



HAL
open science

**Regards croisés sur la norme en français oral :
représentations autour de son
enseignement/apprentissage en contexte FLE/S**

Grégory Miras, Jose Ignacio Aguilar Río, Fanny Auzéau

► **To cite this version:**

Grégory Miras, Jose Ignacio Aguilar Río, Fanny Auzéau. Regards croisés sur la norme en français oral : représentations autour de son enseignement/apprentissage en contexte FLE/S. Di Pietro, Jean-François; Fisher, Carole; Gagnon, Roxane. L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques, 9, Presses Universitaires de Namur, pp.275-290, 2017, Recherches en didactique du français, 978-2-87037-991-2. hal-01591953

HAL Id: hal-01591953

<https://hal.science/hal-01591953>

Submitted on 21 Jun 2022

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.

Regards croisés sur la norme en français oral : représentations autour de son enseignement/apprentissage en contexte FLE/S

Grégory MIRAS

Université de Rouen Normandie

Jose AGUILAR

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Fanny AUZÉAU

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3/Institut Catholique de Paris

Adopter la perspective de Puren (2000), en faveur d'une didactique des langues complexe, nous amène à considérer ce domaine sous des prismes multiples (psychologique, social, institutionnel, politique, linguistique et idéologique). Cet article aura pour but d'examiner la notion de norme du français parlé¹ à la lumière de la didactique des langues (DDL). Ce questionnement nécessite à la fois de définir l'objet d'un enseignement du français oral et de se demander à quoi renvoie ce construit, notamment en situation d'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère ou seconde (FLE/S). Nous tenterons d'actualiser ces considérations à travers l'analyse des données récoltées lors de la passation d'un questionnaire portant sur les représentations d'apprenants, d'enseignants et de linguistes.

1. NORME(S) ET DIDACTIQUE DES LANGUES

Le concept de norme s'intègre dans des considérations pluridisciplinaires et présente un caractère polysémique. Quatre significations seront retenues ici. Les *normes descriptives* qui, d'après Moreau (1997 : 219), reposent sur une observation censée « enregistrer les faits sans associer de jugement de valeur à leur description et sans les hiérarchiser ». Ces normes permettent de décrire des

¹ Terme notamment retenu par Blanche-Benveniste (1997).

fonctionnements langagiers qui reflètent les habitudes linguistiques partagées par les membres d'une communauté. La *norme prescriptive*, quant à elle, identifie « un ensemble de normes de fonctionnement, une variété de la langue, comme étant le modèle à rejoindre, comme étant « la » norme » (*ibid.*: 219). Cette dernière pourra autant inclure qu'exclure, mais aussi varier en fonction des décideurs ou prescripteurs. Les *normes pédagogiques* sont bâties, d'après Detey (2010 : 155), sur des travaux descriptifs et sont nécessairement partiellement prescriptives : au final, il reviendrait à l'enseignant de faire le choix des normes à retenir dans chaque situation d'enseignement (Detey et Racine, 2012). Les outils dont disposent les enseignants reflètent l'absence de considération de la variation tant diatopique que diastratique dans les manuels (Pöll, 2005 : 15). Cependant, pour Pöll (*ibid.*), leur prise en compte relève souvent de « l'obligation d'être politiquement correct » face à une épistémè du plurilinguisme dans laquelle la reconnaissance d'identités plurielles (langueS et cultureS) est devenue une forme de norme. Or la complexité de « la norme » dépasse cette simplicité et complexifie le travail de la DDL, c'est pourquoi partir de la représentation que les individus ont du code commun et non du code commun lui-même semblerait pertinent. Cela irait dans le sens de Labov (1976) pour qui ce ne sont pas les usages qui fondent la communauté linguistique, mais le partage de *normes subjectives*. Ces dernières impliquent d'attacher aux formes linguistiques des valeurs esthétiques basées sur l'affectif ou la morale et qu'il importe de prendre en compte (Moreau, 1997 : 222).

Une matérialisation possible de la norme est le français « standard » tel que défini par Klinkenberg (1999 : 38) : « la variété de langue dans laquelle tous les membres d'une communauté linguistique acceptent de se reconnaître ». Cependant, pour Guérin (2008 : 3), le « français standard » renvoie à une action sociale plutôt qu'à une réalité linguistique ou géographique. Cette action serait soutenue par « une volonté politique manifeste de conservation et de diffusion » (*ibid.*), appartenant « à l'inconscient collectif » (*ibid.* : 4) et implique un « jugement de valeur » ou « un rapport de domination » (*ibid.* : 8). Face à ce constat, Maurais, Klinkenberg, Maurer et Chardenet (2008 : 266) prônent une évolution de la norme afin de la décentrer d'un hypothétique français de France et d'y intégrer des réalisations venant de la francophonie, de manière à constituer des ponts entre les locuteurs du français.

2. ENJEU DIDACTIQUE DE LA/DES NORME(S)

D'un point de vue sociolinguistique, quelle que soit la norme de référence retenue, la production de discours oraux au sein d'une communauté est génératrice d'attitudes. Vargas (1996 : 85) évoque des « rapports de domination » donnant lieu à des « jugements de valeur [...] et des attitudes diverses de valorisation, de rejet, de stigmatisation/prescription » qui, lorsqu'ils sont dévalorisants pour l'individu, peuvent susciter « insécurité linguistique », « sentiment de culpabilité linguistique » et « aliénation linguistique » (*ibid.* : 90). Toujours selon Vargas (*ibid.* : 91), cette insécurité viendrait d'« un rapport positif aux normes [...] dominantes dans la communauté linguistique à laquelle on veut s'assimiler, et [d']un sentiment d'échec dans la tentative d'appropriation et d'utilisation adéquate de ces normes ». Ce positionnement interroge la mission de la DDL, notamment ses choix par rapport à la diversité des normes et aux moyens pour accompagner le processus d'acquisition. En effet, il ne faudrait pas négliger que tout individu-apprenant qui aspire à un degré de reconnaissance par la communauté cible, comme membre utilisateur du discours cible, développera des attitudes face à certaines normes. Ces attitudes auront éventuellement pour conséquence de faire perdurer ces normes, du fait de se les approprier. Nous suivons Detey et Racine (2012 : 88), lorsqu'ils proposent d'« adopter une attitude de sociolinguiste moderne et [de] se reposer sur des études descriptives systématiques et méthodologiquement éprouvées, de façon à pouvoir effectuer des choix sociodidactiques richement informés ». Ainsi, nous adhérons à l'idéal de Vargas (1996 : 84) de s'éloigner d'une « démarche didactique linguistiquement répressive [qui] contribue à construire, à reproduire ou à renforcer la conception unifiante de la langue, en provoquant des effets pervers ».

Du côté de l'apprenant, la position autour d'une norme – quelle qu'elle soit – pourrait avoir un effet structurant. En effet, les individus se construisent en adhérant ou en rejetant des catégories ; la norme peut être un objectif moteur dans l'apprentissage d'une langue (même si elle peut être décourageante sans recul). Prendre en compte les représentations initiales des apprenants permet de déconstruire ces représentations au cours du *développement langagier*². Ainsi, grâce à cette

² Le terme de « développement langagier » est ici repris des travaux de Jean-Paul Narcy-Combes et s'inscrit dans une perspective combinée des théories socioconstructiviste et émergentiste (Miras et Narcy-Combes, 2014). Dans ce paradigme, la notion de développement correspond mieux aux caractéristiques des processus cognitifs humains que les notions d'apprentissage ou d'acquisition.

étude, sera proposé un état des lieux contemporain de ces représentations, dont la portée, bien que limitée, permettra de mettre en évidence des tendances notables qu'il conviendra d'approfondir dans des travaux à plus grande échelle.

3. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ORAL EN CONTEXTE FLE/S

La question de la norme à travers l'enseignement/apprentissage du français parlé conduit à questionner les positionnements face à « l'accent ». Moyer (2013 : 12) le décrit comme le reflet du répertoire linguistique de l'individu, de son éducation, de ses appartenances personnelle ou professionnelle. L'individu a une certaine marge d'action sur son accent, qui demeure partiellement adaptable en fonction de sa perception de la situation (ce que Lindblom et Sunberg (1971) appellent la compensation articulatoire). Gallardo del Puerto, García Lecumberri et Gómez Lacabex (2014 : 3) montrent un lien possible entre la perception d'« un accent étranger », l'intercompréhension et l'hypersensibilité des interlocuteurs, tandis que Müller (2013 : 216) insiste sur la fonction de la prononciation en tant que pratique sociale permettant aux interlocuteurs de situer des frontières entre des variétés de langues et de cultures.

Pour Moyer (2013 : 35), c'est dans l'interaction qu'une médiation langagière est possible. Une « exposition passive » (*ibid.*) à un *input* purement sonore d'« une langue » ne suffit pas. Cependant, le processus de développement langagier peut être entravé par l'attitude d'interlocuteurs « natifs » hostiles à l'interaction avec des locuteurs dont l'accent est perçu comme « étranger ». Toutefois, pour Detey et Racine (2012), la fluctuation des variétés du français que l'on peut observer, notamment en ce qui concerne la prononciation des apprenants, invite à revoir la pertinence de « la dichotomie entre natif et non-natif ». Au-delà de ces aspects, la sensibilisation aux aspects oraux d'une langue soulève des questions sur l'identité de ceux qui la pratiquent : découverte d'une voix, acceptation/refus par d'autres interlocuteurs d'une communauté linguistique. Ces observations engagent la responsabilité du didacticien à double titre : il s'agit d'amener l'apprenant vers une prise de conscience de sa production en langue cible tout en le sensibilisant aux réactions que celle-ci peut provoquer auprès de locuteurs appartenant à la communauté cible.

4. ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE

Cette étude quantitative vise à questionner les représentations de la norme orale du français en contexte FLE/S en confrontant le point de vue de plusieurs acteurs du domaine. Cette enquête ne reflète pas des conduites observées, telles que celles qui pourraient résulter d'une démarche ethnographique (Cambra Giné, 2003), mais elle permet de mettre en évidence des représentations fortes pouvant se traduire en actes ou influencer les sentiments des individus.

4.1 Recueil des données

L'enquête a été créée sur la base d'un formulaire *Google* en ligne³. Elle comprend trois questionnaires différents à destination des panels visés : 1) des apprenants FLE/S, 2) des enseignants FLE/S ou didacticiens des langues, 3) des linguistes non spécialisés en didactique (*cf.* Tableau 1). Notons que les questionnaires des groupes 1 et 2 comportaient certaines questions similaires ou proches.

Tableau 2 : Effectif des différents panels de l'enquête

Panel	n	n total
Apprenants	251	633
Enseignants	349	
Linguistes	33	

Les répondants ont été recrutés via la diffusion de courriels sur des listes de diffusion (APLV, *Parislinguist*), des réseaux sociaux ou professionnels tels que *Viadeo*, *LinkedIn* ou *Facebook*. Nous considérons que le nombre de réponses assure une représentativité suffisante étant donné que la marge d'erreur est de 6,19 % pour les apprenants (n=251) et de 5,25 % pour les enseignants (n=349)⁴. Les questionnaires des apprenants et des enseignants ne comportaient que des questions à choix multiples ou à échelles d'attitude. Celui des linguistes contenait quatre questions ouvertes.

³ Un dossier en ligne contenant les versions pdf des trois questionnaires est téléchargeable au lien : <http://urlz.fr/2k2w> (consulté le 15/12/2016). Il est recommandé d'utiliser les navigateurs de Google Chrome ou Firefox.

⁴ Calculs effectués dans le cadre d'une population mère très grande considérée comme infinie, d'un taux de confiance de 95 % et d'une proportion d'éléments de la population mère considérée comme inconnue ($p = 0,5$).

4.2 Analyse des données

Les données ont été collectées automatiquement dans un document tableur. Celles des linguistes seront présentées sous forme d'analyse qualitative, réalisée à l'aide de QDA Miner Lite⁵ (Péladeau, 2012), étant donné le nombre limité de répondants (33) ne permettant pas une analyse statistique. Cela justifiera le choix de ne pas indiquer les résultats de ce panel sous forme de pourcentages au risque d'accentuer artificiellement les proportions.

4.3 Profil socioculturel des répondants

Le profil socioculturel des répondants sera présenté ici de manière synthétique⁶.

Profil général

L'ensemble des trois panels est composé majoritairement de femmes à 79,3 %. En ce qui concerne l'âge des répondants, les panels enseignants et linguistes sont proches avec une moyenne de 39 ans. Le panel d'apprenants est, en moyenne, plus jeune que les deux autres. Ce sont principalement des locuteurs plurilingues avec une forte proportion de locuteurs francophones natifs pour les enseignants, à 50,8 %, et les linguistes (16/33). Un grand nombre de langues sont représentées tant dans les langues premières que pour les autres langues connues ou utilisées. Les trois panels montrent un niveau d'études élevé : 66,9 % des apprenants ont au moins un niveau licence ou l'équivalent d'un BAC+3, les enseignants et les linguistes au moins un master ou l'équivalent BAC+5 à respectivement 80 % et 33/33. Notons que la moitié des enseignants et des linguistes sont de nationalité française, ce qui pourrait constituer un biais, que nous n'avons pas moyen par ailleurs de mesurer, dans la prise en compte des représentations des communautés francophones hors de France.

Profil spécifique des apprenants

Les apprenants ont, en moyenne, commencé d'apprendre le français à l'âge de 18,7 ans (écart type = 9,1). Ils ont majoritairement pris des cours formels de français à 82,1 % dans des contextes éducatifs variés. Ils déclarent avoir un niveau « intermédiaire : B1, B2 » à 57 % et utiliser

⁵ QDA miner lite est un logiciel d'analyse qualitative. Il permet notamment le codage de données textuelles au moyen de codes organisés selon une structure arborescente (cf. <https://provalisresearch.com/fr/produits/logiciel-d-analyse-qualitative/logiciel-gratuit/>, consulté le 17/12/2016).

⁶ Une vision détaillée est téléchargeable sur <http://urlz.fr/2k2w> (consulté le 15/12/2016). Il est recommandé d'utiliser les navigateurs de Google Chrome ou Firefox.

très ou assez souvent le français à 73,7 %, principalement avec « des personnes qui parlent mieux ou autant bien [qu'elles] » à 48,6 % ou avec « des personnes francophones natives » à 43,4 %. Ils apprennent le français principalement dans un but professionnel à 43,3 %, mais aussi pour faire des études en France à 23,1 % ou par choix personnel à 23,5 %. La moitié (41,5 %) des apprenants résidaient, lors de la complétion du questionnaire, en France, 2,8 % dans un autre pays francophone, 25,1 % dans un autre pays d'Europe. D'autres pays ont été mentionnés avec une occurrence inférieure à 3 % (Brésil, États-Unis, etc.).

Profil spécifique des enseignants

Les informateurs du panel d'enseignants vivent actuellement dans divers pays du monde (42 mentionnés). Ils ont principalement suivi leurs études en France pour 54,7 % et leurs études supérieures pour 41,9 % dans le domaine de la DDL, mais d'autres spécialités sont mentionnées. Globalement, les sondés sont à 46,4 % des enseignants avec une expérience supérieure à 10 ans ; 55 % déclarent avoir déjà enseigné dans des structures à l'étranger (83 pays mentionnés) et de tous types. En général, ils enseignent plutôt à des niveaux débutants ou intermédiaires (84,4 %).

Profil spécifique des linguistes

Les linguistes montrent la même tendance : une représentation importante de la France pour le lieu d'étude et de résidence principal ou actuel. Ils déclarent travailler dans de nombreux domaines liés aux sciences du langage (syntaxe, neurosciences, etc.). De manière générale, ils ne sont pas spécialisés dans le domaine de la didactique/acquisition des langues ou de l'analyse de l'oral, de la prononciation ou des interactions verbales (22/33) même s'ils ont déjà suivi dans leur parcours universitaire des formations en didactique et pédagogie ayant pour but de les sensibiliser à l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde (21/33).

Grâce à l'analyse de ces données, il nous a été possible de mettre en évidence des profils sociolangagiers variés parmi les trois panels. Cette variété garantit, selon nous, la complexité des représentations exprimées, même si cela ne nous permet pas de mesurer statistiquement, en l'absence d'unanimité des représentations normatives, l'influence de variables comme l'appartenance à une ou des communautés francophones.

4.4 Résultats

Dans cette partie, nous analyserons les résultats obtenus des trois panels concernés. L'analyse des données des linguistes se fera de manière dissociée étant donné son caractère qualitatif et les réponses aux questions ouvertes seront mises entre guillemets.

Les linguistes

Pour deux tiers des linguistes sondés, il existe une norme linguistique pour chaque idiome/langue. L'analyse de leurs réponses montre la tendance de certains d'entre eux à assimiler description et prescription en mentionnant notamment que « la norme linguistique correspond aux règles à suivre pour bien parler une langue ». Ces règles peuvent avoir une dimension linguistique ou sociale : « règle sociale concernant le bon usage et les comportements à respecter au cours d'une communication standardisée (et pas forcément réelle) dans une langue commune à deux locuteurs ». En ce qui concerne l'origine de la norme, plusieurs tendances s'observent. Tout d'abord, la norme peut être le résultat d'une appréciation statistique pour laquelle la fréquence d'usage serait le principal indicateur. On constate, à ce propos, une forme d'opposition entre la tendance à mentionner les régularités et celle d'une prise en compte de la variation, voire de la diversité. Cette dernière se retrouve indirectement dans les réponses de certains informateurs qui reconnaissent l'existence non pas d'« une norme », mais « des normes ».

La notion de norme est également définie comme une « construction idéologique parfois basée sur des descriptions scientifiques ». La notion de politique linguistique est ponctuellement mentionnée à travers la volonté de « rendre la nation unie » ou la volonté « [d'] expansion des langues dites *nationales* à travers la définition d'une norme [imposée] par une institution », « élaborée par les autorités linguistiques », « validée par des instances (type académie) » ou encore « [définie et souvent imposée] par un petit groupe de locuteurs reconnus comme ayant autorité en la matière ». Ce dernier point est complété par l'observation selon laquelle la norme peut aussi être rattachée aux pratiques langagières d'un groupe de locuteurs perçus comme prestigieux et qui peuvent être ou non les locuteurs natifs. On trouve, pour finir, une dimension didactique dans quelques-unes des caractérisations de la « norme » par ces informateurs : « il est plus pratique d'enseigner une variété moins marquée afin que cet apprenant ne [sic] soit le moins stigmatisé » ou lorsqu'elle est associée à ce qui est décrit « dans les manuels scolaires ».

Les apprenants et les enseignants

Afin de ne pas questionner la notion de norme de manière frontale, et ce dans le but de limiter des phénomènes de résistance face à ce concept complexe et socialement marqué, nous avons axé le début du questionnaire sur les liens entre l'écrit et l'oral. De manière générale, les deux panels sont d'accord sur le fait qu'il existe des différences entre les modalités orales et écrites à 97,8 %.

Selon les réponses des deux panels à une question à choix multiples, « bien parler français » consiste, majoritairement, à parler « avec fluidité et se sentir à l'aise » puis, à 27,1 %, à « savoir répondre/me faire comprendre dans toutes les situations du quotidien » et, à 24,8 %, à « savoir comment parler dans des situations différentes (« tu/vous, familier/soutenu »). Une minorité affirme, à 5,7 %, que « bien parler » français se définit par la capacité à ne pas être reconnu « comme étranger » (cf. Tableau 2).

Tableau 3 : Réponses des deux panels aux questions portant sur ce que signifie « bien parler français »⁷

	Apprenants	Enseignants
<i>on ne me reconnaît pas comme étranger</i>	7,6 %	3,7 %
<i>parler avec fluidité, me sentir à l'aise</i>	38,6 %	46,4 %
<i>savoir comment parler dans des situations différentes (tu/vous, familier/soutenu)</i>	25,1 %	24,5 %
<i>savoir répondre/me faire comprendre dans toutes les situations du quotidien</i>	28,7 %	25,5 %
Total en pourcentage (nombre de réponses)	100 % (251)	100 % (601)

À la question s'il existe « un bon français », 77,3 % des apprenants expriment leur accord, tandis que les enseignants le font à 54,7 %. Afin de préciser cette tendance, nous avons demandé ce qu'était, selon eux, « un bon français » à l'aide d'une question à choix multiples (cf. Tableau 3). Les catégories s'inspirent d'un texte de Chiss (2009).

⁷ Plusieurs réponses étaient possibles. Cependant, au regard des réponses données, il semblerait qu'un problème technique ait empêché la cohorte d'apprenants de donner plusieurs réponses. Ce biais sera pris en compte dans l'analyse des résultats.

Tableau 4 : Réponses des deux panels aux questions portant sur la définition du « bon français »

	Apprenants		Enseignants	
Le français de France	92	37,2 %	79	23,1 %
Le français de la Francophonie	71	28,7 %	97	28,4 %
Le français des médias	35	14,2 %	42	12,3 %
Le français de Paris	22	8,9 %	17	5 %
Autres	27	10,9 %	107	31,3 %
Total	247	100 %	342	100 %

Nous constatons que, pour les deux panels, le français de France et celui de la francophonie apparaissent en premier comme les « bons français ». Cependant, nous remarquons que les enseignants montrent un nombre de réponses « autres » supérieur à ces deux catégories⁸. Parmi ces réponses « autres » 14 % concernent le fait qu'il n'y ait pas qu'un seul français mais différentes variétés, ou qu'il n'existe pas du tout, alors que 18 % mentionnent une variété précise (le français vendéen, scolaire, de Tours, littéraire, etc.). Notons également que 8 % des réponses associent le « bon français » à un but communicatif. Selon les deux panels encore, les francophones accepteraient, de la part d'un individu allophone, un accent étranger à 72,1 % pour les apprenants et à 83,7 % pour les enseignants.

Nous allons présenter maintenant les résultats spécifiques au panel d'apprenants. Selon ces derniers, les meilleurs moyens pour apprendre le « bon français » sont le fait d'« habiter en France » à 23,9 %, de « suivre des cours de langue » à 19 %, de « fréquenter des francophones natifs » à 18,7 % ou encore de « regarder des films/la télévision en français » à 14,2 %. Les répondants ont suivi, pour 68,9 % d'entre eux, des cours avec un enseignant natif du français même si 79,7 % ont déjà suivi des cours avec un enseignant non natif du français. Il était demandé ici aux apprenants de choisir parmi un certain nombre de réponses fermées. Le but de cette question était de commencer à introduire la dimension d'enseignement/apprentissage avant d'aborder des éléments plus sensibles qui touchaient à la norme. L'entrée « habiter en France » a été ajoutée pour mesurer notamment la place de la France métropolitaine dans les représentations actuelles

⁸ Le détail des réponses « autres » est téléchargeable en ligne : <http://urlz.fr/2k2w> (consulté le 15/12/2016). Il est recommandé d'utiliser les navigateurs de Google Chrome ou Firefox.

d'apprenants. Les apprenants pensent à 72,1 % qu'avoir un enseignant non natif de la langue n'influence pas la capacité à « bien parler ».

Afin de préciser les tendances du panel d'enseignants, nous nous sommes focalisés sur les représentations de leur enseignement en tant que formateurs puis comme formateurs de formateurs. Les répondants pensent enseigner à 52,1 % un type particulier de français, notamment « le français de France » à 53 % et celui « de la francophonie » à 20,6 %. D'autres réponses ont été données à hauteur de 14,6%. Les enseignants déclarent à 75,1 % sensibiliser les étudiants aux accents de la francophonie. La même proportion (75,4 %) est consciente d'utiliser un français différent (relativement au registre de langue) de celui qu'ils utilisent hors des situations d'enseignement. Ils précisent que cette différence concerne principalement l'oral à 60,6 %, puis l'écrit à 31,1 %. Ils sont d'accord à 85,1 % avec le fait qu'il est possible de « bien apprendre » le français parlé si l'enseignant n'est pas un locuteur natif du français. De la même manière, ils ne sont pas d'accord, à 79,9 %, avec le fait qu'enseigner avec un accent régional soit un obstacle pour la pratique du français.

Concernant leur expérience comme formateurs de formateurs, 39 % déclarent avoir déjà formé de futurs enseignants dans le cadre du FLE/S ou dans d'autres langues à 3,7 %. Ils forment de futurs enseignants majoritairement depuis moins de 5 ans à 58,1 % et dans le cadre principalement de formations à l'université (licence, master, doctorat, agrégation) à 62,5 % ou d'associations, d'instituts à 37,5 %. La moitié pense former, d'une manière semblable, les futurs enseignants natifs et non natifs du français. Ils disent faire attention aux éventuels accents régionaux à 45,6 % ou étrangers à 72,8 % parmi ceux et celles qu'ils forment pour devenir des enseignants de français. Dans le cas des accents régionaux, 40,4 % proposent un travail de prise de conscience, d'atténuation, de remédiation, de masquage alors qu'ils sont 65,4 % à le faire dans le cas des accents étrangers.

4.5 Analyse et discussion

Le but principal de cette étude est de proposer une image des représentations des trois panels face à la norme du français parlé. Pour les linguistes interrogés, il apparaît clairement que la notion de norme fait état d'une réalité complexe. Ils l'associent à une vision descriptive, liée à la fréquence d'usage de formes linguistiques, et plaident pour une déconstruction du concept de « la norme » au profit « des normes » sous l'influence des théories de la variation linguistique. Ils ajoutent une dimension sociopolitique puisque, selon eux, la norme serait liée aux choix d'une « institution », « des autorités linguistiques », « des instances

(type académie) », de locuteurs « reconnus comme ayant autorité en la matière » ou encore « perçus comme prestigieux ». Ces autorités sont mentionnées sous des formes nominales, des paraphrases (« c'est ce que les grammairiens décrivent dans... ») ou à l'aide des verbes « définir et souvent imposer », « valider » ou encore « élaborer ». La dimension didactique est abordée à travers la question de ce qui est facilement « enseignable »/« apprenable » et présent dans le matériel pédagogique adapté. La réalité complexe de la notion de « norme » est ainsi formulée par les linguistes à travers à la fois une récurrence d'éléments linguistiques comprise dans des écarts statistiques plus ou moins larges, mais aussi des aspects sociaux ou de politique linguistique, voire éducative. Ces derniers impliquent des choix pour faciliter à la fois le sentiment d'appartenance à une communauté francophone et la transmission de cette appartenance à travers l'enseignement/apprentissage de la langue.

Apprenants et enseignants apportent une dimension humaine différente dans le rapport à la norme quand « parler avec fluidité et se sentir à l'aise » représente 42,5 % des réponses à ce qu'est « bien parler » français. La dimension sociale reste présente lorsqu'ils affirment qu'il est également important de savoir s'adapter aux différentes situations du quotidien. L'existence d'un « bon français » est avant tout reconnue par les apprenants à 77,3 % comparativement à 54,7 % des enseignants. Il est possible que la place de la sociolinguistique et des théories de la variation linguistique dans les formations en DDL aient eu pour influence d'amorcer une déconstruction du construit de « bon français ». Cependant, il semblerait que cette tendance ait, pour le moment, moins influencé les apprenants. Les deux panels reconnaîtraient le français de France et de la francophonie comme définissant le « bon français », même si nous repérons une légère préférence envers le premier pour les apprenants et envers le deuxième pour les enseignants. Cette tendance doit néanmoins être relativisée face à la nature des panels et au regard du grand nombre de réponses « autres » à cette question. En effet, une partie de ces répondants mentionnent le fait que le « bon français » n'existe pas ou qu'il en existe plusieurs en fonction des situations de communication. Nous remarquons toutefois que 53 % des enseignants sondés déclarent enseigner le français de France (20,6 % le français de la francophonie et 14,6 % une autre réponse que celles proposées) tout en affirmant à 75,1 % sensibiliser les apprenants aux accents de la francophonie. Un possible attrait pour la France métropolitaine chez les apprenants pourrait expliquer cette différence. Nous remarquons également que, chez les enseignants, les réponses « autres » sont les

plus représentées, ce qui suggère que la notion de « bon français » demeure soit une valeur individuelle et subjective chez ces enseignants, soit que d'autres critères, non pris en compte dans ce questionnaire, interviennent. Une part importante des apprenants reconnaît l'utilité, dans l'apprentissage du français, d'un enseignant non natif du français. Les enseignants déclarent dans une forte proportion utiliser un français différent dans la situation de « classe », comparée à celle de la vie de tous les jours, et ce principalement lors des enseignements de l'oral. Nous constatons que les enseignants ne pensent pas qu'enseigner avec un accent régional soit un obstacle pour la pratique du français des apprenants. Dans le prolongement de cette tendance, nous remarquons que les formateurs de formateurs semblent porter une attention plus importante aux accents étrangers des futurs formateurs qu'aux accents régionaux, même s'il n'y a rien dans leurs réponses qui suggère une formation différente des futurs enseignants natifs ou non natifs du français. On peut supposer que cette tendance est le résultat d'une meilleure reconnaissance de la variation qui aurait conduit à une déconstruction progressive de la notion de « bon français ». Cette tendance aurait eu un impact plus important chez les enseignants que chez les apprenants. On peut penser, une fois de plus, que cela est dû à l'effet de leur formation initiale ou continue. Cependant, la place accordée à la variation, dans les représentations des apprenants, semblerait augmenter sous l'effet probable des pratiques des enseignants davantage tournée vers la variation.

5. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Au terme de cette étude, nous avons vu que la notion de « norme » du français parlé en contexte FLE/S reste difficile à appréhender tant elle est polysémique. Les linguistes sondés montrent une conscience forte de ces différents sens tout en contestant partiellement le rôle des instances qui fixent les règles en définissant la norme. Les répondants apprenants semblent être plus convaincus de l'existence d'un « bon français » que les enseignants du panel. Cette différence pourrait être la conséquence de deux facteurs principaux : l'un épistémologique, lié à la place prise aujourd'hui par la variation, sous l'influence de la sociolinguistique, dans la formation des enseignants, et l'autre humain, car la reconnaissance d'une norme par les apprenants leur permettrait de se situer par rapport à celle-ci pour s'en rapprocher ou s'en éloigner.

Notre panel étant composé pour moitié d'individus ayant un profil fortement ancré dans la France métropolitaine, il n'est pas surprenant de voir la place encore importante d'un français « de France » dans

leurs représentations. D'autres facteurs peuvent expliquer les tendances observées dans cette étude préliminaire. On peut se demander si les réponses obtenues ne s'inscrivent pas dans un effet de désirabilité sociale telle que définie par Beauvois (1995), notamment chez les enseignants, en présentant un point de vue en accord avec l'épistémè didactique actuelle tournée vers la reconnaissance de la variation. La taille de l'échantillon a pu également jouer un rôle sur les tendances mesurées. Il serait pertinent, en l'absence d'unanimité des représentations dans la présente étude, de la dupliquer sur un échantillon plus important permettant de mesurer statistiquement l'influence de certaines variables comme l'appartenance à une ou des communautés francophones. La mise en place d'une recherche-action trouverait également sa pertinence afin de voir comment les représentations mises en évidence peuvent ou non se traduire en pratiques réelles et comment elles peuvent évoluer au sein d'un dispositif de formation. Cela permettrait de mieux mesurer un possible biais de désirabilité sociale à travers des entretiens semi-dirigés. Ce type de recherche rejoint les problématiques liées à la reconnaissance et à l'intégration des variétés du français dans son enseignement/apprentissage en tant que langue première. Par ailleurs, il serait intéressant d'étudier la convergence, voire la divergence, entre, d'une part, les tensions observées entre principes pédagogiques et pratiques déclarées et, d'autre part, les principes soutenant le programme de citoyenneté plurilingue que prônent les institutions européennes.

Pour terminer, et dans la perspective d'une didactique engagée et actualisée, nous pensons qu'il y aurait lieu, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français, de tendre vers une meilleure reconnaissance de tous les accents comme partie intégrante d'une variété globalisée du français. Cela irait dans le sens d'une plus grande tolérance vis-à-vis de l'autre, des différences et de l'inconnu. Cependant, une telle orientation générale, didactique et sociale, ne doit pas rendre aveugle aux processus psychologiques humains liés au développement langagier. En effet, nous reconnaissons que les curricula gagneraient à intégrer une prise de distance avec « la norme » afin d'aider l'individu à prendre du recul par rapport à une doxa qui peut être perçue comme contraignante. Toutefois, il nous semble également important de reconnaître l'intérêt de « la norme » comme élément structurant à différents niveaux : objectif temporaire d'apprentissage, sentiment positif d'adhésion à une communauté de locuteurs facilitant les interactions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUVOIS, J.-L. (1995). La connaissance des utilités sociales. *Psychologie française*, 40, 375-388.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) *Approches de la langue parlée en français*. Gap : Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) La place du français parlé dans le français d'aujourd'hui. *Bulletin de l'Association des Anciens et des Amis du CNRS*, 16, 3-6.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- CHISS, J.-L. (2009). Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (Éd.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (pp. 11-18). Palaiseau : Éditions de l'École polytechnique.
- DETEY, S. (2010). Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité/acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone. Dans B. Olivier & I. Schaffner (Éd.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (pp. 155-168). Palaiseau : Éditions de l'École polytechnique.
- DETEY, S. & RACINE, I. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? *Revue française de linguistique appliquée*, XVII(1), 81-96.
- GALLARDO DEL PUERTO, F., GARCÍA LECUMBERRI, M.L. & GÓMEZ LACABEX, E. (2014). The assessment of foreign accent and its communicative effects by « naïve » native judges vs. experienced non-native judges: foreign accent and its communicative effects. *International Journal of Applied Linguistics*, 25, 202-224.
- GUÉRIN, E. (2008). Le « français standard » : une variété située ? Dans J. Durand, B. Habert & B. Laks (Éd.), *Actes du 1^{er} congrès*

- mondial de linguistique française* (pp. 2303-2312). Paris : Institut de linguistique française.
- KLINKENBERG, J.-M. (1999). *Des langues romanes* (2^e éd.). Paris : De Boeck Duculot.
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.
- LINDBLOM, B. & SUNBERG, J. (1971). Acoustical consequences of lip, tongue, jaw and larynx movement. *Journal of the Acoustical Society of America*, 50, 1166-1179.
- MAURAS, J., KLINKENBERG, J.-M., MAURER, B. & CHARDENET, P. (Éd.). (2008). *L'avenir du français*. Paris : Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la Francophonie.
- MIRAS, G. & NARCY-COMBES, J.-P. (2014). Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socioconstructiviste et émergentiste. *Travaux et documents*, 46, 15-26.
- MOREAU, M.-L. (1997). *Sociolinguistique : les concepts de base*. Bruxelles : Mardaga.
- MOYER, A. (2013). *Foreign accent : the phenomenon of non-native speech*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MÜLLER, M. (2013). Conceptualizing pronunciation as part of translingual/transcultural competence : new impulses for SLA research and the L2 classroom. *Foreign Language Annals*, 46(2), 213-29.
- PÉLADÉAU, N. (2012). *QDA Miner Lite*. Consulté le 8 août 2016 dans : <http://www.provalisresearch.com/QDAMiner/Qualitative-Software.html>
- PÖLL, B. (2005). *Le français langue pluricentrique ? : étude sur la variation diatopique d'une langue standard*. Berne : Peter Lang.
- PUREN, C. (2000). Pour une didactique complexe. *Les cahiers FORELL*, 15, 21-29.
- VARGAS, C. (1996). Grammaire et didactique plurinormaliste du français. *Repères*, 14, 83-103.