



HAL
open science

Authenticité en classe de langues: d'une doxa à la praxis

Marc Rollin

► To cite this version:

Marc Rollin. Authenticité en classe de langues: d'une doxa à la praxis. Etudes en didactique des langues, 2023, L'authenticité / Authenticity, 40, pp.81-98. hal-04158090

HAL Id: hal-04158090

<https://hal.science/hal-04158090>

Submitted on 16 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Authenticité en classe de langues: d'une *doxa* à la *praxis*

Marc ROLLIN

Docteur en sciences du langage, enseignant d'espagnol

Collège Clémenceau, Lyon



Introduction

Afin de comprendre le sens de l'authenticité en cours de langues vivantes, nous proposons de revenir sur la notion même, utilisée en didactique des langues et des cultures, par une brève présentation des débats qu'elle a suscités et suscite encore. Puis nous nous intéressons au(x) contexte(s) d'enseignement-apprentissage particulier(s) de la classe de langues, en nous éloignant des interrogations autour du support pour aller vers une réflexion sur le savoir et les pratiques éducatives, en analysant le lien possible entre authenticité et praxis. Pour cela, nous adoptons un point de vue sociodidactique puisqu'il s'agit, dans cet article, de réfléchir aux usages éducatifs d'éléments du monde "réel", pouvant sembler extérieurs à la salle de classe.

Une authenticité...

Selon Lhéréte (2010), le "recours au document authentique" relève d'une "doxa qui s'est imposée dans l'enseignement des langues vivantes" depuis des dizaines d'années et qui n'a pas modifié "les approches pédagogiques". Cette affirmation nous invite à revenir sur la définition de l'authenticité en cours de langues vivantes, en nous penchant notamment sur le concept de document authentique dont la nature est associée, de prime abord, à l'intégrité.

D'un point de vue historique, parmi les auteur·e·s qui ont tenté de définir le document authentique en France, central en didactique des langues et des cultures, nous pouvons citer, entre autres, Abe et *al.* (1979), Holec (1990), Bailly (1998), Boulton (2009), Vogrig (2021). Pour ces chercheur·e·s, le document authentique renvoie à un document visuel, audio ou audiovisuel, non conçu à des fins pédagogiques, mais utilisé lors d'activités en classe (il est donc lié à une intention didactique). Ce document "original" se distingue alors du document fabriqué à dessein, "pédagogique" (construit souvent dans un objectif linguistique) ou "didactisé" (document authentique modifié), par l'enseignant·e ou un·e éditeur·rice à des fins didactiques (généralement pour s'adapter au profil des apprenant·e·s).

Parmi ces documents authentiques, dans les manuels de langues vivantes, figurent généralement des cartes, des horaires, des publicités, des recettes, des bandes dessinées, des extraits filmiques ou de journaux, etc. Des chercheurs, comme Velázquez Herrera (2009: 4), spécialiste de français langue étrangère, vont même jusqu'à plaider pour l'usage de faits divers pour se rapprocher de ce que nous pourrions nommer un "toujours plus authentique".

De notre point de vue, les "faits divers" représentent un support favorable à l'intégration de l'interculturalité dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. À travers l'analyse des différents événements insolites et des situations exceptionnelles dans lesquelles se trouvent les protagonistes de ces événements, les élèves peuvent découvrir les traits caractéristiques de différentes cultures: comment les gens pensent, comment ils réagissent ou comment ils se comportent dans une situation atypique selon leur culture. Parallèlement, à partir de ces événements, l'enseignant peut demander aux élèves de confronter leur propre culture avec les cultures représentées dans les différents documents authentiques [...] *(notre traduction)*.

Selon Bérard (1991: 50-51), le document authentique est un "support privilégié" au sein des cours de langues pour les qualités suivantes: il développerait la motivation et l'autonomie des élèves et il permettrait "une mise en relation des énoncés produits avec les conditions de production".

Sur le plan méthodologique, Martínez Sallés (2012: 2) explique que "d'un point de vue de l'approche communicative et axée sur les tâches", le travail avec des documents authentiques se réalise en quatre phases: "choix, décodage, réflexion, production"² *(notre traduction)*. Autrement dit, après la sélection du document et la compréhension des phénomènes culturels et interculturels évoqués, on arrive à une production écrite ou orale des apprenant·e·s.

Le concept d'authenticité a traversé le temps: des méthodes actives à la perspective actionnelle, en passant par l'approche communicative. Pour Puren & Galisson (1988: 255),

[...] la notion de "documents authentiques" est assez ancienne. Elle apparaît dans les années 1920 et réapparaît un demi-siècle plus tard dans les années 1970 dans le même cadre d'une réaction contre les textes de base fabriqués (directs, puis audio-visuels) ainsi que d'une revalorisation de la composante culturelle dans l'enseignement des LVE.

Cependant, selon Puren (2009: 10), elle s'est renouvelée avec l'approche actionnelle, notamment du fait du développement de la compétence de médiation.

Il est courant, en didactique des langues cultures, d'opposer les documents dits

¹ Desde nuestra perspectiva, los "hechos diversos" representan un soporte favorable para la integración de la interculturalidad en la enseñanza / aprendizaje de la lengua extranjera. A través del análisis de los diferentes acontecimientos insólitos y de las situaciones excepcionales en las que se encuentran los protagonistas de dichos acontecimientos, los estudiantes pueden conocer rasgos característicos de distintas culturas: cómo piensan, cómo reaccionan o cómo se comportan las personas ante una situación insólita según su cultura. Al mismo tiempo, apoyándose en estos sucesos, el docente puede solicitar a los estudiantes que confronten su propia cultura con las culturas representadas en los distintos documentos auténticos [...].

² Elección, Descodificación, Reflexión, Producción.

“authentiques”, définis comme des documents réalisés par des natifs pour des natifs, aux documents “fabriqués” par les concepteurs de manuels ou les enseignants pour les besoins de l’apprentissage. La perspective de l’agir social remet en cause cette dichotomie, en imposant comme documents authentiques à part entière les textes fabriqués par les élèves aussi bien en cours de projet (notes, synthèses, comptes rendus et autres types de textes que l’on appelle précisément des “documents de travail”) que comme objectifs de leurs projets (tels que des exposés de groupe à la fin d’une recherche collective, par exemple). À partir d’un certain niveau de compétence [...], il est tout-à-fait possible de faire travailler la langue par les apprenants seulement ou du moins principalement à partir de leurs propres productions langagières.

En le posant ainsi, Puren ne remet donc pas en cause le concept-même d’authenticité: il considère que si le document est produit par les élèves, l’opposition entre authentique et inauthentique est moins pertinente. Pourtant, comme le montre Adami (2009: 166), non seulement l’authenticité a été avant tout pensée pour les situations d’apprentissage exolingue, mais surtout elle cesse à peine après que l’enseignant·e y ait eu recours, en la faisant apparaître un instant à travers le document.

Le simple fait d’ailleurs qu’ils soient appelés documents authentiques signifie bien qu’ils se sont déjà transformés dans l’opération de transposition didactique. En effet, avant d’être des documents authentiques, ils sont des articles de presse, des horaires de bus, des émissions de radio, des interactions spontanées, etc. Ils ne deviennent des documents que parce qu’ils sont extraits et abstraits de la réalité dont ils procèdent. L’intervention didactique décontextualise ces discours dès lors qu’elle les utilise. Même dans le cas d’une écoute en direct d’un discours produit en situation non didactique, le retour et le travail sur le discours est un artefact. Puisqu’ils sont produits dans des situations de communication par essence contextualisées dans le temps, dans l’espace et surtout dans une relation d’interlocution déterminée, les documents ne sont plus authentiques dès lors qu’ils en sont extraits.

Il y a donc un effet de discours et de contexte: l’authenticité n’existe que parce qu’elle est construite par une parole donnée, à un moment précis, dans une situation particulière qui en limite donc “l’ampleur” voire l’existence. Bento (2017: 49) évoque même un processus d’instrumentalisation du document, peu importe sa nature.

Dans la classe, du fait des adaptations, voire des modifications apportées au support choisi, le document, qu’il soit authentique ou fabriqué, est manifestement instrumentalisé.

Si nous voulions utiliser une métaphore, celle de la fraude ou de l’illusion, nous pourrions dire que le document authentique utilisé en classe se rapproche d’une sorte de faux authentique ou de document authentique falsifié.

Nous comprenons donc que le débat entre les différentes positions se situe au niveau du degré d’authenticité, entre les partisan·e·s d’une conception “idéale”, dans laquelle l’authenticité serait totale (d’après son étymologie, l’authenticité renvoie à une autorité qui lui est propre, par nature), et les tenant·e·s d’une conception plus “pragmatique”, pour qui l’authenticité relèverait plus d’une expérience, d’un vécu, d’une construction.

D’ailleurs, comme le rappelle Navartchi (2009: 63), l’utilisation de documents

authentiques, dans l'approche communicative, est allée de pair avec "une exploitation authentique de ces documents" et avec "l'usage authentique de la langue cible" puisque celle-ci doit servir avant tout à la communication. Mais des chercheurs, telle Cicurel (2011), affirment que l'oral en cours de langues n'est ni naturel ni authentique, car la communication mise en place est fictionnelle et le dialogue didactique entre l'enseignant·e et les apprenant·e·s est asymétrique. En effet, parler en classe une langue revient à faire passer cet objet de son état "naturel" à une matière scolaire, faite de codes et de règles spécifiques.

Ainsi, comme nous l'avons montré dans notre thèse (Rollin, 2021), il n'y a pas que les documents qui peuvent être authentiques: les pratiques, les échanges, la communication, les tâches, les ressources, etc., dans les instructions officielles (les programmes) du premier et du second degrés et/ou dans le CECRL (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*), ont vocation à l'être aussi, sans que le concept ne soit clairement défini.

Cette focalisation sur l'authenticité va loin puisqu'elle impacte même le statut de l'enseignant·e: le "vieux" débat entre la pureté linguistique de la personne native (cf. les enseignant·e·s natif·ve·s mais aussi les assistant·e·s de langues) et les compétences didactiques de l'enseignant·e diplômé·e non natif·ve, expliqué notamment dans l'ouvrage de Derivry-Plard (2015), relève de cette préoccupation constante de fournir aux élèves une langue et des échanges les plus proches possibles du "réel", c'est-à-dire de reproduire une situation de communication qui existe dans le monde extérieur à la classe (l'approche communicative se fonde sur ce postulat), différent de l'espace-temps de la salle de classe, à moins de considérer l'authenticité comme quelque chose de relatif.

... relative

C'est le point de vue qu'adoptent Viswanathan et *al.* (2018: 2) qui, écartant le renvoi vers un extérieur de la classe, conçoivent l'authenticité de manière relative, dépendant uniquement de la situation d'enseignement-apprentissage.

L'authenticité n'est donc pas une valeur absolue, mais une valeur relative à une situation d'interaction. Ainsi, il peut exister une authenticité inhérente à la salle de classe se manifestant dans la dimension des interactions, mais cette authenticité ne se définit pas en référence à des éléments externes. Pour nous, elle émerge plutôt de la combinaison de deux éléments, à savoir l'authenticité des textes et l'authenticité de la tâche, qui, mis ensemble, instaurent une authenticité dans la salle de classe.

Les auteurs, s'inscrivant dans la continuité des travaux d'Ellis, écrivent dans le même article que "l'authenticité de la tâche ne se définit pas par rapport à son lien avec la vie réelle, mais plutôt par rapport aux interactions qu'elle suscite" (*ibid.*). Dans cette conception, la classe est vue comme un espace social où ont lieu des "échanges", les deux ayant leurs propres caractéristiques jugées authentiques. C'est le processus qui fait l'authenticité. Faisant le lien avec les théories de l'action, Springer va dans le même sens quand il écrit (2010: s.p.):

Il ne s'agit [...] pas, comme on le faisait pour l'approche communicative, de considérer comme authentique ce qui permet de simuler le réel du quotidien, on recherche ici une

“sincérité” de la tâche, qu’elle soit de type social, de type scolaire ou de type artistique.

Si nous reprenons la conception du document avancée par Puren *supra*, la salle de classe devient alors un lieu de discours et de création ayant ses propres règles, tout aussi “valides” et “valables” que d’autres. Nous utilisons ces adjectifs pour faire référence au caractère authentique de la situation de classe mais aussi pour souligner la valeur (idée que ce qui se joue en classe est aussi digne ou intéressant que ce qui se joue “dehors”).

Dans ce cadre, nous nous situons alors dans une approche constructiviste, puisque l’authenticité naît d’une élaboration collective et volontaire. L’action dépend des sujets qui la portent. Il y a une notion d’engagement, de mouvement, de dynamique dans cette démarche à laquelle sont associé·e·s les apprenant·e·s, comme le décrit Taylor (1994: 6).

Maintenant, cela peut être artificiel [...] mais cela n’a probablement pas beaucoup d’importance, car les apprenants comprennent la situation. Ils ont du bon sens, ce sont des apprenants expérimentés et ils comprennent les conventions de la salle de classe. Ils reconnaissent sans doute l’artificialité de la salle de classe [...] mais en même temps ils peuvent extraire et reconnaître la valeur communicative, qui [...] n’est pas inhérente à la langue elle-même. Ils sont capables de faire la distinction entre l’acquisition et l’utilisation des compétences, entre les activités pré-communicatives et communicatives. En tant qu’utilisateurs de langues, les apprenants en savent déjà beaucoup sur la langue et sur la façon de l’utiliser³ (*notre traduction*).

Certain·e·s pourraient être tenté·e·s de faire le rapprochement avec la perspective actionnelle évoquée dans le CECRL, mais ce serait oublier la confusion que le référentiel entretient sur le sujet. Nous ne citerons que deux passages pour illustrer notre propos.

Un premier sur les documents: “De même, textes ‘authentiques’ ou textes fabriqués à des fins pédagogiques, textes de manuels ou textes produits par les apprenants ne sont que des textes parmi d’autres” (Conseil de l’Europe, 2001: 19). Ici, la nature du document ne semble pas susciter la moindre interrogation. Or, les enseignant·e·s se confrontent, lors de l’élaboration de leurs cours, à cette question récurrente et il est probable que tous les documents écrits ne se valent pas ou ne s’utilisent pas de la même façon: ce sont tous des textes mais leur nature et leur(s) fonction(s) peuvent varier sur le plan pédagogique. Ainsi, en didactique des langues et des *cultures* (terme important quand on s’intéresse à l’authenticité), il n’est pas rare que le document soit aussi un support propice à l’ouverture culturelle ou à l’interculturalité. Sa nature importe donc.

Un second exemple, tiré du CECRL, porte sur les activités.

³ Now this may be artificial [...] but this probably does not matter very much, because learners understand the situation. They have common sense, they are experienced learners and they understand the conventions of the classroom. No doubt they recognize the artificiality of the classroom [...] but at the same time they can extract and recognize communicative value, which [...] is not inherent in the language itself. They are capable of making the distinction between skill-getting and skill-using, between pre-communicative and communicative activities. As users of language, learners already know much about language and how to use it.

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.*: 122).

Dans cette citation, les auteur·e·s du CECRL considèrent que toutes les situations se valent (elles serviraient toutes l'objectif de communication). Or, outre le fait que l'objectif de cette communication (communiquer pour *quoi* et pour *qui*?) pourrait être contesté, les règles de fonctionnement du discours en classe, et en langues étrangères qui plus est, sont spécifiques: non seulement la focalisation est alternée ou simultanée sur le sens ou sur la langue, mais encore le document et la situation de classe sont authentiques "à leur manière" et à différents degrés, comme nous l'avons vu précédemment. Ceci est d'autant plus vrai que, selon Castellotti (2015: 1), le "caractère polysémique et [...] l'absence de problématisation" de certains termes, comme authenticité, remettent probablement en cause l'aspect universel de certaines conceptions ou représentations.

Pour que l'autre, que ce soit l'autre linguistique, l'autre culturel ou l'autre didactique soit légitime comme "autre", il faut qu'il apparaisse comme distinctement, prototypiquement et "authentiquement" différent. Il n'est alors pas étonnant que les différences soient représentées comme homogènes et stables, garantes d'une altérité authentique (au sens cette fois de non frelatée, non trafiquée, pure), et qu'elles se cristallisent sous la forme de stéréotypes [...]. En exacerbant ainsi l'authenticité de cet autre fantasmé, on légitime aussi, en miroir, sa propre authenticité.

Cette auteure plaide donc aussi pour une relativisation de l'authenticité, en prenant la notion sous l'angle interculturel qui renforce les positions critiques précédemment abordées autour du document authentique: la pureté ou l'intégrité, souvent associée à l'authenticité, peut être un "artifice" pédagogique positif (s'il s'agit de créer un scénario d'apprentissage "efficace") mais aussi négatif (s'il conduit à la dérive qui consiste à renforcer les stéréotypes culturels, sous couvert de présentation de faits authentiques). Cette citation de Castellotti pointe, selon nous, quelque chose d'important sur lequel nous reviendrons: le sens des savoirs qui sont abordés en classe.

Richet (2021) propose, lui, de tirer profit de la situation contradictoire créée par l'authenticité qu'on tente de faire émerger en classe.

L'authenticité se construit sur un paradoxe, celui du décentrement. En raison de l'irréductible décalage qui existe avec l'étude d'une langue étrangère dans un contexte français, on promeut une authenticité idéale qui va jusqu'à l'effacement de cette distance initiale par projection dans le monde autre, tout en valorisant le regard extérieur porté sur l'objet linguistique et culturel examiné en classe. Mais ce paradoxe ne doit pas aboutir à une inhibition. Il doit au contraire être un moteur de l'apprentissage des langues vivantes comme jeu de rôles interculturel.

Cette perspective nous invite à penser le rapport à l'authenticité dans une logique dialectique mais aussi comme un outil favorable au développement de la pensée. En d'autres termes, au-delà du degré d'authenticité des outils, notamment des documents (ils sont plus ou moins "vrais" ou "originaux"), un des enjeux est la nature de la tâche et de la situation d'apprentissage.

Tatsuki (2006: 1) propose un tableau récapitulant les différentes facettes de l'authenticité selon les travaux de Taylor et de Breen. Nous le reproduisons ici pour distinguer chacune des formes que peut prendre l'authenticité en classe que nous venons de parcourir rapidement⁴ (*notre traduction*).

<i>Authenticité de la langue</i>	Authenticité du texte utilisé comme données d'entrée pour les apprenants
	Authenticité de la propre interprétation de ces textes par les apprenants
<i>Authenticité de la tâche</i>	Authenticité des tâches conduisant à l'apprentissage de la langue
<i>Authenticité de la situation</i>	Authenticité de la situation sociale réelle de la classe de langue

Tableau 1 – Facettes de l'authenticité selon Taylor (1994) et Breen (1985), d'après Tatsuki (2006)

Grâce à ce tableau, nous voyons que l'authenticité relève d'une "construction sociale" (*ibid.*), puisqu'elle est le fruit d'une situation, des interactions qui y ont lieu, à partir de documents choisis. Dépendant d'un contexte éducatif toujours particulier, l'authenticité n'est donc pas forcément liée à quelque chose de naturel ou de vrai, de "réel", issu du monde extérieur à la classe. Nous mettons le mot "réel" entre guillemets pour deux raisons. La première est que nous ne voulons pas opposer la "vraie" vie qui aurait lieu dans un extérieur de la classe et celle de la classe (les deux sont "valides" et "valables", comme nous l'avons souligné précédemment). La seconde est que la "réalité" qui entre ou existe dans la classe l'est toujours par le biais du langage donc par "une vue de l'esprit" et des mots qui la décrivent, la commentent, l'interprètent.

Ayant posé ces quelques éléments concernant l'authenticité en général, et les documents authentiques en particulier, nous allons aborder ce qui relève du contenu (les éléments culturels et interculturels) dès lors qu'on considère que l'objet des interactions en classe est le savoir.

Malgré la différence d'utilisation des documents entre l'approche communicative (documents "déclencheurs de parole" permettant la découverte d'aspects culturels) et la perspective actionnelle (qui les considère essentiellement comme exemples et supports de projets), dans les deux cas, il nous semble – comme le montrent les manuels actuels de langues – que les documents (plus ou moins authentiques) partagent une fin d'archive, de témoignage, de récit, d'exemple d'échanges, etc., c'est-à-dire qu'ils sont considérés comme un objet contenant des informations de la culture-cible. Comme l'écrit Lauer (2019: 1) sur les documents

⁴ Authenticity of language • Authenticity of text used as input data for learners • Authenticity of the learners' interpretation of such texts.

Authenticity of task • Authenticity of the tasks conducive to language learning.

Authenticity of situation • Authenticity of the actual classroom social situation.

utilisés en classe immersive (mais ceci nous semble aussi pertinent en cours de langues vivantes “ordinaire”), les enseignant·e·s et les apprenant·e·s travaillent *sur* (jugement de pertinence) et travaillent *avec* (traitement, analyse) les documents, ce qui fait écrire à l’auteure:

De l’authenticité à l’authentification, le document est à considérer comme un liant praxéologique (Burger, 2014) qui rend compte des dynamiques complexes dans l’enseignement bilingue et plus généralement dans le contrat didactique.

Nous passons donc du débat sur le support (la matérialité du document) ou sur la nature des tâches à une réflexion sur l’usage social des connaissances en classe. C’est alors le contexte d’apprentissage (dont la situation en classe, pour reprendre les différences pointées par Tatsuki) qui est influencé par la notion d’authenticité. Il s’agit de voir comment “entre” ou s’exprime le monde extérieur et ses problématiques à l’intérieur de la classe.

Vers une authenticité ancrée dans la *praxis*?

Partant du principe que l’École est un univers (un espace-temps particulier) au milieu du monde (un autre espace-temps singulier), nous essayons ici de montrer en quoi les liens complexes qui existent entre les deux sont rendus possibles par une démarche authentique d’enseignement. Nous entendons ici “démarche” au sens d’une réflexion sur l’entrée en contact avec les connaissances et non pas d’une méthode clé en main, applicable à toutes les situations. Nous n’en proposons d’ailleurs pas.

Cette démarche est ancrée dans la *praxis* comprise comme finalité de l’action. Nous empruntons à Bambozzi deux passages qui peuvent clarifier:

- la vision globale de l’éducation qui est proposée (1993: 69):

L’affirmation que l’éducation est *praxis* prend tout son sens parce qu’elle est comprise comme une activité médiatisée entre les personnes [...]. L’éducation apparaît comme une activité inter et intra-subjective qui, parce qu’anthropologique, se réfère toujours à l’homme, le considérant comme son œuvre propre; sujet libre, responsable, avec la capacité de choisir⁵ (*notre traduction*).

- les caractéristiques du “discours pédagogique”, particulier du fait de son lien avec la vie de la cité (*ibid.*: 146):

La pédagogie comme réflexion sur l’éducation naît en Grèce mais pas comme un traité “autonome et systématique” mais étroitement lié à la Philosophie et la Politique. [...] Quand nous avons analysé les conditions qui, du point de vue épistémologique, définissent l’authenticité d’un discours pédagogique, nous avons soutenu que sa spécificité est ce qui rend possible et clarifie son rapport avec d’autres domaines du

⁵ La afirmación de que la educación es *praxis* por ser entendida como una actividad mediada entre personas donde, al ser jerarquizada la dimensión de alteridad, el diálogo es posicionado como el método pedagógico por excelencia. La educación aparece como una actividad inter e intrasubjetiva que por ser antropológica siempre remite al hombre considerándolo como obra de sí mismo; sujeto libre, responsable, con capacidad de optar.

savoir, en l'occurrence avec la Politique⁶ (*notre traduction*).

Ainsi, même si le présent article ne pourra pas l'aborder au-delà de cette allusion, la réflexion dépasse la seule classe de langue vivante. Elle concerne tou·te·s les enseignant·e·s (la pédagogie n'est-elle pas l'action de "conduire les enfants", au sens étymologique?). C'est pourquoi des recherches dans d'autres domaines nous semblent pouvoir rejoindre ce qui est présenté ici. À titre d'exemple, celle de Delplancke & Chalak (2022), concernant le besoin de "re-politiser" les questions environnementales en cours de SVT, selon le principe suivant:

Une éducation scientifique tournée vers la mise en place de comportements environnementaux, en reposant sur une approche problématisée des savoirs qui articule des éléments connus du registre empirique, des valeurs et des actions possibles, permet d'éduquer aux choix et pourrait contribuer à une éducation au politique.

S'il fallait le souligner, le mot "politique" est ici employé au masculin pour différencier *la* politique (idéologies, doctrines) et *le* politique (formation des futur·e·s citoyen·ne·s), angle pris dans cet article. La notion de complexité, au sens où l'entend Morin, est également présente puisque la modernité semble rendre difficiles les réponses toutes faites ou simples à de nombreuses questions sociales actuelles.

Autrement dit, il s'agit de questionner ce *qui* et ce *que* peut faire l'authenticité d'une pratique éducative. Nous allons donc essayer de décrire quelques facteurs qui pourraient s'avérer pertinents du point de vue du double contexte, scolaire et "extra-scolaire", qui caractérise la classe de manière générale, et celle de langues vivantes en particulier, en nous appuyant sur des théories déjà existantes. En effet, notre proposition ne peut que s'inscrire dans une pluralité de références didactiques, dans "l'éclectisme" (lié à la complexité) décrit par Puren (2000: 31-32) en ces termes:

La revendication d'autonomie de la didactique est donc fondée à l'origine – et reste fondée encore – sur la complexité même de son objet, et c'est la raison pour laquelle l'éclectisme, en tant que mode de traitement complexe d'une problématique complexe, est pour elle une question nécessairement centrale.

Ainsi, la perspective socio-constructiviste propose de partir de la classe (des apprenant·e·s) et d'arriver à la classe (aux apprenant·e·s). Elle implique que le développement du sujet se fasse en fonction du milieu social dans lequel il évolue et des expériences qu'il vit, ce qui, dans le cas de l'apprenant·e qui nous intéresse, signifie celles qu'il·elle expérimente aussi en classe. Pour cela, l'enseignant·e doit s'interroger sur le fonctionnement de classe pour mettre en place une dynamique de groupe qui permette à chacun·e de se développer, y compris lui·elle-même. Le postulat est que nous sommes tou·te·s des êtres inachevés, en développement perpétuel. Savater (2004: 33) écrit, non sans humour, à ce propos:

Le principal sujet que les hommes s'enseignent est ce que c'est que d'être un homme, et

⁶ La Pedagogía como reflexión sobre la educación surge en Grecia pero no como un tratado "autónomo y sistemático" sino en estrecha vinculación con la Filosofía y la Política. [...] Al analizar las condiciones que desde el punto de vista epistemológico definen la autenticidad de un discurso pedagógico, sostuvimos que la especificidad del mismo es lo que posibilita y aclara su relación con otras áreas del conocimiento, en este caso, con la Política.

ce sujet, quels que soient ses autres défauts, est mieux connu des humains eux-mêmes que des êtres surnaturels ou des habitants hypothétiques des étoiles.⁷ (*notre traduction*)

Sur le plan pédagogique, cela suppose d'enseigner à apprendre mais aussi de réfléchir aux représentations du statut et de la fonction de chacun·e des acteur·rice·s de la classe, c'est-à-dire de repenser la relation traditionnelle entre le "maître" ou la "maîtresse", d'un côté, et les "disciples" (les élèves), d'un autre. Le socio-constructivisme reposant sur l'idée que l'apprentissage dépend de la situation et du contexte, la société peut y entrer de différentes manières. Plusieurs courants pédagogiques du XX^e siècle (Éducation Nouvelle et pédagogies actives, par exemple) ont œuvré à sortir de l'idée d'une classe repliée sur elle-même, coupée du monde, dans une perspective collectiviste, appréhendant l'être humain comme un sujet social.

L'enseignant·e, les apprenant·e·s et l'Autre

L'enseignant·e, élément du contexte général (social et éducatif) et du contexte situationnel (didactique et pédagogique), joue un rôle majeur puisqu'à la croisée des différents univers (comme les apprenant·e·s, mais il·elle est doté·e en plus d'outils de décryptage et d'analyse à partager). Nous empruntons donc à Shomoossi & Ketabi (2007: 153) l'idée que "nous devrions rechercher l'enseignant authentifiant" et non "le texte authentique". Les chercheurs expliquent leur concept ainsi (*ibid.*: 154):

Par "enseignant authentifiant", les auteurs soulignent le rôle de l'enseignant dans la classe en tant que leader et élément central qui donne son authenticité au matériel pédagogique. En d'autres termes, c'est l'enseignant qui aide les apprenants à comprendre le matériel, à se sentir positif à son égard, à l'aborder dans un but communicatif et enfin répondre positivement de manière à ce que la communication en classe se développe et qu'une véritable négociation de sens se produise⁸ (*notre traduction*).

Cette idée – qui pourrait apparaître trop liée à l'approche communicative – nous semble cependant avoir un intérêt du fait des questions et défis actuels, communs à une grande partie de l'humanité (*e.g.* climat, identités, égalité, etc.) qui incitent à se demander quelles stratégies peuvent être mises en place pour donner du sens aux apprentissages. Il ne s'agit pas de rechercher des caractéristiques personnelles à tel·le ou tel·le enseignant·e ou de le·la considérer comme un·e acteur·rice omnipotent·e, mais de pointer les traits d'une démarche professionnelle, ce qui place la réflexion plutôt sur le plan éthique et des valeurs. Puren (2000: 184) écrit à ce propos:

Les préoccupations éthiques sont liées à la prise de conscience de la complexité: lorsqu'aucune méthodologie dominante ne fournit plus de modèles tout faits de

⁷ La principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre, y esa materia, por mucho que sean sus restantes deficiencias, la conocen mejor los humanos mismos que los seres sobrenaturales o los habitantes hipotéticos de las estrellas.

⁸ By "authenticating teacher", the authors stress the role of teachers in the classroom as a leader and the central element who gives the teaching material its authenticity. In other words, it is the teacher who helps learners understand the materials, feel positive towards it, approach it with a communicative purpose, and finally respond positively such that classroom communication develops and a real negotiation of meaning occurs. (*NDLR*: ceci est bien la citation d'origine).

pratiques dont l'enseignant est persuadé qu'elles seront les plus efficaces, lorsque celui-ci sait que ses actions sont prises dans des contraintes et déterminations multiples et s'inscrivent dans un environnement qui peut modifier voire inverser le sens intentionnel qu'il leur donne, les principes éthiques apparaissent sinon comme des guides pour l'enseignement [...], du moins comme des bases de négociation avec les apprenants, et des critères de contrôle personnel *a posteriori*.

Il convient donc de penser cet·te enseignant·e “authentifiant·e” comme source (plutôt que modèle) de réflexion et d'analyse. Il·Elle n'est pas remis·e au centre des échanges mais de l'organisation didactique, garant·e et responsable de l'authenticité de ce qui se passe en classe.

Si la perspective actionnelle – censée être *la* modalité d'enseignement-apprentissage majoritaire dans les classes de langues en France depuis l'adossement des programmes officiels de langues au CECRL à partir de 2001 – est une théorie de l'action ou de l'activité sociale (Springer, 2011), développée sur le plan didactique dans une co-action (Puren, 2004), nous sommes amenés à nous interroger sur le rôle et la fonction des acteur·rice·s de la classe et, dans le cadre de cet article, sur leur rapport à l'authenticité. Avec la perspective actionnelle, la séparation entre le cadre et le hors-cadre de l'école est censée se réduire puisqu'acteur·rice scolaire, l'apprenant·e est aussi envisagé·e comme acteur·rice social·e.

Traditionnellement, en didactique des langues, l'enseignant·e est perçu·e comme un·e médiateur/trice culturel·le: les apprenant·e·s n'étant pas dans une expérience individuelle authentique (au sens d'expérimenter une vraie situation de communication dans le pays de la langue cible), le support que constitue le(s) document(s) vise à renforcer les références culturelles des apprenant·e·s qui, si elles manquent, peuvent entraver le processus d'enseignement-apprentissage. L'enseignant·e se sert des documents authentiques pour créer une “culture commune”, bagage nécessaire à tout échange pédagogique, pour co-construire l'identité des élèves et leur donner accès à des outils d'analyse des phénomènes sociaux auxquels ils·elles assistent ou participent en-dehors de la classe mais qu'ils·elles font exister en classe, *via* des séances de cours qui font appel à des études de thèmes, de notions ou d'axes, selon la terminologie utilisée dans les instructions officielles. L'idée est de faire entrer l'Autre (l'étranger, l'inconnu, le différent) dans la classe. C'est la fenêtre ouverte sur le monde.

Pour que tout cela soit le plus authentique possible, au sens de crédible ou de plausible, le choix des documents semble fondamental mais leur utilisation aussi. Puren (2020) propose “cinq logiques documentaires” (littéraire, document, support, documentation, sociale) qui permettent un traitement différent des documents authentiques. Comme l'auteur le rappelle,

[d]ans le second cycle de l'enseignement scolaire, ces documents sont réunis en dossiers thématiques sur des “thèmes de civilisation”, ou, comme actuellement dans l'enseignement scolaire des langues étrangères en France, sur des “notions” et “problématiques” sociales.

Cependant, l'usage de documents authentiques ne garantit pas forcément l'adhésion pleine et entière des apprenant·e·s lors de leur traitement et analyse. Il faut

donc le penser et l'organiser. Ceci relève de l'ingéniosité didactique de l'enseignant·e: détournement et adaptation des documents, présentation ou mise en œuvre ludique des supports, augmentation de l'implication ou de la participation des apprenant·e·s par différentes astuces autour du document, etc. L'authenticité est alors "détournée" pour la mise en œuvre efficace d'une séance ou séquence, comme nous l'avons expliqué antérieurement. Nous ne revenons donc pas ici sur tout ce qui peut être utile au processus acquisitionnel mais souhaitons simplement souligner, par quelques exemples, le rôle majeur de l'enseignant·e-concepteur·rice.

M.-F. Narcy-Combes (2005: 58), traitant de l'usage du document authentique en classe, écrit à ce propos:

Ainsi l'enseignant sort-il de son rôle académique de détenteur du savoir, pour devenir le médiateur, le guide qui va conduire les apprenants sur la voie du savoir partagé. En leur montrant qu'ils ont à leur disposition un outil inestimable, leur propre intelligence, et qu'ils peuvent apprendre à lui faire confiance et à s'en servir, le professeur devenu moniteur va faire partager aux apprenants la joie et la fierté de la découverte.

Les mots utilisés ne sont pas neutres: la relation entre l'enseignant·e (qualifié de "médiateur", "guide", "moniteur") et les apprenant·e·s repose sur la "confiance" en l'intelligence humaine. Il s'agit d'affirmer le rôle central de la cognition pour apprendre, comprendre, raisonner et ce, d'autant que l'espace de la classe est rempli d'individus qui portent ou apportent le monde "réel" et extérieur, ce qui pose la question de comment, sur le plan didactique et pédagogique, l'enseignant·e peut gérer cette situation, entre un dedans et un dehors, qui ne sont pas totalement coupés l'un de l'autre, puisque présents en chacun·e des acteur·rice·s de la classe.

Ceci est encore plus marqué dans le cadre du cours de langue vivante car sa particularité, c'est que la culture est apportée par le support en langue-cible qui est analysé dans cette même langue: l'Autre se retrouve donc partout et nulle part à la fois. Par ailleurs, si nous percevons le monde moderne comme un processus contradictoire entre affirmation du sujet (en quête d'autonomie et d'épanouissement personnel) et dissolution de ladite individualité par des phénomènes d'homogénéisation et/ou de mondialisation (notamment du fait des mass media et de la mode, accentués par le développement technologique et numérique tels les réseaux sociaux), comment faire prendre conscience de différences culturelles quand celles-ci peuvent tendre à disparaître? Ceci est d'autant plus complexe que, comme nous l'avons évoqué plus haut en citant Castellotti, c'est l'enseignant·e de langues qui, à travers le choix des documents, donne à voir une certaine image de la culture-cible. Le discours de l'enseignant·e est donc précieux puisque c'est lui·elle qui va convoquer l'Autre et le·la faire exister sous tel ou tel aspect, à tel ou tel moment.

Nous pourrions formuler la problématique autrement: au-delà de son rôle et place d'enseignant·e-médiateur·rice qui recherche la reconnaissance et l'acceptation des différences de l'Autre (de tout individu dans la société, dans le monde extérieur à la classe), le·la professeur·e peut aussi rechercher celles des élèves au sein même du groupe-classe (les autres, les pairs). L'authenticité glisse alors vers une réflexion sur ce que nous pouvons nommer un "humanisme éducatif", fait de questionnements, réflexions, coopération, entraide. Elle est ce qui lie le processus acquisitionnel au(x)

contexte(s). Elle est au centre des relations interpersonnelles qui se jouent aussi au sein de la classe.

Les travaux du psychologue états-unien Rogers éclairent sur comment peuvent être corrélés “l’humanisme éducatif” et la notion d’authenticité. En effet, ils montrent l’importance de la congruence dans la relation pédagogique. Pour l’auteur, l’enseignant·e doit être capable de prendre conscience des sentiments et émotions qu’il·elle expérimente et en fait part, si besoin (si cela peut améliorer la communication), aux apprenant·e·s. Nous empruntons à Chalmel (2018) un résumé de cette idée-clé:

Une personne authentique manifeste un certain degré de congruence entre ce qu’elle pense, ressent et exprime. Être authentique permet de générer une certaine harmonie chez l’éducateur entre ses émotions, ses pensées et ses actions. Cette harmonie interne lui permet d’exprimer ce qu’il pense ou de faire ce qu’il croit approprié afin de faciliter une prise de conscience chez l’élève ou une évolution de la relation qu’il entretient avec lui.

Nous voyons qu’il y a donc un aspect “intérieur” (conscience personnelle de l’expérience vécue) et “extérieur” (communication de ses émotions à autrui) dans cette posture enseignante authentique.

Si l’authenticité de la démarche enseignante peut aider au développement d’une pensée autonome et critique, alors le but de la pédagogie peut devenir l’émancipation de l’oppression par le développement de la conscientisation.

Le groupe-classe: écosystème authentique et action critique

Pour penser l’articulation entre le contexte général et le contexte situationnel, nous pouvons également faire appel aux travaux de la pédagogie critique, notamment à ceux de Freire. En effet, dans cette perspective, il s’agit de faire prendre conscience aux élèves du caractère structurel (donc social) de certaines oppressions ou dominations. Définissant la “co-opération” entre l’enseignant·e et les apprenant·e·s, Freire (2021: 226) écrit:

Le *je* dialogique sait que c’est exactement le *tu* qui le constitue. Il sait aussi que, constitué par un *tu* – un non *je* –, ce *tu* qui le construit se constitue, à son tour, en *je*, ayant lui-même en son *je* un *tu*. Ainsi le *tu* et le *je* deviennent, dans la dialectique de ces relations constitutives, deux *tu* qui se changent en deux *je*.

Il n’y a donc pas, dans la théorie dialogique de l’action, un sujet dominant par la conquête et un objet dominé: il y a des sujets qui se retrouvent pour *prononcer* le monde, pour le transformer.

Cet extrait illustre assez bien la démarche et le discours qu’invite à tenir Freire mais nous souhaitons aussi citer Pereira, qui a préfacé l’édition consultée, pour l’explication qu’elle donne de la relation dialogique et de l’action évoquées (2021: xxvi).

La notion de praxis est donc centrale chez Paulo Freire. Il lui donne un sens tout à fait particulier: celui d’une “action-réflexion”. [...]

La dialectique de la praxis intervient donc à deux niveaux. À un premier niveau de l’éducation libératrice, dans le dialogue, car pour Freire le dialogue est une praxis. Ensuite, elle intervient à un deuxième niveau, dans l’action de transformation sociale qui doit découler du processus de conscientisation. Cette action de transformation sociale fait ensuite l’objet d’une reprise critique dans un cadre dialogique. Il y a donc comme un

cercle qui part du dialogue vers l'action de transformation sociale, pour revenir au dialogue, pour ensuite élaborer de nouvelles actions de transformation sociale.

Même si nous avons conscience du contexte particulier de la rédaction de l'ouvrage de Freire (un Brésil de paysans sans terre, avec notamment des enjeux d'alphabétisation forts), il nous semble que les problématiques du monde contemporain (questions d'identité, de genre, problèmes sociaux et environnementaux, que les programmes officiels de langues vivantes invitent souvent à traiter) redonnent aussi de l'actualité à la réflexion de cet auteur. Il s'agit de se demander quelles problématiques du monde contemporain on veut faire entrer dans la classe et pour quoi (volonté de le remettre en question et de le transformer, dans une logique existentialiste, par exemple?). Ceci pose, de façon sous-jacente, la question des valeurs promues ou à promouvoir au sein de la classe dans le contexte actuel du néolibéralisme généralisé. Car penser l'authenticité implique de ne pas nier les aspects politiques de l'acte d'enseigner et du contexte d'enseignement, de ne pas tomber dans la dichotomie, trop réductrice, intérieur/extérieur.

Ainsi, si la classe n'est pas coupée du monde, pas plus que ne le sont ses acteur·rice·s (enseignant·e·s et apprenant·e·s), l'authenticité peut également être pensée du point de vue de l'approche écologique. En éducation, selon cette théorie qui s'inspire de la biologie et de l'ethnologie, l'école est considérée comme un écosystème social, fait de relations et d'échanges, qui tente de relier théorie et pratique au sein de la classe, celle-ci étant vue comme un microsysteme au sein d'un autre, plus large, qu'est l'établissement scolaire, lui-même étant un élément de l'ensemble plus vaste encore qu'est l'École dans la société.

Cette théorie, qui doit beaucoup à Doyle, se fonde sur l'idée que l'enseignement doit être centré sur le développement de capacités à coexister avec l'environnement et avec les autres. Nous retrouvons là la conception de la classe comme un lieu de vie authentique au sens de propre, singulier, particulier, avec ses codes, règles et problèmes. L'enseignant·e se trouve alors renforcé·e dans sa position et son rôle de médiateur·rice, tant sur le plan social que culturel, face aux apprenant·e·s qui interagissent, mais aussi sur le plan institutionnel puisqu'il·elle est celui·celle qui "fait le lien" entre les élèves et le monde éducatif.

Partagé, l'apprentissage est socialisé. Puisque son contexte est pris en considération dans la théorie écologique, nous sommes amené·e·s à nous interroger sur l'environnement authentique pour apprendre. Inscrit·e·s dans une conception complexe du monde, sujets pris dans leur environnement, les apprenant·e·s se retrouvent à se poser des questions sur leur monde et le monde, ce qui peut, par ailleurs, faire écho aux demandes ministérielles actuelles d'enseignement explicite qui "contribue [...] à réduire ou à limiter les écarts sociaux d'acquisitions" (MENJ, 2022: 13).

En d'autres termes, l'authenticité, telle qu'elle est exposée ici en termes de situation et de contexte, permet d'avancer vers l'idée de former des apprenant·e·s en tant qu'acteur·rice·s sociaux·ales, au sens où peut l'entendre l'approche actionnelle du CECRL, mais en y rajoutant une dimension critique. En effet, l'authenticité, qui apparaît tant dans les renvois ou références au monde extérieur que dans la vie même

de la classe et de ses acteur·rice·s, à travers leurs actions, conduit les élèves à analyser les rapports sociaux et, éventuellement, participer à leur transformation, dans une perspective de citoyenneté européenne à laquelle les programmes officiels et le CECRL n'ont de cesse de faire référence, même si elle se situe essentiellement dans une logique d'employabilité et de mobilité apprenante (Rollin, 2021). *A minima*, elle permet la mise en place d'un apprentissage coopératif au sens où l'élève est co-acteur·rice de son apprentissage, conscient·e des perspectives et enjeux éducatifs, eux-mêmes pris dans des enjeux sociaux, économiques et politiques.

Nous comprenons donc que l'authenticité n'est pas plus une qualité personnelle d'un individu qu'elle n'était une intégrité des documents mais une *praxis*, une action pratique qui vise la transformation du sujet. Il s'agit d'un engagement avec soi-même et dans un processus (celui d'enseigner et d'apprendre), évidemment contraint et pris par un ou des contextes particuliers, plus ou moins larges. Pour en éviter les dérives, c'est le collectif, c'est-à-dire tou·te·s les acteur·rice·s de la classe engagé·e·s dans des rétroactions ou avec un regard critique sur ce qui se fait et se dit, qui doit jouer un rôle. C'est fondamental pour ne pas reproduire la dichotomie entre l'enseignant·e savant·e et les élèves ignorant·e·s.

Cette *praxis* s'appuie sur des discours et des échanges (interactions, dialogues) qui portent tant sur le "réel" que sur le (re)présenté car la frontière entre les deux, en cours de langues vivantes, n'est pas claire. Ceci est d'autant plus vrai dans le cas des documents qui ne présentent (de fait) et ne représentent (de par leur coupure, leur montage et leur exploitation) qu'un fragment de la réalité.

La *praxis* renvoie à des valeurs, qui ne sont pas forcément identifiables ni observables, mais qui sont associées à l'activité des acteur·rice·s du groupe-classe. Il s'agit de parler et d'être entendu·e pour "être en relation". Cette *praxis* permet la construction de connaissances. Elle est ce qui permet l'interaction entre différents systèmes, univers ou mondes.

Conclusion

En résumé, il apparaît que l'authenticité est une notion complexe, qui s'applique, dans le cas des documents, tant au support qu'à son contenu, au savoir, objet des échanges en classe. Mais le concept peut aussi être analysé dans ses rapports au contexte situationnel de la classe et à celui, plus global, de l'extérieur de celle-ci. Ceci conduit alors à se pencher sur les caractéristiques d'une démarche authentique, qui s'appuierait notamment sur un·e enseignant·e "authentifiant·e" (Shomoossi & Ketabi, 2007). Dans une perspective holistique, cette démarche rend impossible toute centration permanente ou unique sur un aspect plutôt qu'un autre (le matériel, la méthode, la tâche, la situation, etc.) mais amène à s'orienter davantage vers l'un ou l'autre, selon les moments, conduisant à des probables relativisations ou contradictions.

Elle conduit aussi à concevoir l'authenticité sous l'angle de la *praxis*, c'est-à-dire à la poser en termes d'action qui est à la fois un mouvement de la pensée (réfléchir au *comment* et au *pourquoi* de ce qu'on fait et à son résultat) et une expérience éducative et sociale, un rapport au monde (essayer de créer une résonance avec le monde

extérieur à la classe).

Certain·e·s y verront peut-être une utopie mais, parce qu'elle est pensée et exprimée, la démarche d'enseignement devient authentique au sens où les objectifs et règles de la situation d'enseignement sont éclairés par différents éléments de contexte. On ne laisse plus croire aux apprenant·e·s que la salle de classe joue avec le "réel", en le reproduisant, en l'imitant ou en empruntant des bribes. Le "réel", c'est ce qui se passe, se réalise en classe avec les apprenant·e·s, acteur·rice·s de la scène pédagogique. L'authenticité n'est pas à chercher en dehors de la classe: elle est dans la classe, elle est la classe, dès lors que les participant·e·s acceptent de concevoir ce lieu comme un écosystème vivant, fait d'interactions (qui permettent de construire, déconstruire et reconstruire les connaissances), sur lequel un regard critique est porté en permanence (idée de processus réflexif permanent).

Dans ce cadre d'une classe pensée comme un espace social à part entière, l'authenticité n'est ni synonyme d'intégrité des documents, ni de qualités personnelles d'individus, ni une simple posture de l'enseignant·e et des apprenant·e·s, mais une action dans le cadre du quotidien des cours qui peut puiser des ressources dans plusieurs théories pédagogiques – critiques, (socio)constructivistes, écologiques, et probablement d'autres que nous n'avons pas citées – et qui fait référence à des valeurs, à une éthique éducative et professionnelle. Pour autant, nous pourrions nous demander si cette éthique serait, à son tour, en mesure de devenir authentique s'il existait un système de valeurs partagées par le groupe-classe, actualisé en fonction du contexte.

Références bibliographiques

- ABE, Danielle, et *al.* 1979. Didactique et authentique: du document à la pédagogie. *Mélanges pédagogiques CRAPEL* 9, 1-14.
- ADAMI, Hervé. 2009. Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants: pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges CRAPEL* 31, 159-172.
- BAILLY, Danielle. 1998. *Les mots de la didactique des langues: le cas de l'anglais, Lexique*. Paris: Ophrys.
- BAMBOZZI, Enrique Néstor. 1993. *Teoría y praxis en Paulo Freire*. Thèse de doctorat, Universidad Católica de Córdoba.
- BENTO, Margaret. 2017. Le choix, la didactisation et l'organisation des ressources en anglais langue étrangère par les enseignants du secondaire en France: vers un genre professionnel. *Revue internationale Méthodal. Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues* 1.
- BÉRARD, Evelyne. 1991. *L'approche communicative*. Paris: CLE International.
- BOULTON, Alex. 2009. Des documents authentiques oraux aux corpus. *Mélanges CRAPEL* 31, 5-13.

- CASTELLOTTI, Véronique. 2015. Contrastes, authenticité, altérité. Réflexions terminologiques. Béatrice BOUVIER-LAFFITE & Yves LOISEAU, *Polyphonies franco-chinoises. Mobilités, dynamiques identitaires et didactique*, Paris: L'Harmattan, 121-132.
- CHALMEL, Loïc. 2018. De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées. *Questions Vives. Recherches en Éducation* 29. URL: <https://journals.openedition.org/questionsvives/3686>.
- CICUREL, Francine. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- DELPLANCKE, Malou & Hanaà CHALAK. 2022. Potentialités et limites des curricula de SVT: quelles contributions des questions environnementales pour une éducation au politique?. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* 63. URL: <https://journals.openedition.org/edso/18529>.
- DERIVRY-PLARD, Martine. 2015. *Les enseignants de langues dans la mondialisation*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- FREIRE, Paulo. 2021. *La pédagogie des opprimés*. Marseille: Agone.
- HOLEC, Henri. 1990. Des documents authentiques, pour quoi faire? *Mélanges pédagogiques*, 65-74.
- LAUER, Audrey Freytag. 2019. Les documents dans les îlots immersifs: authenticité et authentification. *Revue TDFLE* 74.
- LHÉRÉTÉ, Annie. 2010. Le document authentique en classe de langue. *Journée des langues CDDP* 33, 24. URL: https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/files/le_document_authentique_alherete_jdl2010.pdf.
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde. 2012. Cómo utilizar documentos auténticos y no morir en el intento. IV Congreso ANPE, Kristiansand, Noruega. URL: <https://www.anpenorge.no/IVkongress/presentaciones/MatildeDos.pdf>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. 2022. L'enseignement explicite: de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions? Synthèse de la recherche et recommandations. URL: https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf.
- NARCY-COMBES, Marie-Françoise. 2005. *Précis de didactique: devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses.
- NAVARTCHI, Atefeh. 2009. Pour un enseignement authentique des langues. *Plumes* 9, 63-79.
- PUREN, Christian. 2000. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- PUREN, Christian. 2004. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle.

- Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplint* 23: 1, 10-26.
- PUREN, Christian. 2009. Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Les langues modernes* 1. URL: http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_agir_social_v_site_APLV.pdf.
- PUREN, Christian. 2020. La littérature dans une perspective actionnelle: une approche intégrative des différentes logiques documentaires. *Cahiers FoReLLIS – Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène*.
- PUREN, Christian & Robert GALISSON. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.
- RICHET, Bertrand. 2021. Quelle place institutionnelle pour l'authenticité? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplint* 40: 1.
- ROLLIN, Marc. 2021. Entre textes et discours officiels, quelles représentations sociolinguistiques et sociodidactiques sous-tendent l'enseignement des langues en France?. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III.
- SAVATER, Fernando. 2004. *El valor de educar* (18^a edición). Barcelona: Ariel.
- SHOMOOSI, Nematullah & Saeed KETABI. 2007. A critical look at the concept of authenticity. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 4: 1, 149-155.
- SPRINGER, Claude. 2010. La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde* 45, 25-34.
- SPRINGER, Claude. 2011. Le CECR: outil de diversification ou de standardisation? Colloque *Cadre Européen Commun de Référence et Enseignement du Français en Corée*, Séoul, Corée du Sud.
- TATSUKI, Donna. 2006. What is authenticity. *The language teacher* 16: 5, 17-21.
- TAYLOR, David. 1994. Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity. *TESL-EJ* 1: 2, 1-11.
- VELÁZQUEZ HERRERA, Adelina. 2009. Interés pedagógico de textos auténticos sobre hechos insólitos. *Memorias del XXIII FEULE* (Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras), 1-7.
- VISWANATHAN, Usha, Marie-Elaine LEBEL & Alena BARYSEVICH. 2018. Un dispositif pour promouvoir et soutenir l'authenticité des interactions en classe de langue seconde. *Nouvelle Revue Synergies Canada* 11.
- VOGRIG, Jean-Noël. 2021. Documents authentiques, documents fabriqués: enjeux pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplint* 40: 1.