

CHERCHER L'AUTHENTICITÉ EN DIDACTIQUE DU FLE / DES LANGUES

Estelle Riquois

Laboratoire EDA, Université Paris Cité

Margaret Bento

Laboratoire EDA, Université Paris Cité

Mots-clés

Authenticité – Didactique du FLE - Document authentique – Français langue étrangère – Support pédagogique

Keywords

Authenticity – Authentic document – Didactic of French as a foreign language – Educational support - French as a foreign language

Résumé

Depuis les années 1970, l'authenticité est un concept clé de la didactique du français langue étrangère. Sa définition paraît toutefois mouvante et on peut s'interroger sur la longévité d'un concept pourtant remis sans cesse en question. Associé à l'approche communicative, accolé fréquemment au « document », il a évolué au fil des périodes méthodologiques et désigne aujourd'hui plusieurs aspects de la situation d'apprentissage. Comment peut-on alors définir l'authenticité ?

Abstract

Since the 1970s, authenticity has been a key concept in French as a foreign language teaching. However, its definition seems fluid and we can wonder about the longevity of a concept that is constantly called into question. Associated with the communicative approach, frequently attached to “document”, it has evolved over methodological periods and today designates several aspects of the learning situation. How then can we define authenticity?

Introduction

Depuis les années 1970, dans le champ du Français Langue Étrangère, il est demandé aux enseignants de privilégier « l'authenticité ». Les supports pédagogiques doivent être authentiques, comme la situation de communication dans laquelle ils sont utilisés, ou la tâche réalisée à partir du document. Depuis lors, de nombreuses questions ont été soulevées concernant le maintien de cette authenticité dans la classe, le choix des documents, les niveaux avec lesquels les utiliser, et la définition même ou la pertinence de cette injonction à l'authenticité. Malgré ces interrogations, le terme « authenticité » est toujours présent dans les discours didactiques et pédagogiques aujourd'hui, ce qui manifeste une longévité peu fréquente dans un domaine où chaque période méthodologique existe justement pour la mise avant de ses propres propositions. Cette permanence peut néanmoins être perçue comme un signe d'appauvrissement, voire de vacuité de ce terme qui, à force d'être utilisé, devient un lieu commun du champ, sans que cette constance soit interrogée. C'est pourtant un terme très présent dans de nombreux aspects de la didactique du FLE.

L'authenticité a, en effet, fait l'objet de nombreux débats à propos des documents (fabriqués vs authentiques, didactisés vs bruts...), de la situation de réception, de la communication en classe ou de l'authenticité des locuteurs (cf. notamment Bérard, 1991 ; Widdowson, 1981 ; Arévalo Bénito, 2003 ; Adami, 2009 ; Carette, 2009 ; Debaisieux, 2009), mais la notion elle-même n'est que rarement remise en question. Lors de ses premières apparitions dans les discours didactiques, le contexte était bien différent. La didactique du FLE était en construction, les instances qui le mettent en avant ne sont plus aujourd'hui, les acteurs du champ ont changé, de même que les moyens technologiques et les préoccupations actuelles. Ce terme fortement associé à la légitimation du champ peut-il avoir malgré tout conservé son importance et son impact sur nos pratiques ?

Près de 50 ans après son arrivée dans les textes didactiques et dans les pratiques pédagogiques, il paraît donc souhaitable de questionner cette authenticité. Très ou trop utilisé, ce terme a-t-il su conserver son intérêt pour les questionnements qui nous animent ? Comment est-elle considérée aujourd'hui ? L'authenticité est-elle toujours au cœur des pratiques ? Et est-elle toujours pertinente ou utile pour l'enseignement et l'apprentissage ?

L'omniprésence n'est pas toujours un signe de qualité. La plupart des avant-propos de manuel, par exemple, revendique l'utilisation de supports authentiques. Pourtant, l'observation des séquences proposées montre qu'il n'est pas si simple de les insérer dans

des pages destinées à l'apprentissage, ce qui, sans doute, annule le caractère authentique des documents.

La question de la définition de l'authentique apparaît alors. Peut-on encore aujourd'hui parler d'authenticité comme on le faisait dans les années 1970 ? Le débat d'idées n'est plus le même, la didactique a évolué, les enjeux également. C'est le terme même qui appelle à la réflexion.

Dans ce numéro de *Mélanges CRAPEL*, nous avons souhaité laisser la réflexion ouverte pour explorer différentes facettes de l'authenticité et aborder ce terme selon l'angle qui paraissait le plus intéressant à chacune des autrices. Chaque contribution s'attache ainsi à produire un état des lieux de la notion d'authenticité en adoptant différentes perspectives. Il s'agit de définir la notion sans perdre de vue les pratiques de classe ainsi que les conceptions des différents participants de la situation de communication qui s'y déploie. Avant d'aborder ces différents aspects, un retour vers l'origine de la notion peut être éclairant.

1. L'authenticité de l'authentique

La longévité de l'authenticité en didactique des langues ne signifie pas que ce soit une notion bien définie, et il n'est pas toujours simple de considérer un seul aspect de l'authenticité sans négliger l'une de ses autres acceptions. Il est possible de s'interroger, par exemple, sur sa nature (authenticité de quoi ?), sur son degré concernant ce qu'elle qualifie (comme dans l'expression « semi-authentique »), ou sur sa pertinence par rapport à l'apprentissage. L'authenticité se veut la garantie du « vrai », de ce qui est valable, supposément intéressant, face à ce que l'on nommerait aujourd'hui le « fake », la fausse imitation du vrai qui aurait alors moins d'intérêt, voire même qui devrait être éliminé. De nombreux didacticiens se sont posés la question et ont tenté de cerner la question.

1.1. Promouvoir l'authenticité

En 1970, lorsque Coste publie un article intitulé "Textes et documents authentiques au niveau 2", il s'inscrit dans une réflexion débutée bien plus tôt. Bien qu'ils ne soient pas nommés ainsi, les textes écrits, non fabriqués pour l'enseignement, sont utilisés dans les classes de langue depuis le 19^e siècle pour témoigner de l'usage réel de ceux que l'on nomme alors les natifs (Puren, 1988, p.31 ; Gilmore, 2007, p. 97 ; Riquois, 2010, p.131). Grâce aux progrès technologiques, de nouvelles possibilités vont s'offrir aux enseignants, et en 1902, les Instructions Officielles indiquent que le "document non fabriqué" est un support

dont l'aspect culturel doit être valorisé (Puren, 1988, p. 171), ce qui témoigne de sa présence dans les classes. Plus tard, dans les années 1920, la méthodologie active s'est appuyée elle-aussi sur les supports non-fabriqués, avant que les méthodes audio-visuelles ne les évacuent des classes pour leur préférer des documents dont il est possible de contrôler le contenu et qui ne perturbent pas la progression fixée au préalable (Riquois, 2010, p. 130 ; Bento & Riquois, 2022).

Le champ du FLE se constitue ensuite à partir de la fin des années 1950. Dans les structures créées à cette époque, comme le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CRÉDIF), le Bureau d'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger (BELC), le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP, aujourd'hui France Éducation International), l'École de Préparation des Professeurs de Français à l'Étranger (EPPFE), le Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de Besançon, la question du document authentique va être particulièrement vive dans les années 1970. Elle cristallise des tensions qui se font jour entre ce que l'on nommait le « français pour les étrangers », traditionnel et bien installé, et le « français langue étrangère », ce second se voulant plus moderne, et affichant un attachement au progrès en utilisant dans les classes les outils technologiques récents comme les laboratoires de langue, ou les enregistrements. L'authenticité s'inscrit dans cette recherche de légitimité d'un champ disciplinaire qui se construit et est en quête de reconnaissance. C'est aussi un outil qui marque fortement l'opposition aux méthodologies traditionnelles appliquées jusque-là et qui utilisaient un matériel très contraint.

La revue *Le Français dans le Monde*, tribune ouverte aux grandes figures des instances citées plus haut, donne un espace de parole aux promoteurs de ces nouveaux outils d'enseignement. Pour Coste « ce sont ces centres spécialisés et ce support éditorial qui seront d'abord les lieux de production des discours d'une didactique du français langue étrangère » (1989, p. 24), et c'est bien le numéro 73 de la revue que l'on cite généralement comme acte de naissance du document authentique en FLE. Dans ces pages, Coste publie un article intitulé « Textes et documents authentiques au niveau 2 » (1970, p. 89) où il indique qu'il est souhaitable d'élargir les sources possibles pour l'apprentissage afin de proposer aux élèves un accès au « vaste ensemble des messages écrits et oraux produits par des francophones pour des francophones » (1970, p. 90). Pour lui, cependant, l'expression que nous utilisons pourtant si souvent de « document authentique » est « un pis-aller et ne se laisse définir que négativement : le texte authentique n'a pas été préparé à des fins d'enseignement du français langue étrangère » (1970, p. 88). Il invite aussi à le

manier avec précaution pour ne pas en faire un dogme qui viendrait contraindre l'enseignement à la manière d'une norme.

L'authenticité est pourtant devenue l'une des marques de l'approche communicative. Pour Roulet (1976), les documents authentiques, car ils sont « réels », permettent à l'apprenant d'avoir accès à « des situations et des actes de communication susceptibles de répondre à ses besoins et ses intérêts » (1976, p. 56). Dans leurs ouvrages présentant cette méthodologie, Widdowson (1981) comme Bérard (1991) soulignent la nécessité d'utiliser des supports pédagogiques adaptés, ceux-ci étant présentés comme ne pouvant qu'être authentiques. Zarate (1986) propose également de s'appuyer sur « des objets, des discours empruntés directement à la culture étrangère [qui] viennent témoigner du quotidien d'une culture » (1986, p. 76).

Dans les pratiques, Gilmore note un accueil favorable de la part d'enseignants qui désirent davantage de souplesse dans leurs progressions (2007, p. 99). L'authenticité ne permet pas le respect strict d'une intégration progressive des notions. Il faut s'adapter au document choisi, et la situation de communication, lorsqu'elle est authentique, fait aussi surgir des éléments imprévus. Ce sont ces éléments de surprise qui viennent dynamiser la classe et donner un nouvel élan à ce qui pouvait paraître sclérosant auparavant.

Mais l'authenticité, c'est aussi la norme, le « natif », qui vient s'imposer dans la classe. C'est un idéal à atteindre, un modèle à reproduire, l'apprenant devant atteindre un certain niveau de maîtrise pour y accéder.

1.2. Pourquoi choisir l'authenticité ?

Mais que désigne-t-on exactement lorsqu'on convoque l'authenticité ? La définir, c'est plonger dans les origines de l'approche communicative, dans les liens entre la didactique du FLE et les sciences du langage, dans la pédagogie aussi puisqu'il s'agit de ce qu'il se produit en classe. Peut-on alors définir l'authenticité pour elle-même ? Faut-il la définir en tant que partie prenante de la situation pédagogique ou comme un concept théorique permettant de penser une situation ? Plusieurs définitions ou conceptions coexistent apparemment.

L'intérêt de l'authenticité en tant qu'outil pour penser le fonctionnement de l'apprentissage semble être en premier lieu de désigner la mise en contact de l'apprenant avec le réel, avec une situation de communication faisant intervenir de « vrais » éléments. Adami (2009) et Debaisieux (2009) considèrent qu'un document fabriqué ne peut donner lieu à la mobilisation de moyens linguistiques et communicatifs réellement engageants,

l'apprenant ne transférant pas les savoirs acquis précédemment. Le document authentique serait ainsi le seul qui permette à l'apprenant de vraiment communiquer dans la classe en mobilisant l'ensemble de ses connaissances.

La motivation est un deuxième élément souvent convoqué. Pour Zarate (1986) ou Boulton et Tyne (2014) plus récemment, les supports authentiques donnent les moyens de s'insérer dans une situation fictive simulant l'accès direct à la culture étrangère. L'apprenant est placé dans une position qui favorise son investissement. Il ne s'agit plus d'adapter ce qu'il manipule à son niveau supposé mais de lui proposer d'agir et de réagir comme un locuteur de la langue cible le ferait.

Quant à Holec (1990), il indique que les documents authentiques permettent d'établir des « moments de contact ou de découverte de la langue cible » (1990, p. 67). L'authenticité a valeur de témoignage, de fenêtre sur le réel lorsqu'elle désigne les documents utilisés en classe. Elle permet d'avoir accès à la « vraie vie », à des pratiques concrètes qui s'approchent de ce que l'apprenant pourrait connaître en sortant de la classe.

À l'inverse, et à l'instar de Morrow (1977), Besse et Galisson affirment clairement que « l'authentique n'existe pas » (1980, p. 81), tout comme Widdowson un peu plus tard (1998). La situation de classe rendrait la communication factice, l'accès aux documents ne se faisant que par le biais de l'enseignant et des consignes qu'il dispense. Pour Besse (1980), l'authentique n'est pas créé pour la classe, mais son utilisation en classe disqualifie cette caractéristique première. Quant à Zarate (1986), souvent citée pour sa formule qui veut que l'authentique fasse entrer en trombe le réel dans la classe, elle souligne l'aspect artificiel de cette transposition. Le réel entre en classe, mais en passant la porte, il ne l'est plus. Dufour et Parpette (2018), dans un article consacré à la notion d'authenticité dans le français sur objectif spécifique, comprennent que l'*extériorité* – c'est-à-dire que le discours authentique qui n'a pas eu lieu le jour, à l'heure et à l'endroit où il est enseigné – puisse créer une décontextualisation, une opacité, une incompréhension et une réception non authentique, voire une complexification du discours. Le travail de contextualisation opéré par l'enseignant sera essentiel pour rendre la situation plus authentique (cf. aussi Robert, 2008, p. 30).

Pour Abe et al. (1979) et Chambers (2009), un document sera interprété de différentes manières par les récepteurs quels qu'ils soient, destinataires premiers du message ou non, parce que le décodage d'une information dépend de l'objectif, de l'intention de chaque individu. D'ailleurs, pour Widdowson (1983, p. 30), la notion d'authenticité ne résiderait pas seulement dans le document en lui-même, mais également dans l'interaction entre le lecteur

et le texte. Breen (1985, p. 61) souligne qu'une salle de classe constitue une situation sociale authentique dans la mesure où il y a une activité réelle d'apprentissage avec un objectif réel d'apprentissage et des échanges réels. Cependant, pour Stern (1982, p. 88 cité par Navartchi, 2009) cette authenticité n'est possible que lorsqu'il y a une réalité psychologique pour l'apprenant qui l'engage volontairement et personnellement. D'ailleurs, Nunan (1989) distingue les tâches réelles (*real-world*) des tâches pédagogiques. Il précise que pour les tâches considérées comme réelles, il y a des comportements des apprenants qui seront authentiques dans leur attitude face au document et pour d'autres, cela sera plus difficile parce qu'il y a peu de chance que les apprenants rencontrent ces situations en dehors du contexte scolaire.

L'authenticité migre ainsi du texte, puis du document au support d'apprentissage en général, et finalement à la situation de réception qui ne suppose pas nécessairement de document authentique, même entendu au sens large. C'est la situation de communication qui va permettre un déploiement de l'authenticité et plus seulement le texte qui est lu. Il ne s'agit plus de répondre à quelques questions sur un texte, il faut à présent s'impliquer, parler vrai pour que l'apprentissage soit possible dans les meilleures conditions. Le stade de l'entraînement est ailleurs, dans les exercices, les activités préalables qui supposent qu'au bout de l'apprentissage, il y a la pratique et l'implication de l'apprenant dans l'acte de parole.

2. Questionner l'authenticité aujourd'hui

La notion d'authenticité reste actuellement un sujet d'actualité car elle continue d'irriguer la réflexion des praticiens du FLE, comme en témoignent les manifestations, ouvrages et articles sur cette question. Pour ne donner que quelques exemples très récents, citons les journées d'études sur *L'authentique et le fabriqué en didactique des langues à l'ère du numérique* qui a eu lieu en février 2022 à l'INALCO, *La notion d'authenticité en didactique des langues* en novembre 2022 à l'Université Paris Cité ou encore, le numéro 40 de la revue *Études en Didactique des Langues* sur l'authenticité paru en 2023.

Il semble néanmoins que cette permanence ne soit pas synonyme de stabilité mais laisse un large espace à la discussion et à différents points de vue qui interrogent ce que l'authenticité peut apporter à l'apprentissage d'une langue étrangère.

2.1. Définir l'insaisissable

La définition même de l'authenticité en didactique du FLE a évolué et si elle désignait au départ le caractère non fabriqué dans un but pédagogique d'un support d'apprentissage, elle

signifie aujourd'hui que le locuteur est impliqué dans la situation de communication, qu'il produit un discours dans un but réel et avec un objectif communicatif non simulé. C'est peut-être cette évolution qui a permis la continuité de l'utilisation de l'authenticité, que ce soit dans les discours didactiques ou dans le domaine de la formation des enseignants. Tout en conservant l'aspect descriptif de ce terme, le passage du document à la situation montre une souplesse qui pourrait être garante d'une adaptabilité permettant encore aujourd'hui de promouvoir l'authenticité en classe malgré les critiques dont elle est la cible.

En tant qu'outil pour décrire des pratiques pédagogiques, c'est effectivement un terme utile, qui évoque l'usage des « natifs », de cet idéal que l'apprenant est censé viser comme but ultime de l'enseignement qu'il suit. C'est aussi un document au sens large, car il documente le réel, il témoigne des usages et rend compte des pratiques des locuteurs de la langue cible. Pourtant, dans les années 1990 et jusqu'au début des années 2000, il n'était pas rare d'écouter encore un dialogue fabriqué pour débiter une séquence dans les manuels¹ de FLE édités en France. Les documents authentiques sont ensuite revenus dans les manuels, à une période où le *Cadre européen commun de référence pour les langues* appelle à donner la priorité aux documents « non-trafiés » (2001, p. 112). Pour les auteurs du *Cadre*, ces documents qu'ils nomment « textes » (entendus au sens large) permettent de réaliser des activités langagières qui participent à la conception d'une tâche finale et au développement de stratégies. En mobilisant réellement les connaissances et les compétences de l'apprenant, cette tâche lui permet d'apprendre et de se former dans une situation proche du réel et en donnant du sens à ces activités qui ne sont plus isolées mais qui fonctionnent en réseau.

A la suite du *Cadre*, l'approche actionnelle qui s'est développée dans les années qui ont suivi a décentré le document authentique. Dans cette méthodologie, il ne s'agit plus d'organiser la séquence autour d'un document déclencheur, mais de réaliser un projet avec plusieurs sources d'information. Les documents sont des outils, ils donnent des informations, ils permettent de construire la leçon de grammaire ou de recueillir du vocabulaire en vue de réaliser autre chose. Ils ne sont plus utilisés pour eux-mêmes mais mis au service d'une tâche qui suppose la mise en relation d'informations, de savoir-faire et de stratégies. Dans cette approche, l'authenticité est souhaitable mais elle n'est plus au cœur de la réflexion car elle s'instaure d'elle-même. Pour réaliser la tâche finale, il faut réellement avoir compris le document, en extraire les données importantes et produire un acte de communication qui

¹ Citons notamment *Panorama* (Clé International), *Belleville* (Clé international), *Festival* (Clé International), *Studio 100* (Didier), *Connexions* (Didier), ou encore *Taxi* (Hachette).

répond à la situation donnée en début de séquence. Si les documents sont authentiques, l'apprenant est dans une situation qui se rapproche encore davantage de ce qu'il pourrait rencontrer hors de la classe. C'est donc un avantage, mais il ne semble plus nécessaire d'insister sur ce point comme autrefois.

Cet affaiblissement de l'intérêt pour l'authenticité des documents dans cet ouvrage de référence qu'est le *Cadre européen* vient du fait qu'il s'appuie sur l'approche communicative pour proposer une « perspective » actionnelle qui vient s'ajouter à cette méthodologie. Dans le *Cadre*, il n'est pas question de proposer une nouvelle approche. Or, dans l'approche communicative, l'authenticité des supports pédagogiques est obligatoire, ce qui pourrait expliquer le peu d'intérêt pour ce sujet. L'approche actionnelle vient renforcer ce mouvement en proposant une situation d'apprentissage où l'apprenant agit réellement. La réussite du projet est conditionnée par la réussite de chaque activité langagière, de chaque acte de parole. C'est alors la situation de réception des documents qui paraît la plus importante car ce qui est demandé à l'apprenant à partir du support pédagogique le place dans les conditions de l'authentique ou, au contraire, dans une situation d'apprentissage plus technique.

On le voit, si l'authenticité est toujours dans les discours théoriques et pratiques, elle reste plurielle et ce qui doit être authentique dans la classe fluctue avec les époques méthodologiques. L'authenticité en elle-même ne garantit pas la vérité de la communication en classe et l'implication réelle de l'apprenant. C'est à la méthodologie utilisée de s'emparer de ce sujet et de proposer des modalités qui ouvrent des espaces pour une communication authentique, tout en acceptant de considérer la classe de langue, lieu de l'apprentissage, comme un lieu d'entraînement. Les prises de parole peuvent alors avoir un enjeu communicatif plus ou moins important, et nécessiter une implication plus ou moins grande de l'apprenant.

Pour synthétiser ces différentes étapes de l'évolution de la notion d'authenticité, il est possible de fixer 4 types d'authenticité comme le fait Breen (1985). Pour ce chercheur, il faut distinguer l'authenticité des textes, celle de l'interprétation de ces textes par les apprenants, celle des tâches d'apprentissage, ou bien encore celle de la situation en classe. Ces catégories sont autant d'angles permettant d'observer et de discuter cette notion, mais on observe également qu'elles correspondent aux différentes étapes d'évolution décrites précédemment. Il ne s'agit pas, alors, de choisir entre une perspective diachronique ou descriptive mais plutôt de considérer le dialogue qui s'instaure entre ces deux points de vue.

2.2. Multiplier les perspectives

Les contributions qui suivent proposent chacune d'éclairer un aspect de l'authenticité. En adoptant une focale large, nous avons souhaité réunir des réflexions portant à la fois sur la notion elle-même, sur ce qu'implique l'obligation d'authenticité en classe, ou bien encore sur les modalités de celle-ci. Les différentes réflexions réunies permettent de choisir des entrées multiples et complémentaires pour interroger une notion plurielle et protéiforme.

Dans sa contribution, Zarate envisage l'authenticité dans un environnement géopolitique instable et montre que ce qui était autrefois perçu comme un matériel valorisé pour ses propriétés pédagogiques innovantes est appréhendé aujourd'hui dans un contexte très différent, celui d'un marché concurrentiel européen et international et un cadre disciplinaire renouvelé. Ainsi, elle pose le document authentique non seulement comme un outil pédagogique, mais aussi comme un objet tourné vers les sciences sociales et indissociable de l'évolution de la société européenne.

Claudel, pour sa part, convoque la notion de genre de discours comme outil de formation pour les futurs formateurs en FLE. En maîtrisant les différents genres, il devient plus aisé de sélectionner des documents authentiques, de les observer, de les analyser puis de les présenter en classe. Elle propose plusieurs entrées ensuite qui sont autant de modalités d'enseignement. Chaque genre se présente tel un prototype dont l'observation dévoile les particularités, les saillances. L'apprenant enregistre ces récurrences et s'adapte plus aisément lorsqu'il est face à un genre de discours qu'il a enregistré et qu'il maîtrise.

Carette interroge la notion d'authenticité et sa pertinence pour l'analyse des pratiques et des expérimentations menées en classe. Elle montre la porosité de l'authenticité et exprime la difficulté à la définir d'une manière opérationnelle pour la didactique et la pédagogie des langues. L'enjeu de ce questionnement est de mieux percevoir ce que l'on désigne parfois comme une "notion" ou un "concept" alors que l'authenticité ne répond apparemment pas aux caractéristiques de ces dénominations. En revenant sur les origines et les objectifs des promoteurs de ce terme, elle met en valeur les relations entre la classe et le "monde réel", et les questionnements qui sous-tendaient sa mise en avant. Carette revient ensuite sur le lien originel entre authenticité et motivation de l'apprenant pour chercher en quoi cette relation favorise l'apprentissage de la langue ou, au contraire, n'a que peu d'impact sur les processus en œuvre dans une classe.

Ce sont les discours authentiques oraux qui sont ensuite questionnés par Parpette qui s'inscrit dans une démarche de français sur objectif spécifique pour comprendre ce qui

empêche l'utilisation de documents oraux bruts dans la classe, notamment dans les premiers temps de l'apprentissage. Après avoir défini ce qu'est un discours oral du quotidien, elle montre comment le contexte est utilisé pour comprendre une interaction orale, et la difficulté à introduire un petit extrait dans le processus d'apprentissage lorsque celui-ci est trop fortement ancré dans la situation d'énonciation. Difficile à comprendre, décontextualisé, il demande un ensemble d'informations qui ne sont pas toujours indispensables pour l'apprenant, spectateur d'une situation dont il ne maîtrise pas tous les paramètres. Il peut alors être plus pertinent d'enregistrer une situation pseudo authentique plutôt que de travailler avec un document brut.

Dans sa contribution, Schofield analyse des pratiques observées lors d'un cours en ligne et met en avant trois formes d'authenticité : celle des ressources, celle des tâches et celle des interactions. Par un croisement original entre l'apprentissage en ligne, seul, en autonomie et la médiation qui se veut un passage d'un locuteur à l'autre, elle démontre que l'apprentissage peut mobiliser des pratiques de l'apprentissage informel couplées à la prise en compte de la sphère informelle et personnelle pour favoriser l'émergence de l'authenticité dans l'apprentissage.

Pour Yun-Roger, le document se devait autrefois d'être authentique car dans beaucoup de situation d'apprentissage, il pouvait être difficile d'accéder à ces manifestations d'une parole proche du réel. Actuellement, l'accès massif à ces documents permis notamment par Internet, invite à s'interroger sur la définition de ce que nous nommons « authentique » aujourd'hui. Elle revient sur les différentes définitions de l'authenticité, du CECR (2001) à Widdowson (1978) pour comprendre comment elles se sont forgées. Elle remet aussi en cause la définition habituellement utilisée indiquant que l'authenticité réside dans le message d'un locuteur natif à destination d'un autre « natif », pour lui préférer une focalisation sur un locuteur, produisant un message ayant une véritable visée communicative. Yun-Roger propose ensuite trois dispositifs pédagogiques pour tirer parti de l'authenticité et en faire un réel levier de progrès pour les apprenants. Elle questionne le degré d'authenticité de la parole de l'apprenant dans la tâche communicative pour montrer l'intérêt de l'implication de soi et de la prise en charge du propos énoncé.

Conclusion

L'authenticité apparaît à présent comme une notion plurielle, en mouvement, qui suit l'évolution des méthodologies et de la didactique du FLE. On peut y voir un signe de vitalité, d'adaptabilité de ce qui apparaît néanmoins toujours comme un idéal à atteindre, comme

peut l'être la compétence du « natif ». L'apprenant ne sera jamais un natif, bien qu'il puisse acquérir une compétence très élevée dans la langue cible. De la même manière, la classe de langue n'est pas un lieu « authentique », elle est un lieu d'entraînement, d'essais, de tâtonnement mais il est possible de laisser une grande place à la communication dans la langue cible, à l'implication de l'apprenant dans ce qu'il réalise, dans ses prises de parole.

L'authenticité est alors un outil au service de l'apprentissage et, en tant que telle, elle est disponible pour toutes les adaptations, les évolutions des prochaines méthodologies qui voudront s'en emparer. Elle ne saurait toutefois être dissociée des courants idéologiques et méthodologiques qui l'on fait naître, car ils sont essentiels pour comprendre ses différentes acceptions et transformations.

Plus largement, le philosophe Romano (2019) appelle à renouer avec l'authenticité en retrouvant une vérité personnelle. Il dénonce une conception en réaction contre les autres qui renforce l'individualisme et appelle à une évolution privilégiant une vérité qui se réalise en soi, pour soi, dans la vie elle-même. L'authenticité de nos classes de langue serait-elle alors contenue dans la présence effective de l'enseignant et des apprenants ? Dans leur implication et dans les relations qui se tissent entre les différents individus qui interagissent dans cette situation ?

Il s'agit peut-être là de la prochaine acception de l'authenticité en didactique des langues.

BIBLIOGRAPHIE

Adami, H. (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges Crapel*, 31, 159-172.

Arévalo Benito, M.-J. (2003). La lecture et le document authentique en classe de FLE. In *El texto como encrucijada : estudios franceses y francófonos*. Universidad de La Rioja, 607-616.

[file:///Users/margaret/Downloads/Dialnet-](file:///Users/margaret/Downloads/Dialnet-LaLectureEtLeDocumentAuthentiqueEnClasseDeFLE-1011623.pdf)

[LaLectureEtLeDocumentAuthentiqueEnClasseDeFLE-1011623.pdf](file:///Users/margaret/Downloads/Dialnet-LaLectureEtLeDocumentAuthentiqueEnClasseDeFLE-1011623.pdf)

Abe, D., Carton, F., Cembalo, M., et Regent, O. (1979). Didactique et authentique : du document à la pédagogie. *Mélanges pédagogiques*, 10, 1-14.

<https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-10-1-1.pdf>

Bento, M. et Riquois, E. (2022). L'authenticité, une notion à géométrie variable à travers les méthodologies. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, 68. URL: <http://journals.openedition.org/dhfiles/8648>.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Clé international.

Besse, H. (1980). De la pratique des textes non littéraires au niveau 2. *Le français dans le monde*, 150, 50-57.

Besse, H. et Galisson, R. 1980. *Polémique en Didactique : du renouveau en question*. Clé International.

Breen, M. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.

Boulton, A. et Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Didier.

Carette, E. (2009). Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? *Mélanges Crapel*, 31, 273-286.

<https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-17-1.pdf>

Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie. *Mélanges Crapel*, 31, 15-33.

<https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-2-1.pdf>

Coste, D. (1970). Textes et documents authentiques au Niveau 2. *Le Français dans le monde*, 73, 88-94.

Debaissieux, J.-M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges Crapel*, 31, 36-56.

Dufour, S. et Parpette, C. (2018). Le français sur objectif spécifique : la notion d'authentique revisitée, *ILCEA*.

<http://journals.openedition.org/ilcea/4814>

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, vol. 40-2, 97-118.

Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques*. 65-74.

Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. In S. Holden (Ed.), *English for Specific Purposes*. Modern English Publications, 13-17.

Navartchi, A. (2009). Pour un enseignement authentique des langues. *Plumes* 9. http://www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/110120090906.pdf

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan/CLÉ International.

Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Éducation - Formation*, « *Manuels scolaires et matériel didactique* » e-292, 129-142. <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=8&page=3>

Riquois, E. (2023). L'authenticité du document authentique, un mirage pédagogique ? *Études en didactique des langues*, 2023, L'authenticité / Authenticity, 40, 63-79.

- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.
- Romano, C. (2019). *Être soi-même, une autre histoire de la philosophie*. Folio Gallimard.
- Roulet, E. (1976). L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. *Études de linguistique appliquée*, 21, 43-80.
- Stern, H. H. (1982). Le concept de l'authenticité dans l'enseignement des langues vivantes : tentative de synthèse. *Bulletin de l'ACLA*, 4/2, 84-89.
- Widdowson, H. G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Hatier-Credif.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL quarterly*, 32(4), 705-716.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.