

**REFLEXIONS SUR L’AUTHENTICITE EN DIDACTIQUE DES LANGUES
A TRAVERS L’EXAMEN DE TROIS DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES**

Soyoung Yun-Roger

Université Paris Cité, UMR 8173 CCJ

Mots-clés

Authenticité – Grammaire – Identité – Motivation - Production langagière

Keywords

Authenticity – Grammar – Identity – Motivation – Language production

Résumé

En didactique des langues, il semble y avoir consensus sur l’importance de l’authenticité dans l’enseignement/apprentissage. Mais de quelle authenticité parle-t-on ? Les débats portent fréquemment sur les documents ou les tâches authentiques. Cependant, l’authenticité d’autres composantes de l’enseignement/apprentissage devrait également être interrogée afin de mieux comprendre le caractère complexe, composite et relatif de cette notion aux yeux des différents acteurs, enseignants et apprenants. Cet article se propose d’explorer le concept d’authenticité dans l’enseignement/apprentissage des langues étrangères, en analysant les différentes facettes de l’authenticité qui s’actualisent dans trois types d’activités proposées dans un cours de grammaire de langue étrangère à l’université.

Abstract

In the field of foreign language pedagogy, there appears to be a consensus on the importance of authenticity in teaching and learning. However, what do we exactly mean by ‘authenticity’? Debates often revolve around the authenticity of materials and tasks. Nevertheless, it is also crucial to examine the authenticity of other components involved in teaching and learning to gain a deeper understanding of the intricate, multifaceted, and relative nature of this concept from the perspectives of both teachers and learners. This article aims to explore the concept of authenticity in foreign language teaching and learning by analyzing the various aspects of authenticity that emerge within three distinct activities offered in a university-level foreign language grammar course.

Introduction

La notion d'authenticité est depuis longtemps très présente en didactique des langues, avec cette idée, notamment depuis l'essor des approches communicatives, qu'elle est un ingrédient indispensable de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures (par exemple Bacon, 1989, et Zarate, 1986). La notion d'authenticité a fait l'objet de nombreux débats comme l'atteste l'état de l'art dressé par Gilmore (2007), ou le n° 31 de *Mélanges CRAPEL* (Boulton, 2009 ; Chambers, 2009 ; Debaisieux, 2009...), et fait encore l'objet de nombreuses recherches, ainsi qu'en témoigne par exemple ce numéro de *Mélanges CRAPEL*. A l'heure où l'usage du terme 'authentique' est tel qu'il peut paraître galvaudé, et à l'heure où tous, enseignants comme apprenants, ont un accès direct et infini via Internet à des données linguistiques authentiques sous toutes leurs formes, sur lesquelles s'appuient certains paradigmes d'apprentissage comme l'apprentissage sur corpus ou le *data-driven learning* (Boulton et Tyne, 2014), il nous paraît utile de revenir sur la notion d'authenticité et de nous interroger : de quelle authenticité parle-t-on en didactique des langues ?

Il est d'abord question de documents authentiques : en réaction au langage 'artificiel' utilisé alors dans les manuels de langue, les approches communicatives prônent l'exposition des apprenants à la langue cible 'réelle' via des documents authentiques (écrits, oraux, audiovisuels...) 'non didactiques' (Duda, Esch et Laurens, 1972 ; cf. aussi Holec, 1990). Du document authentique, le focus s'est ensuite déplacé vers la tâche authentique, la situation et l'intention de communication authentiques. Autrement dit, il y a eu un glissement où l'authenticité qualifie non plus un produit, le document, mais un processus, ce que fait l'apprenant (Duda et Tyne, 2010 ; Badger et MacDonald, 2010). On passe ainsi d'une authenticité acquise, une propriété, à une authenticité qui se construit.

Cependant, la notion d'authenticité est particulièrement complexe et relative. L'authenticité de bien d'autres composantes de l'enseignement/apprentissage que les documents ou les tâches mérite d'être interrogée, afin de mieux appréhender cette notion centrale en didactique des langues. C'est ce que nous proposons de contribuer à faire dans cet article, dans lequel nous explorerons ce concept en observant les différentes facettes de l'authenticité qui s'actualisent dans trois pratiques de classe proposées dans un cours de grammaire de langue étrangère à l'université.

1. Le concept d'authenticité

1.1. Le concept d'authenticité dans le CECR

Pour mieux cerner le concept d'authenticité, on peut commencer par se référer aux usages qui en sont fait dans un ouvrage de référence comme le CECR¹ (Conseil de l'Europe, 2001).

Le CECR parle de « textes “authentiques” », par opposition à des « textes fabriqués à des fins pédagogiques » (*ibid.*, p. 19), en soulignant au passage qu'ils ne sont que « des textes parmi d'autres » (*ibid.*, p. 19), semblant par ce propos vouloir dépasser l'opposition authentique / fabriqué, dans une perspective résolument actionnelle centrée sur l'action, c'est-à-dire sur les tâches à réaliser, pour lesquelles l'apprenant recourt à des stratégies, dont certaines peuvent impliquer une activité langagière et le traitement de textes de tous types. Plus loin, le CECR oppose à nouveau « texte[s] discursif[s] authentique[s] » (*ibid.*, p. 80), « c'est-à-dire produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue », qu'ils soient « non trafiqués » ou « sélectionnés, classés par ordre de difficulté et/ou partiellement modifiés » (*ibid.*, p. 112), et textes « fabriqué[s] » (*ibid.*, p. 80), « conçus spécifiquement comme matériel pour l'enseignement de la langue », « à la manière des textes authentiques » (*ibid.*, p. 112) ou non. Un rapprochement implicite est aussi fait entre « textes authentiques » et « locuteurs natifs » (*ibid.*, p. 114) ; et l'on peut signaler qu'à côté des textes (ou documents, énoncés, discours...) authentiques, on parle de « langue authentique » (une seule occurrence, *ibid.*, p. 117).

Si l'on quitte maintenant la question des textes authentiques, on trouve, dans la section sur les méthodologies pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, une série d'options présentées comme des alternatives pouvant être combinées, où modalités 'authentiques' et plus ou moins 'fabriquées' semblent se répondre, comme « la participation directe à une interaction communicative *authentique* » versus « la participation à des tâches *spécialement conçues et élaborées* » (*ibid.*, pp. 110-111)², que l'on peut comprendre comme des tâches non authentiques. En plus des textes, au sens large, le CECR oppose aussi les « tâches authentiques de la “vie réelle” » et les « activités “pédagogiques” » (*ibid.*, p. 30), cependant sans paraître vouloir en faire une opposition féconde pour l'enseignement/apprentissage des langues, précisant simplement dans le passage en question (*ibid.*, p. 30) que les descripteurs

¹ Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

² Dans ces extraits du CECR (*ibid.*, pp. 110-111), c'est nous qui avons souligné en italique. Notons au passage que l'accès à l'authenticité est présenté dans ces extraits comme « direct », soulignant par contraposée que la didactisation implique un intermédiaire.

des niveaux de langue renvoient à des tâches de la vie réelle, mais qu'en milieu scolaire, « on pourrait penser à une liste différente ou complémentaire d'activités "pédagogiques". »³ Effectivement, dans le chapitre consacré aux tâches, plutôt que sur l'opposition authentique versus pédagogique, le CECR met l'accent sur l'opposition entre tâches communicatives et non communicatives. Ainsi, en plus des tâches authentiques, il y aurait d'une part des tâches pédagogiques (non communicatives) « fondées sur la nature sociale et interactive "réelle" et le caractère immédiat de la situation de classe[, où] les apprenants s'engagent dans un "faire-semblant accepté volontairement" pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible », activités qualifiées d'« assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants », et d'autre part des tâches, pédagogiques elles-aussi, mais communicatives, « vis[ant] à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, [ayant] un sens (pour l'apprenant) [...] » (*ibid.*, p. 121). Autrement dit, selon cette perspective, ce n'est pas tant la question de l'authenticité de la tâche qui intéresse que la question de sa nature communicative ou non : « Les activités de classe, qu'elles se veuillent "authentiques" ou essentiellement "pédagogiques" sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif » (*ibid.*, p. 122), ce but étant dans ce contexte la réalisation de la tâche.

La correspondance avec le réel n'est donc pas l'apanage de la tâche authentique : si une tâche authentique est bien une *tâche du monde réel* (aller acheter son pain), une tâche pédagogique communicative vise une *communication réelle* au sens où cette communication n'est pas une fin en soi mais le moyen de servir une intention réelle conduisant au succès de la réalisation d'une tâche, là où une tâche pédagogique non communicative peut certes reposer sur des interactions réelles, mais sans intention communicative réelle. Dans la tâche pédagogique communicative, on pourrait dire que la tâche n'est effectivement pas authentique, mais que la communication et les intentions communicatives le sont.

Enfin, pour terminer ce tour d'horizon des usages du concept d'authenticité dans le CECR, signalons que l'on trouve quelquefois aussi l'expression de « situation authentique » (*ibid.*, pp. 124, 139, 142) à l'occasion des discussions sur les tâches et les évaluations. En synthèse, la notion d'authenticité dans le CECR porte pour l'essentiel sur les textes et les tâches. A chaque fois, *l'authentique* se définit comme ce qui relève de la vie réelle, par opposition au *pédagogique*, produit dans un but d'enseignement/apprentissage de la langue.

³ L'utilisation des guillemets autour des termes 'authentique' et 'pédagogique' (*ibid.*, pp. 19, 30, 122, 127) suggère d'ailleurs que l'opposition 'authentique' versus 'pédagogique' et la notion d'authenticité sont plus complexes qu'elles ne le semblent au premier abord.

1.2. Le concept d'authenticité en didactique des langues

Pour élargir au-delà du CECR l'horizon de l'usage du concept d'authenticité dans la didactique des langues, on peut revenir à Breen (1985), qui distingue quatre types d'authenticité : l'authenticité des textes, l'authenticité de l'interprétation par les apprenants de ces textes, l'authenticité des tâches d'apprentissage, et l'authenticité de la situation en classe.

Concernant l'authenticité des textes, selon Nunan (1988), malgré les multiples interprétations possibles du terme 'authentique', la définition la plus largement acceptée d'un 'texte authentique' est un texte produit pour des buts autres que l'enseignement/apprentissage des langues : « *'Authentic' materials are usually defined as those which have been produced for purposes other than to teach language* »⁴ (Nunan, 1988, p. 99). Cette définition est très différente de celle qu'on trouve parfois de la langue authentique comme la langue produite par des locuteurs natifs, pour des locuteurs natifs d'une communauté linguistique particulière (par exemple, Porter et Roberts, 1981), d'orientation clairement nativiste (*native-speakerism*, cf. Holliday, 2006), et plus proche de celle de la langue produite par un vrai locuteur, pour un vrai public, et qui véhicule un vrai message : « *An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort* »⁵ (Morrow, 1977, p. 13).

Dans son argumentaire, Breen (1985) partitionne en quelque sorte l'authenticité des textes en deux types d'authenticité, en distinguant l'authenticité des textes en eux-mêmes et l'authenticité de l'interprétation qui en est faite. Cette distinction rejoint celle opérée par Widdowson (1978) entre *genuine* et *authentic*, entre le texte authentique en lui-même, au sens de l'anglais *genuine*, et le texte *authentic*, authentique par sa relation avec l'apprenant, par la façon dont l'apprenant s'engage avec lui : « *Genuineness is characteristic of the [text] passage itself and is an absolute quality. Authenticity is a characteristic of the relationship between the passage and the reader and it has to do with appropriate response* »⁶ (*ibid.*, p. 80). Par exemple, amener en classe un texte authentique (*genuineness*), sans expliquer en même temps le contexte dans lequel il a été produit, peut singulièrement porter atteinte à son authenticité (*authenticity*). L'authenticité est ainsi vue comme un construit social, produit par les interactions entre l'apprenant, le texte et la situation. Ce déplacement de focus, de

⁴ Notre traduction : « Les matériels 'authentiques' sont généralement définis comme ceux qui ont été produits à des fins autres que l'enseignement des langues. »

⁵ Notre traduction : « Un texte authentique, c'est du langage réel, produit par un locuteur ou un rédacteur réel, pour un public réel, et conçu pour transmettre un message réel, quel qu'il soit. »

⁶ Notre traduction : « L'authenticité (au sens de *genuineness*) est une caractéristique inhérente au passage [textuel] lui-même et constitue une qualité absolue. L'authenticité (au sens de *authenticity*) est une caractéristique de la relation entre le texte et le lecteur, et elle a à voir avec une réponse appropriée. »

l'authenticité du texte sur ce qu'en fait l'apprenant en situation de classe, rappelle aussi ce que Nunan (1988) appelle l'authenticité de l'apprenant (*learner authenticity, ibid.*, p. 102), le type d'authenticité le plus important selon Nunan, qui désigne la reconnaissance et l'actualisation, par l'apprenant, de l'authenticité du texte (ou de la tâche, etc.), et qui doit satisfaire deux conditions : que le texte (la tâche, etc.) soit reconnu comme légitime en contexte de classe, et qu'il engage l'apprenant (par la connexion du texte à ses intérêts par exemple) dans une communication authentique, qui fasse sens, et ce faisant rende le texte (la tâche, etc.) authentique. L'authenticité ne serait donc pas une qualité inhérente à un artefact, mais bien une qualité conférée par la relation entre l'apprenant et l'artefact.

La notion d'authenticité se dévoile dans sa complexité. Dans son état de l'art sur l'authenticité dans l'enseignement des langues étrangères, Gilmore (2007) identifie ainsi pas moins de huit significations interdépendantes émergeant des travaux de recherche. En s'appuyant sur ces huit définitions, Pinner (2016) a montré au moyen d'une enquête auprès d'enseignants et d'étudiants d'anglais langue étrangère que le concept d'authenticité est très relatif, au sens où, au-delà des quelques différences significatives entre groupes – par exemple, selon l'enquête, les enseignants semblent penser que l'authenticité réside davantage dans les tâches que les étudiants – il y a d'importantes variations interpersonnelles entre ce que chacun met derrière cette notion. Ce constat de relativité renforce ainsi l'idée que l'authenticité en didactique des langues est un concept ambigu aux contours un peu flous, en plus d'être également un concept évolutif, une « notion à géométrie variable », pour reprendre l'expression de Bento et Riquois (2022) dans leur article retraçant l'évolution historique de la notion d'authenticité en didactique du FLE.

1.3. Authenticité et motivation

Une des questions centrales à propos du concept d'authenticité réside sans doute dans le lien entre authenticité et motivation⁷ des apprenants. On peut effectivement penser qu'il est plus motivant pour les apprenants d'avoir affaire par exemple à un texte ou à une tâche authentiques. Dans son état de l'art, Gilmore (2007) confirme ce lien généralement fait dans la littérature entre authenticité et motivation, et en recense les justifications. Ainsi, le simple fait que les apprenants perçoivent les supports authentiques comme « réels » serait un facteur de motivation. Parmi les différents facteurs de motivation en lien avec l'authenticité, c'est en premier lieu le fait que les documents authentiques cherchent à véhiculer un vrai message,

⁷ Selon Vallerand et Thill (1993, p. 18), « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

les rendant de façon inhérente plus intéressants, qui est avancé comme un facteur de motivation intrinsèque. Mais en réalité, 'authentique' ne rime pas automatiquement avec 'intéressant', ainsi que le rapporte Gilmore : les articles de journaux, les émissions de radio, les publicités, les pages web, etc. sont par nature attractifs, parce qu'ils sont conçus pour être écoutés et regardés par un public, alors qu'une conversation spontanée entre natifs peut être à la fois authentique et ennuyeuse, n'étant pas destinée à être écoutée. Quant aux difficultés de compréhension associées aux documents authentiques, elles peuvent être des facteurs de démotivation, mais on peut contourner ces difficultés en adaptant les tâches, en acceptant que la compréhension ne soit que partielle, ou bien encore en développant ses stratégies de compréhension. D'ailleurs, cette difficulté, quand elle est surmontée, peut même s'avérer une source de motivation, comme le note Gilmore, citant Cross (1984), selon qui réussir à comprendre des supports authentiques serait un facteur de motivation important pour les apprenants.

Cependant, au final, Gilmore relève qu'il n'y a pas de preuve scientifique bien établie du lien causal entre authenticité et motivation, ces recherches étant rendues difficiles par le flou autour du concept d'authenticité, et par le fait que le facteur « authenticité » n'est pas facile à isoler des nombreux facteurs entrant en jeu dans la motivation des apprenants, tels que leurs objectifs, la qualité de médiation de l'enseignant, etc. Malgré tout, on établit intuitivement un lien entre authenticité et motivation des apprenants. Pour van Lier (1996), qui adopte une définition existentialiste de l'authenticité, authenticité et motivation vont même naturellement de pair : « (...) an action is authentic when it realizes a free choice and is an expression of what a person genuinely feels and believes. An authentic action is *intrinsically motivated*. »⁸ (*ibid.*, p. 13).

2. Dispositifs pédagogiques à l'étude

2.1. Contexte

Afin de poursuivre notre exploration du concept d'authenticité en didactique des langues, nous proposons à présent d'analyser quelques-unes des différentes facettes de l'authenticité s'actualisant dans trois dispositifs pédagogiques que nous avons utilisés depuis

⁸ Notre traduction : « une action est authentique lorsqu'elle est le résultat d'un libre choix et l'expression de ce qu'une personne ressent et croit véritablement. Une action authentique est *intrinsèquement motivée*. » C'est van Lier lui-même qui souligne.

2019 en classe de grammaire de coréen langue étrangère, en troisième année de Licence à l'Université Paris Cité.⁹

Le cours magistral de grammaire n'est certainement pas le premier enseignement auquel on pense quand on souhaite introduire une dimension authentique dans l'enseignement/apprentissage des langues. Même si les enseignants peuvent recourir à des documents authentiques pour enseigner la grammaire, en faisant découvrir les formes en contexte (Fougerouse, 2001)¹⁰, quelles que soient les grammaires enseignées et les démarches utilisées, explicites ou implicites, inductives ou déductives, onomasiologique ou sémasiologique, quand il est question de grammaire, il est bien souvent question de règles, de métalangage (Coste, 1985), d'exercices formels (Bento, 2019), et donc a priori assez peu d'authenticité.

D'ailleurs, la question de l'authenticité dans les dispositifs pédagogiques introduits dans le cours de grammaire, dont nous proposons l'analyse dans cette étude, n'était à l'origine pas au centre des préoccupations ayant conduit à la conception de ces dispositifs. Plus que l'intention d'introduire une composante authentique dans le cours de grammaire, c'était davantage la volonté que le cours soit moins unidirectionnel et qu'il engage davantage les étudiants, qui a guidé notre démarche de conception. Ces réflexions nous ont amenée à intégrer dans le cours de grammaire de nouvelles activités, comme la production de phrases parlant de soi, la création de romans-photos et une télécollaboration asymétrique, dont la section suivante présente une brève description.

2.2. Présentation des dispositifs

2.2.1. Production de phrases parlant de soi

Dans une séquence typique d'enseignement de la grammaire, après les phases de découverte, d'énoncé et d'explication des règles grammaticales, nous avons souhaité ajouter dès le cours magistral une brève séquence de réemploi des règles en production, pour nous assurer de leur bonne compréhension. Pour ce faire, au moyen de l'outil interactif *Wooclap*, les apprenants sont appelés à produire chacun une phrase utilisant un ou plusieurs des éléments grammaticaux venant d'être présentés. Les phrases produites en classe sont

⁹ Ces classes comptent typiquement de l'ordre de 60 à 90 étudiants, selon le nombre d'étudiants en mobilité.

¹⁰ Fougerouse (*ibid.*) relève, dans une enquête qualitative auprès d'une trentaine d'enseignants de FLE, que deux tiers des enseignants ont recours à des documents authentiques et à des vidéos pour enseigner la grammaire. Dans cette même enquête, Fougerouse note qu'une majorité d'enseignants optent pour une méthode déductive d'enseignement des règles grammaticales.

partagées en temps réel à l'écran, et après quelques minutes laissées aux étudiants pour produire leur phrase, l'enseignante apporte des commentaires grammaticaux sur une sélection de ces productions.

Selon la consigne donnée, en plus de devoir inclure des éléments grammaticaux spécifiques, les phrases produites doivent de préférence « parler de soi », au sens large : d'eux-mêmes ou de leur entourage, de leurs actions, de leurs pensées, de leur imaginaire, etc. Cette idée de faire parler les étudiants d'eux-mêmes a pour origine un enseignement interculturel que nous avons donné dans une université sud-coréenne, au cours duquel, pour sensibiliser les apprenants sur les stéréotypes et les préjugés, nous avons commencé par faire appel à leur propre vécu en les faisant parler de leurs ressentis après avoir été confrontés à des préjugés assez courants en Corée, sur le groupe sanguin, sur le fait d'être un enfant unique, ou bien encore d'être un cadet ou un aîné (Yun-Roger, 2016, 2021). L'implication des étudiants alors qu'ils parlaient d'eux-mêmes nous a inspiré cette tâche de production de phrases parlant de soi, voyant dans cette consigne un potentiel facteur de motivation supplémentaire.

2.2.2. Création de romans-photos

La deuxième activité introduite dans le cours de grammaire est également une activité de production, mais selon un chronotope bien différent puisqu'il est pour l'essentiel exécuté hors-classe pendant toute la durée du semestre. Il s'agit de la création d'un roman-photo, dispositif déjà mis en œuvre dans l'enseignement de la grammaire française en Corée (Yun-Roger, 2013), mais cette fois réutilisé dans le contexte de l'enseignement de la grammaire du coréen en France. S'agissant d'un projet en relation avec le cours de grammaire, le roman-photo doit inclure une série d'éléments grammaticaux étudiés pendant le semestre. En revanche, la plus grande liberté est laissée aux apprenants pour le reste : le thème, l'utilisation de dialogues ou de récits, de photos ou de dessins pour accompagner leur texte, etc.

2.2.3. Télécollaboration asymétrique

La troisième activité introduite dans le cours de grammaire est une télécollaboration de classe à classe, expérimentée une seule fois dans une configuration asymétrique en relation avec le cours de grammaire¹¹, pendant le premier semestre de l'année universitaire 2020-

¹¹ Pour d'autres types d'expériences télécollaboratives, symétriques celles-là, et adossées à d'autres cours de langues, cf. Yun-Roger (2020, 2022) par exemple.

2021, et librement inspirée du modèle asymétrique « Le français en (première) ligne » (Develotte, Guichon et Kern, 2008 ; Guichon, 2009).

Les étudiants de Licence 3 de la section d'études coréennes d'Université Paris Cité (UPC) sont appariés par groupes de trois ou quatre avec des dyades de tuteurs du département de didactique du coréen¹² de l'Université Nationale de Séoul (SNU). L'activité consiste en un tutorat de grammaire d'une durée de six semaines, où les apprenants de coréen doivent approfondir avec leurs tuteurs une série d'éléments grammaticaux préalablement étudiés en classe, principalement via une visioconférence hebdomadaire d'environ une heure.

3. Observations

Revenons maintenant sur ces dispositifs pédagogiques sous l'angle des différentes facettes de l'authenticité qui s'y actualisent.

3.1. Authenticité et expression de soi

Dans l'activité où les apprenants doivent produire des phrases parlant d'eux-mêmes, la consigne les amène à produire des phrases qui font véritablement sens pour eux, et pas simplement des phrases anonymes ou calquées sur un modèle. Ce sont donc des phrases plus authentiques, au sens où ce sont des phrases qui leur ressemblent, des phrases qui montrent une facette de leur identité. Ce faisant, on peut aussi espérer stimuler chez eux une intention authentique de communiquer. Nous pouvons partager un exemple illustratif d'une telle séquence : une étudiante, qui avait produit la phrase coréenne signifiant « Après m'être fait tatouée, je peux vous dire que ça ne fait pas si mal que ça », a dévoilé son avant-bras entièrement tatoué en classe, en protestant un peu – « mais oui madame ! » –, après que l'enseignante lui a demandé si elle s'était réellement fait tatouer. Ce moment a bien fait rire ses camarades. Quand les étudiants parlent ainsi d'eux-mêmes, on peut dire que le réel entre dans la classe de langue, ou plus exactement qu'il y est révélé. On peut également noter que l'authenticité sort renforcée de l'interaction entre l'apprenant et l'enseignante : c'est cette interaction qui lui donne davantage de visibilité et de reconnaissance.

¹² Department of Korean Language Education.

La pratique de cette activité de production de 'phrases authentiques' pendant la période 2019-2022 a fourni son lot d'indices qualitatifs à propos de l'impact de l'introduction d'une telle composante authentique dans le cours de grammaire.

Sur le plan de la performance, les phrases produites s'avèrent en général plus longues et complexes qu'en l'absence de consigne sur l'authenticité des phrases. Par exemple, dans la phrase produite en coréen par une étudiante, et dont la traduction, également produite par l'étudiante, est reprise ci-après, toute la partie mise en italique n'est pas indispensable du strict point de vue de l'exercice grammatical : « *Tous les vendredis vers 14h30, je vais à la bibliothèque pour étudier mais vendredi dernier, à cause d'étudiants bruyants qui faisaient semblant de travailler, je n'ai pas pu me concentrer et encore moins faire mes exercices de grammaire.* » Selon cet exemple et notre observation générale, les étudiants doivent en effet amener suffisamment de contexte pour transmettre leur véritable message, ce qui les conduit à produire des phrases plus longues et complexes.

Sur le plan de la motivation et de l'engagement, les étudiants jouent tous globalement le jeu, bien que cette activité ne soit pas évaluée : ils s'affairent à produire des phrases les plus authentiques possible, et plus d'étudiants que d'ordinaire attendent après le cours pour s'assurer auprès de l'enseignante que leurs phrases authentiques sont grammaticales. Sur le plan des émotions, l'enthousiasme des étudiants a également paru plus important que d'ordinaire¹³ dans le cas où leurs phrases authentiques sont bien formées. Quand un étudiant parvient à dire correctement ce qu'il a réellement l'intention d'exprimer, la satisfaction semble plus grande. De telles émotions positives liées à l'accomplissement dans l'apprentissage (*achievement emotions*) a un rôle bénéfique dans l'apprentissage (Pekrun & Perry, 2014), et peuvent en retour accroître le niveau de motivation des étudiants.

Dans l'activité de création de romans-photos cette fois, à la différence de l'activité de production de phrases authentiques, aucune consigne spécifique n'est donnée aux étudiants que les romans-photos doivent parler d'eux-mêmes. Pourtant, là aussi, l'identité des étudiants s'exprime. Certains romans-photos sont de véritables récits de vie, assez intimes et émouvants parfois. D'autres font davantage appel à leur imaginaire et à leur créativité. Dans ces cas aussi, allant chercher les ressources de cette créativité en eux-mêmes, les étudiants produisent quelque chose de très personnel. Pour cette activité, nous avons noté les mêmes niveaux globalement élevés de motivation et d'engagement que dans l'activité de production de phrases parlant de soi, les étudiants dépassant en général de loin l'attendu en termes de qualité, mais des éléments de comparaison manquent, sur la performance par exemple, qui permettraient d'attribuer des bénéfices pédagogiques spécifiquement à la dimension

¹³ c'est-à-dire sans la consigne que les phrases produites soient 'authentiques'.

authentique du dispositif de création de roman-photo. On peut cependant émettre une telle hypothèse, en s'appuyant sur certains travaux comme Piccardo & Puzos Capron (2012) qui soulignent le rapport de cause à effet existant entre des tâches créatives, l'activation d'une dimension très personnelle, et la motivation intrinsèque.

3.2. Authenticité et télécollaborations

En reprenant les termes du site « Le français en (première) ligne »¹⁴, à travers des interactions en ligne à distance avec des natifs, il s'agit pour les apprenants de langue étrangère (le français en l'occurrence) « [d'] être en contact avec des Français natifs, [de] lier l'apprentissage de la langue avec une communication authentique, [d']effectuer des tâches comportant une dimension culturelle authentique. [De] rendre ainsi la France plus proche pour ce public. » On peut noter l'accent mis sur l'authenticité. L'un des bénéfices accordés aux télécollaborations interculturelles réside en effet dans l'accès à davantage d'authenticité dans l'apprentissage. Les télécollaborations symétriques visant à développer les compétences orales ou interculturelles des apprenants sont vraisemblablement des points d'accès plus évidents à une langue et à une culture authentiques que le cas de notre dispositif asymétrique (cf. 2.2.3), où ni les activités télécollaboratives ni le cours auquel elles sont adossées, tous deux centrés sur la grammaire, ne semblent de ce fait des contextes privilégiés d'expression d'une certaine authenticité. Parcourons néanmoins les différentes facettes authentiques qui s'y actualisent effectivement.

Concernant la langue, en comparaison avec le cours magistral de grammaire, où les explications grammaticales sont données en français, le tutorat international de grammaire se déroule essentiellement en coréen, la langue cible des apprenants, ce qui contribue probablement à ce que les échanges sonnent 'plus authentiques' aux yeux des apprenants. Que peut-on dire de la situation de communication et des tâches ? On pourrait convenir qu'elles ne sont pas authentiques, car très pédagogiques et éloignées de la vie réelle. Mais la question de l'authenticité pose la question de la référence du « vrai » et du « réel ». De quelle « vie réelle » parle-t-on pour établir le diagnostic d'authenticité : des futurs contextes supposés où les apprenants devront mettre en pratique leurs compétences ? Dans ce cas, du côté des tuteurs, futurs enseignants de coréen, la situation et les tâches sont plutôt authentiques, les tuteurs étant confrontés à de véritables apprenants, pour lesquels ils doivent mettre en œuvre leurs compétences d'enseignant, même si l'expérience n'est pas pleinement représentative de la vie réelle d'un enseignant, par exemple en termes de durée, de nombre d'apprenants,

¹⁴ cf. <http://icar.cnrs.fr/F1L/objectifs.php>

etc. Même du côté des apprenants de langue, on peut considérer que le dispositif est authentique, en mesurant cette authenticité non pas à l'aune d'une conformité au monde extérieur, mais à l'aune d'une conformité avec l'identité des interactants, avec ce qu'ils sont vraiment. En effet, dans ce dispositif, personne ne joue un rôle : les tuteurs sont de vrais tuteurs et les apprenants de vrais apprenants.

Une autre facette de l'authenticité qu'on peut questionner réside dans la perception de l'authenticité des interlocuteurs, et notamment des tuteurs. Quelles sont les caractéristiques faisant des tuteurs des interlocuteurs authentiques aux yeux de leurs partenaires, dans cette situation de télécollaboration asymétrique ?

Précisons que les tuteurs étaient composés d'étudiants coréens résidant en Corée et d'étudiants étrangers, majoritairement chinois, ne résidant pas tous en Corée malgré leur inscription en Master ou en Doctorat de didactique du coréen à SNU (du fait de la pandémie covid). Les interactions des apprenants de coréen de l'UPC avec leur dyade de tuteurs de SNU, d'origines souvent différentes (résidents / non-résidents ; natifs / non-natifs) et connues des tutorés, ont donc effectivement exposé les tutorés à d'éventuelles différences attribuables, ou non, au caractère résident et/ou natif de leurs tuteurs. Il s'avère, d'après les réponses aux questionnaires¹⁵ distribués aux apprenants du coréen, que le critère classique 'tuteur natif' n'avait pas tellement d'importance aux yeux des apprenants-tutorés. Dans ce contexte précis de tutorat international, un interlocuteur natif ne semble pas plus authentique qu'un non-natif, ce qui ne serait sans doute pas le cas dans un autre contexte, par exemple de télécollaboration portant sur des thématiques culturelles. De la même manière, d'après les retours des apprenants de coréen, le fait que les tuteurs résident ou non en Corée n'a pas non plus semblé très significatif. L'absence de sensibilité des tutorés sur ces critères 'natifs' et 'résidents' renforce l'idée que l'authenticité est une qualité qui dépend à la fois du regard et du contexte (cf. 1.2).

Dans le cas de la télécollaboration à l'étude, aux yeux des apprenants de coréen, ce qui semblait avoir bien plus de valeur que les critères 'natifs' et 'résidents' à propos de leurs tuteurs, ce qui faisait d'eux des tuteurs authentiques, c'était bien plus leur expertise en coréen et en pédagogie du coréen, conférée par leur statut d'étudiants de SNU en Master ou en Doctorat de didactique du coréen, et leur maîtrise effective du coréen et de son enseignement. Du point de vue de la maîtrise de l'enseignement, il faut noter que les apprenants de coréen ont très largement apprécié les tuteurs chinois ou japonais qui se référaient à leur expérience d'anciens apprenants du coréen pendant le tutorat. Ainsi, finalement, ce qui avait de la valeur

¹⁵ Il s'agit des réponses à la question « Avez-vous observé des différences dans la manière d'enseigner le coréen que vous attribuez au caractère natif (coréen) ou non du tuteur ? » du questionnaire remis aux apprenants du coréen après la dernière séance de télécollaboration.

aux yeux des apprenants de coréen n'était pas tant le caractère natif ou résident du tuteur que son passé d'authentique apprenant du coréen, comme eux, avant eux. C'est un résultat que nous n'avions pas anticipé.

Beaucoup de tutorés ont aussi présenté la possibilité d'une relation authentique comme quelque chose qui compte à leurs yeux dans cette activité télécollaborative. Le fait que les tuteurs soient (à peu près) de la même génération qu'eux, qu'ils soient étudiants comme eux, leur permet d'envisager de tisser des liens avec eux au-delà du tutorat. La possibilité d'une relation humaine, amicale même, avec un autre qui leur ressemble par certains aspects, contribue vraisemblablement à conférer une dimension authentique au dispositif.

Conclusion

Après un tour d'horizon sur la définition de l'authenticité en didactique des langues, nous avons prolongé nos réflexions sur ce concept clé en examinant les types d'authenticité s'actualisant dans trois dispositifs pédagogiques en soutien à un cours de grammaire de langue étrangère. Les résultats et les réflexions tirés de l'examen de ces trois dispositifs mériteraient certainement d'être confortés et approfondis dans de futures recherches par des analyses qualitatives ou quantitatives plus poussées. Cependant, ce premier niveau d'examen confirme combien l'authenticité en didactique des langues est véritablement un concept multi-facettes, et surtout, il donne à voir des facettes peut-être moins explorées de ce concept, un autre type d'authenticité. Cette authenticité ne peut pas être décrétée par un expert, à la manière dont il authentifierait un document authentique. Elle n'est pas non plus définie par opposition entre la classe et le monde extérieur, et ne porte ni sur les documents, ni sur la tâche, la situation ou l'action : il ne s'agit pas d'interagir et de faire en classe « comme dans le monde extérieur » mais simplement d'être ce qu'on est et de dire ce qu'on est, selon une formule proche de Romano (2020)¹⁶ dans son esquisse d'une définition de l'authenticité dans le champ disciplinaire de la philosophie. Pour revenir dans le contexte de la didactique des langues, il s'agit de faire coïncider ce qu'on dit avec ce qu'on est : une « expression authentique » en quelque sorte.

¹⁶ « Tandis que la sincérité consiste simplement à dire ce qu'on pense, et la fiabilité à faire ce qu'on dit, l'authenticité consiste à être ce qu'on est et à se présenter aux autres comme tel. » (*ibid.*, p. 43).

Cette authenticité-là¹⁷ s'active en faisant appel à l'individu et à ses propres expériences, ses envies, ses émotions, son univers intime ou créatif, et en invitant son identité à s'exprimer, que ce soit au travers de phrases parlant de soi ou d'activités créatives, comme dans deux des dispositifs examinés, ou bien encore d'autres activités. Quand les apprenants expriment ainsi de manière authentique une facette de leur identité, on espère ce faisant activer chez eux une intention authentique de communiquer et accroître leur motivation, ainsi que nous en avons relevé des indices dans le présent travail. Ces résultats vont d'ailleurs dans le sens de Richards (2006), qui a montré le puissant impact en termes de motivation lorsqu'il est fait appel aux identités 'transportables' (Zimmerman, 1998) des étudiants dans les interactions en classe.¹⁸ Et c'est bien cette perspective qui peut engager le didacticien ou l'enseignant à ce que le focus se déplace d'une préoccupation d'un ancrage dans le 'monde réel' à celle d'un ancrage dans le 'moi réel'.

¹⁷ L'authenticité, comprise comme l'engagement de l'identité des apprenants dans les interactions, est d'ailleurs l'un des fondements de certaines approches pédagogiques comme le *Dogme language teaching* (Thornbury, 2000, Meddings et Thornbury, 2009), qui a connu un certain écho dans le contexte de la didactique de l'anglais langue étrangère, ou bien encore les approches neurolinguistiques (ANL) dans le contexte du FLE (Netten et Germain, 2012).

¹⁸ Ce lien motivationnel entre identité et motivation a aussi été largement développé par Ushioda (2009) dans sa perspective relationnelle de la motivation. Selon Ushioda (2011), les apprenants se sentiront d'autant plus impliqués et motivés à communiquer et donc à s'engager dans le processus d'apprentissage et d'utilisation de la langue que les enseignants les encouragent et créent les opportunités pour que les apprenants « parlent en tant qu'eux-mêmes » et impliquent leur identité dans ce qu'ils disent, comme des individus au sens plein plutôt que de simples apprenants de langues.

BIBLIOGRAPHIE

- Bacon, S. M. (1989). Listening for real in the foreign-language classroom. *Foreign Language Annals*, 22, 543-551.
- Badger, R. et MacDonald, M. (2010). Making it Real: Authenticity, Process and Pedagogy. *Applied Linguistics*, 31(4), 578-582.
- Bento, M. (2019). Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle, *Lidil*, 59. <https://doi.org/10.4000/lidil.6465>
- 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 ou seconde*, 68. <https://doi.org/10.4000/dhfles.9156>
- Boulton, A. (2009). Documents authentiques, oral, corpus. *Mélanges Crapel*, 31, 5-13.
- Boulton, A. et Tyne, H. (2014), *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Didier.
- Breen, M. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-68.
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie. *Mélanges Crapel*, 31, 15-33.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Coste, D. (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain - Vincennes*, 32, 63-92.
- Cross, D. (1984). News and activity in the media. Dans B. Jones (dir.) *Using authentic resources in teaching French* (pp. 19-28). CILTR.
- Debaisieux, J. M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges Crapel*, 31, 35-56.
- Develotte, C., Guichon, N. et Kern, R. (2008). "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *ALSIC*, 11(2), 129-156.
- Duda, R., Esch, E. et Laurens, J. P. (1972). Documents non didactiques et formation en langues. *Mélanges pédagogiques*, 3, 1-47.
- Duda, R. et Tyne, H. (2010). Authenticity and autonomy in language learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 92, 86-106.
- Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 2(122), 165-178.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, 40, 97-118.
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL*, 21(2), 166-185.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques*, 20, 65-74.
- Holliday, A. (2006). Key concepts in ELT : Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385-387.
- Meddings, L. et Thornbury, S. (2009). *Teaching unplugged: Dogme in English language teaching*. Delta Publishing.
- Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. Dans S. Holden (dir.), *English for Specific Purposes* (pp. 13- 17). Modern English Publications.
- Netten, J. et Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge University Press.
- Piccardo, E. et Puozzo Capron, I. (2012). La créativité pour développer la compétence plurilingue déséquilibrée. Dans G. Alao et al. (dir.), *Didactique plurilingue et*

- pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé* (pp. 23-37). Éditions des Archives Contemporaines.
- Pinner, R. (2016). The nature of authenticity in English as a foreign language: A comparison of eight inter-related definitions. *ELTWO Journal*, 9, 78-93.
- Pekrun, R. et Perry, R. (2014). Control-Value Theory of Achievement Emotions. Dans R. Pekrun et L. Linnenbrink-Garcia (dir.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 120-141), Routledge.
- Porter, D. et Roberts, J. (1981). Authentic listening activities. *ELT Journal*, 36(1), 37-47.
- Richards, K. (2006). 'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation. *Applied Linguistics*, 27(1), 51-77.
- Romano, C. (2020). L'authenticité : une esquisse de définition. *Philosophiques*, 47(1), 35-55.
- Thornbury, S. (2000). A dogma for EFL. *IATEFL Issues*, 153, 2.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. Dans Z. Dörnyei et E. Ushioda (dir.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2011). Motivating Learners to Speak as Themselves. Dans G. Murray, X. Gao et T. Lamb (dir.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 11-24). Multilingual Matters.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. A. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Éditions Études Vivantes.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity*. Longman.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Yun-Roger, S. (2013). 로망포토(roman-photo) 프로젝트를 통합한 문법 교수·학습 [Enseignement-apprentissage de la grammaire intégrant un projet de roman- photo], *Enseignement de Langue et Littérature Françaises*, 44, 37-63.
- Yun-Roger, S. (2016). 프랑스학에 기반을 둔 대학 상호문화교육 [L'Éducation interculturelle à l'université : une perspective offerte par les études françaises]. Bakyongsang.
- Yun-Roger, S. (2020). Synchronique ou asynchrone ? Analyse d'un double dispositif de télécollaboration interuniversitaire entre classes de langue. *Revue d'Études françaises*, 111, 113-144.
- Yun-Roger, S. (2021). La composante interculturelle dans un cours de 'culture française' en Corée. Dans E. Argaud et al. (dir.), *Distance entre langues, distance entre cultures. Quelles incidences didactiques ?* (pp. 63-71). Éditions des Archives Contemporaines.
- Yun-Roger, S. (2022). Les temporalités dans les télécollaborations entre classes de langues étrangères. Dans L. Ouvrard et C. Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement* (pp. 55-64), Éditions des Archives Contemporaines.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.
- Zimmerman, D. H. (1998). Discoursal identities and social identities. Dans C. Antaki et S. Widdicombe (dir.), *Identities in Talk* (pp. 87-106). Sage.