

L'exploitation didactique des documents authentiques audio et vidéo dans l'enseignement des langues étrangères

Introduction

Maud DUBOIS, Alain KAMBER & Carine SKUPIEN DEKENS

Université de Neuchâtel, Institut de langue et civilisation françaises,
Fbg de l'Hôpital 61-63, CH-2000 Neuchâtel

maud.dubois@unine.ch, alain.kamber@unine.ch & carine.skupien@unine.ch

Si l'on considère l'évolution des méthodologies de la didactique des langues étrangères de ces 60 dernières années, on constate que le développement de nouvelles technologies accompagne, voire provoque, l'avènement de nouvelles méthodes. Ainsi, à la fin des années 50, les premiers enregistreurs ont permis la méthodologie audio-orale (Puren, 1988: 188), avec ses exercices structuraux et ses présupposés behavioristes, alors que dans les années 60 à 80, l'apparition de la vidéo a conduit aux méthodes structurales audiovisuelles (SGAV). Ensuite, la diversification des ressources pédagogiques, c'est-à-dire l'intégration dans les méthodes SGAV de documents authentiques non seulement vidéo, mais aussi de dessins, de publicités, de BD, etc., a amené un certain éclectisme méthodologique (Puren, 1999: 34). Cette variété extrême dans les documents à disposition va de pair avec une nouvelle approche didactique qui met l'apprenant au centre du processus, allant jusqu'à lui laisser le choix des ressources, situation que Puren (1999: 64) appelle l'éclectisme gestionnaire. Alors qu'on pouvait dans un premier temps considérer l'irruption des documents authentiques en salle de classe comme un affaiblissement de la cohérence des méthodologies SGAV, on peut aujourd'hui tenter de rétablir une certaine cohérence dans une nouvelle approche méthodologique¹.

L'utilisation de documents authentiques audio et vidéo dans l'enseignement des langues étrangères vise à "fournir l'exposition présentant la langue et son fonctionnement" (Holec, 1990: 67). Les principaux objectifs se situent à deux

¹ Distinguant la notion de "méthodologie" de celle de "méthode", Demaizière & Narcy-Combes (2007: 3) définissent la première comme "une pratique réflexive, menée en fonction de critères reconnus par une communauté (de chercheurs) mais sans que l'on postule d'unicité des réponses possibles et donc du paradigme de référence"; la méthodologie "permet, à partir d'un corps de principes ou de repères connus, de construire une action [...] adaptée au contexte spécifique dans lequel elle se met en place".

niveaux: d'une part l'acquisition de savoirs langagiers, d'autre part l'acquisition de savoir-faire. Les savoirs langagiers regroupent notamment la découverte et la mémorisation du lexique, de la grammaire, du système phonologique, du système d'écriture, des rapports entre ces deux systèmes, des règles discursives, alors que les savoir-faire consistent en la mise en œuvre des savoirs acquis, c'est-à-dire la compréhension et l'expression (Holec, 1990). En outre, l'apprenant sera encouragé à se confronter de façon autonome à des documents semblables hors de la classe, dans leur contexte originel, et ainsi à "prendre conscience si nécessaire de certaines difficultés de compréhension orale" (Duda *et al.*, 1973: 16). Les documents authentiques permettent par ailleurs de présenter un échantillonnage de types de discours variés (écrit oralisé, oral spontané) et d'attirer l'attention du public sur des aspects spécifiques de l'oral (Duda *et al.*, 1973).

La notion de document authentique utilisé pour l'enseignement a provoqué et provoque encore des prises de position tranchées. Ainsi, Widdowson (1998) estime que, comme il est impossible de recréer en classe le contexte (physique, culturel et pragmatique) dans lequel les documents ont été authentiquement produits – les apprenants y étant par définition extérieurs – l'utilisation de documents véritablement authentiques en classe s'avère illusoire. Abe *et al.* (1979: 3) se demandent si l'extraction d'énoncés de leur contexte dans un but pédagogique n'en détruit pas l'authenticité. Les tenants d'une "conception réaliste" de l'enseignement (De Pietro, 1997: 20) évoquent une "déréalisation" des documents (Cicurel, 1987: 41) puisque leur simple insertion dans un contexte d'apprentissage revient à les détourner de leur usage initial et à les couper de leurs conditions de production². Certains chercheurs remettent également en question le statut de ces documents, dès lors qu'ils sont manipulés dans des buts pédagogiques. Selon Parpette (2008: 222), l'utilisation de documents authentiques pour exercer la compréhension orale implique dans la pratique standard la segmentation, les pauses et la répétition, opérations qui ne font en général pas partie des conditions normales et authentiques de réception de l'oral.

Notre propos n'est pas ici de revenir sur ce débat, qui porte essentiellement sur la définition du document authentique dans un contexte d'apprentissage / enseignement des langues étrangères³. Nous admettrons quant à nous la définition de Duda *et al.* (1972: 2), selon laquelle est considéré comme

² Ce questionnement reste d'actualité, comme en témoigne l'intervention de Chantal Parpette lors de la table ronde tenue en décembre 2007 à Nancy et portant le titre "Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage?": "L'introduction des discours authentiques oraux pose donc bien en premier lieu la question de leur décontextualisation par rapport à la situation qui les a générés" (Tyne & Boulton, 2009: 279).

³ Voir à ce propos l'excellente synthèse de Boulton (2009: 5-13).

document authentique – ou document "non didactique" comme il est appelé à cette époque – "tout document en langue étrangère dont la finalité n'est pas l'enseignement de cette langue" (voir aussi Holec, 1990: 67). Toutefois, cette définition ne doit pas mener au paradoxe relevé par Cicurel (1987: 39), qui revient à affirmer que "tout texte qui est conçu pour la classe [de langue seconde] n'est pas authentique" alors que "ce qui, précisément, ne s'adresse pas aux apprenants en langue l'est". Comme le souligne De Pietro (1997: 24), un débat qui serait tenu devant une classe n'est pas moins authentique qu'un débat radiophonique, télévisuel ou autre qui se déroulerait dans un autre contexte. On aboutit ainsi à ce que Francis Carton appelle un *continuum*: "Il me semble qu'il y a tout un continuum entre les documents totalement fabriqués sur l'intuition du rédacteur du dialogue, et puis le dialogue spontané capté sur le vif à l'autre extrême. L'émission de radio qu'on écoute en salle de classe est entre les deux" (Tyne & Boulton, 2009: 285).

La profusion de documents sonores et vidéo désormais accessibles à travers Internet renouvelant d'une manière assez radicale la problématique de l'utilisation de documents authentiques dans l'enseignement des langues étrangères, les enseignants et les apprenants se trouvent face à une abondance et une variété de ressources telles qu'ils sont confrontés à des questions fondamentalement nouvelles. Dans ce contexte, l'enseignant doit s'interroger sur son rôle, sur le travail qu'il a à effectuer pour exploiter les documents, en les didactisant, en les retravaillant, voire en les réenregistrant. Dans la mesure où de tels documents – quel que soit leur degré d'authenticité – doivent s'insérer dans un projet didactique qui justifie leur utilisation, il s'agit de réfléchir aux choix méthodologiques et aux critères qui président au tri et à la sélection des ressources (par l'enseignant ou par l'apprenant), à la didactisation des documents, à leur utilisation, etc. C'est précisément à cette thématique que sont consacrés les articles contenus dans ce volume.

Tri et sélection des ressources

Face est l'abondance des ressources⁴ à disposition pour construire des séquences pédagogiques, comment opérer un tri en sorte que le support authentique retenu s'inscrive véritablement dans un parcours didactique et le soutienne, constitue une plus-value pédagogique, au-delà de l'attractivité du son ou de l'image? Comment renforcer une articulation cohérente entre les objectifs d'apprentissage et le choix du document? L'enseignant est ainsi

⁴ Certains chercheurs distinguent ressources (documents "bruts") et dispositif (documents pédagogiques), une différenciation que nous n'opérons pas dans cette introduction. Sur le sujet, voir Demaizière (2008).

amené à développer des stratégies de sélection, en fonction du niveau de l'apprenant et des compétences à développer.

Cette "question de la collecte et de la pertinence de la collecte", pour reprendre les termes de Chantal Parpette (Tyne & Boulton, 2009: 278), est au centre de la contribution d'**Emmanuelle Carette**, *Documents audio à prendre pour apprendre. Une sélection pour les métiers du tourisme en FLE*. Dans cet article, l'auteure présente les principes qui ont présidé à la sélection des ressources lors de la création d'une méthode de FLE pour l'hôtellerie et le tourisme mexicains, *Vacances au Mexique* (CRAPEL, 2010). Elle explique également pourquoi, pour permettre aux apprenants d'entraîner la compréhension et l'expression orales, les concepteurs de la méthode ont choisi de réenregistrer en studio les documents audio collectés en les faisant jouer par des acteurs. Carette montre ainsi comment il est possible de retravailler un document authentique sans que son intérêt didactique ne s'en trouve amoindri (voir Holec, 1974). Si les choix méthodologiques sont consciemment opérés et justifiés en fonction des objectifs d'apprentissage, ce document constitue une ressource dont l'apprenant peut tirer profit.

Stratégies d'exploitation des documents

Parmi les activités "vedettes" (Demaizière, 2007 parle de "domaine privilégié") que permet l'exploitation des documents authentiques figure la compréhension orale. Si les conditions de réception en classe ne sont certes pas celles de la vie réelle (Parpette, 2008), les exercices de compréhension orale – sous les formes diverses qu'ils peuvent prendre – n'en constituent pas moins un apport didactique et culturel non négligeable. Dans cette perspective, il convient de veiller à ce que les exercices conçus se trouvent en adéquation avec les documents utilisés. Il semble évident en effet que tous les documents ne se prêtent pas à toutes les formes d'exercices. Dès lors, quels sont les critères qui peuvent diriger la création d'exercices appropriés? Est-il possible d'instaurer une typologie des activités réalisables en tenant compte des qualités et des défauts des documents? En un mot: comment trouver la combinaison idéale entre objectif pédagogique, compétence à entraîner, document choisi et exercices?

Maud Dubois, Alain Kamber, Philippe Péter & Carine Skupien Dekens partent du principe que l'entraînement de la compréhension orale d'étudiants allophones doit tenir compte de deux facteurs: d'une part du type de documents audio authentiques (oral spontané ou écrit oralisé), d'autre part du degré de compréhension (superficiel, global ou détaillé). La combinaison de ces deux critères permet de définir des types d'exercices plus ou moins difficiles pour ménager une progression didactique. Dans leur contribution *Conceptualisation et utilisation d'exercices de compréhension orale sur la base de documents radio authentiques*, les auteurs analysent un corpus de

tests de compréhension orale conçus selon ces principes à l'intention d'un public universitaire pour un niveau visé C1. Cette analyse montre que l'adéquation – ou l'inadéquation – entre documents, exercices et formulation des questions a de grandes conséquences sur les résultats. A travers cette étude, les auteurs présentent quelques critères concrets pour la conception d'exercices de compréhension orale.

Yves Erard ne fait certainement pas partie des chercheurs qui sont enclins "à épouser beaucoup plus qu'à éprouver les préjugés de tous ceux dont il souhaite se faire connaître et reconnaître" (Demaizière & Narcy-Combes, 2007: 6). S'appuyant largement sur les écrits de Wittgenstein, l'auteur affirme que la notion de "compréhension orale", telle qu'elle apparaît notamment dans le CECR, n'est pas assez clairement définie. Dans son article, *L'usage de la vidéo dans l'enseignement d'une langue seconde: document à interpréter ou exemple à suivre?*, il présente une expérience didactique innovante dans laquelle la vidéo est utilisée non pas comme "document" à comprendre et interpréter, mais comme modèle à imiter. Inspirée de l'attitude des enfants face à une vidéo, l'activité proposée à des apprenants de FLE dans le cadre d'un cours de phonétique consiste à faire rejouer par les participants une scène de film en reprenant les éléments spécifiques de l'oral (prosodie, pauses, redites, hésitations, etc.). Erard prend ainsi le contrepied de chercheurs tels Holec, pour lesquels il est "probablement dangereux" de faire produire, du moins à des apprenants débutants, les hésitations, les répétitions et les erreurs d'encodage typiques de l'oral (Holec, 1974: 22).

Contextes d'utilisation des documents authentiques

L'accès aux "sources multimodales" mises à disposition sur Internet (Vasudevan & Hill, 2008: 7) constitue un changement fondamental dans la mesure où ces ressources sont non seulement à la disposition de l'enseignant pour construire des séquences pédagogiques, mais également à celle de l'apprenant pour son apprentissage (Demaizière, 2004). Cette nouvelle donne entraîne une modification du focus: il convient de s'interroger sur la manière dont l'apprenant interagit avec les documents authentiques, parfois indépendamment de l'intervention d'un enseignant.

L'enseignement bilingue, ou *immersif*, tel qu'il est pratiqué dans de nombreux lycées de Suisse, constitue lui aussi un contexte dans lequel les apprenants sont confrontés à des documents authentiques, dans la mesure où ce type d'enseignement repose en quelque sorte sur "des discours authentiques mais produits, "fabriqués", pour les apprenants" (De Pietro, 1997: 27). On peut se demander dès lors comment l'étudiant met à profit ces ressources pour son apprentissage et si la perception qu'il a de sa propre compétence linguistique influence l'appréhension du document authentique.

Remarquant que les progrès technologiques et les nouveaux médias rendent disponibles quantité de documents authentiques, **Richard Duda & Henry Tyne**, dans leur contribution *Authenticity and Autonomy in Language Learning*, abordent l'exploitation de ces documents en termes d'apprentissage et non d'enseignement, et reconsidèrent le rapport entre apprenants et ressources. Les auteurs constatent que la stratégie des exercices entièrement préparés par les enseignants, sans être révolue, doit être reconsidérée au moins en partie. Ils remarquent qu'un utilisateur régulier d'Internet est exposé à une langue étrangère (en l'occurrence l'anglais) et qu'il effectue souvent diverses tâches de compréhension et de production dans cette langue. Ce phénomène constitue ainsi un apprentissage incident, qui peut conduire à une autonomisation non seulement linguistique mais également méthodologique. Dans cette perspective, l'authenticité qualifie davantage l'activité de l'apprenant que le contexte de production des documents utilisés.

Dans leur contribution, *Zweisprachig durch Immersionsunterricht? Definitionen von Zweisprachigkeit und ihre Relevanz im bilingualen Sachfachunterricht*, **Daniel Elmiger & Natacha Reynaud Oudot** remarquent que l'utilisation de documents authentiques est très fréquente dans les filières bilingues, qui sont devenues de plus en plus populaires en Suisse au niveau du secondaire II depuis le milieu des années nonante. Dans ce contexte, qui peut sembler quelque peu artificiel, la manière dont les enseignants et les apprenants définissent la langue d'immersion et se positionnent par rapport à elle joue un rôle important: la langue est-elle perçue comme "langue étrangère", "langue partenaire" ou "langue propre"? Les élèves se considèrent-ils comme des locuteurs de plus en plus compétents, disposant d'un répertoire bi- ou plurilingue – et sont-ils perçus ainsi par leurs enseignants? Sur la base de données recueillies dans le cadre d'un projet de recherche sur l'enseignement en immersion au niveau gymnasial, les auteurs examinent d'une part comment les enseignants et apprenants définissent le concept de bilinguisme, et d'autre part comment les actrices et acteurs d'un contexte d'enseignement immersif l'utilisent.

BIBLIOGRAPHIE

- Abe, D., Carton, F., Cembalo, S. M. & Régent, O. (1979): Didactique et authentique: du document à la pédagogie. In: *Mélanges pédagogiques*, 1979, 1-14.
- Boulton, A. (2009): Documents authentiques, oral, corpus. In: *Mélanges CRAPEL*, 31. Des documents authentiques oraux aux corpus: questions d'apprentissage en didactique des langues, 5-13.
- Cicurel, F. (1987): Splendeurs et misères du document authentique. In: *Le français aujourd'hui*, 78, 38-43.
- Demaizière, F. (2004): Ressources et guidage – Définition d'une co-construction. In: C. Develotte & M. Pothier (dir.), *Notions en questions – La notion de ressources à l'heure du numérique*, 81-103. Lyon (Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines).
- Demaizière, F. (2007): Didactique des langues et technologies. De la recherche aux mises en œuvre, des mises en œuvre à la recherche. In: *Tour de Toile*, 10, mai 2007. http://flenet.rediris.es/tourdetoile/FDemaiziere_Tourdetoile10.htm. (08/10/10)
- Demaizière, F. (2008): Le dispositif, un incontournable du moment. In: *Alsic*, 11, 2/2008, 157-161. <http://alsic.revues.org/index384.html>. (10/09/10)
- Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2007): Du positionnement épistémologique aux données de terrain. In: *Cahiers de l'Acedle*, 4/2007, 1-20. http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf. (10/09/10)
- De Pietro, J.-F. (1997): Fabriquer des documents authentiques... In: *Babylonia*, 1/1997, 19-27.
- Depover, C., Giardina, M., & Marton, P. (1998): *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception*. Paris / Montréal (L'Harmattan).
- Duda, R., Laurens, J.-P. & Esch, E. (1972): Documents non didactiques et formation en langues. In: *Mélanges pédagogiques*, 1972, 1-47.
- Duda, R., Laurens, J.-P. & Remy, S. (1973): L'exploitation didactique des documents authentiques. In: *Mélanges pédagogiques*, 1-24.
- Holec, H. (1974): Cours initial d'anglais oral: une approche fonctionnelle. In: *Mélanges pédagogiques*, 1974, 12-28.
- Holec, H. (1990): Des documents authentiques, pour quoi faire? In: *Mélanges pédagogiques*, 1990, 65-74.
- Kamber, A. & Skupien, C. (2009): Les documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale. In: *Mélanges CRAPEL*, 31, 173-189.
- Parpette, C. (2008): De la compréhension orale en classe à la répétition orale en situation naturelle: une relation à interroger. In: *Cahiers de l'Acedle*, 1/2008, 219-232. http://acedle.org/IMG/pdf/Parpette_Cah5-1.pdf. (10/09/10)
- Puren, C. (1988): *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris (Nathan).
- Puren, C. (1999): *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*. Saint-Cloud (Crédif Didier).
- Tyne, H. & Boulton, A. (éds) (2009): Table ronde avec F. Carton, E. Carette, R. Duda, C. Parpette & J.-M. Mangiante: Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage? In: *Mélanges CRAPEL*, 31, Des documents authentiques oraux aux corpus: questions d'apprentissage en didactique des langues, 273-286.
- Vasudevan, L. & Hill, M. L. (2008): Moving Beyond Dichotomies of Media Engagement in Education: An Introduction. In: M. L. Hill & L. Vasudevan (eds.), *Media, Learning, and Sites of Possibility*, 1-12. New York (Peter Lang).
- Widdowson, H. (1998): Context, community and authentic language. In: *TESOL Quarterly*, 32/4, 705-716.