

**AUTHENTICITE : CONCEPT OPERATIONNEL POUR LES
RECHERCHES EN DDL ET EN ACQUISITION DE L2 ?**

Emmanuelle Carette

ATILF/CNRS, Université de Lorraine

Mots-clés

Authenticité de l'apprentissage – Contextes d'enseignement – Effets sur l'acquisition
Organisation de l'apprentissage

Keywords

Authentic learning – Effects on acquisition – Learning design – Teaching settings

Résumé

L'authenticité de l'apprentissage, depuis les années 70 jusqu'à nos jours, a évolué d'une définition étroite vers une notion à multiples facettes. Suite à la recherche de connaissances solides sur un lien entre authenticité et acquisition de langue étrangère, l'auteure en vient à douter de l'utilité de la notion d'authenticité, tant pour la didactique des langues que la recherche sur l'acquisition des langues. C'est un raisonnement qui est ici proposé à travers une réflexion critique sur quelques études récentes.

Abstract

Since the 1970s, authenticity in learning has evolved from a narrow definition to a multifaceted notion. Following the search for solid knowledge on a link between authenticity and foreign language acquisition, the author has come to doubt the usefulness of the notion of authenticity for both research on language teaching and language acquisition research. This line of reasoning is proposed here, based on a critical reflection on a few recent studies.

Introduction

Apprendre une langue étrangère ou seconde (désormais L2), sans doute depuis que les hommes existent, a été une approche « naturelle », par contact avec des locuteurs, soit direct, soit via un tuteur, un précepteur (Mishan, 2005, p.1-2). A la fin du 19^{ème} siècle, pour l'un des pionniers de la linguistique appliquée en Angleterre, Henry Sweet, la nature des textes utilisés pour l'enseignement était matière à réflexion, comme l'atteste la citation reproduite par Gillmore (2007, p. 97) :

The great advantage of **natural, idiomatic** texts over artificial 'methods' or 'series' is that they **do justice** to every feature of the language... The artificial systems, on the other hand, tend to cause incessant repetition of certain grammatical constructions, certain elements of the vocabulary, certain combinations of words to the almost total exclusion of others which are equally, or perhaps even more, essential. (Sweet, 1899, p. 177)¹.

La notion d'authenticité, ainsi nommée, objet de ce volume, est devenue courante en didactique des langues au 20^{ème} siècle, en particulier depuis les débuts de l'approche communicative.

S'agit-il pour autant d'un concept de base de la discipline, c'est-à-dire un concept accepté une fois pour toutes par la communauté des chercheurs, et qui permet de faire avancer les connaissances sur l'acquisition de L2, objectif de l'apprentissage et de l'enseignement ? C'est ce que je croyais, sans même penser à questionner cette croyance, avant de me mettre à y réfléchir à l'occasion de ce numéro. Partant de la croyance en la stabilité de la notion et en la prenant pour un concept scientifique, je me suis posé la question de savoir s'il existe un lien entre authenticité et acquisition, autrement dit, si le caractère d'authenticité peut être corrélé avec des résultats positifs d'apprentissage : l'acquisition de capacités langagières en L2.

Je vais présenter le raisonnement qui me conduit à douter de l'opérationnalité de la notion, en prenant en compte les contextes de la didactique des L2 (désormais DDL) et des recherches sur l'acquisition, à partir des débuts de l'approche communicative, puis dans l'époque actuelle de l'approche actionnelle, avant de discuter de la stabilité de la notion et de son utilité pour augmenter les connaissances sur l'acquisition de L2, à la lumière de quelques exemples d'études récentes.

¹ C'est moi qui mets en évidence les mots en gras.

Traduction de l'auteure : Le grand avantage des textes naturels et idiomatiques sur les "méthodes" ou "ensembles pédagogiques" artificiels est qu'ils rendent justice à toutes les caractéristiques de la langue... Les textes artificiels, en revanche, tendent à provoquer la répétition incessante de certaines constructions grammaticales, de certains éléments de vocabulaire, de certaines associations de mots, à l'exclusion presque totale d'autres qui sont tout aussi essentiels, ou peut-être même plus essentiels.

1. Les enjeux de l'authenticité dans l'approche communicative et les études sur l'input

On comprend l'émergence de la notion en considérant le cadre de l'approche communicative et le contexte d'évolution technologique de reproduction et diffusion audiovisuelles, dont la généralisation des outils de diffusion différée ira croissant. Le premier paragraphe de Abe et al. (1979, p. 2) est très révélateur de cette problématique de l'époque :

La multiplication rapide des moyens de reproduction sonores, écrits et visuels met aujourd'hui à la disposition des apprenants et des enseignants de langue des documents présentant des productions langagières **réelles**, dans un grand nombre de situations de communication. On peut aujourd'hui enregistrer un débat ou une conférence en vidéo, utiliser une émission de télévision, reproduire un article, et disposer ainsi de documents de langue qui n'étaient pas exploitables auparavant. Le problème du choix des supports, facteurs déterminants dans la réussite de l'apprentissage, prend ainsi une dimension nouvelle. Est-il concevable de fonder l'apprentissage d'une langue sur des documents authentiques, sans avoir recours à des textes élaborés par des spécialistes de didactique des langues selon une progression méthodique ?

Quelques années plus tôt, les documents authentiques sont ainsi définis par Holec lorsqu'il décrit la conception d'un cours d'anglais oral :

Comme dans la plupart des cours élaborés au C.R.A.P.E.L., les textes que contient le cours initial ont pour caractéristique essentielle d'être authentiques, c'est-à-dire d'une part que ce sont des textes produits à des fins autres que l'apprentissage de la langue (non didactiques) et, d'autre part, qu'ils sont utilisés tels qu'ils ont été produits dans **la situation réelle de communication**. Les textes d'une conversation entre amis, d'une émission radiophonique ou de télévision, d'une conférence, d'une annonce publicitaire, **sont tous des textes authentiques s'ils sont utilisés tels qu'ils ont été émis par leurs locuteurs** sans que les phrases qui les composent aient subi de transformation d'ordre syntaxique, lexical ou phonologique. (Holec, 1974, p. 21).

La notion d'authenticité s'applique aux supports d'enseignement/apprentissage, et sert à souligner le contraste avec les méthodologies d'enseignement antérieures, basées sur des descriptions de progression de l'apprentissage dérivées de descriptions linguistiques (du simple au complexe), et sur des textes et des phrases créés pour les besoins de cette progression.

Dans la suite du texte de Holec et dans d'autres articles de cette époque, l'utilisation de documents authentiques est systématiquement accompagnée de justifications théoriques, liées aux contenus linguistique et fonctionnel, incluant les éléments visuels, destinés à « présenter une communication non tronquée » (Holec, 1974, p. 23) et liées au fonctionnement cognitif en compréhension et en expression. Les travaux de Corder (1967) sur l'input et l'intake, de Selinker (1972) sur l'interlangue et ceux de Hymes (1964, 1971) sur la compétence de communication sont parmi les fondements théoriques de la didactique développée au CRAPEL à ce moment-là.

Entre 1975 et 1985 fleurissent dans la littérature scientifique anglosaxonne des études sur la quantité et la qualité de l'input, dans les supports d'apprentissage et dans l'interaction entre locuteurs natifs et non-natifs, entre enseignants et apprenants, où l'on étudie les modifications ou les ajustements de l'input en interaction, études à partir desquelles seront construites des théories de l'acquisition et de la compréhension des L2, en particulier le *comprehensible input* de Krashen (1982), l'*interaction hypothesis* première version de Long (1983), et plus tard, la *noticing hypothesis* de Schmidt (1992). On peut lire des articles et ouvrages sur les effets de la qualité et quantité de l'*exposition* à des discours natifs sur l'acquisition de traits linguistiques comme la phonologie, l'aisance, les structures lexicales, syntaxiques, sur la morphologie (des verbes), l'ordre d'acquisition... Larsen-Freeman (1985) cite une longue liste d'études dans un chapitre 'state of the art' de *Input in Second Language Acquisition* édité par Gass et Madden (1985). Elle souligne d'ailleurs, que, en même temps que ces études sont publiées, des chercheurs émettent des réserves sur des « simplistic explanations such as 'what goes in comes out' in our zeal for looking to the input for all answers »² (p. 437-438), et insistent sur les différences individuelles (concernant aussi bien la manière dont les enseignants ajustent leur discours à leurs apprenants, que la compréhension de ces discours par les apprenants).

Le contexte épistémique de l'époque, donc, explique pourquoi il est important, dans les recherches sur l'acquisition de langue et en didactique des langues, de faire attention à l'input, à ses qualités d'authenticité (spécifiquement la réalité ou la conformité à la réalité). Il semble y avoir une stabilisation de la notion : la notion d'authenticité continue d'être utilisée avec constance dans les publications en DDL et avec suffisamment de fréquence au point de faire partie des thèmes les plus représentés sur les cinquante premières années de la revue *Mélanges CRAPEL* (Carette, 2020, p. 49). À partir de la décennie 1980-90, le terme 'document authentique' est utilisé dans cette revue sans plus de définition, comme un allant de soi, qui sera mis en question plus tard (cf. par exemple Parpette et al., 2009). Toutefois, comme l'explique clairement Chambers (2009, p. 17-18) une autre perspective de l'authenticité coexiste (cf. Breen, 1985 ; Widdowson, 1998) : « les définitions de l'authenticité qui mettent l'accent sur l'authenticité de l'activité de l'apprenant et l'appréhension du contexte » (Chambers, 2009, p. 19), qui permet de surmonter l'écueil d'une définition tellement liée au contexte d'origine de la production du texte que tout texte est condamné à ne plus être (ou plus précisément, ne plus être qualifié de) « authentique », puisqu'utilisé en différé.

² Traduction de l'auteure : des explications simplistes telles que "tout ce qui entre ressort" dans notre zèle à chercher toutes les explications de l'acquisition dans l'input.

2. La théorie socioculturelle : authenticité de l'interaction, de la tâche

Avec l'évolution des recherches sur l'acquisition de L2, et sous l'influence de la théorie socioculturelle de l'acquisition et le concept de médiation, l'importance de l'interaction pour l'acquisition devient centrale. Conjointement avec l'effet, au plan pédagogique, d'une « conception plus prescriptive du CECR autour des outils et des « bonnes pratiques » (focalisation sur la perspective actionnelle, etc.) » dénoncée par Huver (2017, p. 29), le débat sur l'authenticité se déplace vers l'analyse de l'authenticité des tâches d'apprentissage et celle de la situation de communication proposée aux apprenants. Remarquons que le mot « task » était déjà utilisé dans Gass et Madden en 1985, et même la familiarité des apprenants avec les tâches qu'ils ont à accomplir est déjà évoquée comme facteur de variation de l'output, de même que la nature de celle-ci : « apparently the task that is being performed in the conversation, when there is one, makes a difference. More modification of the interaction is claimed to take place where the conversation requires an exchange of information than when information is just transmitted one-way from sender to receiver » (Larsen-Freeman, 1985, p. 436)³.

La conception de l'authenticité s'élargit avec le glissement de l'intérêt de l'input vers l'action dans la tâche. Ainsi Ellis (2003 : 6) souligne-t-il deux perspectives pour définir une tâche authentique : d'une définition par la situation (« the examples that Long 1985 provides indicate that for him a task must be **real-world** » (Ellis, 2003, p. 6), vers une définition plus orientée vers « **some sort of relationship to the real world** » (Skehan, 1996), in that they [les tâches] could possibly occur outside the classroom but more especially because the kind of language behaviour they elicit corresponds to **the kind of communicative behaviour that arises from performing real-world tasks** » (Ellis, 2003, p.6)⁴.

Le lien avec le « monde réel » est constamment convoqué, l'objectif étant toujours la langue et/ou la vie 'réelle', comprendre des 'textes réels', produire en 'situation réelle' (y compris « comme » en situation réelle), etc. La préoccupation d'ancrer les tâches dans la vie réelle (l'ancrage étant le lien avec l'authenticité de situation) est boostée par les développements des produits de l'industrie numérique et les possibilités croissantes de leur utilisation pour l'enseignement et l'apprentissage dans et hors de la classe. Il devient beaucoup plus facile d'accéder (à distance) au « monde réel », et aussi d'entrer en contact avec des personnes distantes, sans se déplacer. De nombreux chercheurs s'intéressent aux nouvelles

³ Traduction de l'auteure : il semble que la tâche accomplie au cours de la conversation, lorsqu'il y en a une, crée une différence. Les modifications de l'interaction seraient plus importantes lorsque la conversation nécessite un échange d'informations que lorsque l'information est simplement transmise à sens unique de l'expéditeur au destinataire.

⁴ C'est moi qui souligne. Traduction de l'auteure : "[Les tâches] sont liées au monde réel" (Skehan, 1996), en ce sens qu'elles peuvent se produire en dehors de la classe, mais surtout parce que le type de comportement langagier qu'elles suscitent correspond au type de comportement communicatif engendré par l'accomplissement de tâches dans le monde réel.

opportunités des outils numériques, en particulier pour développer la compétence d'interaction. Par exemple, Oursel (2020) à propos de l'interaction orale, décrit

les différentes compétences requises pour interagir en face à face à l'oral : celles requises pour **ancrer** son activité et son discours **dans une situation réelle et concrète**, pour être acteur de sa compréhension et de sa production, pour collaborer et coconstruire, ainsi que pour agir physiquement et verbalement. [Elle présente] quatre plateformes pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral et de l'interaction en français langue étrangère, et propose des techniques et des options de mise en œuvre d'activités fondées sur le matériel pédagogique disponible sur ces plateformes et permettant de travailler l'ensemble des compétences répertoriées. (p. 238-239).

Il resterait à savoir en quoi ces nouveaux cadres d'action affectent l'acquisition de langue, en comparaison avec d'autres cadres. Or, une plateforme ne constitue pas à elle seule un contexte d'apprentissage, elle fait partie d'un ensemble plus vaste et est souvent utilisée au sein d'un dispositif ou en complément d'un dispositif d'enseignement.

Peut-on alors chercher un lien entre authenticité et acquisition de manière globale, c'est-à-dire considérer un dispositif d'apprentissage dans son ensemble, et comment faire ?

3. Un exemple de recherche de lien entre authenticité d'un dispositif et acquisition

Une étude en ce sens d'un trio de chercheurs en psychologie de l'éducation, Nachtigall, Williamson Shaffer et Rummel, est parue en 2022, sur l'authenticité de l'apprentissage: son but est de mettre au jour la structuration de différents dispositifs d'apprentissage (de langue et d'autres matières) tels que décrits dans une sélection de cinquante recherches suffisamment détaillées pour pouvoir donner lieu à un double codage par les chercheurs, et de mettre en relation ces structures avec les résultats mesurés sur l'acquisition, à savoir des effets cognitifs et des effets motivationnels. Je vais résumer leur recherche et reprendre les conclusions de leur travail, pour continuer de réfléchir à la notion d'authenticité.

Ces chercheurs ont fait une sélection de cinquante études publiées au cours des vingt dernières années. Ils ont cherché à savoir comment les contextes d'enseignement étudiés étaient organisés (quelles étaient les intentions et les éléments d'organisation des dispositifs), et à faire un lien entre cette organisation et les effets sur l'acquisition démontrés par les études. Les dispositifs d'enseignement ne visaient pas tous l'acquisition de langue, mais aussi celle d'autres disciplines scolaires ou universitaires.

3.1 L'authenticité, les authenticités

Leur analyse des études a conduit les auteurs à distinguer d'une part, des intentions d'authenticité, et d'autre part, des éléments d'organisation. Concernant les intentions d'authenticité, c'est à dire l'objectif visé par un dispositif d'enseignement - apprentissage, les auteurs ont dégagé quatre types d'authenticité :

- **l'authenticité personnelle**, c'est à dire le fait que des activités soient significatives pour l'individu : c'est une authenticité du soi, une authenticité de valorisation de soi. Cette authenticité peut être atteinte par des activités autodirigées qui permettent à l'apprenant d'explorer et déterminer les étapes pour réaliser une activité par lui-même, ou encore cette authenticité peut être atteinte par des activités qui font sens pour la vie des apprenants, par exemple mener une enquête auprès d'une population de leur quartier pour organiser un réseau de transport.

- **L'authenticité liée à l'identité professionnelle ou disciplinaire** : il s'agit de placer les apprenants dans le rôle d'un professionnel. Dans ce cas, on se préoccupe d'utiliser des outils, de réaliser des tâches sur une thématique particulière et spécifique d'une discipline ou d'une profession. Elle peut être atteinte en donnant accès aux apprenants aux méthodes et aux outils qui sont typiques pour le travail de professionnels afin d'imiter certains processus du travail de professionnels dans une discipline spécifique.

- **l'authenticité liée à la notion de réseau** : c'est l'authenticité vis-à-vis des autres, l'authenticité située. Il s'agit aussi de placer les apprenants dans le rôle d'un professionnel ou d'un praticien, mais l'accent porte sur l'intention de relier les apprenants à une communauté de praticiens plus large, hors de la classe. Cette intention peut être atteinte lorsque les étudiants présentent le produit de leur apprentissage à des publics authentiques, par exemple lorsqu'ils présentent le résultat de leurs travaux à un organisme demandeur.

- **l'authenticité situationnelle** : c'est l'authenticité du monde réel, l'authenticité du contexte. On vise à placer les apprenants moins dans des situations d'imitation de professionnels que dans des situations qui ressemblent aux expériences de la vie courante. L'idée est que les gens devraient apprendre en faisant le même genre de chose que ce qu'ils feront dans la vie réelle, en dehors de l'environnement d'apprentissage. C'est cette vision de l'authenticité qui est très souvent au centre des réflexions et des réalisations en didactique des langues.

Outre ces quatre intentions, Nachtigall et ses collègues ont dégagé huit éléments d'organisation de dispositifs d'apprentissage, qui se combinent. Il s'agit d'apprenants qui (1) **collaborent** pour (2) **résoudre un problème complexe** à travers (3) **une recherche et une enquête auto dirigée**. Les enquêtes et recherches des apprenants peuvent être menées (4) **avec des praticiens ou des experts** dans (5) un **cadre professionnel ou cadre de vie courante**, et (6) en utilisant des **matériels et outils** qui sont utilisés par les professionnels ou sont **utilisés** dans la vie courante. Le septième élément est (7) **l'évaluation authentique** selon laquelle les contextes d'apprentissage authentique devraient proposer des évaluations de l'apprentissage intégrées dans l'activité et ses tâches. Enfin un huitième élément souvent utilisé pour mettre en place l'authenticité dans des dispositifs d'apprentissage est (8) une sorte

de **technologie numérique**, par exemple le e-learning, les environnements d'apprentissage avec ordinateur.

Pour mettre en évidence les interactions entre ces quatre intentions et ces huit éléments d'organisation, l'équipe de Nachtigall a mené une analyse en réseaux épistémiques (Shaffer, Collier & Ruis, 2016). Ils remarquent que c'est l'authenticité situationnelle qui est l'intention la plus représentée (26 études sur 50), que dix études combinent deux intentions d'authenticité, une étude en combine trois, et six études ne poursuivent aucun des quatre types d'intention.

3.2 Effets cognitifs

Quels sont les effets de l'organisation de l'apprentissage sur les résultats cognitifs dans ces études ?

Quarante-deux études sur cinquante ont cherché des **effets cognitifs** : acquisition de connaissances, réussite ou amélioration de performance. Des effets sur le raisonnement, sur la capacité de résolution de problème, l'augmentation de connaissances non linguistiques sont aussi mentionnés. Les chercheurs ont séparé des études qui montrent un effet élevé ou modéré, qu'ils appellent études à haute efficacité, et des études qui montrent un effet nul ou faible, appelées études à faible efficacité.

L'analyse en réseaux épistémiques révèle le même genre de réseaux de relations entre intentions et éléments d'organisation, mais aussi des différences de force de ces relations : ainsi les études à haute efficacité relient évaluation authentique avec collaboration et enquête, ce qui n'est jamais le cas dans les études à faible efficacité. Dans les contextes des études à faible efficacité cognitive, les matériels authentiques et une technologie sont plus souvent associés.

Les contextes/dispositifs des études à haute efficacité privilégient la relation entre l'intention d'authenticité situationnelle (Vie courante) et l'enquête-investigation, en lien avec la résolution de problèmes, la collaboration, l'évaluation authentique, alors que les dispositifs des études à faible efficacité privilégient le lien entre ce même type d'intention d'authenticité (Vie courante) avec la technologie et les matériels/outils authentiques.

3.3 Effets motivationnels

Les chercheurs ont étudié de la même manière les effets de l'organisation de l'apprentissage sur les résultats motivationnels dans ces études. Sur les vingt-cinq études concernées, quinze études montrent un effet élevé ou modéré, dix un effet nul ou faible. De même que pour les effets cognitifs, des points communs entre les deux catégories d'études apparaissent : l'association des éléments d'organisation « enquête », « collaboration », « tâches complexes ». Mais des différences de force des réseaux sont mises en évidence, qui indiquent que les dispositifs étudiés dans les études à haute efficacité et celles à faible

efficacité ne sont pas organisés de manière identique : les études à haute efficacité motivationnelle associent « enquête », « collaboration », « tâches complexes » avec « matériels » et « technologie », le plus souvent liés à l'Authenticité situationnelle. Les études à faible efficacité relient leurs éléments d'organisation (en particulier résoudre des problèmes ou des tâches complexes) plus souvent à l'Authenticité professionnelle (reproduire leur travail).

Les résultats de l'analyse pourraient faire penser que l'on tient un début de réponse à notre question : il semble bien que certaines organisations de l'apprentissage conçu pour être authentique à divers titres soient plus favorables pour l'acquisition de connaissances, d'autres plus favorables à développer la motivation des apprenants, qui pourrait avoir une incidence sur l'acquisition. Toutefois, que penser de cette recherche ?

L'objectif de cette étude de mettre en évidence la structuration de dispositifs d'apprentissage de L2 et de faire le lien avec les résultats d'acquisition ainsi que la méthodologie de l'Analyse en réseaux épistémiques me semblent intéressants pour chercher à faire le même genre de recherche sur des dispositifs de formation en langue étrangère (ceux-ci étant peu représentés dans l'étude de Nachtigall et al.). L'analyse de l'authenticité distinguant le ou les type(s) d'authenticité visée et les moyens mis en œuvre pour le ou les atteindre, fournit une définition composite et des critères pour son analyse.

Mais une question se pose, relevée d'ailleurs comme une limite par les auteurs, qui conduit à un peu de prudence : qu'en est-il de cette idée de l'authentification (Breen 1985, Widdowson, 1998 ; Van Lier, 1996 ; Betz et al., 2016), en particulier du *sentiment* d'authenticité des apprenants concernant le dispositif d'apprentissage ? Elle n'a presque pas été prise en compte dans les études analysées par l'équipe de Nachtigall. Or si l'on ne sait rien de la perception par les apprenants de l'authenticité intentionnelle et organisationnelle des dispositifs, on peut se demander si le caractère « authentique » voulu par les concepteurs a quelque chose à voir avec les résultats observés.

L'authenticité au centre de cette étude peut-elle être considérée comme une caractéristique pertinente pour la recherche ?

4. Authenticité : concept opérationnel ou étiquette marketing ?

Le fait qu'un enseignant ou un concepteur de dispositif pense avoir un effet sur l'apprentissage est la base même de l'action d'enseignement (même de la formation à apprendre, dans le cadre de l'autonomisation d'apprenants). Et la base de l'engagement d'un apprenant dans des tâches et des activités d'apprentissage est d'être convaincu qu'elles l'amèneront vers le résultat qu'il souhaite obtenir. Le travail des chercheurs est d'observer et comprendre l'alchimie qui se produit plus ou moins entre action de formation et action des

apprenants concernés. Précisément pour cette recherche, la notion d'authenticité est-elle opérationnelle, ou pourrait-on s'en passer ?

La notion d'authenticité m'inspire le même genre de prudence, voire de méfiance que celle exprimée par Richterich (1979) au sujet de la notion de besoins en didactique des langues, utilisée contre son sens, comme une prérogative du fournisseur de contenus et de moyens, mais qui ne correspond pas à l'état du bénéficiaire (l'apprenant). Concernant l'authenticité, un « bon » enseignant de langue choisit ses supports dans l'environnement (**son** environnement !), il construit des tâches avec ce qu'il comprend de l'orthodoxie ambiante, en particulier en cherchant constamment des liens avec « **le** monde réel » (ce qui, formulé ainsi, est déjà une erreur du même type que celle de projeter des « besoins » sur des apprenants). En tant que chercheurs en DDL, ne faudrait-il pas questionner les critères qui sous-tendent nos recherches ? Une première question est de savoir si l'authenticité des objets, des événements, est une qualité intrinsèque objectivable, ou liée à l'expérience individuelle ? est-elle universelle ou personnelle ? est-elle une étiquette marketing, qui s'impose à tous, ou le fruit du jugement de celui ou celle qui utilise l'objet ou vit l'événement ? Il me semble que la réponse est plutôt du côté de mes deuxièmes propositions : l'attribution du caractère d'authenticité est le fruit d'un jugement, personnel, lié à nos expériences, nos connaissances personnelles. L'authenticité se définit dans le cadre d'une relation unique entre un objet ou un événement, et un individu. Ce que l'apprenant connaît, vit, comprend, est authentique pour lui/elle : il peut dire de ce qu'il a appris et acquis que c'est 'vrai', que cela fait sens pour lui/elle, mais un élément nouveau (comme une situation de communication dans un milieu social qui lui est étranger ou une nouvelle tâche d'apprentissage), il ne peut le qualifier d'authentique. Autrement dit, on peut qualifier d'authentique ce qui nous est familier, pas un objet nouveau, au moment où on le découvre. Un enseignant ou un concepteur de matériels d'apprentissage pourrait qualifier d'authentiques des supports ou des situations qu'il propose pour l'apprentissage, mais cette caractéristique ne ferait pas sens dans l'expérience de l'apprenant. Or l'apprentissage et l'acquisition sont l'affaire de l'apprenant, qui comprend et intègre des connaissances, des habiletés qui sont nouvelles, par définition.

Pourquoi, ou pour quel bénéfice, qualifier d'authentique ce qui relève de la relation entre un apprenant et un environnement d'apprentissage, relation toujours rejouée ? Cela me paraît sensible dans la conclusion de cet article de Beeching au sujet de l'authenticité dans l'utilisation de corpus dans l'enseignement (2014) :

Hands-on corpus activities involving concordance lines do not suit all learners: some prefer to see language embedded in social situations in which real speakers can be seen

engaging with each other in specific sociolinguistic contexts. **If students select extracts for transcription themselves**, we can be more certain that not only the material itself but also the engagement that the student has with it is « **authentic** ». (p.15)⁵.

Dans ce cas, le choix subjectif de l'apprenant, selon ses préférences individuelles, le conduit à s'engager dans son apprentissage. L'authenticité n'est pas ici la notion utile pour comprendre ce qui est en jeu dans l'apprentissage, c'est la liberté de choix qui, selon Beeching, conduirait à un engagement sincère.

Comment définit-on de manière stable l'authenticité, s'il s'agit de qualifier une relation chaque fois rejouée ? On peut concevoir que c'est parfois la familiarité, parfois un aspect surprenant, parfois un intérêt, parfois une disposition personnelle, qui conduisent un apprenant à s'engager dans une tâche avec entrain, prudence, peur, méfiance, etc. Mishan (2005) remarque que « authentic texts probably hold the most obvious appeal to the 'open', 'global' or 'communicative'-type learner » (p.31)⁶. Cela ne signifie pas que des apprenants sont nécessairement exclus d'un apprentissage avec des supports écologiques, puisque, comme Little et Singleton (1990) l'ont souligné, les préférences individuelles peuvent être influencées par des activités de prise de conscience par les apprenants de leurs styles. Mais l'utilisation de supports choisis par des enseignants sur le critère d'authenticité, seule, ne garantit pas l'adhésion de tous les apprenants (pour qui ces supports n'ont rien d'authentique, de familier). La même réflexion peut être faite concernant les tâches. Les recherches sur l'apprentissage par les tâches, basées sur la théorie socioculturelle (par exemple Coughlan et Duff, 1994 ; Donato, 2000 ; Appel et Lantolf, 1994) illustrent la grande variabilité des réactions d'apprenants placés devant les mêmes tâches. Ellis (2003) résume sa revue des recherches basées sur la théorie socioculturelle en soulignant en particulier que « tasks cannot be externally defined and classified because the 'activity' that results from a 'task' will vary from learner to learner and also within a single learner on different occasions » (p. 199)⁷.

On le comprend, l'authenticité ne peut pas être définie de l'extérieur, une fois pour toutes. Les chercheurs en ont conscience. Par exemple, Mishan (2005) se donne l'objectif de « establish, if not a definitive definition, then some workable criteria for authenticity which can

⁵ C'est moi qui souligne. Traduction de l'auteure : Les activités pratiques sur concordanciers ne conviennent pas à tous les apprenants : certains préfèrent observer la langue dans des situations sociales où de vrais locuteurs communiquent les uns avec les autres dans des contextes sociolinguistiques spécifiques. Si les étudiants sélectionnent eux-mêmes les extraits à transcrire, nous pouvons être plus certains que non seulement le matériel lui-même, mais aussi l'engagement de l'étudiant à son égard sont « authentiques ».

⁶ Traduction de l'auteure : les textes authentiques sont probablement plus attrayants pour l'apprenant « ouvert », « global » ou « communicatif ».

⁷ Traduction de l'auteure : les tâches ne peuvent pas être définies et classées de manière externe car l'« activité » qui résulte d'une « tâche » varie d'un apprenant à l'autre et aussi pour un même apprenant en diverses occasions.

be applied in the context of this book in particular, as well as in the design of language learning materials in general » (p. 10)⁸.

Comment pouvons-nous faire avancer les connaissances, en particulier sur l'acquisition (phénomène individuel), sur la base d'une notion fluctuante qui n'apparaît pas comme un concept scientifique ?

4.1 Le problème de la perception de l'authenticité

Quand bien même nous étudierions des dispositifs ou des apprenants engagés dans des dispositifs qui seraient construits sur une/des intentions et à l'aide d'éléments d'organisation plus ou moins authentiques, encore faudrait-il supposer que les apprenants destinataires de ces dispositifs voient cette authenticité, et, à supposer encore qu'ils la reconnaissent (parce qu'on peut leur expliquer les critères d'organisation de l'enseignement), encore faudrait-il qu'ils y soient sensibles. L'authenticité perçue par l'apprenant (des objectifs, des supports, des tâches ou des activités, de l'évaluation, des contextes) est assez rarement mesurée. Lorsqu'elle l'est, il semblerait, d'après Nachtigall et Rummel (2021), que l'authenticité de l'activité voulue par l'enseignant n'affecte pas l'authenticité perçue par les apprenants, ni leur intérêt pour la situation d'apprentissage proposée. L'authenticité perçue par les apprenants (quelle que soit celle voulue par l'enseignant) affecte leur intérêt pour la situation d'apprentissage, mais pas leur acquisition de connaissances.

4.2 Le problème de l'étude de groupes d'apprenants

Étant donné le caractère singulier de la perception par un apprenant du contexte de son apprentissage (a fortiori son authenticité), l'étude de groupes d'apprenants a-t-elle un sens ? Certes ce type d'étude peut révéler une tendance générale à réagir à tel ou tel élément d'organisation ou à telle structure organisationnelle (comme dans l'étude de Nachtigall et al., 2022), mais d'une part, les résultats ne sont guère précis, et, d'autre part, une moyenne masque les variables personnelles (de type dispositions, préférences, par exemple les raisons pour lesquelles un apprenant peut être motivé sont différentes de celles d'un autre apprenant et peuvent même être différentes d'un moment à l'autre chez le même apprenant), et aussi les effets d'interaction entre chaque personne et son environnement.

Pour toutes ces raisons, la recherche d'une relation entre l'authenticité d'une situation d'apprentissage et l'acquisition de L2 me semble impossible à mener à bien. Elle n'est peut-être même pas une bonne question de recherche.

⁸ Traduction de l'auteure : établir, sinon une définition précise, du moins des critères pratiques d'authenticité qui peuvent être appliqués dans le contexte de ce livre en particulier, ainsi que dans la conception de matériels d'apprentissage des langues en général.

4.3 Quelques idées pour sortir de l'impasse

En effet, si l'on enlève le mot authentique, notre question ne devient-elle pas : qu'est-ce qui conduit l'apprenant Untel à acquérir ce qu'il souhaite / vise à apprendre ? Il semble, après tous les écueils que nous venons de soulever, que la seule manière de répondre à cette question soit d'étudier longitudinalement l'évolution de l'interaction entre les caractéristiques d'un apprenant et celles des situations d'apprentissage qu'il rencontre, ainsi que les effets sur l'acquisition. Dans une telle étude, les critères à observer se déclinent par exemple autour de la reconnaissance du type de tâche comme pouvant les mener à un bon résultat (qu'ils valorisent), la familiarité avec des tâches, le format du travail (groupe, seul, etc.), le choix laissé à l'apprenant (certains n'aiment pas prendre la responsabilité de choisir), critères qui contribuent à l'efficacité des tâches dans lesquelles les apprenants s'engagent plus ou moins volontiers, sans nécessairement que le caractère plus ou moins authentique de ces activités soit conscientisé ni même explicatif de l'action ou des réactions de l'apprenant.

D'un point de vue de praticienne, dans mon expérience personnelle, et celle de mes collègues conseillers et conseillères pour l'accompagnement d'apprenants dans des contextes d'apprentissage autodirigé, il est évident que chaque parcours est unique, et que l'authenticité n'est pas au centre des entretiens de conseil. J'ai souvenir de plusieurs cas d'apprenants qui réalisaient des exercices ou des activités d'apprentissage que j'aurais alors pu qualifier par orthodoxie d'inauthentiques, mais qui les ont conduits à acquérir ce qu'ils visaient...

En tant que chercheuse également, je me demande s'il ne vaudrait pas mieux supprimer l'authenticité de nos préoccupations. Pour ce qui est des discours de classe, on arrêterait de chercher à articuler des discours (les simulés et les authentiques) et à vouloir valoriser les échanges typiques en salle de classe pour les hisser au rang du *nec plus ultra* (l'authentique). Je vais illustrer mon propos par un exemple. A la lecture de Goutéraux (2009), au sujet des tâches et de l'articulation simulation/authenticité, je relève :

Les résolutions des élèves sont (peut-être) **authentiques** mais il faut accepter la simulation (les coucher sur papier ici et maintenant et les partager avec la classe) ; l'autre objectif **authentique** d'entraînement linguistique, c'est-à-dire le transfert des structures de volonté (*intend to, want to, would like, etc.*) dans une tâche communicative "ciblée" (*focused task*, Ellis, 2003) reste sous-jacent. 33 élèves formulent des propositions **plausibles**, la co-action se déroule sur un mode ludique. (p. 5)

où le mot authentique n'a pas du tout le même sens d'un emploi à l'autre (le fait que les élèves soient auteurs de leurs productions dans le premier cas, et le fait que la chercheuse qualifie l'objectif de l'enseignante comme conforme à ce qui se fait en salle de classe pour apprendre du vocabulaire dans le deuxième). L'objectif de l'article est en lui-même intéressant, il s'agit de prendre un peu de distance par rapport à une pédagogie qui poursuivrait des objectifs purement utilitaires d'utilisation de la langue dans de futures et hypothétiques situations sociales, et de valoriser les échanges en salle de classe pour ce qu'ils sont, des opportunités

d'agir dès à présent dans un cadre social. Le problème pour moi est de formuler l'enjeu des échanges en classe par ces mots : « un potentiel à exploiter pour favoriser la compétence langagière orale et récupérer une authenticité d'un ordre différent » (p. 13). On pourrait utilement, d'après moi, supprimer la dernière partie de cette citation, sans perdre la valeur de la conclusion qui est faite. Dans cet article, d'ailleurs, coexistent les termes authentique, authenticité, naturel.le et naturaliser, spontané et spontanéité, qui ont des sens différents mais sont implicitement fusionnés. C'est en ce sens que la fixation sur la notion d'authenticité brouille les enjeux de la réflexion, et trouve ses limites.

La focalisation sur l'authenticité comme marque de qualité supérieure, plus ou moins explicitement exprimée, a un autre inconvénient : elle finit par affecter les croyances de nombreux apprenants, convaincus que visionner beaucoup de documents audio-visuels est une bonne manière d'intégrer une L2 sans effort, de manière presque magique, comme une éponge absorbe l'eau. Or la recherche montre que l'exposition massive ne suffit pas. L'analyse que fait Roussel des résultats d'une étude de Lin et Siyanova-Chanturia (2014) est tout à fait convaincante : si les deux apprenantes étudiées ont acquis une meilleure capacité de compréhension, du vocabulaire en contexte, des tournures idiomatiques, un accent 'plus anglais' et de l'aisance en production, d'une part c'est après avoir passé plusieurs heures par semaine pendant plusieurs années à s'exposer, et d'autre part c'est surtout parce qu'elles ont utilisé les sous-titres, rejoué des scènes, raconté des émissions à d'autres fans (Roussel, 2021, p. 126-127).

Enfin, je suis d'accord avec le constat de Chavez (1998) : « a conclusive definition of what is authentic, especially to the learner's mind represents a complex issue whose resolution still escapes us » (p. 279)⁹. Elle affronte cette question complexe, puisque son objectif est de définir les facettes de l'authenticité, en tentant d'analyser la perception par 186 apprenants d'allemand LE de l'authenticité de différents scénarios d'apprentissage. Elle propose un questionnaire qui contient 53 scénarios autour 6 activités langagières (lire un menu ; écouter une conversation informelle ; lire une lettre ; écouter des instructions de directions ; regarder les actualités ; lire un ouvrage littéraire). Les apprenants évaluent les 53 scénarios de quatre points de vue : le caractère plus ou moins authentique de l'activité ; la plus ou moins grande contribution à l'apprentissage ; la plus ou moins grande facilité à faire ; le plus ou moins grand plaisir à le faire. Son analyse vise à corrélérer l'authenticité avec les autres jugements. Les résultats n'ont rien de surprenant au regard de la manière dont les items sont formulés et présentés, et ce n'est pas mon propos d'en rendre compte ici (par exemple, le jugement d'authenticité n'est pas corrélé avec la difficulté). Ce qui apparait, c'est que la recherche de

⁹ Traduction de l'auteure : une définition arrêtée de ce qu'est l'authenticité, surtout dans l'esprit de l'apprenant, est un problème complexe dont la résolution nous échappe encore.

corrélations entre les autres critères et l'authenticité efface d'autres facteurs susceptibles d'influencer la manière dont les apprenants jugent l'enseignement proposé. En outre, on ne sait pas comment ils réagiraient s'ils étaient confrontés effectivement aux situations, ni si leur réaction impacterait leurs acquisitions. En poursuivant ma proposition de supprimer l'authenticité de la formulation de projets de recherche, je trouverais plus intéressant de ne pas souffler les critères d'évaluation d'une situation d'apprentissage. Une première étude pourrait servir à défricher ce terrain, et permettrait d'en faire une seconde où l'on pourrait fournir une longue liste non finie de critères pour faire émerger les manières dont des apprenants divers appréhendent différents scénarios d'apprentissage. On pourrait aussi chercher à comprendre le lien entre un apprenant (décrit spécifiquement, puisqu'elle a recueilli des métadonnées sur les 186 apprenants), et un support ou une tâche d'apprentissage du point de vue de la facilité/difficulté du support, facilité/difficulté de la tâche, utilité de la tâche par rapport aux objectifs de l'apprenant, et anxiété/amusement, qu'elle a groupés mais que je reformulerais en anxiété/confort et ennui/amusement. Par la suite, on pourrait observer les effets combinés de ces jugements sur l'acquisition.

Conclusion

Dans cet article, l'intention était de prendre de la distance avec la notion d'authenticité telle qu'utilisée en DDL, qui m'a semblé ne pas être de nature à faire avancer ni la DDL ni les connaissances sur l'acquisition de L2. Si elle a été utile pour différencier deux catégories de documents lors des débuts de l'approche communicative, sur le critère objectivable de l'origine du document, elle est aujourd'hui utilisée dans un sens très large, multifacettes, qui n'en fait pas un concept opérationnel. La préoccupation d'authenticité empêche même, à mon avis, les enseignants d'adopter des critères plus précis pour organiser leur action, empêche les apprenants de considérer des facteurs importants pour apprendre, et empêche les chercheurs en DDL de se focaliser sur les apprenants pour mieux comprendre l'acquisition.

BIBLIOGRAPHIE

- Abe, D., Carton, F., Cembalo, M. et Régent, O. (1979). Didactique et authentique : du document à la pédagogie. *Mélanges Pédagogiques* 1979, 1-14.
- Appel, G. et Lantolf, J.P. (1994). Speaking as mediation: a study of L1 and L2 text recall tasks. *Modern Language Journal*, 78, 437-452.
- Beeching, K. (2014). Corpora in language teaching and learning. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 11-1.
- Betz, A., Flake, S., Mierwald, M. et Vanderbeke, M. (2016). Modelling authenticity in teaching and learning contexts. A contribution to theory development and empirical investigation of the construct. In C.K., Looi, J.L., Polman, U., Cress et P., Reimann (dir). *Transforming Learning, Empowering Learners: The International Conference of the Learning Sciences (ILCS) 2016* (volume 2, pp.815-818). International Society of the Learning Sciences.
- Breen, M. (1985). Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.
- Carette, E. (2021). 50 ans de Mélanges à démêler. *Mélanges CRAPEL* 42/3, 31-63.
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie. *Mélanges CRAPEL* 31, 15-33.
- Chavez, M. M. Th. (1998). Learner's perspectives on authenticity. *IRAL*, XXXVI (4), 277-306.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL* 1967, 4, 161-170.
- Coughlan, P. et Duff, P. (1994). Same task, different activities: analysis of a SLA task from an activity theory perspective. Dans J.P. Lantolf et G. Appel (dir), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 173-194). Ablex.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. Dans J.P. Lantolf (dir), *Sociocultural Theory and second language learning*. OUP.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. OUP
- Gass, S. et Madden, C.G. (dir). (1985). *Input in second language acquisition*. Newbury House.
- Gillmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Goutéraux, P. (2009). Paramètres cognitifs et psycholinguistiques des tâches en enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 6(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2068>
- Holec, H. (1974). Cours initial d'anglais oral : une approche fonctionnelle. *Mélanges Pédagogiques* 1974, 13-28.
- Huver, E. (2017). Peut-on (encore) penser à partir du CECR ? Perspectives critiques sur la version amplifiée. *Mélanges CRAPEL* 38/1, 27-42.
- Hymes, D.H. (1964). *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*. Harper & Row.
- Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon
- Larsen-Freeman, D. (1985). State of the art on input in second language acquisition. Dans Gass, S. et Madden, C.G. (dir). *Input in second language acquisition* (pp. 433-444). Newbury House.
- Little, D., Singleton, D. (1990). Cognitive style and learning approach. Dans R. Duda et P. Riley (dir), *Learning Styles* (pp.11-19). Presses universitaires de Nancy.
- Long, M. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in second language acquisition*, 5 (2), 177-193.
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Intellect Books.
- Nachtigall, V. et Rummel, N. (2021). Investigating students'perceived authenticity of learning activities in and out-of-school lab for social sciences: a replication study. *Instructional Science*, 49, 779-810. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09556-3>

- Nachtigall, V., Shaffer, D. W., et Rummel, N. (2022). Stirring a secret sauce : a literature review on the conditions and effects of authentic learning. *Educational Psychology Review*, 34, 1479-1516. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09676-3>
- Oursel, E. (2020). Didactiser des corpus de documents authentiques pour enseigner à interagir en langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée*, 2020, (2), 225-240. <https://doi.org/10.3917/ela.198.0097>
- Parpette, C., Carette, E., Duda, R., Carton, F., Mangiante, J.-M. (2009). Table ronde : faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? *Mélanges CRAPEL*, 31, 273-286.
- Richterich, R. (1979). L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique. *Le français dans le monde*, 149, 54-58.
- Roussel, S. (2021). *L'approche cognitive en didactique des langues*. De Boeck Supérieur.
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second language acquisition*, 14, 357-385.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231.
- Shaffer, D.W., Collier, W., Ruis, A.R. (2016). A tutorial on Epistemic Network Analysis : Analysing the Structure of Connexions in Cognitive, Social and Interaction Data. *Journal of Learning Analytics*, 3(3), 9-45.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. Longman
- Widdowson, H. (1998). Skills, abilities, and contexts of reality. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 323-333.