



HAL
open science

L'authenticité du document authentique, un mirage pédagogique ?

Estelle Riquois

► **To cite this version:**

Estelle Riquois. L'authenticité du document authentique, un mirage pédagogique?. *Etudes en didactique des langues*, 2023, L'authenticité / Authenticity, 40, pp.63-79. hal-04398210

HAL Id: hal-04398210

<https://hal.science/hal-04398210v1>

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.

L'authenticité du document authentique, un mirage pédagogique?

Estelle RIQUOIS

MCF, Laboratoire EDA, Université Paris Cité



Introduction

Dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (désormais FLE), le mot “authentique” est à la fois chargé de sens et source d’interrogation. Depuis les années 1970, il est utilisé dans les textes théoriques en l’accolant fréquemment au mot “document” et il est accepté comme une donnée inhérente à la classe de langue. L’un des principes de l’approche communicative est d’ailleurs d’utiliser des documents authentiques (Bérard, 1991). L’authenticité peut également apparaître ailleurs que dans les supports pédagogiques. La communication peut être authentique, tout comme les tâches proposées par l’enseignant ou l’intention de communication de l’apprenant.

Mais que recouvre réellement ce terme? Dans le cadre d’une classe où l’on apprend à parler une langue étrangère, où l’objectif de l’apprentissage est à la fois l’objet et l’outil, l’authenticité existe-t-elle vraiment? Les consignes de l’enseignant régissent les actes de parole, les activités à réaliser motivent la compréhension d’un texte ou la recherche d’une information. La communication est en partie factice, il faut “faire comme si” pour apprendre à “faire”.

Et pourtant, comme nous le verrons dans cet article, l’authenticité est toujours un critère important pour de nombreux enseignants qui se positionnent par rapport à ce qu’ils perçoivent comme une injonction. Certains sont à l’aise avec l’exploitation pédagogique de documents de ce type, quand d’autres privilégient le manuel tout en s’excusant de ne pas faire “ce qu’il faudrait”. Il y aurait donc une forme de *doxa* (Lhéréty, 2010: 1) qui placerait l’authentique en opposition au fabriqué, le premier étant considéré comme un critère d’évaluation positive de l’enseignement, tandis que le second serait la marque d’un enseignement de moins bonne qualité.

Cette échelle de valeurs ne doit toutefois pas masquer la polysémie actuelle de ce terme qui nous invite à revenir à ses origines pour mieux le comprendre. L’authenticité doit être questionnée, comme elle l’a d’ailleurs été dès ses premières apparitions, ce que nous verrons dans la première partie où nous rappelons l’évolution historique de cette notion. Nous aborderons ensuite les tensions qui traversent les textes et les discussions théoriques sur la pertinence de l’authenticité.

Elles montrent que ce terme peut faire l'objet d'une pluralité d'interprétations qui ne s'excluent pas mutuellement, offrant un espace à explorer pour les enseignants plutôt qu'une exigence qui interdirait toute variation. Enfin, nous regarderons du côté de la classe et des enseignants qui doivent composer avec cette authenticité, puis du côté des apprenants qui sont les principaux destinataires de ces documents et les participants à ces situations authentiques.

Du document “non fabriqué” au document “authentique”

L'authenticité, de prime abord, correspond à une notion qui semble bien définie dans le champ du FLE. L'authentique s'oppose au fabriqué, notamment dans l'approche communicative où les documents sont prioritairement issus de la vie réelle.

En observant l'émergence de cette notion (Bento & Riquois, 2022), elle apparaît néanmoins au cœur de plusieurs tensions, ce qui invite à ne pas la limiter à la simple description d'un type de support pédagogique.

L'authentique avant l'authentique

L'acte de naissance de l'authenticité en FLE est traditionnellement fixé en 1970, lors de la publication du numéro 73 de la revue *Le français dans le monde* portant sur “le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère”.

Ce n'est toutefois pas réellement une nouveauté à cette époque puisque les documents non conçus pour une situation d'enseignement/apprentissage du FLE, comme les textes littéraires, sont déjà utilisés dans les classes depuis plusieurs siècles. Ils sont lus pour être traduits et pour observer le système grammatical, notamment à partir du niveau 2 qui nécessite un recours plus intense à l'écrit (Puren, 1988).

Au XIX^e siècle, une évolution apparaît progressivement dans la méthodologie traditionnelle. Les textes écrits, utilisés en classe mais non fabriqués pour cet usage, ne sont toujours pas désignés comme étant authentiques, mais ils sont employés en tant que documents qui permettent d'accéder à l'usage réel des locuteurs de la langue enseignée (Puren, 1988: 31; Gilmore, 2007: 97; Riquois, 2010: 131). Les évolutions de cette période, notamment technologiques, entraînent de nouveaux besoins pour ceux qui apprennent des langues étrangères, ce qui se répercute sur la façon dont l'enseignement est conçu et mis en place.

En 1902, les Instructions Officielles mentionnent le “document non fabriqué” comme support dont l'aspect culturel doit être valorisé, puis, dans les Instructions de 1908, il est indiqué qu'il faut privilégier les textes littéraires face aux “documents de civilisation non littéraires” (Puren, 1988: 171), autre appellation des documents authentiques. Les supports d'apprentissage se diversifient, et si les enseignants sont appelés à conserver une place de choix à la littérature, le rappel de 1908 laisse penser que les documents non fabriqués connaissent un certain succès dans les classes.

À partir des années 1920, la méthodologie active favorise, elle aussi, les supports non-fabriqués. Ils sont ensuite abandonnés à partir des années 1950 car, dans les méthodes audio-visuelles, l'enseignement s'appuie sur un manuel qui contient l'ensemble des supports de cours et qui propose une progression rigoureuse instaurée

dès le niveau 1. Celle-ci organise la présentation des différentes leçons de manière raisonnée, ce qui n'est pas réalisable avec les documents non-fabriqués dont il n'est pas possible de contrôler le contenu. Ils sont alors considérés comme des éléments perturbateurs qui ne permettent pas de respecter la progression fixée dans la méthode (Riquois, 2010: 130; Bento & Riquois, 2022).

Une notion en tension

Il faut attendre les années 1970 pour que l'authentique devienne une notion charnière de la didactique du FLE.

Depuis la fin des années 1950, ce champ disciplinaire se constitue progressivement. Des instances officielles sont créées comme le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CRÉDIF) et le Bureau d'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger (BELC). La revue *Le Français dans le monde* est lancée pour offrir un espace de publication aux chercheurs. Pour Coste (1989: 24), "ce sont ces centres spécialisés et ce support éditorial qui seront d'abord les lieux de production des discours d'une didactique du français langue étrangère".

Une tension forte apparaît alors entre l'enseignement traditionnel du "français pour les étrangers" et celui du "français langue étrangère" qui se veut moderne en utilisant du matériel audiovisuel, des laboratoires de langue et des moyens scientifiques nouveaux comme les enregistrements de conversations pour constituer, par exemple, les listes de notions et fonctions présentées dans *Le français élémentaire* devenu plus tard *Le français fondamental* (Ministère de l'Éducation nationale, 1954).

La notion d'authenticité s'inscrit dans cette dynamique de légitimation d'un champ disciplinaire et va venir renforcer le mouvement d'opposition contre les méthodologies utilisées dans les années 1950. Elle émerge lors d'un congrès au Chili dont les participants sont invités à publier leurs réflexions dans un numéro du *Français dans le monde* portant sur le niveau 2, permettant ainsi une diffusion de ces travaux et une forme de validation par les institutions. La revue est soutenue par le ministère des Affaires Étrangères et par l'éditeur Hachette qui se sont associés pour sa création (Coste, 1989: 25) car l'enjeu est aussi commercial. Les manuels utilisés précédemment connaissent des chiffres de vente importants et les éditeurs sont attentifs aux évolutions du marché. Les progrès techniques et technologiques permettent également un meilleur accès aux documents authentiques et la possibilité de les stocker, de les reproduire et de les diffuser plus aisément.

Les conditions sont donc réunies pour qu'il y ait une évolution durable et c'est dans le numéro 73 du *Français dans le monde* de 1970 qu'elle apparaît, notamment avec l'article de Coste intitulé "Textes et documents authentiques au Niveau 2". L'auteur appelle à un "usage authentique des textes authentiques" (1970: 89). L'élève doit s'approcher des usages réels de la langue en étant "mis au contact d'un discours qui ne lui était pas d'abord destiné, mais qui appartient au vaste ensemble des messages écrits et oraux produits par des francophones pour des francophones" (*ibid.*: 90). Au niveau 2, un socle de connaissances minimal doit ainsi permettre de placer l'élève dans une position de locuteur natif, tant par la nature des supports pédagogiques que par les tâches qui sont demandées. Coste met néanmoins son lecteur en garde contre

la “tentation” d’un modèle authentique, qu’il considère comme étant tout aussi dommageable que le précédent, en sous-titrant son article “contre l’autorité de l’authentique”. Il n’est pas question, pour lui, de basculer vers un enseignement où l’authentique serait la seule norme. Il s’agit plutôt de diversifier les sources possibles d’apprentissage. Il précise d’ailleurs que “l’expression retenue est un pis-aller et ne se laisse définir que négativement: le texte authentique n’a pas été préparé à des fins d’enseignement du français langue étrangère” (*ibid.*: 88). C’est donc un outil pratique, mais qui doit être manié avec précaution pour ne pas en faire un dogme.

Le recours au terme “natif” peut aussi être discuté car, comme le dit Muni Toke (2013: 6), il “est également porteur d’une valeur ethno-raciale implicite: l’authenticité et la légitimité du *locuteur natif* tiennent à l’appartenance culturelle qu’on lui prête”, ce qui peut engendrer une hiérarchie des “natifs”, certains l’étant plus que d’autres. Il devient également un idéal qui ne peut pas être atteint par des apprenants qui, par ce statut, ne seront jamais “natifs”.

L’authenticité et l’approche communicative

Malgré cette prudence affichée, l’authenticité va devenir l’une des notions emblématiques de l’approche communicative et marquer une opposition nette avec le document “fabriqué” et, par extension, avec les méthodologies précédentes.

Les ouvrages théoriques qui présentent cette méthodologie appellent à développer l’authenticité de la communication en classe par l’usage de supports pédagogiques adaptés (Widdowson, 1981; Bérard, 1991). Zarate (1986: 76), dans son livre *Enseigner une culture étrangère* propose de s’appuyer sur les documents authentiques pour enseigner à la fois la langue et la culture car ils “font entrer en trombe le réel dans la classe. Des objets, des discours empruntés directement à la culture étrangère viennent témoigner du quotidien d’une culture”. L’objectif est aussi de développer l’autonomie des apprenants en favorisant des “moments de contact ou de ‘découverte’ de la langue cible” pour que l’apprenant puisse “profiter potentiellement de tout document en langue cible pour faire avancer son apprentissage à tout moment” (Boulton & Tyne, 2014: 23). Pour Roulet (1976: 56), l’élève trouve dans les documents “réels” “des situations et des actes de communication susceptibles de répondre à ses besoins et ses intérêts”.

La période historique est également propice à cette émergence qui rencontre un public ouvert à ces idées. De nombreux enseignants ne souhaitent plus suivre les progressions strictes des manuels et accueillent favorablement cette proposition (Gilmore, 2007: 99). Boyer, Butzbach & Pendanx (1990: 27) expliquent que les enseignants ont “le sentiment que les dialogues ‘fabriqués’ de telle ou telle méthode présentaient une langue peu naturelle et qu’ils étaient par trop éloignés de l’authentique communication entre Français”. Les apprenants montrent des difficultés à transférer les savoirs acquis en classe avec des documents fabriqués, ce qui ne serait pas le cas avec des documents authentiques (Adami, 2009: 63; Debaisieux, 2009: 42). Le document authentique devient un support pédagogique incontournable, apparemment paré de toutes les qualités que n’avait pas le fabriqué

et laissant aux enseignants une certaine liberté dans le choix de ces documents en favorisant l'éclectisme.

Par ailleurs, cette prédominance de l'authentique va induire une focalisation sur l'espace francophone et, plus précisément, sur la France. Les documents authentiques proviennent majoritairement de l'hexagone, ce qui entraîne le développement d'une offre éditoriale de manuels généralistes conçus en France par des enseignants dits natifs à destination de l'étranger. L'enseignant natif serait-il lui aussi plus authentique? Il semble, en tout cas, constituer un argument publicitaire comme le montrent les publicités des numéros du *Français dans le monde* publiés à cette époque, et une figure d'autorité en position de statuer sur ce qui est authentique et ce qui ne l'est pas. Pour Castellotti (2015: 126), "ceux qui sont censés être 'natifs' sont ainsi investis du pouvoir de devenir des experts reconnus, capables de garantir (avec un certificat d'origine contrôlée?) l'authenticité, à la fois linguistique et culturelle".

Le réel, la vie quotidienne s'érigent désormais en idéal communicatif, telle une norme où, cependant, la variation se manifeste sans cesse.

L'idéal authentique

Près de 40 ans plus tard, l'authenticité est toujours considérée comme un critère de qualité pour les supports pédagogiques utilisés en classe. Pourtant, plusieurs critiques étaient déjà apparues dès les années 1970, portant à la fois sur l'efficacité et sur l'existence même de l'authentique.

Le mirage de l'authentique

Selon les textes cités précédemment, l'intérêt de l'authenticité réside dans la possibilité de mettre les apprenants en contact avec le réel, avec une communication "vraie". Ils sont ainsi en mesure de s'essayer à la lecture ou à l'écoute de documents qui nécessitent la mise en œuvre de moyens linguistiques et communicatifs de la "vraie vie", ce qui ne serait pas le cas lorsqu'on utilise un document "fabriqué", comme le soulignent Adami (2009: 63) ou Debaisieux (2009: 42) cités plus haut. Ces supports sont également censés motiver les apprenants car ils leur permettent de s'insérer dans une fiction de relation directe à la culture étrangère (Zarate, 1986; Boulton & Tyne, 2014). Pour Holec (1990: 67), les documents authentiques favoriseraient des "moments de contact ou de découverte de la langue cible".

Cette mise en contact ne constitue toutefois pas une "vraie" communication. Dans le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, il est indiqué que le caractère authentique désigne "tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle" (Cuq, 2003: 29). La communication dans la classe n'est donc pas "réelle". La situation d'apprentissage implique une communication provoquée par une consigne, sollicitée par l'enseignant et simulée pour s'entraîner et apprendre. Le vrai, et partant, l'authentique, ne seraient pas atteignables dans une classe de langue.

En 1980, Besse & Galisson affirmaient encore plus clairement: "l'authentique n'existe pas" (1980: 81-82) et, effectivement, c'est une tentative de captation d'une

situation de communication, d'une scène de la vie d'un natif liée à un document ou un acte de parole qui n'est justement qu'une captation. Hors de son contexte originel, l'authenticité du document (entendu au sens large de document écrit ou oral) disparaît, tout comme celle de la situation. C'est un mirage que le cadre de la classe annule tout en le validant. Le document ou le support pédagogique devient "authentique" parce qu'il est présenté comme tel par l'enseignant. Or, tout en le présentant ainsi face à des élèves en situation d'apprentissage, l'enseignant invalide son authenticité et l'intègre dans un contexte qui n'est plus le sien, qui ne permet plus de l'utiliser comme il a été prévu de le faire lors de sa création. Comme le dit Besse (1980: 52), "un texte mériterait le qualificatif d'authentique dans l'exacte mesure où il n'a pas été créé pour la classe. Tout le problème est que c'est dans une classe qu'il est utilisé". La situation de communication porte donc une part de l'authenticité du document. Ce n'est pas une qualité intrinsèque, mais un ensemble d'éléments qui s'accordent pour qu'un document et sa réception soient "vrais".

De la même façon, quand Zarate (1986: 76) énonce que le réel s'introduit dans la classe, elle souligne également l'aspect artificiel de cette transposition d'une situation à une autre et signale l'incomplétude du document authentique. Pour elle, une mise en scène du document est nécessaire à sa compréhension et à son exploitation pédagogique. L'apprenant ne maîtrise pas l'ensemble des informations relatives à la situation de communication, les connaissances supposées des interlocuteurs d'origine, les connaissances linguistiques parfois également, ce qui peut entraver l'appréhension du document dans sa globalité et, par conséquent, sa compréhension.

Vraie ou fausse communication

Dans ces conditions, comment créer une situation de réception qui permette la mise en place d'un processus de compréhension ou d'une situation de communication qui soit authentique?

C'est ici toute la question du vrai et du faux, du "faire comme si" qui se pose. La classe de langue est un lieu d'entraînement où l'objet de l'apprentissage est aussi son outil. Il faut utiliser la langue pour l'apprendre, il faut faire pour apprendre à faire tout en ayant conscience qu'il s'agit d'un entraînement, qu'il n'y a pas réellement d'enjeu communicatif dans beaucoup de prises de parole ou d'activités de compréhension qui se déroulent en classe. L'enseignant pose une question dont la réponse importe souvent davantage par sa forme que par son contenu. Il motive la prise de parole par des consignes, des sollicitations et choisit des documents qui deviennent des modèles à atteindre, l'authenticité faisant référence à des locuteurs natifs qui sont donc censés s'exprimer de la manière la plus juste uniquement en raison de ce critère. Elle prend place dans un cadre où chaque participant vise, dans l'absolu, l'acquisition d'une compétence native dont l'échelle sur six niveaux du *Cadre européen commun de références pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001; désormais CECRL) ne parle pas. C'est un idéal, tout comme l'authenticité, et le niveau C2 n'est pas celui d'un "natif", bien qu'il soit le plus élevé qu'un élève puisse atteindre selon l'échelle de compétence du CECRL. Dès le *Niveau-seuil*, (Trim 1976: 4) indiquait dans

l'avant-propos que les cibles les plus hautes pour l'apprenant étaient “celles qui se confondent presque avec la compétence d'un “natif”. Ce “presque” fonctionne à la fois comme un avertissement, comme s'il n'était pas possible d'atteindre cette compétence idéale, et comme une permission, l'apprenant n'étant pas obligé d'aller jusque-là. Dans le CECRL, le “natif” est désigné comme “locuteur natif idéal” dès les premières pages et les auteurs mettent en garde contre cet “ultime modèle” car “l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie” (2011: 11). Il est alors plus clair que le natif est une construction qui n'existe pas dans la réalité, ce que pouvaient laisser penser les guillemets utilisés par Trim en 1976. C'est une désignation problématique, “une construction idéologique qui sert à désigner celui qui possède la langue qui lui est première, maternelle. Aux autres revient alors l'identité, parfois infamante et meurtrière, de locuteurs non natifs, d'étrangers au groupe, de barbares” (Muni Toke, 2013: 6). D'un point de vue pragmatique, la question de la compétence réelle d'un locuteur censé être “natif” peut aussi être posée.

Ceci ne doit toutefois pas masquer les temps de communication réelle qui existent dans une classe. La quantité d'énoncés sans enjeu communicatif véritable, et donc non authentiques, est importante au niveau débutant, mais elle diminue lorsque l'apprenant acquiert des connaissances et des compétences. C'est là l'intérêt de n'utiliser que la langue cible dans la classe car ceci instaure des temps de communication qui ont un vrai enjeu. Lorsque les apprenants échangent à propos du cours et de son déroulement, qu'ils demandent un éclaircissement ou négocient un délai, ils ne font pas semblant.

Il y aurait donc deux types de situations de communication liées à l'authenticité en classe de langue:

- celles qui s'appuient sur un document authentique et créent une situation de communication factice, puisque le document, entendu au sens large, est extrait de son contexte d'origine par l'enseignant qui lui adjoint un ensemble d'activités;

- celles qui répondent à un besoin immédiat et sont à l'initiative de l'apprenant, qui sont donc réelles car elles ont un enjeu véritable, notamment pour la réussite de l'apprentissage qui peut dépendre du résultat de la prise de parole.

L'intention du locuteur apparaît alors comme un élément essentiel pour qu'il y ait communication authentique. Quel que soit le document utilisé, ce sont les activités proposées qui pourront ou non laisser la place à des prises de parole réellement motivées par un besoin de l'apprenant, ou à la mise en place d'un processus de compréhension qui s'appuie sur les informations perçues pour produire autre chose.

L'utilisation d'un document authentique ne suffit donc pas à faire entrer l'authenticité en classe, mais il est possible de s'appuyer sur ces documents pour permettre de créer un cadre propice à l'émergence d'une communication authentique.

Une convention pédagogique

Malgré ces critiques, l'authenticité reste aujourd'hui présente dans les discours didactiques, dans les formations d'enseignant et, comme nous le verrons dans la troisième partie, dans les pratiques et les habitudes de la classe de FLE.

On peut alors s'interroger sur la légitimité et la persistance de ces questionnements. Les contextes historique et politique de l'émergence de cette notion sont parfois oubliés pour ne conserver que l'aspect descriptif de ce terme et distinguer un type de support pédagogique utilisé en classe ou analyser une situation de communication. L'authenticité devient ainsi un outil utile pour penser un apprentissage orienté vers la communication et pour se rapprocher au plus près de l'usage idéalisé des locuteurs francophones dits "natifs". Il s'agit toujours de se confronter à un type de langue qui reflète les usages et la variation, en pensant cette approche sous l'angle du support pédagogique et de son origine, comme le rappellent Claudel & Laurens (2016: 6): "tout en permettant à l'apprenant de mieux comprendre les contextes d'utilisation de l'idiome concerné, [le document authentique] l'expose à une langue située et à des traits culturels proches de ceux qu'il est susceptible de rencontrer en situations quotidiennes". Le document authentique est alors un objet, un texte, une vidéo qui documente le réel, qui l'illustre et donne accès à sa matérialité, ce qui permet de justifier l'utilisation d'un "vrai" document. Toutefois, comme le rappelle Defays (2018: 269), "encore faut-il, pour qu'il y ait vraiment communication, que la situation soit réelle ou plausible, qu'il y ait une interaction authentique avec un interlocuteur, qu'elle soit entreprise dans un but précis, et qu'y soit associées d'autres ressources que la langue".

Mais, dans la pratique, que reste-t-il de l'authenticité dans les activités proposées en classe? Il est question ici du choix fait par l'enseignant de ce que l'on nomme le "document déclencheur" dans l'approche communicative. Il lui faut sélectionner un document qui va permettre la mise en œuvre de stratégies de compréhension et de processus d'apprentissage. La phase de réception de ce document doit également être pensée pour être efficace et justifier le temps passé à la recherche du support pédagogique adéquat. L'observation de formes verbales dans un article de journal, par exemple, est utile pour l'apprentissage de la grammaire, mais non pour l'acquisition de stratégies de lecture propres à ce type de texte et généralement utilisées en langue maternelle. L'intérêt de l'exploitation pédagogique du journal est perdu, et le caractère authentique du document n'a plus d'intérêt.

Pour résoudre cette contradiction, Seoud (1997: 120) invite à considérer une "authenticité inauthentique, pour rendre compte des difficultés que pose le transfert en classe du document authentique". Cette expression montrerait la perte d'authenticité, tout en indiquant l'origine du document. Elle permettrait de ne plus entretenir l'illusion d'une véritable situation de communication instaurée par un document sorti de son contexte.

Detey *et al.* (2009), tout comme Bouchard (2008), appellent à ne pas prendre l'adjectif "authentique" au pied de la lettre mais à le conserver pour distinguer ce qui est fabriqué pour la classe de ce qui ne l'est pas. Réduit à sa définition minimale, il ne

serait plus qu'une catégorie de support pédagogique parmi d'autres et perdrait son caractère théoriquement obligatoire et exclusif.

De façon plus pragmatique, plusieurs auteurs ont tenté de définir des catégories plus fines. L'objectif est de disposer d'outils descriptifs afin de mieux analyser ce qui se déroule dans les classes et de pouvoir observer les apprentissages en fonction des nuances apportées par ces distinctions. Il s'agit aussi d'ouvrir les corpus et de proposer d'autres supports pédagogiques en classe.

Ainsi, Debaisieux (2009) distingue les documents "authentiques" et les documents "semi-authentiques" ou "réalistes" tels que les enregistrements réalisés en studio pour une meilleure qualité sonore et pour respecter l'anonymat des participants. Le contenu du message est identique; seule la forme est modifiée pour éviter les interférences et permettre une meilleure compréhension.

Bailly (1998: 70-72) et Rézeau (2001: 200) différencient trois types de documents: les documents authentiques ou bruts, les documents didactisés qui sont adaptés ou modifiés et les documents fabriqués par l'enseignant ou par un auteur de manuel. L'intervention de l'enseignant est validée par cette catégorisation qui laisse la place à un large éventail de supports pédagogiques, mais surtout qui autorise des modifications plus ou moins importantes du document originel. Le mirage de l'authentique étant acté, il n'est plus question d'être extrémiste et d'exiger le respect de l'intégrité du document.

Allant plus loin, Adami (2009: 198) propose de répartir les supports pédagogiques sur un continuum qui articule six catégories: les documents bruts, réformés, pastiches, réalistes, fabriqués et artificiels. En fonction de l'objectif fixé par l'enseignant, il choisira un document appartenant plus ou moins à l'une de ces catégories, celles-ci étant au service de l'apprentissage. Ce sont des outils destinés à accompagner la préparation des enseignements et ouvrir les corpus en fonction des besoins.

Cette évolution de la perception de l'authenticité et de sa définition est-elle le signe d'un affaiblissement de la notion? Si elle est toujours utilisée, c'est sans doute à la fois parce qu'il s'agit d'un élément de définition fort pour l'approche communicative et parce qu'elle conserve une utilité pédagogique. L'évolution vers l'approche actionnelle pourrait le confirmer.

Du document à la situation authentique

Depuis la publication du CECRL en 2001, la perspective puis l'approche actionnelle se sont installées dans les discours didactiques et dans les classes. Il ne s'agit plus d'organiser la séquence autour d'un document déclencheur, mais de proposer un projet où les documents authentiques sont des outils parmi d'autres au service de la réalisation d'une tâche.

La méthodologie actionnelle s'appuyant sur le CECRL, il peut être intéressant d'aller voir ce qu'il dit de ces documents. La priorité y est donnée aux documents "non trafiqués" (2001: 112), ce que Robert & Rosen (2010: 23) analysent comme un parti pris assez négatif, le non authentique en classe devenant alors "trafiqué". Ces documents sont ensuite désignés comme étant des "textes" (entendus au sens large

de documents oraux ou écrits) dont le traitement donne les moyens de réaliser des activités langagières, qui faciliteront la réalisation de tâches et le développement de stratégies. Ces stratégies sont au cœur de l'apprentissage et constituent sa cible principale car elles doivent permettre de mobiliser réellement les connaissances et les compétences acquises en classe dans une situation de communication d'abord fictive puis réelle. Les "textes" mentionnés par le CECRL deviennent un outil dont la définition n'est jamais développée. La focalisation a bougé et se dirige désormais vers la tâche et les compétences nécessaires pour la réaliser.

Un affaiblissement de l'intérêt pour les documents authentiques se produit alors, ceux-ci n'étant plus que de simples outils dont l'intérêt ne réside plus dans leur origine. À l'inverse, la réalisation de la tâche passe au premier plan et devient une situation de communication authentique. Les discussions qui ont lieu entre les apprenants pendant les activités sont réelles, les négociations, les explications ont un enjeu pour la réussite ou l'échec du groupe: l'apprenant doit faire valoir son point de vue. Les documents sont lus ou regardés pour effectuer une tâche qui est conçue pour être proche de celle qu'un natif pourrait réaliser. L'apprenant utilise ainsi des stratégies adaptées et met en place des habitudes qu'il pourra retrouver hors de la classe.

Il n'est plus question ici de faire semblant. L'apprenant agit réellement, même s'il le fait dans le cadre de la classe. Dans l'approche actionnelle, la tâche, et plus encore le projet, sont au cœur de la méthodologie. Bento 2013: 90) rappelle que "la tâche vise à atteindre un objectif contrôlé par l'enseignant tandis que le projet se situe dans une logique de production (on apprend en faisant)" et Richer (2009: 40) indique que "les projets réels impliqu[ent] nécessairement une plus grande autonomie chez les apprenants".

Le projet est pédagogique, conçu par l'enseignant, mais il laisse la place à une communication où l'intention vient de l'apprenant, où l'enjeu est véritable et où la réussite de l'acte de parole conditionne la poursuite de l'activité, comme dans la vie quotidienne. C'est alors la situation de réception de référence qui guide l'enseignant dans le choix de son projet et des documents. Cette situation n'est plus une norme faisant référence à un natif, mais une situation connue de tous. Si les documents choisis sont des journaux, par exemple, il faut s'interroger sur l'objectif assigné à ce type de lecture. La plupart du temps, il s'agit de s'informer. La tâche à réaliser pourra alors être une revue de presse qui amènera les apprenants à feuilleter le journal, comme ils le feraient dans leur langue maternelle pour prendre connaissance des informations.

Le glissement du document à la situation authentique semble donc bien acté dans l'approche actionnelle, glissement conceptuel ou appropriation d'un concept qui n'est d'ailleurs jamais mis en question, sans doute par manque de textes de référence concernant cette méthodologie. Elle est encore trop timidement définie et il n'y a pas un texte faisant consensus qui permettrait de disposer d'une définition claire. Le CECRL impulse un changement en proposant une perspective actionnelle qui doit rendre l'approche communicative plus conforme à un nouveau type de public: les travailleurs dans une entreprise multilingue et multiculturelle. Plusieurs

articles émanant de didacticiens viennent ensuite ajouter des informations et définir petit à petit cette méthodologie. Sans texte emblématique, il est toutefois difficile d'ouvrir un réel espace de réflexion théorique.

Nous pouvons néanmoins affirmer que l'authenticité est actée comme une donnée de l'approche actionnelle, comme si son efficacité pédagogique et sa pertinence avaient été définitivement prouvées et acceptées, même s'il s'agit désormais de les utiliser dans un nouveau cadre. Les documents authentiques font partie aujourd'hui des pratiques de classe en tant que supports pour développer des situations de communication où les apprenants s'engagent, négocient, agissent dans la langue cible. L'authenticité est devenue un outil sans doute moins polémique, qui n'est plus discuté comme il l'était autrefois. La perte d'authenticité est un fait dont les participants s'accommodent par convention ou en trouvant des solutions pour faire évoluer l'enseignement.

L'authenticité en classe

Du côté de la classe, comme nous l'avons mentionné plus haut, les textes théoriques imposent l'authenticité dans les pratiques des enseignants. S'ils utilisent l'approche communicative, ils doivent choisir des supports pédagogiques authentiques. Dans le cadre de l'approche actionnelle, il faut concevoir des projets permettant la mise en place de situations de communication authentiques.

Mais comment les enseignants perçoivent-ils réellement cette notion? Est-elle toujours au cœur de la préparation de leurs cours? Et du côté des apprenants, l'authenticité a-t-elle un impact sur leur ressenti?

Enseigner avec des documents authentiques

Lors d'une enquête s'inscrivant dans le cadre d'un projet de recherche portant sur la sélection des supports pédagogiques par les enseignants (Projet de recherche RéVéa financé par l'ANR, 2014-2018), nous avons réalisé 17 entretiens avec des enseignants de langue de niveau collège et lycée exerçant dans cinq villes différentes et sept établissements volontaires pour répondre à nos questions. Les questions portaient notamment sur les critères qu'ils utilisent pour sélectionner les ressources pédagogiques et sur la transformation de ces ressources pour qu'elles deviennent des supports pédagogiques (transformation matérielle pour rendre le document photocopiable, par exemple, mais aussi transformations plus importantes si le document est coupé ou modifié). Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu (Bardin, 1997) et un traitement des données à l'aide du logiciel Modalisa qui nous a notamment permis de repérer des proximités dans l'apparition de certains termes (comme, par exemple, les mots "littérature" et les termes du champ lexical de "plaire").

Les résultats de ces enquêtes (Riquois, 2019) ont montré que les représentations de l'authenticité sont fortes chez les enseignants. Ils citent ce critère comme un élément important dans leur choix, bien qu'ils ne le respectent pas tous. L'un des enseignants interrogés affirme utiliser le manuel financé par la région car "il a été payé par l'argent public et il faut l'utiliser". Il s'excuse ensuite de ne pas avoir le temps

ou l'envie d'ajouter des documents authentiques même s'il affirme qu'il "faut les utiliser". Une enseignante, à l'inverse, rejette le manuel et "n'utilise que des documents authentiques parce que sinon, les élèves passent à côté".

Les documents sont majoritairement choisis par goût personnel. Ce qui plaît à l'enseignant lui paraît moins ennuyeux et il lui sera plus facile d'entraîner les élèves dans une séquence qui lui semble plaisante. Deux enseignantes laissent les apprenants proposer des documents au sein de séquences thématiques afin de leur donner un espace pour s'exprimer. Elles avouent ne pas toujours apprécier les choix des élèves, mais elles reconnaissent qu'elles découvrent ainsi des choses qu'elles pourraient ajouter à leurs séquences pédagogiques futures. Elles insistent aussi sur l'implication des apprenants qui augmente dans ces cours où ils sont réellement acteurs.

Parmi les critiques et les regrets exprimés dans les entretiens, on peut noter les difficultés matérielles engendrées par les documents authentiques. Pour les supports écrits, il faut disposer d'une photocopieuse, mais "certains documents ne rendent pas bien en noir et blanc" ou le format n'est pas adapté. Quand le document est une vidéo, il faut disposer d'un accès à Internet, d'un ordinateur, et le problème technique ou la panne sont des facteurs de stress qui viennent s'ajouter à la préparation des cours. Certains types de documents nécessitent aussi des compétences professionnelles, comme la manipulation de fichiers vidéo pour sélectionner certains extraits ou la connaissance de sources possibles pour la préparation du cours. Enfin, l'augmentation du temps de préparation est citée par la plupart des enseignants interrogés qui se replient parfois sur un document fabriqué faute d'avoir trouvé le document adéquat sur Internet.

Choisir un document authentique, c'est aussi prendre la responsabilité de ce qui va être présenté aux élèves. L'enseignant fait un choix et doit évaluer la pertinence et la conformité du document. Il vérifie les droits d'auteur et doit pouvoir identifier la source de l'information pour proposer un document en conformité avec le cadre institutionnel de la classe. D'ailleurs, en intégrant un document à son cours, il lui donne un caractère institutionnel, une certaine forme de légitimité. C'est une implication signalée par deux enseignantes qui disent ne pas être à l'aise avec cette idée. Elles soulignent, par ailleurs, le rôle de "fenêtre sur la réalité française" que constitue le corpus qu'elles composent. Les différents documents qu'elles présentent aux apprenants construisent un paysage mental, une représentation parcellaire de la réalité française qu'elles essaient de rendre aussi plurielle que possible.

Face à ces difficultés, il serait tentant de ne plus utiliser les documents authentiques. Or, dans les entretiens, il est clair que cela paraît inenvisageable. Les instructions officielles peuvent imposer leur utilisation, mais le discours des enseignants montre qu'ils sont convaincus de l'intérêt de ces documents. Ceci complique la préparation de leurs cours; ils peuvent s'excuser de ne pas les utiliser assez, et pourtant, cela leur paraît indispensable. Pour plusieurs d'entre eux, un "bon enseignant" utilise des documents authentiques, une représentation qui influe sur l'image qu'ils ont de leur pratique professionnelle. S'agit-il d'une trace de leur formation, d'un schème professionnel (Goigoux, 2005) inhérent aux enseignants de

langue ou d'un principe méthodologique réel? Dans tous les cas, la permanence de cette représentation est à souligner.

Apprendre avec des documents authentiques

Les émotions ressenties en classe conditionnent les apprentissages (Piccardo, 2007: 41; Develotte, 2006: 13). Les effets du stress sur la prise de parole, par exemple, sont connus car ils entravent celle-ci. Il est donc primordial de placer l'apprenant dans les meilleures conditions possibles pour qu'il prenne part sereinement aux activités de la classe et qu'il puisse s'impliquer et mémoriser.

Une autre enquête nous a permis de recueillir le ressenti des apprenants en fonction du type de document qui leur est présenté et de l'activité proposée (Riquois, 2017). Nous avons interrogé 46 élèves par groupes de trois ou quatre lors d'entretiens collectifs. Ces élèves appartenaient à huit classes différentes réparties dans quatre établissements. Nous avons choisi deux écoles privées (type Alliance Française) enseignant le français langue étrangère et deux établissements scolaires dispensant également ce type de cours, répartis dans des villes différentes. L'ensemble des élèves interrogés avait entre 13 et 17 ans et était réparti dans deux classes de niveau A2, trois classes de niveau B1 et trois classes de niveau B2. Nous avons choisi des entretiens collectifs pour que les apprenants soient plus sereins face à l'enquêteur et puissent s'entraider. Lorsque cela était possible, ils pouvaient être groupés entre locuteurs d'une même langue et le lieu choisi, l'organisation spatiale face au micro et la disposition de chacun étaient pensés pour avoir une influence positive sur la situation.

Le premier élément que nous avons abordé porte sur les supports pédagogiques utilisés en classe qui peuvent paraître anodins, mais qui, en réalité, exercent une grande influence sur l'apprentissage, autant par leur matérialité que par leur contenu. La photocopie classique, au format A4, peut contenir un document fabriqué ou authentique. Le paratexte va être essentiel pour l'identification car il indique si le document est une simple photocopie d'un journal, par exemple, ou un copié-collé d'un article sur Internet avec ses publicités, la mention de l'heure d'impression ou, à l'inverse, un texte fabriqué et mis en page par l'enseignant, sans mention d'auteur ou de source. Lors des entretiens, les apprenants expriment leurs difficultés à lire un article copié-collé qui est "plus fatigant". Ils ne lisent plus que rarement des textes écrits simplement photocopiés à partir d'un journal ou d'un livre. En revanche, ils signalent la facilité à lire des textes du manuel, plus courts et plus lisibles. Après une demande d'éclaircissement de l'enquêteur, ils font observer que cette difficulté n'est pas réelle, mais qu'ils ont l'impression d'avoir eu du mal, tout en comprenant le texte. Deux élèves trouvent les textes "trop grands", la page A4 leur fait peur, elle est trop large, c'est difficile à lire car trop dense. Un élève dit qu'il ne s'y "retrouve pas" lorsqu'il lui faut répondre aux questions.

Lorsqu'il s'agit de documents vidéo, les élèves disent préférer "les vrais films, mais c'est plus dur". Lorsque l'enseignant utilise le DVD ou le site Internet du manuel, ils partent du principe que ce sera plus facile car c'est un document qui s'inscrit dans leur progression: "c'est notre niveau, on sait faire". Lors d'une

recherche de vidéo sur une plateforme de diffusion, “le stress monte”, “on se demande ce qu’on va voir”.

Plus généralement, ils pensent que les documents authentiques sont plus longs, portent sur des sujets qu’ils connaissent mal tout en donnant des informations intéressantes car ils “expriment un point de vue français qu’on ne comprend pas toujours quand on n’est pas français”. Les apprenants disent aussi avoir besoin d’une médiation pour percevoir toutes les informations de ces documents et de temps pour les comprendre, ce qui n’est pas toujours possible en classe. Ils regrettent les zones d’ombre qui persistent parfois après avoir regardé une vidéo ou lu un texte puisqu’il faut poursuivre le cours même quand on avait envie de parler encore du sujet abordé.

Les mots qui reviennent le plus souvent concernant les supports authentiques sont: “pas facile”, “dur”, “long”, “intéressant”. Le document fabriqué est “plus facile”, “pas intéressant pour apprendre”. Un élève indique: “je ne retiens pas les informations du texte quand c’est celui du manuel”.

Les apprenants reconnaissent donc l’intérêt pédagogique des documents authentiques et plusieurs soulignent la nécessité de s’entraîner à comprendre des documents qu’ils pourraient consulter en dehors de la classe. Ils craignent toutefois la difficulté de ce qui leur semble non maîtrisable car non soumis à une progression pédagogique rassurante et sécurisante. Une forme d’habitude s’installe quand l’enseignant n’utilise que cela, qui s’accompagne toutefois d’une insécurité face à ce qui leur paraît faire irruption dans la progression.

Les documents que nous utilisons en classe ne sont donc jamais neutres. Ils se présentent avec des informations graphiques, ou avec des actions de l’enseignant qui, même sans explication, indiquent aux élèves comment aborder la compréhension de ce qu’ils vont voir, écouter ou lire. Ceci ne signifie pas qu’il faille revenir à une progression stricte et sans surprise. Les documents authentiques semblent toujours provoquer une rupture, mais elle est finalement bienvenue. Ils impressionnent, ils étonnent, ils effraient, ils plaisent et, dans tous les cas, ils permettent d’associer l’apprentissage à un évènement émotionnel survenu dans la classe. C’est sans doute l’une des raisons qui font affirmer à l’un des enquêtés qu’il retient moins bien les informations du texte du manuel. Celui-ci reste neutre, c’est un matériel d’apprentissage linéaire, pas une rupture avec les habitudes. Il faut alors sans doute davantage tenir compte de ces émotions dans le rythme du cours, dans les activités qui précèdent la réception d’un document authentique, pour donner confiance et faciliter l’apprentissage.

Conclusion

L’étude diachronique de l’évolution de la notion d’authenticité dans le champ du FLE nous a permis de montrer les tensions qui ont présidé à son apparition et qui ne sont pas totalement résolues aujourd’hui. Si elle reste une *doxa* bien ancrée dans les discours et les pratiques, il semble bien qu’elle ait perdu de sa force tout en conservant une aura d’autorité. Il y a ce qu’il faudrait faire, la théorie, et ce qui se fait vraiment, ce qui dépend de la réalité du terrain.

L'authenticité est une convention qui permet de se distinguer, de s'affirmer, de s'identifier à un espace méthodologique. C'est aussi un adjectif dont la définition s'est déplacée du support pédagogique à la situation de communication. Nous aurions d'ailleurs pu distinguer ces deux espaces, mais il nous a paru plus intéressant de conserver le lien entre ces deux types d'authenticité car ils interviennent en classe conjointement.

En revanche, la question de la place actuelle de cette notion dans l'approche actionnelle reste entière sans texte de référence sur le sujet. L'authenticité demeure un terrain de recherche fertile que de nouveaux travaux sont venus éclairer. Il sera alors sans doute pertinent de poursuivre cette étude en observant l'évolution actuelle et ce que la pédagogie de projet induit pour l'authenticité.

Références bibliographiques

- 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.
- BARDIN, Laurence. 1997. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- BENTO, Margaret. 2013. Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique* 7: 1, 87-100
- BENTO, Margaret & Estelle RIQUOIS. 2022. L'authenticité, une notion à géométrie variable à travers les méthodologies. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* 68. URL: <http://journals.openedition.org/dhfiles/8648>.
- BÉRARD, Evelyne. 1991. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: CLE International.
- BESSE, Henri. 1980. De la pratique des textes non littéraires au Niveau 2. *Le français dans le monde* 150, 50-57.
- BESSE, Henri & Robert GALISSON. 1980. *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris: CLE International.
- BOUCHARD, Robert. 2008. Documents authentiques oraux et transposition didactique. *Colloque CRAPEL-ICAR*. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00377026/document>.
- BOULTON, Alex & Henry TYNE. 2014. *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- BOYER, Henri, Michèle BUTZBACH & Michèle PENDANX. 1990. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE international.

- CASTELLOTTI, Véronique. 2015. Contrastes, authenticité, altérité. Réflexions terminologiques. Béatrice BOUVIER-LAFFITTE & Yves LOISEAU (dir.), *Polyphonies franco-chinoises. Mobilités, dynamiques identitaires et didactique*, Paris: L'Harmattan, 121-132.
- CLAUDEL, Chantal & Véronique LAURENS. 2016. *Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français*. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2016.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- COSTE, Daniel. 1970. Textes et documents authentiques au Niveau 2. *Le français dans le monde* 73, 88-94.
- COSTE, Daniel et al. 1976. *Systèmes d'apprentissage des langues par les adultes. Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- COSTE, Daniel. 1989. Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIX^e siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations. *Langue française* 82, 20-27.
- CUQ, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- DEBAISIEUX, Jeanne-Marie. 2009. Des documents authentiques oraux aux corpus: un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL* 31, 36-56.
- DEFAYS, Jean-Marc. 2018. *Enseigner le Français Langue Étrangère et Seconde. Approche humaniste de la didactique des langues*. Bruxelles: Mardaga.
- DETEY Sylvain, Chantal LYCHE, Atanas TCHOBANOV, Jacques DURAND & Bernard LAKS. 2009. Ressources phonologiques au service de la didactique de l'oral: le projet PFC-EF. *Mélanges CRAPEL* 31, 223-236.
- DEVELOTTE, Christine. 2006. Le journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues* 34, 105-124.
- GILMORE, Alex. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* 40: 2, 97-118.
- GOIGOUX, Roland. 2005. Schèmes professionnels. *La Lettre de l'AIRDF* 36, 7-10.
- HOLEC, Henri. 1990. Des documents authentiques, pour quoi faire?. *Mélanges pédagogiques*, 65-74.
- LHÉRÉTÉ Annie. 2010. Le document authentique en classe de langue. *Journée des langues CDDP* 33, 24/11/2010. URL: https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/files/le_document_authentique_alherete_jdl2010.pdf.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. 1954. *Le français fondamental (1^{er} degré), précédemment "français élémentaire"*. Paris: Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique.
- MUNI TOKE, Valelia. 2013. Le locuteur natif et son idéalisation: un demi-siècle de critiques. *Histoire Epistémologie Langage* 35: 2, 5-15.
- PICCARDO, Enrica. 2007. "Humain, trop humain" – une approche pour esprits libres: de la nécessité d'une dimension humaniste dans la didactique des langues. *Les Cahiers de l'Asdifle* 19, 21-49.
- PUREN, Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan/CLE International.
- RÉZEAU, Jacques. 2001. *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia – Le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à l'université*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.
- RICHER, Jean-Jacques. 2009. Lectures du Cadre: continuité ou rupture? Isabelle ALIAGA (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone: Maison des langues, 13-48.
- RIQUOIS, Estelle. 2010. Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Éducation – Formation, "Manuels scolaires et matériel didactique"*, 129-142. URL: https://www.researchgate.net/publication/278622300_Evolutions_methodologiques_des_manuels_et_materiels_didactiques_complementaires_en_FLE.
- RIQUOIS, Estelle. 2017. Faciliter la prise de parole en classe: supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langue de spécialité* 37: 1, 129-142. URL: <http://journals.openedition.org/apliut/5829>.
- RIQUOIS, Estelle. 2019. Choisir une ressource pédagogique pour la classe, un acte personnel ou disciplinaire? *Enseignement et formation: éclairages de la didactique comparée*. Toulouse: Presses universitaires du Midi, 78-85.
- ROBERT, Jean-Pierre & Évelyne ROSEN. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Ophrys.
- ROULET, Eddy. 1976. L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. *Études de linguistique appliquée* 21, 43-80.
- SEoud, Amor. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier/Didier.
- TRIM, John, L. 1976. Avant-propos. COSTE, Daniel *et al.*, *Systèmes d'apprentissage des langues par les adultes. Un niveau-seuil*, Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, iii-iv.
- WIDDOWSON, Henry George. 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Hatier-Crédif.
- ZARATE, Geneviève. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.