



HAL
open science

Mon authentique n'est pas nécessairement le tien: réflexion sur les limites et la relativité du concept d'authenticité en FLE

Eric Navé

► **To cite this version:**

Eric Navé. Mon authentique n'est pas nécessairement le tien: réflexion sur les limites et la relativité du concept d'authenticité en FLE. *Etudes en didactique des langues*, 2023, *L'authenticité / Authenticity*, 40, pp.27-47. hal-04267527

HAL Id: hal-04267527

<https://hal.science/hal-04267527v1>

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.

Mon authentique n'est pas nécessairement le tien: réflexion sur les limites et la relativité du concept d'authenticité en FLE

Éric NAVÉ

Doctorant, Université de Lorraine, CREM
Université de la Sorbonne Nouvelle, DILTEC



Introduction: définitions, historique, repères théoriques

Dans notre mémoire de Master (Navé, 2021a), nous nous sommes penché sur des manuels de FLE des 40 dernières années (1980-2020) pour réfléchir aux représentations de l'Autre que ces ouvrages véhiculaient. À cette occasion, nous avons également commencé à réfléchir à la question de l'authenticité en didactique des langues et à ce qu'elle avait de problématique. Ici, nous souhaiterions explorer ce point et interroger le bien-fondé de ce concept dans notre champ, la didactique des langues-cultures (DLC), sur cette période en particulier, qui a vu naître et se développer l'approche communicative. Le concept d'authenticité nous semble *a priori* vague et peu explicite. Par ailleurs, il peut s'appliquer à des domaines très différents les uns des autres. Pour cette réflexion avant tout théorique, nous nous appuyons, entre autres, sur des documents tirés de manuels de français "universalistes", c'est-à-dire visant un public général (Besse, 2010: 22). Nous prenons également en compte l'historicité du concept donc dans une perspective diachronique. Elle s'appuie sur des documents du passé, de certaines périodes charnières de l'histoire de la didactique des langues – notamment des débuts de l'approche communicative – en lien avec le concept en question. Nous souhaitons réfléchir de manière globale à la question de l'authenticité en FLE et ne pourrons donc ni aller dans les détails, ni couvrir la question, extrêmement vaste, de manière exhaustive.

Le Trésor de la langue française informatisé (ci-après *TLFI*) définit ainsi ce qui est authentique: "Dont la certitude, la valeur est inattaquable; qui peut faire foi". Notons que le dictionnaire en question parle d'une part de "certitude", de "faire foi", donc de considérations liées à l'idée de *vérité* et, d'autre part, de "valeur", substantif en lien avec l'idée morale du *bon*, du *bien*.

En FLE, l'adjectif date des années 1970, début de l'ère communicative. Bérard, (1991: 6) situe les premiers jalons de l'approche communicative au milieu des années 70. Son utilisation s'inscrit dans le contexte de l'essor de la pragmatique, de l'interactionnisme (*e.g.* Kerbrat-Orecchioni, 1990) et de la communication. La notion

d' "agir communicationnel" développée par Habermas (1987 [1981 en allemand]) lecteur d'Austin (cf. notamment Austin, 1970) est en effet en lien avec les idées de performance, d'utilité, mais aussi d'authenticité en communication. Ces idées nourriront, vingt ans plus tard, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (ou CECRL, Conseil de l'Europe, 2001 [1998]) et sa perspective actionnelle.

"Authentique" est employé avant tout dans ce champ pour les "documents authentiques", nous dit le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* dirigé par Cuq (2003: 29): authentique, ajoute-t-il, "s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle: [il] désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe". Jusque-là, tout semble clair. Retenons surtout l'idée de "communication réelle" et l'origine extra-scolaire. Mais la question se complexifie ensuite quand la définition se resserre sur le "document authentique".

Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc.

L'extrait cité fait référence à des "messages" de différents types, mais également de "situations de communication"¹. Il nous semble faire référence ici aux situations de communication quotidiennes (salutations, remerciements, excuses, etc.), qui renvoient aux "actes de langage" chers aux interactionnistes et à l'approche communicative. Ceci est confirmé un peu plus loin: l'authenticité recherchée dans les années 1970 "[répondait] au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de la langue et celui de la civilisation." (*ibid.*: 29). Notons que le dictionnaire met également l'accent sur l'importance de "l'authenticité de [la] réception [du document authentique]." On voit bien qu'en réalité, ce ne sont pas seulement les documents qui peuvent être qualifiés d'authentiques mais également les situations d'interaction quotidiennes, voire la langue elle-même.

Dans le CECRL, que nous citons ici du fait de son influence évidente sur la DLC depuis une vingtaine d'années, nous avons confirmation que l'adjectif "authentique" dépasse la seule catégorie des documents. Outre les idées de textes authentiques et de documents authentiques (cf. notamment la page 112 où la définition du CECRL rejoint celle du "Cuq"² présentée *supra*), relevons "tâches authentiques de la 'vie réelle'" (30; 137), "tâches authentiques entraînant une interaction" (125); tâches "authentiques" (opposées à tâches "pédagogiques") (127, 157), "utilisation authentique de la langue" (110), "interaction communicative authentique" (110), "discours authentique oral comme écrit" (116), "énoncés oraux authentiques" et "langue authentique utilisée de manière appropriée dans son cadre

¹ Nous ne nous aventurerons pas sur les "genres bien typés" dont il est question dans ce passage, expression non explicitée par les auteurs.

² Nous dirons "Le Cuq" tout au long de cet article en référence au dictionnaire en question, pour simplifier.

social” (117), “activités de classe [...] ‘authentiques’” (122) et “situation authentique” (124 et 139) et enfin “items plus authentiques” dans le contexte de l’évaluation (142).

On pourrait, pour simplifier, regrouper ces diverses citations en trois grandes catégories: les situations authentiques (y compris les tâches et les activités de classe dites authentiques), les interactions (langagières) orales et écrites authentiques et les documents authentiques, qui incluent toutes formes de multimodalité (combinaisons entre textes, images, documents audios, vidéos, etc.). Ce découpage est discutable, car il y a des liens évidents entre ces trois domaines, mais il nous servira de point de départ à cette réflexion.

Revenons pour l’instant à l’article du *Dictionnaire de didactique* que nous avons commencé à analyser. La deuxième partie explore un paradoxe déterminant, sans pour autant le nommer comme tel: le document authentique, normalement non conçu pour la classe, comme nous l’avons vu *supra*, est souhaitable en didactique mais doit être inséré dans un curriculum, voire modifié et didactisé. Dans ce cas, “l’authentique perd de son authenticité”. Notons la maladresse de cette formule contradictoire. S’ensuit en conclusion une sorte de compromis peu convaincant pour l’auteur: “L’essentiel reste cependant que l’apprenant [...] *perçoit* [le document] comme authentique et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative.” (*ibid.*: 29). Un dernier point nous semble intéressant à relever: les documents authentiques résistent difficilement à l’épreuve du temps. Ils sont donc également associés ici à une idée de temporalité. Le bon document authentique serait – pour certains didacticiens – récent, à jour.

Pour résumer: outre le fait que l’adjectif semble pouvoir qualifier non seulement des documents, mais également des situations communicatives, des interactions verbales et la langue-cible, l’authenticité renverrait aussi, en didactique des langues, à des ersatz de documents authentiques ou à des simulations. Le paradoxe relevé dans le paragraphe précédent met en lumière un problème intéressant: peut-on et doit-on parler d’“authenticité” à propos de situations, d’interactions, de tâches et de documents qui ne le sont pas vraiment, qui en sont des imitations ou des simulations? Nous allons maintenant étudier l’aspect “authentique” pour chacune de ces catégories, en donnant des exemples chaque fois que nécessaire. Nous nous demanderons ensuite si d’autres adjectifs ne seraient pas mieux adaptés à chacune de ces utilisations.

Des situations plus ou moins authentiques

Nous avons vu plus haut qu’il était question chez certains didacticiens de “situations authentiques”. Dans un article polémique qui annonçait l’entrée dans l’ère communicative, intitulé “La mort du manuel ou le déclin de l’illusion méthodologique”, Debyser (1973: 16) défendait une idée alors nouvelle en didactique des langues: la simulation, qu’il qualifiait de “réaliste”. Citant un psycho-sociologue de l’époque, Roger Mucchielli, dont il transposait certaines idées dans son propre domaine de didacticien, il y parlait notamment d’“authenticité du cas”, une “situation concrète puisée dans la réalité de la vie professionnelle”. Il associait le concept de réalisme à celui d’authenticité. Les simulations en question, supposées authentiques,

étaient des situations qu'il appelait aussi des "cas". Sans vouloir entrer dans les détails quant à sa théorie (la "simulation globale"), qu'il a personnellement testée des années durant au cours de sa carrière, notamment au début des années 80, il s'agissait de faire jouer des rôles aux étudiants, en groupe, sur des sujets liés à la vie en société (l'immeuble, l'entreprise, l'hôtel, etc.).

Debyser établit par ailleurs une distinction intéressante entre "réalisme" et "vérisme" (*ibid.*: 9). Les situations de simulation dont il parle sont, en effet, considérées réalistes, c'est-à-dire proches de situations qui pourraient véritablement avoir lieu dans la vie de tous les jours, ce qui ne veut pas nécessairement dire véristes (elles ne sont pas vraies, il s'agit de simulations, de projections dans des situations plausibles de la vie quotidienne). Cependant, ajoute-t-il, une telle simulation "n'a strictement rien à voir avec les questions-réponses sur les cheveux de Paul ou les souliers d'Hélène, ni avec les gloses sur le repas de la famille Dupont" (*ibid.*: 17). Il s'agit là d'une critique de la méthode directe, qui est également, reconnaît-il, une simulation, mais sans commune mesure avec celle dont il parle: les situations proposées dans le cadre de la méthode directe n'étaient pas ancrées dans le réel, elles étaient trop décalées vis-à-vis de la réalité quotidienne pour que l'on puisse s'y projeter sérieusement. Debyser critique également la méthode audio-visuelle de son époque, pour des raisons plus ou moins similaires.

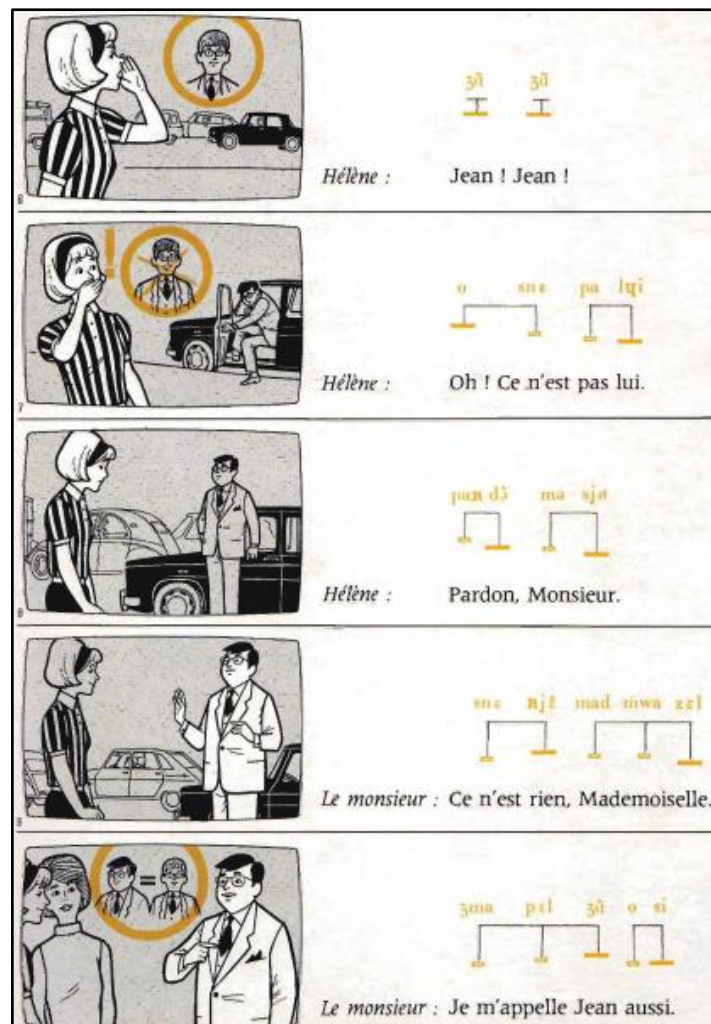
Cette critique des méthodes directe puis audio-visuelle nous amène aussi à poser la distinction entre exercice et tâche. Le concept de tâche est abondamment développé dans le CECRL (*op. cit.*), héritage de tout un bagage pragmatique des années 70 et 80. La tâche, là encore, est ancrée dans le réel, contrairement à l'exercice formel. Le CECRL affirme d'ailleurs, à plusieurs reprises, à partir de la page 9, que l'apprenant est un "acteur social", agissant dans une "perspective actionnelle". Dans la préface du manuel *Intercodes 1* (Monnerie-Goarin & Callamand, 1983), l'un des premiers jalons vers la méthode communicative, méthode "conçue et expérimentée" au CIEP de Sèvres), cette critique était déjà formulée à l'encontre de la méthode audio-visuelle (sans que cette dernière soit directement nommée): la pédagogie "ne pouvait plus s'appuyer sur des exercices contraignants, fondés essentiellement sur le conditionnement des répétitions et des réitérations des mêmes structures ou sur une association servile entre l'image et la phrase stéréotypée." (*ibid.*: 5).

Ces simulations plus ou moins proches de la réalité linguistique et sociale, à commencer par celles de la méthode audio-visuelle, comprenaient des dialogues auxquels nous nous intéressons à présent, vu qu'ils sont étroitement liés aux situations.

Des interactions verbales plus ou moins authentiques

Dans l'article cité précédemment, Debyser (1973: 8-9) mentionnait aussi la "prise de contact avec la réalité authentique de la langue étrangère" et les situations de communication réelles. Il critiquait la méthode audio-visuelle dont les dialogues, disait-il, "truffés d'intentions méthodologiques et obéissant à un grand nombre de contraintes, étaient bien éloignés de la *communication authentique*" (*ibid.*: 18, nos italiques). Contrairement à cette "communication authentique" réelle et spontanée qu'il défend,

Debyser trouve que les dialogues appris par cœur de la méthode audio-visuelle “sonnent faux” (*ibid.*). L’une des méthodes audio-visuelles de l’époque qu’il cite est *La France en direct 1* (J. & G. Capelle, 1971). Nous en présentons une page ci-après.



La France en direct 1 (p. 19)

On peut voir ici un exemple du manque de fluidité dont parlait Debyser: cette séparation de chaque acte de parole³, correspondant à chaque fois à une image, donne une impression plutôt saccadée. Le “Pardon, Monsieur” sonne faux. Il manque visiblement quelques mots à cet endroit, comme “Je vous ai pris pour quelqu’un d’autre...”. Apparemment, la méthode de l’époque simplifie pour se mettre à la portée d’étudiants débutants.

Des extraits de dialogues un peu plus tardifs, représentatifs de l’approche dite “communicative”, sont également intéressants. Le dialogue suivant est tiré de *Sans Frontières 1* (Verdelhan-Bourgade, Verdelhan & Dominique, 1982: 32), l’un des manuels les plus influents du début de l’ère communicative. Il a donc été publié une dizaine d’années après la critique de Debyser. Le texte, intitulé “Un samedi rue

³ Précédant pourtant les Niveaux Seuil où les dialogues furent officiellement élaborés sur la base d’un programme d’actes de parole (en français, 1975).

Mouffetard à Paris”, est accompagné d’un dessin en noir et blanc représentant deux personnes sur une terrasse. La femme est assise, l’homme debout.


- Lui* - La place est libre, s’il vous plaît?
Elle - Oui.
Lui - Je peux m’asseoir?
Elle - Bien sûr.
Lui - Vous êtes française?
Elle - Non, je suis canadienne.
Lui - ... vous habitez à Paris?
Elle - Non, j’habite à Lyon.
Lui - Vous aimez Lyon?
Elle - Oui, beaucoup.
Lui - Qu’est-ce que vous aimez à Lyon?
Elle - Les restaurants... et les Lyonnais aussi. Ils aiment bien boire et manger. Ils sont gentils, souriants.
Lui - Vous aimez les Parisiens?
Elle - Les Parisiens sympathiques, oui!
Lui - Je m’appelle Frédéric. Et vous?
Elle - Francine.
Lui - Vous êtes à Paris pour le week-end, Francine?
Elle - Oui.
Lui - Et qu’est-ce que vous faites à Paris le week-end?
Elle - Je vais au théâtre, à l’opéra, au concert.
Lui - Vous aimez le jazz?
Elle - J’adore.
Lui - Je vais à un concert de jazz à 9 heures au New Morning. Il y a un pianiste sud-africain. Vous voulez venir?
Elle - Volontiers.

Par rapport au dialogue précédent, représentatif de la méthode audio-visuelle, ce dialogue semble nettement plus fluide, presque “réel”, pour reprendre l’adjectif cher à Debyser – qui pourtant imaginait le futur de la DLC sans manuels. Il s’agit d’un texte de niveau A1 comme le précédent; la différence n’est donc pas liée aux niveaux. Ce dialogue pourrait réellement avoir lieu dans la rue, il n’est plus saccadé par une série d’images, on laisse au lecteur la possibilité de se projeter lui-même dans cette situation, de s’imaginer à la place des personnages⁴. Si l’on devait y trouver un défaut, on pourrait remarquer que dans la première moitié du dialogue, les questions de l’homme sont un peu (trop?) personnelles et s’enchaînent les unes derrière les autres de manière peu naturelle. Cela fait penser à un interrogatoire plus qu’à une interaction authentique, où le questionnement serait plus partagé. La fin – à partir de “Je m’appelle Frédéric...” – est par contre parfaitement fluide et réaliste.

Considérons un dernier dialogue, tiré du *Nouveau taxi A1* (Capelle & Menand, 2009: 26), publié 27 ans après *Sans frontières*.

⁴ Cf. la préface d’*Interodes* (Monnerie-Goarin & Callamand, 1983) qui elle aussi marque le passage de la méthode audio-visuelle vers le communicatif: “Le dessin n’a plus un caractère seulement directif, il se veut aussi une suggestion, un chemin vers la compréhension des dialogues” (7).

Portrait-robot



– Alors... Ils sont grands ? petits ?
 – Il y a un homme, grand et... blond. Oui, c'est ça, il est blond. L'autre homme, il est petit et brun.
 – D'accord. Est-ce qu'ils ont des lunettes ?
 – Non, non, ils n'ont pas de lunettes.
 – Et leurs vêtements ?
 – L'homme blond porte un tee-shirt blanc et un pantalon noir... Non, bleu, un pantalon bleu. C'est un jean. L'homme brun, lui, il a un blouson.
 – De quelle couleur ?
 – La couleur de son blouson... noir... non, ce n'est pas noir... rouge... oui, rouge

– Autre chose ?
 – Oui, sa chemise est verte.
 – Et ses chaussures ?
 – Ah ! ce sont des baskets.

Comme le précédent, il est accompagné d'une image qui permet de bien situer le dialogue (déclaration d'un vol au poste de police). Ici, la langue reste très fluide. Il s'agit d'une langue "de la rue" ou variété "standard". Le dialogue semble parfaitement réaliste. Les hésitations de la dame face au policier, marquées dans le texte par des points de suspension, renforcent cette impression de réalité. Néanmoins, en 27 ans, la progression au niveau des dialogues n'a pas été particulièrement importante. Cette remarque est également valable pour des méthodes contemporaines, la seule différence étant que les documents audios accompagnant les textes sont passés à un format vidéo. D'autres méthodes récentes, par exemple *L'atelier* (Cocton *et al.* [dir.], 2020) ont, de leur côté, décidé de faire le deuil de tels dialogues ou alors de les faire figurer en petits caractères en fin d'ouvrage.

Quant à la question de l'authenticité des dialogues telle qu'elle a été définie plus haut dans le *Trésor de la langue française informatisé* puis le Cuq, il s'agit toujours principalement, depuis l'époque audio-visuelle, de dialogues "fabriqués" (pour cet adjectif, voir par exemple Vogrig, 2021). L'"authenticité" des dialogues de l'approche communicative par rapport à la période précédente, surtout à un niveau débutant (A1-A2), vient seulement de la fluidité de la langue et des interactions verbales présentées.

Certains dialogues des méthodes contemporaines, notamment à des niveaux avancés de l'apprentissage de la langue, ne sont-ils pas véritablement authentiques? En réalité, un dialogue de manuel, même s'il est tiré d'une interaction réelle, enregistrée dans un contexte naturel (ce qui se fait parfois pour des niveaux avancés), sera toujours "arrangé" par les auteurs de l'ouvrage. Sa sélection, puis les exercices connexes, le didactisent, le conditionnent. Ainsi, plutôt que d'opposer dialogues inauthentiques à dialogues authentiques, Besse (2001: 22) oppose des "dialogues didactiques" (fabriqués) à des "morceaux choisis" (par les didacticiens et les auteurs de manuels). Les dialogues didactiques (fabriqués) sont, d'après lui, plus ou moins stéréotypés (*ibid.*: 22-33). Quant aux morceaux choisis, ils perdent, hors de leur contexte original, de leur authenticité.

Un procédé bien connu dans certains enregistrements fabriqués (les “dialogues didactiques” de Besse) est celui des bruits de fond artificiellement ajoutés pour donner une impression d’authenticité, et sans doute aussi pour habituer les étudiants à l’imperfection des dialogues parlés réels. De même, le rythme des dialogues diffère selon les niveaux. À chaque manuel ses choix: les procédés sont hétérogènes.

Les exemples de dialogues donnés ci-dessus étaient tous basés sur des conversations orales. En DLC, ils sont utilisés entre autres pour faire travailler la compréhension et l’expression orales. Dans le cas particulier des forums de discussion en ligne, sur lesquels les didacticiens peuvent également s’appuyer, les interactions, bien qu’elles y soient écrites, tiennent également de l’oral. L’utilisation fréquente des émoticônes juxtaposées aux textes écrits pour jouer le rôle des mimiques (non verbales) des interactions orales le montre bien. Tout comme les dialogues oraux, ceux des forums peuvent être soit “didactiques”, soit “choisis”⁵.

Pour conclure cette partie, remarquons que les dialogues des manuels, qu’ils soient fabriqués ou “choisis”, ne constituent aucunement une fin en soi. Ils sont un tremplin vers des interactions réelles escomptées, qui peuvent avoir lieu en parallèle ou par la suite, en contexte institutionnel ou non (véritables rencontres en ligne, orales ou écrites, voyages, correspondance, etc.).

Des documents plus ou moins authentiques

Dans cette partie, nous nous focalisons sur des exemples de documents visuels, écrits et/ou multimodaux qui juxtaposent différents modes sémiotiques, comme dans le cas d’une affiche annonçant un film de cinéma: lettres, courriels, photos, documents littéraires, etc. Ces documents peuvent être utilisés en didactique des langues pour faire travailler la compréhension écrite, ou encore comme déclencheurs de conversation ou d’argumentation.

Le cas des photos

Comme pour les dialogues, certaines photos de manuels sont forgées, ou “didactisées”, tandis que d’autres sont “choisies”. L’ère communicative a amené avec elle, en réaction aux méthodes qui l’ont précédée, un désir de situer les actions, les interactions et les documents dans un environnement réel. Ainsi dans la préface d’*Intercodes* (Monnerie-Goarin & Callamand, 1983: 7, nos italiques):

Les photos en couleurs ne sont pas un artifice de décoration, une sorte de tableau champêtre et pittoresque d’une France *anonyme*; toutes ont été choisies pour fournir des documents; *elles aident à comprendre l’arrière-fond quotidien de la vie de ceux qui parlent et agissent* dans le texte: elles veulent être *à l’image de la civilisation française* au sens profond du terme, là où le paysage urbain et rural fait corps avec les habitants, et explique parfois mieux que n’importe quel texte la culture française.

Dans ce manuel sont effectivement regroupées, au centre de l’ouvrage, des photos en couleur (65-96, dossier intitulé “civilisation”) qui renvoient aux différentes

⁵ Soulignons à ce sujet l’intérêt récent pour les “corpus” en DLC – dont les forums de discussion – pour faire travailler des étudiants de divers niveaux.

unités thématiques de l'ouvrage. On y trouve de l'art, des restaurants, des usines, des monuments, des routes et autres paysages urbains, mais aussi des photos de la vie à la campagne, et des personnes (travailleurs, etc.). Ces photos choisies représentent la vie en France dans les années 80. On le voit à de nombreux indices: mode vestimentaire, coiffures, objets d'une autre époque (télévisions, voitures, vélos anciens, etc.). Bien que ces photos⁶ aient été choisies et arrangées dans un certain ordre par les auteurs du manuel, la diversité des lieux et des scènes présentées donne une impression, sinon d'authenticité, du moins de représentativité. L'idée ici est de souligner l'effort déployé par les auteurs pour présenter une importante variété de points de vue et de contextes à des étudiants intéressés par le mode de vie français/francophone en lien étroit avec la langue apprise. Autre exemple de photo "située": les plaques de noms de rues (*Sans frontières 1*: 17). Cependant, malgré les efforts déployés, une photo reste – littéralement – un cliché, une représentation simplifiée de la réalité.

En ce qui concerne l'obsolescence des documents, on observe souvent, de nos jours, notamment chez les enseignants, une confusion: un "document authentique", c'est-à-dire "choisi", d'après Besse (2001), est-il, ou devrait-il nécessairement être "à jour"? D'après nous, l'authenticité et l'actualité sont deux points différents. La représentativité d'un document est liée à une époque, mais son authenticité ne nous semble aucunement affectée par le temps, si l'on se rapporte à la définition du *TLFI* citée au départ: ce document a simplement été choisi par des didacticiens à une autre époque. Quant à savoir s'il est pertinent de travailler sur de tels documents en didactique des langues, il s'agit d'une autre question, en lien avec les objectifs du cours. S'il s'agit de présenter un pays ou une région dans sa réalité présente, cela est susceptible de ne pas être pertinent. Mais des documents du passé peuvent être, par ailleurs, didactiquement parlant, un bon tremplin vers des discussions au passé, des comparaisons entre cultures, etc. Dans ce cas, c'est à l'enseignant de jouer le rôle d'intermédiaire, de médiateur: s'il a vécu à cette époque passée, il peut partager son expérience.

Il arrive que des photos soient fabriquées, mises en scène (ou encore didactisées (cf. Besse 2001, *op. cit.*). Cela sert en général une cause bien précise. Dans l'exemple ci-dessous, la photo s'inscrit dans le contexte d'une leçon sur des annonces professionnelles. Elle représente différents types de personnes (le hippie, le jeune cadre dynamique, l'informaticien, le rêveur, etc.) dans le contexte de l'embauche. Une telle photo aurait pu aussi être utilisée pour une leçon sur la description physique ou les caractères. On est ici dans de la pure simulation (selon le mot de Debyser), ou dans ce que le Cuq appellerait une "perception d'authenticité".

⁶ Nous sommes contraints de nous limiter ici aux photos qui nous semblent les plus importantes.



Le nouveau taxi A1 (pages 68-69)

Les photos sont aussi parfois fabriquées pour des raisons beaucoup plus pragmatiques, tel que le problème des droits d’auteur, surtout dans le cas de portraits comme ci-dessus. Au début ou à la fin des manuels figurent toujours les crédits photographiques, et une photo forgée peut être moins coûteuse qu’un droit d’auteur à payer.

Une photo mise en scène est-t-elle nécessairement anonyme, non située? Il semble que ce soit souvent le cas. Mais il est tout à fait plausible qu’une telle photo soit prise dans un lieu reflétant des habitudes ou des signes culturels, pris surtout dans le sens de culture anthropologique. À l’inverse, une vraie photo peut également être située ou non.

Les documents écrits et multimodaux

Considérons à présent des documents écrits, qui sont souvent multimodaux, à l’exception parfois des documents littéraires (voir *infra*). Le document multimodal ci-dessous est un courriel forgé: un texte a été inséré dans un cadre représentant une boîte mail. On ne peut pas considérer ce document didactique comme anonyme: d’une part, il est présenté comme un e-mail, avec des noms, un expéditeur et un destinataire et, d’autre part, il est vu dans le cadre d’une activité suite à la présentation de cinq personnes, dont Sandro, le destinataire du message. On peut noter qu’ici, une situation supposée être “authentique”, la tâche d’écriture, s’appuie sur un document didactique non authentique.

COMMUNIQUEZ

3 Et vous ?
Antoine aime la lecture, la nature et la musique classique. Marion, le sport. Diouf, le cinéma... Et vous ?

4 Votre e-mail en français
Lisez l’e-mail de Marco. Comme Marco, écrivez un e-mail à un(e) correspondant(e).

De : marco.carvalho@webzine.net
À : sandro.carre@webzine.ch

Bonjour Sandro,
Je m’appelle Marco et j’ai dix-neuf ans. J’habite au Brésil. Mon père est dentiste et ma mère est professeur. J’ai un frère et une sœur. Mon frère s’appelle Ricardo, il a vingt-six ans et il est professeur de sport. Ma sœur, Julia, a vingt-trois ans. Elle est étudiante en France. Moi aussi, je suis étudiant, à São Paulo. J’aime beaucoup la lecture, le football et le rap (Eminem, Public Enemy...). Je parle portugais, espagnol, anglais et français (un peu).
À bientôt !
Marco

Le nouveau taxi A1 (p. 21)

Autre exemple de document multimodal: un badge ou une carte d'étudiant. Comme dans l'exemple précédent, on s'appuie sur un document didactique (fabriqué) pour se projeter (simulation) dans une situation réaliste. Toutefois, contrairement au document précédent, on se met ici dans la peau d'une autre personne (la femme représentée sur la photo), ce qui ne contribue pas vraiment à rendre la situation réaliste.



Le nouveau taxi A1 (p. 16)

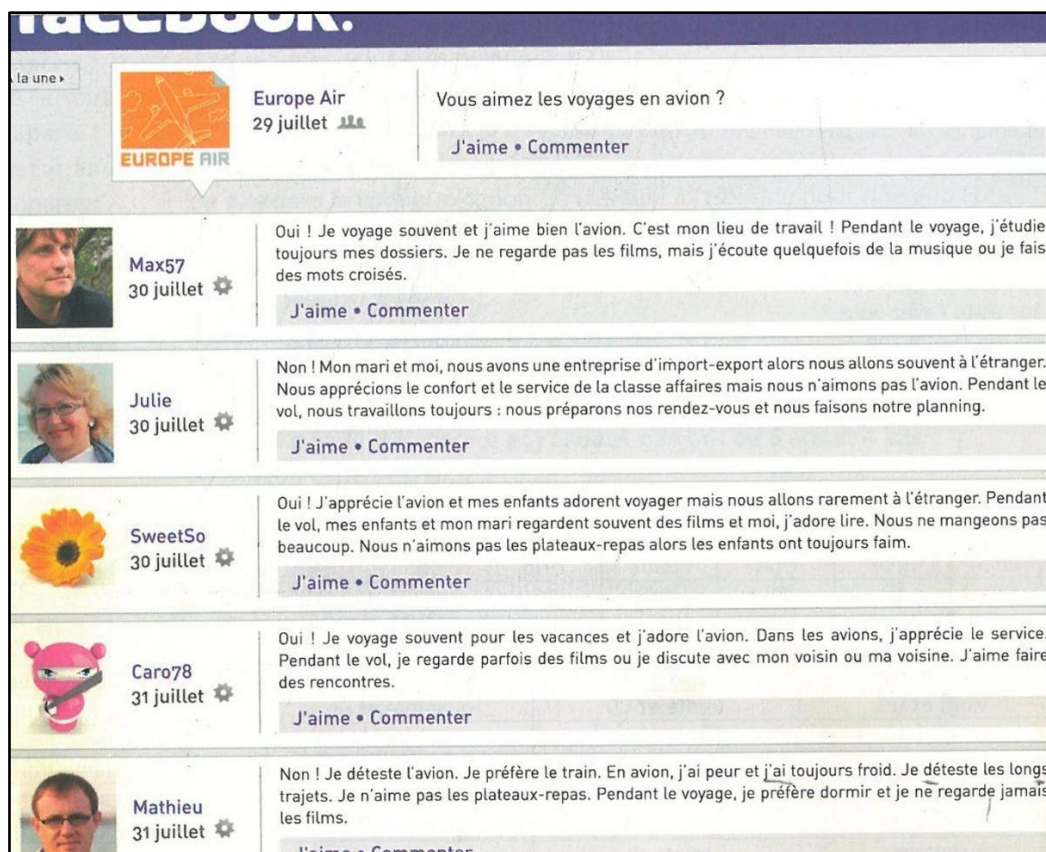
Finally, in the last example given below, we have chosen to compare diachronically two versions of the same manual: a first version of 2006 and a new version of 2013. The manual is *Objectif express A1-A2* (Dubois & Tauzin), which is more particularly aimed at the teaching-apprenticeship of a professional French. *A priori*, it could be situated in this type of method closer to situations desired "authentic", as they are close to the social context. Between 2006 and 2013, there have been many evolutions in didactics, notably due to the progressive propagation of ideas inspired by the CECRL (cf. *supra*). The preface of the new edition of the manual (p. 3) speaks of "renewed or updated" documents. Of what update is it speaking?

C Quelles sont vos habitudes en avion ?

1. LISEZ LE DOCUMENT

<p>JACQUES RENVIER</p>	<p>ANNETTE ET CONSTANTIN LANCELOT</p>	<p>AGATHE BRUNET</p>
<p>« Je voyage beaucoup. Je travaille souvent dans l'avion. Pendant le voyage, j'étudie mes dossiers et je prépare mes réunions. Je ne regarde jamais le film, mais j'écoute quelquefois de la musique. J'aime bien le jazz et la musique classique. »</p>	<p>« Nous avons une entreprise d'import-export, alors nous allons souvent à l'étranger. Nous voyageons en classe affaires, mais nous n'aimons pas l'avion. Pendant le vol, nous préparons nos rendez-vous et nous faisons notre planning. Nous ne mangeons pas beaucoup parce que nous détestons les plateaux-repas des avions. »</p>	<p>« Nous voyageons rarement, mais nous apprécions l'avion. Pendant le vol, mes enfants jouent et mon mari fait des mots croisés. Nous regardons toujours le film, mais les enfants préfèrent les dessins animés. »</p>

Objectif express A1-A2 (version de 2006, p. 25)



Objectif express A1-A2 (version de 2013, p. 30)

On voit que, dans les deux cas, les documents sont fabriqués. Ils ont été conçus spécialement dans un but didactique. Cependant, la nouvelle édition donne une impression plus réelle. On situe mieux le contexte d'une telle activité que dans la première version du manuel. Ainsi, le deuxième paragraphe de la première édition présente la photo d'un couple, Annette et Constantin Lancelot. Le texte correspondant est à la première personne du pluriel. Les personnes répondent à la question posée par un énonciateur inconnu: "Quelles sont vos habitudes en avion?" On fait bien le lien entre le texte et l'image mais on ne sait pas vraiment d'où une telle présentation pourrait être tirée – éventuellement d'un magazine. Dans la nouvelle édition de l'ouvrage, la photo a changé, Annette est devenue Sophie (deuxième paragraphe), le texte a été un peu modifié, mais surtout, le contexte est devenu beaucoup plus clair. Il s'agit d'un forum Facebook où le nom est d'ailleurs coupé en deux horizontalement, ce qui pose une fois de plus la question des droits d'auteur pour l'utilisation de documents "choisis" ou "didactiques"), et l'énonciateur qui pose la question n'est plus anonyme: il s'agit d'une entreprise, Europe Air. La question a d'ailleurs été légèrement modifiée, on demande cette fois aux clients: "Vous aimez les voyages en avion?" Une date est donnée pour la publication du message, le 29 juillet. L'année a été omise, sans doute pour pallier le problème du vieillissement des documents authentiques déjà soulevé.

Les textes littéraires

On en trouve dans les manuels contemporains, surtout à des niveaux élevés, à partir du B1. Pour les niveaux A1-A2, on trouve aussi parfois des extraits de poèmes, des proverbes, etc. Ces documents entrent dans la catégorie des textes “choisis” dont parle Besse (2001), à la limite entre le didactique et l’authentique. Les auteurs sont toujours cités, ce qui permet de situer en partie le texte. Le texte est parfois accompagné d’une photo de l’auteur ou de la couverture de l’ouvrage dont il est extrait. Par contre, comme tous les documents présentés dans un manuel, les textes littéraires sont toujours sectionnés et parfois découpés, et donc séparés en partie de leur contexte d’origine. Finalement, ces textes ne sont généralement pas réactualisés, c’est-à-dire qu’ils sont anciens et peu authentiques ou utilisés à titre exceptionnel.

Authenticité et informatique

Les versions informatiques de ces manuels n’apportent rien d’authentique aux documents qui y sont présentés. On peut dire, cependant, en reprenant le mot de Besse (*ibid.*) qu’ils sont de moins en moins “stéréotypés”, de plus en plus subtils dans la didactisation. Ainsi, par exemple, les audios des niveaux A1-A2 sont aujourd’hui remplacés par des vidéos avec des acteurs (cf. par ex. *Texto 1*, Lopes & Le Bougnec, 2016). La projection dans les situations simulées est, dans ce cas, facilitée.

En revanche, tout ce qui est utilisé par l’enseignant ou l’apprenant directement sur internet – donc hors manuel – est susceptible d’être plus authentique, car n’ayant pas été pensé en amont par des didacticiens. Par exemple, une recette de cuisine cherchée ou publiée par l’étudiant sur le site *marmiton.org* sera un document authentique. Il en va de même pour toute recherche de documents, présentation via supports numériques, télécollaborations, etc. Cela met en cause le manuel dont Debyser (*op. cit.*) prévoyait déjà la mort il y a 40 ans, mais qui est encore utilisé dans une grande majorité de centres de FLE à travers le monde, et qui le restera encore sans doute longtemps car il allège le travail de nombreux enseignants. Cependant, même pour des tâches aussi “authentiques” que possible, qui s’appuient sur des documents aussi “authentiques” que possible, peut-on considérer qu’une tâche effectuée dans un cadre scolaire puisse être dite authentique?

Cadre de l’enseignement et de l’apprentissage

Y a-t-il un sens à parler d’authenticité dans un cadre didactique? D’après Puren (2012), cette question, considérée notamment par rapport aux supports utilisés dans le cadre d’un cours, n’a pas de sens d’un point de vue didactique, puisque cela consisterait à s’interroger de l’extérieur de la discipline.

Je donnerai ici d’“authentique” une définition à la fois strictement didactique et strictement fonctionnelle: un document “authentique” est un document considéré par l’enseignant ou les auteurs du manuel comme suffisamment *représentatif* pour servir de support à un travail des apprenants en langue-culture. Savoir s’il l’est “réellement” par rapport à la langue étrangère relève d’une analyse linguistique; savoir s’il l’est “réellement” par rapport à la culture étrangère relève d’une analyse sociologique. *Quant à savoir s’il est encore “réellement” authentique dès lors qu’il est utilisé pour l’enseignement-*

apprentissage, la question n'a tout simplement pas de sens en didactique des langues-cultures, puisqu'elle ne peut se poser que de l'extérieur du processus d'enseignement-apprentissage, objet central de cette discipline (Puren, 2012: 4, nous soulignons).

Il nous paraît tout de même légitime de s'interroger sur le lien entre authenticité des situations/interactions/documents et celle du milieu didactique si l'on part du principe que la didactique est une “distanciation [permettant] de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement [etc.]” (Bailly, 1997: 10). Le “milieu”, ou encore “contexte”, ou “environnement”, est maintenant représenté sur la plupart des triangles didactiques/pédagogiques, depuis les apports de Legendre (1993): les trois pôles du triangle (enseignant, apprenants, savoirs) en dépendent directement.

Le milieu didactique serait, pour certains chercheurs nécessairement “non naturel”. Pour Valenzuela (2010: 73) par exemple, la didactique des langues “[...] a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel”. Sémantiquement, “naturel” rejoint “authentique” au niveau de la source, de la racine, de l'origine d'un phénomène. Le milieu didactique serait donc non naturel, car on y apprendrait – à commencer par les langues étrangères – de manière autrement plus formelle que dans la “vraie vie” (classe, enseignant, tableau, livres et cahiers, etc.). Rappelons cependant le passage en ligne, au moins partiellement, de nombreux cours depuis quelques années, accéléré par la période Covid-19 dès le début de l'année 2020. Or, les travaux qui s'intéressent aux TICE en DLC incluent les formations hybrides articulant présentiel et distanciel (Nissen, 2019). Les apprentissages qui ont lieu hors classe de langue pouvant être considérés d'une certaine manière comme hors du “milieu non naturel” et plus autonomes, cette idée de “milieu non naturel” ne nous semble plus vraiment aussi pertinente aujourd'hui qu'elle pouvait l'être il y a dix ou vingt ans.

Pour les situations intermédiaires, ni complètement formelles, ni complètement naturelles (par exemple les forums en ligne), on pourrait aussi, dans certains cas, utiliser le concept de “didactique invisible” (Ollivier, 2012: 7), notamment quand l'aspect didactique formel est masqué et que les apprenants sont susceptibles d'oublier que leur activité a été conçue en amont par un didacticien.

Finalement, les didacticiens qui défendent la perspective actionnelle considèrent la salle de classe comme un lieu de travail aussi authentique que celui de la société extérieure (voir la notion de co-culturel développée par Puren, par exemple dans son avant-propos du manuel *Version Originale 1*, Denyer et al., 2011: 3).

Authentique contre didactique?

L'authentique est particulièrement prisé en didactique, notamment depuis l'approche pragmatique des années 70-80. Mais il semble y avoir une contradiction. Un document authentique est un document original, non transformé, ou du moins perçu comme tel (d'après le Cuq). Quant à la didactique, elle en est, par définition, l'exact contraire. Qu'est-ce que la “transposition didactique” (Chevallard, 1985) sinon

l'adaptation, la transformation du “savoir savant”, pour qu'il devienne enseignable à des apprenants? Dire d'une transformation qu'elle est authentique est un contresens.

En réalité, cette tension entre l'authentique et le didactique n'est pas nouvelle. La question de savoir s'il fallait didactiser ou non les documents à enseigner était déjà d'actualité au XVIII^e siècle. Les partisans de l'authentique étaient alors ironiquement parfois ceux qu'on qualifierait aujourd'hui de réactionnaires. L'abbé Pluche s'oppose, à son époque à la transposition didactique afin de respecter “le texte des Auteurs comme une chose sacrée” (Besse, 2001: 23). En effet, l'adaptation des textes originaux était vue par ce dernier comme un blasphème. Ces deux tendances, étude des textes originaux ou didactisation de ces textes, ont d'ailleurs été à l'origine de débats sans fin au cours de l'histoire (*ibid.*: 23)⁷.

Besse revient également sur le différend ayant opposé dans les années 1970 les adeptes de la “présentation dialoguée” de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) à ceux qui encourageaient alors l'utilisation de documents authentiques tirés des médias, sans avoir forcément réfléchi sérieusement à ce qu'un tel choix risquait de se faire au détriment du didactique (*ibid.*: 24). L'auteur déconstruit à la fois la supposée “pureté”⁸ des textes latins originaux, en montrant que les exercices à travers lesquels ils étaient présentés les dénaturaient, et l'authenticité des “documents authentiques” des années 70 car, dit-il, “transférer dans une classe de L2 l'intégralité (par reproduction visuelle ou sonore) d'un ‘document’ est loin de suffire à y transférer ce qui faisait originalement son ‘authenticité’; et ce, quelle que soit la technique utilisée pour enseigner/apprendre la langue illustrée par ce document” (*ibid.*: 24).

Une didactisation naturelle?

Concernant la tension entre didactique et authentique, Besse (2001: 26) ne trouve pas l'adaptation de documents originaux forcément plus artificielle que l'approche “puriste” qui considère les textes d'origine comme quasi sacrés. Il donne l'exemple des “locuteurs natifs ordinaires” s'adressant à des personnes ne maîtrisant pas leur langue. Les premiers trouvent “naturellement” des stratégies pour communiquer avec les seconds.

Mais, dans l'exemple de Besse, n'est-ce pas davantage l'acte d'enseigner et d'apprendre qui est naturel? L'exemple ne concerne pas des documents, mais décrit un phénomène de la vie quotidienne. Des chercheurs s'intéressent à la question de l'“informel” en éducation. Schugurensky (2007: 16) réfléchit à ce problème sur la base de deux critères: l'intention ou non d'apprendre et la conscience ou non d'avoir appris, *a posteriori*. Ces situations d'apprentissage sont qualifiées, selon chacun des cas,

⁷ Besse s'intéresse notamment aux débats ayant eu lieu à partir du XVIII^e siècle au sujet de l'enseignement-apprentissage du latin. Les “puristes” s'opposaient à ce que des “textes latins [puissent être] ‘composés exprès’ ou remaniés didactiquement (construction faite, périodes coupées, ellipses restituées, exceptions gommées)”. Puis, plus récemment, il s'est intéressé au français (*ibid.*: 24). Il semble qu'on ait peu évolué depuis lors dans ce domaine, le sujet restant d'actualité.

⁸ Autre mot utilisé pour authenticité, avec une connotation surtout morale, voire religieuse (cf. le dérivé “purification”).

d'autodirigées (intention et conscience), de fortuites (pas d'intention mais conscience) ou encore, lorsqu'il n'y a ni volonté, ni conscience, de "socialisation". On trouve une analyse similaire chez Brougère (2007: 5) et Brougère & Bézille (2007: 122). Nous avons nous-même tenté de montrer dans deux articles que certaines situations d'enseignement-apprentissage considérées non didactiques se rapprochaient beaucoup de ce qui se fait en didactique (Navé, 2021b) et *vice versa* (Navé, 2022). Le cas des travaux en ligne, notamment les échanges sur des forums de discussion, nous semble intéressant de ce point de vue. On se rapproche alors de situations naturelles, voire "authentiques". Le fait que des situations d'enseignement-apprentissage puissent être parfois classées en fonction de l'intentionnalité pourrait faire l'objet de recherches futures.

Quelques pistes de réflexion pour des adjectifs plus précis

En réponse au positionnement de Puren relevé plus haut – l'authenticité en didactique se mesure à partir de la représentativité d'un document –, il nous semble cependant légitime de nous interroger sur le sens des mots que nous utilisons. "Authentique" ne pourrait-il pas être remplacé par des adjectifs plus précis, peut-être plus pertinents, en DLC, dans chacun des cas identifiés plus haut (les situations, les interactions, les documents, voire le milieu d'enseignement-apprentissage)?

Items	Plus didactique	←—————→	Plus authentique
Documents	Fabriqués, didactisés (pour des photos, on peut aussi parler de mise en scène).	Choisis.	Authentiques.
	Anonymes ou situés. Non représentatifs.	Plus ou moins situés. Représentatifs.	Situés. Réels.
Interactions verbales	Stéréotypées. Dialogues fabriqués (ou "didactiques").	Fluides. Dialogues choisis.	Naturelles. Dialogues authentiques.
Situations, cas	Exercices.	Simulations (réalistes, ancrées dans la réalité sociale).	Tâches, travaux (vrais, véritables).
Milieu d'enseignement-apprentissage	Situations d'enseignement-apprentissage non naturelles, formelles.	Didactique invisible.	Enseignement-apprentissage fortuit, informel.

Tableau 1

Quelques adjectifs et substantifs pour remplacer "authentique" et "authenticité"

On retrouve dans ce tableau des adjectifs et substantifs évoqués au fil de cette discussion. Tout d'abord, il faut noter le continuum – représenté par une flèche – entre didactique et authentique: nombre de cas liés à des enseignements-apprentissages se trouvent, en effet, quelque part entre ces deux pôles. Le critère de l'authenticité tel qu'il a été défini au départ est intimement lié à l'absence d'intention. Là où il y a intention d'enseigner ou d'apprendre, il n'est donc pas approprié de parler d'authenticité. Il nous semble, par ailleurs, abusif d'y inclure des "perceptions" d'authenticité (cf. définition du Cuq). Partant de là, plutôt que de parler de pseudo-

authenticité pour chacun des critères considérés, les adjectifs et substantifs suivants tirés de la littérature évoquée peuvent être proposés.

- *Les documents*

Un document est authentique s'il n'a pas été pensé en amont par des didacticiens. Un document trouvé par un étudiant suite à une recherche sur internet ou dans une bibliothèque en est un exemple. Pour les documents authentiques sélectionnés par des didacticiens en vue de les utiliser dans leurs cours, on dira plutôt qu'ils ont été "choisis". Si un document est créé de toute pièce, il est dit "didactique" ou "fabriqué". Le document est dit "représentatif" linguistiquement et/ou culturellement (Puren, 2012) s'il se rapproche de la réalité. La diversité et la complexité des documents peuvent participer de la représentativité, comme au sujet des photos choisies par les auteurs d'un manuel.

- *Les interactions verbales*

Si la didactisation rend les dialogues peu fluides, trop saccadés (cf. l'exemple donné *supra* de la méthode audio-visuelle *La France en direct*), on peut parler de dialogues "stéréotypés". Les adjectifs "fabriqués" et "choisis" peuvent s'appliquer à ce cas comme pour les documents.

- *Les situations*

On peut parler de "simulations", ou de "simulations réalistes", ou encore de "cas réalistes", pour les situations qui semblent parfaitement réelles, par opposition à des simulations qui "sonnent faux", qui en réalité s'apparentent à des exercices scolaires. Quant aux concepts de "tâches" ou "travaux", répandus largement en didactique depuis le CECRL, ils devraient être réservés aux situations de la vie réelle, où l'apprentissage n'est pas intentionnel. Pour des tâches réalisées en classe, il s'agirait plutôt de "tâches didactiques". C'est Célestin Freinet qui parlait déjà de "travail" à son époque, il y a cent ans.

- *Le milieu*

On parlera de situations d'enseignement-apprentissage "formelles" pour tout ce qui relève de la "forme école" (cf. Schneuwly & Hofstetter, 2020: 380). Quant aux enseignements-apprentissages informels, et donc authentiques, ils sont fortuits (par exemple la mère/le père qui, sans le savoir, enseigne la syntaxe et du vocabulaire à son enfant en lui chantant une berceuse). Entre ces deux extrêmes, il existe une multitude de situations plus ou moins formelles, qui incluent les forums de discussion en ligne mis en place dans le cadre d'un cours, mais qui peuvent se poursuivre hors classe. Quand les étudiants oublient que l'activité a été pensée par des didacticiens, on peut parler de didactique invisible.

Nous ne soutenons pas l'idée selon laquelle authentique serait parfois associé à "moderne", "à jour" et c'est la raison pour laquelle rien n'apparaît à ce sujet dans le tableau ci-dessus. Ce qui "vieillit mal", comme disait le Cuq au départ au sujet des documents, c'est moins le document authentique que ce qu'il comporte de culturel. Un texte authentique ancien ne sera donc pas forcément représentatif d'une langue ou d'une culture (cf. Puren, 2012), mais son authenticité n'en sera en rien altérée; il s'agit d'un document qu'on peut alors aussi qualifier d'historique. L'enseignant

jouera, dans ce cas, un rôle de médiation important entre le texte et les apprenants, de même qu'entre passé et présent.

D'autre part, "pur" ou "pureté", quand ils se rapportent à un texte, devraient être évités car ils comportent un jugement de valeur. Ils sont encore plus problématiques que l'idée d'authenticité qui, comme nous l'avons montré, comprend ce sens moral parmi d'autres.

Conclusion

Aujourd'hui, les documents dits authentiques sont généralement appréciés en didactique des langues. Nous nous sommes cantonné au champ de la didactique, mais il est très probable que le concept en question ne soit pas utilisé strictement de la même manière dans des disciplines différentes. En bref, l'authentique est relatif.

Pour certains didacticiens, l'authenticité en didactique des langues serait une authenticité de perception. Mais dans cette réflexion, plutôt que de nous référer à une authenticité entre guillemets, nous avons proposé des mots que nous jugeons plus précis et plus justes, qui, bien qu'ils ne soient pas utilisés autant qu'"authenticité", existent dans la littérature depuis longtemps.

On pourrait, pour aller plus loin encore dans notre critique, se demander si cette poussée actuelle vers l'authenticité, outre l'explication historique donnée, qui ne justifie en rien les choix des enseignants et de nombreux chercheurs en DLC, reste aujourd'hui légitime. Certains chercheurs justifient ce choix sur le critère de la motivation qu'impliquerait le recours à des documents ou situations authentiques. Un document est, en effet, plus ou moins représentatif des aspects culturels sous-jacents à la langue. Nous pensons que, sur ce point, tout dépend des cas, des critères, des niveaux. Dans certaines situations (niveaux débutants, par exemple), des documents authentiques pourraient même décourager des étudiants. De plus, un document didactique fabriqué a pour vocation de faciliter, de stimuler l'apprentissage. Il peut s'avérer plus efficace de ce point de vue qu'un document choisi. En ce qui concerne les manuels contemporains qui font le choix d'éviter les dialogues (fabriqués ou non), nous pensons, qu'ils se privent, là encore, parfois au nom d'une authenticité utopique, d'un outil de choix pour l'entrée en langue. Il en va de même pour les situations qui, proches de la réalité sociale, n'impliquent pas nécessairement un progrès à tous égards. Porcher (2015: n. p.) mentionne, dans ce sens, une expérience inattendue qu'il a vécue lors d'une mission à Moscou avec le ministère des Affaires étrangères. Dans la classe d'une école soviétique élitiste, de jeunes enfants prenaient plaisir à apprendre le français en dépit d'une méthode qui, selon les idées pragmatiques de l'époque, aurait été jugée très sévèrement en France: les situations proposées n'avaient absolument rien d'"authentique". L'exemple tiré du manuel en question, que Porcher (*ibid.*: n. p.) entendit alors, est le suivant: "l'éléphant n'est ni sur la chaise ni sur la table, mais dans le lit". Cependant, relate-t-il, "tous les élèves, je dis bien tous, pratiquaient, à l'oral comme à l'écrit, un français impeccable, sans aucun accent et dans tous les registres. [...]".

D'où ce vœu final: que l'authenticité soit une porte de réflexion vers plus de créativité, de culture, de plaisir en DLC. Qu'elle ne soit pas une hégémonie, une nouvelle standardisation, une obligation, une tâche – même soi-disant “authentique”.

Références bibliographiques

- AUSTIN, John Langshaw. 1970. *Quand dire, c'est faire*. Paris: Éditions du Seuil.
- BAILLY, Danielle. 1997. *Didactique de l'anglais (1) – Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris: Nathan.
- BÉRARD, Évelyne. 1991. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: CLE International.
- BESSE, Henri. 2001. Propositions pour une typologie des méthodes de langues. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 26. URL: <http://journals.openedition.org/dhfiles/2063>.
- BESSE, Henri. 2010. Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant. *Synergies Chine* 5, 15-25.
- BROUGÈRE, Gilles. 2007. Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* 160, 5-12.
- BROUGÈRE, Gilles & Hélène BÉZILLE. 2007. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* 158, 117-160. URL: <https://doi.org/10.4000/rfp.516>.
- CAPELLE, Janine et Guy. 1971. *La France en direct 1*. Paris: Hachette.
- CAPELLE, Guy & Robert MENAND. 2009. *Nouveau taxi A1*. Paris: Hachette.
- CHEVALLARD, Yves. 1985. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- COCTON, Marie-Noëlle, Julien KOHLMANN, Marie RABIN & Delphine RIPAUD. 2020. *L'atelier niveau B1*. Paris: Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- CUQ, Jean-Pierre (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- DEBYSER, Francis, 1973. La mort du manuel ou le déclin de l'illusion méthodologique. *Le français dans le monde* 100, 63-68.
- DENYER, Monique, Agustin GARMENDIA & Marie-Laure LIONS-OLIVIERI. 2011. *Version Originale 1 - Méthode de français*. Paris: Éditions Maison des langues
- DUBOIS, Anne-Lyse & Béatrice TAUZIN. 2013. *Objectif express A1-A2*. Paris: Hachette.

- HABERMAS, Jürgen. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1990. *Les interactions verbales* (t. 1). Paris: Armand Colin.
- LEGENDRE, Renald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec, Canada – Paris: Guérin – ESKA.
- LOPES, Marie-José & Jean-Thierry LE BOUGNEC. 2016. *Texto 1 A1: Méthode de français*. Paris: Hachette.
- MONNERIE-GOARIN, Annie & Monique CALLAMAND. 1983. *Intercodes: méthode de français langue étrangère 1*. Paris: Larousse.
- NAVÉ, Éric. 2021a. *40 ans de représentations d'un monde-cible en constante évolution : étude diachronique de manuels de FLE dits universalistes à destination d'adultes débutants*. Mémoire de Master, Université de Lorraine, Metz.
- NAVÉ, Éric. 2021b. D'un apprentissage à un autre: étude anthropologique d'un groupe d'échange culturel et linguistique non institutionnel en Arabie saoudite. Communautés informelles d'apprentissage, communautés de pratique – Apprendre avec, par et pour les autres ¿ *Interrogations? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*. URL: <https://www.revue-interrogations.org/D-un-apprentissage-a-un-autre>.
- NAVÉ, Éric. 2022. Penser l'informel à l'aune de contextes d'enseignement-apprentissage dits formels. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 20: 1. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/11344>.
- NISSEN, Elke. 2019. *Formation hybride en langues: articuler présentiel et distanciel*. Paris: Didier.
- OLLIVIER, Christian. 2012. Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic* 15: 1. URL: <https://journals.openedition.org/alsic/2402>.
- PORCHER, Louis. 2015. *Naguère (ou jadis)*. *Repères DoRiF* 7. DoRiF Università, Roma. URL: <https://www.dorif.it/reperes/louis-porcher-naguere-ou-jadis/>.
- PUREN, Christian. 2012. Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires: du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles. URL: <https://www.christianpuren.com/2012/08/23/publication-de-l-article-2012j-traitement-didactique-des-documents-authentiques-et-sp%C3%A9cificit%C3%A9s-des-textes-litt%C3%A9raires-du-mod%C3%A8le-historique-des-t%C3%A2ches-scolaires-aux-quatre-logiques-documentaires-actuelles>.
- SCHNEUWLY, Bernard & Rita HOFSTETTER. 2020. La didactique: la science de transmission des savoirs dans la société. *Archive ouverte UNIGE*, 379-400.
- SCHUGURENSKY, Daniel. 2007. “Vingt mille lieues sous les mers”: les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* 160, 13-27. URL: <https://doi.org/10.4000/rfp.583>.

- VALENZUELA Oscar. 2010. La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage, *Synergies Chili* 6, 71-86.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, Michel VERDELHAN & Philippe DOMINIQUE. 1985. *Sans frontières 1*. Paris: CLE International.
- VOGRIG, Jean-Noël. 2021. Documents authentiques, documents fabriqués: enjeux pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 40: 1.