



HAL
open science

Contrastes, authenticité, altérité. Réflexions terminologiques

Véronique Castellotti

► **To cite this version:**

Véronique Castellotti. Contrastes, authenticité, altérité. Réflexions terminologiques. Polyphonies franco-chinoises. Mobilités, dynamiques identitaires et didactique, L'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs, pp.121-132, 2015. <hal-01390209>

HAL Id: hal-01390209

<https://hal.science/hal-01390209v1>

Submitted on 1 Nov 2016

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.



HAL Authorization

Contrastes, authenticité, altérité. Réflexions terminologiques

Véronique Castellotti
Université François-Rabelais, Tours - EA 4246 PREFics-DYNADIV

Résumé

La recherche en didactique des langues s'élabore depuis plusieurs décennies avec des catégories et une terminologie qui, malgré quelques travaux et interrogations critiques, perdurent et résistent souvent bien au-delà des situations qui ont pu justifier, à un moment donné, leur emploi. Les confrontations qu'entraînent des projets internationaux (ici entre des univers « français » et « chinois ») donnent lieu à des contrastes et offrent des occasions particulièrement propices à l'interrogation de certains termes et catégories en usage, dont on prend plus fortement conscience, alors, de leur caractère polysémique et de l'absence de problématisation à leur égard. Je propose dans cette contribution une réflexion autour du terme « authentique », en m'appuyant sur des propos tenus par des étudiantes chinoises apprenant le français dans un centre universitaire en France, en traçant quelques pistes pour une relecture historique de la notion d'authenticité et de ses principales fonctions en didactique des langues (DDL), avant de réfléchir plus largement à ce que cette doxa de l'authenticité dit du rapport à l'altérité qui en découle, notamment dans une confrontation franco-chinoise.

Mots clés : Didactique des langues, authentique, altérité, appropriation

1. Les « attentes » d'étudiantes chinoises

Dans le cadre du projet DIFFODIA (voir la contribution d'E. Huver¹ dans le même volume), je me suis entretenue avec un petit groupe d'étudiantes chinoises séjournant en France et suivant des cours de français au Centre universitaire d'enseignement du français aux étudiants étrangers (CUEFEE) de l'université de Tours, à propos de leurs perceptions de l'apprentissage du français en Chine et en France. Cet entretien a fait apparaître des représentations contradictoires de ce que j'interprète comme une forme d'« authenticité » dans leur relation au français et son appropriation.

Comme certaines d'entre elles le soulignent, l'apprentissage du français, préalablement commencé en Chine, constitue souvent leur première expérience de ce qu'on pourrait appeler un « usage communicatif » de l'appropriation linguistique, dans le sens où cela aurait été la première fois non seulement qu'on leur *demande* de « prendre la parole », mais en outre qu'on les y *incite* fortement. Elles décrivent ainsi, pour la plupart, des usages didactiques (i.e. à la fois des pratiques et des représentations, voir Castellotti & Moore, 2005) dans des écoles de langue ou à l'Alliance française en Chine, qui se caractérisent principalement par des activités menées dans de petits groupes, où elles « parlaient beaucoup ». Leurs apprentissages antérieurs de langue étrangère (l'anglais en l'occurrence), en primaire et secondaire, étaient caractérisés a contrario par des pratiques qu'elles qualifient de « traditionnelles » ou « classiques » avec, comme objectif principal, la réussite aux examens. Elles manifestent aussi, pour ce qui est de leur présence en France, des attentes fortes d'usages « encore plus

¹ Que je remercie vivement, ainsi que Marc Debono, pour leur lecture attentive d' une première version de ce texte et leurs propositions constructives.

communicatifs », l'une d'elles déclarant par exemple : « c'est bien d'être en France pour communiquer avec des Français, pour l'expression orale ». C'est là qu'intervient leur déception vis-à-vis des cours qu'elles suivent au CUEFEE : tout d'abord, dans ces cours, il n'y a que des étrangers² et surtout, il y a beaucoup de Chinois, ce qui les déçoit fortement, en contradiction avec la représentation répandue selon laquelle les Chinois aimeraient « rester entre eux » (voir aussi la contribution de M. Debono dans cet ouvrage). En outre, le nombre relativement important d'étudiants dans les cours et leur objectif « universitaire » fait que ceux-ci sont beaucoup moins « interactifs » que ceux que la plupart d'entre elles ont suivis en Chine, et elles déplorent qu'on n'y pratique pas assez ce qu'elles nomment des « interactions orales quotidiennes ».

Les trois mots constituant cette expression m'ont intéressée, en ce qu'ils composent une figure de « l'authenticité » dans l'apprentissage des langues telle qu'elle est actuellement assez fortement partagée, me semble-t-il, sans pour autant être approfondie ni explicitée en DDL : l'interaction renvoie ainsi à des échanges langagiers auxquels on participe directement et de façon « active » ; l'oral garantit une forme de présence physique, qui rend inattaquables l'origine et la valeur de ce qui est dit³ ; quant au « quotidien », il sous-entend le fait que s'ajoute à des cours un environnement culturel régulier, dans lequel on « vit » aussi en français.

A partir de mon interprétation de cette situation, j'ai choisi de revisiter le terme « authentique », qui n'est pas employé en tant que tel par les étudiantes, mais auquel une partie de leur propos m'a implicitement renvoyée ; il me semble en effet qu'il s'agit d'un des « impensés » importants de la recherche et des usages professionnels en DDL qui perdure depuis plus de 40 ans et qui reprend aussi, au moins en partie ce que M. Debono et E. Huver explorent aussi dans leurs contributions avec le terme « culturalisme » (voir aussi *infra*).

Je commencerai donc par examiner (même si c'est trop brièvement), à travers différents textes emblématiques de cette question, le statut de l'authenticité en DDL dans la période récente.

2. La didactique des langues et l'authenticité

Le terme « authentique » semble apparaître dans les recherches en DDL à la fin des années 1960, où il s'applique en premier lieu aux « situations de communications », ainsi qu'aux « documents » (au sens large) les caractérisant. Cette préoccupation n'est cependant pas nouvelle. H. Besse cite ainsi J. Faiguet, rédacteur de l'article « Etude » de *l'Encyclopédie* qui, au XVIII^e siècle, propose d'avoir recours pour enseigner l'anglais à un journal, la *Gazette d'Angleterre*. Il justifie ainsi sa proposition :

« comme cette feuille est amusante, & qu'elle roule sur des sujets connus d'ailleurs, pour peu qu'on entende une partie, on devine aisément le reste ; et cette lecture donne peu à peu l'intelligence que l'on cherche » (cité par Besse, 2000 : 865).

H. Besse commente cet usage par l'intérêt « de la quotidienneté du monde son scolaire dans lequel les élèves peuvent avoir affaire à un usage réel de la L2. » (Ibid.).

Pour la période récente, on peut approximativement dater l'usage de ce qu'il sera convenu d'appeler ensuite « document authentique » (désormais, DA) probablement au milieu des années 1960, en particulier sous l'impulsion du BELC⁴. Le premier texte qui officialise et commente le terme est celui de D. Coste (1970), qui part d'un constat de pratiques ou de prescriptions concernant la supériorité supposée, dans l'enseignement des langues étrangères, de textes et documents (au sens large, écrits, audio, vidéo, iconiques, etc.) de la vie

² Ce qui peut sembler une évidence, puisqu'il s'agit de cours de FLE, mais elles n'avaient apparemment pas anticipé ce fait.

³ Ce qui renvoie au premier sens de « authentique », attesté en 1211, désignant quelque chose « dont la certitude, la valeur est inattaquable; qui peut faire foi » (<http://www.cnrtl.fr/definition/authentique>)

⁴ Je n'ai trouvé aucun écrit à ce propos, mais cela m'a été confirmé par H. Besse.

quotidienne, qualifiée de « pratiques réelles » (Capdepon et al. 1995, cité par Besse, 2000 : 917).

La première définition proposée par D. Coste s'inscrit en « négatif » : les DA s'opposent à ceux « fabriqués pour les besoins de la cause, conçus en fonction d'une progression d'enseignement du français langue étrangère » (Coste, 1970 : 88) ;

Dès sa mise en usage, D. Coste montre donc son insatisfaction face à ce terme qu'il contribue pourtant fortement à introduire⁵, et s'interroge aussi sur l'usage qui en est fait ; il prône ainsi un « usage authentique des textes authentiques » [...] Textes et documents authentiques ne gardent leur saveur précieuse que s'ils trouvent place dans un moment de communication authentique » (Ibid. : 89). A partir de ce « texte fondateur », on peut noter une sorte d'association ou d'amalgame qui semble se cristalliser entre, d'une part, le réel / le naturel / l'original / la vie quotidienne et, d'autre part, l'artificiel / le fabriqué / le scolaire, voire le contrefait.

A partir de ces premières remarques, je poserai la question des fonctions de l'authenticité en DDL. La justification première et la plus explicite semble relever d'une volonté de donner tout son sens à un enseignement de langues « vivantes » :

« Comme l'étudiant doit découvrir et reconstituer peu à peu les règles qui commandent la structure et l'emploi de la langue à partir de matériaux qui lui sont présentés, il convient d'accorder une large place, dès le début, à l'audition de documents réels (par exemple, des enregistrements audio ou vidéo) présentant des situations et des actes de communication susceptibles de répondre à ses besoins et à ses intérêts » (Roulet, 1976 : 56).

Si l'on inscrit cette interprétation dans une reconstitution historique *a posteriori*, on peut considérer qu'il s'agissait, à travers cette modalité d'enseignement, de renforcer la cohérence de l'approche méthodologique alors en pleine ascension (l'approche communicative), à travers la valeur accordée aux productions et pratiques contemporaines ayant cours au-delà des murs de la classe :

« On peut aussi ajouter la naissance de l'approche communicative et le fait de vouloir préparer les apprenants à des situations de communication véritable en langue cible, avec des documents modèles en quelque sorte » (Boulton & Tyne, 2014 : 22)

L'usage de ces productions contribuait alors à asseoir la suprématie du communicatif, contre des pratiques véhiculant une image plus « traditionnelle », appuyée sur des supports littéraires (pourtant « authentiques, si l'on en croit la définition...) et des activités métalinguistiques, dans la continuité de l'enseignement des langues anciennes. Cet usage renforce dans le même temps, en « garantissant la provenance »⁶ (bien française) des matériaux supports, une perspective de diffusion à partir d'un centre (la France) in-contesté. Ce qui semble cependant paradoxal est que, au motif de faire entrer le « réel » dans la classe, on isole la classe comme ne faisant pas partie de ce monde « réel »...

Plusieurs réflexions au cours des années 70 (voir par exemple Debyser 1977, Moirand 1977) insistent pour asseoir une forme de suprématie de l'authentique ; pourtant, Besse note pour sa part que « la révolution annoncée des « documents authentiques » n'a pas eu lieu » (2000 : 870), dans la mesure où, selon lui, les cours ne se sont jamais vraiment appuyés massivement et de manière durable sur ce type de documents.

⁵ Il explique ainsi dès le début de son article que « l'expression retenue est un pis-aller » et que le qualificatif fait partie de « ces adjectifs valorisants, trop connotés pour être honnêtes » (Coste, 1970 : 88).

⁶ Une des caractéristiques de l'authentique, selon les définitions des dictionnaires, est précisément de certifier l'origine : « dont l'origine (époque, fabrication, lieu) ne fait pas de doute » : <http://www.cnrtl.fr/definition/authentique>.

Mais l'idée, jamais vraiment discutée, d'une supériorité incontournable de l'authentique est restée et s'est largement diffusée,

« Ainsi "légitimé" - et par la base (celle des enseignants novateurs et des "nouveaux" débutants) et par le sommet (celui des méthodologues et de la "méthodologie de la référence") - , "l'authentique" deviendra dans la didactique du français L2, à la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingts, la nouvelle doxa, au moins dans les discours des didacticiens » (Besse, 2000 : 869).

Pour autant, d'assez nombreuses critiques se sont élevées vis-à-vis du terme, qui ont été cependant très vite oubliées.... Ainsi, dès l'activation du terme, D. Coste s'élève « contre l'autorité de l'authentique » ; il qualifie le DA de « trop connoté pour être honnête » dans la mesure où il « paraît opposer la pureté native du texte à l'obscurcissement de tout ce qui n'est pas lui » (Coste, 1970 : 88). De même, H. Besse, dans un texte de 1980 revenant sur la décennie précédente, remet assez fortement en question l'opposition authentique / fabriqué, non seulement pour les « textes » eux-mêmes, mais aussi et peut-être surtout pour les conditions de leur production / réception :

« 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 » [...] ce qui définit l'authenticité d'un texte, ce n'est pas seulement le maintien de son intégralité matérielle mais la préservation ou la restitution au moins approximative de ses conditions de réception originelle. Or, la classe en impose presque toujours une sorte de retournement : le lecteur francophone le lit à partir de la culture linguistique et extra-linguistique dans laquelle il est né ; l'étudiant étranger le lit pour acquérir cette culture » (Besse, 1980 : 52-53)

Il proclame en outre la même année, en compagnie de R. Galisson, que « l'authentique » n'existe pas » (Besse & Galisson, 1980 : 81-82). Plus radicalement, L. Porcher remet en question, à plusieurs reprises, l'idée selon laquelle les caractéristiques du processus d'apprentissage devraient être calquées sur celles du résultat attendu. Il avait déjà émis l'idée, dans les années 1970, que « la capacité à s'inscrire dans des formes de communication sociales n'est en rien *garantie* par des formes d'apprentissage calquées sur les situations sociales « réelles » ». En revenant quelques années plus tard sur le sujet, il se fait encore plus insistant :

« Pour parvenir à une compétence "naturelle" (intériorisée, devenue spontanée, etc.) de communication authentique, il n'est nullement sûr que des moyens complètement artificiels ne sont pas les meilleurs. Rien n'indique que le concret soit le chemin le plus adéquat pour aller au concret. Une compétence ouverte s'acquiert peut-être mieux par un enseignement fermé que par une pédagogie "active". A vrai dire, personne n'en est sûr, mais personne non plus n'est certain du contraire malgré les multiples proclamations depuis dix ans. » (Porcher, 1991 : 31-32)

L'authenticité, en se transformant en doxa, tend à contaminer l'ensemble des éléments de la situation didactique : les supports, les personnes, leurs productions, la situation elle-même, comme si la représentation qu'on s'en fait conférait au DA une valeur telle qu'elle rejaillirait sur ses récepteurs, les transformant en locuteurs authentiques :

« le texte réputé d'importation française directe pose les étudiants, pour ainsi dire, en interlocuteurs autochtones, en Français à part entière » (Besse, 1980 : 52).

On se situe alors dans un imaginaire / une idéologie de la pureté et de l'homogénéité, valorisant la supériorité de l'origine, du « natif », de la « réalité naturelle » stable et palpable. La question de la « langue authentique » amène cependant une contradiction intéressante entre ce qui est jugé par certains apprenants comme le « meilleur français » (celui, normé, du Centre de la France) et celui, valorisé par d'autres, composé de « variété(s) « réellement » pratiquée(s) » qui peut se différencier assez fortement de la norme, voire s'oppose à elle (tel

cet élève, se moquant d'un autre en lui disant : *ben on dit pas « je ne sais pas », on dit « chais pas »*).

L'authenticité se reconnaîtrait-elle alors dans une certaine capacité de jongler avec la variation, ce qui ferait aussi apparaître des formes de « variation typique » ?

On aboutit ainsi à la constitution d'une sorte de « diversité / altérité authentique », qui pose aussi la question (rarement évoquée) des francophones, dits « natifs », mais perçus comme plus ou moins authentiques et légitimes selon la « source » (géographique ou sociale ou ethnique) de leur francophonie. Cela conduit, en élargissant le propos, à s'interroger sur les rapports entre authenticité et altérité.

3. Authenticité et altérité

Cette quête de l'authenticité justifie aussi, économiquement, une bonne partie du marché lié au FLE : édition de manuels généralistes français, séjours linguistiques, cours de français en France avec des enseignants « natifs », etc. et, derrière elle, se profile la représentation d'un vrai « autre », qui apparaîtrait en tous points différent de soi.

En effet, pour que l'autre, que ce soit l'autre linguistique, l'autre culturel ou l'autre didactique soit légitime comme « autre », il faut qu'il apparaisse comme distinctement, prototypiquement et « authentiquement » différent. Il n'est alors pas étonnant que les différences soient représentées comme homogènes et stables, garantes d'une altérité authentique (au sens cette fois de non frelatée, non trafiquée, pure), et qu'elles se cristallisent sous la forme de stéréotypes : LE Chinois est travailleur, mange du riz, est confucianiste / LA Française est romantique, élégante, cultivée, ... Mais que se passe-t-il quand une telle « cible » est proposée comme objectif à l'appropriation ? A force d'imiter, voire de singer les autochtones, on risque de devenir plus autochtones qu'eux : les « chinoiseries » produites au XVIIIe siècle, tout en « excitant les imaginaires exotiques » des Français (Zhang, 2011 : 64), contribuent à creuser l'écart avec des autres en tous points autres. En exacerbant ainsi l'authenticité de cet autre fantasmé, on légitime aussi, en miroir, sa propre authenticité. En parvenant à « orientaliser l'Oriental » (Saïd, 2005 [1980] : 66) ou, ici, à « asiatiser » l'Asiatique (voir aussi Trinh, 1997 : 212), on donne d'autant plus de valeur, en retour, aux caractéristiques qui nous seraient « spécifiques » et immuables, comme le postulent les approches culturalistes. Du point de vue de la DDL, cela se traduit par des formes d'assignation et de contre-assignation à des traditions réifiées, pensées comme canoniques. L'« Occident », et notamment la France, sont représentés comme le temple de l'approche communicative et actionnelle, tandis qu'en Chine dominerait sans partage la « méthode chinoise » (voir notamment Bel et al., 2013, Mao et Huver, sous presse) caractérisée par un ensemble de pratiques traditionnelles et reposant sur des principes confucianistes érigés en préceptes intangibles, n'ayant pas « bougé » depuis des millénaires, n'ayant été ni modifiés, ni « altérés ». L'une des définitions proposées pour authentique est que son « origine (époque, fabrication, lieu) ne fait pas de doute » (cnrtl, Op Cit.) ; cette force de l'origine contribue à légitimer quasi-uniquement le français de France, celui des autres pays francophones apparaissant comme des « sous-produits », dont l'authenticité ne peut être complète.

Mais ce problème de l'origine amène une dernière question : qui garantit et légitime l'authentique ? En effet, pour que la valeur soit inattaquable, il est nécessaire qu'elle puisse être certifiée, authentifiée, par quelqu'un soit dont la légitimité ne puisse être mise en doute, dont l'autorité en la matière soit reconnue. Il faut donc se poser la question de ce qui, du point de vue des langues, confère une certaine forme d'autorité. Comme le rappelle Henri Besse, c'est là encore une question d'origine : de même que c'est « l'origine connue ou supposée du texte qui décide bien souvent de toute sa qualité » (1980 : 52), on peut imaginer qu'il en est de même pour les personnes appelées à statuer sur l'authenticité : leur pouvoir vient de leur

origine supposée, en tant que locuteurs. Ceux qui sont censés⁷ 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 fait de continuer à revendiquer (sans l'argumenter, donc comme une doxa) une forme de supériorité pour ce qui serait « authentique » revient ainsi à continuer à légitimer les « natifs ». Sans la prégnance idéologique de cette représentation dominante, l'enseignement du français à l'étranger pourrait leur être de moins en moins réservé, en raison de plusieurs phénomènes. Tout d'abord, des aspects politiques (« préférence nationale ») ou économiques (moindre coût) peuvent amener certains pays à recruter en priorité, voire exclusivement, des ressortissants du pays concerné ; ensuite, le fait même d'inviter, dans nos orientations, à prendre au sérieux la pluralité et la diversité devrait conduire à dénativiser / pluraliser / diversifier aussi l'enseignement et la formation (voir Castellotti 2011, Huver 2014, Castellotti sous presse).

Le « natif », de par sa qualité d'autochtone, est en quelque sorte un expert linguistique de droit divin, comme étaient nobles par leur naissance les aristocrates sous l'ancien régime : c'est aussi sa naissance, et en particulier le lieu de celle-ci qui lui confère des vertus « héréditaires ». En remplaçant, dans l'extrait suivant, « noblesse » par « langue », on peut apprécier le parallèle :

« Ils font valoir bruyamment les vertus héréditaires qui les mettent à part du commun des mortels. Affirmant qu'une noblesse authentique ne se gagne pas en quémendant une pièce de chancellerie. La vraie noblesse ne peut se donner par décret, elle s'hérite et se reconnaît à la naissance et dans ce que les meilleurs d'entre eux appellent "l'éclat du sang". Seule la naissance qualifie la race des nobles, et le temps, même sur plusieurs générations, ne peut transformer un anobli par écrit en un gentilhomme de premier sang. » (Détienne, 2003 : 124-125).

La « vraie langue » s'hérite et se reconnaît à la naissance et dans ce que les meilleurs d'entre eux (ceux qui « n'ont pas d'accent ? ») appellent l'éclat du « bon usage ».

La seule façon de mettre en cause cette doxa, et de contester ce pouvoir exorbitant des natifs, c'est de promouvoir une alterdidactique (voir aussi Castellotti, 2014), c'est-à-dire non seulement une autre didactique, mais aussi et surtout une didactique altérante, une didactique qui inclut une relation et une confrontation avec des autres, ceux qu'il faudrait cesser de nommer des « non natifs », une didactique, donc, qui revendique l'absence de garantie de provenance. La mise en œuvre d'une telle orientation relève pleinement de la responsabilité des chercheurs en DDL, notamment des « natifs » : sont-ils prêts à abandonner les avantages⁸ que leur procurent leur origine, au profit de cette relation ?

Si le fait d'identifier d'où on vient est en effet important pour se situer dans cette rencontre, les uns vis-à-vis des autres, ce n'est pas tant à partir d'une *origine*, que d'une expérience, à travers à la fois un héritage, une histoire, un parcours, expérience qu'on réinterprète pour construire la relation. Un des moyens privilégiés de parvenir à construire cette didactique *relationnelle*, serait de construire des recherches et des formations fondées précisément sur le croisement de ces expériences, leurs contrastes, leur polyphonie.

⁷ Les travaux portant sur cette question montrent que bien des personnes ayant le français comme langue première ne sont pas pour autant perçus comme « natifs », du fait notamment de leur apparence physique ou de leur nom, alors que d'autres, à l'inverse, passent pour des « natifs » alors qu'ils n'ont appris le français que tardivement. La comparaison effectuée par H. Besse (1980 : 52) avec le contenu d'une bouteille de vin et de son étiquette est ici tout à fait adéquate.

⁸ La « garantie de provenance » assure en effet très souvent des bénéfices, en matière de carrière, d'invitation à l'étranger, de réputation prestigieuse, etc.

Références bibliographiques

- Bel D., Huver E., Liang M. et Mao R., 2013, « A la recherche de la "méthode chinoise" – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations », Castellotti V. dir., *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME. , 405-422.
- Besse, H. 2000, *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse de doctorat d'Etat sous la direction de J.-C. Chevalier, Université Paris 8.
- Besse, H. 1980, « De la pratique des textes non littéraires au niveau 2 », *Le français dans le monde* n° 150, 50-57.
- Besse, H. & Galisson R. 1980, *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, Paris, CLE International.
- Boulton, A. & Tyne, H. *Des documents authentiques aux corpus*, Paris, Didier, Coll. Langues et didactique.
- Castellotti V. sous presse, « Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues » dans Huver, E. & Bel, D., (dir.) Actes du colloque international *Croisements, ruptures, partages, conflits. Quelles approches diversitaires pour la DDL ?* Canton, nov. 2013.
- Castellotti, V. 2014, « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques, *Glottopol* n°23, 173-190.
- Castellotti, V. 2011, « Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? » dans Dervin, F & Badrinathan, V. (dir.) *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères*, Fernelmont, Editions modulaires européennes, 29-50.
- Coste, D. 1970, « Textes et documents authentiques au niveau 2, *Le français dans le monde* n° 73, 88-95.
- Debyser, F. 1977, « La découverte du parlé grâce au document sonore », *Le français dans le monde* n° 145, 80-81.
- Detienne, M. 2003, *Comment être autochtone. Du pur Athénien au Français raciné*, Paris, Seuil.
- Galisson R. & Coste, D. 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, CLE International.
- Huver, E., 2014, *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Pluralité, altérité, relation, réflexivité*. Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches, Tours, Université François Rabelais.
- Mao, R. & Huver, E. à par., « Enseignement du français en Chine : un Grand Autre didactique ? De quelques enjeux d'une lecture diversitaire de la « méthode chinoise », dans Huver, E. & Bel, D., (dir.) Actes du colloque international *Croisements, ruptures, partages, conflits. Quelles approches diversitaires pour la DDL ?* Canton, nov. 2013.
- Moirand, S, 1977, « Communication écrite et apprentissage initial » *Le français dans le monde* n° 133, 43-49.
- Pelletier, P., 2011 *L'extrême Orient. L'invention d'une histoire et d'une géographie*, Seuil, Folio histoire.
- Porcher, L. 1991, « Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique » dans Richterich, R. & Widdowson, H.G. (éds) *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, Hatier/Didier-CREDIF, Collection LAL.
- Roulet, E. 1976, « L'apport des sciences du langage a la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés » *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°21, 76, pp. 43-80.
- Said, E. 1980, *L'orientalisme. L'orient créé par l'Occident*, Paris, Le Seuil.

- Trinh, S. 1997 « L'asiatisme » dans Wieviorka, M. (dir.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte Poche, 198-224.
- Zhang, J. 2011, « Imaginer la Chine : une histoire concise des perceptions françaises de la Chine » *Croisements. Revue francophone de sciences humaines d'Asie de l'Est* n° 1, 57-82.

Annexe

Principales significations de « authentique », d'après le CNRTL : <http://www.cnrtl.fr/definition/authentique>

- ≡ Qui fait foi, qui fait autorité; dont la forme et le contenu ne peuvent être mis en doute.
- ≡ Original. Conforme à l'original; parfois certifié tel
 - **B.**– *P. ext.*
 1. [S'applique à un écrit, à un doc., à un texte] Auquel on peut se fier, dont le contenu est véridique
 2. [En parlant de choses créées par l'homme] Véritable, qui ne peut être controversé, contesté.
- ≡ Dont l'origine et la nature sont bien établies.
 - Qui est de façon certaine l'œuvre de telle personne (auteur, artiste)
 - Dont l'origine (époque, fabrication, lieu) ne fait pas de doute
- ≡ Conforme à certaines règles de fabrication, au modèle du genre
 - Non altéré, pur
- ≡ Conforme à la réalité :
 - Qui, au-delà des apparences, manifeste l'être le plus vrai, le plus profond, qui reflète la personnalité profonde d'un individu
- ≡ Qui a une vraie valeur, qui est original