

Mélanges CRAPEL n° 26

**DOCUMENTS D'ECOUTE ET
DEBUTANTS : COMPTE RENDU
D'UNE ETUDE EMPIRIQUE**

Chloé GALLIEN

Abstract

This article presents an experiment carried out with beginners in French in a Scottish university. The experiment aimed to test the frequently made claim that authentic input is too difficult at such a low level and can therefore be demotivating as well as detrimental to learning. We set out to investigate whether both the attitudes and the gain in language acquisition were impacted by exposure to allegedly difficult aural materials. The findings of the experiment indicate firstly that there was no difference in perceptions between the participants exposed to difficult input and those exposed to artificially created simple input. The results also showed that there was a highly significant improvement in the listening skills of the group which had been exposed to the more difficult materials.

Le présent article se propose de décrire et d'analyser une étude de type exploratoire conduite auprès d'un groupe d'apprenants de français débutants dans une université écossaise, étude qui avait pour but d'explorer, dans un premier temps, l'attitude de ces apprenants vis à vis de supports oraux de type différents et, dans un deuxième temps, l'impact que cette exposition pouvait avoir sur l'acquisition des divers savoirs - faire.

Deux séries de constatations ont motivé la mise en place de cette étude.

Force a été d'admettre tout d'abord que le débat sur l'utilisation ou non des documents authentiques ou réalistes (pour une distinction entre les termes, voir Gallien, 1996) pour l'apprentissage des langues n'est pas clos. En effet, malgré les arguments avancés au cours des années par nombreux didacticiens en faveur des supports authentiques (par exemple : Duda et al. 1972 ; Abe et al., 1979 ; Little et al., 1989 ; Holec, 1990 ; McGarry, 1995 ; pour une perspective historique voir Gallien, 1998), ces documents, et principalement les documents authentiques oraux, sont encore loin d'être unanimement recommandés (voir par exemple : Morrow, 1977 ; Davies, 1984 ; Ur, 1984 ; Clarke, 1989 ; Griffiths, 1990) ou utilisés. De plus, les documents créés artificiellement sont souvent recommandés et majoritairement utilisés pour les apprenants débutants, et ceci même par des personnes qui encouragent l'utilisation de documents authentiques ou réalistes pour des apprenants plus avancés (Blau, 1990 ; Scarcella and Oxford, 1992).

Si tout le monde s'accorde pour dire que le but final est bien de permettre aux apprenants de comprendre et de participer à des échanges authentiques, les avis sont donc encore partagés sur la façon d'y arriver, et en particulier sur le type de documents à proposer aux apprenants débutants. D'un côté se trouvent les partisans d'une approche aussi authentique que possible dès le tout début de l'apprentissage ; ceux-ci remettent en question l'utilisation de documents artificiellement simplifiés pour aider à l'acquisition de la langue. Cette position est très bien illustrée par Henri Holec quand il lance : "Apprend-on vraiment (...) à nager en pratiquant les mouvements allongé sur la pelouse

à côté de la piscine ?” (Holec 1990, p.72). L'autre position revendique par contre une approche graduée et prône l'utilisation de textes “faciles” comme étape indispensable aux débutants. Les documents authentiques sont rejetés à ce niveau parce que leur complexité linguistique, ainsi que leur débit jugé trop rapide, sont censés d'une part rebuter les apprenants et d'autre part être préjudiciables à l'acquisition. Par contraste, les dialogues didactiques sont spécialement créés pour contenir des structures et un lexique simple et servir de renforcement à leur utilisation. Ces documents sont donc censés non seulement entraîner la compétence de compréhension mais aussi d'expression. Ainsi, si les documents authentiques peuvent être jugés plus stimulants, motivants et utiles pour des apprenants avancés, ils sont par contre jugés décourageants voire même néfastes pour les débutants. Cette deuxième approche peut être résumée par Roger Griffiths qui, la même année qu'Holec, et utilisant également la métaphore de la natation, affirme “qu'après tout, la majorité des gens serait d'accord pour penser qu'en lançant quelqu'un dans le grand bain, on a plus de chance de le voir se noyer que nager.” (Griffiths 1990 : 60, traduction de l'auteur).

La deuxième série de constatations qui a servi de point de départ à l'étude présentée ici s'attache aux recherches expérimentales qui ont été effectuées sur l'impact de différents types de support sur la compréhension et sur l'apprentissage.

Michael Long a proposé un plan de travail de recherches en trois temps qui permettrait de démontrer la relation entre supports, compréhension et acquisition. Ces trois étapes, qui dévoilent bien l'hypothèse de départ qui sous-tend cette proposition, sont les suivantes :

- montrer que les ajustements linguistiques ou conversationnels promeuvent la compréhension.
- montrer que les “supports compréhensibles” (“compréhensible input”) promeuvent l'acquisition.
- en déduire que les ajustements linguistiques ou conversationnels promeuvent l'acquisition (Long, 1985 : 378, traduction de l'auteur).

La majeure partie des recherches effectuées jusqu'à présent s'est penchée sur l'étape 1 et, si certaines ont mon-

tré effectivement que certains ajustements (ralentissement du débit, répétitions, pauses, simplifications syntactiques, ajout de connecteurs, explications) facilitent la compréhension, les recherches sur les rapports entre supports et acquisition sont si peu nombreuses qu'il semble prématuré d'en tirer les conclusions suggérées par Long (pour les compte-rendus les plus récents de certaines de ces expériences, voir Lynch, 1996 ; Cornaire, 1998). En outre, les différents paramètres qui entrent en jeu dans l'étude de la compréhension orale sont si nombreux qu'un grand nombre d'expériences et d'angles différents est nécessaire pour nous permettre de voir émerger un certain consensus. De plus, à l'intérieur des expériences qui ont été effectuées, relativement peu se sont penchées sur les débutants en langue étrangère dans des situations de non-immersion, ou sur la dimension affective liée à l'écoute.

1. L'étude

1.1. Questions de recherche

L'étude avait pour but de tester certaines des objections soulevées à propos de l'utilisation de documents authentiques pour les débutants.

Les deux pôles d'investigation concernaient, d'une part, la perception qu'ont les apprenants de documents d'écoute variant en difficulté, et, d'autre part, le développement de leurs compétences langagières.

Les questions concernant les perceptions qu'ont les apprenants des documents oraux pouvaient se regrouper sous trois rubriques :

- a) Perception du débit et de la difficulté du document : la différence en rapidité et en complexité linguistique d'un document est-elle perçue par les participants ?
- b) Perception de l'utilité du document : les participants perçoivent-ils l'un ou l'autre type de documents comme étant plus ou moins utile pour leur apprentissage de la langue et en particulier pour l'entraînement à l'écoute ? Qu'en est-il de leur perception de l'utilité des documents pour les aider à mieux comprendre le sujet abordé ?
- c) Attrait du document : le document est-il perçu comme

intéressant, informatif et donne-t-il envie d'en écouter la suite ? L'expérience d'écoute a-t-elle été agréable ?

La question sur l'acquisition pouvait être reformulée de la façon suivante : l'utilisation de documents oraux authentiques a-t-elle eu une incidence sur la performance des apprenants débutants en compréhension orale, compréhension écrite, expression orale ou/et en expression écrite ?

1.2. Sujets

L'étude a été effectuée initialement auprès de 37 apprenants, étudiants de diverses disciplines à l'université d'Abertay Dundee en Ecosse et inscrits dans un cours de français pour débutants offert par l'université à raison de 3 heures de cours par semaine.

Le groupe initial a été divisé de façon aléatoire en deux groupes, un groupe témoin et un groupe expérimental.

En raison des inévitables fluctuations des effectifs (faux-débutants ayant changé de groupe, autres étudiants n'assistant pas au cours, changeant d'option ou quittant l'université en cours de semestre), il a été décidé de ne retenir dans l'analyse finale des données que les étudiants ayant suivi la majorité des cours et ayant subi tous les contrôles de fin de semestre (post-tests). Le nombre final de sujets pris en compte pour l'étude est de 28 (N=28), avec 14 participants dans le groupe témoin (7 femmes et 7 hommes) et 14 participants dans le groupe expérimental (9 femmes et 5 hommes). Les âges variaient de 18 ans à 46 ans. En raison du petit nombre de participants, les variables d'âge et de sexe n'ont pas été prises en compte dans cette étude.

Les sujets n'ont pas été mis au courant de l'expérience et n'étaient pas conscients de l'existence d'un programme d'écoute différent pour le groupe expérimental.

1.3. Méthode

Chacun des deux groupes a reçu une instruction absolument identique pendant les deux premières heures de la semaine (même enseignante, même programme).

L'enseignante en question n'avait délibérément pas été mise au courant des enjeux de l'expérience afin d'assurer que son traitement des deux groupes reste identique. Ces deux heures étaient consacrées à l'étude de *Voilà !*¹, avec comme accent principal l'expression orale et la grammaire. La troisième heure dispensée était principalement axée sur la compréhension orale et offrait un programme différent d'écoute au groupe témoin et au groupe expérimental, sans qu'aucun des groupes n'ait été mis au courant de cette différence dans l'enseignement.

Dans les cas où le travail d'écoute ne prenait pas toute l'heure et que des exercices d'expression orale finissaient l'heure pour le groupe témoin, grand soin a été pris afin que le cours du groupe expérimental suive exactement le même déroulement.

L'expérience s'est déroulée sur 11 semaines et a eu lieu en deux temps.

La première partie de l'étude s'est penchée sur les perceptions des apprenants. Elle a commencé deux semaines après le début des cours et s'est déroulée sur huit semaines. A l'issue de chaque activité d'écoute, les apprenants des deux groupes ont rempli un court questionnaire (voir l'annexe)², dans lequel il leur était demandé de noter le plus spontanément possible leur impression sur la rapidité et la difficulté du document écouté, son intérêt, son utilité et sa pertinence par rapport aux objectifs d'apprentissage langagiers, et ceci sur une échelle de Lickert à 7 points.

La deuxième phase de l'étude a eu lieu une semaine après la fin de la première phase d'expérimentation et s'est déroulée sur deux semaines.

¹ *Voilà ! : The new course in French for adult beginners*, Hodder and Stoughton (1996)

² Cette étude s'inscrit dans une série d'expériences explorant le concept de difficulté. Le questionnaire utilisé ici est le même que celui utilisé dans deux de ces expériences, ceci afin de permettre des comparaisons ultérieures. Les premiers résultats de la première expérience ont été exposés dans Hotho et Gallien, 1998.

Les apprenants ont été soumis pendant cette période à une série de post-tests tentant d'évaluer leur performance dans les quatre aptitudes : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite (cette dernière épreuve était ici un mélange d'expression écrite "libre" et d'exercices grammaticaux).

Les apprenants ont été notés pour chacune de ces activités. Chaque post-test a été noté par la même personne, non prévenue de l'expérience en cours.

Aucun pré-test n'a été administré : les apprenants étant des débutants complets, il a été considéré qu'ils démarraient tous du même "niveau zéro" de compréhension orale.

1.4. Matériaux

Le programme d'écoute du groupe témoin était constitué en partie de documents tirés du manuel d'enseignement utilisé dans les deux autres heures de contact. Comme *Voilà!* ne contient pas suffisamment d'exercices d'écoute pour remplir l'heure supplémentaire, d'autres documents ont été utilisés. Il s'agissait de documents tirés de différentes méthodes pour débutants et présentant de courts dialogues ou monologues liés aux sujets abordés en cours (présentation de personnes, la famille, le temps, les magasins, etc). Tous ces documents avaient en commun d'avoir été créés spécialement par les auteurs de chaque méthode et de présenter une langue extrêmement simplifiée, au débit lent et clair, et ne contenant que des structures grammaticales et un lexique connu.

Une séance différente a offert aux apprenants une série d'exercices structuraux oraux de transformation portant sur les adjectifs possessifs et effectuée en laboratoire de langue (stimulus oral et demande de transformation du type : *Ce sont les livres de Pierre -> ce sont ses livres*).

Les documents d'écoute utilisés lors de la "troisième heure" du groupe expérimental ont été tirés également de diverses sources et ont suivi également les thèmes étudiés dans le manuel d'enseignement utilisé. Ces documents étaient soit des documents authentiques radiophoniques (la météo, présentations de personnalités), soit des documents

“réalistes” (voir Gallien 1996 pour une typologie de ce type de documents). Certains ont été organisés spécialement pour cette étude (interview d’étudiants français), mais la plupart étaient tirés de manuels d’enseignement destinés à des niveaux d’apprenants plus élevés. Ces documents étaient ainsi de par leur nature beaucoup plus complexes du point de vue de la syntaxe et du lexique. Le débit en était également beaucoup plus rapide, et ils contenaient de nombreuses caractéristiques du discours oral spontané (hésitations, faux départs, répétitions, erreurs, etc.).

Certaines des différences entre les deux types de textes ont été quantifiées dans le tableau 1.

Le pendant aux exercices de transformation faits en laboratoire a pris la forme d’un exercice de compréhension d’une chanson contenant des pronoms possessifs (*Tes gestes* de George Moustaki).

Les documents d’écoute utilisés pour les post-tests étaient des documents didactiques, afin de ne pas avantager le groupe expérimental. Leur difficulté et leur débit correspondaient aux niveaux atteints par le groupe témoin à l’issue des 10 semaines de cours (voir tableau 1).

Tableau 1- Débit et complexité¹

Documents	Nombre de mots par unité T (moyenne ± e.t.)	Nombre de mots par minute (moyenne ± e.t.)
Authentiques	10.21 ± 4.79	144.23 ± 13.75
Didactiques	4.09 ± 1.08	113.34 ± 18.53
Post-tests	4.62 ± 1.08	117.96 ± 6.73

1.5. Traitement des données²

Les données récoltées (réponses au questionnaire et notes des post-tests) ont été soumises aux analyses de

¹La chanson n’a pas été incluse dans ces calculs en raison de la différence évidente de débit qui en aurait faussé la lecture.

²Tous mes remerciements vont à Harry Staines, statisticien à l’Université d’Abertay Dundee, qui a effectué les calculs statistiques.

variance (ANOVA) pour tester la probabilité des différences entre le groupe témoin et le groupe expérimental. Les différences entre les textes ont été prises en considération dans l'analyse de ces différences. Le seuil de probabilité de 5% a été défini. Un écart sera donc jugé statistiquement significatif si $p < 0,05$ (indiqué par * dans les tableaux donnés plus bas) et très significatif si $p < 0,01$ (**). On parlera de "tendance" si $p < 0,10$, et si $p > 0,05$, on dit alors que le résultat n'est pas statistiquement significatif ("ns" dans les tableaux). Dans chaque tableau la moyenne des réponses est donnée ainsi que l'écart type (e.t.).

2. Résultats du questionnaire sur la perception des documents

2.1 - Débit et difficulté

Etant donné les grandes différences objectives de débit et de difficulté linguistique existant entre les documents présentés au groupe témoin et au groupe expérimental (voir tableau 1 plus haut), et étant donné les résultats d'une expérience précédente (Hotho et Gallien, 1998) qui montrait des apprenants avancés très sensibles à ce type de différences, il semblait plus que probable qu'on enregistrerait une différence significative entre les perceptions du groupe témoin et celles du groupe expérimental pour ces deux critères.

Tableau 2 - Perception du débit et de la difficulté

Débit et difficulté (moyenne \pm et)	Débit	Difficulté
Authentique	5.360 \pm 1.363	4.419 \pm 1.367
Didactique	5.190 \pm 1.149	4.323 \pm 1.491
Degré de signification	ns	ns

Les résultats se sont avérés très surprenants en ce qu'ils ne révèlent pas de différence significative entre les deux groupes. En d'autres termes, les apprenants ont trouvé les documents simples/lents tout aussi difficiles et rapides que les documents difficiles/rapides, ou encore, ils ont trouvé les documents difficiles/rapides tout aussi

simples et lents que les documents simples/lents. De plus, il est intéressant de noter que sur l'échelle de notation (1 : lent/facile -> 7 : rapide/difficile), les scores obtenus ne sont pas aussi élevés qu'on aurait pu l'anticiper pour les documents authentiques et plus élevés que prévu pour les documents didactiques.

2.2 - Utilité

Aucune hypothèse de travail n'avait été formulée sur la perception de l'utilité des documents pour l'apprentissage car plusieurs hypothèses contradictoires étaient possibles. Les apprenants allaient-ils par exemple trouver, comme beaucoup le soutiennent, que les documents authentiques ou réalistes étaient trop rapides et donc inutiles pour l'apprentissage de la langue au niveau débutants, ou encore trop complexes et donc également inutiles car trop touffus pour pouvoir en tirer des modèles et des formes réutilisables ? Allaient-ils par contre reconnaître que les documents authentiques ou réalistes les préparaient mieux à la compréhension orale et étaient plus utiles à leur connaissance du sujet présenté ? Allaient-ils encore, tout comme les étudiants avancés de l'expérience précédente (voir Hotho et Gallien, 1998), juger que les deux types de matériaux sont tout aussi utiles pour l'apprentissage de la langue ?

Tableau 3 - Perception de l'utilité pour l'apprentissage: utilité pour l'apprentissage de la langue, utilité pour la compréhension orale; utilité pour la connaissance du sujet.

Utilité pour l'apprentissage (moyenne ± e.t.)	langue	Compréhension orale	Sujet
Authentique	5.721 ± 1.134	5.709 ± 1.105	5.518 ± 1.571
Didactique	5.615 ± 1.465	5.631 ± 1.153	5.554 ± 1.403
Degré de signification	ns	ns	ns

Là encore, les résultats, ne montrent aucune différence entre les réactions du groupe témoin et celles du groupe expérimental. Les scores attribués étant plutôt positifs (avec des moyennes excédant toutes 5,5), il semblerait donc que pour ces apprenants, tout document d'écoute est jugé utile, que ce soit pour l'apprentissage de la langue, l'entraînement à l'écoute ou la connaissance du sujet.

2.3 - Attrait du document et motivation

L'expérience effectuée auprès des apprenants avancés (Hotho et Gallien, 1998) avait révélé un lien négatif entre le degré de difficulté perçue et l'attrait d'un document.

Ceci n'a pas été confirmé par la présente expérience.

Tableau 4 - Perception de l'attrait du document : intérêt, information, plaisir, motivation

Intérêt et motivation (moy. ± e.t.)	Intérêt	information	Plaisir	motivation
Authentique	5.209 ± 1.266	5.267 ± 1.467	4.988 ± 1.368	5.326 ± 1.575
Didactique	5.108 ± 1.448	5.538 ± 1.213	4.815 ± 1.740	5.190 ± 1.512
Degré de signification	ns	ns	ns	ns

Tout comme pour leur perception de la rapidité du débit et de la difficulté des documents, ainsi que de leur utilité, les membres du groupe témoin et ceux du groupe expérimental sont tout aussi intéressés et motivés par les deux types de documents.

3 - Résultats des post-tests

Les contrôles de fin de semestre ont servi de post-tests pour procurer une mesure des progrès effectués par les apprenants dans les quatre aptitudes : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite. Les notes attribuées vont de 1 (meilleure note) à 18 (copie blanche). Les résultats, contrairement aux résultats du questionnaire, sont donc ici inversement proportionnels aux scores indiqués (plus la note est basse, plus la performance est bonne).

Tableau 5 - Post-tests : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite

Acquisition (moyenne. ± e.t.)	comp. orale	comp. écrite	exp. orale	exp. Écrite
Authentique	4.607 ± 2.123	4.000 ± 2.481	4.286 ± 1.069	4.286 ± 3.197
Didactique	7.000 ± 2.362	4.286 ± 2.785	4.286 ± 1.637	5.286 ± 3.338
Degré de signification	**	ns	ns	ns

Le tableau 5 montre clairement que la différence dans l'exposition aux supports oraux a eu un impact très important sur la performance des apprenants en compréhension orale. En effet, le groupe expérimental, qui a été exposé aux documents réputés trop difficiles pour leur niveau, a fait nettement plus de progrès en compréhension orale que le groupe témoin.

D'autre part, l'absence de différences statistiquement significatives entre les scores pour les trois autres aptitudes montre que le groupe témoin n'a pas bénéficié de l'exposition aux documents simples pour ces aptitudes, contrairement à ce qui est habituellement suggéré. Il est intéressant d'ailleurs de noter dans ce contexte que, même si les différences entre les deux groupes ne sont significatives en termes statistiques que pour la compréhension orale, les bons résultats obtenus par le groupe expérimental dans cette aptitude, se retrouvent dans les trois autres (même score que le groupe témoin en expression orale, et meilleurs scores en expression et compréhension écrites)¹.

4 - Discussion

Il est important de noter tout d'abord que la cohérence des résultats obtenus nous permet d'en tirer quelques conclusions intéressantes.

Résumons les deux questions de départ :

1) Les documents authentiques ou réalistes et en particulier leur présumée difficulté ont-ils un impact sur la perception et la motivation des apprenants débutants ?

2) Les documents authentiques ou réalistes ont-ils un impact sur le développement des compétences langagières chez les apprenants débutants ?

Les résultats de l'étude ont montré que les documents authentiques/difficiles proposés au groupe expérimental

¹ Pour des raisons d'éthique évidentes, au vu de ces résultats, une péréquation a été effectuée pour rehausser les notes de compréhension orale du groupe témoin afin de ne pas pénaliser les apprenants qui n'ont pas bénéficié du même enseignement que le groupe expérimental.

n'étaient pas moins motivants ou plus décourageants que les documents plus facilement accessibles. De plus, l'utilisation de ces documents s'est révélée nettement bénéfique à l'entraînement à l'écoute. Autrement dit, les documents didactiques simples ne se sont pas montrés plus motivants ni plus bénéfiques pour l'acquisition.

La plus grande surprise est indéniablement le fait que ces étudiants débutants n'ont absolument pas perçu la grande différence de difficulté et de rapidité qui existait entre les deux types de documents. La deuxième surprise, qui vient en corollaire de la première est qu'ils n'ont pas jugé un type de document plus ou moins motivant ou utile que l'autre. Ceci s'inscrit en contraste avec les résultats de l'expérience précédente (Hotho et Gallien, 1998), dans laquelle les étudiants avancés percevaient de nettes différences entre les documents authentiques et des documents dont la rapidité ou la complexité avaient été diminuées. Cette expérience avait montré également que, même si le sentiment d'authenticité était préféré par les apprenants, et l'artificialité rejetée, une trop grande difficulté avait une incidence négative sur l'intérêt porté à un document.

Cette différence de perception entre les deux groupes d'apprenants peut s'expliquer de deux manières.

On peut avancer comme première explication que les apprenants réagissent différemment suivant leur niveau. Les apprenants avancés ont une connaissance de la langue plus profonde et plus sophistiquée et sont donc probablement en meilleure mesure de la juger et d'en reconnaître les subtilités plus grandes. De même qu'il faut un certain temps avant de reconnaître des accents régionaux qui semblent si différents à une oreille experte, la perception des différences de débit nécessite peut-être elle aussi une certaine habitude de la langue. N'oublions pas que ces débutants, dans leur quasi totalité, n'avaient jamais entendu de français authentique avant de commencer les cours.

Une autre raison pour cette divergence entre les deux groupes peut tenir à la conception différente des deux études. Dans la première étude, les apprenants étaient soumis à une série d'activités d'écoute qui alternait les documents authentiques et les documents manipulés, ce qui

encourageait inévitablement les participants à établir une comparaison entre les différents types de documents, alors que dans la présente étude les participants n'étaient soumis qu'à l'un ou à l'autre type de document.

Quelle qu'en soit la raison, cependant, les résultats obtenus ici semblent indiquer que les anxiétés liées à la rapidité et à la difficulté des documents authentiques ou réalistes que décrivent certains enseignants et didacticiens ne sont pas ressentis par ces apprenants débutants, qui semblent peu affectés par ces paramètres.

Nous avons vu d'autre part dans l'étude précédente que certains apprenants dits avancés pouvaient se sentir menacés par des documents authentiques difficiles car ils se sentaient, de leur propre aveu, incapables de tout comprendre alors qu'ils pensaient qu'arrivés à ce stade d'apprentissage, ils auraient dû en être capables.

Nous revenons ici à l'un des problèmes centraux des blocages psychologiques souvent rencontrés. Les apprenants pensent qu'ils devraient atteindre un niveau presque égal à celui d'un auditeur natif et se sentent frustrés et en position d'échec s'ils n'atteignent pas ce niveau de compréhension. Il est intéressant de noter dans ce contexte que les apprenants débutants ne semblent pas entravés par le poids d'attentes irréalistes sur leur compétence de compréhension. Il apparaît en effet clairement que les débutants, en s'attendant tout naturellement à ne pas tout comprendre, se libèrent du même coup des peurs d'échec qui peuvent tourmenter nombre d'apprenants avancés. Nous arrivons ainsi à une constatation pour le moins surprenante. Il semblerait, au vu des résultats obtenus ici, que les débutants, qui forment traditionnellement le groupe qu'il ne faut pas "traumatiser" par des supports ou des programmes trop difficiles, sont en fait moins fragiles par certains côtés que les apprenants avancés. Ceux-ci sembleraient posséder certes plus de ressources linguistiques mais, apparemment, peut-être moins de ressources psychologiques pour faire face à la difficulté.

Pour reprendre la métaphore d'Holec et de Davies, nous nous demandons si, plutôt que sur les bébés nageurs qui

n'ont aucune peur du grand bain, notre attention ne devrait pas se porter davantage sur ceux et celles qui savent déjà nager, mais se découragent de ne pas faire plus de progrès ?

Le deuxième résultat intéressant de l'expérience est bien sûr la découverte que les apprenants qui ont suivi le "cours authentique" ont nettement plus amélioré leur compétence en compréhension orale que le groupe témoin confronté à des supports oraux didactiques créés spécifiquement pour débutants. Ce résultat, quoique préliminaire, semble contredire l'hypothèse de Long posant qu'il existe un lien direct entre la compréhensibilité des documents et l'acquisition de la compétence de compréhension (Long, 1985, voir plus haut), en indiquant au contraire que la difficulté du support non seulement n'a pas dans ce cas freiné l'acquisition mais qu'elle l'a même accélérée. Ce résultat est important car si les perceptions des apprenants constituent un élément important de notre exploration du processus d'apprentissage, une quantification de l'acquisition est en fin d'analyse nécessaire si nous voulons comparer les différents types de supports d'apprentissage et leur différents apports.

Il est évident que d'autres expériences sont nécessaires et qu'il faudrait en particulier utiliser des mesures plus fines de notation des post-tests, afin de permettre une analyse plus détaillée des domaines où les supports ont le plus d'impact sur l'acquisition.

CONCLUSION

Cette étude étant de par sa nature limitée, il serait prématuré d'en extrapoler les résultats à d'autres groupes d'apprenants que celui décrit ici. Il est intéressant néanmoins d'observer que ses résultats semblent contredire les nombreux détracteurs des documents authentiques qui utilisent l'argument de la difficulté des documents pour en déconseiller l'utilisation pour des apprenants débutants. L'étude relatée ici montre au contraire que des apprenants débutants exposés à des documents réputés trop difficiles pour leur niveau en ont, en fait, tiré des bénéfices sans que ni la rapidité ni la difficulté de ces supports ne les découragent.

Ces premiers résultats sont donc rassurants pour les praticiens, inquiets du fait que l'utilisation de documents oraux réputés trop difficiles pourrait démotiver leurs apprenants débutants ou/et être préjudiciables à leur apprentissage.

Il serait intéressant maintenant de mettre sur pied d'autres expériences de ce type, expériences qui agrandiraient la population ou la période observées, par exemple, ou qui affinaient les outils d'investigation et de contrôle, ou encore qui choisiraient des participants aux profils différents (niveaux ou âges différents, apprenants en langue seconde, ...). Il serait dans ce dernier contexte particulièrement intéressant, par exemple, de voir si des apprenants débutants en situation d'immersion linguistique - et donc confrontés journallement en dehors des cours à de la langue authentique - réagiraient différemment aux documents authentiques ou didactiques et seraient capables d'un jugement plus différencié que les apprenants débutants décrits ici.

Un des plus grands apports de cette expérience est peut-être de nous mettre en garde contre les "jugements de bon sens" sur les apprenants et leur apprentissage. Ce type de recherche expérimentale, aussi modeste soit-elle, a en effet le mérite de nous rappeler que, même si nous nous intéressons comme ici aux documents utilisés pour l'enseignement, nous devons continuer à placer les apprenants au centre de nos investigations. Les résultats parfois surprenants de nos recherches nous rappellent que ce sont bien les apprenants qui détiennent la clé des réponses aux questions que nous nous posons sur l'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

ABE D., et al. (1979), "Didactique et authentique: du document à la pédagogie", *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Nancy.

BLAU E.K. (1990), "The effect of syntax, speed and pauses on listening comprehension", *TESOL Quaterly*, 24/4.

CLARKE D.S., (1989), "Communicative theory and its influence on materials production", *Language Teaching*, 73-86.

CORNAIRE C., (1998), *La compréhension orale*, Cle International, Paris.

DAVIES A., (1984), "Simple, Simplified and Simplification: What is Authentic?", in Alderson, J.C., Urquhart, A.H. (eds), *Reading in a Foreign Language*, London, pp. 181-195.

DUDA R., ESCH E., Laurens, J.P. (1972), "Documents non-didactiques et formation en langues", *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Nancy.

DUDA R., LAURENS J.P., REMY S., (1973), "L'exploitation didactique de documents authentiques", *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Nancy.

GALLIEN C., (1996), "Des documents du troisième type? Les documents construits pour l'apprentissage de la compréhension orale", in Robin Adamson (ed), *Ca m'inspire: New Directions in French Language Studies*, Dundee, pp. 193-210.

GALLIEN C., (1998). "Cultivating the Authentic: Past, Present and Future of Authentic Documents", in S. Hotho (ed.) *Language Teaching and Learning: Current Trends in Higher Education, Forum for Modern Languages Studies*, vol.XXXIV, pp. 156-69.

GRIFFITHS R., (1990), "Facilitating Listening Comprehension Through Rate-Control", *RELC Journal*, 21/1, pp.55-65.

HOLEC H., (1990), "Des documents authentiques, pour quoi faire?", *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Nancy.

HOTHO S., GALLIEN C., (1998), "Authentic versus Simplified: The Impact of Input in L2 Listening Comprehension", Presented at the BAAL 31st Annual Meeting, University of Manchester.

HOTHO S., GALLIEN C., STAINES H., (to be published), "The Impact of Input Modifications on Listening Comprehension: A Study of Learner Perceptions".

LITTLE D., DEVITT S., SINGLETON D., (1989), *Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice*, Dublin.

LONG M.H., (1985). "Input and second language acquisition theory", in Gass, Susan M. & Madden, Carolyn G. (eds), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, pp. 377-393.

LYNCH A., (1996), *Communication in the Language Classroom*, Oxford University Press.

LYNCH A., (1998), "Theoretical perspectives on listening", *Annual Review of Applied Linguistics 18: Foundations for Second Language*.

MC GARRY D., (1995), *The Role of Authentic Texts*, Dublin.

MORROW K., (1977), "Authentic texts and ESP", in Holden (ed), *English for Special Purposes*, London, pp.13-15.

OMAGGIO A., (1986), *Teaching Language in Context*, Boston.

SCARCELLA A.J., and OXFORD R.L., (1992), *The Tapestry of Language Learning: the Individual in the Communicative Classroom*, Boston MA, Heinle & Heinle.

UR P., (1984), *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge.

ANNEXE

What did you think of this listening passage?

Purpose of this questionnaire

The purpose of this questionnaire is to assess the *value* of the listening passage used in class today.

This is not a test, and there are therefore no correct or wrong answers. We are interested in your impressions and spontaneous reactions.

How to complete the questionnaire

Please mark ONE 'X' on each scale to indicate how you would rate the passage against the respective concept.

EXAMPLE:

If the word at either end of the passage very strongly describes your views, you would place your 'X' as shown below:

fascinating **X** / _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ / dull
or
fascinating _ / _ / _ / _ / _ / _ / **X** / _ / dull

If the word at either end of the passage somewhat describes your views, you would place your 'X' as shown below:

fascinating _ / **X** / _ / _ / _ / _ / _ / _ / dull
fascinating _ / _ / _ / _ / _ / **X** / **X** / _ / dull

If the word at either end of the passage slightly describes your views, you would place your 'X' as shown below:

fascinating _ / _ / **X** / _ / _ / _ / _ / _ / dull
fascinating _ / _ / _ / _ / **X** / _ / _ / _ / dull

If your view is neutral, place your 'X' in the middle.

Now over to you

I found this passage

interesting	_/_/_/_/_/_/_/	boring
not helpful for topic	_/_/_/_/_/_/_/	helpful for topic
not informative	_/_/_/_/_/_/_/	informative
enjoyable	_/_/_/_/_/_/_/	not enjoyable
useful for lang learning	_/_/_/_/_/_/_/	not useful for learning lang
difficult	_/_/_/_/_/_/_/	no difficult
useful for training listening comp	_/_/_/_/_/_/_/	not useful for training listening comp
slow	_/_/_/_/_/_/_/	fast

Would you be interested in listening to the second half of the passage or not ?

interested ___/___/___/___/___/___/___/ not interested