la "science ouverte" (*open science*) ou de l'"édition ouverte" (*open edition*), le numérique ouvre la voie à une "pédagogie ouverte" pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : la mise à disposition de tous, de ressources créées par des spécialistes de l'oral, et permettant de valoriser une approche multisensorielle et multimodale. Le cas le plus emblématique est celui des travaux de Régine Llorca, phonéticienne, formatrice à l'université de Franche-Comté et au Centre de linguistique appliquée de Besançon, conceptrice de spectacles mettant en scène des phénomènes langagiers croisant des spécificités culturelles, intonatives, et gestuelles, et qui a créé sa chaîne Youtube pour diffuser des ressources audiovisuelles qui permettent une exploration multidimensionnelle en classe de FLES, d'une manière plus optimale et plus accessible que dans les ressources pédagogiques traditionnelles. En effet, comme l'évoque Llorca,

[s]i l'audiovisuel est admis comme support pédagogique, il ne l'est toujours pas comme moyen pédagogique. Car à l'heure du numérique et de la mise à disposition par Internet de milliers de façons de parler français dans des discours en tous genres et des situations très variées, la forme générale d'exercice sur des vidéos reste : "cocher la séquence écrite" correspondant à ce qui a été dit, donc la transcription et non l'exercice sur le son et l'image (Llorca, 2020, p. 21).

- 34 C'est ce qui a décidé cette spécialiste de la multimodalité à explorer et exploiter le numérique pour "entrer dans la langue", étant donné que "les technologies permettent de manipuler directement des fichiers audios ou vidéos, pour les couper et les assembler" (Llorca, 2020, p. 22). Cela ouvre la voie également à des explorations ludiques et créatives particulièrement intéressantes.

3.4. Le numérique au service de la variation sociolinguistique

- 35 Comme évoqué par Llorca plus haut, "des milliers de façons de parler français" sont accessibles sur Internet, que ce soit dans des ressources à visée didactique ou non. Et aussi bien sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif, la prise en compte de la variation de l'oral est spectaculaire grâce à Internet. Cette accessibilité de "ressources ouvertes" permet d'intégrer pleinement dans les objectifs pédagogiques les différentes fonctions de la variation (Abou Haidar, 2018, p. 128 et suiv.).

- **Une fonction phonologique intégrative.** En effet comme le mentionne Racine :

En exposant les apprenants à des exemplaires diversifiés en termes d'indices acoustiques (...), cela leur permet de construire une catégorie phonologique, pour un phonème donné, plus riche et de mieux en délimiter les frontières (Racine, 2017).

- **Une fonction véhiculaire**, qui les expose aux différentes variétés de français "tel qu'il est parlé" et tel qu'il a été décrit par de nombreux auteurs qui se sont penché sur le français parlé (Weber, Gadet, Bento...).
- **Une fonction stylistique** qu'il serait pertinent de revaloriser. Cette fonction est d'autant plus importante que les formes prosodiques qui sont reproduites dans les supports audio de certains manuels sont souvent très artificielles, alors que la prosodie constitue une véritable "charpente" du langage pour reprendre les propos de Jakobson et Waugh (1980). Or la qualité vocale des modèles est souvent marquée par une certaine affectation, une "application" qui peut constituer un obstacle à une exploitation optimale de ces modèles en classe.
- **Une fonction identitaire et culturelle**, qui fait référence aussi bien aux représentations sur les sonorités des langues qu'à la manière dont tout locuteur vit son propre accent en tant que marqueur identitaire et culturel. On sait à quel point la prise en compte des représentations a un impact positif sur les apprentissages (Castelloti & Moore, 2002 ; Dabène, 1997), et les représentations liées à la prononciation, notamment en langue étrangère, sont à prendre en compte dans le processus d'apprentissage (Pillot-Loiseau, 2020).
- Enfin, **une fonction "décentratrice"**, qui permet de prendre en compte, par exemple, "le français dans l'espace francophone" pour reprendre un titre de Robillard et Beniamino (1993). Cela permet d'atténuer la dimension "franco-centrée" des modèles proposés, et peut aller dans le sens d'une plus grande adhésion et implication de la part des apprenants du monde francophone.

3.5. L'enseignement de l'oral en ligne

36 Une orientation complémentaire qui nous paraît à même d'être explorée grâce au numérique, concerne l'enseignement de l'oral en ligne. L'impact du numérique sur l'interaction orale dans une modalité synchrone s'est propagé au-delà de dispositifs d'enseignement qui étaient restés relativement confidentiels jusqu'en 2020, et qui sont quasiment devenus des sujets de discussion quotidiens avec la crise sanitaire. En effet, le numérique utilisé dans une modalité synchrone bouscule quelques-uns des fondamentaux de l'oral. Les modes d'interaction et leurs rituels subissent des modifications importantes, en particulier la gestion de l'alternance des tours de parole. Les chevauchements par exemple, qui sont une caractéristique très culturellement marquée des interactions verbales, peuvent devenir un obstacle important à l'interaction en modalité synchrone. Les éléments phatiques, qui sont des régulateurs indispensables de l'interaction verbale, peuvent perturber l'échange car la simultanéité des productions sonores est impossible dans un dispositif numérique distanciel : lorsque le système capte et transmet un échantillon sonore, cela se fait au détriment de la transmission d'une émission sonore concomitante. Le contrôle de la production orale en interaction synchrone subit des contraintes liées à la nécessité de couper son micro pendant que l'interlocuteur a la parole : cela pour éviter que des bruits parasites – le clavier de l'ordinateur par exemple – qui passeraient complètement inaperçus dans un échange en présentiel, nuisent à la qualité de l'interaction verbale, étant donné que les micros mettent sur le même plan toutes les émissions sonores, qu'elles soient ou non significatives. La conséquence de ces phénomènes est que certains éléments caractéristiques de l'interaction ordinaire deviennent des parasites qu'il faut contrôler ou dont il faut atténuer l'impact négatif dans une interaction synchrone en ligne. Ceci

induit un contrôle renforcé de la production orale, bien plus important que la spontanéité des échanges ordinaires en présentiel.

- 37 Au-delà de ces contraintes, les dispositifs d'enseignement de l'oral en ligne mettent en valeur des phénomènes intéressants de co-construction de l'oral ou de remédiation qui se mettent en place entre enseignant/tuteur et apprenant. La modalité synchrone permet de mettre en valeur des procédures spécifiques à l'interaction entre enseignant/tuteur et apprenant, comme par exemple les "rétroactions correctives" explorées par Vidal et Wigham, et qui sont des moments à risque pour la face de l'apprenant.

Les enseignants disposent d'une gamme de ressources sémiotiques qu'ils peuvent mobiliser de manière stratégique pour gérer les séquences de rétroaction corrective en ligne (...). En effet, mettre par moments le clavardage au premier plan permettrait de ménager des pauses dans l'interaction ou d'ouvrir une fenêtre potentiellement acquisitionnelle dans la modalité visuelle. (...) La nécessité d'utiliser la gamme des ressources multimodales disponibles (...) constitue sans doute une compétence sémiopédagogique cruciale à développer pour les enseignants en ligne (Vidal & Wigham, 2017, p. 18).

3.6. Foisonnement de sites et de ressources : quand Internet suscite pléthore de vocations !

- 38 Il est impossible de clore ce panel sans évoquer le foisonnement de sites et de ressources en ligne, visant aussi bien un travail en autonomie que l'autoformation de l'enseignant ou qu'un travail guidé en classe, et pouvant cibler l'oralité dans toutes ses nombreuses facettes. Et l'on observe une dynamique ascendante que rien ne semble pouvoir stopper. Cette multiplicité peut être interprétée à plusieurs niveaux.
- 39 Tout d'abord, elle est révélatrice du fait que la formation initiale dans le domaine de la didactique des langues a complètement intégré l'enseignement de la didactique de la prononciation ou de l'oral dans les cursus de formation de futurs enseignants ou autres acteurs en didactique. Ces formations sont souvent complémentaires de formations en ingénierie qui forment des experts de plus en plus performants, et qui sont capables de croiser des compétences issues de plusieurs champs ou disciplines.
- 40 De plus, ce foisonnement est bien un indicateur de l'extrême adaptabilité du numérique à tout ce qui relève de la prononciation ou de l'oral que ce soit sur le plan articulatoire, acoustique, prosodique, gestuel, mais également en lien avec les autres dimensions de la langue (l'écrit par exemple).
- 41 Par ailleurs, cette dynamique, qui révèle une créativité certaine, s'accompagne d'un sens du partage (d'expériences, de dispositifs, de ressources) dans une démarche "ouverte" digne d'être saluée. Et c'est à se demander si cette abolition virtuelle mais authentique des frontières ne serait pas le signe de l'émergence d'une communauté académique, scientifique et ingénierique qui marque un tournant dans le champ de la didactique de la prononciation et de l'oral. L'ampleur que prennent certains sites qui proposent un travail approfondi de la dimension phonétique est révélatrice de ce tournant, que ces sites soient portés par des professionnels ou des institutions : citons, par exemple, Au son du FLE, site initialement créé par Michel Billières, et qui est devenu au fil des ans une référence non seulement pour la "méthode verbo-tonale de correction phonétique" mais aussi pour une multitude de ressources et d'outils, et qui renvoie à des travaux complémentaires qui ne sont pas nécessairement dans la

mouvance de la MVT. Citons encore le site très prisé par les enseignants du monde entier, TV5 Monde, mis à jour et enrichi pour ce qui est des ressources et outils pour enseigner la prononciation en FLE. N'oublions pas l'apport des Mooc (Mangenot, 2017) et leur caractère très précieux en matière d'autoformation pour les enseignants : citons à cet égard une ressource francophone d'Introduction à la phonétique du français standard conçue par des enseignants-chercheurs de l'université Ibn Zohr au Maroc dans le cadre du projet d'université numérique MUN – Apprendre sans frontières.

4. L'évaluation à l'ère du numérique

- 42 On abordera, pour finir, la question de l'évaluation, qui demeure un champ très ouvert car le numérique ouvre des perspectives particulièrement intéressantes mais avec des contraintes et des exigences qu'il est difficile de contourner. Le plus important est que le fait de pouvoir fixer, stocker, transmettre des données sonores à partir de dispositifs flexibles, libres d'accès, intuitifs, et qui sont facilement accessibles aux enseignants et apprenants, va dans le sens d'une montée en puissance du processus d'évaluation de l'oral en ligne. Certes, l'évaluation en ligne est une démarche particulièrement complexe, et la crise sanitaire a mis au grand jour les défaillances et lacunes de nombreux dispositifs éducatifs en la matière ; la prise en compte des dimensions de l'oralité n'est pas de nature à simplifier ce processus, compte tenu de la variabilité des formats des fichiers sonores, de leur poids, des contraintes techniques liées à leur acheminement, de la nécessité d'une parfaite qualité sonore, de la limitation drastique de la durée des fichiers afin qu'ils restent "maniabiles", des limites au stockage... Néanmoins, des dispositifs performants et opérationnels commencent à voir le jour : citons le test de positionnement Self, Système d'évaluation en langues à visée formative, conçu dans le cadre du projet Idefi Innovalangues pour les centres universitaires de FLE Adcufef-Campus FLE. N'oublions pas non plus que certaines certifications officielles, telles que le Test d'évaluation en français créé en 1998 par le Centre de langue française de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris-Île-de-France, et la préparation au test, sont déjà proposés en ligne. C'est le cas également du test de positionnement en ligne Ev@lang de France Éducation International.

5. Conclusion

- 43 L'oral ne peut plus être considéré comme "le parent pauvre" de la didactique. Le numérique représente incontestablement un atout au service de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oralité en FLE, car s'y déploient des spécificités qui ne trouvent nulle place sur le papier : des sonorités modulées mises en corps, mises en voix et mises en scène. Cette multimodalité est nettement plus adaptable à une médiation par le numérique que par le support papier des manuels, et ouvre des perspectives tout à fait intéressantes pour les apprenants, les praticiens et les chercheurs.
- 44 Mais il ne faut pas oublier que le numérique bouscule les paramètres habituels de la classe voire de l'environnement didactique :
- **dans ses caractéristiques spatiales et temporelles**, une classe ne rassemble plus nécessairement un groupe d'apprenants avec leur enseignant dans une unicité spatiale et temporelle ;
 - **dans ses rituels interactifs**, les rôles et fonctions habituellement observés dans une

salle de classe ordinaire et en présentiel peuvent être bousculés par les modalités de fonctionnement induites par le numérique ; ayons à l'esprit des énoncés très fréquents depuis la crise sanitaire, tels que "Monsieur on ne vous entend pas", ou à l'inverse, "Untel coupez votre micro" ;

- cela peut aussi s'observer à travers une **modification des rapports aux savoirs** de l'apprenant, et une **modification du rapport à la transmission des connaissances** de la part de l'enseignant ;

- les stratégies d'apprentissage, les tutorats et modalités d'accompagnement qui remplacent la modalité transmissive traditionnelle, vont dans le sens d'une **mutation profonde des usages observés** ;

- enfin **l'engagement de l'apprenant n'est sans doute plus le même** dès lors que la médiation par le numérique est durablement installée et totalement intégrée dans le dispositif de formation (et non pas considérée comme une solution d'urgence amenée à disparaître dès que la crise sanitaire sera terminée).

- 45 On le constate aisément, les pistes ouvertes par le numérique induisent des changements qui sont susceptibles d'affecter l'ensemble des paramètres des situations didactiques et sont, sans doute, annonciatrices de bouleversements profonds et durables des usages et des pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

Abou Haidar, L. (2018). *De la linguistique à la didactique : regards croisés en phonétique. Oralité, variabilité, corpus*. [Mémoire en vue de l'habilitation à diriger des recherches, université Grenoble Alpes]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01995625>

Adcuefe-Campus FLE (n.d.). Réseau des centres universitaires de FLE. <https://www.campus-fle.fr/fr/>

Audacity (2007). [Se former en photo et vidéo pour générer des contenus multimédias performants]. <https://audacity.fr/>

Billières, M. (n.d.). Au son du FLE [Le Blog qui vous dit TOUT sur la Phonétique du fle à visée didactique, et pas que !]. <https://www.verbotonale-phonetique.com>

Brunot, F. (1911). Discours d'inauguration des Archives de la parole. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1279113.r=ferdinand%20Brunot%201911?rk=107296;4>

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Publications du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>

Centre de langue française de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris-Île-de-France (1998). Test d'évaluation en français. <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/en/tests-diplomas/test-for-evaluating-french-tef/>

Clapi (n.d.). Corpus de langue parlée en interaction. <http://clapi.icar.cnrs.fr>

Clapi-FLE (n.d.). Plateforme de Clapi dédiée à l'enseignement. http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/projet_clapi_fle.php

Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Éd.), *Les langues et leurs images* (p. 19-23). IRDP Éditions.

Detey, S., & Kawaguchi, Y. (2008). Interphonologie du français contemporain (IPFC) : récolte automatisée des données et apprenants japonais. In *Journées PFC - Phonologie du français contemporain : variation, interfaces, cognition*. Paris, 11-13 décembre 2008. <https://www.academia.edu/39283270/>

Interphonologie_du_Fran%C3%A7ais_Contemporain_IPFC_R%C3%A9colte_automatis%C3%A9e_des_donn%C3%A9es_et_apprenants_jap

Durand, J., Laks, B., & Lyche, C. (2002). La phonologie du français contemporain : usages, variétés et structure. In C. Pusch & W. Raible (Éds.), *Romanistische Korpuslinguistik-Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language* (p. 93-106). Gunter Narr Verlag.

Eslo (Enquêtes sociolinguistiques à Orléans) (n.d.). <http://eslo.huma-num.fr>

Ev@lang (n.d.). L'évaluation en langues personnalisée. <https://www.evalang.fr/fr>

FLENET (1999). Français langue étrangère et Internet. <http://flenet.unileon.es/>

Forvo (n.d.). Français. Guide de prononciation. <https://fr.forvo.com/languages/fr/>

Innovalangues (n.d.). Des Innovations pour apprendre et enseigner les langues. <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/>

IPFC (2004-2008). Interphonologie du français contemporain. <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/>

Jakobson, R., & Waugh, L. (1980). *La charpente phonique du langage*. Éditions de Minuit.

Le Livre scolaire (2021). Manuels numériques. <https://www.lelivrescolaire.fr/>

Le Monde marketing (2021, 26 janvier). Samuel Nowakowski un humaniste des temps modernes ! <https://www.lemondemarketing.com/samuel-nowakowski-un-humaniste-des-temps-modernes/>

Lévy, A. (2017). SAMR : un modèle à suivre pour développer le numérique éducatif. *Technologie* (206), 8-13. <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/11855/11855-206-p8.pdf>

Lhote, É. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *Études de linguistique appliquée*, 123-124(3), 445-453. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-445.htm>

Lhote, É., Abécassis, L., & Amrani, A. (1998). Apprentissage de l'oral et environnements informatiques. *Études de linguistique appliquée*, 110, 183-192. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000228/document>

Llorca, R. (2010). Chaîne YouTube. <https://www.youtube.com/user/rllorca100/featured>

Llorca, R. (2020). Entrer dans la langue sans transcription : conception de jeux audiovisuels sur la mémoire des voix. In L. Abou Haidar (Éd.), *Les Langues Modernes - L'enseignement de la prononciation en classe de langue : démarches et outils*, 3, 15-27.

Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC. Apprendre et se former avec le numérique*. Hachette.

Maroc Université Numérique (n.d.). Introduction à la phonétique du français standard. <https://www.mun.ma/courses/course-v1:UIZ+UIZ001+Session02/about>

PFC (n.d.). Phonologie du français contemporain. <https://www.projet-pfc.net/>

PFC-EF (n.d.). Exploitation pédagogique des données de la base PFC. <https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/>

- Pillot Loiseau, C. (2020). Évolution et prise en compte des représentations et ressentis d'apprenants de la prononciation du français. *Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*, juillet 2020, Montpellier, France.
- Puentadura, R. R. (2009). As we may teach: Educational Technology. From Theory into Practice. <https://podcasts.apple.com/us/podcast/as-we-may-teach-educational-technology-from-theory/id380294705>
- Racine, I. (2017). Intervention à une table ronde coordonnée par M.-C. Jamet, Rome juillet 2017. La phonétique en didactique du FLE : modèles, activités, évaluation. *Repères DoRiF* (12). In E. Galazzi & M.-C. Jamet (Éds.), *Les z'oraux - les français parlés entre sons et discours*, DoRiF Universita. <https://docplayer.fr/134510756-Table-ronde-la-phonetique-en-didactique-du-fle.html>
- Racine, I., Detey, S., Zay, F., & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2 : l'exemple du projet "Interphonologie du français contemporain" (IPFC). In A. Kamber & C. Skupiens (Éds.), *Recherches récentes en FLE* (p. 1-19). Peter Lang.
- Robillard, D de. & Beniamino, M. (Éds.) (1993). *Le français dans l'espace francophone*. Éditions Champion.
- Self (Système d'évaluation en langues à visée formative) (n.d.). Test de positionnement. <https://adcuefe-self.net/>
- Spalacci, M. (2008). Osez Audacity pour vos activités d'écoute et d'expression orale ! *Repères & Applications* (VI), XXIV journées pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne, Barcelone. http://www.appuifle.net/audacity_spalacci_article_jjpp2007.pdf
- Speech Logger (2015-2019). [Automatic transcription, captioning & instant translation]. <https://speechlogger.appspot.com>
- Surcouf, C., & Ausoni, A. (2018). Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE - La genèse du projet Florale. *Études en didactique des langues*, 31, 71-91. https://serval.unil.ch/fr/notice/serval:BIB_6F4C4454FC17
- The Web Language Lab (2004). [Laboratoire de langues numérique tous publics sur Internet]. https://www.language-lab.org/index_fr.html
- TV5 Monde (2011). Parlons français, c'est facile ! 12 mémos phonétiques. <https://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Memos/p-107-lg0-Phonetique.htm>
- Tyne, H. (2009). Corpus oraux par et pour l'apprenant. *Mélanges Crapel, Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*, 31, 91-111.
- Venaille, C. (2020). Écouter, prononcer, s'écouter : les dispositifs nomades au service de l'oralité. In L. Abou Haidar (Éd.), *Les Langues Modernes - L'enseignement de la prononciation en classe de langue : démarches et outils*, 3, 35-42.
- Vidal, J., & Wigham, C. (2017). Fournir des rétroactions en ligne. In N. Guichon & M. Tellier (Éds), *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale* (p. 125-150). Didier.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Didier.

NOTES

1. Voir la définition de *Littré* à <https://littré.org/definition/oral>.

2. Disponible à <https://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Memos/Phonetique/p-285-lg0-Les-sons--et-.htm>

RÉSUMÉS

Cette contribution se propose d'appréhender la manière dont le numérique induit des transformations aussi bien à la manière d'envisager l'oral et de le (re)définir, que de l'enseigner et de l'apprendre. On commencera par rappeler les dimensions les plus impactées par le numérique, par rapport à un dispositif d'enseignement/apprentissage des langues basé sur le présentiel: la temporalité, les modes d'interaction et leurs rituels, la gestion de la plurisensorialité et de la multimodalité, qui sont amenées à s'adapter aux dispositifs numériques utilisés. Néanmoins, le numérique peut constituer une véritable opportunité pour ce qui est de l'oral. La multiplicité des ressources numériques permet de démultiplier les effets bénéfiques de "laboratoire de langue" puisque le smartphone ou l'ordinateur se transforment potentiellement en "cabine individuelle de langue"; en particulier, le numérique permet un travail particulièrement ciblé, individualisé et intensif, que ce soit sur l'écoute (identifier, discriminer, comparer, comprendre...) ou sur la production (avec des logiciels de plus en plus répandus comme Audacity), ce qui permet d'augmenter les performances de perception et de production des apprenants. Cela va également dans le sens du renforcement de l'autonomisation de l'apprenant et de la diversification des stratégies d'apprentissage. Le numérique permet d'intégrer la dimension gestuelle et kinésique globale, et donne à voir/entendre une multiplicité de ressources d'une grande richesse. L'essor des corpus oraux à visée didactique, et la dynamique créative observée sur la toile, montrent, si besoin était, que l'époque où l'on parlait de la phonétique comme du "parent pauvre de la didactique" est bel et bien révolue.

This contribution focuses on the way in which digital technology induces transformations in the way speech is considered and (re)defined, as well as in the way it is taught and learned. We will recall the dimensions that are most impacted by digital technology, compared to a language teaching/learning device based on face-to-face teaching: temporality, modes of interaction and their rituals, the management of plurisensoriality and multimodality, which have to be adapted to the digital devices that are been used. Nevertheless, digital technology can be a real opportunity for speech. The multiplicity of digital resources can multiply the benefits of the "language laboratory" since the smartphone or the computer can potentially be transformed into an "individual language booth"; in particular, digital technology allows for particularly targeted, individualized and intensive work, on listening (identifying, discriminating, comparing, understanding, etc.) or on production (with increasingly widespread software such as Audacity), which makes it possible to increase the learners' perception and production abilities. This is also in line with the reinforcement of the learner's autonomy and the diversification of learning strategies. Digital technology makes it possible to integrate the gestural and kinetic dimension, and to see/hear a multiplicity of resources of great wealth. The rise of oral corpora for didactic purposes, and the creative dynamics observed on the web, show, should that be necessary, that the time when phonetics was called as the "poor relation of didactics" is well and truly over.

INDEX

Thèmes : Points de vue / échanges

Keywords : oral, FFL, phonetics, ICT

Mots-clés : oral, numérique, FLE, phonétique

AUTEUR

LAURA ABOU HAIDAR

Laura Abou Haidar est professeure des universités à l'université Grenoble Alpes, elle est membre du laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (Lidilem). Ses recherches portent aussi bien sur la description phonétique, phonologique et prosodique des productions d'apprenants que sur les dispositifs d'enseignement de l'oralité en FLES. Ses travaux s'intéressent également à la formation initiale et continue des enseignants et à l'impact des paramètres contextuels sur les dispositifs de formation. Laura Abou Haidar a occupé des fonctions dans le cadre du réseau de coopération française à l'étranger.

Affiliation : université Grenoble Alpes, laboratoire Lidilem, France.

Courriel : Laura.Abou-Haidar@univ-grenoble-alpes.fr

Toile : <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/membre/laura-abou-haidar>

Adresse : laboratoire de linguistique et de didactique des langues étrangères et maternelles (Lidilem), université Grenoble Alpes, bâtiment Stendhal, CS 40700, 38058 Grenoble cedex 9, France.