

## Médiatisation orale de l'enseignement de la prononciation



**Mireille Spalacci**

École Universitaire de Tourisme EUHT-CETT de Barcelone, Espagne  
mireille.spalacci@cett.cat

Reçu le 18-04-2014 / Évalué le 16-06-2014/Accepté le 30-09-2014

### Résumé

Cet article propose d'intégrer l'enseignement de la prononciation dans l'apprentissage des langues par le biais de la médiatisation orale. Il décrit comment médiatiser oralement des activités de classe grâce à des ressources numériques permettant d'augmenter la médiation de la langue orale sans appui écrit. Le but est de développer la compétence phonique des apprenants de français dans un contexte professionnel du tourisme.

**Mots-clés :** compétence orale, prononciation, médiation orale, outils numériques, langue professionnelle

### Mediatización oral de la enseñanza de la pronunciación

### Resumen

Este artículo propone integrar la enseñanza de la pronunciación en el aprendizaje de los idiomas por la mediatización oral. Describe cómo mediatizar oralmente actividades de aula gracias al uso de recursos digitales que permitan la mediación constante de la lengua oral sin soporte escrito, con el fin de desarrollar la competencia fónica de aprendices de francés en un contexto profesional del turismo.

**Palabras clave:** competencia oral, pronunciación, mediación oral, recursos digitales, lengua profesional

### Oral mediatization to teach pronunciation

### Abstract

This paper proposes the integration of teaching pronunciation in language learning by the means of oral mediatization. It describes how to mediate, orally, some classroom activities by using digital tools in order to allow the increase of oral language mediation without written supports. The goal is to improve the phonic competence of French language students in the professional context of tourism.

**Keywords:** oral competence, pronunciation, oral mediation, digital resources, professional language

« Avec l'œil, nous allons vers la langue,  
Par l'oreille, la langue entre en nous. »

Bernard Dufeu<sup>1</sup>

## Introduction

Lorsqu'on enseigne le français comme langue étrangère en Catalogne, c'est presque toujours dans le cadre de matières optionnelles. Dans cette communauté autonome de l'État espagnol, la décision d'apprendre une seconde langue vivante, autre que l'anglais, correspond généralement à un choix personnel de l'élève, ou de sa famille. Que ce soit au collège, au lycée, à l'université ou dans un centre de langues, la continuité de cet apprentissage dépendra par la suite de sa satisfaction par rapport à la formation reçue. Les enseignants de *FLE* sont donc tributaires de l'opinion favorable de leurs apprenants concernant la méthodologie, les contenus de leurs cours ainsi que les résultats obtenus. Hormis l'obtention de bonnes notes, la perception de progrès de la part des apprenants est souvent liée à ceux qu'ils considèrent avoir faits en expression orale, ce qui est logique puisqu'une langue est avant tout parlée. Ainsi, la mise en place d'activités orales figure comme une priorité pour tout enseignant de français visant à motiver et fidéliser ses élèves, et plus encore dans les filières professionnelles du tourisme où la langue orale est la principale voie de communication lors de l'accueil et de l'assistance des visiteurs. Mais, le déroulement des activités d'expression orale est généralement entravé par les difficultés de prononciation auxquels les apprenants sont immédiatement confrontés et certains courent le risque de se décourager. L'enseignement-apprentissage de la langue orale, on le sait, va de pair avec l'acquisition de la capacité à prononcer. Malheureusement, l'enseignement de la prononciation est généralement considéré comme une matière à part et « mal aimée », fastidieuse pour les élèves et laborieuse pour les professeurs.

### 1. L'enseignement traditionnel de la prononciation en FLE

Il est fondé sur les principes « thérapeutiques » de la phonétique corrective diffusée depuis de nombreuses années auprès des enseignants par des auteurs<sup>2</sup> qui se sont évertués à la leur rendre plus accessible et attrayante. Ainsi, les manuels de FLE et les ouvrages complémentaires s'inspirent tous des trois principales stratégies de la correction phonétique: la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques, et la méthode verbo-tonale. L'efficacité de la correction phonétique est largement admise par les professeurs de FLE, mais ils avouent souvent la négliger en classe. Malgré les stages d'initiation ou de perfectionnement et les nombreuses ressources existantes, beaucoup se considèrent insuffisamment formés pour appliquer

les techniques parfois complexes de correction. D'autres affirment ne pas en avoir le temps, les activités de phonétique étant d'ailleurs presque toujours proposées tout à la fin des unités dans la plupart des méthodes. On notera qu'elles sont quasiment absentes dans les manuels de français professionnel.

Il existe aussi des méthodes de correction phonétique beaucoup plus ludiques et donc plus motivantes pour nos apprenants à partir de la chanson, de la poésie ou du théâtre. Elles permettent une approche dite prosodique ou rythmique, associant articulation, geste, émotion et intonation. Malheureusement, elles n'ont guère leur place dans le cadre d'un enseignement de la langue professionnelle et l'on constate qu'elles sont plutôt mal perçues par des étudiants de BTS ou de licence universitaire en tourisme. Ces derniers apprennent le français pour réaliser par la suite des tâches professionnelles et ils souhaitent donc s'entraîner en classe à parler et à prononcer le français dans le cadre d'activités considérées « sérieuses ».

## **2. Prononciation, phonétique et compétence phonique**

Comment donc enseigner à prononcer sans avoir recours aux techniques traditionnelles de la correction phonétique? Comment mieux intégrer l'acquisition de la prononciation dans nos activités de classe actuellement centrées sur une pratique communicative et actionnelle de la langue? La mise en place de nouveaux critères didactiques répond à une problématique posée par différents chercheurs et soulevée par Spalacci (2012). Si Aubin (2005) observe que le principal problème de l'enseignement de la prononciation est qu'il est toujours resté à l'ombre de la correction phonétique, Bartoli (2005) pour sa part, s'applique à distinguer la prononciation de la phonétique. La phonétique étant l'étude des sons tandis que la prononciation est la matérialisation de la langue orale, le véhicule communicatif de production et de compréhension de la parole. Iruela (2007) déplore qu'au fil des années l'enseignement de la prononciation n'a quasiment pas évolué alors que la didactique des langues vivantes s'est constamment renouvelée. Il observe en outre que la prononciation ne conditionne pas que la compréhension et l'expression orales, elle est présente dans tous les actes communicatifs, aussi bien oraux qu'écrits. Nous possédons tous une petite voix intérieure, appelée par Cantero (2002) notre médiateur phonique, qui nous interprète oralement les textes écrits dans notre esprit. Quant à l'écriture, elle nous est aussi dictée intérieurement puisque nous lisons et relisons mentalement ce que nous essayons de rédiger avec cohérence.

La prononciation étant omniprésente et faisant partie intégrante de la communication, il est tout à fait incohérent de continuer à l'enseigner dans nos classes comme une matière « à part », sous forme d'exercices complémentaires périodiques.

Pour Murillo (2005), l'« image mentale normale » de la langue écrite et orale correspond à une « image phonique ». Il déplore que la didactique des langues néglige le caractère essentiellement phonique des langues. Pour enseigner une langue vivante et sa prononciation, Cantero (1994) argumente que la dimension phonique de la communication nous oblige à poursuivre l'efficacité phonique plutôt que l'efficacité phonologique qui est limitée à la perception et la production correctes des sons. Il argumente qu'il faut mettre en place un enseignement oral global et communicatif de la prononciation plaçant l'écoute et la compréhension orale au cœur de nos activités d'apprentissage, afin de développer la compétence phonique des apprenants.

### 3. L'acquisition de la compétence phonique par médiation orale

Nous rappellerons ce concept que nous avons déjà présenté lors du colloque Cyberlangues de 2012<sup>3</sup> et qui est inspiré des travaux de Cantero (ibid.). Ce chercheur propose en effet la métaphore de *construction du réservoir phonique* pour décrire le développement de la compétence phonique qui est la première des compétences linguistiques à acquérir comme en langue maternelle. Il explique qu'au tout premier stade de l'acquisition de leur langue, les enfants construisent à force d'écouter un réservoir phonique où ils introduisent progressivement leurs connaissances lexicales et grammaticales. Elles y prennent leurs formes sonores et ce réservoir phonique impose par la suite leur matérialisation orale, c'est-à-dire leur prononciation. Cantero soutient aussi que la facilité des enfants à acquérir aisément la prononciation dans une langue étrangère, même en milieu scolaire, vient du fait qu'ils sont exposés à un intrant essentiellement oral vu leur tout jeune âge (chansons, jeux, contes, danse, etc.). Ces activités d'apprentissage exclusivement orales leur permettent ainsi de bâtir un nouveau réservoir phonique. Dès le secondaire, l'enseignement-apprentissage des langues vivantes devient alors plus formel et centré sur les aspects de syntaxe et de lexique par médiation de la lecture et de l'écriture. L'apprenant adolescent ou adulte n'est donc pas assez exposé à la langue orale pour pouvoir construire un nouveau réservoir phonique ce qui entrave fortement l'acquisition de la compétence phonique et par conséquent de la prononciation en langue cible. Rares sont les activités purement auditives et même lors des écoutes, les apprenants sont invités à prendre des notes écrites pour mieux réussir leurs tâches de compréhension orale. Cette médiation constante de l'écrit doit donc être réajustée en faveur de la médiation orale pour empêcher que l'omniprésence de l'écrit ne s'interpose constamment entre les apprenants et les sons de la langue qu'ils essaient d'apprendre.

L'hypothèse de la construction du réservoir phonique avoisine celle de la mise en place du paysage sonore de Lhote (1990) qui argumente aussi que l'écoute est

indispensable pour que se développe l'oralité des apprenants. Toutefois, elle précise qu'il doit s'agir d'une écoute active et non pas une immersion orale passive dont découlerait un processus de « réception donc production ». Il nous faut créer des situations d'écoute dynamiques, intégrant obligatoirement les trois vecteurs communicatifs de la langue orale, réception-compréhension-production. Weber (2013) aussi plaide pour une didactique de l'oralité visant un entraînement conjoint de la perception-production pour bâtir la « charpente de l'oralité ». Ce processus d'écoute active sera d'autant plus renforcé s'il est effectué par la médiation seule de la langue orale.

Ainsi, nous devons créer pour nos classes des activités d'apprentissage sollicitant ce triangle oral interactif et chercher des supports facilitant des procédés oraux sans médiation écrite pour développer la compétence phonique de nos apprenants. L'interaction constante de la langue orale afin de « médiatiser oralement » l'enseignement de la prononciation peut être matériellement mise en place grâce aux nombreuses ressources numériques existant actuellement.

#### 4. La médiatisation orale de l'enseignement de la prononciation

Le terme de « médiatisation orale » a été choisi ici pour traduire de l'espagnol le concept originel de « *enfoque oral digital* » employé par Spalacci (ibid.) pour proposer une approche orale de l'enseignement de la prononciation grâce à l'utilisation d'outils numériques. Au lieu de le transcrire littéralement comme « approche orale numérique », nous avons préféré emprunter à Rézeau (2001) le terme de « médiation » qui englobe ici l'action de médiatiser oralement dans sa double acception pédagogique et technologique :

- « médiatiser pédagogiquement » : intervenir dans l'exploitation pédagogique d'une ressource ou la création d'une activité dans le but de susciter la médiation de la langue orale sans médiation écrite dans un cadre communicatif d'écoute, de compréhension et de production orales ;
- « médiatiser technologiquement » : exploiter ou créer des ressources numériques visant à faciliter matériellement la médiation de la langue orale sans d'intervention écrite lors du déroulement d'une tâche d'apprentissage.

Du point de vue technologique, le son numérique est l'élément clé de la médiatisation orale. Matériellement, l'écoute numérique permet de pouvoir réécouter facilement un nombre infini de fois les énoncés oraux difficiles à comprendre. Cette autorégulation matérielle de l'écoute offre en elle-même l'occasion d'améliorer la compréhension orale des apprenants comme l'ont décrit Roussel *et al.* (2006), et comme l'avaient déjà observé Lhote *et al.* (1998), elle permet de privilégier le rôle d'auditeur de l'apprenant qui peut s'imprégner plus activement de l'écoute de la langue cible.

Le foisonnement de supports audio numériques sous forme de CDs insérés dans la plupart des livres de texte (méthodes de français mais aussi de grammaire, vocabulaire, phonétique, etc.) a permis à tout enseignant de langue de se constituer une banque immense de matériel sonore, sans compter les innombrables enregistrements disponibles sur Internet et les applications mobiles. Cette mine inépuisable de matière orale, actuellement sous-exploitée par les enseignants pour améliorer la prononciation selon Lauret (ibid.), est déjà largement suffisante pour réajuster dans nos classes le déséquilibre existant entre intrant oral et intrant écrit.

Mais l'objectif de la médiatisation orale ne consiste pas seulement à augmenter les activités auditives, de compréhension et de production orales, mais plutôt à faire en sorte qu'elles soient écoutées, comprises et produites avec des procédés, si possible, exclusivement oraux. D'autre part, il est même possible de didactiser oralement des activités de production écrite ou des tâches d'apprentissage traditionnellement réalisés seulement par écrit. Il s'agit donc d'exploiter oralement tout le matériel oral numérique étant en notre possession et pour ce faire, nous disposons d'outils très variés.

## 5. Les outils numériques pour la médiatisation orale

La médiatisation orale d'une activité d'apprentissage correspond à un processus de préparation et de mise en forme des matériaux sonores se déroulant généralement en trois étapes :

- l'édition audio: créer ou éditer des énoncés oraux sous forme de fichiers audio qui seront ensuite insérés ou utilisés lors du déroulement des activités orales ;
- la didactisation orale: créer et mettre en place une tâche de compréhension ou de production dont le format ou le déroulement suscite une médiation exclusivement orale, c'est-à-dire sans que le recours à l'écrit soit nécessaire, sans prise de notes s'il s'agit d'une compréhension orale ou sans préparation écrite en cas de production orale ;
- la diffusion : mettre l'activité ou la suite d'activités à disposition des élèves dans un espace déterminé (ordinateurs de la salle d'informatique, clé USB, réseau informatique local de l'école, ENT<sup>4</sup> de type Moodle, etc.) et accessible au travers d'un écran (ordinateur personnel ou de la salle d'informatique, tableau de la classe, etc.).

Il va de soi que chaque étape nécessite des outils d'édition et des supports numériques différents.

Pour l'édition du son, Audacity est actuellement le meilleur choix. Ce logiciel libre et gratuit permet d'enregistrer du son à partir évidemment d'un microphone, mais il

capture aussi tout son provenant de notre ordinateur, c'est-à-dire qu'il est possible d'enregistrer les dialogues d'un film sur DVD en cours de reproduction ou tout enregistré reproduit sur Internet. Les icônes des outils d'édition de l'interface d'Audacity (copier, coller, couper, etc.) sont faciles à interpréter, et il suffit de cliquer sur le spectrogramme des pistes sonores pour sélectionner les morceaux que l'on souhaite effacer ou dupliquer. Il est même possible, d'exporter des extraits d'enregistrements sous forme de nouveaux fichiers, par exemple, exporter une à une, chacune des répliques d'un dialogue, dans le but de les insérer par la suite dans un exercice de remise en ordre. La prise en main de ce logiciel est facilitée par les nombreux tutoriels diffusés sur Internet<sup>5</sup>.

Quant à la didactisation orale des enregistrements, l'exerciseur Hot Potatoes<sup>6</sup> est un autre outil précieux. Également libre et gratuit, il est bien connu par la plupart des enseignants de toutes les disciplines éducatives. Il s'agit d'une suite d'applications qui permet de créer facilement, sans prérequis informatiques, des exercices autocorrectifs de cinq types différents : JCloze (textes à trous), JMatch (exercices d'appariement), JQuiz (questions-réponses à choix multiples), JMix (textes à réordonner) et JCross (mots croisés). Parmi les fonctionnalités d'édition de Hot Potatoes, la plus intéressante pour la médiatisation orale est la possibilité d'insérer des sons et des images, et donc de créer des exercices de compréhension auditive uniquement écoutés. Ainsi de multiples activités auditives peuvent être conçues : appariement de questions-réponses, phrases d'un énoncé à réordonner (par exemple, un dialogue ou le message d'un répondant téléphonique), mots croisés avec des définitions orales, etc<sup>7</sup>. Les exercices créés avec Hot Potatoes offrent aussi la possibilité de les mettre en ligne sur une plateforme Moodle sous forme d'activités, ce qui nous permet ensuite de faire le suivi des difficultés auditives de chaque étudiant lors de leur exécution. Il existe également le logiciel gratuit JClick<sup>8</sup> pour créer des exercices autocorrectifs semblables, mais leur interface finale nous semble plus appropriée pour des apprenants d'école primaire.

Finalement, si la diffusion des activités de compréhension et de production orales créées se réalise au travers de l'écran d'un ordinateur, il est indispensable d'autonomiser nos élèves grâce à l'affichage d'un menu d'instructions. Il s'agira de créer une page web contenant aussi tous les liens sur lesquels cliquer pour accéder facilement aux différents exercices et supports de médiation orale. Pour concevoir facilement ce menu de consignes hypertexte, il nous faut un éditeur html de type WYSWYG<sup>9</sup> tel que Kompozer<sup>10</sup>, version gratuite de Dreamweaver, ou tout autre outil comme la fonction « Ajouter une page web » ou « Ajouter une activité » de Moodle. L'outil de création doit s'adapter à l'espace de diffusion choisi. Si nous souhaitons projeter nos activités orales sur le tableau de la classe, tout éditeur de diapositives (Powerpoint, Open office, Prezi, etc.) fera l'affaire puisqu'ils offrent tous l'option d'intégrer des fichiers audios afin d'« oraliser » les contenus projetés.

En ce qui concerne les activités de production orale, Audacity est aussi vivement conseillé aux élèves pour enregistrer des dialogues sans préparation écrite. Ils peuvent écouter et corriger leur enregistrement au fur et à mesure de leur préparation orale, effacer leurs erreurs ou les trop longs silences en cas d'hésitations ou les rires en cas de nervosité, sans avoir à tout réenregistrer à chaque fois. Pour les plus créatifs, des pistes musicales ou des bruits de fond peuvent être insérés afin d'ajouter du réalisme à leur prestation : bruitages de lieux publics, rues, éléments naturels, etc. Pour les activités de production orale plus simples, comme l'énoncé d'une annonce ou d'un message téléphonique, une application dictaphone sur leur tablette ou leur téléphone portable est suffisante. Quant à la remise de leurs productions orales sous forme donc de fichiers numériques, là encore, les environnements peuvent être multiples : sauvegarde dans un dossier du réseau informatique interne de l'école, transfert sur un clé USB, fonction dépôt de devoirs de Moodle, envoi en fichier attaché par courriel, partage de fichiers dans une boîte Dropbox, etc.

## 6. Typologie d'activités et procédures de classe

Suite aux résultats d'une recherche-action<sup>11</sup> menée auprès d'apprenants de niveau A2/B1, puis à une mise en pratique adaptée postérieurement à des niveaux débutants, nous avons conçu des activités très variées et ajustables à différents profils d'apprenants. En effet, les trois principaux objectifs didactiques préalables de l'application de la médiatisation orale étaient ceux que poursuivent la plupart des enseignants de langues vivantes : 1) renforcer la présence et l'usage de la langue orale en classe ; 2) améliorer la prononciation des apprenants ; 3) augmenter leur satisfaction en répondant à leur désir de pratiquer la langue orale. Les activités peuvent se décliner selon trois dynamiques différentes : en binôme sur les ordinateurs d'une salle multimédia ; en groupe-classe dans notre salle de cours habituelle ; et en « devoirs », dans le cadre du travail personnel des apprenants.

Lors des séances sur ordinateurs, nous proposons aux élèves de réaliser en autonomie des séquences d'activités orales allant toujours de la compréhension à la production. Il s'agit d'effectuer en premier lieu une série de tâches auditives sans appui écrit, matériellement autorégulées, et auto-correctives puisqu'elles sont créées avec l'exerciceur Hot Potatoes. Comme les élèves doivent travailler deux par deux pour écouter ensemble et s'aider mutuellement à comprendre, il est préférable qu'ils partagent des écouteurs à oreillettes (ou « à boutons ») au lieu de casques qui les isolent et les obligent à parler entre eux beaucoup plus fort. Ce type d'activités, entièrement auditives, oblige les apprenants non seulement à « tendre l'oreille » mais aussi à s'appuyer sur leur mémoire auditive de travail, c'est-à-dire, sur leur boucle articulatoire

de travail (Billières, 2005). En effet, comme cela a été démontré par Spalacci (ibid.), pour réordonner ou faire correspondre les extraits de dialogues des exercices JMatch et JMix de Hot Potatoes, lors des écoutes et réécoutes successives, les apprenants se répètent sans cesse, pour eux-mêmes ou entre eux à haute-voix, les phrases orales contenues dans les exercices. Sans support écrit, ils s'appuient continuellement sur leur boucle articulatoire et ils sont donc en interaction constante avec la langue orale, qu'ils réécoutent et répètent inlassablement autant de fois que cela est nécessaire pour réussir les tâches seulement basées sur la compréhension auditive. Ce babillage articulatoire de la boucle de travail accompagnant les processus de compréhension autorégulée constitue par ailleurs un excellent préambule d'échauffement de l'appareil phonatoire des apprenants. Ses effets sur la prononciation sont certainement semblables à ceux produits par des exercices de répétition en laboratoire de phonétique mais dans un cadre plus communicatif de compréhension orale et moins ennuyeux.

Les activités de production qui suivent ces écoutes autocorrectives, sont généralement des jeux de rôles proposés dans le livre de texte, et doivent être réalisées et enregistrées avec Audacity sans préparation écrite. Cela oblige les apprenants à s'appuyer de nouveau sur leur mémoire auditive et leur attention est centrée uniquement sur les différents paramètres de la communication orale (contexte du dialogue, rôle des locuteurs, intonation, formules de politesse, etc.). Ils se concertent d'abord pour la mise en scène de leur dialogue qu'ils étoffent peu à peu de répliques soigneusement préparées puisque le professeur va ensuite les écouter et certainement les évaluer. Les phrases en cours de préparation sont constamment dites et redites pour s'auto-corriger et les apprenants font généralement plusieurs répétitions préalables avant de s'enregistrer. À titre indicatif pour la gestion du temps de classe, un enregistrement d'une minute à peine demande aux élèves une préparation orale d'au moins vingt minutes. Cela nous permet d'affirmer que la suppression de la préparation écrite d'un dialogue enregistré augmente de façon conséquente la médiation de la langue orale et avec une incidence bénéfique sur la prononciation des apprenants.

Il est important ici de faire une parenthèse pour rappeler que nos élèves se sentent généralement très mal à l'aise avec leur prononciation en français. La première impression de leur voix en français est un choc pour eux, et si elle est négative, ils risquent de se décourager et surtout de ne plus vouloir s'enregistrer ou de le faire de mauvais gré. C'est pourquoi, il est conseillé de prévoir en début d'année quelques activités de répétition enregistrée. Bien que certains chercheurs considèrent que les exercices de répétition sont insuffisants pour améliorer la prononciation d'une langue étrangère, il s'agit ici d'aider les élèves à prononcer le mieux possible le français lors de leurs premiers enregistrements. Nous avons observé que de cette façon, ils sont généralement satisfaits et parfois heureusement surpris de leur voix en français. Cette

première impression positive les désinhibe et leur produit un sentiment de réussite. Ces premiers enregistrements en classe réalisés en salle d'informatique sont aussi l'occasion de montrer à nos élèves comment utiliser Audacity sur leur ordinateur.

Un autre aspect important pour que la prononciation de nos apprenants soit avantagée consiste à éviter des activités de production trop compliquées car la charge cognitive a un impact négatif sur leur articulation et leur aisance. Lors d'une difficulté de grammaire ou de vocabulaire, leurs efforts de concentration sur la forme entravent immédiatement leur prononciation. Pour que chaque apprenant prenne confiance à l'oral, il faut le placer dans une situation d'enregistrement sans écrit qui lui permettra d'obtenir les meilleurs résultats possibles. Il est donc déconseillé de les obliger à enregistrer les épisodes de bafouillages menant à l'intégration des concepts grammaticaux et lexicaux qui sont ensuite disgracieux à l'oreille.

Pour le groupe-classe, nous préconisons une médiatisation orale consistant à oraler les tâches d'apprentissage les moins communicatives et généralement réalisées seulement par écrit. Nous nous référons notamment aux activités grammaticales ou lexicales qui sont rarement écoutées. Lors des étapes de sensibilisation par exemple, il est souvent demandé aux élèves de réordonner des phrases écrites, ou d'observer des formes dans des textes. La technologie actuelle nous permet d'offrir la possibilité de réaliser ces mêmes procédés pédagogiques mais sur des énoncés oraux enregistrés avec notre propre voix ou celles de nos collègues enseignants de FLE, ou de localiser dans nos CDs ou sur Internet des enregistrements contenant les aspects de langue que nous souhaitons introduire ou réviser en classe. Là encore, il a été observé qu'une activité écrite de grammaire ou de lexique peut aussi s'exécuter par médiation orale puisque c'est l'écoute qui permet de réordonner, compléter ou localiser les formes en question. L'apprenant s'appuie sur sa boucle de travail phonatoire et il agit souvent en se répétant pour lui-même et souvent à haute-voix les formes grammaticales ou lexicales entendues qu'il tente de réordonner, localiser ou compléter par écrit grâce à l'écoute de leur forme orale.

Quant à la médiatisation orale du travail personnel des élèves, des devoirs oraux peuvent être effectués et rendus au professeur à l'instar des exercices écrits ou des rédactions. Il faut cependant veiller à ce que les enregistrements produits soient aussi le résultat d'une écoute préalable afin de susciter l'interaction du triangle communicatif « réception-compréhension-production » de la médiation orale. L'élève doit d'abord écouter et comprendre un ou plusieurs enregistrements pour pouvoir ensuite produire et enregistrer à son tour un énoncé oral. Un exemple d'activité simple de début d'année et ajustable à tous les niveaux est de demander aux étudiants de se présenter en répondant à des questions que nous aurons préalablement enregistrées avec notre propre voix. L'idéal est de mettre en ligne ce type de « devoir à déposer »

sur une plateforme comme Moodle, mais techniquement, il est aussi possible de distribuer aux élèves nos questions sous forme de fichier MP3 et de leur demander ensuite de nous envoyer par mail l'enregistrement de leurs réponses. Nous pouvons aussi médiatiser oralement certaines activités de compréhension écrite d'un cahier d'exercices. Lorsqu'il s'agit de questionner l'apprenant sur la lecture d'un document, nous pouvons lui proposer de répondre oralement à d'autres questions que nous aurons enregistrées. Ou par exemple, simuler les questions d'un visiteur ou d'un client sur une fiche horaires, un programme d'activités d'animation, un guide d'hébergement, un menu de restaurant, etc. Dans cette situation, la médiation orale est ainsi pleinement suscitée puisque l'apprenant doit d'abord écouter et comprendre ce qu'on lui demande, puis chercher sa réponse dans le document écrit et finalement nous la communiquer oralement.

Bien d'autres activités permettent l'application de la médiatisation orale mais leur présentation dépasserait la longueur requise de cet article. Les enseignants de FLE intéressés trouveront d'autres exemples ainsi que leurs modalités d'élaboration en lisant les travaux de Spalacci (2008, 2012 et sous presse).

## Conclusion

Nous devons en définitive nous efforcer de mettre la technologie au service de l'acquisition de la compétence phonique. Chaque enseignant ajustera bien sûr la mise en pratique de la médiatisation orale à son contexte d'enseignement, à sa propre compétence numérique mais aussi à celle de ses apprenants. Heureusement, les avancées technologiques et les dispositifs mobiles qui ne cessent de se renouveler, ne font que faciliter encore plus la diffusion de la langue orale au profit de l'enseignement-apprentissage de la prononciation.

## Bibliographie

- Abry, D., Chalaron, M.L. 1994. *Phonétique, 350 exercices, col. Exerçons-nous*. Paris: Hachette.
- Abry, D., Chalaron, M.L. 2010. *Les 500 exercices de phonétique- Niveau A1/A2*. Paris: Hachette.
- Abry, D., Veldeman-Abry, J. 2007. *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. Paris: CLE International.
- Aubin, S. 2005. [2004] « Histoire de l'enseignement de la prononciation : de la phonétique appliquée vers une didactique musicale ». *Synergies Italie*, n° 2, p. 109-116 ; In : *Le français face aux défis actuels : histoire, langue et culture*, Vol 2 p.503-512, Granada : Universidad de Granada, Apfue-Gilec.
- [en ligne] <http://gerflint.fr/Base/Italie2/aubin.pdf> [Consulté le 15-04-2014].
- Bartoli, M. 2005. « La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras » *PHONICA n° 1*. Publicacions électroniques de l'Universitat de Barcelone.
- [http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo\\_02.pdf](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf) [Consulté le 15/01/2014].

- Billières, M. 2005. « Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail ». *CORELA - Colloque AFLS. Numéros thématiques*, p.19-36.
- Cantero, F. J. 1994. La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. In : Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: S.G.E.L
- Cantero, F. J. 2002. Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura. In: A. Mendoza (coord.): *La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Colección Aulas de Verano.
- Champagne-Muzar, C., Bourdages, J.S. 1998. *Le point sur la phonétique en didactique des langues*. Paris: CLE International.
- Iruela, A. 2007. « ¿Qué es la pronunciación? ». *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, N°. 9.
- Kaneman-Pogatch, M., Pedoya-Guimbretière, É. 1989. *Plaisir des sons*. Paris: Hatier-Didier-Alliance.
- Lauret, B. 2007. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette-FLE.
- Lhote, E. 1990. Le paysage sonore d'une langue, le français. Études de phonologie, phonétique et linguistique descriptive du français, Vol. N° 4. Hamburg : Buske.
- Lhote, E., Abessasis, L., Amrani, A. 1998. « Apprentissage de l'oral et environnements informatiques » Études de linguistique appliquée (ÉLA), n° 110, p. 183-192.
- Murillo, J. 2005. «Oralidad y enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 19, N° 002, p. 47-73.
- Rézeau, J. 2001. *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia: Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse de doctorat - Université de Bordeaux 2.
- Roussel, S., Rieussec, A., Tricot, A. 2006. « L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension en classe de langue. Compte rendu d'expérimentation. » JETCSIC, 30 juin 2006, Université de Paris X - Nanterre.
- Spalacci, M. 2012. *Enfoque oral y recursos digitales para un curso de francés como lengua extranjera (FLE)*. Thèse de doctorat - Université de Barcelone.
- Spalacci, M. 2008. Osez Audacity pour vos activités d'écoute et d'expression orale! *Repères & Applications VI Repères et Applications*, VI, Service de publications de l'UAB : Bellaterra
- Spalacci, M. (sous presse). Oralité et outils Devoirs de Moodle. *Repères et Applications VIII*. Service de publications de l'UAB : Bellaterra.
- Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris: Didier.

## Notes

1. Auteur de la fiche pédagogique « L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère », In : Emeline Giguet, E., Maga, H., et Ressouches, E. : Mur du son, dossier électronique Franc-Parler de l'Organisation Internationale de la Francophonie disponible sur [http://francparler-oif.org/FP/dossiers/phonetique\\_dufeu.htm](http://francparler-oif.org/FP/dossiers/phonetique_dufeu.htm) [Consulté le 15/01/2014].
2. Notamment Kaneman-Pogatch, M., Pedoya-Guimbretière, É. (1989), Champagne-Muzar, Bourdages (1998), Abry, D. et al. (1994, 2007, 2010) et Lauret (2007).
3. Atelier intitulé « Exploiter le son numérique pour enseigner la prononciation autrement ».
4. ENT= Environnement numérique de travail
5. Le plus complet étant celui offert par Stéphane Busuttill ; Disponible sur <http://another-teacher.net/spip.php?> [Consulté le 15/01/2014].
6. Des tutoriels en français pour télécharger et prendre en main Hot Potatoes sont disponibles sur <http://www.sequane.com/> [Consulté le 15/01/2014]
7. De nombreux exemples d'exercices créés avec la suite Hot Potatoes ainsi que leurs modalités d'élaboration peuvent être consultés dans les actes de l'atelier «De l'oral, de l'oral et encore de

l'oral grâce à Audacity!" en ligne <http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?article9>[Consulté le 15/01/2014] et pour les lecteurs hispanophones dans le chapitre 6 de la thèse de doctorat de Spalacci (2012).

8. Site officiel de téléchargement de JClıc avec tutoriels d'utilisation en catalan, espagnol et anglais sur <http://clıc.xtec.cat/es/index.htm> [Consulté le 15/01/1014).

9. WYSWYG = Acronyme de *What you see, what you get* qui signifie que l'interface du logiciel montre directement à l'écran le résultat de la page web que l'utilisateur est en train de créer sans la nécessité de connaissances de programmation informatique.

10. Téléchargeable et disponible en plusieurs langues sur <http://www.kompozer.net/download.php>

[Consulté le 15/01/2014].

11. Recherche-action réalisée par Spalacci (2012) dans des classes de français de dernière année de la Licence en tourisme de l'école universitaire CETT-UB de Barcelone.