



**HAL**  
open science

# Utopie et dystopie hexagonales sur l'accent et la prononciation (du natif) en langues étrangères

Grégory Miras, Adam Wilson, Myriam Dupouy

► **To cite this version:**

Grégory Miras, Adam Wilson, Myriam Dupouy. Utopie et dystopie hexagonales sur l'accent et la prononciation (du natif) en langues étrangères. *Humanités, Didactiques, Recherches*, 2022, 2, pp.117-133. hal-03831544

**HAL Id: hal-03831544**

**<https://hal.science/hal-03831544v1>**

Submitted on 27 Oct 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.

# *Utopie et dystopie hexagonales sur l'accent et la prononciation (du natif) en langues étrangères*

## **Grégory Miras**

Professeur des universités  
Université de Rouen Normandie – DYLLIS – UR 7474  
Université de Lorraine - ATILF - UMR7118 CNRS

## **Adam Wilson**

Maitre de conférences  
Université de Lorraine - IDEA - UR 2338

## **Myriam Dupouy**

Maitresse de conférences  
Le Mans Université - CREN - UR 2661

## **Résumé**

À la lumière des travaux en sociolinguistique et en sociophonétique, la réalité même du construit d'accent conduit à reconsidérer la manière dont les productions des individus, considérés comme « étrangers », sont perçues au prisme du mythe du natif. Au-delà d'un simple constat porté depuis longtemps par les sociolinguistes, il s'agit de poser la question des idéologies qui nourrissent, de manière spécifique en France hexagonale, l'idée d'un « bon locuteur » ou d'une « bonne locutrice ». Entre utopie et dystopie, nous cherchons à questionner la nécessité d'un changement de paradigme en didactique des langues qui permette aux individus de construire une forme d'agentivité individuelle et un cadre institutionnel et social plus favorable à l'émergence d'une sécurité linguistique et citoyenne.

## **Mots clés**

prononciation, accent, sociophonétique, utopie

*Malgré toutes les preuves irréfutables que toutes les langues changent, les gens continuent de croire dur comme fer qu'une langue homogène, standardisée, universelle est non seulement souhaitable, mais aussi une vraie possibilité. Ceci nous ramène à notre scénario de science-fiction du début dans lequel les conséquences positives d'un monde où nous serions tous de la même taille et du même poids seraient si attrayantes, si séduisantes, que nous en ignorerions les réalités biologiques et les lois de la physique (Lippi-Green, 1997 : 47 traduit en français par Planchenault, 2019 : 154).*

## Introduction

Les humains vivent dans un monde sonore au sein duquel nos élans métaphoriques nous amènent à construire notre « maison sonore » (*The Sound House*) pour certaines (Lippi-Green, 1997 : 48) ou un « paysage sonore » (Lhote, 1995 : 22) pour d'autres. Ces espaces, qui émergent de l'interaction des représentations individuelles avec celles, sociales, d'une langue et des langues, influencent la manière dont chaque individu s'envisage comme locuteur<sup>1</sup> d'une langue additionnelle<sup>2</sup>.

Dans ce texte, nous allons argumenter que des idéologies de monolinguisme (Cerquiglini, 2006) et de *native-speakerism* (parler natif) (Holliday, 2006) traversent tous les niveaux du système de l'enseignement-apprentissage des langues additionnelles en France. Afin d'illustrer cela, nous nous appuyons sur plusieurs études différentes qui nous ont menés – individuellement, puis collectivement – à la même conclusion : les dynamiques idéologiques de l'enseignement-apprentissage des langues additionnelles en France contribuent à l'élaboration d'une utopie du locuteur monolingue et d'un mythe du natif ; cette « maison sonore » (Lippi-Green, 1997) où tous les habitants se ressembleraient. Cependant, bien loin d'une véritable utopie, nos différents éclairages empiriques mettent en lumière un caractère dystopique ; un paysage sonore uniforme au sein duquel la reconnaissance de l'agentivité individuelle – manifestée par une prononciation non-conforme aux autres voix du ménage sonore – demeure impossible.

Avant de se lancer dans l'analyse à proprement parler, il convient de noter que ce que l'on aborde ici n'a rien de particulièrement surprenant ou novateur à l'échelle mondiale. De nombreuses recherches en sociolinguistique (et ses disciplines connexes) identifient des dynamiques et des phénomènes vraisemblables dans une multitude de contextes (Lippi-Green, 1997, Holliday, 2006, Creese et *al.*, 2014, Piller, 2001). En revanche, à notre connaissance, il s'agit de la première fois que certaines de ces questions ont été creusées dans le contexte français, et notamment à travers une approche croisée comme celle que nous adoptons ici. Cette approche croisée se base sur une mise en perspective d'au moins trois études différentes, entreprises dans des contextes et avec des objectifs différents :

- une étude en cours sur l'élaboration idéologique en France de l'objet linguistique que nous appelons communément « l'anglais », qui a comme fondement empirique une étude qualitative des textes de cadrage de certains concours de l'enseignement de cette même langue ;
- une recherche en cours sur les représentations des accents à l'université dans le domaine de la formation aux métiers du FLE/S ;

---

<sup>1</sup> Conformément à la ligne éditoriale de la revue, le masculin sera employé. L'autrice et les auteurs soulignent néanmoins que l'article a été initialement rédigé en écriture inclusive non-épicienne et avec l'accord de proximité en adéquation avec notre paradigme de recherche inclusif et altéritaire. Cette position est en faveur d'une vision diversitaire sur ces questions.

<sup>2</sup> Terme largement diffusé dans la recherche anglophone (Douglas Fir Groupe, 2016) et repris en français par Narcy-Combes & Narcy-Combes (2019). Le terme « langue additionnelle » correspond aux étiquettes de langue « étrangère » mais aussi « seconde ».

- une analyse discursive publiée (Miras, 2019) sur le traitement de la compétence phonologique dans le CECRL et son amplification.

En croisant ces différentes études, nous nous inspirons des travaux de Rosina Lippi-Green (1997) qui montrent à quel point des dynamiques de *standard language ideology* (idéologie de la langue standard) traversent tout le système éducatif aux Etats-Unis, se manifestant dans l'organisation « macro » de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ainsi que dans les représentations et pratiques des enseignants tout autant que des apprenants. Notre croisement permet donc une triangulation similaire : plusieurs sources empiriques éclairent la même situation de plusieurs angles, à la fois en termes de perspectives (micro et macro) et en termes des langues additionnelles étudiées (l'anglais et le français conçu comme une langue « étrangère »- FLE).

Dans ce qui suit, nous démontrons les manières dont les mythes du natif et/ou du monolingue imbibent toute l'activité de l'enseignement-apprentissage des langues dites « étrangères »<sup>3</sup> en France, des textes de cadrage jusqu'aux représentations des apprenants ou des enseignants. Nous commençons par une source idéologique *top-down* (fonctionnant « par le haut ») en étudiant les textes de cadrage de l'Agrégation d'anglais avant de comparer les éléments qui ressortent de cette analyse avec ceux d'une étude de certaines sources *bottom-up* (fonctionnant « par le bas ») en nous intéressant aux représentations et pratiques des apprenants de didactique du FLE. Enfin, nous chercherons à déterminer s'il est possible de transformer ces idéologies à la lumière du CECRL initial et de son volume complémentaire (Conseil de l'Europe 2001, 2018). Dans tous les cas, une analyse discursive qualitative sera menée.

## **1. L'individu natif en langues étrangères : de l'utopie à la dystopie institutionnelle**

Il s'agit ici d'étudier les textes de cadrage des concours d'enseignement d'une langue « étrangère ». Ces textes peuvent être considérés comme particulièrement pertinents pour les questions qui nous intéressent ici, car ils contiennent et communiquent une vision institutionnalisée de la langue « étrangère » concernée. Autrement dit, les pratiques, usages et représentations linguistiques présents dans ces textes contribuent à l'élaboration d'une version de la langue « validée » ou « homologuée » par l'État et, ainsi, jugée comme désirable par ce dernier. De cette manière, ces textes offrent une fenêtre privilégiée pour observer les idéologies langagières de l'État qui se manifestent dans, et qui sont véhiculées par des documents de ce type.

Nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement à l'Agrégation d'anglais pour deux raisons : d'une part, l'anglais est la langue additionnelle la plus enseignée en France et il existe donc d'office des enjeux importants liés à son enseignement et apprentissage – sans même parler des polémiques récurrentes concernant la place de la langue anglaise au sein de la société française (voir Deneire, 2015, par ex.). D'autre part, l'Agrégation est un exemple emblématique de l'éducation française en tant qu'institution. Il s'agit d'un concours qui donne lieu, pour ceux qui sont admis, à un poste d'enseignement dans l'éducation secondaire. Les Agrégés bénéficient d'un salaire plus important et d'un service d'enseignement réduit par rapport aux enseignants qui arrivent dans le système secondaire par d'autres voies. Au-delà de cela, l'Agrégation est surtout un emblème de prestige. Bien plus qu'un simple diplôme ou concours, l'Agrégation constitue un label d'excellence académique ; l'Agrégé est considéré

---

<sup>3</sup> Conformément aux choix terminologiques des auteurs et de l'auteure, nous retenons le terme de « langue additionnelle » plutôt que de « langue étrangère » dans une perspective altéritaire de l'accent et de la prononciation. Nous maintiendrons le terme de langue « étrangère » entre guillemets lorsque nous ferons référence à la vision institutionnelle de son enseignement.

comme ayant une maîtrise absolue de son sujet, une référence dans le domaine (Chervel, 1993). Ainsi, la variété de langue présente au sein de l'Agrégation devient en quelque sorte la variété dominante – ou la langue légitime (Bourdieu, 1982) – de l'État français, un standard auquel il faut aspirer afin d'être admis au concours le plus prestigieux. Les Admis à l'Agrégation sont ainsi positionnés comme un groupe « élite » de locuteurs et d'experts de la langue.

Sur le plan plus concret, nous nous focalisons ici sur le « rapport du jury » de l'Agrégation d'anglais<sup>4</sup>. Il s'agit d'un document produit à la suite du concours chaque année qui explique les réponses attendues pour chaque épreuve et qui fournit des conseils aux candidats. En pratique, ce rapport fonctionne parfois comme un guide pour les années suivantes, les aidant à comprendre ce que le jury cherche (et ce qu'il faut éviter). Parmi les conseils, nous trouvons un certain nombre d'éléments liés aux formes et usages de l'anglais pour les différentes épreuves. Autrement dit, ce document dicte ce qui constitue un anglais acceptable ou désirable dans ce contexte, véhiculant ainsi un certain nombre d'idéologies langagières et conditionnant (en théorie) les formes et usages qui seront appris par les candidats. Dans le sens où ces derniers deviendront des enseignants d'anglais, il semble raisonnable de suggérer que les formes, pratiques et idéologies apprises en préparation de l'Agrégation formeront les bases pour les formes, pratiques et idéologies qui seront transmises aux générations futures. Afin d'explorer ces dynamiques, nous proposons ici de rendre compte d'une étude qualitative basée sur une lecture détaillée des rapports du jury d'Agrégation d'anglais – interne et externe – des cinq dernières années (n=10). Comme nous le verrons, ces textes sont caractérisés par des dynamiques idéologiques qui contribuent à l'élaboration d'une vision utopique de la langue anglaise et, surtout, d'un locuteur ou d'une locutrice d'anglais digne de ce nom.

Les premières dynamiques idéologiques que nous allons aborder tournent autour d'une forte valorisation de l'individu natif. Cette « idéologie du natif » positionne ces derniers comme le seul groupe avec une véritable autorité quand il s'agit d'identifier les « bonnes » formes ou les « bons » usages d'une langue (Creese *et al.*, 2014). Dans le contexte qui nous intéresse ici, cette valorisation du natif/native entre surtout en résonance avec la notion de *native-speakerism* (parler natif) (Holliday, 2006), l'idée selon laquelle les locuteurs natifs, en tant que « meilleurs modèles » d'une langue, constituent d'office les meilleurs enseignants de cette dernière. Ce positionnement idéologique se manifeste de manière récurrente dans les rapports du jury, comme l'illustre l'extrait suivant :

*« Les candidats dont la langue orale a besoin d'être améliorée sont fortement encouragés à accroître autant que possible leur exposition à l'anglais, que ce soit en effectuant des séjours en pays anglophones, en recherchant les occasions de pratiquer l'anglais avec des locuteurs natifs, ou en écoutant de l'anglais authentique par le biais d'émissions radiophoniques, de séries ou de films. »*

Rapport du jury – Agrégation ext. 2019 (p.214)

Ce passage a pour but d'apporter des conseils aux candidats qui souhaitent s'améliorer en langue orale. Comme nous pouvons le voir, les références aux individus ou contextes « natifs » sont nombreuses : pratiquer avec des locuteurs natifs, écouter l'anglais « authentique », passer du temps en pays anglophones. Ces références sont variées mais il n'est pas difficile, d'après nous, de voir un lien discursif établi ici entre, d'une part, « anglais authentique », «

---

<sup>4</sup> Ces rapports sont rendus public par le Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. La SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur) compile les liens vers les différents rapports sur son site web : <https://saesfrance.org/concours/agregations/>

pays anglophones » et « locuteurs natifs » et, d'autre part, ces trois éléments de « nativité »<sup>5</sup> et le fait d'améliorer son anglais oral. Nous observons donc l'élaboration d'un étendard à partir des formes et des usages de locuteurs natifs ; un modèle de référence par excellence pour tout apprenant de la langue. Dans le sens où ce modèle de référence est mis en avant au moment de proposer des conseils aux candidats (afin de les aider à réussir le concours), il ne semble pas déraisonnable de supposer que ce même *native speakerism* (parler natif) sous-tend l'évaluation des candidats et candidates lors des épreuves (voir Wilson, soumis, pour une analyse plus détaillée). Autrement dit, les conseils cités ci-dessus reflètent le modèle de référence utilisé lors du concours. Ainsi, réussir l'Agrégation implique l'adoption de ce modèle imbibé de l'idéologie du natif ou de la native, donnant lieu, du moins en théorie, à une situation où toutes les personnes admises constituent des incarnations de ce même modèle.

Pour aller plus loin, Piller (2001 : 120) rappelle que « *the "idealization" of native speakers promotes a worldview which is inherently biased towards both monolingualism and standard(ised) languages* »<sup>6</sup>. Faute de place, nous ne pourrions pas proposer une analyse extensive d'exemples précis, mais nous observons les mêmes dynamiques idéologiques dans les rapports du jury. Ces textes expriment clairement que toute variété d'anglais est acceptée – et ainsi acceptable – lors des épreuves d'expression orale. Cependant, il est systématiquement rappelé aux candidats qu'il faut faire preuve de « cohérence » et de « justesse » dans la performance de la variété choisie (cf. Wilson, soumis). Cela proscrie donc toute trace de contact de langues ou de plurilinguisme (car ces traces mènent à une variété « incohérente »), prescrivant d'office un idéal monolingue. Par ailleurs, même s'il y a une acceptation de plusieurs variétés lors des épreuves d'expression orale, les candidats doivent choisir entre le *General American* ou le *Southern/Standard British English* lors des épreuves dédiées à la phonétique-phonologie. Dans son ensemble donc, l'Agrégation est caractérisée par une valorisation claire de ces deux variétés standard au profit des autres variétés d'anglais (Wilson, soumis).

En somme, le rapport du jury de l'Agrégation d'anglais participe à la promotion et l'élaboration d'un modèle de référence utopique concernant les formes et usages de la langue : un anglais standard (avec une forte préférence pour les standards américains ou britanniques), identifiable comme « natif » et sans aucune trace « étrangère ». Le rapport du jury fait partie des textes de cadrage de l'Agrégation et participe ainsi à la création d'une autre utopie, celle de la reproduction de ces mêmes dynamiques normatives. Pour faire simple, pour être admis au concours, il faut adopter les pratiques (et représentations) prescrites par cet idéal, rentrer dans le moule d'un anglais standard et « natif ». En principe, ces individus vont ensuite devenir des enseignants, participant à la propagation de ces mêmes pratiques et représentations aux générations suivantes. Formulé ainsi, le caractère dystopique de l'élaboration de la vision utopique de la langue anglaise décrite ici devient perceptible.

Il convient de noter que, à notre sens, les dynamiques décrites ci-dessus n'ont rien de spécifique à la langue anglaise. Il s'agit plutôt d'une illustration de dynamiques idéologiques franco-françaises qui sont appliquées ici à l'anglais mais qui se manifestent également sur d'autres fronts. Nous abordons donc par la suite ces dynamiques idéologiques utopiques-dystopiques dans les pratiques de différents acteurs, en lien avec d'autres langues et notamment avec le français.

---

<sup>5</sup> Le positionnement idéologique de ce qui « compte » comme locuteur « natif » et/ou comme pays « anglophone » constitue une question complexe que nous ne pourrions pas aborder ici. Voir Wilson, soumis, pour une discussion plus approfondie.

<sup>6</sup> « L'"idéalisation" des locuteurs natifs favorise une vision du monde qui est intrinsèquement biaisée en faveur du monolinguisme et des langues standardisées » (traduit par les auteurs).

## **2. Les accents comme « problèmes », une dystopie courante dans les discours ?**

Comme mentionné supra, les « accents » sont très présents dans les discours des apprenants tout autant que des enseignants en cours de langues « étrangères ». Ils sont régulièrement, et ce de manière ordinaire, associés à des « problèmes » : réussir ou non à le perdre/prendre/cacher/travailler. Vouloir « avoir » un accent intelligible (ou même viser un « bon » accent) en cours de langue est un objectif compréhensible, une motivation qu'il peut être tout à fait intéressant d'exploiter pour favoriser des prises de parole et une sensibilisation à des systèmes phonologique et prosodique variés et nouveaux, mais ce premier niveau de compréhension du désir de « bon accent » ne saurait se cantonner à cela.

Les idéologies sous-tendant la « bonne » manière de parler, de prononcer, d'accentuer ne se résument pas à des règles mais renvoient à un système de normes prescriptives directement lié à une vision « étouffée » de l'évolution des langues, des rapports à ces langues, de leurs contacts, des divers degrés de familiarisation, des besoins et objectifs spécifiques des apprenants, du droit à l'hétérogénéité et à l'agentivité au sein du répertoire d'un même locuteur.

Les questions liées aux accents semblent alors « bloquées » et pour le moins bloquantes pour les apprenants et les enseignants qui disposent de peu de ressources leur indiquant des éléments de cadrage théorique, des démarches didactiques construites et situées et des pistes pédagogiques pour renverser une situation « problématique ».

Ce flou, ou encore cette relative absence, peut s'expliquer conjointement par la nature protéiforme et donc complexe du syntagme « accents » et par les rapports à l'hétérogénéité et aux normes du français transpercés d'idéologies langagières. En croisant les apports de la sociolinguistique et de la didactique du FLE/S, ces discours et pratiques liés aux « problèmes d'accents » renvoient à une normativité linguistique, une forme d'hégémonie de la norme (Marcellesi, 2003), menant alors à la fois à une idéalisation du locuteur monolingue et par ricochet à une vision soustractive du plurilinguisme provoquant tour à tour sentiments d'illégitimité et reproduction d'un système normatif basé sur une dichotomie à notre sens non pertinente car excluante par essence dans une perspective en didactique des langues : natif/non-natif (Castelotti, 2011, Dewaele, 2017).

Un lien peut être établi entre la crainte du « mélange », des « interférences », d'une non-continuité dans l'accent, une dévalorisation des compétences langagières en construction et un point de vue institutionnel français hexagonal teinté d'idéologies centralisatrices (Houdebine, 2016). Ces dernières viennent alors renforcer et surestimer une norme prescriptive, mais également avec une formation universitaire et professionnelle ne travaillant peut-être pas suffisamment les questions de variations et de rapports à ces dernières (si nous travaillons ici sur l'oral, les questions liées à l'écrit sont tout aussi épineuses, participant à la démonstration selon laquelle la langue ou l'objectif n'est pas tant la source du « problème » que le contexte situé de départ).

Ainsi, ce qui relève des « accents » semble continuer d'être cantonné aux questions phonologiques/prosodiques et fait référence à la figure de l'individu natif comme modèle visé (cf. CECRL avant le volume complémentaire - §3), soit non décrit et donc potentiellement anxiogène car non atteignable pour l'enseignant et l'apprenant, venant alors nourrir le fantasme, ou le mythe d'un « bon » accent pour suivre le fil tissé par Lippi Green (Dupouy, 2018 ; 2019). Le propre des mythes est de ne reposer sur aucun élément fondamentalement réel ni même défini, mais d'engendrer des croyances qui deviennent nécessaires et par lesquelles l'on construit une vision d'une nouvelle réalité (Barthes, 1957).

Ce mythe lié au bon accent rencontre ici un écho fort avec l'utopie, la contre-utopie, la dystopie qui sont autant de termes renvoyant au monde des possibles, de l'irréalisable, de ce

qui n'existe pas ou de ce qui devrait exister dans des sociétés contraintes (Engélibert & Guidée, 2015).

Cette image de l'empêchement est exagérée mais semble pertinente ou du moins féconde pour illustrer les freins que révèlent des études sur les questions d'accents (entre autres phénomènes liées à la didactique de l'oral, de la médiation phonétique) en situations d'enseignement/apprentissage de langues étrangères (Paternostro, 2016, Sauvage, 2019, Miras 2021), Placer utopie et dystopie dos à dos, ou plus précisément dans un continuum, participe à développer une vision critique et de nouvelles perspectives (voire un nouveau paradigme ?) quant aux questions d'accent en classe de langue(s), et en amont, lors de la formation des enseignants à l'université.

C'est dans cet objectif que les rapports aux répertoires langagiers et plus spécifiquement les rapports aux accents (les siens, ceux des autres) sont interrogés dans le cadre d'écrits réflexifs d'étudiants de master FLE/S lors d'une UE « apprentissage réflexif d'une langue inconnue » – désormais ARLI. Cet apprentissage est un moteur d'interrogations, d'observations de pratiques enseignantes et apprenantes lors duquel les accents sont, comme présenté supra, cantonnés à des difficultés mais également, après échanges, progression et prise de recul, moteurs représentations évolutives, modifiant sensiblement certains discours :

[...] « *lors du dernier cours, nous avons eu la chance de pouvoir rencontrer une amie Japonaise de l'enseignante, et nous pouvions lui poser des questions si on le souhaitait. A vrai dire, j'étais plutôt intimidée à l'idée de poser une question et qu'elle ne comprenne pas, de peur que mon accent ne soit pas assez bien ou que ma question ne soit pas correcte grammaticalement parlant, je n'ai donc pas posé de question* ».

G. C, ARLI 2022

« *Pour ce qui est de la prononciation, [prénom de l'enseignante] articulait bien clairement et distinctement afin qu'on puisse répéter par la suite. Nous avons également écouté une vidéo pour reconnaître les différentes langues et où il fallait trouver l'arabe. Il y a eu une sensibilisation à la langue arabe dès les premiers cours. Cela permettait d'avoir une variation d'accents entre ceux de la vidéo et celui de [prénom de l'enseignante].* »

V. L, ARLI 2020

« *Notre professeure, yéménite, [qui est] en France depuis plusieurs années, parle très bien le français (avec son accent yéménite, je crois, mais peu importe)* ».

D. Y, ARLI 2020

Il apparaît ici que ces étudiantes ne se situent pas uniquement dans une vision pessimiste ou dystopique, sans pour autant présenter une vision idéalisée ou utopique des questions d'accents en cours de langues « étrangères ». Point question non plus d'une dénomination lourde de sens « natif/non-natif », un scénario alternatif visant à développer des compétences agentives ne relèverait donc pas de la science-fiction...

### **3. Le CECRL et son amplification : de réels changements paradigmatiques possibles ?**

Ces utopies qui reposent sur des représentations sociales ancrées dans des idéologies linguistiques et didactiques, constituent parfois le terreau d'outils politiques. En cela, le *Cadre Européen Commun de Référence en Langues* (Conseil de l'Europe, 2001) et son *Volume*



*complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018) peuvent témoigner à la fois de ces idéologies mais aussi de leur évolution dans le temps.

Si les auteurs du CECRL admettent dans leur amplification (Conseil de l'Europe, 2018 : 49) que l'échelle phonologique est la moins aboutie de l'outil, une analyse plus fine de la place de l'individu dit « natif » et de la compétence phonologique apprenante permettent de mieux comprendre les enjeux utopiques d'un tel descripteur. Ces mêmes auteurs indiquent que c'est dans le descripteur phonologique que la norme de l'individu natif était la plus visible. Cette prise de conscience a conduit à la suppression de la mention « locuteur natif » du niveau A1 du CECRL 2001 pour être remplacée par celle d'« interlocuteur ». Le construit d'accent étranger à lui fait l'objet de deux stratégies de contournement : la paraphrase ou un jugement « mauvaise prononciation ». Sans cadrage didactique théorique, cette tentative de révision semble être un échec partiel sur cet objectif.

En parallèle et de manière constante entre les deux versions du CECRL (2001, 2018), la production apprenante est toujours qualifiée par une prosodie négative (Kübler, 2014) centrée autour de plusieurs points dans la compétence phonologique :

- L'apprenant dispose d'une compétence déficitaire avec « un répertoire très limité » (A1 ; CECRL, 2001) ;
- La compétence de l'apprenant est indexée sur celle d'un interlocuteur fictif qui doit « faire répéter » ou « se montrer coopératif » (A1 ; CECRL, 2018) ;
- Les objectifs se mesurent sur « un écart par rapport à une « norme » » (CECRL, 2018 : 140) qui n'est pas définie en termes de variations.

Falker (2019) souligne que « le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) mentionne tantôt une « langue orale standard », tantôt une « langue standard courante », sans préciser si ces deux termes renvoient au même modèle ».

Pour des auteurs comme Sauvage (2019) ou Miras (2021), cette situation est le résultat d'un échec, à partir des années 70, dans la constitution d'un cadre didactique permettant de concilier une vision interne de la langue (des cibles à atteindre dans une approche béhavioriste) avec une vision co-construite de cette dernière (la co-construction du sens dans l'approche communic' actionnelle) dans la didactique des langues francophone.

Si certains auteurs (Lippi-Green 1997) notent, dans le monde anglophone, un passage de la norme du standard (interne) à une norme externe (l'auditeur ou auditrice) avec les travaux sur la compréhensibilité, l'intelligibilité ou la fluence (Levis *et al.*, 2020), cette transition ne répond pas à la problématique de l'utopie et de la dystopie. En effet, bien qu'objectivée par de plus en plus de travaux comme Didelot *et al.* (2019) ou Mairano *et al.* (2019), l'intelligibilité, en tant que critère d'évaluation ou objectif pédagogique, pose la question de la responsabilité de l'apprentissage. Si l'on se positionne sur un axe où l'individu apprenant est agentif et responsable (Holec, 1991), alors les objectifs d'apprentissage phonologique ne peuvent dépendre uniquement d'une intelligibilité imputable à l'auditeur lui-même, souvent l'individu enseignant. Ainsi, les objectifs et la réussite même de l'apprenant dépendent des compétences de l'individu auditeur tout autant que de ses propres idéologies linguistiques et ses utopies d'apprentissage de la langue.

#### **4. Un nouveau récit à construire centré sur l'individu apprenant**

Revenant à la métaphore de Lippi-Green (1997 : 47 traduit en français par Planchenault, 2019 : 160-1) :

*« Une Maison Sonore est un produit de nos pensées, vivant et évolutif, le miroir de notre être social changeant. Nous redécorons constamment, avec un œil averti pour ce que nos voisins font. Petit à petit, il se peut que nous bougions un mur, réarrangions les briques, ajoutons une fenêtre. Une personne construit un patio, et peut-être que la mode prend, de la manière dont, quelque part un jour (et d'une*

*façon que les sociolinguistes n'ont jamais été capables d'observer), des centaines d'autres changements deviennent à la mode et commencent à être adoptés linguistiquement et socialement. »*

Néanmoins elle indique également que : « *Les Maisons Sonores changent donc au fil du temps, mais dans des manières qui échappent à notre contrôle direct* » (Ibid.). Si la poésie d'une maison sonore est puissante sur le plan symbolique, le concept d'agentivité conduit à moduler la conclusion de Lippi-Green en pensant que l'apprenant bel et bien un pouvoir (*empowerment*) disponible ou à construire au sein de dispositifs d'apprentissage permettant son émergence.

Notre hypothèse est qu'il existe une forme de dystopie spécifique à la place de l'accent et de la prononciation dans la sphère francophone hexagonale qui se nourrit d'une double utopie : le mythe d'un individu natif et l'idéologie du monolingue. Cela a notamment conduit, dans l'enseignement/apprentissage, à un tropisme vers la conception d'un objectif langagier (interne) nécessitant des formes de médiation ancrée dans les principes du béhaviorisme – une correction phonétique. Or, Skinner théorise depuis le début que, dans ce cadre, la « motivation » est une association apprise, impulsée par un environnement extérieur. Le stimulus ne peut donc pas provenir de l'individu-apprenant lui-même mais d'un élément tiers comme le manuel ou l'enseignant tout autant que l'enseignante. Nous réfutons ce positionnement (Miras, 2021). Ainsi, ancrer la didactique de la prononciation dans un paradigme qui reconnaît les apports de la sociolinguistique et de la sociophonétique, sans pour autant négliger le travail sur la prononciation en langue additionnelle au profit du sens, nécessite de définir un nouveau récit en didactique de la prononciation à même de conduire un processus transformationnel éducatif de fond. Ce dernier permet à chaque apprenant de déterminer ses propres objectifs en termes d'accent et de prononciation qui dessinent les contours de sa maison sonore mais également à chaque enseignant de construire une sécurité linguistique/didactique suffisante pour décentrer le dispositif pédagogique de sa propre maison sonore.

## **Conclusion**

La prise de recul rendue possible à l'aide de cette réflexion croisée sur plusieurs terrains (macro/micro, français/anglais comme langue « étrangère ») a permis de poser la double existence d'une utopie et d'une dystopie sur l'accent propre à l'idéologie monolingue en France hexagonale. Il s'agit avant tout de porter un regard sociophonétique transversal afin de mieux reconnaître les implications de cette « maison » ou de ce « paysage » sonores qui influencent la manière dont les objectifs en prononciation peuvent être abordés en didactique des langues. Nous avons ainsi pu illustrer le fait qu'il existe une utopie franco-française sur le l'individu natif monolingue qui touche le français et l'anglais – et, en toute probabilité, toutes les autres langues enseignées sur le territoire – et qui conduit à la construction d'une dystopie qui peut impacter l'insertion sociale et professionnelle des individus apprenants. Néanmoins, ces idéologies semblent s'inscrire dans une portée plus large que celle hexagonale au regard des tendances discursives analysées dans un outil européen comme le CECRL. Si l'épistémologie de la phonétique appliquée donne quelques réponses sur cette place spécifique accordée à la prononciation, la puissance de cet imaginaire nécessite, pour sa transformation, un nouveau récit comme cela a pu être théorisé dans d'autres domaines comme l'écologie (Chabay *et al.*, 2019). Il s'agit d'un récit centré sur la possibilité des individus de développer leur « accent » de manière agentive et co-responsable au sein d'institutions condamnant la glottophobie et valorisant le plurilinguisme.

---

## Références bibliographiques

- Barthes R. & Guittard J.** 1957. *Mythologies*. Seuil, Paris.
- Bourdieu P.** 1982. *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard, Paris.
- Castelotti V.** 2011. « Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? », dans *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères*, EME Éditions, Louvain-la-Neuve, pp. 29-50.
- Chabay I., Koch L., Martinez G. & Scholz G.** 2019. « Influence of Narratives of Vision and Identity on Collective Behavior Change », dans *Sustainability*, 11, 5680, p. 1-15.
- Chervel A.** 1993. « Chapitre VIII. L'agrégation et les disciplines scolaires », dans *Histoire de l'agrégation* (pp. 213- 247). Éditions Kimé, Paris.
- Cerquiglini B.** 2006. « Du monolinguisme français, et de la diversité », dans *The French Review*, 79(5), p. 976- 983.
- Conseil de l'Europe** (Éd.). 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, Paris.
- Conseil de l'Europe.** 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Creese A., Blackledge A. & Takhi J. K.** 2014. « The Ideal « Native Speaker » Teacher : Negotiating Authenticity and Legitimacy in the Language Classroom », dans *The Modern Language Journal*, 98(4), p. 937- 951.
- Deneire M.** 2015. « 2. Images of English in the French press », dans *Attitudes towards English in Europe*, vol. 1, De Gruyter Mouton, Berlin, p. 55- 70
- Didelot M., Racine I., Zay F. & Prikhodkine A.** 2019. « Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : L'intelligibilité comme enjeu », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16- 1), En ligne.
- Dewaele J-M.** 2017. « Why the Dichotomy « L1 versus LX user » is better than « native versus non-native speaker » », dans *Applied Linguistics*, 39, p. 236-240.
- Douglas Fir Group.** 2016. « A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World », dans *The Modern Language Journal*, 100(S1), p. 19- 47.
- Dupouy M.** 2018. *Dire (avec) l'accent : représentations et attitudes liées aux accents en formation linguistique obligatoire pour adultes migrants allophones*, Thèse de doctorat, 06/02/2018, Université de Bretagne Occidentale.
- Dupouy M.** 2019. « Dire (avec) l'accent en formation linguistique obligatoire pour adultes allophones : l'accent comme indicateur d'identité linguistique assignée, subie ou choisie », dans *Glottopol*, n° 31, En ligne.
- Engélibert J.-P., & Guidée R.** 2015. *Utopie et catastrophe : Revers et renaissances de l'utopie, XVIe-XXIe siècles*. Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- Falkert A.** 2019. « La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE : Réalités et perspectives », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(1), En ligne.
- Holec H.** 1991. « Autonomie de l'apprenant : De l'enseignement à l'apprentissage », dans *Éducation permanente*, 107, p. 1- 5.
- Holliday A.** 2006. « Native-speakerism », dans *ELT Journal*, 60(4), p. 385- 387.
- Houdebine A-M.** 2016. « Le centralisme linguistique. Brève histoire d'une norme prescriptive », dans *La linguistique*, 2016/1, Vol. 52, pp. 35-54.
- Kübler N.** 2014. « Mettre en œuvre la linguistique de corpus à l'université : Vers une compétence utile pour l'enseignement/apprentissage des langues ? », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 11(1), En ligne.

- Levis J., Derwing T. M. & Munro M. J.** 2020. *The Evolution of Pronunciation Teaching and Research : 25 years of intelligibility, comprehensibility, and accentedness*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam ; Philadelphia.
- Lippi-Green R.** 1997. « The Myth of Non-Accent (chapter 3) », dans *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States*, 2nd ed, Routledge, London-New York, p. 58- 67.
- Mairano P., Bouzon C., Capliez M. & De Iacovo V.** 2019. « Acoustic distances, Pillai scores and LDA classification scores as metrics of L2 comprehensibility and nativelikeness », dans *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences*, Melbourne.
- Marcellesi J.-B.** 2003. *Sociolinguistique : épistémologie, langues régionales, polynomie*. L'Harmattan, Paris
- Miras G.** 2019. « De la correction à la médiation : La doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16- 1), En ligne.
- Miras G.** 2021. *Didactique de la prononciation en langues étrangères : De la correction à une médiation*. Éditions Didier, Paris.
- Narcy-Combes M.-F., & Narcy-Combes J.-P.** 2019. *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Éditions Didier, Paris.
- Paternostro R.** 2016. *Diversité des accents et enseignement du français : Les parlers jeunes en région parisienne*. L'Harmattan, Paris.
- Piller I.** 2001. « Who, if anyone, is a native speaker? », dans *Anglistik. Mitteilungen des Verbandes Deutscher Anglisten*, 12(2), p. 109- 121.
- Sauvage J.** 2019. « Phonétique et didactique. Un mariage contre-nature », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(1), En ligne.
- Wilson A.** (soumis). « Language ideologies and English teaching in French higher education », dans *E-Rea*.