

# **Quel est l'effet de l'input authentique sur le développement L2 ? Une étude de littérature sur l'expression orale et l'expression écrite**

**Eva Hakvoort  
6257399  
Université d'Utrecht  
Mémoire de bachelor Franse taal en cultuur**

**Sous la direction de : Dr. M. Brill  
Deuxième lecteur : Dr. F. Drijkoningen  
Juillet 2021**

## **Tables des matières**

<b>Abstrait</b> .....	3
<b>0. Introduction</b> .....	4
<b>Chapitre 1. Le développement de l’expression orale en L1</b> .....	5
<b>1.1. Les différentes phases dans le développement de l’expression orale en L1</b> .....	5
<b>1.2. L’input natif et le développement des compétences productives en L1</b> .....	6
<b>Chapitre 2. Le rôle de l’input authentique dans les compétences réceptives L2</b> .....	9
<b>2.1. L’input authentique et la compréhension écrite en L2</b> .....	9
<b>2.2. L’input authentique et l’effet sur la compréhension orale en L2</b> .....	10
<b>2.3. Les questions de recherche et l’hypothèse</b> .....	11
<b>3. Méthode</b> .....	13
<b>4. Résultats</b> .....	15
<b>4.1. Le matériel authentique et l’expression orale en L2</b> .....	15
<b>4.2. Le matériel authentique et l’expression écrite en L2</b> .....	17
<b>5. Discussion</b> .....	21
<b>6. Conclusion</b> .....	23
<b>Bibliographie</b> .....	24

## **Abstrait**

L'input authentique de la langue cible améliore les compétences réceptives chez les apprenants L2 (Alijani et al., 2014 ; Apsari, 2014 ; Baniabdelrahman, 2006 ; Ghaderpanahi, 2012 ; Hatimah et al., 2013 ; Khoshbakht & Gorjian, 2017 ; Mousavi & Iravani, 2011; Poon, 1992 ; Sabet & Mahsefat, 2012 ; Ugalde, 2008). La présente étude de littérature décrit des études sur l'effet de l'input authentique de la langue cible sur le développement de l'expression écrite et l'expression orale chez les apprenants L2. Quatre études (Bahrani & Tam, 2011 ; Bustari et al., 2017 ; Chamba & Gavilanes, 2018 ; Syunina et al., 2017) ont conclu que l'input authentique a un effet positif sur l'expression orale en L2. Bahrani et Tam (2011) ont trouvé que juste la structure syntaxique dans l'expression orale des apprenants L2 ne s'améliore pas par le matériel authentique. De plus, quatre études (Anggraini et al., 2014 ; Chamba et al., 2019 ; Sianna et al., 2018 ; Sundana, 2017) ont trouvé que l'input authentique a un effet positif sur l'expression écrite chez les apprenants L2. Cependant, Chamba et al. (2019) ont montré que la clarté et l'organisation de l'expression écrite en L2 ne sont pas stimulées par l'input authentique. En nous basant sur les études sélectionnées pour la présente étude, nous pouvons conclure que l'input authentique de la langue cible a aussi un effet positif sur les compétences productives chez les apprenants L2, tout comme a été montré pour les compétences réceptives L2. Les enseignants et les apprenants L2 pourraient atteindre un niveau plus élevé quand ils utilisent l'input authentique de la langue cible pendant l'acquisition d'une L2.

Mots clés : l'input authentique, l'expression orale, l'expression écrite, apprenants L2

## **Samenvatting**

Authentieke taalinput verbetert de receptieve vaardigheden van tweedetaalleerders (Alijani et al., 2014 ; Apsari, 2014 ; Baniabdelrahman, 2006 ; Ghaderpanahi, 2012 ; Hatimah et al., 2013 ; Khoshbakht & Gorjian, 2017 ; Mousavi & Iravani, 2011; Poon, 1992 ; Sabet & Mahsefat, 2012 ; Ugalde, 2008). Dit literatuuronderzoek laat het effect zien van authentieke taalinput op de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid en de spreekvaardigheid van de tweedetaalleerders. Vier onderzoeken (Bahrani & Tam, 2011 ; Bustari et al., 2017 ; Chamba & Gavilanes, 2018 ; Syunina et al., 2017) hebben geconcludeerd dat authentieke taalinput een positief effect heeft op de spreekvaardigheid. Bahrani et Tam (2011) hebben gevonden dat alleen de syntactische structuur in de spreekvaardigheid van tweedetaalleerders niet verbetert door authentiek materiaal. Daarnaast hebben vier onderzoeken (Anggraini et al., 2014 ; Chamba et al., 2019 ; Sianna et al., 2018 ; Sundana, 2017) gevonden dat authentieke taalinput een positief effect heeft op de schrijfvaardigheid van tweedetaalleerders. Desalniettemin hebben Chamba et al. (2019) aangetoond dat de duidelijkheid en de organisatie in de schrijfvaardigheid niet verbeteren door authentieke taalinput. Toch kunnen we concluderen dat authentieke taalinput een positief effect heeft op de productieve vaardigheden van tweedetaalleerders. Leraren en tweedetaalleerders kunnen meer bereiken wanneer ze authentieke taalinput gebruiken voor het leren van een tweede taal.

Sleutelwoorden: authentieke taalinput, spreekvaardigheid, schrijfvaardigheid, tweedetaalleerders

## 0. Introduction

Dans l'enseignement des langues étrangères, il y a plusieurs méthodes éducatives qui font usage des exercices 'adaptés' pour les apprenants. Ces exercices ne sont par exemple pas basés sur du matériel authentique, car le but est d'apprendre la langue cible en mettant le focus sur un niveau +1 par rapport au niveau des apprenants de langue seconde (L2) (voir par exemple l'hypothèse d'input compréhensible, Krashen, 1985). Cependant, de nombreuses études (Bahrani & Sim, 2012 ; Ghanbari et al., 2015 ; Gilmore, 2011 ; Weyers, 1999) ont montré que l'usage du matériel authentique est important afin de fournir de l'input authentique aux apprenants. Il y a différentes définitions sur l'input authentique. Pour cette étude, nous nous baserons sur la définition que l'input authentique est du matériel écrit ou parlé qui n'a pas pour but d'enseigner, mais de communiquer (Nunan, 1989). Les exemples sont les journaux en L2 ou les vidéos. Le matériel a été fait pour les natifs.

Après quelques années d'étude, les compétences productives et réceptives des apprenants d'une L2 ne sont pas sur le niveau souhaité. L'étude d'Onna et Jansen (2008) par exemple, a montré que les Néerlandais jugent leur niveau de langue plus élevé que les résultats des tests de langue indiquent. Après deux années ou plus de l'enseignement de la langue cible, le niveau des Néerlandais correspond au niveau d'un apprenant débutant ou intermédiaire, tandis que les Néerlandais s'attendent à ce que leur niveau corresponde à celui d'un avancé ou plus. Il y a aussi l'hypothèse que les résultats des étudiants à leurs examens détériorent (Voolstra & Orczykowski, 2009). L'étude de Voolstra et Orczykowski (2009) a trouvé que les résultats de 1993 sont meilleurs que les résultats de 2008. Ainsi le matériel non-authentique n'a-t-il pas l'effet désiré.

Comme mentionné ci-haut, les écoles et les universités utilisent souvent les méthodes contenant du matériel non-authentique. Le matériel authentique est souvent considéré comme meilleur pour le développement des compétences des apprenants L2 que le matériel non-authentique (Maria, 2021). Beaucoup d'études qui se sont focalisées sur l'effet de l'input authentique du langage et sur le développement de la compréhension orale et la compréhension écrite ont déjà été effectuées (Alijani et al., 2014 ; Apsari, 2014 ; Baniabdelrahman, 2006 ; Ghaderpanahi, 2012 ; Hatimah et al., 2013 ; Khoshbakht & Gorjian, 2017 ; Mousavi & Iravani, 2011; Poon, 1992 ; Sabet & Mahsefat, 2012 ; Ugalde, 2008). Ces études se concentrent surtout sur l'effet de l'input authentique positif sur les compétences réceptives. Contrairement à ces études, ce mémoire se concentre sur l'influence de l'input authentique de la langue cible sur les compétences productives L2 (l'expression orale et l'expression écrite).

Afin de découvrir quel est l'effet de l'input authentique sur ces compétences productives et dans le but de monter le niveau de langue des apprenants L2, nous ferons une étude de littérature. Le développement de l'expression en L1 sera décrit dans le chapitre 1 afin de rendre compte de l'effet positif de l'input natif sur les compétences productives en L1. Nous distinguerons les phases différentes du développement de l'expression orale en L1. De plus, l'effet de l'input authentique de la langue cible sur les apprenants L1 sera décrit. Dans le chapitre 2 quelques études qui se concentrent sur l'effet de l'input authentique sur les compétences réceptives en L2 seront discutées et les questions de recherche seront formulées. Le chapitre 3 traite de la méthodologie de recherche et le chapitre 4 présentera les résultats de la recherche de littérature. Dans le chapitre 5, j'aborderai la discussion sur les résultats et le mémoire se finira par une conclusion de la recherche effectuée.

# Chapitre 1. Le développement de l'expression orale en L1

Dans ce chapitre nous identifierons les phases différentes du développement de l'expression orale de l'apprenant L1 (1.1) et nous décrirons le rôle de l'input natif dans le développement de l'expression orale en L1 (1.2).

## 1.1. Les différentes phases dans le développement de l'expression orale en L1

L'acquisition d'une L1 commence déjà avant la naissance. Un certain nombre d'études, comme celles de DeCasper et Spence (1986), Gervain (2015) et Minai et al. (2017), ont montré que les bébés commencent à acquérir la L1 à un stade prénatal sous l'influence de la voix de la mère. Plus spécifiquement, ils apprennent le rythme et la prosodie de la L1 qui sont repérés. Ces études ont aussi montré que les bébés ont déjà la capacité d'apprendre des caractéristiques phonologiques relatives à leur L1. Ainsi, ils s'acquièrent la capacité de distinguer des différents mots ayant des différentes fonctions dans le langage (par exemple les prépositions, les articles ou les verbes) après la naissance (Shi et al., 1999). Cette capacité est la base pour le développement de l'expression orale à un âge ultérieur.

Après la naissance de l'enfant, le développement de l'expression orale se catégorise en trois phases : la phase prélinguale, la phase linguistique précoce et la phase de différenciation (voir par ex. Julistiane, 2018). La phase prélinguale consiste à produire des différents sons comme « *mamama* » ou « *gagaga* ». Ceci est le début de l'expression orale. L'enfant apprend lentement à produire des différentes combinaisons de voyelles et de consonnes. Cette phase dure depuis les premiers mois jusqu'à environ l'âge d'un an. Dans cette phase un bébé s'exprime par des cris pour subvenir à ses besoins. C'est la manière dont un bébé peut se faire comprendre sans utiliser les mots ou les phrases (Menyuk, 1971). Pendant les premiers mois de sa vie, le bébé peut produire des voyelles fermées comme [i] ou [u]. Après quelques mois, la langue d'un bébé est plus développée. Il est capable de faire les vélaires, comme [k] ou [g]. Vers l'âge de six mois, le bébé commence à babiller en exprimant des consonnes et voyelles, comme « *gagaga* » ou « *bababa* ». Vers l'âge de neuf à dix mois, le bébé sait sélectionner les phonèmes de la L1 et l'intonation est reconnaissable. Cette étape se manifeste par les répétitions des sons différents, comme « *babadada* ». A part la combinaison des syllabes différentes, il sait produire les consonnes nasales, comme [m]. Dans les derniers mois de la phase prélinguale, il est capable de faire les combinaisons plus complexes comme « *ma-da-ga-ba* » (Abdelilah-Bauer, 2015 ; Elbers, 1982 ; Yule, 2020)

La phase linguistique précoce consiste à apprendre les mots et dure jusqu'à environ l'âge de deux ans et demi. Cette phase, elle-même, se classe en trois étapes: l'étape holophrastique, l'étape de deux mots et l'étape de discours télégraphique (Julistiane, 2018). Sur la base linguistique des syllabes différentes acquises dans la phase prélinguale, l'enfant utilise seulement des mots ou des expressions qui fonctionnent comme des phrases lexicales entières dans l'étape holophrastique (par ex. chat ou lait). Vers huit à dix mois, l'enfant commence à manifester des signes de compréhension, mais ce n'est que vers onze à treize mois qu'il sait prononcer le premier mot reconnaissable. Ceci est lié au développement cérébral. Avant d'être capable de prononcer un mot, il est nécessaire que l'enfant maîtrise le système vocal qui n'est pas encore développé dans les premiers mois de sa vie (Plaza, 2014). C'est-à-dire les organes qui appartiennent à l'expression orale et les muscles qui sont nécessaires pour produire les sons (par ex. les lèvres, le larynx, la voile du palais ou la mâchoire). Ainsi, les activités cérébrales pour la compréhension lexicale et pour la production lexicale diffèrent. L'aire de Wernicke est liée à la compréhension lexicale et l'aire de Broca est liée à la production lexicale. Pour prononcer des phrases, l'information commence au cortex auditif primaire. Puis, l'information va à l'aire de Wernicke et après à l'aire de Broca. Finalement, l'information arrive au cortex moteur primaire et le locuteur peut prononcer les phrases (Debczak, 2018). L'information arrive donc premièrement à la partie de la

compréhension lexicale. C'est pourquoi, la compréhension lexicale précède la production lexicale (Clark & Hecht, 1983 ; Fraser et al., 1963 ; Kepinska et al., 2018 ; Plaza, 2014). Parfois, l'enfant est capable de référer aux différents objets en utilisant un mot qui a des traits sémantiques similaires. Par exemple, l'enfant peut utiliser le mot « chien » pour chaque quadrupède. Cette manifestation d'hyperextension est basée sur le fait que l'enfant connaît les caractéristiques sémantiques de la classe lexicale, mais pas encore les traits spécifiques (par ex. d'un chien).

La deuxième phase de l'étape holophrastique commence entre dix-huit et vingt mois et se caractérise par des entités lexicales se composant de deux mots. Dans cette étape, l'enfant est compétent pour combiner deux mots distincts (par exemple 'chaise bébé', 'chaussures papa ou voir chien'). L'enfant apprend environ deux nouveaux mots par semaine. Les combinaisons fonctionnent comme une phrase (sans conjugaison verbale) ou une combinaison de deux noms. L'expression « chaussures papa » peut par exemple indiquer que les chaussures sont celles à son père, que le père porte les chaussures ou que l'enfant veut que son père mette ses chaussures.

La troisième phase se caractérise par le 'discours télégraphique'. Cela veut dire que l'enfant produit des combinaisons des mots qui font preuve d'une construction syntaxique grammaticale (par exemple 'chat boit lait' ou 'chaussures entièrement sale'). Les mots sont combinés et l'ordre reflète le paramètre syntaxique de la L1. Cependant, ces constructions contiennent des erreurs comme le manque d'inflexion verbale ou d'articles dans un stade plus avancé. L'enfant commence à appliquer la régularité morphologique. Comme dans la phase des mots uniques, la surgénéralisation se manifeste sur le plan morphologique. Un exemple est l'application de l'inflexion participiale. En règle générale, les formes régulières se terminent en -é (« il a mangé »). En cas de surgénéralisation, l'apprenant L1 applique cette règle à tous les verbes, aussi aux formes irrégulières (par ex. 'dormi' devient 'il a dormé') (Julistiane, 2018 ; Yule, 2020).

Dès que l'enfant sait produire des phrases simples avec des traits syntaxiques corrects, la phase de différenciation débute (Julistiane, 2018). Cette phase commence entre l'âge de deux ans et demi et dure jusqu'à environ l'âge de cinq ans. Pendant la phase de différenciation, les constructions grammaticales sont affinées et deviennent de plus en plus correctes. Par ailleurs, le vocabulaire devient plus riche. Plus tard dans la phase de différenciation, l'enfant s'acquiert entre autres les constructions dans lesquelles des mouvements syntaxiques doivent être réalisés comme des constructions à négation ou interrogatives.

## **1.2. L'input natif et le développement des compétences productives en L1**

Comme montré dans la section 1.1, le développement de l'expression orale se caractérise par des phases bien déterminées dans l'acquisition L1. Ce développement se réalise pourvu qu'il y ait un contexte social où l'enfant reçoit de l'input linguistique riche de ses environs. D'un point de vue psycholinguistique, il sait déduire les traits linguistiques (par ex. grammaticaux et lexicaux) du contexte linguistique qui l'entoure. En se basant sur cet input, l'enfant sait déterminer les paramètres de la L1 à laquelle il est exposé. Dans la littérature L1, le rôle important de l'input natif dans le développement d'expression orale a largement été souligné (par. ex. Chomsky, 1972 ; Mendelsohn et al., 2011 ; Sénéchal et al., 1998 ; Wasik & Bond, 2001).

L'étude de Chomsky (1972) se focalise sur la question de savoir si la lecture du matériel natif peut contribuer au développement linguistique. Les participants étaient trente-six enfants avec les âges de six à dix ans d'une école à Cambridge. L'étude avait duré sept mois. Chaque participant a fait des exercices différents. Dans une interview, un assistant de recherche a dit des phrases avec les différentes structures syntaxiques et l'enfant interprétait

cette phrase en faisant un exercice, par exemple en cachant une poupée après la question quand la poupée était difficile à voir. En analysant les réponses de l'enfant sur les différentes phrases, les chercheurs savaient le niveau linguistique des enfants. De plus, les parents et les enfants ont rempli un questionnaire pour savoir les habitudes de lecture. En combinant l'analyse des exercices et les réponses sur le questionnaire, Chomsky a tiré une conclusion. Il a conclu que lorsque les parents lisent à leur enfant, le développement linguistique est plus avancé. L'enfant qui a lu plus de livres qu'un enfant qui a lu moins de livres, connaît plus de structures syntaxiques. Cette étude a montré que l'input natif sous forme de lecture assure un meilleur développement linguistique concernant la syntaxe. Les enfants étaient donc plus capables de formuler des phrases différentes dans l'expression orale et l'expression écrite.

Mendelsohn et al. (2011) se focalisent une étude sur la question de savoir si les interactions entre une mère et leur enfant de six mois pendant l'exposition aux médias ont un effet sur le développement linguistique. Les participants étaient 253 mères avec leurs enfants. Leur L1 était l'anglais ou l'espagnol. La méthode était que la mère et l'enfant regardaient les médias (films, vidéos, un jeu en ligne etc.) et la mère tenait un journal sur les interactions. La durée des médias était aussi notée. Quand l'enfant avait quatorze mois, il a fait un test (*Preschool Language Scale-4*) pour analyser le développement linguistique. Les résultats ont montré que les interactions ont un effet positif significatif sur le développement linguistique et spécifiquement sur les compétences productives des enfants. Les enfants qui ont regardé plus de 60 minutes des médias sans les interactions avec la mère ont un résultat de 94,9, tandis que les enfants qui ont regardé plus de 60 minutes des médias avec les interactions avec leur mère ont un résultat de 98,0. L'input natif de la mère est donc important pour le développement des compétences productives pendant que l'enfant regarde les médias.

L'étude de Sénéchal et al. (1998) a montré l'effet des habitudes de lecture sur le développement des compétences productives. Les participants étaient 110 enfants qui avaient un âge de quatre et cinq ans. Les parents ont rempli un questionnaire sur les habitudes de lecture à domicile et le niveau de la compétence de l'expression orale des enfants a été évalué par les tests différents (*Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*, *Stanford Early Achievement Test*). La compétence de l'expression écrite a été évaluée par le test *Clay's (1997) Concepts About Print Test* et ils ont fait des exercices de l'orthographe. Les résultats ont montré que les habitudes de lecture des parents ont un effet significatif sur l'expression orale des enfants, mais pas sur l'expression écrite. Pourtant, il y a un effet significatif quand les parents pratiquent écrire et lire avec leurs enfants et l'expression écrite des enfants à l'école. La conclusion est que lire aux enfants peut améliorer l'expression orale, mais pour améliorer l'expression écrite, les parents doivent donner l'explication aux enfants sur le langage écrit.

Wasik et Bond (2001) ont fait une étude sur la lecture interactive et le développement linguistique. Lire interactivement veut dire que l'enseignant lit un livre aux enfants, mais le vocabulaire a été rendu visuel en présentant les objets différents. De plus, les questions sur le livre devaient être ouvertes et les enfants ont été encouragés à discuter. Les participants étaient 61 enfants dans le groupe expérimental et 60 enfants dans le groupe de contrôle. L'étude a duré quinze semaines. Les enseignants du groupe expérimental ont lu interactivement et dans le groupe de contrôle les enseignants ont lu les mêmes livres sans interaction. Les niveaux des enfants sont évalués par le *Peabody Picture Vocabulary Test-III*. Les résultats ont montré que le vocabulaire des participants s'était amélioré. Le groupe expérimental a appris plus de mots que le groupe de contrôle. L'expression orale des participants a été améliorée, parce qu'ils ont appris le vocabulaire des discussions qu'ils avaient pendant les cours.

Les études décrites dans le présent paragraphe ont montré que l'input authentique aide les enfants à améliorer leur développement linguistique concernant les compétences

productives. L'explication des parents sur l'expression écrite peuvent bénéficier l'expression écrite des enfants. L'input natif élève les compétences productives des apprenants L1.



## **Chapitre 2. Le rôle de l'input authentique dans les compétences réceptives L2**

Comme mis en évidence dans le chapitre 1, l'input authentique est de grande importance dans l'acquisition L1. L'input authentique peut alors être de grande importance dans l'apprentissage des langues étrangères aussi. Dans le présent chapitre, nous décrirons de différentes études entamant l'effet potentiel de l'input authentique sur les compétences réceptives en L2. La raison pour laquelle nous nous bornons aux compétences réceptives dans ce chapitre, est que les compétences réceptives sont les compétences qui se développent en premier et plus vite par rapport aux compétences productives (Ten Thije, 2010). Dans le chapitre 4, nous entamerons aussi le rôle de l'input authentique dans les compétences productives pour pouvoir faire la comparaison entre l'effet d'input authentique dans les compétences réceptives vs. productives dans le chapitre 5.

Dans le paragraphe 2.1, nous décrirons quelques études qui se focalisent sur l'effet de l'input authentique sur la compréhension écrite. Ensuite dans le paragraphe 2.2, nous décrirons quelques études qui se focalisent sur l'effet de l'input authentique sur la compréhension orale et puis, dans le paragraphe 2.3, la question de recherche sera formulée.

### **2.1. L'input authentique et la compréhension écrite en L2**

Une des compétences réceptives dans l'acquisition des langues étrangères est la compréhension écrite. Apsari (2014), Baniabdelrahman (2006), Hatimah et al. (2013), Khoshbakht et Gorjian (2017) et Ugalde (2008) ont investigué l'effet du matériel authentique sur la compréhension écrite des apprenants L2. Ces études ont impliqué du matériel authentique différent dans les cours et le niveau de la compréhension écrite a été analysé. Les études ont montré que les résultats concernant la compréhension écrite des participants qui ont reçu le matériel authentique dans les cours étaient meilleurs que celles des participants qui ont reçu le matériel non-authentique.

Plus spécifiquement, Baniabdelrahman (2006) a fait une étude avec les participants qui étaient des étudiants de deux écoles en Jordanie. Les étudiants ont été divisés en deux groupes : un groupe de contrôle et un groupe expérimental. Les deux groupes ont fait le même pré-test et post-test de compréhension écrite pour analyser le niveau de la compréhension écrite des participants. Le matériel authentique utilisé pour l'enseignement dans les cours pour le groupe expérimental étaient les annonces, les cartes des restaurants et les prévisions météorologiques. Le chercheur a trouvé que les résultats du groupe expérimental étaient élevés de 53,29 à 62,57, tandis que les résultats obtenus par le groupe de contrôle après douze semaines d'enseignement étaient élevés de 54,05 à 58,51. Néanmoins, Baniabdelrahman souligne qu'après 6 semaines, les résultats n'étaient pas significatifs, donc le matériel authentique devait être utilisé pendant une période plus longue (dans ce cas douze semaines) pour avoir un effet significatif sur la compréhension écrite.

Khoshbakht et Gorjian (2017) soutiennent l'étude de Baniabdelrahman (2006). Cinquante participants iraniens ont participé et ils ont suivi douze cours. Le matériel authentique pour le groupe expérimental a été obtenu de *www.teaching.net* et douze textes ont été choisis du site web. La différence entre le niveau de la compréhension écrite du groupe de contrôle et du groupe expérimental étaient significatives. C'est-à-dire que le niveau du groupe expérimental était plus élevé que le niveau du groupe de contrôle, donc le matériel authentique stimulait mieux la compréhension écrite que le matériel non-authentique. Voir des résultats similaires dans Hatimah et al. (2013).

Ugalde (2008) a étudié les préférences des étudiants concernant le matériel authentique différent et elle a analysé les livres qui ont été utilisés pour enseigner. Elle a étudié les préférences pour un meilleur enseignement de l'input authentique. Les enseignants

peuvent choisir leur matériel authentique pour les cours et ils peuvent augmenter la motivation des étudiants. Une grande motivation d'un apprenant L2 assure un meilleur développement d'une L2 (Gardner & Smythe, 1975), donc un meilleur développement de la compréhension écrite. Les deux livres qui ont rendu les meilleurs résultats sur la compréhension écrite étaient des livres qui contenaient du matériel authentique. De plus, les étudiants ont choisi quels types de textes ils préféraient (par ex. les livres, les articles, les instructions, les lettres etc.) et beaucoup d'étudiants préféraient les articles comme matériel authentique. Ainsi, le matériel authentique aide les étudiants à améliorer leur compréhension écrite et ils préfèrent les articles comme matériel authentique.

Contrairement aux études précédentes, Apsara (2014) n'a pas trouvé de résultat significatif entre les résultats du pré-test et post-test du groupe expérimental et du groupe de contrôle. Cinquante étudiants de l'école *STKIP Siliwangi Bandung* ont participé à cette étude. Le groupe expérimental a reçu l'enseignement du matériel authentique et le groupe de contrôle a reçu l'enseignement du matériel non-authentique. Les participants ont fait un pré-test et post-test qui consistaient aux questions de compréhension écrite. Apsari (2014) a fait une comparaison entre les résultats du pré-test et post-test du groupe expérimental et du groupe de contrôle et parce que les résultats n'étaient pas significatifs, le matériel authentique n'était pas meilleur pour le développement de la compréhension écrite que le matériel non-authentique. Néanmoins, il n'a pas étudié si le matériel authentique a aidé les étudiants du groupe expérimental d'élever le niveau de leur compréhension écrite.

En bref, la grande partie des études ont trouvé que le matériel authentique a élevé le niveau de la compréhension écrite des apprenants L2, mais les résultats de l'étude d'Apsari (2014) n'ont pas soutenu les résultats des autres études. Ugalde (2008) a aussi étudié les préférences des étudiants concernant le matériel authentique utilisé dans la classe et elle a montré que les étudiants préféraient les articles. En outre, la durée de l'utilisation du matériel authentique pour l'enseignement de la compréhension écrite est importante aussi pour un effet significatif.

## **2.2. L'input authentique et l'effet sur la compréhension orale en L2**

Dans le présent paragraphe, nous présenterons quelques études qui se sont focalisées sur l'effet de l'input authentique sur le développement de la compréhension orale des apprenants L2.

Les résultats des différentes études ont montré que l'utilisation du matériel authentique pour entraîner la compréhension orale des apprenants L2 est effective. Alijani et al. (2014), Ghaderpanahi (2012), Mousavi et Iravani (2011), Poon (1992), Sabet et Mahsefat (2012), ont effectué une recherche qui se focalise sur l'effet potentiel du matériel authentique sur le développement de la compréhension orale. Dans ces études, le matériel authentique a mené à un effet positif sur la compréhension orale L2 par rapport à matériel spécifiquement adapté pour l'enseignement des langues étrangères.

Ghaderpanahi (2012) a fait une étude en testant trente participants. Les participants ont fait un test d'*IELTS* au début et à la fin de l'étude pour analyser le niveau de la compréhension orale des participants. Ghaderpanahi (2012) a trouvé que la compréhension orale des participants est devenue meilleure en utilisant du matériel authentique. Le résultat moyen au début était 5,83 et à la fin ce résultat était 16,80. La compréhension orale des participants a été améliorée. En outre, elle a dit qu'il est nécessaire d'utiliser le matériel authentique pour s'entraîner à la compréhension orale. Ce matériel correspondait à la perception des étudiants, donc il préparait les étudiants aux situations réelles. Elle souligne le fait que la connaissance préalable des participants sur les sujets abordés jouait un rôle important, parce qu'elle a aidé les participants à interpréter les textes et créer les attentes.

Mousavi et Iravani (2011) ont montré aussi un effet positif de l'input authentique sur la compréhension orale des participants L2. Quatre-vingts étudiants ont participé à l'étude et ils avaient été divisés en deux groupes. Le groupe expérimental a utilisé du matériel authentique et le groupe de contrôle a utilisé du matériel non-authentique. Les participants ont fait un pré-test et un post-test qui consistaient à du matériel à écouter et les questions qui testent la compréhension orale. Comme ça, Mousavi et Iravani (2011) étaient capables de faire une comparaison entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle à propos de leur niveau de compréhension orale. Les résultats du groupe expérimental étaient plus élevés que les résultats du groupe de contrôle. De plus, la différence entre les résultats de deux groupes était significative. Enseigner aux étudiants du matériel authentique donne de meilleurs résultats que d'utiliser du matériel non-authentique. Cependant, ils mentionnent que le matériel non-authentique était efficace aussi pour améliorer la compréhension orale.

Poon (1992) a trouvé les mêmes résultats que Mousavi et Iravani (2011). Les participants étaient 66 étudiants qui avaient été divisés entre un groupe expérimental et un groupe de contrôle. Le groupe expérimental a utilisé le matériel authentique (les actualités) et le groupe de contrôle a utilisé le matériel non-authentique. Les participants ont fait un test de compréhension orale au début de l'étude et à la fin. Le groupe expérimental ont reçu des résultats plus élevés comparés au résultats du groupe de contrôle. Pourtant, Poon (1992) a trouvé que cette différence entre les résultats du pré-test et du post-test de la compréhension orale du groupe de contrôle et du groupe expérimental n'était pas significative, mais que le résultat entre le pré-test et le post-test du groupe expérimental était significatif. En conclusion, utiliser le matériel authentique peut favoriser le développement de la compréhension orale des étudiants. Cependant, selon les résultats de Poon (1992), l'input authentique n'est pas meilleur que l'input non authentique, parce que la différence entre les résultats du groupe expérimental et du groupe de contrôle n'était pas significative.

Au contraire, l'étude de Mousavi et Iravani (2011) et de Poon (1992), Sabet et Mahsefat (2012) ont montré que le groupe expérimental qui ont suivi l'enseignement du matériel authentique a surpassé le groupe de contrôle qui ont reçu l'enseignement du matériel non-authentique. Cela veut dire que le matériel authentique est plus efficace que le matériel non-authentique selon Sabet et Mahsefat (2012). L'étude de Alijani et al. (2014) soutiennent l'étude de Sabet et Mahsefat (2012).

Il y a donc plus de recherche nécessaire afin de savoir si l'input authentique est meilleur que l'input non-authentique, mais les résultats des études semblent démontrer que le matériel authentique favorise le développement de la compréhension orale en L2.

### **2.3. Les questions de recherche et l'hypothèse**

Dans les paragraphes 2.1 et 2.2, il a été montré que l'input authentique favorise le développement de la compréhension écrite et orale en L2. Comme le développement des compétences réceptives précède celui des compétences productives, l'effet du matériel authentique sur le développement des compétences productives pourrait être différent par rapport aux compétences réceptives. Cependant, dans l'acquisition L1, l'input natif est de grande importance pour le développement d'expression orale. En nous basant sur les résultats expérimentaux présentés dans les paragraphes 1.2, 2.1 et 2.2, nous nous attendons à ce que l'effet du matériel authentique se révèle aussi dans les compétences productives en L2. Nous avons formulé la question de recherche suivante :

*Quel est l'effet de l'input authentique de la langue cible sur le développement de l'expression orale et de l'expression écrite des apprenants L2 ?* Afin de répondre à cette question, nous avons formulé deux sous-questions :

1. L'input authentique a-t-il aussi un effet positif sur les compétences productives en L2, comme démontré sur les compétences réceptives ?

2. Y-a-t-il une différence entre l'effet de l'input authentique sur l'expression écrite et sur l'expression orale en L2?

### 3. Méthode

Afin de répondre aux questions de recherche, nous avons fait une recherche de littérature. La littérature a été cherchée sur *Worldcat* et *Google scholar*. *Worldcat* comprend des collections des différentes bibliothèques du monde entier. *Google scholar* permet de consulter les articles scientifiques entièrement. Afin de trouver les articles qui étaient pertinents pour cette étude, les termes de recherche introduits dans les moteurs de recherches, étaient :

- *Authentic materials*
- *L2*
- *Effects*
- *Speaking fluency*
- *Speaking proficiency*
- *Speech production*
- *Oral skill*
- *Writing skill*
- *Writing production*
- *Development*
- *Acquisition*
- *Podcasts*
- *Authentic videos*

Afin de sélectionner les articles les plus pertinents, les critères auxquels les articles devaient satisfaire, étaient :

- Les participants testés dans l'étude en question étaient tous des apprenants L2 qui avaient 15 à 35 ans.
- Il y a au moins 20 participants qui avaient participé à l'étude.
- Les articles ont été publiés après 2000.
- Les articles ont été évalués par des pairs (*peer-review*).
- L'article porte sur l'effet de l'input authentique sur l'expression orale en L2.
- L'article porte sur l'effet de l'input authentiques sur l'expression écrite.

Les articles qui satisfaisaient aux exigences ont été présentés dans le Tableau 1 et 2.

Tableau 1. Les articles sélectionnés pour l'expression orale

<b>Bahrani, T., &amp; Tam, S. (2011).</b> Technology and Language Learning: Exposure to TV and Radio News and Speaking Proficiency. <i>Kritika Kultura</i> , 0(17), 144-160.
<b>Bustari, A., Samad, I. A., &amp; Achmad, D. (2017).</b> The use of podcasts in improving students' speaking skill. <i>JELE (Journal of English Language and Education)</i> , 3(2), 97-111.
<b>Chamba, M., Gavilanes, C. (2018).</b> Authentic audio-visual material in the development of oral fluency in university intermediate English students. <i>Literatura y lingüística</i> , 39, 199-223.
<b>Syunina, A. S., Yarmakeev, I. E., Shechter, D., Pimenova, T. S., &amp; Abdrafikova, A. R. (2017).</b> Authentic video materials as a means of speech fluency development in EFL class. <i>Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)</i> , 7(2), 034-040.

Tableau 2. Les articles sélectionnés pour l'expression écrite

<p><b>Anggraini, Y., Yasin, A., &amp; Radjab, D. (2014).</b> Improving students writing skill of narrative text through video at grade XII ipa 2 of sman 2 bukittinggi. <i>Journal English Language Teaching (ELT)</i>, 2(2), 78-92.</p>
<p><b>Chamba, M., Reinoso, M. &amp; Rengifo, E. (2019).</b> Authentic materials to foster writing skills in college EFL learners. <i>English Language Teaching</i>, 12(6), 112-127.</p>
<p><b>Sianna, S. (2018).</b> Teaching Writing with Authentic Video in EFL Classroom. <i>ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities</i>, 1(4), 448-458.</p>
<p><b>Sundana, G. P. (2017).</b> The use of authentic material in teaching writing descriptive text. <i>English Review: Journal of English Education</i>, 6(1), 81-88.</p>

## 4. Résultats

Dans ce chapitre, les articles sélectionnés seront discutés. Premièrement, les articles concernant l'expression orale seront décrits (4.1) et après, les articles concernant l'expression écrite (4.2).

### 4.1. Le matériel authentique et l'expression orale en L2

Bahrani et Tam (2011) ont fait une étude pour investiguer l'effet du matériel authentique sur le développement de l'expression orale en L2. Les soixante participants étaient des apprenants iraniens qui étaient en troisième année de l'étude *TEFL*. Les participants avaient été divisés en deux groupes, groupe 1 (n=30) et groupe 2 (n=30). Les deux groupes ont participé pendant une année. Le programme d'*EFL* a une durée de huit semestres. Pendant les quatre premiers semestres, les participants ont suivi des cours de compréhension écrite, de grammaire et d'expression orale. Le deuxième quatre semestres, ils ont suivi des cours qui les préparaient au métier d'enseignant d'*EFL* ou de traducteur (les cours de linguistique, de la traduction etc.). Ils avaient 21 à 26 ans. Bahrani et Tam (2011) ont choisi d'effectuer leur étude en Iran, parce que de cette manière, il n'y aurait pas beaucoup d'occasions pour les participants de parler anglais et ils devraient trouver une manière pour améliorer les niveaux des participants. L'accent de l'étude était sur l'effet des extraits de la radio et de la télévision sur le développement des apprenants *EFL*. Comme pré-test et post-test un test d'*IELTS* a été utilisé. C'est un test standard qui a été fait pour les chercheurs pour évaluer l'expression orale des participants. Un deuxième moyen était une liste pour évaluer le test de l'expression orale. Il évalue six niveaux de l'expression orale : la facilité, la compréhension, la communication, le vocabulaire, la structure syntaxique et l'accent. Pour chaque niveau, les participants peuvent recevoir cinq points. Le matériel consistait à une sélection de 150 heures des différents programmes, comme *CNN*, *Voice of America (VOA)*, *BBC* et *CBS*. Les programmes choisis étaient américains et britanniques pour se concentrer sur les deux différentes formes d'anglais. Les programmes avaient comme sujet des actualités variés (les actualités du sport, de l'économie, de la santé, de la politique et les actualités sociales). Pour les épisodes, la connaissance préalable n'était pas nécessaire et les chercheurs ont essayé de sélectionner les programmes avec le même débit. Les participants ont pu choisir entre les sujets. Ils ont aussi sélectionné une collection de 150 heures qui consistaient aux films, aux documentaires, aux dessins humoristiques et aux chansons. Les participants du groupe 1 ont reçu les actualités et ceux du groupe deux ont reçu les films, documentaires etc. Ils se sont rencontrés trois heures par semaine. En dehors de la classe, ils ont dû regarder/écouter le matériel authentique pendant au moins quatre heures. Pendant les cours, ils ont discuté du matériel vu. A la fin de cette année, les participants ont fait un test d'*IELTS* comme post-test et les résultats de pré-test et les résultats de post-test étaient comparés par un T-test. Les résultats du groupe 1 étaient meilleurs qu'avant. Chaque niveau s'était amélioré à l'exception de la structure syntaxique. Les participants ont donc reçu un meilleur résultat concernant la facilité, la compréhension, la communication, le vocabulaire et l'accent. Leurs résultats étaient significatifs. Par contre, le groupe 2 ne s'était amélioré que sur le niveau de la communication. Leurs résultats n'étaient pas significatifs comparés aux résultats du groupe 1. Les réponses sur les deux questions de recherche étaient les suivantes : une plus grande exposition aux actualités télévisées et radiophoniques améliore l'expression orale des apprenants *EFL*, mais une plus grande exposition aux programmes non actualisés à la télévision et à la radio n'améliore pas l'expression orale des apprenants *EFL*.

Syunina et al. (2017) ont effectué une étude afin d'étudier si le matériel authentique, notamment les vidéos, contribuent à un développement de l'expression orale. Les participants étaient 72 étudiants des écoles *Kazan Gymnasium #19* et *Kazan Gymnasium #122* en Russie. Ils avaient quinze à seize ans. Les étudiants avaient été divisés en deux groupes de contrôle

(38 étudiants) et deux groupes expérimentaux (34 étudiants) et l'étude a une durée de deux semestres. Le matériel authentique était les actualités et les films. Les participants ont fait des discussions sur le matériel vu. Ils ont également joué du théâtre. Les chercheurs ont évalué l'expression orale sur quatre niveaux : la facilité, la précision, la capacité de paraphraser (utiliser les différents mots/synonymes et changer la structure d'une phrase) et le nombre des pauses. Les participants ont fait un test diagnostique au début et à la fin pour évaluer leur développement. Afin de développer la précision des tests, les participants ont eu besoin d'exercices pour apprendre la grammaire et pour faire prendre conscience de leurs fautes. Les participants avaient amélioré leur expression orale en regardant les vidéos authentiques dans la classe et aussi en dehors de la classe. Les chercheurs ont recommandé aux participants de regarder les vidéos avec des sous-titres à la maison et les participants ont eu une minute pour discuter les sujets en classe. Les résultats ont montré que l'expression orale des participants a été améliorée après l'étude, donc l'input authentique avait un effet plus positive que l'input non-authentique. En particulier, la qualité de la connaissance de l'anglais avait été améliorée chez les participants.

Chamba et Gavilanes (2018) ont effectué une étude qui montre l'effet du matériel authentique dans le développement de l'expression orale des étudiants L2. Ils ont étudié si ce matériel peut favoriser l'expression orale des étudiants dans une classe d'*EFL*. Les participants étaient 22 étudiants de *Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)*. Ils avaient 20 à 34 ans. La plupart des étudiants venait de Quito. Le groupe de contrôle comprenait sept étudiants et le groupe expérimental comprenait quinze étudiants. Ils ont suivi des cours de deux heures. L'étude a duré un semestre, mais le semestre était divisé en deux parties. Pendant la première partie du semestre, les chercheurs ont fait l'étude avec le groupe expérimental et pendant la deuxième partie, ils ont fait l'étude en testant le groupe de contrôle. Tous les participants ont suivi des cours de vocabulaire et de grammaire les premières années. Le matériel authentique pour l'intervention était des actualités, des livres et des sites web. Ils ont suivi des cours de deux heures pendant cinq semaines. Les chercheurs ont commencé avec le pré-test et ils ont fini avec le post-test. Les monologues des étudiants ont été enregistrés et évalués. Dans les cours, les participants ont fait des exercices communicatifs. Les participants ont enregistré un monologue sur un sujet choisi qui durait au moins une minute. Ils ont transcrit leur enregistrement et ils ont compté le nombre des mots, les pauses et les interjections. Les participants ont rempli aussi un questionnaire sur le matériel authentique qui a été utilisé dans les cours précédents. Les chercheurs ont demandé quel matériel authentique a été utilisé et quel autre matériel a été utilisé par les enseignantes. Ce questionnaire a été rempli par 96 étudiants de huit classes en troisième année à *PUCE*. La conclusion était que les étudiants ne savaient pas la différence entre le matériel authentique et le matériel non-authentique. De plus, ils ne connaissaient pas le but du matériel authentique. Les participants ont fait un test diagnostique comme suit : ils ont reçu neuf sujets et ils ont choisi les sujets qu'ils préfèrent. Ils ont raconté quelque chose sur ces sujets pendant deux ou trois minutes. Les participants pouvaient appuyer eux-mêmes sur le bouton du magnétophone. Les chercheurs ont analysé 22 enregistrements, parce que quelques-uns étaient trop difficiles à transcrire (il y avait 31 participants qui ont fait le pré-test). Ils ont transcrit la première minute et ils ont analysé le nombre des mots, des pauses et des interjections. Les participants avaient été divisés en cinq catégories : *low average level* (50-60 mots par minute), *weakest* (61-70 mots par minute), *average level* (71-80 mots par minute), *high average level* (81-90 mots par minute) et *highest level* (95-111 mots par minute) sur une échelle allant de 50 à 111 mots. 32 pour cent des participants appartenaient au catégorie *low average level*, 27 pour cent au catégorie *weakest level*, 18 pour cent au *average level*, 14 pour cent au *high average level* et 9 pour cent des participants appartenaient au catégorie *highest level* au début de l'étude. Les résultats entre le pré-test et le post-test ont indiqué que le groupe de contrôle n'a pas utilisé



plus de mots par minute dans le post-test que dans le pré-test, tandis que le groupe expérimental a utilisé plus de mots par minute dans le post-test que dans le pré-test. Nous pouvons donc dire que le matériel authentique a aidé les participants à améliorer leur expression orale.

Bustari et al. (2017) se sont focalisés sur l'effet des podcasts et l'amélioration de l'expression orale des étudiants L2. L'hypothèse était qu'ils peuvent améliorer l'expression orale des étudiants et spécifiquement, la facilité et la prononciation. Les participants étaient trente femmes en deuxième année de l'école *SMA Negeri 11 Banda Aceh* en Indonésie. Il y avait cinq réunions. Ils ont fait un pré-test et un post-test. Le matériel utilisé a été obtenu du site <http://www.startcooking.com>. Comme pré-test, les participants ont dû écouter un podcast sur le sujet « *Vegetable Salad* » et ils ont donné un résumé sur ce qu'ils ont entendu. Ils ont environ cinq minutes pour écrire le résumé. En évaluant les résumés, les chercheurs ont fait attention à la facilité et à la prononciation des participants. Les discussions avaient été enregistrées. L'évaluation a eu lieu sur la base des différents aspects proposés par Brown (2004). Puis, il y avait trois réunions avec une durée de 2x40 minutes. Pendant chaque réunion, ils ont écouté quatre fois un podcast (*Beef stew, Roasted Chicken*). Pendant la première réunion, les chercheurs ont expliqué le but des réunions suivantes. Les participants ont écouté un podcast « *Chocolate Fudge Brownies* ». Ensuite, ils ont eu l'occasion de poser les questions sur le podcast et à la fin, quelques participants ont raconté ce qu'ils avaient entendu dire. Les chercheurs ont donné du feedback. Pour les réunions suivantes, les participants ont obtenu les devoirs ; ils devaient écouter un podcast à la maison. Dans la réunion suivante, quelques participants ont présenté le podcast. Les participants ont discuté les podcasts entendus et à la fin de la réunion ils ont raconté ce qu'ils avaient entendu dire. Pour tracer le progrès des participants, ils ont fait un post-test qui était le même que le pré-test. Les résultats ont été analysés en comparant les résultats du pré-test et post-test. L'expression orale était améliorée. Les résultats du post-test étaient plus élevés que ceux du pré-test. Les chercheurs se sont concentrés sur la facilité et la prononciation des participants. Le résultat concernant la facilité était 58 et après écouter les podcasts il était 81. Concernant la prononciation, le résultat était 64 selon le pré-test et 84 selon le post-test. Le T-test a indiqué que ces résultats étaient significatifs et l'hypothèse était vraie : les podcasts peuvent améliorer l'expression orale en L2 et spécifiquement la facilité de l'expression orale et la prononciation des participants. Cette étude a également montré que l'expression orale peut être améliorée par le matériel authentique. Les études décrites ont analysé les différents aspects de l'expression orale, comme la facilité de parler, le nombre de pauses et la communication. Ils ont conclu que l'input authentique favorisent le développement de l'expression orale chez les apprenants L2, parce que le niveau de l'expression orale des participants qui ont reçu le traitement avec le matériel authentique était élevé et souvent ils ont performé mieux que les participants qui ont suivi l'enseignement avec du matériel non-authentique.

#### **4.2. Le matériel authentique et l'expression écrite en L2**

Il a été trouvé que le matériel authentique peut aider à améliorer l'expression orale des apprenants L2. Quelques études ont abordé un autre aspect de l'apprentissage d'une L2. Ils ont analysé la liaison entre le matériel authentique et l'amélioration de l'expression écrite.

Chamba et al. (2019) se sont focalisés sur une étude entamant surtout la liaison entre le matériel authentique et la cohérence dans les textes écrits. De plus, ils ont évalué l'attitude des étudiants face à l'utilisation du matériel authentique dans la classe d'*EFL*. Il y avait 52 étudiants de *Pontifical Catholic University of Ecuador (PUCE) English Language Program* qui ont participé et ils avaient tous un niveau de B1 selon le *CEFR*. Vingt-six étudiants appartenaient au groupe de contrôle et les vingt-six autres au groupe expérimental. Ils ont fait un pré-test et un post-test. L'évaluation se concentrait sur la clarté et l'organisation (l'ordre

des phrases et les mots utilisés) et sur la compétence linguistique (le vocabulaire, la grammaire, le temps du verbe, l'orthographe etc.). Le matériel authentique était les articles, les actualités, les poèmes, les chansons etc. Dans les cours, les enseignants ont utilisé le matériel authentique cinquante pourcent du temps et l'autre matériel utilisé était du livre *Empower BI(+)*. L'étude avait une durée d'un semestre. Les cours ont été enseignés par le principe d'*E.S.A.* (engager, étudier et activer). Les étudiants commençaient par une activité pour engager (prédire, parler sur les expériences personnelles, introduire le nouveau vocabulaire etc.), et ils finissaient par les différents exercices d'écriture (faire un résumé, écrire une réponse sur un e-mail etc.). Les résultats n'étaient pas significatifs à l'exception d'un seul sujet. Les résultats sur la cohérence et la cohésion de l'expression écrite étaient significatifs. Le groupe expérimental a un meilleur résultat sur le sujet de la cohérence et la cohésion que le groupe de contrôle. Les résultats sur la clarté et l'organisation n'étaient pas significatifs et les différences entre les deux groupes étaient environ les mêmes. Néanmoins, le groupe expérimental a reçu une meilleure évaluation pour la clarté et l'organisation du post-test. L'étude conclut par une remarque que les résultats n'étaient pas significatifs, mais le matériel authentique pouvait encore aider à améliorer l'expression écrite selon Chamba et al. (2019). A la fin de l'étude les participants ont rempli un questionnaire sur l'effet du matériel authentique sur leurs compétences linguistiques selon eux-mêmes. Les participants ont eu une attitude positive concernant l'enseignement du matériel authentique dans les cours. Ils pensaient que le matériel aide les étudiants à comprendre la langue et de plus que le matériel aide l'acquisition du vocabulaire ou de la grammaire. Les participants trouvaient l'expression écrite donc plus facile, quand ils ont utilisé le matériel authentique dans les cours.

Cependant, l'étude de Sundana (2017) a montré que l'expression écrite change après l'enseignement du matériel authentique. Il a étudié spécifiquement l'expression écrite descriptive (par exemple une description d'une personne). Il y avait 32 participants de qui la L1 était inconnue. Nous savons que les participants apprenaient l'anglais comme une L2. Ils étaient des étudiants à l'université de Bandung. Ils ont fait un pré-test et un post-test. Les deux tests étaient similaires pour que le chercheur puisse voir la progression des participants entre le début et la fin de l'étude. L'évaluation a été basée sur Heaton (1988) qui a évalué la grammaire, le vocabulaire, le mécanisme et le contenu. Le matériel authentique a été obtenu sur *booksie.com*, *imdb.com*, *CNN Traveler Magazine* et *Reader's Digest*. En outre, les participants ont rempli un questionnaire pour enquêter les attitudes des participants concernant le matériel authentique et pour trouver si le matériel authentique pouvait aider les participants à améliorer leur expression écrite. Les participants devaient donner une évaluation entre un à cinq (1=pas du tout d'accord, 2=pas d'accord, 3=neutre, 4=d'accord et 5=tout à fait d'accord) à chaque question. Dans les différents cours, les participants ont écrit des textes dans lesquels ils décrivaient par exemple leurs films préférés ou des lieux célèbres. Les différences de résultats entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental étaient significatives et cela vaut également pour le groupe de contrôle. Les résultats du pré-test pour le groupe expérimental étaient entre 27 et 73. Ceux du groupe de contrôle étaient entre 25 et 75. A la fin de l'étude, les résultats du post-test pour le groupe expérimental étaient entre 55 et 87. Ceux du groupe de contrôle étaient entre 36 et 82. Les résultats des post-tests entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle étaient significatifs aussi. Les participants ont rempli le questionnaire et ils ont trouvé le matériel authentique utile. Ils pouvaient facilement écrire un texte en utilisant les articles. Les articles contenaient le vocabulaire et la grammaire que les participants ont utilisé dans leur exercice d'écriture. Il s'ensuit qu'enseigner du matériel authentique aide les étudiants plus qu'enseigner du matériel non-authentique en ce qui concerne l'expression écrite L2.

Les études discutées ci-haut n'ont utilisé que les textes écrits comme le matériel d'enseignement visant à améliorer l'expression écrite des apprenants L2, tandis qu'Anggraini

et al. (2014) ont utilisé la vidéo pour améliorer l'expression écrite des apprenants L2. Ils ont étudié spécifiquement l'expression écrite narrative. Il y avait 31 participants indonésiens qui voulaient apprendre l'anglais. Leur L1 était l'indonésien. Les participants faisaient leurs études à SMAN 2 Bukittinggi. Les chercheurs ont étudié deux facteurs pour tirer une conclusion : les résultats obtenus par les participants, mais aussi la manière que les professeurs ont enseigné. L'étude se composait de trois parties et à la fin de chaque partie, il y avait un post-test. Après chaque partie, il y avait des changements dans les cours pour améliorer l'expression écrite narrative des participants. Le but était que soixante-dix pourcent des participants pouvaient passer le MAC de l'expression écrite narrative (un test que les étudiants doivent passer). Les tests consistaient à écrire un texte narratif. Les chercheurs ont corrigé les exercices sur le contenu, le vocabulaire, l'organisation, la grammaire et le mécanisme. Comme pré-test, les participants ont fait un exercice dans lequel ils ont choisi un titre et ils ont écrit un résumé sur ce titre. Dans les cours, les participants ont travaillé ensemble en groupes de deux. Premièrement, ils ont regardé une vidéo et après ils ont discuté des idées pour l'exercice écrit avant commencer. Finalement, ils ont écrit un résumé de la vidéo. Quand ils ont fini l'exercice, les groupes ont donné le feedback l'une à l'autre. Les pairs ont intégré le feedback et ils ont reçu une note sur l'exercice final. La manière dont les professeurs ont enseigné était basée sur l'observation des professeurs et des participants. Ça veut dire que les participants donnent leur avis sur le matériel authentique utilisé et les activités faites dans les cours. Deux autres facteurs étaient la gestion de classe et l'approche personnelle du professeur (comment le professeur a aidé les étudiants dans leur processus d'apprentissage). De plus, ils ont étudié le contenu de chaque cours. Dans la première partie la différence entre les résultats moyen du pré-test et du post-test était de 1,67. Dans la deuxième partie la différence était de 1,90 et dans la troisième partie la différence était de 1,74. Les résultats ont montré que l'expression écrite des participants a été améliorée en utilisant les vidéos comme matériel authentique d'enseignement. Ils étaient contents des cours, parce qu'ils trouvaient que les activités étaient intéressantes. L'observation des professeurs et des participants ont montré que la motivation des participants a augmenté en utilisant le matériel authentique.

Sianna et al. (2018) ont aussi utilisé les vidéos authentiques pour améliorer l'expression écrite des participants. Il y avait 42 participants divisés en deux groupes. Vingt-deux participants dans le groupe expérimental et vingt participants dans le groupe de contrôle. L'étude a eu lieu à l'université *Universitas Muhammadiyah Parepare*. Les participants ont été spécialisés dans le département éducation anglaise et ils n'avaient pas l'anglais comme L1. Le matériel authentique était des films, des programmes de la télévision et des actualités. Les participants ont commencé avec un pré-test. L'exercice était d'écrire un essai. Les participants ont pu choisir entre différents sujets. Les essais ont été évalués sur les cinq composants (le contenu, l'organisation, le vocabulaire, la grammaire et le mécanisme) de l'expression écrite et dans cette étude, l'évaluation de Jacob et al. (2002, p.116) est utilisé. Les participants ont fini par un post-test qui ressemblait au pré-test. Les résultats du groupe expérimental étaient entre 42 et 87 points pour le pré-test, tandis que les résultats du groupe de contrôle étaient entre 45 et 88 points. Pourtant, le résultat moyen était plus élevé pour le groupe expérimental ; 74,15 points et pour le groupe de contrôle 70,29 points. Les résultats pour le post-test du groupe expérimental étaient entre 61 et 89 points et les résultats du groupe de contrôle étaient entre 53 et 94 points. Les résultats moyens pour le post-test étaient 81,45 pour le groupe expérimental et 74.67 pour le groupe de contrôle. En utilisant le programme statistique SPSS, les chercheurs ont trouvé que les résultats étaient significatifs. Les participants ont appris l'information culturelle dans les vidéos et ils ont reçu l'input authentique des vidéos ce qui a aidé les participants à améliorer leur expression écrite.

Pour conclure le matériel authentique et spécifiquement les textes ou les vidéos, peut favoriser le niveau de l'expression écrite des apprenants L2.

## 5. Discussion

Dans cette étude de littérature, nous avons investigué si le langage authentique a un effet sur les compétences productives chez des apprenants L2.

Les résultats de cette étude ont montré que l'input authentique du langage a un effet positif sur les compétences productives L2. Nous avons trouvé que le matériel authentique, comme les articles, mais aussi les vidéos, aide les étudiants à améliorer leur expression orale et leur expression écrite. Les études révèlent que la facilité de l'expression orale des participants s'améliore à l'aide du matériel authentique. De plus, le nombre de pauses et les pauses dans un monologue ont diminué et la vitesse de l'expression orale des apprenants L2 était meilleure. L'effet du matériel authentique sur l'expression écrite est positif aussi. Dans les études, il a été évalué la clarté, l'organisation, la cohérence, le vocabulaire, la grammaire et le mécanisme dans l'expression orale des apprenants L2. Les résultats des apprenants L2 des post-tests étaient plus élevés par rapport aux pré-tests.

Les études qui se sont focalisées sur l'expression écrite ont évalué pour une grande partie les mêmes aspects dans l'analyse des résultats. Les cinq aspects évalués étaient le contenu, l'organisation, le vocabulaire, la grammaire et le mécanisme. Quelques études ont évalué aussi d'autres aspects, comme la clarté d'un texte écrit et la cohérence dans l'expression écrite. Pourtant les études qui se sont focalisées sur l'expression écrite ont utilisé une analyse qui était pour une partie la même. Par contre, les analyses des études sur l'expression orale étaient souvent différentes. Ces études ont fait plutôt attention à la vitesse et la facilité dans l'expression orale. Il y a les études qui ont fait attention au contenu (Bahrani & Tam, 2011; Syunina et al., 2017), mais les aspects évalués se concentrent principalement à la facilité et la vitesse de parler chez un apprenant L2. Dans l'expression orale, la facilité et la vitesse sont plus recherchées que dans l'expression écrite. Seulement sur l'aspect du vocabulaire nous pouvons comparer l'effet du matériel authentique sur l'expression orale et l'expression écrite. Les apprenants L2 apprennent plus de mots dans l'expression orale et dans l'expression écrite, il est nécessaire d'expliquer le matériel authentique pour apprendre plus de mots.

Une autre différence entre les études qui ont étudié l'effet du matériel authentique sur l'expression orale et l'effet sur l'expression écrite est que les études sur l'expression écrite ont aussi montré l'effet du matériel authentique sur la motivation et l'attitude des apprenants L2 concernant le développement de l'expression écrite. Le matériel authentique a été vu comme plus intéressant que le matériel non-authentique. Il a été montré à la section 2.1 que la motivation des apprenants L2 est importante, parce qu'une grande motivation d'un apprenant L2 assure un meilleur développement d'une L2 (Gardner & Smythe, 1975). L'expression écrite améliore donc en utilisant le matériel authentique qui augmente la motivation des apprenants L2. Au contraire, les études de l'expression orale n'ont pas étudié l'effet du matériel authentique et la motivation et l'attitude des participants concernant l'enseignement du matériel authentique. Des études futures devraient donc se concentrer sur l'effet potentiel du matériel authentique en relation avec la motivation sur l'expression orale en L2 pour compléter notre idée sur l'efficacité du matériel authentique.

Cependant, les conclusions tirées des études incluses étaient en général basées sur des participants qui apprennent l'anglais comme L2. Nous ne savons pas si l'input authentique du langage améliore l'acquisition d'une autre L2.

Une autre possibilité pour une étude suivante est de varier les âges des participants. Aux études discutées, des participants qui faisaient leurs études à l'université ont participé. Par conséquent, les âges des participants étaient d'environ au moins 18 ans. Pour l'enseignement aux Pays-Bas, les études abordées avec des participants qui sont moins âgés peuvent être plus utiles, parce qu'aux Pays-Bas, les enfants commencent à apprendre l'anglais ou le français déjà à l'âge de douze ans. La question qui se pose est si l'input authentique du

langage a aussi un effet positif sur l'acquisition L2 des enfants de douze à dix-sept ans qui ont un niveau d'A1 selon le *CEFR* au début de leurs études à l'école, parce que Lenneberg (1967) a trouvé qu'il y a une période dans laquelle l'apprentissage d'une nouvelle langue est plus facile pour les apprenants L1. La période dure jusqu'à la puberté. En outre, cette hypothèse est applicable sur l'acquisition d'une langue étrangère (Johnson & Newport, 1989). Pour les enseignants et leurs cours, il serait donc intéressant de savoir si l'input authentique du langage peut améliorer l'expression orale et l'expression écrite des apprenants L2 de douze à dix-sept ans et si le développement des compétences productives d'une L2 est plus rapide chez les adolescents que chez les adultes.

Pour les professeurs qui enseignent une langue étrangère ou pour les apprenants L2, les résultats de cette étude sont importants. Les études ont montré que l'input authentique améliore l'expression orale et l'expression écrite en L2. En outre, les études discutées ont montré que la compréhension orale et la compréhension écrite s'améliorent également. En bref, l'input authentique est nécessaire dans l'enseignement d'une L2. Actuellement, l'input authentique est très facile à trouver. Les apprenants L2 peuvent par exemple regarder les séries et lire les articles en ligne dans leur langue cible. L'enseignement de l'input authentique procure les résultats plus élevés des examens et les étudiants peuvent finalement s'exprimer dans leur langue cible après les années de l'enseignement.

## 6. Conclusion

La présente étude de littérature s'est concentrée sur la question de savoir l'effet possible de l'input authentique de la langue cible sur le développement de l'expression orale et de l'expression écrite des apprenants L2. L'effet de l'input authentique de la langue cible sur le développement de l'expression orale est positif. L'input authentique améliore des différents aspects de l'expression orale, comme la facilité de parler, la prononciation des participants, le nombre des pauses qui sont réduits, la compréhension, la communication et le vocabulaire a augmenté (Bahrani & Tam, 2011 ; Bustari et al., 2017 ; Chamba & Gavilanes, 2018 ; Syunina et al., 2017). L'effet de l'input authentique de la langue cible sur le développement de l'expression écrite des apprenants L2 est positif aussi. L'input authentique améliore en plus la grammaire, le vocabulaire, le mécanisme, le contenu, l'organisation, la cohérence et la cohésion dans l'expression écrite en L2 (Anggraini et al., 2014 ; Chamba et al., 2019 ; Sianna et al., 2018 ; Sundana, 2017 ;). Deux études ont évalué quelques aspects qui avaient des résultats non-significatifs. Néanmoins, la plupart des études semble démontrer que l'input authentique de la langue cible a un effet positif sur le développement de l'expression orale et de l'expression écrite des apprenants L2. L'enseignement du matériel authentique sur les écoles et les universités est très important, donc les apprenants L2 doivent regarder les séries ou des actualités, lire des livres, des articles et écouter les podcasts dans leur langue cible.

## Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues* (3<sup>ème</sup> éd.). Paris : Éditions La Découverte.
- Alijani, S., Maghsoudi, M., & Madani, D. (2014). The effect of authentic vs. non-authentic materials on Iranian EFL learners' listening comprehension ability. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(3), 151-156.
- Anggraini Y., Yasin A., & Radjab D. (2014). Improving students writing skill of narrative text through video at grade XII ipa 2 of sman 2 bukittinggi. *Journal English Language Teaching (ELT)*, 2(2), 78-92.
- Apsari, Y. (2014). The use of authentic materials in teaching reading comprehension. *ELTIN JOURNAL, Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 2(2), 88-94.
- Bahrani, T., & Tam, S. (2011). Technology and Language Learning: Exposure to TV and Radio News and Speaking Proficiency. *Kritika Kultura*, 0(17), 144-160.
- Bahrani, T., & Sim, T. S. (2012). Audiovisual News, Cartoons, and Films as Sources of Authentic Language Input and Language Proficiency Enhancement. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(4), 56-64.
- Baniabdelrahman, A. A. (2006). The effect of using authentic English language materials on EFL students' achievement in reading comprehension. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 7(01), 8-22.
- Bustari, A., Samad, I. A., & Achmad, D. (2017). The use of podcasts in improving students' speaking skill. *JELE (Journal of English Language and Education)*, 3(2), 97-111.
- Chamba, M., Gavilanes, C. (2018). Authentic audio-visual material in the development of oral fluency in university intermediate English students. *Literatura y lingüística*, 39, 199-223.
- Chamba, M., Reinoso, M., & Rengifo E. (2019). Authentic materials to foster writing skills in college EFL learners. *English Language Teaching*, 12(6), 112-127.
- Clark, E. V., & Hecht, B. F. (1983). Comprehension, production, and language acquisition. *Annual Review of Psychology*, 34(1), 325-349.
- Debczak, M. (2019, 9 janvier). *How your brain turns words into language*. Mentalfloss. <https://www.mentalfloss.com/article/524189/how-your-brain-turns-words-language>.
- DeCasper, A. J., & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development*, 9(2), 133-150.
- Elbers, L. (1982). Operating principles in repetitive babbling: A cognitive continuity approach. *Cognition*, 12(1), 45-63.
- Fraser, C., Bellugi, U., & Brown, R. (1963). Control of grammar in imitation, comprehension, and production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2(2), 121-135.
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1975). Motivation and second-language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 31(3), 218-233.
- Gervain, J. (2015). Plasticity in early language acquisition: the effects of prenatal and early childhood experience. *Current Opinion in Neurobiology*, 35, 13-20.
- Ghaderpanahi, L. (2012). Using Authentic Aural Materials to Develop Listening Comprehension in the EFL Classroom. *English Language Teaching*, 5(6), 146-153.
- Ghanbari, N., Esmaili, F., & Shamsaddini, M. R. (2015). The Effect of Using Authentic Materials on Iranian EFL Learners' Vocabulary Learning. *Theory & Practice in Language Studies*, 5(12), 2459-2468.
- Gilmore, A. (2011). "I prefer not text": Developing Japanese learners' communicative competence with authentic materials. *Language Learning*, 61(3), 786-819.



- Hatimah, R., Rofiq, A., & Andayani, M. A. (2013). The Effect of Using Authentic Materials on the Tenth Grade Students' Reading Comprehension Achievement at MA Islamiyah Syafi'iyah Sumberanyar-Paiton in the 2012-2013 Academic Year. *Pancaran*, 2(3), 35-44.
- Heaton, J. B. (1988). *Writing English language tests*. New York: Longman Inc.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60-99.
- Julistiane, R. (2018). The research of child language acquisition age of three. *Biormatika: Jurnal Ilmiah Fakultas Keguruan Dan Ilmu Pendidikan*, 4(02), 200-217.
- Kepinska, O., de Rover, M., Caspers, J., & Schiller, N. O. (2018). Connectivity of the hippocampus and Broca's area during acquisition of a novel grammar. *NeuroImage*, 165, 1-10.
- Khoshbakht, F., & Gorjian, B. (2017). Using authentic materials in teaching reading comprehension to EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 3(2), 48-54.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Limited.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Maria, S. (2021). The implementation of authentic language input in second language (L2) teaching : pedagogical arguments. *Training, Language and Culture*, 5(1), 86-96.
- Menyuk, P. N. (1971). *The acquisition and development of language*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Minai, U., Gustafson, K., Fiorentino, R., Jongman, A. & Sereno, J. (2017). Fetal rhythm-based language discrimination: a biomagnetometry study. *Neuroreport*, 28(10), 561-564.
- Mousavi, S. A., & Iravani, H. (2012). The effect of authentic versus non-authentic aural materials on EFL learners' listening comprehension. *English Language and Literature Studies*, 2(1), 21.
- Nunan D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Onna, B. V., & Jansen, C. (2008). Nederland talenland? Over de beheersing van Engels, Duits en Frans in Nederlandse organisaties. *Levende Talen Tijdschrift*, 9(1), 18-26.
- Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, 39(1), 99-118.
- Poon, A. (1992). *Action Research: A Study on Using TV News To Improve Listening Proficiency*. Research Report No. 14.
- Sabet, M. K., & Mahsefat, H. (2012). The impact of authentic listening materials on elementary EFL learners' listening skills. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(4), 216-229.
- Shi, R., Werker, J. F., & Morgan, J. L. (1999). Newborn infants' sensitivity to perceptual cues to lexical and grammatical words. *Cognition*, 72(2), B11-B21.
- Sianna, S. (2018). Teaching Writing with Authentic Video in EFL Classroom. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 1(4), 448-458.
- Sundana, G. P. (2017). The use of authentic material in teaching writing descriptive text. *English Review: Journal of English Education*, 6(1), 81-88.
- Syunina, A. S., Yarmakeev, I. E., Shechter, D., Pimenova, T. S., & Abdrafikova, A. R. (2017). Authentic video materials as a means of speech fluency development in EFL class. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 7(2), 034-040.
- Ten Thije, J. D. (2010). Lingua receptiva als bouwsteen voor de transnationale neerlandistiek. *Internationale Neerlandistiek*, 48(4), 54-62.

Ugalde, A. R. (2008). Using authentic materials to teach reading comprehension. *Letras*, (44), 75-92.

Voolstra, K., & Orczykowski, L. (2009). *De vermeende teloorgang van het niveau van de CE's moderne vreemde talen onder de loep-Hoe is het gesteld met de leesvaardigheid van onze examenkandidaten Duits en Engels?* (Master's thesis).

Weyers, J. R. (1999). The effect of authentic video on communicative competence. *The Modern Language Journal*, 83(3), 339-349.

Yule, G. (2020). *The study of language* (3<sup>ème</sup> éd.). Cambridge university press.