



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Melo-Pfeifer, S. (2017). "Es ist nicht wirklich negativ, sondern eher authentisch": l'authenticité plurilingue du professeur universitaire "non natif". Une étude de cas de la perception des étudiants à l'Université de Hambourg. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 106, 99-119.

<https://doi.org/10.5169/seals-978722>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Silvia Melo-Pfeifer, 2017

"Es ist nicht wirklich negativ, sondern eher authentisch": l'authenticité plurilingue du professeur universitaire "non natif". Une étude de cas de la perception des étudiants à l'Université de Hambourg

Silvia MELO-PFEIFER

Université de Hambourg
Département d'éducation
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Allemagne
silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

In this contribution, we analyse the perception of a non-native plurilingual teacher by a group of students of the University of Hamburg, namely in what concerns her "authenticity". In the studied context, we will claim that authenticity: i) is a dynamic attribute deployed and evaluated locally, dependent on personal traits of the individual, the perception of the context and the affordances attached to it, namely in what concerns the acquisition of disciplinary content; ii) goes beyond the evaluation of the linguistic repertoires of the teacher to embrace other aspects, such as agency and professionalism, both of the teacher and the students; iii) is an academic language ideology attached to the norm of the dominant native speaker and based on a rhetoric construction that states the acceptability and productivity of errors and other linguistic deviations when useful for academic purposes (academic "linguistic opportunism").

Keywords:

Plurilingual authenticity, plurilingual repertoires, social representations, higher education, normativity.

Mots-clés:

Authenticité plurilingue, répertoires plurilingues, représentations sociales, enseignement supérieur, normativité.

1. Introduction

Les études portant sur l'usage du plurilinguisme en contexte éducatif se sont surtout penchées sur l'analyse des parlers plurilingues d'apprenants ayant un *background* migratoire et sur leur usage en salle de classe. À l'heure de la croissante mobilité universitaire, l'étude des répertoires pluriels des étudiants, notamment de leur évolution en contexte de séjour Erasmus, a également déjà fait l'objet de quelques analyses (Anquetil 2006; Robert 2011).

Cette contribution se situe au carrefour de ces études et interroge la perception des étudiants sur les répertoires plurilingues des professeurs universitaires, notamment lorsque ceux-ci donnent leurs cours dans une de leurs langues étrangères, celle-ci étant la langue majoritaire. Or, malgré quelques questionnements récents sur le contexte universitaire (Berthoud, Grin & Lüdi 2013, "Part III. Higher education", Steffen & Pantet 2011), cette question est très peu posée lorsqu'on se réfère à l'anglais comme langue de la

mondialisation de l'enseignement et de la recherche scientifique, et encore moins lorsque d'autres langues sont utilisées comme langue de communication (telles que l'allemand, dans notre cas). Or, les répertoires linguistiques ayant un rôle considérable dans le travail académique (construction, transmission et divulgation des savoirs), il semble pertinent de s'interroger sur les perceptions concernant l'usage des langues dans ce contexte de travail, notamment sur les barrières spécifiques attachées à la communication exolingue qu'y prend place.

Dans cette étude, nous analysons la perception d'étudiants universitaires en contexte allemand sur les compétences plurilingues de leur enseignante du cours "Introduction à la Didactique des Langues Romanes", notamment en ce qui concerne l'usage fréquent de l'attribut "authentique". Cet adjectif avait été utilisé de façon spontanée par un tiers des étudiants pour évaluer les cours de Didactique. Pour comprendre la valeur de cet adjectif assez paradoxal dans notre contexte (voir section 2 de cette contribution), un questionnaire a été ultérieurement créé et passé auprès de la totalité des étudiants.

Nous prendrons les questions suivantes:

- sur le plan conceptuel: Qu'est-ce que l'authenticité plurilingue telle qu'elle est perçue par les étudiants universitaires, dans le contexte présenté?
- sur le plan disciplinaire et communicationnel: Cette authenticité permet-elle de rapprocher les étudiants des contenus disciplinaires dans le contexte présenté? Si oui, comment? Quelles barrières/frontières communicationnelles sont identifiées par les étudiants et comment leur ré/déconstruction est-elle perçue? En quel sens les perceptions des étudiants sur l'authenticité contribuent-elles à renforcer ou à déconstruire ces frontières?
- sur le plan épistémologique: Quelles tensions peut-on observer entre les deux pôles discursifs de mécontentement et de valorisation des discours plurilingues ("nicht wirklich" et "sondern eher") à l'université, dans le cadre d'une Didactique des Langues (DL) penchée sur le plurilinguisme?

Les données recueillies par questionnaire auprès des étudiants montrent comment tous ces paramètres entrent en jeu pour surmonter trois types de problèmes en milieu académique perçu comme monolingue mais étant, de par les biographies langagières des acteurs, multilingue en effet: i) décomplexer la situation potentiellement délicate de l'enseignante plurilingue; ii) déconstruire les représentations associées soit au contexte et aux contenus d'apprentissage, soit aux acteurs sociaux; et iii) créer de nouvelles conditions d'existence d'un contexte (les cours magistraux à l'université) tellement empreint de normes et d'asymétries académiques (comme le rôle d'expert alloué aux professeurs, qui en plus doivent évaluer les acquis, ou bien les cadres de participation assez monologiques). Pour cette contribution, nous prendrons en compte les deux premiers types de problèmes mentionnés ci-dessous, à cause de leur rapport

direct au contact plurilingue. Nous analyserons la fréquence du choix de l'adjectif "authentique" pour évaluer le cours de DL, les choix lexicaux attachés à la définition d' "authenticité", les positionnements discursifs des sujets et la structure de l'argumentation. Nous montrerons que l'étude des connotations associées à l' "authenticité" n'est pas réductible à *ce qui est dit* (analyse de contenu), sinon qu'il faut prendre en compte *comment on dit* (analyse du discours) pour faire émerger la complexité des représentations et leurs traces discursives.

2. Authenticité, *appropriateness* et accent

Dans le domaine de l'interaction verbale, l'authenticité a été souvent perçue comme une caractéristique des compétences communicatives du locuteur natif, souvent monolingue. De ce fait, elle est une idéologie linguistique qui fait partie intégrante d'une rhétorique monolingue valorisant une vision essentialiste de la langue et idéalisant le locuteur natif (McLeod & O'Rourke 2015). En tant qu'idéologie linguistique, l'authenticité serait "made up of beliefs and assumptions that appear "common sense" to members of a society and [would] therefore often remain unquestioned" (Cooke & Simpson 2012: 117; voir aussi Blackledge 2000). Ainsi, les attributs de l'authenticité seraient ancrés dans les discours des acteurs sociaux et reconnaissables à travers leur nature discursive figée (Subtirelo 2015).

L'authenticité serait une particularité positive de quelqu'un parlant une langue maternelle et ayant donc l'aisance pragmatique, stratégique, linguistique, etc. associée à un usage de la langue identifiée à "la norme" ou à des représentations de cet usage (van Compernelle & McGregor 2016). On voit bien l'environnement monolingue et monoglossique dans lequel le concept s'est établi et, par là, l'évaluation de l'authenticité des locuteurs et des apprenants de langues étrangères (LE): plus on se rapprocherait des normes linguistiques et communicatives monolingues du locuteur natif, plus on serait authentique, c'est-à-dire "rich, correct, true" (McLeod & O'Rourke 2015) et donc "légitime". C'est la dimension de "correspondance" attribuée à l'authenticité (MacDonald, Badger & Dasli 2006) qui voit le natif comme norme cible (et pas seulement dans le domaine linguistique) à atteindre. Ceci entraîne un paradoxe: être "authentique" serait être capable de se mettre dans la peau de l'autre, de l'imiter et de s'y mêler, de faire semblant d'être un natif, surtout en ce qui concerne l'accent et la justesse des énoncés et des comportements. De par cette authenticité hétéro-attribuée, on se verrait légitimé en tant que locuteur de la langue (même si le locuteur plurilingue ne se sent pas lui-même toujours légitime, comme le démontrent les études de Dewaele 2015; Dewaele & Nakano 2012 et Kramsch 2012). Dans cette conception de l'authenticité, l'accent, son attachement symbolique à une origine et sa conséquente (dé)valorisation (Kamwangamalu 2012: 169), est l'un des éléments les plus

puissants, de par sa "visibilité sonore": on ne parle pas comme un locuteur légitime si l'on ne sonne pas comme l'un d'eux. Donc, le fait d'avoir un accent pourrait être perçu comme une barrière communicative et symbolique entre interlocuteurs.

Si ce jugement de l'authenticité peut être critiqué en raison de son caractère imposé, fantasmé et biaisé par sa nature monolingue (ce qui a étonné l'enseignante du cours de DL dont porte cette contribution, à cause du choix assez paradoxal de cet adjectif), on voit bien, dans le cadre des sujets plurilingues et de contextes multilingues¹, les problèmes accrus de classification, de légitimité et de description qu'une telle compréhension de l'adjectif "authentique" entraîne. Que peut-on dire sur l'authenticité d'un sujet plurilingue, surtout en dehors des cours de LE? L'authenticité est-elle perçue différemment dans des contextes unilingues et multilingues? Par des sujets monolingues et plurilingues? Pourquoi les étudiants utilisent-ils l'adjectif authentique pour évaluer les cours d'une enseignante plurilingue non native?

Dans le cadre de notre contexte de recherche, l'enseignement supérieur, des études préalables ont montré que, malgré l'ambivalence, les contradictions et la complexité de l'évaluation des étudiants envers les enseignants étrangers à l'université (Kang 2014; Subtirelu 2013), c'est la perception de leur origine par les étudiants qui influence le plus l'évaluation qu'ils font de leurs performances linguistiques et académiques (Subtirelo 2015; voir aussi Plankans 1994). Dans ce cadre particulier, l'accent est hyper-valorisé dans l'évaluation (Kang 2014; Villarreal 2013), rendant compte d'un "preconceived accentedness" (Kang 2015: 228), d'un certain "annoyed ethnocentrism" (Bailey 1984) et relevant d'une idéologie linguistique qui cadre et légitime les rapports de pouvoir (Harrison 2012). Donc, encore une fois, l'accent a tendance à être perçu comme barrière en contexte académique.

La question qui se pose à la suite de notre cadre théorique, à la croisée entre la perception d'authenticité et l'évaluation des enseignants à l'université, est donc de savoir comment les étudiants (dé)valorisent la légitimité et l'authenticité de l'enseignant plurilingue en contexte académique. Quels sont les attributs de cette (il)légitimité et comment sont-ils figés par et dans le discours? Notre but est donc de savoir de quoi relève une telle "authenticité" plurilingue, puisque l'enseignante ne pratique que très partiellement des formes de "parler plurilingue" (Lüdi 1987; Lüdi & Py 1986).

¹ Nous distinguons, dans ce texte, *plurilingue* et *multilingue*, le premier pour nous référer aux répertoires pluriels des individus et le deuxième pour parler des ressources langagières présentes dans un contexte spatiotemporel.

3. Étude empirique

3.1 Contexte et participants

Pour répondre à nos questions de recherche, nous nous sommes appuyés sur notre propre contexte de travail (l'Université de Hambourg) et sur la perception de nos étudiants, pour la plupart se catégorisant comme "natifs" allemands, quant au plurilinguisme de l'enseignante du cours magistral "Introduction à la Didactique des Langues Étrangères (Espagnol et Français)", qui est portugaise et utilise l'allemand comme langue d'enseignement². Il s'agit du premier cours de DL dans le plan d'études, les étudiants fréquentant la troisième année du "Bachelor"³.

L'étude a été conduite durant le semestre d'été 2014/2015, pendant le cours magistral, en milieu du semestre, les étudiants ayant été en contact avec les contenus didactiques suivants: évolution de la Didactique des Langues (où une attention particulière a été donnée aux Approches Plurielles), facteurs cognitifs et affectifs influençant les acquisitions linguistiques à l'école, la classe de langue comme système fait d'interrelations et l'approche par compétences. Le but de l'étude a été présenté comme étant l'évaluation des cours, les étudiants ayant autorisé la publication de leurs réponses, en cas de besoin.

Quant aux profils linguistiques des participants au cours "Introduction à la Didactique des Langues Étrangères (Espagnol et Français)", nous pouvons les résumer comme suit:

- Professeure portugaise (allemand comme 4^{ème} LE, précédée du français, de l'anglais et de l'espagnol);
- 60 étudiants considérant, pour la plupart, l'allemand comme LM ou l'une de leurs LM (questionnaire et biographies langagières en début de semestre; cf. Melo-Pfeifer 2016).

Le questionnaire a été rempli par 40 étudiants présents au cours (66 % du total du public cible). En plus des disciplines linguistiques couvertes par cette étude – français ou/et espagnol –, ce public étudie encore d'autres langues, comme l'anglais et l'allemand, ainsi que des disciplines dites "non-linguistiques", telles que l'économie, la chimie, l'histoire, le sport, la musique et bien d'autres. La grande majorité provient de familles allemandes (les deux parents étant identifiés par 23 étudiants comme "allemands"), mais l'on trouve également des cas de familles turques (5 familles) et afghanes (2 familles), ainsi que 5 mariages mixtes (allemand-égyptien ou russe-kazakh, par exemple).

² Il s'agit en même temps de l'auteur de cet article.

³ Il faut ajouter que le cours théorique a une durée d'une heure par semaine et qu'il est accompagné de deux heures de "séminaire", où une partie importante des contenus est préparée et modérée par les étudiants eux-mêmes.

32 étudiants révèlent qu'ils ont des collègues parlant l'allemand en tant que LE, 40 confirment avoir des enseignants à l'université parlant l'allemand avec ce même statut. Interrogés sur le nombre d'enseignants parlant l'allemand comme LE, 15 répondent qu'ils n'en ont qu'une (l'auteure de cette étude), 13 indiquent en avoir 2 et 10 rapportent le contact avec 3 enseignants⁴. Dans ces deux derniers cas, il s'agit généralement de l'enseignante de Didactique et des lecteurs/tuteurs des LE dont ils poursuivent l'étude. Ceci dit, ces deux profils linguistiques sont assez différents, car ces lecteurs sont censés incarner la norme de leur langue maternelle, ce qui fait qu'ils maintiennent leur posture d'experts linguistiques de cette langue⁵. Donc, dans ce cas, le statut de sujets parlant l'allemand comme LE leur donne une légitimité accrue dans leur domaine d'expertise, justement parce qu'ils ne sont pas des natifs allemands.

Pour faire court, nous pouvons dire que, bien qu'il s'agisse d'un public plurilingue (langues des profils linguistiques, *background* migratoire, ...), la majorité est très attachée à un environnement unilingue (la presque totalité du parcours académique est faite en allemand) et que l'université conduit d'une certaine façon, malgré les études de LE, à souligner les idéologies monolingues et monoglossiques dominantes (par exemple, l'expertise linguistique est liée à la nativité, par le fait même que la majorité des lecteurs sont "natifs" des langues qu'ils enseignent).

3.2 Méthodologie

Lors d'un premier bilan intermédiaire sollicité par l'enseignante, écrit en format libre, sur le déroulement du séminaire, plusieurs étudiants ont choisi l'adjectif "authentique" pour décrire (voire évaluer) le cours ou l'enseignante. Un(e) étudiant(e) a écrit la phrase énoncée dans le titre de cette contribution: "Es gibt Kleinigkeiten, z.B. in der Aussprache oder Grammatik, die auffällig sind, aber *es ist nicht wirklich negativ, sondern eher authentisch*". Cette évaluation intermédiaire a poussé l'enseignante à vouloir développer sa connaissance du sens de l'adjectif "authentique" (à la suite de Blommaert & Varis 2013), lorsqu'il est utilisé pour se référer aux compétences linguistiques non natives des professeurs universitaires à l'heure de la mobilité académique. Pour ce faire, un questionnaire semi-ouvert ciblant le sens de l'adjectif "authentique" a été développé. Ce questionnaire était constitué de plusieurs sections, notamment: i) le futur profil professionnel; ii) les constellations (linguistiques) familiales; iii) les contacts plurilingues à l'université, soit avec des collègues soit avec des enseignants; iv) l'évaluation des cours donnés en allemand par un locuteur "non natif"; et v) la définition du substantif "Authentizität".

⁴ Deux étudiants n'ont pas répondu à cette question.

⁵ Voir Dervin & Badrinathan (2011) pour des analyses de la dichotomie "natif – non natif" et de la légitimité des enseignants natifs et non natifs dans différents contextes.

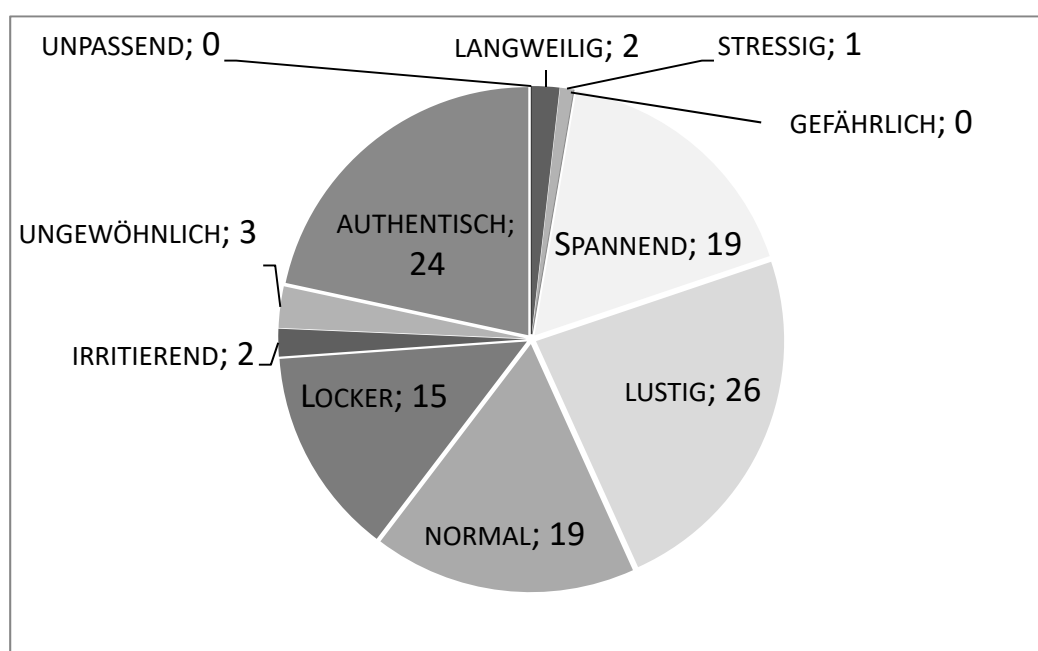
L'analyse des données obtenues a été faite à travers le croisement du traitement quantitatif des questions fermées et qualitatif des questions ouvertes (surtout par analyse de contenu et analyse discursive, Wodak & Meyer 2016). Après un balayage initial du contenu le plus fréquent des réponses ouvertes, trois catégories d'analyse ont été retenues pour comprendre la nature discursive de "l'authenticité plurilingue":

- les choix lexicaux;
- la structure de l'argumentation (choix d'intensificateurs et d'atténuateurs discursifs);
- la perspective énonciative (à qui est attribué un argument: moi, on, moi et nous)

4. Les résultats

4.1 Évaluation des cours "Introduction à la Didactique des Langues Romanes" en allemand langue étrangère par les étudiants

L'évaluation des cours "Introduction à la Didactique des Langues Romanes" a été faite à l'aide d'adjectifs à connotation positive et négative pré fournis. Les étudiants pouvaient cocher tous les adjectifs qu'ils jugeaient adéquats, ajouter encore d'autres adjectifs et/ou fournir une justification. Le graphique suivant montre l'analyse quantitative de cette réponse:



Graphique 1: Evaluation des cours de didactique.

D'après cette distribution, les étudiants font une analyse positive des cours, ainsi que des ressources linguistiques mobilisées par l'enseignante. L'adjectif

le plus employé est celui de "drôle" ("lustig"), suivi d'"authentique" ("authentisch"), passionnant ("spannend") et détendant ("locker"). Les adjectifs à connotation négative sont très rarement choisis ("stressant", "irritant" et "monotone") ou pas choisis du tout ("dangereux" ou "inadéquat").

Si nous analysons en outre les adjectifs ou expressions ajoutés par les étudiants, nous remarquons que la plupart est aussi de nature positive, même si quelques-uns laissent entrevoir les aspects jugés critiques par l'usage d'une langue étrangère.

Ainsi, pour les valeurs positives ajoutées par les étudiants, nous rencontrons "bereichernd" ("enrichissant", avec 2 réponses) et "interessant" ("intéressant", 3 réponses). Nous retrouvons encore des adjectifs tels que "bewundernswert" ("admirable"), "lehrreich" ("instructif"), "inspirierend" ("inspirant") et "ermutigend" ("encourageant"), avec une réponse chacun. Ces adjectifs ajoutés par les étudiants sont en rapport avec le métier d'enseignant de langues qu'ils envisagent et qu'ils évaluent comme étant dépendant des compétences linguistiques et de la capacité/aisance à parler dans la LE devant la classe – un public exigeant encore méconnu et fantasmé. Ceci dit, le cours donné en LE à l'université induit un effet de miroir "avant la lettre". Cette connexion au métier et aux savoirs disciplinaires est bien présente dans la réponse d'un(e) étudiant(e) qui évalue l'usage de la LE comme "tolle Methode, um ein Thema vorzustellen" ("une super méthode pour présenter un thème"). Cette réponse fait le pont entre les thématiques les plus récurrentes durant les cours de la discipline "Introduction à la Didactique des Langues Romanes", qui prône une approche plurilingue et interculturelle de l'enseignement-apprentissage des langues à l'école, et les moyens employés par l'enseignante pour faire passer le message didactique ("compétence plurilingue et interculturelle", "approches plurielles", "communication plurilingue et multimodale", "communication exolingue",...). Sur ce point, la "méthode" de l'enseignante consisterait à démontrer *in situ* la valeur pédagogique, la fiabilité et la justesse des théories plurilingues prônées en cours.

Du côté plutôt négatif, nous retrouvons deux adjectifs/expressions: un étudiant juge les cours mal structurés ("unstrukturiert"), ce qui peut ne pas avoir un rapport direct avec les compétences linguistiques de l'enseignante, et un autre confesse ses difficultés de compréhension ("manchmal erschwertes Verständnis"), un des jugements les plus communs dans ce type de contexte pédagogique (Bailey 1984; Subtirelu 2013, 2015). Alors, même si pas souvent référé, un problème lié au plurilinguisme de l'enseignante peut se poser: la compréhension peut devenir lente et difficile.

Nous remarquons donc que l'usage de l'allemand comme LE tend à être perçu positivement par les étudiants, en particulier en raison de la création d'un contexte d'apprentissage plus détendu, du rapport aux contenus disciplinaires et de son association à l'avenir professionnel des étudiants.

Lorsque les étudiants explicitent pourquoi ils jugent l'enseignante du cours "Introduction à la Didactique des Langues Romanes" authentique, les réponses (exemples dans le tableau 1) montrent que cette évaluation possède une importante dimension contextuelle (exemples 1, 2 et 3) et un attachement à une norme monolingue (exemples 4 et 5).

Réponses	Traduction
(1) Ich stimme zu, dass ich bei einer Einführung in die Fachdidaktik einer FS einen Nicht-Muttersprachler als authentisch empfinde, da hier der Inhalt des Sprachmittler des Lehrens nicht nur theoretisch sondern auch praktisch lernbar ist. Ich finde aber die Aussage "Es ist nicht wirklich negativ" etwas komisch, so als ob es in der Regel negativ hätte sein müssen.	Je confirme que je trouve l'enseignement de l'Introduction à la Didactique des LE par un non natif comme authentique car le contenu du médiateur de l'enseignement est appréhendé non seulement dans la théorie, mais aussi dans la pratique. Mais je trouve l'affirmation "ce n'est pas vraiment négatif" un peu étrange, comme si cela devait être négatif en règle générale.
(2) Fachdidaktik von jemandem zu hören, der selbst mehrere Sprachen beherrscht, ist sehr authentisch. Kleine Versprecher lockern die Atmosphäre auf und machen Mut, selbst die Fremdsprache zu sprechen.	Participer aux cours de Didactique des Langues donnés par quelqu'un qui parle lui-même plusieurs langues est très authentique. Les petits glissements de langue créent une atmosphère plus détendue et donnent du courage pour parler soi-même la LE.
(3) Spannend & authentisch, weil es in der Veranstaltung "Einführung in die Fachdidaktik" ja auch gerade dann steht wie man eine andere Sprache lehrt und lernt, was wichtig für funktionierende Kommunikation... ist. Das wird dadurch "erfahrbar" gemacht, lustig und locker ist die Sprechart der Dozentin, die auf eine unkomplizierte Art auf Deutsch als FS unterrichtet:)	Passionnant & authentique parce que dans le cours "Introduction à la Didactique des Langues" il en va bien sûr de comment on apprend et enseigne une autre langue, de ce qui est important pour une communication... qui fonctionne. Ceci est rendu "expérimentable", la façon de parler de l'enseignante est drôle et détendue, elle enseigne d'une façon simple en Allemand LE:)
(4) Sprachliche Defizite erschweren schon teilweise das Verständnis von schwierigen Fachtermini. Das ist schon negativ. Andererseits machen die Veranstaltungen so viel Spass, dass ich notfalls selbständig recherchiere.	Des déficits linguistiques rendent en effet partiellement difficile la compréhension des concepts disciplinaires. Ceci est en effet négatif. Par contre, les cours sont si amusants que je fais mes recherches, si nécessaire, de façon autonome.

(5) Es ist schon sehr authentisch, kleine Fehler sind absolut nicht schlimm, es kann aber negativ sein, wenn durch sprachliche Hürden die Verfolgung des Inhalts schwerer wird.	C'est en effet très authentique, les petites fautes ne sont pas graves, mais cela peut être négatif lorsque les barrières linguistiques rendent le suivi du contenu plus difficile.
---	---

Tableau 1: Jugements sur l'authenticité de l'enseignante.

La lecture de ces exemples met en évidence la nature contextualisée de la perception d'authenticité. Ainsi, dans le cas de cette étude, l'authenticité est perçue par rapport aux connexions avec les savoirs disciplinaires (exemples 1 et 3), rendant ceux-ci plus facilement appréhendables en raison du lien entre les conceptions théoriques sur l'enseignement-apprentissage des LE véhiculées pendant les cours et l'incarnation, par l'enseignante, de ces mêmes conceptions. L'exemple 2 nous mène à pousser cette interprétation encore plus loin puisqu'il renvoie à la fonction de modèle du comportement discursif de l'enseignante, qui exemplifie et discute⁶, dans le *hic et nunc* de l'interaction, comment on peut faire face aux problèmes linguistiques et de communication en LE quand on est plurilingue. De ce fait, le cours de Didactique des LE est perçu par les étudiants comme étant au carrefour des théories et des pratiques plurilingues, ce qui rend le contenu disciplinaire "erfahrbar", et l'enseignante comme possédant un capital multiculturel, plurilingue et expérientiel exploitable et rentable en didactique des LE (cf. Kang 2015). Le caractère situé de l'authenticité est également visible dans les exemples 3 et 4, qui se focalisent, au-delà des compétences linguistiques tâtonnantes de l'enseignante, aussi sur des traits supposés de sa personnalité: "drôle", "détendue" et "amusante".

Ainsi, l'authenticité plonge ses racines non seulement dans la perception des compétences langagières, mais aussi dans l'évaluation que l'on se fait de la personnalité de l'individu évalué. Ou encore, pour être bref, les compétences langagières ne sont pas la seule mesure d'authenticité et, en conséquence, un locuteur non natif peut se voir ou non attribuer la qualité d'authentique.

En ce qui concerne l'attachement à la norme monolingue, nous remarquons, par exemple, que le commentaire 1, tout en essayant de s'en détacher, fait référence à ce que serait la normalité perçue par la société et reproduite comme représentation sociale ("Ich finde aber die Aussage "Es ist nicht wirklich negativ" etwas komisch, so als ob es in der Regel negativ hätte sein müssen"). De plus, les commentaires 2, 4 et 5 positionnent la question de l'authenticité plurilingue dans le champ des fautes et des déviations par rapport à la norme linguistique

⁶ En effet, durant les cours, l'enseignante thématise fréquemment ses compétences linguistiques et utilise l'observation directe de ses comportements langagiers pour ouvrir des séquences parallèles métacommunicatives, métacognitives ou métalinguistiques, selon les problèmes repérés.

dominante. Même si les formulations sont faites de façon à atténuer un potentiel "face threatening act", comme le démontrent les expressions "kleine Versprecher" ou "kleine Fehler" (voir ci-dessous section 4.3.2), il est possible de cerner un discours social qui évalue négativement l'expression du locuteur non natif ("Sprachliche Defizite" et "sprachliche Hürden") et qui le posent comme seule source des problèmes de communication et de compréhension (cf. Villarreal 2013), oubliant le processus de co-responsabilité et de co-construction du sens dans la communication. En plus, nous pourrions ajouter le fait que l'on entretienne souvent une confusion entre la maîtrise de la langue au quotidien et la maîtrise de la langue de spécialité (dans notre cas, de la DL), dont l'adjectif "authentique" lui-même peut être en exemple. Ces aspects contribuent à une sédimentation des représentations liées aux locuteurs natifs et non natifs (Faez 2011; Subtirelo 2013), tout en catégorisant le langage de ce dernier comme déviant et, dans notre contexte, comme seul responsable de la diminution de la capacité à suivre les contenus du cours. Cette déviation par rapport à la norme monolingue est donc, encore une fois, pointée comme potentielle barrière à la compréhension et peut ainsi avoir un impact négatif sur la cognition et l'appréhension des savoirs disciplinaires.

4.2 Définition de l'authenticité

Une question à part entière concernait la définition de l'"authenticité" dans le cadre du plurilinguisme et de l'enseignement en LE à l'université. Les réponses présentes dans le tableau 3 font surgir des caractéristiques importantes.

Réponses	Traduction
(6) Aus dem realem Leben, aus der realen Situation. In Deutschland wird die meiste Kommunikation auf Deutsch stattfinden. Somit ist authentisch eine Vorlesung auf Deutsch zu halten. Auch wenn Deutsch nicht die Muttersprache ist.	En prise directe avec la vie réelle, la situation réelle. En Allemagne, la communication se passe surtout en allemand. Ainsi, il est authentique de faire les cours magistraux en allemand, et également lorsque l'allemand n'est pas la langue maternelle.
(7) Keine Angst mit Akzent und mit Sprachfehlern zu reden.	Ne pas avoir peur de parler avec un accent et de faire des fautes de langue.
(8) Es bedeutet, Inhalte darzustellen, auch ohne einer Sprache akzent- und fehlerfrei mächtig zu sein.	Cela signifie, exposer des contenus et se sentir fort, même si l'on parle une langue avec un accent et que l'on fait des erreurs.
(9) Authentisch ist es, wenn Dozenten sich trauen, trotzdem Vorlesungen auf Deutsch zu halten und beim Sprechen keine	Authentique, c'est quand les enseignants osent tout de même donner les cours théoriques en allemand et n'ont pas peur de faire des fautes lorsqu'ils parlent.

Angst davor haben, Fehler zu machen.	
(10) Authentizität in diesem Rahmen bedeutet für mich, dass die Mehrsprachigkeit gelebt wird und Fehler erlaubt sind.	Dans ce contexte, l'authenticité signifie pour moi que le plurilinguisme est vécu et que les erreurs sont permises.
(11) Es wird gezeigt, dass nicht alles perfekt sein & beherrscht werden muss, um verstanden zu werden. Bei einer Sprache kommt es drauf an, dass man sie spricht und sich nicht für eventuelle Fehler schämt, denn sonst kann man auch nicht besser werden.	On nous montre que, pour être compris, il ne faut pas que tout soit parfait et dominé. En ce qui concerne une langue, il en va de la parler et de ne pas avoir honte de faire éventuellement des fautes, sinon il n'est pas possible de progresser.
(12) Authentisch ist man, wenn man sich nicht verstellt. Wenn man nicht perfekt spricht, aber dazu steht und mit Fehler umgehen kann (sogar darüber lachen kann).	On est authentique quand on ne se déguise pas. Quand on ne parle pas parfaitement, mais que l'on assume et que l'on accepte de faire des fautes (voire pouvoir en rire).

Tableau 2: Définitions de l'authenticité fournies par les étudiants.

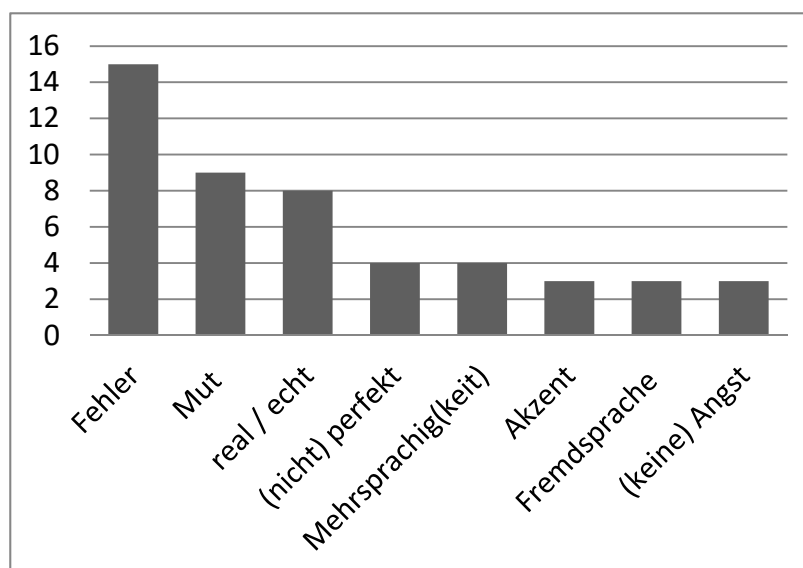
L'authenticité est liée, paradoxalement, soit à des situations unilingues, soit à des situations multilingues. Ainsi, dans le premier cas, l'authenticité serait la capacité d'adaptation à un environnement unilingue, perçu comme naturel et légitime (exemple 6). Pour trouver sa place dans cet environnement unilingue, le sujet plurilingue doit être hardi et capable de reconnaître l'écart entre la norme monolingue et l'état de limitation linguistique dans lequel il se trouve et s'y adapter. D'un autre côté, la capacité de participer à des situations de communication multilingue est valorisée, décrite comme une forme de courage (exemples 7 et 10), de vécu (exemple 11) et de sincérité interpersonnelle (exemple 12).

Or, comme nous le verrons de plus près dans les deux sous-sections suivantes, l'éloge de cette capacité à participer à des situations de contacts de langues à travers le déploiement de ressources linguistiques hétérogènes – qui incluent les ressources dans la langue majoritaire – est toujours attachée à la norme. Ainsi, l'éloge de cette capacité est toujours faite en rappelant le manque de superposition entre les normes grammaticales et phonétiques/prosodiques (les termes "erreurs", "fautes" et "accent" étant souvent présents dans les définitions) de la langue majoritaire et l'expression de l'enseignant non natif (exemples 7 à 12). On pourrait conclure que la perception de l'authenticité du sujet plurilingue est de nature comparative et advient de la perception de l'écart entre les expressions considérées native et non-native, même si cet écart n'est pas toujours exprimé comme étant un problème. L'authenticité plurilingue plonge donc ses racines dans une orientation monolingue de la communication

et elle illustre une certaine tension entre une stable rhétorique monolingue et une autre du romantisme multi- et plurilingue.

4.2.1 Les traits sémantiques de l'authenticité

Comme nous venons de l'argumenter, l'authenticité plurilingue, même si évaluée positivement, est toujours estimée par rapport aux normes monolingues de la langue et de la communication. Le graphique 2 présente l'analyse des choix lexicaux faits par les étudiants pour définir l'authenticité:

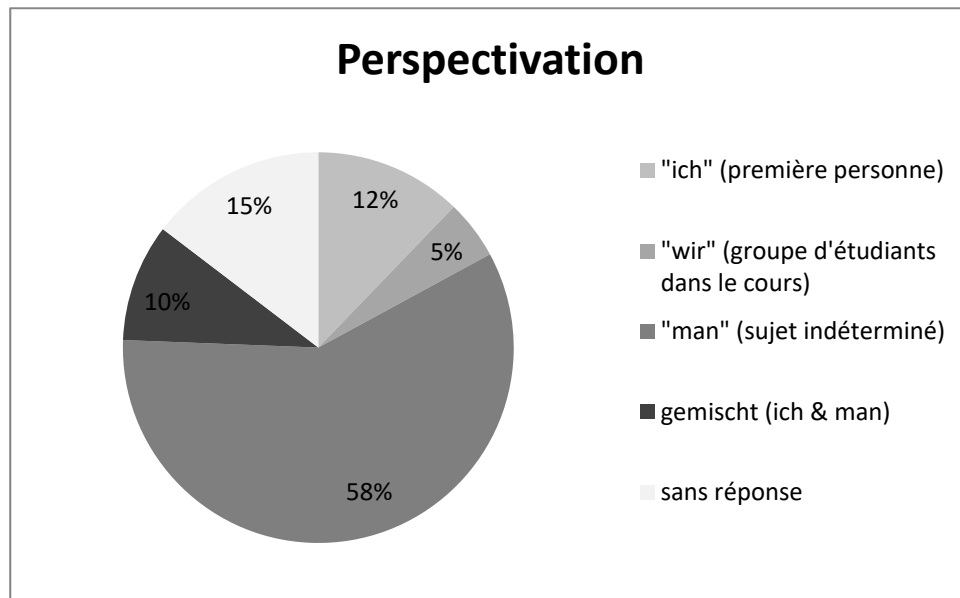


Graphique 2: Analyse lexicale des définitions d'authenticité.

Comme nous le voyons, l'authenticité plurilingue est attachée à trois ordres d'indexicalité, étant assez dépendante du contexte de l'énonciation. D'un côté, elle semble être ancrée dans la norme: "faire des fautes" et "avoir un accent" sont des traits saillants d'une maîtrise considérée imparfaite de la langue d'enseignement, parce que comparée avec la norme du locuteur natif: "Man kann eine Fremdsprache selten so beherrschen, dass nicht auffällt, dass man kein Muttersprachler ist" ("Rarement on domine une LE au point que l'on ne se rende pas compte que l'on est un locuteur non natif"). D'un autre côté, elle est reliée aux traits du sujet parlant: il faut être courageux ("Mut zur Lücke / le courage d'accepter nos lacunes") pour s'exprimer auprès des natifs en faisant des fautes et en ayant un accent. Finalement, elle est évaluée par rapport au contexte: enseigner le plurilinguisme et la didactique des langues en faisant des fautes parce qu'on est plurilingue est acceptable, réel et "vorbildlich" (exemplaire): "Authentisch ist jemand, der, wenn er über Mehrsprachigkeit redet, auch tatsächlich mehrsprachig ist" ("authentique est celui qui, lorsqu'il parle du plurilinguisme, est lui-même plurilingue").

4.2.2 La structure de l'argumentation

L'analyse de la façon dont les étudiants attribuent la responsabilité de leurs commentaires ou s'inscrivent dans leurs prises de position – que nous avons appelée "perspectivation" - montre que les sujets ne se montrent pas toujours directement responsables de leurs opinions (graphique 3).



Graphique 3: Perspective adoptée dans les réponses.

L'analyse de ce graphique montre que l'authenticité plurilingue est définie:

- avec une certaine distance de la part du sujet qui donne la définition, puisque seulement 12 % des étudiants s'inscrivent personnellement dans les définitions (et 15 % ne répondent même pas);
- en tant que discours partagé au sein du groupe d'étudiants ("nous");
- surtout par référence à des voix hors-contexte (58 % utilise le pronom personnel indéfini "on" comme source de leurs croyances);
- comme généralisable, assumée par le groupe d'étudiants et un groupe indéfini ("man/on" dit que...).

Ces stratégies de prises de position, qui semblent mettre le "moi" à l'écart, nous amènent à considérer l'éventuel rôle des savoirs disciplinaires traités pendant le semestre dans la conscience du "linguistiquement politiquement correct" des étudiants. Ces réponses ont-elles été biaisées par les enseignements disciplinaires? Où montrent-elles le désir de ne pas être en contradiction avec des théories considérées plus modernes, plus à la mode dans les discours d'intégration et perçues comme respectant une certaine "doxa plurilingue" (Adami & André 2015)?

4.2.3 Le cas de "Fehler" [erreur]

Comme le montre le graphique 2, une unité lexicale apparaît à plusieurs reprises: celle d'erreur (tableau 3). L'analyse de ses occurrences se révèle ainsi indispensable pour comprendre la nature de l'authenticité plurilingue telle qu'elle est conçue par les étudiants.

Occurrences	Traduction
(13) Keine Angst mit Akzent und mit Sprachfehlern zu reden.	Ne pas avoir peur de parler avec un accent et de faire des fautes de langue.
(14) Es bedeutet, Inhalte darzustellen auch ohne einer Sprache akzent- und fehlerfrei mächtig zu sein.	Cela signifie, exposer des contenus et se sentir fort, même si l'on parle une langue avec un accent et que l'on fait des erreurs.
(15) Authentisch ist es, wenn Dozenten sich trauen trotzdem Vorlesungen auf Deutsch halten und beim Sprechen keine Angst davor haben Fehler zu machen.	Authentique, c'est quand les enseignants osent malgré tout donner les cours magistraux en allemand et qu'ils n'ont pas peur de faire des fautes lorsqu'ils parlent.
(16) Auch mal Fehler zulassen.	Accepter aussi les fautes.
(17) Es wird gezeigt, dass nicht alles perfekt sein & beherrscht werden muss, um verstanden zu werden. Bei einer Sprache kommt es drauf an, dass man sie spricht und sich nicht für eventuelle Fehler schämt (...).	On nous montre que, pour être compris, il ne faut pas que tout soit parfait et dominé. En ce qui concerne une langue, il en va de la parler et de ne pas avoir honte de faire éventuellement des fautes, sinon il n'est pas possible de progresser.
(18) Authentisch ist es daher auch, Mal ein paar kleine Fehler zu machen: das ist ganz normal, sonst wäre es nicht authentisch:).	Authentique, c'est aussi faire parfois quelques petites fautes: c'est tout à fait normal, sinon ce ne serait pas authentique:).
(19) Wenn man nicht perfekt spricht, aber dazu steht und mit Fehler umgehen kann (sogar darüber lachen kann).	Quand on ne parle pas parfaitement, mais que l'on assume et que l'on accepte de faire des fautes (voire pouvoir en rire).
(20) Das man so ist wie man ist und keine Angst haben muss, Fehler zu machen.	On est comme on est et on ne doit pas avoir peur de faire des fautes.
(21) Die vielen Sprachen sprechen, die sie können mit wie auch ohne Fehler.	Parler les diverses langues que l'on connaît, avec ou sans fautes.

(22) Offen, freundlich, selbstbewusst sein und Verständnis gegenüber Schülern und Schülerinnen haben, die Fehler beim Spracherwerb machen.	Être ouvert, amical, sûr de soi et tolérant envers les apprenants de langues qui font des fautes.
(23) Seine Art und Weise eine Sprache zu sprechen und sich verständlich zu machen, mit oder ohne grammatikalischen Fehler.	Sa propre façon de parler une langue et se faire comprendre, avec ou sans fautes grammaticales.
(24) Ich denke, das bedeutet, dass Professoren und auch Studenten die Möglichkeit haben, so zu sein, wie sie sind, auch mit ihren Fehlern, denn die gehören auch dazu.	Je pense que cela signifie que les enseignants, tout comme les étudiants, ont la possibilité d'être comme ils sont, également avec leurs erreurs, parce qu'elles font également partie du processus.
(25) Dass auch mal Fehler passieren. Dass eine andere Lernatmosphäre...	Car il arrive parfois que l'on fasse des fautes. C'est une autre atmosphère d'apprentissage.
(26) Dass Sie, egal ob mit Fehlern oder nicht, gerne reden und von einem Thema begeistern können.	Que vous aimiez parler et que vous soyez capable de faire partager votre enthousiasme sur des thèmes, que vous parliez avec ou sans fautes.

Tableau 3: Occurrences du mot "erreur".

L'analyse des définitions montre que l'introduction du thème "erreur" est toujours rendue plus "soft" à l'aide de plusieurs marqueurs discursifs:

- de "neutralisateurs" discursifs: les étudiants évaluent le discours de l'enseignant avec et sans fautes sur un pied d'égalité ("mit wie auch ohne Fehler", "egal ob mit Fehler oder nicht", exemples 21 et 26);
- d'atténuateurs discursifs: d'un côté, les étudiants minimisent la fréquence des erreurs dans l'expression ("ein paar kleine Fehler", "eventuelle Fehler", "mal Fehler passieren", exemples 17, 18 et 25); de l'autre côté, ils tendent à atténuer leur gravité ("kleine Fehler", exemple 18).
- d'intensificateurs discursifs: les étudiants mettent en relief, d'un côté, la valeur des fautes dans le cadre de l'acquisition des contenus disciplinaires ("gerne reden und von einem Thema begeistern können", exemple 26) et, de l'autre côté, son caractère inévitable dans le cadre du développement de compétences en LE ("die gehören auch dazu", exemple 24).

L'analyse des réponses nous montre encore un effort considérable pour que l'enseignante ou les étudiants eux-mêmes ne perdent pas la face. Ainsi, pour "protéger la face" de l'enseignante, les étudiants évitent d'alourdir le poids de l'erreur dans la communication, à travers des moyens d'expression qui éludent

la fréquence et la gravité des fautes ou montrent leur potentiel – voire leur utilité – dans l'acquisition des savoirs disciplinaires. Pour ne pas perdre eux-mêmes la face, les étudiants, d'un côté, montrent qu'ils ont bien compris les processus d'acquisition d'une LE, le rôle de l'erreur et son caractère inévitable, par exemple, et, de l'autre côté, s'"autorisent" à faire des fautes en tant que futurs enseignants d'une LE ("Professoren und auch Studenten die Möglichkeit haben so zu sein, wie sie sind, auch mit ihren Fehlern"), l'une des hantises les plus fréquentes lorsqu'ils s'imaginent devant la classe (voir Melo-Pfeifer 2016), et ceci surtout lors du stage pédagogique (qui sera accompagné par la même enseignante).

5. Synthèse et perspectives

Notre analyse met en évidence une tension entre l'orientation monolingue des pratiques communicatives en milieu académique et la perception de l'utilité des pratiques plurilingues dans ce même milieu lorsqu'elles sont exercées dans un certain cadre disciplinaire (Didactique des Langues). En effet, si tout rapport contractuel entraîne une certaine bonne volonté, basée sur une logique d'entraide entre les acteurs engagés dans l'interaction, notre contexte met en évidence une relation doublement asymétrique, que ce soit sur le plan des savoirs ou sur le plan linguistique. Cependant, dans le contexte analysé, cette asymétrie constitutive du rapport étudiants-enseignante est en quelque sorte (ré)équilibrée par le partage de différents types d'expertise: les étudiants se voient reconnaître le statut d'experts dans le domaine linguistique, tandis que l'enseignante se voit reconnaître son expertise à la fois didactique/scientifique et plurilingue, même si l'évaluation de cette expertise est faite dans des termes assez monolingues (d'où le caractère paradoxal du choix de l'adjectif "authentique").

Pour reprendre nos questions de recherche, nous dirions que, sur le plan conceptuel, l'authenticité plurilingue est perçue comme trait inaliénable de la communication exolingue, étant, d'un côté, une caractéristique à la fois linguistique, communicative et "psychologique" de la personne plurilingue et, de l'autre côté, la capacité à se faire comprendre auprès des "locuteurs/juges natifs", avec des fautes et un accent, sur des thèmes portant sur l'acquisition de la LE et le multi/plurilinguisme (rapport au réel et aux contenus disciplinaires). Dans cette perspective, l'authenticité plurilingue serait une idéologie linguistique et académique, matérialisée à travers des choix lexicaux et laissant des traces dans le discours (Blommaert 1999). Cette idéologie se rapporte, dans notre cas, aux traits attribués au professeur plurilingue qui, par le fait qu'il ne partage pas la LM de la majorité des étudiants, devient "réel", légitime et acquiert l'autorité pour enseigner la DL et du plurilinguisme, en raison de son capital culturel, linguistique et expérientiel. Cette perspective peut être mise en rapport avec les conclusions de l'étude de Kang:

"Close analysis of the rating data and of the open-ended narratives suggests that (...) the NNES [nonnative English speaking] teacher educators were admired when it came to their enthusiasm about the content area and effort to make themselves understood by students in classroom interaction – to compensate for the language barrier, as pointed out by the respondents. Further, some of the teacher candidates listed the NNES teacher educators' experience of having successfully learned English as a second language and achieving bilingualism as a source of insight into what it would be like to be a second language learner for teacher candidates. The NNES teacher educators' multicultural experience was also viewed as an asset; that is, a form of cultural capital (Bourdieu 1977, 1991) to enrich the learning experience in a TESOL [Teaching English to Speakers of Other Languages] program" (Kang 2015: 245).

Sur le plan disciplinaire et communicationnel, nous pouvons dire que le rapport à l'erreur "en direct" permet aux étudiants de se rappeler le processus d'apprentissage d'une LE, de construire des typologies d'erreurs, de se rappeler les caractéristiques de l'interaction exolingue, d'observer la "crosslinguistic influence" dans les productions des sujets plurilingues, ce qui a un rapport direct avec leur futur professionnel:

"The firsthand experience of interacting with speakers of other languages (...), will help teacher candidates not only become more efficient listeners (Rubin 1998), accommodating speech with a varying degree of accent, but also understand what developmental stages their current and future students experience in second language development" (Kang 2015: 247).

Néanmoins, comme nous l'avons vu dans les sections 4.2.2 et 4.2.3, les étudiants tendent à ne pas directement pointer les éventuelles barrières communicationnelles et les façons de les re/déconstruire. En plus, quand ils les mentionnent (les fautes et l'accent qui nuisent la compréhension immédiate ou parfois une rapide appréhension des contenus), ils tendent à les dévaloriser à travers l'usage d'atténuateurs discursifs ou la prise d'une perspective plutôt reculée comme sujet de l'énonciation. Ces stratégies d'autocensure seraient, dans notre perspective, à mettre en rapport avec les relations hiérarchiques et le cadre institutionnel auquel nous avons fait référence, mais qui devraient faire l'objet de recherches supplémentaires. L'authenticité serait, dans ce cadre, une représentation teintée de contradictions liées au contexte: d'un côté, perçue positivement dans son lien à la valorisation du plurilinguisme et des compétences partielles (objet de la discipline de Didactique); de l'autre côté, liée à une certaine doxa monolingue académique (encore) dominante, qui accorde à l'accent et aux fautes de l'enseignante plurilingue un rôle dans la (in)compréhensibilité ou la perte de rapidité d'appréhension des contenus disciplinaires de la part des étudiants (cette dimension étant, cependant, plus rarement mentionnée).

Sur le plan épistémologique, faisant référence aux tensions observées entre les deux pôles discursifs de mécontentement et de valorisation des discours plurilingues ("nicht wirklich" et "sondern eher") à l'université, nous avons pu observer un rapport omniprésent à la norme du locuteur natif. Nonobstant toutes les stratégies pour ne pas perdre la face et celles de relativisation utilisées par les étudiants, nous avons pu remarquer que l'éloge de l'authenticité

plurilingue reproduit subtilement l'idéologie linguistique (académique) dominante – "un pays, une langue" donc "une langue d'enseignement" (que les professeurs devraient maîtriser). Pourtant, les erreurs, les fautes et l'accent sont acceptables car ils sont en rapport avec les contenus disciplinaires et sont modérés par les autres compétences de l'enseignant. Ceci dit, nous reprenons notre idée de départ, selon laquelle l'authenticité plurilingue est une idéologie linguistique basée sur la construction/mobilisation d'une rhétorique de l'acceptabilité de la faute, voire de sa productivité, autour de quatre éléments: i) l'exploitation des contenus disciplinaires; ii) la valorisation des savoirs et des compétences interpersonnelles, communicationnelles et didactiques de l'enseignant; iii) la création d'un environnement académique moins tendu, plus ouvert et "drôle"; et iv) l'"exotisation" et la légitimation du sujet plurilingue.

Notre analyse a pu montrer que le contexte académique étudié est "less overtly discriminatory and instead reproduce dominant language ideology in subtle ways" (Subtirelo 2015: 35). Tout en rappelant une étude de Ciscel dans le cadre de la dominance de l'anglais (2002), nous pourrions dire que cette subtilité dans la reproduction de l'idéologie dominante à l'université pourrait être le signe d'un opportunisme linguistique, qui voit les ressources plurilingues de l'Autre comme un instrument de profit ou comme offrant un rendement supplémentaire (dans notre cas, cognitifs et professionnels). Cet opportunisme pourrait être observé par l'usage de mots et expressions linguistiquement politiquement corrects (Calvet & Varela 2000) qui révèlent une domination linguistique bienveillante et même paternaliste. Ceci dit, les étudiants – comme synecdoque de leur milieu institutionnel – montrent qu'ils savent utiliser les circonstances du moment au mieux de leurs intérêts et qu'ils savent s'adapter aux conditions et aux ressources disponibles pour en retirer des avantages académiques.

6. Conclusion

Cette étude a pu montrer que, si les répertoires plurilingues des enseignants non-natifs ne constituent pas une frontière insurmontable dans la communication en milieu académique, ils restent perçus dans son écart par rapport à la norme. Pour pallier aux obstacles perçus par les étudiants, ce sont les contenus disciplinaires eux-mêmes qui semblent fonctionner comme médiateurs entre les représentations monolingues et plurilingues des répertoires. Ceci dit, les contenus de la Didactique des Langues et le fait qu'ils soient abordés à travers un prisme plurilingue et par une enseignante plurilingue semble avoir un potentiel transformateur des représentations monolingues attachées à l'enseignement académique.

BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H. & André, V. (2015). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue: regards pluridisciplinaires*. Bern: Peter Lang.
- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle: une recherche-action pour un parcours de formation*. Bern: Peter Lang.
- Bailey, K. M. (1984). The "foreign TA problem". In K. Bailey, F. Pialorsi, & J. Zukowski/Faust (éds.), *Foreign teaching assistants in U.S. universities* (pp. 3-15). Washington, DC: Center for Instructional Development and Research.
- Berthoud, A.-C., Grin, F. & Lüdi, G. (2013). *Exploring the Dynamics of Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Blackledge, A. (2000). Monolingual ideologies in multilingual states: Language, hegemony and social justice in Western liberal Democracies. *Estudios de Sociolingüística*, 1(2), 25-45.
- Blommaert, J. (1999). *Language ideological debates*. Berlin: De Gruyter.
- Blommaert, J. & Varis, P. (2013). Enough is enough. The heuristics of authenticity in superdiversity. In J. Duarte & I. Gogolin (éds.), *Linguistic Superdiversity in Urban Areas: Research approaches* (pp. 143-160). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Calvet, L.-J. & Varela, L. (2000). XXI^e siècle: le crépuscule des langues? Critique du discours politico-linguistiquement correct. *Estudios de Sociolingüística*, 1(2), 47-64.
- Ciscel, M. (2002). Linguistic opportunism and English in Moldova. *World Englishes*, 21(3), 403-419.
- Cooke, M. & Simpson, J. (2012). Discourses about linguistic diversity. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (éds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 116-130). London: Routledge.
- Dewaele, J.-M. (2015). Why do so many bi- and multilinguals feel different when switching languages? *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 92-105.
- Dewaele, J.-M. & Nakano, S. (2012). Multilinguals' perceptions of feeling different when switching languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(2), 107-120.
- Dervin, F. & Badrinathan, V. (2011). *L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles: E.M.E. & InterCommunications.
- Faez, F. (2011). Reconceptualizing the Native/Nonnative Speaker Dichotomy. *Journal of Language, Identity & Education*, 10(4), 231-249.
- Harrison, G. (2012). "Oh, you've got such a strong accent": Language Identity Intersecting with Professional Identity in the Human Services in Australia. *International Migration*, 51(5), 192-204.
- Kamwangamalu, N. (2012). The Medium-of-Instruction Conundrum and "Minority" Language Development in Africa. In A. Yiakoumetti (éd.), *Harnessing Linguistic Variation to Improve Education* (pp. 167-188). Bern: Peter Lang.
- Kang, H.-S. (2015). Teacher Candidates' Perceptions of Nonnative-English-Speaking Teacher Educators in a TESOL Program: "Is There a Language Barrier Compensation?". *TESOL Journal*, 6(2), 225-251.
- Kramsch, C. (2012). Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. *Critical Multilingual Studies*, 1(1), 107-128.
- Lüdi, G. (1987). *Devenir bilingue, parler bilingue*. Tübingen: Niemeyer.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- McLeod, W. & O'Rourke, B. (2015). "New speakers" of Gaelic: perceptions of linguistic authenticity and appropriateness. *Applied Linguistic Review*, 6(2), 151-172.
- MacDonald, M., Badger, R. & Dasli, M. (2006). Authenticity, Culture and Language Learning. *Language and Intercultural Communication*, 6(3-4), 250-261.

- Melo-Pfeifer, S. (2016). Images de futurs professeurs de français face à la langue et à son enseignement: une étude de cas auprès d'enseignants allophones en Allemagne. *Le Langage et L'homme*, 2, 33-49.
- Plankans, B. (1994). *Undergraduate experiences with and attitudes toward international teaching assistants*. PdD Thesis. Retrospective Theses and Dissertations. Paper 11307.
- Robert, J.M. (2011). Le Public Erasmus, Stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue du pays d'accueil. *Études de Linguistique Appliquée*, 162 (numéro coordonné par J.-M. Robert).
- Steffen, G. & Pantet, J. (2011). L'enseignement plurilingue au tertiaire: Regards croisés sur les représentations et les pratiques d'enseignement. *Cahiers de l'ISIL*, 30, 95-144.
- Subtirelu, N. (2013). What (do) learners want (?): a re-examination of the issue of learner preferences regarding the use of 'native' speaker norms in English language teaching. *Language Awareness*, 2(3), 270-291.
- Subtirelu, N. (2015). "She does have an accent but...": Race and language ideology in students' evaluations of mathematics instructors on RateMyProfessors.com. *Language in Society*, 44, 35-62.
- van Compernelle, R. & McGregor, J. (2016). *Authenticity, Language and Interaction in Second Language Contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Villareal, D. (2013). Closing the communication gap between undergraduates and international faculty. *CATESOL Journal*, 14(8), 8-28.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2001, éd. 2016). *Methods of Critical Discourse Studies*. London: SAGE.