

**FAUT-IL AMENAGER LES DOCUMENTS  
AUTHENTIQUES EN VUE DE L'APPRENTISSAGE ?**

**Table Ronde**

éditée par **Henry Tyne & Alex Boulton**  
Equipe CRAPEL, ATILF–CNRS, Nancy–Université

présidée par **Angela Chambers**  
University of Limerick, Irlande

avec la participation de :

**Richard DUDA, Emmanuelle CARETTE & Francis CARTON**  
Equipe CRAPEL, ATILF–CNRS, Nancy–Université

**Chantal PARPETTE**  
Laboratoire ICAR, ENS-LSH, Université Lyon 2 / CNRS

**Jean-Marc MANGIANTE**  
Université d'Artois–Grammatica

**Résumé**

La question posée au départ lors de la table ronde était : « faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? » Les intervenants ont abordé différents thèmes en rapport avec cette question, traitant ainsi divers éléments de discussion qui transparaissent dans les différents articles de ce numéro des *Mélanges CRAPEL*. Le texte ci-après présente des extraits de la table ronde et ne prétend pas être une retranscription de cet événement dans son intégralité. Ce texte a été revu par les intervenants nommés ci-dessus avant de paraître dans le présent volume.

**Abstract**

The round table opens with the question, “do authentic documents need adapting for use in language learning?” The participants touch on a range of related topics, many of which are covered in the various articles in this issue of the *Mélanges CRAPEL*. The text which follows is made up of selected extracts from the round table and does not claim to be a transcription of the entire event. All named participants approved the finished text before publication in this journal.

## Introduction : Angela Chambers

Cette table ronde<sup>1</sup> porte sur l'utilisation de documents authentiques en didactique des langues. La question qui nous est posée est la suivante : « faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? » Nous allons donc commencer cette table ronde par les interventions des collègues du CRAPEL qui vont répondre à la question ; les autres intervenants proposeront ensuite leurs réponses à cette même question. La deuxième partie de la table ronde sera consacrée à une séance de questions-réponses à laquelle nous vous invitons à participer.

### 1. Richard Duda

Je vais commencer par enfoncer des portes ouvertes. Excusez-moi à l'avance mais ce qui me semble assez évident, c'est que nous sommes concernés, en tant que didacticiens des langues, par des langues naturelles et non pas des langues formelles ou artificielles. Je pense que nous pouvons nous entendre là-dessus. Alors cela veut dire que l'une des caractéristiques majeures des langues naturelles que nous souhaitons enseigner ou faire apprendre, c'est ce qu'on pourrait appeler le flou. Je pense qu'on peut admettre cela assez facilement. C'est-à-dire que nous passons beaucoup de temps à négocier le sens de ce que nous voulons dire et comprendre dans les interactions que nous pouvons avoir. Et les interactions ne se déroulent pas forcément en face à face car on peut parler aussi d'interaction avec un document oral ou vidéo qu'on veut écouter. Alors ce flou se manifeste au niveau linguistique : au niveau lexical on le sait, au niveau sémantique, au niveau syntaxique, structurel.

Déjà, en 1970, Daniel Coste<sup>2</sup>, dans un article paru dans le *Français dans le monde*, signalait ou suggérait – il avait tort ! – que les documents authentiques ne pouvaient être utilisés qu'au niveau deux (à l'époque on parlait encore de niveau un et niveau deux). Il considérait donc qu'au niveau un, on devait nécessairement fournir aux pauvres petits apprenants du matériel prémâché, didactisé, etc. Par contre, au niveau deux on peut leur faire le cadeau de documents authentiques parce que cela sera motivant, stimulant, etc. Il disait – et je cite de mémoire – que les documents authentiques, à cause des nombreuses ruptures syntaxiques, à cause des problèmes structurels, n'étaient pas gérables par des apprenants de niveau un. Alors, vous vous doutez bien que nous avons complètement pris le contre-pied de cette affaire-là. Nos collègues vont pouvoir en parler un peu plus loin.

---

1 Un sixième participant à la table ronde du 14 décembre 2007 a préféré ne pas figurer dans le présent texte ; ses interventions feront l'objet d'une publication ailleurs.

2. COSTE, Daniel, 1970. Textes et documents authentiques au niveau 2. *Le français dans le monde*, 73, p. 88-95.

Donc, si vous voulez, je propose comme matière pour notre réflexion ce concept de flou comme trait caractéristique des langues naturelles que nous devons gérer. Nous gérons tous du flou dans la vie réelle, mais nous devons aussi aider à apprendre à gérer du flou dans les formations que nous proposons, d'où l'intérêt pour nous d'utiliser des documents authentiques sans aménagement de manière à ce que les apprenants, d'emblée, même s'ils sont débutants, puissent commencer à s'adapter à cette confrontation, à cette manipulation du discours flou.

## **2. Emmanuelle Carette**

Comme l'a rappelé Richard Duda, au CRAPEL nous défendons l'idée que l'on va essayer de gérer ce flou. Ma première remarque serait de dire que la compréhension est un moyen essentiel de l'apprentissage de la langue : l'apprenant doit, d'une part, comprendre l'« input », c'est-à-dire l'environnement langagier, ce qui lui arrive, et, d'autre part, faire attention aux formes utilisées dans cet input. En communication naturelle, l'accès à l'environnement langagier, à cet input, est rendu possible grâce aux adaptations faites par les locuteurs natifs lorsqu'ils s'adressent à des locuteurs non natifs et par les stratégies utilisées par l'apprenant lui-même pour donner du sens à ce qu'il entend ou à ce qu'il lit, à partir de ses ressources linguistiques qui peuvent être limitées. Donc il y a apprendre à comprendre pour comprendre l'input, et puis il y a apprendre la langue grâce à la compréhension de l'input, et ce sont deux choses différentes.

L'accès à l'input a fait l'objet de recherches très nombreuses : tout d'abord, il y a eu dans les années 1980-1990 tout un champ d'études sur les ajustements faits par le natif lorsque il s'adresse au non-natif en situations dites « naturelles » (le « *foreigner talk* »), et en situations « didactiques » (le « *teacher talk* »). De nombreuses recherches en analyse du discours décrivent les caractéristiques des adaptations du natif dans le discours. Puis, à partir des années 1985-1990, les études se sont davantage centrées sur les stratégies de compensation utilisées par l'apprenant pour accéder à un input réputé difficile, et sur l'impact de ces stratégies sur l'acquisition de la L2 par les apprenants.

Dans la situation didactique, Craig Chaudron<sup>3</sup>, en 1985, en vient à la conclusion qu'en matière pédagogique, il vaut mieux fournir un input « modifié » dans le sens de ce qu'il appelle « l'élaboration », c'est-à-dire un discours qui est riche de reformulations, d'exemples, de demandes de confirmations, plutôt qu'un input qui serait « simplifié » en termes syntaxique, lexical, phonologique... Autrement dit, un input qui soit plus proche finalement des caractéristiques des interactions entre natifs. Puis, à partir des années 1990, les études se sont orientées plus du côté de l'interaction et ont permis de dégager des caractéristiques comme, par exemple,

---

3. CHAUDRON, Craig, 1985. Intake: on models and methods for discovering learners' processing of input. *Studies in Second Language Acquisition*, 7/1, p. 1-14.

le fait que l'on choisisse des sujets plutôt prévisibles, plutôt centrés sur l'« ici et maintenant », avec un traitement plutôt bref des sujets, etc.

Des expériences ont montré que l'exposition massive à un environnement langagier pertinent pour l'apprenant, c'est-à-dire adapté à ses besoins communicatifs et à ses intérêts, développe la compréhension. Effectivement, les non-natifs arrivent à un niveau de compréhension quasiment identique à celui des natifs, mais l'exposition massive n'assure pas, d'un autre côté, l'acquisition de la L2 pour la production. Il me semble que l'on touche là à une distinction importante.

Depuis cette époque-là, dans les années 1990 à 2000, il y a eu tous les modèles de traitement de l'information qui convergent pour dire que, lorsqu'un apprenant fait attention à la forme d'un message, c'est au détriment de la compréhension du contenu ; et vice versa, s'il fait attention au contenu, il y a peu de chances qu'il repère en même temps une nouvelle information linguistique qui pourrait lui servir éventuellement pour l'expression.

Tous ces champs de recherche auxquels j'ai fait brièvement allusion vont dans le sens de ce que le CRAPEL a défendu depuis longtemps, à savoir qu'enseigner, ou aider à apprendre à comprendre, c'est d'abord choisir des documents pertinents. Cette pertinence se définit doublement : ce sont des documents reliés aux besoins et aux intérêts des apprenants, et ce sont des documents authentiques, au sens d'événements langagiers produits dans des situations réelles, pour des buts communicatifs réels. Dans le cadre de la compréhension, notre position est simple : si un apprenant a besoin de comprendre un discours authentique, alors on va l'aider à s'entraîner à le faire, sans attendre qu'il développe des savoirs approfondis sur la langue, sans attendre qu'il développe son acquisition dans le but de la production. Nous séparons effectivement l'apprentissage de la compréhension de celui de l'expression. Pour l'utilisation des documents authentiques en compréhension, nous le faisons dès le début de l'apprentissage.

Cette position peut étonner les enseignants de langue ; on constate même des réticences à utiliser des documents authentiques, en particulier avec des débutants, parce que les enseignants (et les apprenants eux-mêmes) ont peur que les documents authentiques soient trop « difficiles ». Or pour nous, un document authentique n'est ni facile ni difficile en lui-même. Les facteurs de difficulté sont à chercher plutôt dans les relations qui existent, premièrement, entre l'apprenant et le motif de compréhension : qu'est-ce qu'il va chercher à comprendre dans ce document ? Deuxièmement, il y a ses propres connaissances sur le sujet, ainsi que toutes les connaissances extralinguistiques (sa compréhension du monde, plus largement). C'est bien cet ensemble de relations entre l'apprenant et le document qui peut aboutir à une compréhension plus ou moins difficile ou facile.

Donc c'est sur la médiation entre l'apprenant et le document que peut agir un enseignant ou un dispositif d'aide à l'apprentissage (nous ne réfléchissons pas qu'en termes d'enseignement), et c'est ce que nous avons développé dans de très

nombreux produits d'apprentissage de langues. C'est par la préparation à la compréhension, la préparation à l'écoute, que l'on peut utiliser des documents authentiques avec des apprenants de tous niveaux, y compris débutants. On cherche à apporter des éléments d'information qui permettent aux apprenants de mettre en marche leurs processus de compréhension, et on favorise plus particulièrement le développement du processus de type *top down* (onomasiologique), donc la capacité d'émettre des hypothèses sur ce que l'on risque d'entendre, en déduire des formes possibles de ce que l'on risque d'entendre, etc.

En agissant de cette façon, avec des apprenants très nombreux de langues maternelles très différentes, pas seulement des langues romanes, nous avons constaté des progrès très rapides en compréhension et une motivation exceptionnelle, même avec des débutants, dans nos expériences depuis 35 ans.

### **3. Francis Carton**

Donc, après toutes ces remarques relatives à la compréhension, à quoi servent les documents authentiques en vue de l'apprentissage de l'expression ? Je vais me concentrer sur le document authentique comme base d'activités de découverte en vue de cet « apprendre à s'exprimer » – c'est-à-dire des découvertes des comportements communicatifs, des comportements langagiers, des comportements argumentatifs, des comportements culturels, non verbaux, etc. Il s'agit, en observant des documents, de découvrir le fonctionnement de la langue en communication, d'en prendre conscience et de rassembler les données qui permettent à l'apprenant de construire son propre comportement. Ces supports peuvent être des enregistrements de dialogues, de débats, d'interviews, etc. – l'important étant qu'ils constituent des échantillons spécifiques aux situations de communication auxquelles l'apprenant se prépare. Le lexique, la réalisation des actes de parole, la prosodie, les aspects non verbaux, etc., sont ainsi observés dans leur contexte réel, en rapport avec les paramètres de la situation (« on ne dit pas n'importe quoi à n'importe qui, n'importe quand et n'importe comment »).

Ces supports d'observation doivent réunir deux caractéristiques. Il est d'abord nécessaire que l'apprenant dispose de plusieurs exemples de ce qu'il doit observer. Les méthodes proposent généralement un seul dialogue ou un seul document : celui-ci se présente alors comme un modèle à imiter, comme un moule dans lequel l'apprenant doit se couler. L'observation d'un corpus permet, au contraire, de comparer des formes, de prendre en compte la variation et la façon dont celle-ci fonctionne au sein des événements de communication. L'apprenant peut choisir les formes qui lui conviennent en fonction de sa culture, de son identité, de ses objectifs spécifiques. Deuxième caractéristique : les documents proposés doivent être non transformés et non simplifiés pour ne pas être le reflet des représentations de celui qui les a transformés, de façon à permettre des hypothèses justes sur le

fonctionnement du langage et le fonctionnement du discours, et cela évidemment quelle que soit l'entrée dans la langue, à n'importe quel moment de l'apprentissage.

#### 4. Chantal Parpette

Après toutes ces considérations, j'ai envie de me rapprocher plutôt de la salle de classe et de poser des questions qui sont véritablement de l'ordre du savoir-faire ou du pouvoir-faire de l'enseignant concernant le discours oral. Il me semble qu'on ne peut pas le dissocier de ses conditions de production. Il y a deux grandes catégories de discours oral. Il y a celui qui a été fait pour une diffusion différée (la radio, la télévision...), c'est-à-dire que le moment de production et le moment de diffusion sont séparés dans le temps. C'est celui qu'on trouve le plus facilement dans la classe justement parce qu'il répond à un certain nombre de conditions qui sont alors acceptables : il a un début et une fin, et il est également relativement déconnecté de la communication avec un interlocuteur direct, c'est-à-dire que le vécu de celui qui écoute n'est pas vraiment impliqué dans la production du discours.

Il y a une deuxième catégorie beaucoup plus problématique : comment faire pour collecter et pour introduire dans la classe des discours qui sont de l'ordre du spontané, du situé, du directement impliqué, c'est-à-dire la conversation quotidienne qui est totalement liée au vécu des interlocuteurs ? En effet, si vous essayez de tendre une oreille pour écouter des conversations dans le métro ou dans le bus, des conversations que vous entendez autour de vous et qui vous ne concernent pas, il arrive très souvent qu'on n'y comprenne pas grand chose... et pour cause !

Donc, là j'ai une véritable interrogation. Le principe de travailler sur des documents authentiques me conviendrait bien si on arrivait à répondre à la question de la collecte et de la pertinence de la collecte de ces discours et de l'introduction de ces discours une fois qu'on les a extraits de leur condition de production – processus qui les rend du coup, à mon avis, complètement inauthentiques. Par exemple, si vous essayez de récupérer une conversation qui ne vous est pas destinée pour la faire écouter à quelqu'un à qui elle n'est pas destinée non plus, je me demande ce qui reste effectivement d'authentique. Et on voit tout de suite les problèmes que cela nous pose, sans compter évidemment les problèmes matériels de qualité acoustique, etc. Donc, comme c'est lié à l'histoire des locuteurs, on ne sait pas où cela commence, on ne sait pas où cela finit. C'est vrai pour les discours spontanés, mais c'est aussi vrai pour les discours sur lesquels je travaille depuis un certain nombre d'années, les cours magistraux de l'université. On pourrait penser que cela commence à 9h et que c'est fini à 10h30 ou à midi. En réalité cela commence la semaine précédente puis la semaine suivante, etc. Cela commence au 15 septembre et finit au 30 juin et on se rend compte qu'on a des problèmes d'histoire des discours qui sont vraiment très difficiles à gérer lorsqu'on veut effectivement introduire du discours authentique dans la classe.

L'introduction des discours authentiques oraux pose donc bien en premier lieu la question de leur décontextualisation par rapport à la situation qui les a générés. Je souhaiterais poser une autre question qui n'a pas été abordée ici et que nous traiterons peut-être dans la discussion : s'agit-il d'utiliser des documents authentiques parmi d'autres documents, ou uniquement des documents authentiques ? Et c'est là que j'ai une véritable question parce que les documents authentiques, on en trouvera toujours et on en a depuis 30 ans ; mais est-il possible de construire une formation pour des apprenants débutants uniquement avec des documents authentiques ?

## **5. Jean-Marc Mangiante**

Comprendre un document oral, c'est avant tout le relier à un contexte de communication, duquel est complètement exclu l'apprenant. Donc se pose le problème, quand on utilise un document authentique, de son positionnement pour le comprendre et pour participer à une activité d'expression qui est directement liée à ce document-là. Alors, si l'on aborde en particulier le problème des débutants, il a été dit, effectivement, qu'un débutant aura encore plus de difficulté à traiter et le fond et la forme du document qu'il réceptionne. Dans un document authentique cela sera encore plus difficile pour lui. Je pense, par exemple, aux étudiants débutants que nous avons à l'université, avec qui on travaille pour la compréhension des discours universitaires. En particulier, je pense à nos étudiants chinois qui ont un niveau souvent inférieur aux étudiants européens et qui ont encore plus de difficultés parce qu'ils ont non seulement à identifier les aspects phonologiques, mais aussi le fonctionnement universitaire, la relation contextuelle qu'il y a entre le document et le fonctionnement de l'université. Tout cela sur un même document.

Je crois que nous sommes tous d'accord sur l'idée qu'il faut utiliser le document authentique, mais s'il n'y a pas nécessairement une simplification, au moins dans l'activité qui est proposée, il est impossible pour un débutant de réaliser l'ensemble des activités qui lui permettraient d'appréhender et le fond et la forme du document. Donc, je crois qu'en fait il faudrait clarifier comment les documents sont déjà collectés. Chantal Parpette l'a dit : si, effectivement, la simplification relève d'une interprétation particulière de l'enseignant (qui peut être, lui aussi, extérieur au contexte de production de ce document-là), par le seul fait de le mettre dans son cours, il le recontextualise d'une façon différente et il utilise une activité qui constitue également une interprétation. Il y a donc adaptation dès le départ, dès la collecte de ce document jusqu'à son contexte d'utilisation en classe.

## 6. Questions – réponses

**Angela Chambers** : Merci d'avoir si bien résumé la question qui se pose et d'avoir proposé des pistes de réflexion. Alors, concernant l'utilisation des documents authentiques en didactique des langues, est-ce que vous avez des questions, des commentaires, des observations ? Les intervenants sont aussi invités à communiquer entre eux.

**6.1. Question.** *Une question très rapide. Quand on a un document authentique, disons qu'il y a un effet « découverte » où l'apprenant accroche ou il n'accroche pas, auquel cas on prend un autre document. Mais la question que je voudrais vous poser c'est de savoir dans quelle mesure vous pourriez considérer « authentique » un corpus de documents sur lesquels vous reviendriez régulièrement en essayant de passer d'un écrémage par exemple à une compréhension plus profonde.*

- **Richard Duda** : Je vais peut-être essayer de répondre à cela parce que c'est aussi une problématique qui, évidemment, nous a intéressés en particulier avec des débutants. Ce que l'on peut craindre, si on a un corpus sur lequel on revient régulièrement, c'est bien entendu la lassitude au bout d'un certain moment. Je pense qu'à l'époque, dans les années 1970, il y avait une espèce de concours général parmi les enseignants pour savoir qui tiendrait le plus longtemps sur un document. Je conçois que, dans certaines conditions socio-économiques, dès lors qu'on a un document, on va l'exploiter à fond parce qu'on ne peut pas faire des copies facilement. C'est-à-dire que maintenant, assez généralement, les gens peuvent faire des copies et diversifier les documents qu'ils utilisent. Donc, je serais très hésitant, personnellement, à utiliser des documents en profondeur. Je conçois que la compréhension puisse être superficielle au départ puis s'améliorer graduellement. On a pu le voir avec des apprenants débutants. Je pense à des apprenants syriens pour qui, au passage, l'anglais avait servi pour comprendre le français ; on en a même vu qui ont progressé plus rapidement que leurs camarades francophones. Je pense à une Finlandaise à qui j'ai fourni un document qui était relativement spontané, me semble-t-il : deux épisodes d'*Un gars et une fille* avec la transcription. Et elle a trouvé cela formidable : elle a compris des choses, des comportements langagiers de ses collègues français grâce à cela (les remplisseurs, etc.). Elle a découvert d'ailleurs le genre aussi au passage : il n'y a pas de genre grammatical en finnois, et donc elle l'a découvert grâce à ces documents que nous considérons comme des documents authentiques proches, me semble-t-il, du discours spontané.
- **Chantal Parpette** : Oui, mais qu'en est-il de la transcription, c'est-à-dire considérer qu'on puisse aider les gens à comprendre par la transcription ? Ce n'est

pas un aménagement. Si ce n'est pas une adaptation je ne sais pas ce que c'est alors.

- **Richard Duda** : C'est un outil.
- **Chantal Parpette** : Voilà.

**6.2. Question.** *Bonjour. Mathilde de Radio France International. Je voulais juste savoir : vous dites en gros qu'il n'y a pas vraiment de documents authentiques. Mais on peut quand même parler de situations de compréhension authentiques. Je pense à une situation qu'on rencontre souvent : c'est justement le problème de l'enregistrement audio. Dans certain pays ils n'ont pas les moyens d'enregistrer ces sons et, en fait, ils utilisent la radio en direct en classe. Donc là, en fait, le professeur allume la radio et commence à travailler. Il n'y a pas de transcription. On est bien d'accord, on est vraiment dans une situation de compréhension authentique. On ne passe pas par l'enregistrement parce qu'on est en direct et parce que, du coup, les apprenants sont dans la situation de n'importe quel auditeur. Ce n'est pas vraiment une question, c'est plus une espèce d'illustration. C'est une situation assez extrême, on est d'accord, mais elle existe dans de nombreux pays en fait.*

- **Angela Chambers** : Je peux me permettre une toute petite observation plutôt d'ordre terminologique ? Je vous demande s'il y a une phrase équivalente en français à une phrase qu'on m'a apprise en anglais. C'est lorsqu'une doctorante a terminé sa thèse et nous avons invité un examinateur externe de l'université de Bruxelles. Il a souhaité un seul changement à cette thèse (qui était excellente, par ailleurs) : il fallait que la doctorante explique qu'elle travaillait dans une situation « BANA ». Il m'a appris le mot BANA, qui veut dire « British Australian North American ». Vos remarques me font penser à cela : la situation des technologies de l'information et de la communication et de l'apprentissage des langues dans laquelle nous travaillons n'est pas celle de beaucoup de pays dans le monde. Et évidemment on a quand même une situation authentique. Enfin je ne sais pas si c'est un avantage.

- **Emmanuelle Carette** : Et pour réagir à ce vous avez dit, je crois que, de toutes façons, d'un point de vue didactique en général, on va distinguer l'objectif visé. Effectivement, l'objectif c'est qu'un apprenant puisse comprendre sans trop de préparation un document tel qu'il lui arrive dans des situations authentiques, des situations d'écoute dans lesquelles l'individu a sa propre identité et a une bonne raison d'écouter et de comprendre ce dont il a besoin pour agir en situation de communication. Mais je dirais que c'est l'objectif à atteindre, et on doit, soit en tant qu'enseignant, soit en tant que conseiller, essayer d'aider un apprenant à apprendre à comprendre. Le rôle de ce médiateur, c'est effectivement de donner des outils pour

atteindre cet objectif. Donc c'est en effet une situation extrême comparée au dispositif que l'on imagine habituellement.

- **Chantal Parpette** : Enfin, c'est parce qu'ils n'ont pas le choix en fait : s'ils pouvaient faire autrement je pense qu'ils feraient autrement.
- **Emmanuelle Carette** : Donc on va essayer d'armer l'apprenant pour qu'il y arrive. Et pour qu'il y arrive, on va se transformer en aménageur. Simplement, je crois que la différence qu'on a peut-être, c'est qu'au CRAPEL on ne touche pas le document. Le document est aménagé pour les besoins de la collecte : on peut dire qu'on a déjà fait un aménagement en collectant l'événement. D'accord. Mais après, au CRAPEL, on n'y touche plus, c'est-à-dire qu'on va le couper en morceaux mais on ne va pas en enlever des morceaux pour montrer quelque chose. On va le garder dans son intégralité. C'est ce que je précisais toute à l'heure. Ce qu'on va éventuellement aménager c'est l'accès à ce document dont on va essayer de préserver l'intégralité.
- **Richard Duda** : On peut le dire comme cela.
- **Jean-Marc Mangiante** : Je veux juste réagir à propos de la notion d'aménagement. J'ai souvent l'impression qu'on pense qu'aménager un document c'est le rendre moins authentique, alors qu'en fait la démarche, à mon avis, est plutôt inverse. Pourquoi ? Parce qu'à partir du moment où un document (si on considère que ce qui le rend authentique, c'est son contenu) n'a pas été conçu pour la salle de classe, il perd de fait son authenticité parce qu'on n'est pas dans le contexte de sa production. Donc, en fait, aménager le document c'est faire en sorte que, lorsque les apprenants reçoivent ce document-là, ils sont dans une situation pédagogique dans laquelle le document retrouve une part de son contexte. On recontextualise un document, on essaie de le rendre plus authentique parce qu'il a perdu son authenticité du seul fait d'être utilisé en classe.
- **Chantal Parpette** : Dans le monde de l'édition, il n'y a pas énormément de publications rassemblant des documents authentiques spontanés. Il y a eu à un moment *A l'écoute des Français*<sup>4</sup> qui était effectivement des interviews authentiques qui n'avaient pas visiblement été retravaillées. Mais, sinon, j'ai envie de dire, pourquoi est-ce que cela perdure aussi longtemps ? Je ne suis pas pour une attitude conservatrice qui consiste à dire : puisque cela dure aussi longtemps c'est que cela doit être bien. Je pense qu'on n'évolue jamais en disant cela. Mais il y a peut-être une raison à une telle prégnance, à une telle difficulté d'introduction des discours authentiques, en particulier spontanés. Je crois qu'à l'oral les discours authentiques qu'on trouve majoritairement sont des discours de la radio et de la télévision pour les raisons évoquées toute à l'heure. Et si vous regardez les dernières parutions, les activités pour le *Cadre européen*<sup>5</sup>, eh bien la place des documents authentiques oraux est extrêmement limitée : il y a quelques émissions radio mais pas grand-chose, et l'essentiel reste encore des enregistrements fabriqués.

---

4. LEBRE-PEYTARD, Monique. 1991. *A l'écoute des français*. Paris : Clé International.

5. CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier FLE.

- **Angela Chambers** : Enfin, je sais qu'il existe un projet à Dublin sur un nouveau système de ralentissement. Il s'agit d'étudiants chinois à Dublin qui apprennent l'anglais et, comme vous le savez, le système traditionnel de ralentissement détruit tout à fait le naturel. C'est un système de ralentissement qui garde le naturel. Donc c'est un problème très technique que j'évoque ici.
- **Chantal Parpette** : On peut faire cela sur des ordinateurs : il y a des logiciels très simples maintenant qui permettent de ralentir de 10 à 15% à peu près, et je le dis d'autant plus volontiers que je suis peu compétente en informatique.
- **Angela Chambers** : Des logiciels donc qui permettent aux étudiants de retravailler un document oral. Une autre façon de faciliter la compréhension est de recommander aux apprenants de regarder la télévision avec la transcription ou les sous-titres dans la langue cible, comme nous le faisons avec des étudiants Erasmus, surtout au début de leur séjour.

**6.3. Question.** *J'aurais deux questions concernant votre pratique au CRAPEL. Je voudrais savoir comment vous passez d'une étape de document audio proposé avec la transcription à l'étape de document audio seul. Et ensuite j'ai une remarque par rapport à cette question : est-ce que le fait de proposer systématiquement une transcription de ce qui est entendu n'incite pas les apprenants à avoir une stratégie qui serait de chercher à comprendre une extension de ce que l'on entend ? Or, dans une situation de face-à-face authentique, je ne comprends pas forcément, je ne traite pas linguistiquement tout ce qui m'est donné.*

- **Emmanuelle Carette** : Pour nous, l'intérêt d'une médiation extérieure entre l'apprenant et le document authentique, c'est justement de pouvoir donner des éléments qui permettent l'accès au document sans transformer éventuellement le débit, etc. Mais lorsque l'apprenant est en panne, il peut aller se référer au script pour voir, pour pouvoir se débloquer, pour ainsi ré-informer son processus de compréhension, et reformuler des hypothèses sur la suite, etc. Ou bien, à l'inverse, il peut aller regarder un peu la fin pour anticiper à l'envers, revenir, etc. Cela marche dans tous les sens. Donc pour moi, il s'agit de moyens pour faciliter la compréhension. Si on parle en termes d'acquisition, alors je dirais acquisition pour quoi faire ? Et là on retombe dans ce qu'on a besoin de mémoriser à des fins uniquement de reconnaissance pour la compréhension. Ce n'est pas la même chose que ce qu'on a besoin de mémoriser à des fins d'expression. Et il y a toute une méthodologie de travail qui va être complètement différente. Donc il n'est pas question d'atteindre une compréhension exhaustive et totale d'un document. Toute notre action consiste à accompagner l'apprenant de façon à ce qu'il garde son identité d'acteur dans la communication et qu'il ait des objectifs précis par rapport à la situation de communication. Donc, effectivement, à part transcrire une chanson

pour la chanter, je ne connais guère de situations qui nécessitent une compréhension exhaustive et totale d'un document. Alors, maintenant, effectivement, nous considérons qu'un script est un outil pour dépanner, si vous voulez. Nous nous classons plutôt dans une situation d'apprentissage que dans une situation d'enseignement. Alors, à partir du moment où on accompagne l'apprenant pour qu'il apprenne à comprendre, s'il ne comprend pas, il faut bien qu'il ait une béquille, un outil pour dépasser d'éventuelles pannes.

**6.4. Question.** *Bonjour. Sophie Bailly, je suis membre du CRAPEL. Je voudrais revenir sur certaines choses qui ont été dites. Et je pense qu'il faut qu'on y revienne parce qu'il s'agit de choses que je ne voudrais pas voir devenir des tabous. Je vais m'expliquer. Chantal Parpette en particulier a rappelé la difficulté de trouver certains documents auxquels on a difficilement accès. Au CRAPEL on travaille depuis plusieurs années sur le français sur objectifs spécifiques, en particulier dans certains milieux professionnels. Nous connaissons les difficultés de recueillir un entretien de vente, ou bien une standardiste qui répond au téléphone. Nous sommes conscients du fait qu'il est important que les apprenants puissent, tant pour le travail de la compréhension que pour celui de l'expression, être en contact avec un input qui soit le plus authentique possible. Mais, dans ces cas, nous sommes passés par la nécessité de créer ce que nous appelons maintenant les documents « réalistes ». Etiquette valable ou pas, c'est une chose qui a été évoquée autour de la table ronde et je crois que cela mérite peut-être qu'on fasse le lien entre document authentique et document réaliste en didactique. Qu'en pensez-vous ?*

- **Chantal Parpette** : Oui, je voulais répondre globalement à deux ou trois choses. Comme je l'ai déjà dit, je pense qu'il y a un absent quand même dans cette table ronde et c'est le déroulement de la classe. Ce qui est décrit par les collègues du CRAPEL c'est le centre de ressources, et cela s'adresse à des individus qui ont décidé d'apprendre tout seuls. Mais comment cela se passe dans la classe, quand on écoute la radio une fois et qu'on ne peut pas revenir dessus ? Cela m'intéresse beaucoup parce que je pense que l'une des grandes déformations de l'oral c'est de le faire répéter. Là-dessus je suis convaincue. Mais je demande, au nom des enseignants, comment cela se passe dans la classe effectivement pour avoir des documents authentiques qui seraient naturellement simples avec une progression qui serait naturelle. Là aussi je suis convaincue mais encore faut-il les trouver. Et puis j'avais une question pour les collègues du CRAPEL qui ont édité du matériel pédagogique et qui ont reconstitué les conversations.

- **Richard Duda** : C'est ce que disait Sophie Bailly.

- **Chantal Parpette** : Voilà. Je voulais une explication parce qu'en fait vous n'avez aucun document directement authentique. Vous avez reconstitué en studio. Alors pourquoi ?
- **Emmanuelle Carette** : Nous partons du principe que les documents doivent être « directement authentiques » comme vous le dites, mais il arrive que, si vous allez avec un petit enregistreur en main dans différents endroits, la qualité sonore soit insuffisante pour une édition quelconque. Donc, effectivement, on est parfois passé par le réenregistrement en studio à partir de scripts les plus précis possibles de ces enregistrements premiers. Je voulais juste dire aussi que j'ai beaucoup parlé de centre de ressources parce que c'est un peu notre dada. Mais cela n'empêche pas que d'autres outils que nous avons conçus, par exemple, comme les *Vacances cubaines* et autres<sup>6</sup>, sont utilisés par des enseignants en classe.
- **Francis Carton** : Je dirais ceci pour essayer de synthétiser : il me semble qu'il y a tout un continuum entre les documents totalement fabriqués sur l'intuition du rédacteur du dialogue, et puis le dialogue spontané capté sur le vif à l'autre extrême. L'émission de radio qu'on écoute en salle de classe est entre les deux. Le document réaliste dont on se sert au CRAPEL, c'est effectivement le document le plus réaliste possible. On est bien d'accord ici. On sait bien que dans une émission de radio il faut bien couper à un moment ou un autre. Mais on fait en sorte de ne pas toucher à l'émission de radio à l'intérieur. On peut aussi, comme vous le proposez pour les cours magistraux, découper à l'intérieur du document des parenthèses ou des métaphores, par exemple, qui risquent de bloquer la compréhension.
- **Chantal Parpette** : Nous on le fait.
- **Francis Carton** : Nous on ne le fait pas. Au contraire, on pense que, du point de vue de l'apprentissage de la compréhension, le document doit être un échantillon de communication le plus authentique possible. Certes, avec un concordancier on peut isoler des « moments » dans le corpus, mais toujours est-il que celui-ci reste intact. Le type d'intervention est aussi important. Par exemple, on peut avoir une intervention extrêmement magistrale qui est de dire : ce document a un sens, c'est moi qui décide quel est le sens à comprendre, et je veux que les apprenants acquièrent ce sens-là. Donc on arrive à une sorte d'explication du document. A l'autre extrême, on peut aussi essayer de se dire que tout contact avec la langue est une occasion d'apprendre des choses sur cette langue. Je pense qu'on est plutôt de ce côté-là, à condition de donner aux apprenants les ressources et les outils qui leur permettent de s'en sortir par rapport à un corpus dans un centre de ressources. On va dire à l'apprenant de se débrouiller tout en l'aidant à s'en sortir par rapport à un document qui peut durer deux heures, trois heures. Je dirais que nos conceptions

---

6. CRAPEL & EAEHT, 1998-1999. *Vacances cubaines. Tome 1 : fonctions d'animation ; Tome 2 : relations avec la clientèle ; Tome 3 : fonctions de service*. La Habana : La Editorial Academia.  
CRAPEL & RECAFTUR, 2006. *Vacances en Amérique centrale. Tome 1 : service au client et vente de prestations ; Tome 2 : gestion de groupes et animation*. San José, Costa Rica : Ediciones Perro Azul.

sont un peu différentes sur ce point. On est bien d'accord, il n'y a pas d'authentique réel dans la salle de classe où l'intervention magistrale décide à la place de l'apprenant ce qui est bon pour lui.

### **Conclusion : Angela Chambers**

Je voudrais remercier les différents contributeurs des trois universités qui sont intervenus dans cette table ronde ainsi que les participants au colloque pour cette excellente discussion. Merci beaucoup.