

**Année Universitaire 2014-2015**

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation*  
Second degré / Encadrement Éducatif  
2ème année**

**L'utilisation de documents authentiques au Palier 1  
du collège en classe de langues**

**Présenté par** Amélie Carles

**Mémoire encadré par** Madame Céline Leblanc

## **REMERCIEMENTS**

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire : en premier lieu, je remercie Madame Leblanc. En tant que Directrice de mémoire, elle m'a guidée dans mon travail et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie de plus Madame Beaud, ma tutrice de stage, pour l'aide et le temps qu'elle m'a consacré.

## Table des matières

REMERCIEMENTS.....	2
INTRODUCTION.....	4
I. ANALYSE DU CONTEXTE – DIAGNOSTIC – CONSTAT INITIAL.....	5
1. Présentation du contexte de travail :.....	5
1.1. Contexte large :.....	5
1.2. Contexte étroit :.....	5
2. Identification d'une thématique et d'un début de questionnement / problématique.....	7
II. L'UTILISATION DE SUPPORTS/DOCUMENTS AUTHENTIQUES EN CLASSE DE LANGUE AU PALIER 1 DU COLLEGE.....	9
1. Définition.....	9
1.1. Qu'est-ce qu'un document authentique ?.....	9
1.2. Différence entre document authentique, didactique et didactisé.....	10
2. Effets des documents authentiques sur l'apprentissage d'une langue étrangère et difficultés rencontrées face à ce type de documents.....	12
2.1. Qu'apportent les documents authentiques ? Objectifs premiers.....	12
2.2. Difficultés face aux documents authentiques.....	14
2.3. Difficultés de compréhension pour les élèves liées à la barrière de l'âge.....	15
3. Choix des documents.....	16
3.1. Travail sur le choix des documents authentiques.....	16
3.2. Importance de l'image.....	17
III. UTILISATION DE VIDEOS AUTHENTIQUES EN CLASSE DE CINQUIEME 1.....	21
1. Contextualisation.....	21
1.1. Description générale de la séquence.....	21
1.2. Analyse didactique des documents authentiques utilisés.....	23
1.3. Premiers réflexes de l'enseignant avant le travail de compréhension de l'oral.....	24
2. Exploitation du premier document authentique.....	26
2.1. Importance de l'activité de pré-écoute.....	27
2.2. Résultats et constatations.....	28
3. Exploitation du second support authentique.....	31
3.1. Importance du guidage par les consignes et résultats.....	31
3.2. Importance des images et résultats.....	34
CONCLUSION.....	37
BIBLIOGRAPHIE.....	38
SITOGRAPHIE.....	40
ANNEXES.....	41
Annexe 1 : Lien vers les documents authentiques.....	41
Annexe 2 : Fiche de compréhension orale : l'importance de l'activité de pré- écoute.....	41
Annexe 3 : Exemples de prises de notes d'élèves / résultats des expérimentations pour l'exploitation du second document.....	42
Annexe 4 : Questionnaires élèves sur la seconde expérimentation.....	48

## INTRODUCTION

Les différentes méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère ont beaucoup évolué ces dernières décennies, notamment en France, et la question de l'introduction de supports authentiques en classe de langue a acquis une importance considérable. En effet, alors qu'avant les années 1980 en France, l'apprentissage d'une langue étrangère favorisait la pratique des activités langagières liées à l'écrit (à savoir les activités d'expression écrite ainsi que de compréhension de l'écrit), la tendance semble s'inverser à partir de cette même décennie pour laisser place à l'oral, comme l'explique Cornaire (1998, p.15) : « *La compréhension orale n'a pas toujours occupé le devant de la scène, comme on peut le constater à travers l'histoire de l'enseignement des langues. Depuis une vingtaine d'années, pourtant, on commence à lui accorder une certaine importance* ». En effet, l'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère a évolué, notamment avec l'adoption de l'approche actionnelle (bien que la France reste un des pays de l'Union Européenne dans lequel le niveau concernant l'apprentissage d'une langue étrangère reste le plus bas) visant non plus à enseigner une langue à travers sa forme écrite mais réellement à amener les élèves à participer oralement et activement. C'est pourquoi, en tant qu'enseignante, j'ai décidé de me pencher sur l'étude des documents authentiques et l'exploitation de ce type de documents, en rapport avec la compréhension de l'oral, plus particulièrement dès le Palier 1 du collège car c'est un niveau avec lequel il est difficile d'introduire des supports purement authentiques et où l'utilisation de documents didactiques reste généralisée.

Cette étude se basera donc sur l'analyse de deux supports authentiques introduits dans une classe de cinquième – qui correspond au Palier 1 du collège. Après avoir présenté le contexte de travail, nous tenterons, au cours de cette étude, de répondre à plusieurs interrogations : tout d'abord, qu'est-ce qu'un document authentique ? Quel est l'intérêt de l'utilisation de supports authentiques en classe de langue ? Et enfin, quels sont les avantages de l'introduction de ce type de documents, et qu'apportent-ils ? Cette étude se scindera donc en trois parties distinctes afin de répondre à ces diverses questions générales.

# I. ANALYSE DU CONTEXTE – DIAGNOSTIC – CONSTAT INITIAL

## 1. Présentation du contexte de travail :

### 1.1. Contexte large :

J'effectue cette année mon stage en tant que professeur d'anglais au collège Charles de Gaulle situé à Guilherand-Granges, dans le département de l'Ardèche. Ce collège se trouve plus exactement dans une zone privilégiée en zone urbaine, en périphérie de la ville de Valence. Selon le contrat d'objectifs de 2014, il s'agit d'un collège dont les élèves sont issus de catégories socio-professionnelles plutôt favorisées, et leur « *bonne éducation et leur souci d'apprendre constituent le premier atout du collège*<sup>1</sup> ». De nombreuses actions culturelles sont proposées au collège dans le but de contribuer à l'« *acquisition du socle commun de connaissances et de compétences* », et la présence du CDI permet de mettre en œuvre divers projets et de permettre un lien entre les différents acteurs (enseignants et institutions partenaires). On peut donc qualifier le collège Charles de Gaulle comme étant un collège actif au niveau des projets proposés, notamment grâce aux conditions matérielles et financières qui présentent des éléments facilitateurs pour la mise en œuvre d'actions variées.

Cependant, le taux de réussite brut au diplôme national du brevet (DNB) était de 80,7% en 2014 ce qui, selon le contrat d'objectifs de l'établissement se situe « *en-deçà de ce que l'on peut attendre* » par rapport aux 85,2% obtenus à ce même examen la même année sur l'ensemble du territoire français<sup>2</sup>.

Après avoir présenté rapidement le contexte de travail au niveau de l'établissement, je vais décrire le contexte étroit, c'est-à-dire au niveau de la classe concernée par l'étude centrale de ce mémoire.

### 1.2. Contexte étroit :

J'ai décidé, dans ce mémoire, de focaliser mon attention sur l'étude et l'observation d'une classe de 5ème, plus précisément la classe de 5ème1 à qui j'enseigne l'anglais à raison

---

1 D'après le contrat d'objectifs de 2014

2 Site du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid81280/resultats-provisoires-au-diplome-national-du-brevet-2014.html>

de 3 heures par semaine durant toute cette année scolaire (les lundis, jeudis et vendredis en semaine impaire et seulement les jeudis et vendredis en semaine paire). N'ayant malheureusement qu'une seule classe de 5ème cette année, je ne dispose pas d'éléments de comparaison entre plusieurs classes du même niveau ; ainsi, les mesures qui résulteront de mes analyses ne pourront être prélevées qu'au sein de cette même classe.

Il s'agit d'une classe ayant un niveau hétérogène : en effet, la moyenne en anglais au premier trimestre variait entre 7,30/20 et 18,40/20 (toutes évaluations confondues, expression orale et écrite). La moyenne générale au premier trimestre a été tout de même plutôt satisfaisante, puisqu'elle était de 14,20/20 en anglais, et la moyenne générale, toutes matières confondues, s'élevait à 14,00. J'utilise de plus à chaque séance de travail des outils TICE (Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) dont un vidéoprojecteur afin de montrer des images ou vidéos aux élèves, permettant ainsi de travailler l'expression orale à partir d'éléments visuels. Nous étudierons d'ailleurs, dans la deuxième partie de cette analyse, l'importance de l'image.

Nous avons, depuis le début de l'année scolaire, travaillé plusieurs activités langagières, mais principalement sur des activités de production orale dans cette classe de 5ème, puisque l'approche actionnelle préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) met l'accent sur l'oral : on cherche ainsi à reproduire le schéma de processus d'apprentissage d'une langue, à savoir l'oral avant l'écrit. On cherche de plus à viser le niveau A2 du CECRL, puisqu'il s'agit du Palier 1 du collège. En ce qui concerne la production orale et pour le niveau A2 visé, les élèves doivent être capables selon le CECRL de « *produire en termes simples des énoncés sur les gens et sur les choses* » et d'« *utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples des choses propres à son cadre de vie* ». De plus, en expression orale, ils auront « *pris l'habitude d'être audible[s], de passer par les hésitations et les faux démarrages propres à l'oral et de mobiliser [leurs] connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles*<sup>3</sup> ».

Nous allons, dans cette étude, nous intéresser plus particulièrement aux activités de compréhension de l'oral, puisque nous allons analyser et nous questionner sur l'utilisation de documents / supports authentiques en classe de langue dès le Palier 1 du collège. Il est donc nécessaire de rappeler que, au niveau A2 en compréhension de l'oral et selon le CECRL, l'élève doit être capable de « *comprendre une intervention brève si elle est claire et simple* ».

---

3 Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf)

Il apprendra de plus à « *identifier le sujet d'une conversation, le point essentiel d'une annonce ou d'un message* » mais aussi à « *comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés audio et audiovisuels ayant trait à un sujet courant* ». Nous aborderons plus tard l'analyse plus approfondie de l'utilisation de ces documents .

Cette classe compte 30 élèves qui pour la grande majorité ont effectué leur 6ème dans le même collège l'année précédente. La plupart des élèves de cette classe reflètent le public du collège, c'est-à-dire, comme il a été mentionné plus tôt, des élèves issus de catégories socio-professionnelles favorisées. Elle compte également une élève arménienne qui suit en parallèle des cours de français langue étrangère (FLE), ce qui lui permet d'approfondir la maîtrise de la langue française et de suivre l'apprentissage d'une autre langue étrangère.

La 5ème1 est une classe que je peux qualifier d'active et participative à l'oral (en comparaison avec les classes de 3ème que je peux observer). Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs comme l'âge, la timidité, ou encore l'acquisition ou au contraire le manque d'acquisition des prérequis depuis la classe de 6ème conduisant l'élève à un sentiment de démotivation grandissant. C'est, de plus, une classe agréable et intéressée, mais dans laquelle il reste important de vérifier le travail régulièrement et de contrôler les bavardages. Un plan de classe a d'ailleurs été mis en place en début d'année afin de pallier les éventuels problèmes de bavardage. Les élèves sont le plus souvent disposés en « U » : cette disposition facilite les échanges et la communication (possibilité d'effectuer des *group works* (travaux par groupes en divisant la classe en 2 groupes distincts) permettant aux élèves d'interagir sur des exercices qui présentent un déficit informationnel, par exemple...).

Après avoir analysé le contexte général puis étroit de travail, je vais maintenant identifier et développer la thématique que j'ai décidé d'aborder dans cette analyse.

## **2. Identification d'une thématique et d'un début de questionnement / problématique.**

Comme je l'ai évoqué précédemment, j'ai choisi de travailler sur la compréhension de l'oral à travers l'utilisation de documents authentiques. L'utilisation de ce type de documents est fortement préconisée dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. Nous allons voir et définir dans la deuxième partie de ce mémoire ce que l'on entend par « *document authentique* », puis étudier les difficultés engendrées par l'utilisation de ce type de documents en classe d'anglais, au Palier 1 du collège. Ce choix d'étude s'explique par les difficultés et les

obstacles que j'ai moi-même rencontrés dans cette classe et dans ce niveau concerné : en effet, depuis septembre, j'ai proposé plusieurs activités de compréhension notamment orale, mais toujours par le biais de documents didactisés. Ces derniers peuvent constituer un élément facilitateur à la fois pour l'enseignant car le document regroupe seulement les points grammaticaux et/ou lexicaux nécessaires à la réalisation d'une tâche et dont on a besoin afin d'atteindre les compétences visées, mais aussi pour les élèves puisque le débit de parole est généralement adapté au niveau d'un apprenant étranger. L'objectif d'amener une plus grande authenticité en classe de langue ainsi que les difficultés que j'ai rencontrées pour trouver des documents authentiques adaptés au Palier 1 du collège m'ont amené à me pencher sur la question de l'utilisation de ce type de documents. C'est pourquoi nous allons tenter, à travers une analyse tout d'abord théorique puis pratique, de répondre aux questions suivantes : peut-on utiliser des documents authentiques au Palier 1 du collège sans mettre les élèves en difficulté ? Quelles activités peut-on mettre en place pour éviter ou minimiser les difficultés des élèves face à ce type de documents ? Et enfin, quels sont les avantages de l'utilisation de ce type de supports quant à la compréhension en classe d'anglais ? ».

Afin d'étudier la question au sein-même de la classe de 5ème avec laquelle je travaille, j'ai décidé de créer une séquence sur la cuisine en utilisant de manière exclusive des supports authentiques (audiovisuels).

Après avoir présenté le contexte de cette étude et identifié et situé la problématique, je vais, dans une seconde partie, m'intéresser à la définition des supports / documents authentiques (termes que j'utiliserai de manière indifférenciée tout au long de mon analyse) et comparer ce type de documents avec les documents dits « didactiques » puis les documents « didactisés ». Je vais exposer ensuite les effets de l'utilisation de ces documents quant à la compréhension (puis à la production qui arrive après la phase de compréhension) et évoquer les difficultés que ces derniers peuvent engendrer en compréhension de l'oral en classe, pour enfin proposer des pistes de traitement des informations à travers des activités adaptées au niveau A2.



## II. L'UTILISATION DE SUPPORTS/DOCUMENTS AUTHENTIQUES EN CLASSE DE LANGUE AU PALIER 1 DU COLLEGE

### 1. Définition

#### 1.1. Qu'est-ce qu'un document authentique ?

Depuis les années 2000 et afin de parvenir à l'amélioration des compétences des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères, plusieurs actions ont été menées telles que la création du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) par le Conseil de l'Europe. Ce Cadre Commun « *définit une base commune pour les programmes de langues, les examens...* », afin de « *construire une citoyenneté européenne et d'encourager la mobilité au sein de l'espace communautaire*<sup>4</sup> ». En tant qu'enseignant, de nouvelles pratiques doivent donc être adoptées et le CECRL ainsi que les programmes du collège – puisque c'est, dans ce dossier, le niveau qui nous intéresse – mettent l'accent sur la pratique de l'oral en classe (englobant ainsi les activités langagières de compréhension de l'oral mais aussi d'expression orale). En effet, comme l'explique Day (2001, p.19), l'acquisition de l'oral avant l'écrit et de la compréhension de l'oral avant la production de l'oral s'explique par le fait que l'enfant apprend à parler avant d'écrire, et à écouter parler avant de parler lui-même. Ainsi, les instructions officielles suivent le processus naturel d'apprentissage d'une langue en voulant favoriser le travail oral (réception puis production). C'est pour ces diverses raisons que j'ai décidé de focaliser mon attention dans cette analyse sur la pratique de l'oral en classe, et plus précisément sur la compréhension de l'oral à travers l'utilisation de documents dits authentiques.

C'est en ce sens que l'utilisation de ce type de supports dans ma pratique prend une importance capitale. Mais d'abord, nous allons définir ce qu'est un document – ou support – authentique d'après les différentes ressources. Holec (1990, p.67) définit le terme de « document authentique » par « *tout document non construit à des fins d'enseignement ou d'apprentissage de la langue* ». Selon lui, ces documents dits authentiques doivent reproduire « *des situations réelles de compréhension* » (1990, p.71). Cyril D'Halluin affirme qu' « *un document serait ainsi tout outil utilisé en classe. Ce document devient authentique lorsqu'il a*

<sup>4</sup> Site du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid21459/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues.html>

*une réelle utilité en dehors de la classe, lorsqu'il n'a pas été créé spécifiquement pour un usage scolaire* ». Il donne des exemples de documents authentiques tels que les films, albums, articles de journaux... (2012, p.9). Lhéréte va plus loin en opposant le document authentique à deux « rivaux », à savoir le « *texte littéraire jugé inadapté en particulier pour l'enseignement de la communication orale* » et le « *document fabriqué, jugé trop souvent réducteur et coupé d'un ancrage dans la culture autre, réputé inadapté [...]* » (2010, p.1). Elle nous amène ainsi à se poser les interrogations suivantes : quelle est la différence entre un document authentique et un document didactique puis un document didactisé ? Et dans quelle mesure un document peut être considéré comme authentique, ou au contraire apparaît comme didactisé ?

## **1.2. Différence entre document authentique, didactique et didactisé**

Si nous prenons la définition de document authentique de Trimble (1985, p.27), à savoir « *Genuine materials are those taken directly from a printed source and presented without alteration<sup>5</sup>* », nous comprenons qu'il s'agit donc bien de toute ressource « primaire », c'est-à-dire non créée spécifiquement pour un usage scolaire ou d'apprentissage (le débit reste naturel, voire rapide puisqu'il est destiné à un public anglophone et avec un accent authentique, qu'il soit britannique, américain – standard ou pas –, ou encore étranger...) et non modifiée ni coupée pour des raisons didactiques. Un document didactique, au contraire, est un support entièrement créé pour des apprenants – dans notre cas, des apprenants francophones. On peut en trouver dans des manuels scolaires, entre autre. Le document est donc adapté au niveau des apprenants et, par extension, en lien avec les exigences des programmes et du CECRL. Si l'on se réfère par exemple aux descriptifs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), au Palier 1 du collège et puisque c'est le niveau qui nous intéresse dans cette analyse, pour un niveau A2 visé en compréhension de l'oral, l'élève doit être capable de « *comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui [le] concerne de très près (par exemple [lui]-même, [sa] famille, les achats, l'environnement proche, le travail). [II] peut saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs<sup>6</sup>* ». Ainsi, un document didactique a pour objectifs de correspondre en tous

---

5 Traduction française de la définition des documents authentiques de Trimble : « *les documents authentiques sont ceux qui sont directement pris d'une source imprimée et présentée sans modification / transformation* ».

6 Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, compétences à atteindre au niveau A2 du CECRL en compréhension orale : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf)

points aux thèmes choisis et en lien avec les programmes. Au Palier 1 du collège, on insiste sur des thématiques proches des élèves liées à leurs centres d'intérêts, afin de susciter une certaine motivation et ainsi d'inciter les élèves à prendre la parole. Le document didactique a aussi la caractéristique, pour faciliter la compréhension des élèves, de contenir un débit lent avec du vocabulaire simple et connu et regrouper les points grammaticaux étudiés au cours de la séquence. Tous ces éléments montrent bien, par définition, qu'un document didactique ne reflète pas nécessairement une situation réelle de la vie courante mais qu'au contraire, il rassemble tous les éléments langagiers utiles à l'enseignant pour atteindre un objectif linguistique propre à la séquence étudiée.

Les principales différences entre document authentique et didactique concernent donc en premier lieu le public auquel ils s'adressent (natifs anglophones, étrangers, apprenants, suivant l'âge et le niveau) ; l'un est donc créé pour informer / documenter (journal télévisé, journal écrit ou documentaire par exemple), distraire (films, littérature...) ou encore convaincre (publicité...) – soit à des fins communicatives entre membres d'une même communauté linguistique – , alors que l'autre a été créé dans le but unique d'apprendre et de travailler avec des apprenants à partir de thématiques définies avec des outils langagiers ciblés – autrement dit, à des fins pédagogiques. La question qui se pose alors est la suivante : dans quelle mesure un document est-il authentique ?

Selon Aslim-Yetis, « *si une quelconque modification est apportée à [un document] telle que la suppression d'un ou de plusieurs paragraphes pour diminuer le taux d'informations ou bien l'ajout de connecteurs entre les phrases pour faciliter par exemple la déduction, il ne s'agit plus alors de document authentique mais de document didactisé* » (2010, p.1). Un document est donc authentique lorsque strictement aucune modification n'est apportée ; il devient didactisé dès lors que l'on modifie sa forme (ajout ou retrait d'éléments) dans le but de faciliter la compréhension chez l'apprenant. Cette affirmation est avérée : en effet l'enseignant, en modifiant le document primaire, a pour but de faciliter la compréhension pour les élèves suivant le niveau de ces derniers. Or, c'est à l'enseignant de définir le guidage suivant les niveaux et suivant le document utilisé puisque la réelle difficulté réside dans les consignes données et les tâches à réaliser et non dans le document en lui-même. L'utilisation de ces documents authentiques est d'autant plus difficile au Palier 1 du collège car les élèves y sont moins linguistiquement autonomes ; il faudra donc trouver des solutions et définir des tâches adaptées pour aider les apprenants à comprendre le document et à inférer le sens des

informations.

Après avoir défini le sens du terme « document authentique » et évoqué la différence entre un document authentique et didactique puis didactisé, nous allons maintenant étudier les divers objectifs de l'utilisation de ce type de documents en classe de langue et mentionner les difficultés rencontrées par les enseignants mais aussi par les élèves.

## **2. Effets des documents authentiques sur l'apprentissage d'une langue étrangère et difficultés rencontrées face à ce type de documents**

### **2.1. Qu'apportent les documents authentiques ? Objectifs premiers**

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'utilisation de documents authentiques est de plus en plus préconisée par les programmes et le Cadre Européen de Référence pour les Langues. Mais quels facteurs expliquent cette insistance de leur part ? Qu'apportent les documents authentiques de nouveau ? Quels est leur intérêt pédagogique ? Ce sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre.

Dans ses travaux, Holec explique l'intérêt des supports authentiques par rapport à la compréhension des apprenants par la suite et sur le long terme :

*« Si les discours auxquels l'apprenant est confronté ne sont pas sinon identiques tout au moins analogues à ceux auxquels il sera confronté dans les situations où il aura à utiliser ses savoirs-faire acquis, il courra le risque d'être incapable de faire face de manière satisfaisante (l'écoute, même intensive, de textes pseudo-oraux, par exemple, ne prépare guère à comprendre la radio ou un interlocuteur en chair et en os) [...]. C'est donc en étant confronté et non plus exposé à des textes que l'on se donne pour objectif de « comprendre », que l'on met en place, petit à petit, sa capacité d'écouter / de lire » (1990, p.68).*

Il paraît ainsi primordial en tant qu'enseignant d'habituer les apprenants le plus tôt possible et le plus souvent possible à être « confrontés » à ce type de documents car ces derniers véhiculent un langage authentique utilisé par des locuteurs natifs. De plus, pour Boulton (cité par D'Hallouin, 2012, p.11), « Il s'agirait ainsi à ce que l'apprenant apprenne la langue comme il a appris sa langue maternelle, c'est-à-dire en étant exposé à des situations lui

*demandant de comprendre et d'utiliser la langue en contexte. L'apprenant doit être amené à développer des capacités d'inférence semblables à celles qu'il a pu développer pour apprendre sa langue maternelle* ». On comprend donc bien que l'exposition régulière à la langue cible authentique favorise la compréhension de l'oral et aidera les apprenants, puisque ce sera le but ultime, à pouvoir interagir avec un locuteur natif en situation réelle.

Comme nous venons de le voir, le support authentique permet aux apprenants d'être directement confrontés à un langage fluide, un accent authentique et parfois même des expressions idiomatiques, semblable à la langue à laquelle ils pourraient faire face en situation réelle au sein d'un pays anglophone. Il apporte par ailleurs d'autres intérêts divers : en effet, il peut aussi véhiculer une image riche de la culture étrangère et ainsi « *contribuer à développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture étrangères* » (Aslim-Yetis, 2010, p.2). Cela permet non seulement de faire découvrir des éléments culturels méconnus ou inconnus, mais aussi de sensibiliser les apprenants à la notion de respect, donc d'aller au-delà de leurs représentations et des stéréotypes (l'objectif citoyen faisant partie intégrante du rôle de l'enseignant). Aslim-Yetis évoque aussi le facteur de la motivation : effectivement, un apprenant sera plus motivé s'il observe une situation réelle que si la situation est montée de toutes pièces qui aura moins de sens et d'intérêts pour lui. Leyssens parle de plus du sentiment de motivation de l'apprenant – selon lui, ce type de documents « *stimule le désir d'apprendre* » (2011, p.9) – qui peut s'accroître par la suite s'il est capable de comprendre un document authentique, puisqu'il pourra prendre une certaine confiance en lui quant à la compréhension de l'oral. Cela favorise ainsi une prise d'autonomie d'apprentissage : comme l'explique Leyssens « *en dehors de la classe, [l'apprenant] réutilisera les techniques d'apprentissage développées à partir de ces supports authentiques* », à condition que ces techniques correspondent à des stratégies transférables à d'autres situations d'écoute (2011, p.9).

Comme nous venons de voir, l'utilisation de documents authentiques présente de nombreux avantages. Il reste cependant difficile d'introduire une authenticité pure en classe, comme l'expliquent Fenner et Newby (2002, p.24), car il existe une opposition entre les situations artificielles de la salle de classe (avec l'utilisation d'une langue simplifiée et une intervention pédagogique) et le monde réel (avec l'utilisation d'une langue spontanée et des besoins réels). Quelles sont donc ces difficultés et à quoi sont-elles dues ?

## 2.2. Difficultés face aux documents authentiques

Nous avons précédemment analysé la différence entre le document authentique, le document didactique et le document didactisé. Il semble évidemment plus difficile pour les élèves d'être confrontés à un document authentique, ce dernier n'étant pas créé dans le but spécifique d'apprentissage d'une langue étrangère et n'étant pas non plus destiné à des apprenants mais plutôt à un public anglophone en comparaison avec un document didactique ou didactisé dans lequel le vocabulaire, les points grammaticaux et linguistiques en général se limitent au cadre de la séquence étudiée et des objectifs visés. Ce type de documents comporte des obstacles plus apparents tels que la présence de « *faits linguistiques inconnus (à savoir le lexique et les mots ou groupes de mots grammaticaux non encore appris), l'accentuation des mots (à cause des formes faibles des syllabes inaccentuées, qui sont peu perceptibles à l'oral), la prononciation (qui rend notamment les mots transparents à l'écrit, « opaques » à l'oral), l'ordre syntaxique (différent du français) et les accents nationaux et régionaux [...] » (Day, 2001, p.21). Le langage est donc plus idiomatique et courant, et par conséquent les faits de langue plus variés. D'autres obstacles liés à l'aspect linguistique peuvent apparaître tels que l'intonation ainsi que le débit de parole du/des locuteur(s). Alrabadi (2011, p.24) évoque ainsi la possibilité d'un « *sentiment d'insécurité* » chez l'apprenant qui peut entraver l'apprentissage de la langue cible ; c'est pourquoi il est important tout d'abord de proposer des tâches adaptées au niveau des élèves et de les habituer à procéder par repérages progressifs, mise en réseau de leur prélèvements, validation ou invalidation d'hypothèses liées à la situation d'énonciation. Le rôle de l'enseignant est de tenter de dédramatiser la confrontation aux documents authentiques en faisant comprendre aux élèves que la compréhension de l'oral est un processus de tâtonnement, de mise en réseau progressive des formes pour accéder au sens. Cette attitude à adopter sera développée plus en profondeur dans la troisième partie de ce mémoire. Il paraît aussi crucial d'habituer les apprenants, dès leur plus jeune âge, à l'écoute et au travail à partir de ce type de supports, afin d'éviter – du moins de limiter – le sentiment d'incompréhension et de frustration. Ainsi, nous pouvons être amenés à nous demander si l'âge d'exposition à la langue étrangère est si déterminant. C'est maintenant l'interrogation à laquelle nous allons tenter de répondre en nous appuyant sur différents ouvrages et articles.*

### 2.3. Difficultés de compréhension pour les élèves liées à la barrière de l'âge

L'enseignement d'une langue étrangère a été généralisé, notamment dès les classes de primaire car l'on s'est rendu compte des difficultés manifestes quant à l'apprentissage des langues vivantes au sein des pays membres de l'Union Européenne. Des travaux scientifiques et psychologiques approfondis ont montré que le facteur de l'âge était déterminant. Comme je l'ai évoqué précédemment, ce dossier présentera un travail mis en œuvre dans une classe de 5ème. Il semble donc tout d'abord crucial d'évoquer les difficultés liées à l'âge que l'on peut rencontrer en tant qu'enseignant de langue étrangère en collège.

Les diverses recherches qui ont été menées se sont intéressées aux différents âges du développement et de l'apprentissage et ont laissé paraître des « périodes » ou « phases » distinctes. Puisque, dans cette analyse précise, nous étudions l'apprentissage d'une langue étrangère au Palier 1 du collège (ce qui correspond aux classes de sixième et de cinquième), on s'intéressera à cette catégorie d'âge exacte, à savoir ce que Hagege (1996) définit comme le « seuil fatidique ». Dodane, dans sa thèse menée en 2003, rassemble divers travaux et étudie les phases successives : on distingue en premier lieu ce que Guberina (1991) nomme l'« âge heureux » (selon lui la période propice à l'apprentissage d'une langue étrangère puisque, à cet âge précis -avant 7 ans-, « *l'acquisition [d'une langue seconde] se fait encore de manière naturelle avant de se plier aux situations institutionnelles d'apprentissage* » (Dodane, 2003)). Alors que, pendant l'« âge heureux », le cerveau de l'enfant est ouvert à de nouveaux apprentissages et que les capacités d'imitation sont à leur apogée, l'enfant, vers 7-8 ans adopte de nouvelles stratégies : on constate en effet une « *perte de discrimination* » (ou perte de capacités auditives) (Piaget, 1937 cité par Dodane, 2000) -bien qu'elle soit partielle-, puisque l'enfant se focalise sur sa langue maternelle et ses particularités, devenant incapable de percevoir et de distinguer les différents sons d'une langue étrangère. Gaonac'h (2006, p.25), afin d'illustrer concrètement cette même idée, fait référence à Troubetzkoy, selon lequel « *l'oreille humaine est progressivement conditionnée à la structure phonologique de la langue maternelle, et ce conditionnement provoque une surdité sélective aux oppositions phonologiques existant dans les autres langues et non pertinentes dans la langue maternelle* ».

Enfin, à partir de 10 ans, l'enfant atteint ce que Hagege (1996) appelle le « seuil fatidique ». C'est cette « phase » ou « période » qui nous intéresse dans l'étude de l'utilisation

de documents authentiques au Palier 2 du collège puisque l'on va s'intéresser à l'apprentissage et la compréhension d'apprenants âgés de 11 à 13 ans. À cet âge et en ce qui concerne la compréhension, les difficultés s'accroissent nettement : comme l'explique Dodane, « *le conditionnement progressif de l'oreille à la structure phonologique de la langue maternelle est pratiquement achevé et provoque une véritable surdité sélective aux contrastes existant dans d'autres langues et non pertinents dans la langue maternelle (Guberina, 1991). Cette fossilisation progressive rend difficile l'accès à d'autres structures phonologiques[...]. Dalgalian (1981) n'hésiter pas à parler d' « oreille nationale ».* En effet, le cerveau se comporte auditivement en fonction de la première langue et sa configuration ne se modifie guère après 12 ans, car la myélinisation des zones secondaires et tertiaires est achevée (Luria, 1974) » (2003). Il est donc important de se rendre compte des difficultés auxquelles on doit faire face en tant qu'enseignant. En effet, la complexité pour les apprenants quant à la compréhension d'un document ne réside pas seulement, comme on va le voir par la suite, dans le fait qu'il contienne des éléments langagiers ou culturels nouveaux, mais s'explique aussi par le développement naturel physique d   à l'ancrage de la langue maternelle ainsi qu'au conditionnement de l'oreille de l'apprenant aux sons et à la structure phonologique de sa langue maternelle. Mais alors, comment choisir ces documents authentiques ? Quel type de support de compréhension de l'oral favoriser entre les supports vidéo et audio ? Quel guidage mettre en place, en tant qu'enseignant afin de faciliter la compréhension de l'oral chez l'apprenant et de minimiser les risques d'incompréhension et d'angoisse face à un document dit authentique ? Après avoir défini le terme d' « authenticité » et analysé les difficultés quant à la compréhension de l'oral liées à l'âge, nous allons désormais tenter de répondre à ces nouvelles interrogations.

### **3. Choix des documents**

#### **3.1. Travail sur le choix des documents authentiques**

Le choix des documents authentiques fait partie du travail de l'enseignant. Ce choix n'est pas anodin et doit être réfléchi et adapté aux apprenants. Le professeur est amené à trier parmi un large panel de ressources qui se sont multipliées ces dernières années, notamment en raison de l'accès grandissant à Internet. Cette multiplication de ressources ne facilite pas pour



autant le choix porté sur tel ou tel document, puisque cette sélection doit correspondre à plusieurs critères. Mais, comment choisir un document authentique pour en faire un support d'enseignement adapté à un niveau et à une tâche visée ? Ce dernier doit évidemment tout d'abord correspondre à l'entrée culturelle et aux notions ou thématiques des programmes et être approprié aux objectifs d'acquisition. Au Palier 1 du collège, par exemple, « *afin d'initier l'élève à la diversité des cultures des différentes aires anglophones, on commencera par lui donner un bagage de références communes à ces cultures*<sup>7</sup> ». Le thème abordé se nomme « *modernité et traditions* » et permet de découvrir des éléments de la culture anglophone. Il doit, de plus, correspondre à la durée adaptée au niveau (par exemple, pour le Palier 1 du collège et selon les instructions officielles, le document audio/vidéo doit durer une minute environ). Enfin, Tubbs (1993, p.423) résume les besoins attendus dans un document de compréhension : celui-ci doit contenir un langage « *spontané et naturel, [...] simple et bref : simple non dans la syntaxe mais dans une certaine qualité du discours* ». Une autre question se pose alors : quel type de document favoriser et quelles en sont les raisons ?

Puisque l'on s'intéresse plus particulièrement dans cette analyse à la compréhension de l'oral, nous devons préciser qu'il existe deux types de documents afin de travailler cette même activité langagière : on peut en effet trouver des documents audio – avec le son seulement – ou encore des documents vidéo – alliant le son et l'image –. La différence entre ces deux types de documents de compréhension de l'oral réside dans la présence d'images. Celle-ci facilite-t-elle la capacité de comprendre oralement un support authentique, ou au contraire, rend-elle plus difficile l'accès au sens du message ? C'est la question à laquelle nous allons maintenant essayer de répondre.

### **3.2. Importance de l'image**

La question dépend de plusieurs facteurs : le niveau de la classe dans laquelle le support authentique est introduit doit être considéré, ainsi que le document en lui-même (les images sont-elles en accord avec le flux de paroles, ou au contraire, sont-elles en totale opposition avec les paroles entendues?). Au Palier 1 du collège en tant qu'enseignant, il serait préférable de favoriser l'utilisation de supports authentiques dans lesquels les images sont en

---

7 Programmes du Palier 1 du collège en anglais, BO n°7 du 28 avril 2007 (hors série) : [http://media.eduscol.education.fr/file/LV/72/1/Programme\\_anglais\\_palier1\\_123721.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/LV/72/1/Programme_anglais_palier1_123721.pdf)

phase avec les éléments entendus, afin que les élèves puissent inférer du sens à partir de ces dernières. Il peut être possible pour l'élève de reconnaître un mot qui est prononcé dont il ne se souvenait pas nécessairement si l'image est associée au flux de parole, alors que l'absence d'images aurait pu créer l'incompréhension ou la non-reconnaissance de ce même mot. L'image doit donc être un élément facilitateur de la compréhension et ne doit pas rajouter de difficulté liée à l'implicite, sinon on se situe à un niveau de réception au-delà du niveau B1 du CECRL.

Dans son ouvrage « Video in language teaching », Lonergan observe et décrit la richesse de l'apport de la vidéo ; en effet, il affirme :

*« The language learner can readily see the ages of the participants ; their sex ; perhaps their relationships one to another ; their dress, social status and what they are doing ; and perhaps their mood or feelings. Further, paralinguistic information, such as facial expressions or hand gestures, is available to accompany aural clues of intonation<sup>8</sup> »* (1984, p.4).

Autrement dit, l'image permet d'éclaircir dans un premier temps des informations liées à la situation d'énonciation telles que les détails – physiques, sociaux ou autres – concernant les interlocuteurs présents dans la vidéo. Ainsi, l'apprenant peut d'ores et déjà émettre des hypothèses sur le document qu'il s'apprête à entendre, seulement par rapport à ce qu'il a vu. Nous verrons dans la troisième partie de cette analyse qu'il peut être pertinent de proposer un premier visionnage sans son. Lonergan ajoute que, toujours grâce aux images, la situation géographique / physique peut aider l'élève à émettre des hypothèses quant au contenu du document et à clarifier « *si la situation est formelle ou au contraire, informelle* » (1984, p.4). Même si le contenu linguistique d'une vidéo est peu riche, les images peuvent déclencher l'émission d'hypothèses non limitée. Cette phase d'identification du contexte de l'énonciation est une phase très importante voire primordiale car elle permet aux élèves, de manière plutôt inconsciente, de placer la situation dans un contexte plus étroit, plus clair et plus déterminé (nombre d'interlocuteurs, sexe, âge, localisation géographique, ustensiles utilisés si le document décrit une recette, par exemple, gestes et expressions du visage...). Contrairement à

---

8 Traduction de l'affirmation de Lonergan dans son ouvrage intitulé « Video in language teaching » (1984 : 4): « *L'apprenant d'une langue étrangère peut immédiatement percevoir l'âge des interlocuteurs, leur sexe, les relations que ceux-ci entretiennent, leur tenue, leur statut social et ce qu'ils font ; puis leur humeur et leurs sentiments. De plus, les informations paralinguistiques telles que les expressions du visage ou encore les gestes peuvent donner des indices quant à l'intonation utilisée* ».

ce type de document, un document audio n'aurait pas renseigné les informations physiques qui apportent des éléments supplémentaires non négligeables – bien que la présence d'éléments paralinguistiques dans les documents audio purs (bruits, musique, etc...) et suprasegmentaux (éléments prosodiques comme l'accent, l'intonation ou encore le rythme) peuvent aussi aider l'apprenant à émettre des hypothèses quant à la situation d'énonciation.

Après avoir analysé l'apport considérable des images, concentrons-nous maintenant sur l'apport de la vidéo elle-même en classe de langue. L'utilisation de la vidéo apporte-t-elle des solutions quant à la recherche de l'introduction de situations authentiques en classe ? Selon Tubbs (1993, p.424), la vidéo permet :

*« Non seulement [...] d'échapper à l'environnement trop scolaire d'une salle de classe, mais renforce [la] motivation [de l'apprenant] : dans la projection d'un film, par exemple, il veut savoir ce qui est arrivé... ou ce qui arrivera. L'identification, l'interprétation et la manipulation des modèles de discours se développent mieux dans des situations authentiques de communication. Si [l'apprenant] ne peut faire l'expérience d'un environnement anglophone réel, l'idéal serait pour lui de l'observer dans son cadre naturel, complété par les éléments qui lui donnent sa signification. Seule la vidéo peut donner accès à ce milieu [...]. La vidéo permet donc d'entendre et de comprendre la langue telle qu'elle est parlée dans la vie quotidienne et de la présenter dans le vrai cadre du pays et de ses mœurs ».*

On rejoint ainsi l'idée d'authenticité que nous avons définie précédemment. Lorsque l'on compare la définition et la notion d'authenticité avec la citation ci-dessus de Tubbs, on comprend que la vidéo peut constituer une réponse à la recherche de la mise en place de situations authentiques en classe, puisqu'elle présente de manière orale mais aussi visuelle des situations semblables au milieu naturel de l'environnement anglophone.

Tubbs (1993, p.425) mentionne un autre avantage de l'utilisation de la vidéo au niveau de la classe : en effet, il parle de changement de relations « *enseignant-enseignés* » engendrées par un changement dans les « *structures traditionnelles d'un cours* » car « *elle crée une atmosphère moins figée et favorise les discussions plus spontanées* » et apporte un intérêt au sein de la classe. Il ajoute, afin d'évoquer le côté pratique, que la vidéo est un outil facilement utilisable puisque l'on peut le visionner plusieurs fois ou encore le couper.

Tous ces éléments expliquent mon choix personnel qui s'est orienté vers l'utilisation

des vidéos et non celle des documents audio purs, puisque les vidéos apportent une dimension tout d'abord visuelle, linguistique mais aussi sociale et qu'elles facilitent l'émission d'hypothèses et déclenchent plus facilement la parole des apprenants chez qui le sentiment de sécurité grandit face aux images.

Après avoir défini dans une première partie la notion d'authenticité, l'impact de l'utilisation de supports authentiques en classe sur les apprenants et les difficultés que l'on peut rencontrer en tant qu'enseignant quant à l'utilisation de ce type de documents, et après avoir fait un choix du support vidéo et expliqué ce choix, nous allons dans une troisième partie procéder à l'analyse de documents authentiques (vidéos) en classe de cinquième et étudierons le type d'activités à favoriser ainsi que les réactions des apprenants face à ce type de vidéos. Nous nous appuierons de ce fait sur la mise en place réelle de ces activités au sein de la classe de cinquième 1.

### III. UTILISATION DE VIDEOS AUTHENTIQUES EN CLASSE DE CINQUIEME 1

#### 1. Contextualisation

##### 1.1. Description générale de la séquence

Afin d'observer la mise en œuvre des activités de compréhension de l'oral en classe et d'analyser les supports authentiques utilisés en situation réelle, j'ai décidé de créer une séquence sur le thème de la cuisine que j'ai plus précisément définie sous le nom de « *British and American Traditional Food and Recipes* ». Cette séquence comporte 9 séances ; elle a été mise en œuvre au mois de février (il s'agit de la quatrième séquence de l'année, ce qui indique que les élèves ont de multiples acquis) dans la classe de 5ème 1 que j'ai décrite plus tôt dans mon travail et s'adresse donc à des apprenants visant le niveau de compétences A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). La notion culturelle retenue pour cette séquence est la notion de « *Modernité et Traditions* » qui englobe le thème de la vie quotidienne et du cadre de vie, et plus précisément les habitudes alimentaires. Cette séquence fait intervenir les domaines public et professionnel. Les activités langagières dominantes travaillées tout au long de cette séquence sont évidemment en premier lieu la compréhension de l'oral à travers le visionnage de plusieurs documents vidéos authentiques que nous allons analyser, puis l'expression orale qui arrive naturellement à la suite de la compréhension de l'oral et qui permet aux élèves de s'exprimer à partir de ce qu'ils ont pu voir.

La tâche finale prévue à l'issue de cette séquence est une tâche de production orale, découlant entre autre d'un travail d'exploitation des documents vidéos. L'intitulé est le suivant : « *You're a famous British chef. The BBC asked you to present your favourite recipe and you accepted the idea !* ». Cette tâche est une tâche actionnelle dans laquelle l'élève doit se mettre dans la peau d'un chef cuisinier et reprend une situation courante que l'on peut rencontrer sous forme de vidéos notamment sur Internet, puisque de plus en plus de internautes réalisent des vidéos personnelles afin d'exposer leurs propres recettes. Cette tâche rentre aussi dans le cadre de l'utilisation des outils technologiques qui font partie intégrante de la vie des élèves, avec l'accès grandissant à Internet. Elle permettra de plus à ces derniers de réinvestir leurs connaissances et nous verrons que l'exploitation des documents

vidéos authentiques a une importance capitale puisqu'ils présentent directement le fond – c'est-à-dire la recette en elle-même– et la forme – autrement dit, tout ce qui touche à la mise en scène, au ton, à l'intonation à adopter, au lexique spécifique... – qu'il faut imiter pour la réalisation de la tâche finale.

Les objectifs culturels sont multiples : cette séquence permet à l'apprenant de connaître les habitudes alimentaires du monde anglophone (britanniques, américaines, etc..., comme par exemple le petit déjeuner anglais – *English breakfast* – ou encore quelques desserts tels que les *cupcakes*, *cheesecakes* et les *pancakes*...), de découvrir l'existence d'une fête calendaire (ici le *Pancake Day*) ainsi que des éléments de la vie quotidienne tels que l'unité de mesure (degrés *Fahrenheit*).

Au niveau de la compétence linguistique, les apprenants sont amenés à acquérir un lexique nouveau, riche et varié ; il s'agit du lexique des aliments avec des mots comme *bacon*, *tomatoes*, *eggs*, *sausage*, *bread*, *orange*, etc., du lexique des ingrédients (exemples : *sugar*, *flour*, *milk*, *water*, *vanilla extract*, *baking powder*, etc.), des ustensiles de cuisine (comme par exemple *bowl*, *tea spoon*, *spatula*, *whisk*, etc.), des verbes d'action liés aux recettes de cuisine comme *whisk*, *add*, *mix*, *preheat*, etc., des adjectifs liés aux textures et aux saveurs tels que *good* ou encore *fluffy*, ainsi que des verbes de goûts comme *like*, *love*, *hate*, ... . Cette séquence nous a aussi permis de rebrasser les chiffres, quelques mots de liaison et des marqueurs de chronologie, mais aussi d'introduire des adverbes tels que *also*, *too*, *essentially*, etc. En ce qui concerne les points grammaticaux, cette séquence a amené les élèves à utiliser le quantifieur *some*, à utiliser l'expression du but avec l'utilisation de *to* suivi de la base verbale et à utiliser l'impératif dans le cadre de la description des étapes successives pour la réalisation d'une recette.

Cette séquence comporte de plus des objectifs méthodologiques liés à la compréhension de l'oral : en effet, les élèves prendront l'habitude d'émettre des hypothèses à partir du titre d'un document (*I think we'll hear...*) et, après l'écoute, ils seront capables d'énumérer les mots qu'ils ont entendu (*I heard...*). En expression orale et à l'issue de cette séquence, l'apprenant sera capable de structurer ses idées avec l'utilisation des mots de liaison et de chronologie, d'utiliser les *gap fillers* et de convaincre en utilisant l'intonation et la gestuelle qu'il utilisera après avoir observé ces éléments à travers les vidéos authentiques. Tous ces objectifs énumérés amèneront les élèves à pouvoir réaliser la tâche finale. Nous

allons maintenant nous consacrer à l'analyse didactique des documents authentiques utilisés au cours de cette séquence.

## 1.2. Analyse didactique des documents authentiques utilisés

La séquence mise en œuvre fait intervenir différents types de documents authentiques : on retrouve dans cette même séquence des documents écrits – utilisés donc pour travailler la compréhension de l'écrit en premier lieu – ainsi que des documents vidéos – proposés pour travailler l'activité langagière de compréhension de l'oral. Nous allons seulement nous intéresser dans cette analyse aux documents vidéos authentiques (voir les liens dans l'Annexe1), puisque nous étudierons et observerons la compétence de compréhension orale des élèves. Pour cela, nous allons nous employer dans un premier temps à l'étude des éléments facilitateurs et des obstacles qu'engendrent ces vidéos choisies.

Le premier support auquel nous allons nous intéresser est une vidéo qui sera étudiée au cours de la première séance – séance qui permettra d'introduire le thème général de la séquence. Elle présente les aliments qui composent un petit déjeuner anglais. Le titre du support est explicite (« *Typical English Breakfast* ») et permettra donc d'effectuer une activité de pré-écoute qui amènera les élèves à rebrasser et à enrichir le lexique. Cette vidéo est le premier document authentique utilisé avec la classe de cinquième 1 depuis le début de l'année scolaire. Pour ces raisons, j'ai donc décidé d'arrêter le visionnage au bout de 51 secondes. Le débit de l'interlocutrice peut être qualifié comme très rapide et son accent américain authentique peut rendre la compréhension d'autant plus difficile. De plus, la présence de mots inconnus (comme *baked beans*, *mushrooms*, *black pudding*, *blood sausage*, *marmalade*, par exemple) présente un obstacle considérable. Cependant, la présence d'images peut présenter un élément facilitateur quant à la compréhension de l'oral.

Le second document utilisé est une vidéo extraite du site web Youtube. Ce document sera introduit au cours de la troisième séance de la séquence. Il présente une recette de cuisine, plus exactement une recette pour réaliser des *cookies* et décrit les ingrédients, ustensiles et étapes nécessaires à la réalisation de cette recette. Son titre est explicite et donne des informations sur la nature du document : « *How to make easy Easter cookies* ». La vidéo dure 1 minute et 54 secondes, ce qui est plus long que les documents censés être utilisés au

niveau A1-A2 du CECRL qui doivent durer aux alentours d'une minute. Cela peut être considéré comme un obstacle à la compréhension puisque, plus la vidéo est longue plus elle est riche en informations, mais la présence d'images nous le verrons apporte des éléments d'aide considérables. Elle est principalement destinée à un public d'enfants anglophones. Le débit utilisé est soutenu, surtout pour des apprenants visant un niveau A2, et l'accent de l'interlocutrice est britannique. Nous pouvons préciser de plus que nous ne voyons pas physiquement l'interlocutrice ; les élèves ne peuvent donc pas se raccrocher aux indices qu'elle aurait pu donner – expression du visage, gestes ou encore mouvement de ses lèvres afin de comprendre le sens de quelques mots. Cette vidéo contient une charge lexicale importante avec du vocabulaire inconnu, ce qui représente un obstacle supplémentaire. Par ailleurs, la présence d'images offre un avantage quant à la compréhension du support proposé : en effet, la simultanéité entre les paroles prononcées par l'interlocutrice et les images qui illustrent parfaitement les étapes de la recette favorisent et facilitent la compréhension. J'ai décidé d'enlever les écritures (ou sous-titres) dans cette vidéo afin d'observer la compétence de compréhension de l'oral uniquement. Je ne demanderai pas aux élèves de comprendre le support de manière exhaustive ; il servira principalement à comprendre pour ensuite pouvoir décrire les ingrédients et les ustensiles nécessaires à la réalisation de la recette présentée.

Les deux vidéos ont été utilisées au cours de la séquence et ont permis aux élèves d'avoir un aperçu du résultat de la tâche finale demandée. Toutes deux sont des supports authentiques que j'ai décidé de ne pas modifier et ce sont ces documents qui me permettront d'étudier et d'analyser la compétence de compréhension de l'oral chez les apprenants.

Après avoir décrit le potentiel didactique des deux documents utilisés lors des expérimentations, nous allons en premier lieu évoquer les premiers réflexes que l'enseignant doit adopter en amont d'une confrontation à un document authentique avec des élèves du Palier 1 du collège.

### **1.3. Premiers réflexes de l'enseignant avant le travail de compréhension de l'oral**

Il m'a semblé important, avant de passer à la description plus précise des activités à mettre en place ainsi que des résultats obtenus, de décrire l'attitude que l'enseignant doit



adopter face à des apprenants qui sont confrontés pour une des premières fois à un document authentique – dans notre cas, un document vidéo authentique. Nous avons évoqué plus tôt le « *sentiment d'insécurité* » (évoqué par Alrabadi (2011, p.24)), d'incompréhension et de frustration que l'élève pouvait ressentir face à un document avec un débit rapide et un accent et une intonation authentiques. Le rôle de l'enseignant est donc principalement de tenter de dédramatiser la confrontation aux documents authentiques en faisant comprendre aux élèves que la compréhension de l'oral est un processus de tâtonnement, de mise en réseau progressive des formes pour accéder au sens. Day (2002, p.23) parle aussi de ce sentiment d'incertitude des élèves et décrit ce qu'elle a pu observer en situation réelle :

*« [les élèves] se focalisent sur ce qu'ils ne comprennent pas et ressentent par conséquent un puissant sentiment d'impuissance et d'échec, qui engendre une forte appréhension et le refus à essayer de comprendre quoi que ce soit, étant donné le peu de choses qu'ils pensent savoir au regard du flot de mots inconnus. De plus, en se bloquant sur les mots inconnus, ils n'entendent pas les mots qu'ils connaissent. Or, il leur faut apprendre à donner la priorité aux mots connus qu'ils peuvent reconnaître et à prendre appui sur eux pour reconstruire du sens ».*

L'un des premiers réflexes à adopter en tant qu'enseignant est de rassurer les élèves quant au contenu linguistique riche que le support présente et dont ils vont devoir faire face : en effet, comme l'affirme Lhéréty (2010, p.7), « *le professeur est donc le médiateur essentiel qui doit avant tout faire suspendre tout jugement hâtif* ». De son côté, Day évoque le fait qu'il n'est pas « *pas [nécessaire] de comprendre tous les mots du message oral pour en saisir le sens* », et c'est ce qu'il faut dire aux élèves afin de les aider à limiter le risque de blocage avant même la confrontation au document. En d'autres termes, la compréhension ne doit pas être exhaustive mais globale ou sélective. Il est crucial de souligner que la reconnaissance de seulement quelques mots peut être suffisante à l'émission d'hypothèses et que c'est sur ces hypothèses que le travail sera fait par les élèves eux-mêmes et avec les élèves, du moins à ce niveau d'apprentissage de la langue étrangère. C'est en ce sens que le guidage que l'enseignant propose est primordial : il doit en effet adapter les activités et définir des tâches réalisables selon le niveau des apprenants et selon les objectifs visés, notamment pour la réalisation de la tâche finale.

En ce qui concerne la compréhension orale, on peut donc demander aux élèves de

repérer et de relever sur le cahier de brouillon et au crayon à papier (ou on peut s'appuyer sur la mémoire à court terme des élèves puisque pour certains il est difficile d'écouter et d'écrire en même temps) tous les mots qui peuvent les aider à induire du sens comme les mots connus, accentués, ou encore les mots répétés.

Nous allons maintenant tenter de répondre à de nouvelles interrogations, à travers plusieurs expérimentations mises en place en classe de cinquième 1 : tout d'abord, quelles activités mettre en place en amont pour faciliter la compréhension face à ce type de document qui peut paraître difficile au premier abord pour des apprenants du Palier 1 du collège? Ces activités en amont sont-elles indispensables à la compréhension de l'oral de documents authentiques ? Puis, quelles consignes donner aux élèves et ces consignes permettent-elles d'aider les élèves à cibler les éléments à repérer ? Enfin, la présence d'images facilite-t-elle la compréhension d'un support et aide-t-elle les élèves à dédramatiser la compréhension de l'oral ? Afin de répondre à ces dernières interrogations, nous allons décrire les expérimentations mises en place et présenter les résultats pour chaque document.

## **2. Exploitation du premier document authentique**

Élucidons tout d'abord ce qu'est la « pré-écoute » : Aslim-Yetis (2010, p.2) décrit cette activité comme « [consistant] *généralement en différentes activités de remue-méninges (discuter sur un mot clé, apporter des images ou des textes se rapportant au contenu à écouter...)* toutes centrées sur la préparation de la phase écoute, sur la préparation à la compréhension du document ». Elle permet ainsi de préparer les élèves à la compréhension et d'anticiper le vocabulaire qui pourrait être présent dans le support. Il ne s'agit pas d'élucider le vocabulaire présent dans le support qui va être travaillé dans sa totalité, mais d'émettre des hypothèses et de préparer son oreille à la compréhension (ou du moins, à ce stade, à la « perception »).

J'ai décidé de montrer, à travers cette expérimentation, l'importance des activités de pré-écoute quant à la compréhension de l'oral d'un document authentique en utilisant le premier document présenté ci-dessus (III. 1.2., page 22). Pour cela, j'ai eu l'occasion de travailler en demi-groupe avec la classe de cinquième 1 (qui comptait 2 absents ce jour-là), ce qui m'a permis de diviser la classe en deux groupes distincts et homogènes et de tester deux

approches différentes : une partie de la classe aura rencontré, à travers une activité de pré-écoute, le vocabulaire présent dans la vidéo, contrairement au second groupe. Cette séance est la première séance de la séquence, donc permet d'introduire le thème. Alors, quel est l'intérêt de l'activité de pré-écoute au sein d'une activité de compréhension de l'oral ? C'est la question à laquelle nous allons tenter de répondre dans le paragraphe suivant.

## 2.1. Importance de l'activité de pré-écoute

Afin de mesurer l'importance des activités de pré-écoute, j'ai décidé d'observer à travers une expérimentation l'attitude des élèves face à un support authentique. J'ai donc proposé au premier groupe qui se composait de 14 élèves, soit la moitié de la classe, une activité de pré-écoute à travers l'exploitation d'images. Il s'agissait d'images présentant plusieurs plats composés de divers aliments. Ces images ont permis de rebrasser le lexique connu des aliments qui a été vu en classe de sixième (par exemple *eggs, bread, tomatoes, orange...*), mais aussi d'introduire du nouveau vocabulaire inconnu lié au thème de la nourriture et des recettes. Afin de mémoriser ce vocabulaire et de fixer la prononciation, les élèves ont répété les mots connus et nouveaux, en premier lieu de façon individuelle, puis de manière collective. Avant de procéder au visionnage du document authentique inconnu, j'ai demandé aux élèves de travailler à partir du titre du support (« *Typical English Breakfast* »), et leur ai demandé quels mots ils s'attendaient à entendre, dans le but d'anticiper quelques mots de vocabulaire. Il est important de préciser que l'interlocuteur parle de manière très rapide, ce qui rend difficile la compréhension de l'oral des élèves. Les élèves ont été capables de produire des énoncés tels que : « *I think we'll hear eggs* », « *I think we'll hear food* », « *I think we'll hear bread* » ou encore « *I think we'll hear tomatoes* ». J'ai ensuite noté l'expression orale qui a suivi la compréhension afin d'apprécier les mots relevés et compris au cours de la projection de la vidéo. La vidéo est accompagnée d'une image illustrant les paroles.

En ce qui concerne le second groupe, qui se composait aussi de 14 élèves, j'ai décidé d'effectuer l'écoute sans aucune activité de pré-écoute ce qui, par hypothèse, devrait rendre le travail de compréhension plus difficile puisque les mots connus ou même inconnus ne seront pas élucidés avant l'écoute.

Je vais maintenant présenter les résultats obtenus et interpréter ces derniers, afin de

répondre à la question concernant l'importance de l'activité de pré-écoute. Les résultats exprimés en pourcentage seront arrondis au dixième près.

## 2.2. Résultats et constatations

Je présenterai en premier lieu les résultats du premier groupe à qui j'ai proposé une activité de pré-écoute à travers l'exploitation d'images puis, dans un second temps, les résultats du second groupe qui n'a pas travaillé au préalable sur le vocabulaire lié au thème de la séquence. Afin de mesurer le ressenti des élèves et de manière ludique, j'ai distribué une fiche à chaque groupe contenant des *smileys* avec de courtes légendes (« *J'ai compris l'intégralité du message* », « *J'ai réussi à comprendre quelques mots* », « *J'ai réussi à comprendre peu de mots* » et « *Je n'ai compris aucun mot du document* »)(voir le modèle dans la partie « Annexes » – Annexe2 – de ce dossier). Pour chaque écoute, l'élève devait entourer le *smiley* qui correspondait à son ressenti personnel quant à l'écoute. Afin de ne pas placer l'élève en position d'échec et de frustration, ces fiches ont été remplies de manière anonyme. J'ai procédé à trois écoutes consécutives pour chaque groupe.

A l'issue de la première écoute, j'ai relevé le ressenti général des élèves. Voici ci-dessous la représentation graphique des résultats obtenus pour le premier groupe :

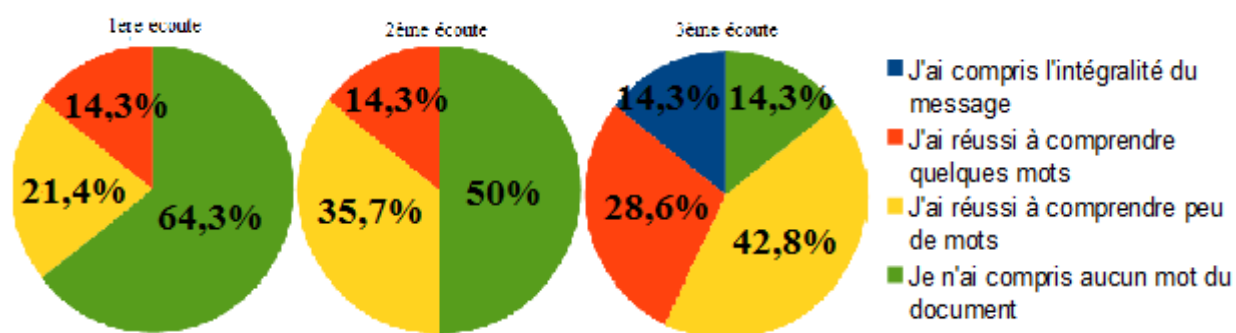


Figure 1

Comme nous pouvons le voir sur la figure 1, sur les 14 élèves, 9 élèves ont déclaré n'avoir « *compris aucun mot du document* » (soit 64,3% de la population étudiée) et 3 élèves ont répondu avoir compris « *peu de mots* » (soit 21,4% de la population étudiée) et 2 élèves ont déclaré avoir compris « *quelques mots* » (soit 14,3% de la population étudiée). Aucun élève n'a répondu qu'il avait compris « *l'intégralité du message* » (soit 0% de la population étudiée).

pour les deux critères). Pour la seconde écoute, 7 élèves ont déclaré n'avoir « *compris aucun mot du document* » (soit 50% de la population étudiée), 5 élèves ont répondu avoir compris « *peu de mots* » (soit 35,7% de la population étudiée), 2 élèves ont compris « *quelques mots* » (soit 14,3% de la population étudiée) et aucun élèves a déclaré avoir compris « *l'intégralité du message* » (soit 0% de la population étudiée). En ce qui concerne la troisième écoute, 2 élèves ont répondu qu'ils n'avaient « *compris aucun mot du document* » (soit 14,3% de la population étudiée), 6 élèves ont déclaré avoir compris « *peu de mots* » (soit 42,8% de la population étudiée), 4 élèves ont répondu qu'ils avaient « *compris quelques mots* » (soit 28,6% de la population étudiée) et 2 élèves ont déclaré avoir compris « *l'intégralité du message* » (soit 14,3% de la population étudiée). Au vu de ces résultats, on remarque qu'au fur et à mesure des écoutes, de plus en plus d'élèves de ce premier groupe comprennent de plus en plus d'éléments. A l'issue de la première écoute, peu d'énoncés ont été produits oralement. Au fil des écoutes, les élèves ont été capables de produire des énoncés de plus en plus riches en fournissant des mots de lexique présents dans la vidéo.

Les résultats du second groupe ont été quelque peu différents. En voici la représentation graphique ci-dessous :

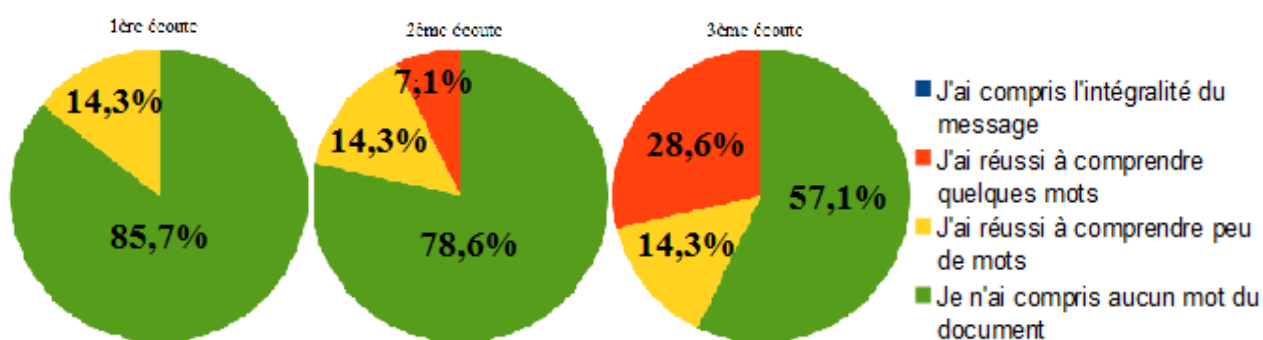


Figure 2

Comme le montre la figure 2, lors de la première écoute, beaucoup de réactions de la part des élèves se sont faites entendre : en effet, plusieurs élèves ont dit « *je ne comprends rien !* », « *elle parle trop vite !* ». Cet élément traduit tout d'abord un sentiment de frustration qui ne s'est pas manifesté chez les élèves du premier groupe ; cela est donc lié au manque d'activité de pré-écoute, puisque la différence entre les deux groupes réside dans l'absence d'activité avant l'écoute. A l'issue de cette première écoute, 12 élèves (soit 85,7% des 14 élèves du second groupe) ont répondu qu'ils n'avaient compris « *aucun mot du document* » et 2 élèves (soit 14,3% de la population étudiée) ont déclaré avoir compris « *peu de mots* ». Si

l'on compare les deux groupes, la proportion d'élèves dans le second groupe à n'avoir compris « *aucun mot du document* » est supérieure à celle du premier groupe (64,3% pour le premier groupe contre 85,7% pour le deuxième groupe). Après cette première écoute, aucun élève n'a été capable de produire un énoncé. Il m'a donc semblé nécessaire, entre la première et la deuxième écoute, de tenter de dédramatiser la situation et d'insister sur le fait que la compréhension ne devait pas être exhaustive et détaillée. J'ai donc demandé aux élèves de se concentrer sur le repérage de mots porteurs de sens. Après la seconde écoute, 11 élèves ont répondu qu'ils n'avaient compris « *aucun mot du document* » (soit 78,6% de la population observée), 2 élèves ont déclaré avoir compris « *peu de mots* » (soit 14,3% de la population étudiée), et 1 élève (soit 7,1% de la population observée) a déclaré avoir compris « *quelques mots* ». Aucun élève n'a répondu qu'il avait compris « *l'intégralité du message* ». L'expression orale qui a suivi la deuxième écoute a été peu riche : une minorité d'élèves a été capable de prononcer quelques mots qu'ils avaient entendus. Il est important de noter aussi que la concentration des élèves a diminué, et cela peut être lié au sentiment d'incompréhension qui se suit d'un sentiment d'échec et de démotivation. Ces sentiments se sont traduits par des soupirs et par la déconcentration visible de certains élèves. Avant la troisième écoute et dans le but d'atténuer la déconcentration, j'ai demandé aux élèves de se concentrer sur les images. A l'issue de cette écoute, 8 élèves ont répondu qu'ils n'avaient compris « *aucun mot du document* » (soit 57,1% de la population observée), 2 élèves ont déclaré avoir compris « *peu de mots* » (soit 14,3% de la population étudiée) et 4 élèves ont déclaré avoir compris « *quelques mots* » (soit 28,6% de la population observée). Aucun élève, à l'issue des trois écoutes, a déclaré avoir compris « *l'intégralité du document* » (soit 0% de la population observée). On peut émettre l'hypothèse que l'image a joué un rôle d'aide à la compréhension (nous développerons cette idée au cours de l'exploitation du second support authentique).

Suite à cette expérimentation, j'ai pu constater plusieurs choses : tout d'abord, j'ai remarqué un manque de concentration et un manque de confiance en soi chez les élèves du deuxième groupe. On peut en effet affirmer que l'absence d'activité de pré-écoute place les élèves en situation d'échec, puisqu'on leur demande de repérer des mots qu'ils ne connaissent pas, ou du moins qui n'ont pas été mobilisés ou réactivés en amont. L'activité de pré-écoute prend alors tout son sens puisqu'elle permet aux élèves de repérer plus facilement les mots et de vérifier si, dans le document étudié, ils vont retrouver ou non le lexique qu'ils ont vu lors de cette activité. Afin d'éviter de mettre les élèves en situation d'échec face à la

compréhension d'un document nouveau et authentique et afin de ne pas les bloquer sur le long terme, il est vivement recommandé en tant qu'enseignant de procéder à une activité de pré-écoute ; celle-ci ne nécessite pas forcément l'apport d'images externes au document lui-même : il peut s'agir par exemple de faire un premier visionnage sans le son, lorsque le document s'y prête comme celui-ci.

Après avoir étudié à travers cette expérimentation l'importance de l'activité de pré-écoute, nous allons maintenant analyser l'importance du rôle des consignes ainsi que l'importance et le rôle des images dans la compréhension de l'oral.

### **3. Exploitation du second support authentique**

J'ai voulu, à travers cette expérimentation, mesurer l'importance des consignes ainsi que celle des images. Afin de mettre en place cette expérience, j'ai décidé de scinder la classe de cinquième 1 en trois groupes distincts de niveau homogène (groupes A, B et C), à qui j'ai distribué des fiches différentes. Le document sur lequel nous avons travaillé est la seconde vidéo dans laquelle la recette de *cookies* est décrite. Il est important de préciser que l'expérimentation a été mise en place durant la quatrième séance de la séquence ; les élèves ont donc, avant le visionnage de la vidéo, déjà rencontré et mémorisé certains mots de vocabulaire qui apparaissent dans le document authentique. Puisque l'on se situe vers le début de la séquence, cette vidéo ne sera pas étudiée sur tous les points, mais servira aux élèves pour repérer dans un premier temps les ustensiles, quantités et ingrédients nécessaires à la réalisation de la recette présentée.

#### **3.1. Importance du guidage par les consignes et résultats**

La question qui a motivé la mise en place de cette expérimentation était la suivante : « Quel est le rôle des consignes de repérage dans la compréhension orale et les consignes permettent-elles de faciliter l'accès au sens et la mise en réseau des éléments relevés pour les élèves ? ». Afin de répondre à cette question, nous allons nous appuyer sur des copies transcrivant la prise de notes d'élèves. Nous nous concentrerons sur les mots relevés sans porter attention aux fautes d'orthographe.

Dans un premier temps, seuls les groupes A et B sont restés dans la salle de classe. L'exercice pour ces deux groupes consistait en l'écoute deux fois de suite de l'enregistrement de la vidéo (audio seulement) suivi du visionnage une troisième fois de la vidéo, cette fois avec l'ajout des images, présentant une recette de cuisine. Le groupe A avait des consignes précises qui consistaient à relever, pendant la première écoute, tous les nombres et les ingrédients qu'ils entendaient. Lors de la seconde écoute, ils devaient se concentrer sur le relevé des ustensiles et des verbes d'action liés à la cuisine. Puis, pendant le troisième visionnage – avec les images –, ils devaient relier au stylo rouge les nombres et les ingrédients qu'ils avaient relevé lors de la première écoute et ajouter les mots qu'ils n'avaient pas relevés lors des deux premières écoutes. De leur côté, les élèves du groupe B devaient relever durant les trois écoutes (les deux premières écoutes avec seulement les informations audio, puis la troisième avec l'ajout des images) tous les mots connus, accentués et porteurs de sens.

J'ai pu constater, d'après le relevé des prises de notes des élèves et d'après les restitutions orales qui ont suivi la prise de notes, qu'il était plus facile pour les élèves qui avaient des consignes précises (à savoir le relevé des nombres et des ingrédients) de mettre en réseau les informations, et par extension, de faire du sens (Cf. Annexe3). Lorsque l'on compare les prises de notes des élèves des différents groupes, on peut constater que les élèves du groupe A, soit ceux qui devaient relever des éléments précis (nombres, ingrédients, ustensiles et verbes d'action) sont parvenus à relever davantage de nombres durant la première écoute que les élèves du groupe B durant les trois écoutes successives (Cf. copies de prise de notes d'élèves représentatives en annexe). Le groupe A et le groupe B ont relevé autant d'ingrédients et d'ustensiles puisque ces champs sémantiques sont les points lexicaux nouveaux principaux de cette séquence et ont été introduits juste avant l'introduction du support vidéo.

Lors de la prise de parole suivant les écoutes, les élèves du groupe A ont été capables de produire des phrases du type « *In order to make cookies, you will need 1 egg / 225g of sugar...* », alors que les élèves du groupe B ont été capables de produire « *In order to make cookies, you will need flour, butter, vanilla extract...* ». Puisque la différence entre les deux groupes réside dans les consignes, on peut déduire que ces dernières permettent aux élèves d'opérer une écoute sélective et de limiter le repérage de mots, et ainsi de faciliter la mise en réseau entre informations relevées (entre les nombres et les ingrédients par exemple, lors de la première écoute). Au contraire, les élèves du groupe B qui ont dû s'adonner à la prise de note



de tous les mots connus, accentués et porteurs de sens ont moins été capables de faire des liens entre les nombres et les ingrédients : en effet, moins d'élèves ont su associer les nombres aux ingrédients.

Le guidage apporté grâce aux consignes permet ainsi d'aider les élèves à produire du sens entre les différentes catégories lexicales, par exemple, et de déterminer avant l'écoute l'existence des catégories que les élèves vont devoir repérer et relever au cours de l'écoute. Ce travail de catégorisation peut être réalisé avec les élèves lors d'une activité de pré-écoute à partir d'un *brainstorming* autour du titre et/ou d'une image tirée du document vidéo. Selon Day, « *la reconstruction du sens va au-delà de la compréhension des mots et [...] il ne peut y avoir de sens que si l'on confronte ce que l'on a entendu avec la situation de communication et sa connaissance du monde en général* » (2002, p. 23). Autrement dit, la connaissance de l'élève de catégories liées à la situation d'énonciation l'aide à construire du sens. Cela rejoint l'idée que, en donnant aux élèves un guidage précis soit de relever des informations par catégorie par exemple, il sera à même de mettre en réseau les informations plus facilement.

Afin de recueillir le ressenti des élèves concernant la place des consignes dans la compréhension de l'oral, j'ai décidé de leur poser des questions à travers un court questionnaire (présenté dans l'annexe 4). La question adressée au groupe A concernant les consignes était la suivante : « *Pensez-vous que vous auriez relevé autant de nombres sans la consigne ?* ». Sur 12 élèves concernés, 7 ont répondu « *non* », qu'ils ne pensaient pas pouvoir relever autant de nombres sans la consigne (soit 58,3% de la population étudiée) ; 3 élèves ont répondu « *oui* », qu'ils auraient été capables de relever autant de nombres sans la consigne (soit 25% de la population étudiée) ; et enfin, 2 élèves sur les 12 ont répondu qu'ils ne savaient pas (soit 17,7%). Ce questionnaire traduit le ressenti personnel des élèves et rejoint l'idée que la présence de consignes permet de cibler les mots qu'ils doivent relever pendant l'écoute. Le groupe B quant à lui devait répondre à la question suivante : « *Pensez-vous que vous auriez relevé plus de nombres avec une consigne plus précise ?* ». Sur 12 élèves qui composaient ce groupe, 9 élèves ont répondu « *oui* », qu'ils auraient sûrement relevé plus de nombres avec une consigne plus précise (soit 75% de la population étudiée), contre 3 élèves qui pensent que « *non* », ils n'auraient pas forcément relevé plus de nombres avec une consigne plus précise (soit 25% de la population étudiée). Cette expérimentation montre qu'il est plus facile pour les élèves qui ont relevé les champs sémantiques demandés de reconstruire du sens entre les mots, et que ceux qui avaient pour consigne de relever les nombres, par

exemple, ont été capables d'en relever davantage que ceux qui devaient relever tous les mots porteurs de sens.

Afin que le travail soit plus intéressant pour les élèves, il est possible de leur demander avant l'écoute de deviner les catégories ou les champs sémantiques qu'ils s'attendent à entendre dans le document proposé à travers un *brainstorming*, par exemple. Ainsi, ce sont les élèves eux-mêmes qui auront réfléchi sur les champs lexicaux, à partir de la situation de communication et seront plus capables durant l'écoute / le visionnage du document de repérer du vocabulaire. Je n'ai pas mis en place cette activité pour l'exploitation de ce document car j'ai voulu que tous les élèves soient sur le même pied d'égalité face au document.

Après avoir constaté le rôle et l'importance du guidage à travers les consignes, nous allons maintenant analyser – encore une fois à travers des relevés de prise de notes d'élèves – l'importance des images.

### **3.2. Importance des images et résultats**

Nous avons évoqué dans la deuxième partie de cette analyse l'importance de l'image qui apporte un certain sentiment de sécurité chez l'apprenant confronté à un document authentique, mais aussi des informations sur la situation d'énonciation. Afin de justifier le poids des images dans la compréhension de l'oral, j'ai confié une tâche différente au groupe C. Ce dernier groupe a d'abord visionné une première fois les images d'illustration de la vidéo, sans le son. Les élèves ont pu avoir 2 écoutes supplémentaires pour visionner cette fois la vidéo avec à la fois les images et le son.

Lorsque l'on étudie de plus près la prise de notes de l'échantillon d'élèves du groupe C, on peut constater un relevé riche dès la première écoute (relevé d'ingrédients et d'ustensiles nécessaires à la réalisation de la recette, puisque ce sont ces éléments-là qui sont visibles à travers les images). On remarque en premier lieu que certains éléments ont été relevés par le groupe C et ne figurent pas sur les prises de notes des groupes A et B, même lors de la troisième écoute avec les images : en effet, si l'on compare les prises de notes des trois groupes, on remarque que certains éléments visuels ont été relevés par le groupe C tels que les mots *spatula*, *plate* ou encore *little eggs* (avec le détail de la taille par l'utilisation de l'adjectif *little*). Plusieurs élèves ont aussi relevé d'autres adjectifs comme *large bowl* ou *little bowl*

(voir l'annexe3). Ces constatations démontrent donc que les éléments visuels sont très importants et apportent des informations supplémentaires par rapport à l'audio. Après ce premier visionnage, les élèves ont pu me produire des phrases telles que « *To make cookies, you will need eggs, flour, vanilla extract, butter, sugar and little eggs. You will also need a large bowl, a table spoon* ». « *You will need a spatula and a plate* ».

Nous pouvons donc déduire plusieurs choses et émettre plusieurs constatations et hypothèses : d'une part que les images – donc les éléments visuels – apportent des indices quant aux ingrédients et aux ustensiles nécessaires à la réalisation de la recette, et peuvent même parfois être plus riches que les informations sonores. Nous pouvons aussi d'autre part constater que les groupes A et B n'ont pas relevé ces informations liées aux images (images qu'ils ont vu seulement durant la troisième écoute), même lors de cette troisième écoute. Cela peut nous amener à formuler l'hypothèse que les élèves (ici, ceux des groupes A et B) se concentrent seulement sur les éléments sonores et nullement sur les éléments visuels, et ceci peut être lié au sentiment d'insécurité que nous avons évoqué précédemment : en effet, le désir des élèves de relever tous les mots afin de comprendre le message est manifeste ; c'est pourquoi il faut insister en tant qu'enseignant et avant l'écoute (et le visionnage si des images sont présentes) d'un document authentique sur l'importance du fait qu'il n'est « *pas [nécessaire] de comprendre tous les mots du message oral pour en saisir le sens* », comme l'évoque Day et d'insister sur l'importance du relevé des éléments pas seulement sonores mais aussi visuels auprès des élèves.

Les deuxième et troisième écoutes ont permis au groupe C de relever les informations qui ne sont pas visibles à travers les images (les nombres, par exemple). Afin d'avoir une idée concernant le ressenti des élèves quant à la présence des images, j'ai choisi de distribuer un questionnaire aux 6 élèves concernés. Sur ces 6 élèves, 4 élèves ont déclaré que le fait d'avoir visionné les images en premier les a « *un peu* » aidé à mieux repérer des mots lors des seconde et troisième écoutes (soit 66,7% de la population étudiée). Les 2 autres élèves ont répondu que le fait d'avoir visionné les images en premier les a aidé « *de manière importante* » à mieux repérer des mots lors des seconde et troisième écoutes (soit 33,3% de la population étudiée). Aucun n'a déclaré que les images avaient eu un rôle non utile pour le visionnage des seconde et troisième écoutes. Nous pouvons donc déduire que la présence d'images permet non seulement de relever des éléments qui ne sont pas systématiquement fournis par les informations audio, mais aussi que la présence de ces images permet aussi de

reconnaître plus facilement des mots procurés par les informations audio.

Les images jouent donc un rôle conséquent dans la compréhension de l'oral d'un document authentique ; il faut donc insister auprès des élèves sur le repérage des mots prononcés dans l'audio mais aussi sur le repérage des éléments visuels. Les images apportent une aide à la compréhension par l'apport des éléments visuels et peuvent permettre à l'élève de reconnaître certains mots prononcés qu'il ne reconnaîtrait pas sans la présence des images. L'expérimentation effectuée avec le groupe C a permis aux élèves de constater l'importance des images puisque les élèves de ce groupe ont été capables de s'exprimer oralement à partir du relevé de mots en s'appuyant sur les indices qu'ils ont pu visionner. Elles peuvent donc permettre de dédramatiser indirectement la confrontation aux supports authentiques.

## CONCLUSION

L'utilisation de documents authentiques est de plus en plus préconisée et tend à se généraliser dès le collège, au détriment des documents dits didactiques ou encore didactisés qui ne reflètent pas la langue que l'on pourrait rencontrer dans la vie réelle. En tant qu'enseignante de langue vivante étrangère, notamment en classe de cinquième, il m'a semblé important de me pencher sur la compétence de compréhension de l'oral, puisque la pratique des activités langagières liées à l'oral est devenue centrale au sein de l'apprentissage d'une langue. Nous avons vu, au cours de cette étude, que les supports authentiques apportaient des bénéfices considérables : en effet, leur authenticité permet tout d'abord à l'élève d'être confronté à la langue qu'il pourrait rencontrer en situation réelle. Ils présentent cependant divers obstacles comme par exemple le débit et l'accent qui peuvent engendrer un sentiment d'insécurité chez les apprenants, et le rôle de l'enseignant est capital puisqu'il doit parvenir à faciliter et à dédramatiser la confrontation à ce type de supports. Pour cela, nous avons évoqué dans cette analyse l'attitude à adopter lors de l'introduction d'un document authentique et déterminé les activités à mettre en place telles que les activités de pré-écoute qui permettent de faciliter la compréhension orale des élèves. Les diverses expérimentations qui ont été menées au sein de la classe de cinquième 1 ont aussi permis de constater l'importance du guidage afin d'aider les élèves à mettre en réseau les informations qu'ils relèvent lors de l'écoute d'un document authentique, ainsi que l'importance de la présence d'images qui présentent un véritable élément facilitateur – à condition qu'elles soient en accord avec le flux de paroles, pour ce niveau concerné.

L'introduction de supports authentiques dès le Palier 1 du collège est donc possible ; tout document authentique peut être utilisé en classe dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère, mais le guidage doit être adapté selon le niveau et les objectifs à atteindre (adaptation des consignes, travail de pré-écoute...).

L'exploitation dès le plus jeune âge de documents authentiques, nous l'avons constaté, permet d'habituer les apprenants à se mettre en situation réelle de compréhension. Mais qu'en est-il des effets de l'utilisation des supports authentiques quant à l'expression orale ? Permettent-ils d'améliorer les compétences de production orale (intonation, prononciation...) ? Ce sont des interrogations que l'on pourrait se poser, pour aller plus loin.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? Mémoire de l'Université du Yarmouk, Département de Langues Modernes.
- Aslim-Yetis, V. (2010). Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE.
- Colas, O. (2003). *Anglais et Multimédia, des outils pour les élèves au collège*. Grenoble : Collectif Objectif Multimédia.
- Cooper, R. (1995). *Les langues par la vidéo*. Paris : Éditions Belin.
- Cornaire, C. & Germain, C. (1998). *La compréhension orale, Didactique des langues étrangères*. Paris : Nathan.
- D'Halluin, C. (2012). Un document authentique en classe de langues : l'album. Education. 9-14.
- Dodane, C. (2000). « L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? ». Dans Guimbretière *La Prosodie au cœur du Débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir*. Rouen : PressesUniversitaires, Dyalang. 229-248.
- Favel, J.J. & Goutéraux, P. (2001). Enseigner l'anglais en collège et en lycée. Mémoires professionnels d'enseignants. CRDP de l'académie de Créteil.
- Fenner, A.B. & Newby, D. (2002). *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Paris : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette.
- Guberina, P. (1991). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. *Le Français dans le Monde*, 1-24.
- Hagege, C. (1996). *L'enfant aux Deux Langues*. Paris : Odile Jacob.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges Pédagogiques*, 66, 66-73.

- Leysens, C. (2011). L'exploitation de documents authentiques dans les cours de FLE. Travail de fin d'études.
- Lhéréte, A. (2010). Le document authentique en classe de langue. 1-15.
- Lonergan, J. (1984). *Video in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tubbs, N. (1993). Emploi de la publicité télévisée dans l'enseignement de l'anglais. 423-435.

## SITOGRAPHIE

- Site du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid81280/resultats-provisoires-au-diplome-national-du-brevet-2014.html>
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf)
- Site du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid21459/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues.html>
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, compétences à atteindre au niveau A2 du CECRL en compréhension orale : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf)
- Programmes du Palier 1 du collège en anglais, BO n°7 du 28 avril 2007 (hors série) : [http://media.eduscol.education.fr/file/LV/72/1/Programme\\_anglais\\_palier1\\_123721.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/LV/72/1/Programme_anglais_palier1_123721.pdf)















## ANNEXES

### Annexe 1 : Lien vers les documents authentiques

Le lien vers le premier document authentique est le suivant :  
[https://www.youtube.com/watch?v=uwUcoe\\_-GWg](https://www.youtube.com/watch?v=uwUcoe_-GWg) .

Le lien vers le second document authentique est le suivant :  
<https://www.youtube.com/watch?v=CoO0ckEmqH4> .

### Annexe 2 : Fiche de compréhension orale : l'importance de l'activité de pré-écoute.

ACTIVITE DE COMPREHENSION ORALE			
<u>1ère écoute :</u>			
			
J'ai compris l'intégralité du message	J'ai réussi à comprendre quelques mots	J'ai réussi à comprendre peu de mots	Je n'ai compris aucun mot du document
<u>2ème écoute :</u>			
			
J'ai compris l'intégralité du message	J'ai réussi à comprendre quelques mots	J'ai réussi à comprendre peu de mots	Je n'ai compris aucun mot du document
<u>3ème écoute :</u>			
			
J'ai compris l'intégralité du message	J'ai réussi à comprendre quelques mots	J'ai réussi à comprendre peu de mots	Je n'ai compris aucun mot du document

### Annexe 3 : Exemples de prises de notes d'élèves / résultats des expérimentations pour l'exploitation du second document

Exemples de copies de prises de notes d'élèves du groupe A :

ORAL COMPREHENSION

GROUP A :

1<sup>st</sup> listening : identify the numbers and ingredients :

Numbers	Ingredients
1	eggs
225 g	
120 g	butter
1 table spoon	vanilla extract
225 g	sugar

2<sup>nd</sup> listening : identify the utensils and verbs :

Utensils	Verbs
table-spoon	Add
Oven	Mix

3<sup>rd</sup> listening : classify all the information (red pen) :

225g Raising flour

800 - 10 min

ORAL COMPREHENSION

**GROUP A :**

1<sup>st</sup> listening : identify the numbers and ingredients :

Numbers	Ingredients
1	egg
2...3	flour
2g	butter
1	table spoon
250g	Sugar

2<sup>nd</sup> listening : identify the utensils and verbs :

Utensils	Verbs
table spoon bowl oven	Mix Mixture Add Whisk

3<sup>rd</sup> listening : classify all the information (red pen) :

100 mini eggs  
1 vanilla extract  
180°C To 10min

ORAL COMPREHENSION

**GROUP A :**

1<sup>st</sup> listening : identify the numbers and ingredients :

Numbers	Ingredients
1	egg
225g	flour
125g	butter
1 tbs	vanilla
225g	Sugar

2<sup>nd</sup> listening : identify the utensils and verbs :

Utensils	Verbs
bowl tupun Mix whisk	scuff crush Mix very well

3<sup>rd</sup> listening : classify all the information (red pen) :

100g of mini egg  
10 minutes in oven

Exemples de copies de prises de notes d'élèves du groupe B :

ORAL COMPREHENSION

**GROUP B :**

1<sup>st</sup> listening : identify the key words :

cookies, 2 eggs, 1/2 of butter, vanilla extract

2<sup>nd</sup> listening : identify the key words :

welcome, 1/2 flour, 1/2 sugar, ~~1/2~~ <sup>more</sup> egg, sugar and butter  
finally, look good, delicious, 10 min

3<sup>rd</sup> listening : listen, watch and write down the important ideas :

Mix, add eggs

ORAL COMPREHENSION

**GROUP B :**

1<sup>st</sup> listening : identify the key words :

cookie, 1 egg, ~~vanilla~~ vanilla, sugar, mix, butter,  
flour

2<sup>nd</sup> listening : identify the key words :

recipe, 1 table spoon, vanilla extract,

3<sup>rd</sup> listening : listen, watch and write down the important ideas :

Easter cookies, self raising flour. 10 minutes.

ORAL COMPREHENSION

**GROUP B :**

1<sup>st</sup> listening : identify the key words :

Easter cookie, jam, grams, recipe, 1 egg, flour, butter, 1 tablespoon of vanilla extract, sugar, First, add, mixture, Finally, oven, delicious,

2<sup>nd</sup> listening : identify the key words :

Everyone, welcome, today, too, 250 g of sugar, now, add the mixture, good

3<sup>rd</sup> listening : listen, watch and write down the important ideas :

today, mini, so first we can add the sugar, give mix, sift, raising flour, just make look good, happen, yeah real.

Exemples de copies de prises de notes d'élèves du groupe C :

ORAL COMPREHENSION

**GROUP C :**

Look at the video and write down all that you can see :

- Cookies
- sugar
- Mini eggs.
- Raising Flour
- butter
- tea spoon
- a large bowl
- eggs
- a plate

1<sup>st</sup> listening : identify the key words :

1 eggs  
Mix SUGAR AND BUTTER  
Add the eggs and vanilla extract  
Mixture 10 minute oven


2<sup>nd</sup> listening :

225 g of flour / Mix / Mini eggs  
1 teaspoon vanilla extract / ADD / in the oven /

ORAL COMPREHENSION

GROUP C :

Look at the video and write down all that you can see :

Cookies  
 eggs  
 Flour  
 Vanilla extract  
 butter  
 sugar  
 bowl  
 table spoon  
 little eggs  
 little bowl  


1<sup>st</sup> listening : identify the key words :

Eate Cookies  
 100g mini eggs  
 sugar and butter  
 add eggs and  
 Vanilla extract  
 baby wolf  
 appal good mix  
 biscotte and ten ~~the~~ minutes

2<sup>nd</sup> listening :

Easter  
 1 eggs  
 225g sugar  
 125g butter  
 1 Table Vanilla  
 225g flour  
 crache in eggs  
 baby Wagon  
 look Cook  
 biscotte and 10 = ten minutes

ORAL COMPREHENSION

GROUP C :

Look at the video and write down all that you can see :

- bowl  
 - Flour  
 - sugar  
 - butter  
 - wooden spoon  
 - eggs  
 - mini eggs  
 - spatula  


1<sup>st</sup> listening : identify the key words :

eggs  
 self-raising Flour  
 butter  
 vanilla extract  
 sugar  
 wooden spoon  
 oven  
 10 min  
 cookies

2<sup>nd</sup> listening :

- vanilla extract  
 - bowl



Comme nous l'avons vu précédemment, on peut constater plusieurs choses d'après les prises de notes des élèves des trois groupes distincts. En effet, comme nous l'avons évoqué, on remarque que :

- il est plus facile pour les élèves du groupe A qui avaient des consignes précises (à savoir le relevé des nombres et des ingrédients) de mettre en réseau les informations, et par extension, de faire du sens. Au contraire, les élèves du groupe B qui ont dû s'adonner à la prise de note de tous les mots connus, accentués et porteurs de sens ont moins été capables de faire des liens entre les nombres et les ingrédients : en effet, moins d'élèves ont su associer les nombres aux ingrédients ;
- le groupe A a relevé plus de nombres que les deux autres groupes ;
- le groupe C qui a bénéficié d'une première écoute sans le son a relevé des éléments non présents dans les informations sonores, montrant ainsi la richesse des éléments visuels véhiculés par les images ;
- les deuxième et troisième écoutes ont permis au groupe C de relever les informations qui ne sont pas visibles à travers les images (les nombres, par exemple).
- les groupes A et B n'ont pas relevé ces informations liées aux images (images qu'ils ont vu seulement durant la troisième écoute), même lors de cette troisième écoute. Cela peut nous amener à formuler l'hypothèse que les élèves (ici, ceux des groupes A et B) se concentrent seulement sur les éléments sonores et nullement sur les éléments visuels, et ceci peut être lié au sentiment d'insécurité que nous avons évoqué précédemment

Cette expérimentation nous a permis de constater l'importance du guidage par les consignes ainsi que des images.

## Annexe 4 : Questionnaires élèves sur la seconde expérimentation

- Questionnaire distribué au groupe A :

<p style="text-align: center;"><b>QUESTIONNAIRE</b> GROUPE A</p> <p>► Pensez-vous que vous auriez relevé autant de chiffres, par exemple, sans la consigne et sans les tableaux ?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Non                      <input type="checkbox"/> Oui                      <input type="checkbox"/> Je ne sais pas</p> <p>► Pensez-vous que l'ajout de l'image vous a aidé à comprendre / repérer plus de mots ?</p> <p><input type="checkbox"/> non, pas du tout    <input type="checkbox"/> Oui, un peu            <input type="checkbox"/> Moyennement    <input checked="" type="checkbox"/> Oui, de manière importante</p>
<p style="text-align: center;"><b>QUESTIONNAIRE</b> GROUPE A</p> <p>► Pensez-vous que vous auriez relevé autant de chiffres, par exemple, sans la consigne et sans les tableaux ?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Non                      <input type="checkbox"/> Oui                      <input type="checkbox"/> Je ne sais pas</p> <p>► Pensez-vous que l'ajout de l'image vous a aidé à comprendre / repérer plus de mots ?</p> <p><input type="checkbox"/> non, pas du tout    <input checked="" type="checkbox"/> Oui, un peu            <input type="checkbox"/> Moyennement    <input type="checkbox"/> Oui, de manière importante</p>
<p style="text-align: center;"><b>QUESTIONNAIRE</b> GROUPE A</p> <p>► Pensez-vous que vous auriez relevé autant de chiffres, par exemple, sans la consigne et sans les tableaux ?</p> <p><input type="checkbox"/> Non                      <input type="checkbox"/> Oui                      <input checked="" type="checkbox"/> Je ne sais pas</p> <p>► Pensez-vous que l'ajout de l'image vous a aidé à comprendre / repérer plus de mots ?</p> <p><input type="checkbox"/> non, pas du tout    <input type="checkbox"/> Oui, un peu            <input type="checkbox"/> Moyennement    <input checked="" type="checkbox"/> Oui, de manière importante</p>



- Questionnaire distribué au groupe B :

<p><b>QUESTIONNAIRE</b> GROUPE B</p> <p>► Pensez-vous que vous auriez relevé plus de chiffres, par exemple, avec une consigne plus précise ?  <input type="checkbox"/> Non      <input checked="" type="checkbox"/> Oui</p> <p>► Pensez-vous que l'ajout de l'image vous a aidé à comprendre / repérer plus de mots ?  <input type="checkbox"/> Non, pas du tout    <input checked="" type="checkbox"/> Oui, un peu      <input type="checkbox"/> Moyennement      <input type="checkbox"/> Oui, de manière importante</p>
<p><b>QUESTIONNAIRE</b> GROUPE B</p> <p>► Pensez-vous que vous auriez relevé plus de chiffres, par exemple, avec une consigne plus précise ?  <input type="checkbox"/> Non      <input checked="" type="checkbox"/> Oui</p> <p>► Pensez-vous que l'ajout de l'image vous a aidé à comprendre / repérer plus de mots ?  <input type="checkbox"/> Non, pas du tout    <input type="checkbox"/> Oui, un peu      <input checked="" type="checkbox"/> Moyennement      <input type="checkbox"/> Oui, de manière importante</p>
<p><b>QUESTIONNAIRE</b> GROUPE B</p> <p>► Pensez-vous que vous auriez relevé plus de chiffres, par exemple, avec une consigne plus précise ?  <input type="checkbox"/> Non      <input checked="" type="checkbox"/> Oui</p> <p>► Pensez-vous que l'ajout de l'image vous a aidé à comprendre / repérer plus de mots ?  <input type="checkbox"/> Non, pas du tout    <input type="checkbox"/> Oui, un peu      <input type="checkbox"/> Moyennement      <input checked="" type="checkbox"/> Oui, de manière importante</p>

- Questionnaire distribué au groupe C :

<p><b>QUESTIONNAIRE</b> GROUPE C</p>
<p>► Pensez-vous que le fait de voir les images en premier vous a aidé à mieux repérer des mots à la seconde et à la troisième écoute ?</p> <p><input type="checkbox"/> Non, pas du tout    <input type="checkbox"/> Oui, un peu    <input type="checkbox"/> Moyennement    <input checked="" type="checkbox"/> Oui, de manière importante</p>
<p>► L'ajout du son vous a-t-il mis en difficulté ?</p> <p><input type="checkbox"/> Non, pas du tout    <input checked="" type="checkbox"/> Oui, un peu    <input type="checkbox"/> Moyennement    <input type="checkbox"/> Oui, de manière importante</p>
<p><b>QUESTIONNAIRE</b> GROUPE C</p>
<p>► Pensez-vous que le fait de voir les images en premier vous a aidé à mieux repérer des mots à la seconde et à la troisième écoute ?</p> <p><input type="checkbox"/> Non, pas du tout    <input type="checkbox"/> Oui, un peu    <input type="checkbox"/> Moyennement    <input checked="" type="checkbox"/> Oui, de manière importante</p>
<p>► L'ajout du son vous a-t-il mis en difficulté ?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Non, pas du tout    <input type="checkbox"/> Oui, un peu    <input type="checkbox"/> Moyennement    <input type="checkbox"/> Oui, de manière importante</p>
<p><b>QUESTIONNAIRE</b> GROUPE C</p>
<p>► Pensez-vous que le fait de voir les images en premier vous a aidé à mieux repérer des mots à la seconde et à la troisième écoute ?</p> <p><input type="checkbox"/> Non, pas du tout    <input checked="" type="checkbox"/> Oui, un peu    <input type="checkbox"/> Moyennement    <input type="checkbox"/> Oui, de manière importante</p>
<p>► L'ajout du son vous a-t-il mis en difficulté ?</p> <p><input type="checkbox"/> Non, pas du tout    <input checked="" type="checkbox"/> Oui, un peu    <input type="checkbox"/> Moyennement    <input type="checkbox"/> Oui, de manière importante</p>

## **L'utilisation de documents authentiques au Palier 1 du collège en classe de langues**

### Résumé :

L'utilisation de documents authentiques tend à se généraliser dans l'enseignement des langues dès le collège, au détriment des documents dits didactiques ou encore didactisés. Ils permettent d'exposer à la fois la langue et la culture de la langue vivante étudiée. Ce dossier présente tout d'abord le contexte de travail, définit les notions de document authentique et didactique, et expose les avantages et les difficultés de la mise en œuvre de ce type de documents en classe de langue au Palier 1 du collège. Nous traiterons plus précisément des documents authentiques vidéos qui associent les éléments langagiers et visuels et, à travers plusieurs expérimentations, nous démontrerons l'importance considérable des images. Nous proposerons, de plus, des activités de guidage dans le but de faciliter la compréhension de l'oral pour les élèves.

Mots-clés : compréhension orale, enseignement, apprentissage, langue étrangère, authenticité, document / support authentique.

### Abstract :

The use of authentic materials in foreign language teaching has become widespread, from the early years of secondary school, at the cost of pedagogical or didactic materials. Authentic documents allow teachers to expose both the authentic language and the culture of the foreign language. This analysis first presents the teacher's environment, then defines the notions of authentic material and didactic material, and finally exposes the benefits and obstacles linked to the use of this type of documents at the "Palier 1" level in French secondary schools. More specifically, it gives an insight into the use of authentic videos which associate both visual and linguistic elements and shows the importance of images in relation to young learners' listening skills. It finally presents how instructions can guide pupils through the difficult task of oral comprehension.

Key words : oral comprehension, teaching, learning, foreign language, authenticity, authentic document, listening skills