



HAL
open science

Apprendre le français sans accent ? ou A la recherche du professeur idéal perdu

Véronique Castellotti

► To cite this version:

Véronique Castellotti. Apprendre le français sans accent ? ou A la recherche du professeur idéal perdu. Parpette Chantal et Mochet Marie-Anne. L'oral en représentation(s), Editions modulaires européennes & InterCommunications, pp.33-50, 2008, Proximités - Didactique, 978-2-930481-47-0. <hal-05554849>

HAL Id: hal-05554849

<https://hal.science/hal-05554849v1>

Submitted on 16 Mar 2026

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

Paru dans Parpette, C. & Mochet, M.A. (dir.) 2008, *L'oral en représentation(s). Décrire, enseigner, évaluer*, Fernelmont, Editions modulaires européennes, 33-5°

**Apprendre le français sans accent ?
ou
A la recherche du professeur idéal perdu**

CASTELLOTTI Véronique
Université François Rabelais, Tours

Avec la contribution des étudiants des spécialités de Master
« Appropriation du français et diversité » et « Diversité linguistique et culturelle »

Même si l'on ressemble physiquement aux autochtones, ce qui n'est bien sûr pas toujours le cas, on est vite repérés. Il suffit qu'on prononce un seul mot et ils le savent: on n'est pas d'ici. « Je... » Non. Pas je. Trouvez autre chose. On est bâillonné, on balbutie, on bégaie, on ne sait rien dire du tout.

Nancy Huston, *Nord Perdu*, p. 77.

Depuis un certain nombre d'années, en tant que responsable d'une filière de français langue étrangère, j'accompagne les recherches de stage d'enseignement du FLE de mes étudiants de maîtrise puis de master, notamment au sein d'organismes tourangeaux dispensant des cours de langue. Régulièrement, certains étudiants venant de l'étranger rencontrent des difficultés pour effectuer leur stage, non parce qu'ils seraient incompétents ou moins bien formés que les autres, mais parce qu'ils sont, au dire des responsables des principaux centres de langues concernés, récusés par les « clients » de ces centres, venus apprendre le français en France, ce qui sous-entend que leurs enseignants doivent être des « locuteurs natifs »¹.

Cette exigence, que l'on retrouve dans de nombreux contextes d'enseignement des langues, est encore renforcée ici par le fait que l'on se trouve en Touraine, région vantée, notamment dans les dépliants des mêmes centres de langues, comme représentative du « meilleur français », du français « le plus pur », du « français sans accent ».

¹ Ces mêmes clients ne demandent en revanche généralement aucune garantie concernant la compétence didactique des enseignants ...

A titre d'exemples, on peut ainsi trouver ce type de formulation :

« À Tours, dans cette vallée de la Loire où, comme le disait le célèbre historien français Michelet, *«notre langue se parle avec le plus bel et le plus pur accent»*, l'institut de Touraine a développé un enseignement de haute qualité et affirmé sa notoriété internationale. »
[www.institut-touraine.asso.fr/]

Ou encore, pour un autre organisme :

« - Enseignement intensif et personnalisé,
- 7 étudiants maximum par classe
- Tout niveau, tout objectif, toute l'année
- Pour une semaine ou plusieurs mois
- Dans la région où le meilleur français est parlé »
[<http://www.centrelinguistique.com/>]

L'accent, partie émergée de la variation ?

Les expressions citées ci-dessus, fréquemment entendues, témoignent d'un refus patent de prise en compte de la variation comme phénomène inhérent aux pratiques linguistiques et langagières, en langue première comme en langue seconde ou étrangère. Un précédent travail de recherche, subventionné par la Délégation générale à la langue française² (DGLF), avait étudié les représentations de la variation du français comme indices des usages et de leurs évolutions (socio)linguistiques (voir notamment Castellotti & de Robillard 2001 et 2003). Les réponses à certaines questions posées après écoute d'une cassette reproduisant différentes variétés de français avaient déjà permis de mettre en évidence les réticences de nombreuses personnes à catégoriser explicitement les locuteurs entendus en fonction de leur façon de parler (*Ca me gêne d'émettre des jugements car ça pointe le doigt sur des différences peut-être réelles mais qu'on n'a pas envie de montrer du doigt*. Cité par Salin 2000 : 71).

Dans la continuité de ces travaux, j'ai voulu réfléchir plus précisément, avec mes étudiants de deuxième année de Master « Appropriation du français et diversité (professionnel) et « Diversité linguistique et culturelle » (recherche)³, aux représentations de la variation en lien à l'appropriation des langues, en particulier du français comme langue étrangère. Les étudiants concernés ont travaillé par groupes sur quatre questions : la figure du natif, les accents des enseignants, le parler plurilingue des apprenants et la place de la variation dans les manuels de FLE.

En lien à la thématique du colloque « Français fondamental » centrée sur l'oral, seront présentés ici uniquement quelques résultats portant sur les représentations des accents des

² Devenue depuis Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF).

³ Je conçois ce travail à la fois comme un embryon de recherche, mené conjointement, et comme une action de formation de formateurs, dans la mesure où ces étudiants sont pour certains déjà enseignants, pour d'autres, futurs enseignants, formateurs, concepteurs de programme de formation, etc.

enseignants⁴ et sur d'éventuelles implications didactiques qui peuvent en découler. Si, comme le rappelle Jodelet (1989), les représentations sont des systèmes d'interprétation «qui organisent les conduites et les communications sociales», la dimension des représentations est en particulier, de mon point de vue, intimement liée à celle de l'appropriation ; on apprend les langues avec son histoire sociolinguistique et éducative, avec ses expériences des contacts, avec les représentations qu'on construit de la nouvelle langue et de ses relations avec les autres ressources de son répertoire, avec les images qui se construisent de l'enseignant de langue idéal, etc. (voir notamment Castellotti, Coste & Moore 2001 et Castellotti & Moore 2002).

Pour illustrer mon propos, je partirai de l'exemple d'une étudiante japonaise qui, pour demander son inscription en maîtrise de FLE, il y a quelques années, avait argumenté sa requête de la façon suivante :

« J'ai demandé à étudier à l'université de Tours tout d'abord parce que la prononciation sans accent de cette ville est considérée être la plus jolie de France (...)

et, poursuivant ainsi sa justification :

Même en possédant les connaissances suffisantes pour pouvoir à peu près lire et écrire, je ne pourrai faire aucun progrès marquant en langue parlée si j'étudie sous la direction d'un professeur n'ayant qu'une prononciation du français approximative ».

Ce type d'*a priori* est très fréquemment rencontré, même s'il n'est pas toujours aussi explicitement formulé. Derrière une opinion comme celle-ci, on peut voir émerger les indices de représentations stéréotypées d'un oral jugé à la fois comme le plus légitime (et, accessoirement, le plus esthétique) et, de manière concomitante, comme le plus susceptible de servir de modèle à un apprentissage satisfaisant de la langue. Cet oral, c'est avant tout, si je reprends les propos cités, un oral **sans accent**, avec une prononciation dénuée d'approximation...

C'est donc la question de l'accent qui sera plus précisément analysée dans cette contribution, telle qu'elle a été perçue par un certain nombre de locuteurs que mes étudiants ont rencontrés ; il s'agira notamment de s'interroger sur les catégorisations qu'ils proposent pour les différentes variétés entendues et de réfléchir à la présence ou à l'absence de légitimité attribuée, en termes de finalité didactique, à l'une ou l'autre de ces variétés.

Avant d'entamer le travail d'analyse, j'ai commencé par revisiter quelques définitions de l'accent, telles qu'elles sont formulées dans plusieurs dictionnaires :

Si l'on consulte tout d'abord un dictionnaire de langue « ordinaire », comme le *Petit Robert*, on s'aperçoit que la signification qui nous intéresse n'arrive qu'en troisième position⁵, avec

⁴ Je remercie tout particulièrement Rafaëlle Delepaut, Maud Joubert, Philippe Lasseur et Claire Mathy, qui ont effectué le travail de terrain sur ce sujet et qui ont proposé quelques-uns des éléments analysés ici.

⁵ Les deux premières significations proposées étant respectivement :
- augmentation d'intensité de la voix sur un son (accent tonique)

la définition suivante : « ensemble des caractères phonétiques distinctifs d'une communauté linguistique considérés comme un écart par rapport à la norme (dans une langue donnée) ». Un dictionnaire de linguistique consulté dans un deuxième temps, propose une définition formulée de manière plus technique : « ensemble des habitudes articulatoires (réalisation d'un phonème, intonation, etc.) qui donnent une coloration particulière, sociale, dialectale ou étrangère, à la parole d'un locuteur » (Dubois et al. 1973, 3).

Malgré les différences d'ordre stylistique, ces deux définitions pointent de façon convergente ou, si j'ose cette formule, « mettent l'accent sur » la différence, la particularité, l'écart par rapport à ce qui est dans un cas nommé, dans l'autre implicite, à savoir une norme, et une seule, dont on pourrait considérer, d'autant plus lorsqu'elle n'est pas nommée, qu'elle constitue un étalon général, un élément figé, neutre et intangible du fait de son absence de « coloration particulière ».

Si l'on revient, en regard de ces définitions, aux propos de l'étudiante étrangère citée plus haut, on peut constater qu'il est tentant d'opérer quelques rapprochements ; celle-ci valorise en effet le fait de parler « sans accent » (absence de coloration), ce qui correspond à une « jolie prononciation » (la norme serait esthétiquement plus reconnue que l'écart). Pour elle, ces caractéristiques composent un modèle susceptible de garantir des progrès à l'oral pour l'apprenant allophone, parce qu'il est dénué d'approximation ; il apparaît donc comme unique, exact, et précis, bref, il s'agit sans doute de celui du locuteur idéal, dont on se demande toujours où il peut bien exister⁶...

C'est à la recherche de ce locuteur/professeur idéal perdu que sont partis mes étudiants de M2, en menant une petite enquête, rapide et approximative, certes⁷, mais au cours de laquelle ils ont glané quelques propos intéressants à propos de l'accent, de sa perception, de son identification et de sa légitimité pour un professeur de français.

Comment ont-ils procédé ? Ils ont tout d'abord fait écouter à un certain nombre de personnes volontaires, diversement situées (travailleurs étrangers, étudiants Erasmus, enfants scolarisés à l'école primaire, enseignants, Français « lambda », ...) un court enregistrement constitué de

- ensemble des inflexions de la voix (timbre, intensité) permettant d'exprimer un sentiment, une émotion.

⁶ Excepté dans les représentations de certains linguistes ou lexicographes qui, sur ce point comme sur d'autres, diffèrent très peu de celles du *vulgum pecus* !

⁷ Il s'agissait une fois de plus d'une de ces « enquêtes-kayak » dont Didier de Robillard et moi avons souligné l'intérêt au colloque « France, pays de contacts de langues » à Tours, en 2000. Ce mode de production de données nous a été maintes fois reproché, sous prétexte qu'il ne permet pas de contrôler toutes les variables, mais nous continuons à penser que ces enquêtes sont moins couteuses, plus réalistes et souvent plus inventives et efficaces que nombre d'« enquêtes-paquebot » qui cachent parfois, sous un appareillage méthodologique sophistiqué, des modes de production de données aussi peu « contrôlés ».

5 extraits successifs d'un texte scientifique lus par 5 personnes étant des francophones accomplis et ayant un « accent » différent, pouvant être caractérisés, du point de vue de leur origine, comme :

- a. africain (sénégalais)
- b. orléanais
- c. québécois
- d. populaire/banlieue tourangeau
- e. chinois

Les personnes volontaires ont ensuite été interrogées oralement, sur trois points principaux pris en compte dans cette analyse :

- perçoivent-elles un accent ?
- peuvent-elles le localiser ?
- auraient-elles des problèmes avec un enseignant de français ayant cet accent ?

L'identification et l'attribution des accents

Les réponses obtenues aux deux premières questions font apparaître un certain nombre de généralités, par delà la différence qu'on aurait pu attendre du fait de la distinction entre perception et localisation.

Après l'écoute de la locutrice orléanaise (b), les témoins mettent en avant exactement le même paradigme représentationnel que l'étudiante japonaise. Leurs appréciations se partagent en effet entre deux directions : la quasi totalité des personnes interrogées la perçoivent comme « n'ayant pas d'accent », tandis que plusieurs réponses, proposées en particulier par des étrangers, évoquent plus explicitement la norme (« un accent bien français », du « très bon français »), la dimension esthétique (un « accent super, c'est une tourangelle », « c'est très joli »), ou encore la rigueur de l'expression (« clair, précis, bien articulé », « non seulement c'est une native, mais en plus elle parle très clairement »).

Le fait de catégoriser cette variété comme exempte d'accent, ou de lui attribuer des caractéristiques présentées comme objectives (clarté, précision, articulation), est révélateur d'un phénomène déjà relevé par Didier de Robillard suite à une autre enquête menée de concert sur les représentations de la variation. Selon lui, le standard serait plutôt (...) évalué en « moins » et, en quelque sorte, dépourvu d'atouts. Il fait également référence aux considérations tenues dans le même sens par Marie-Louise Moreau (Moreau 1998) qui, à propos de la norme, « explique que le discours légitimant un modèle linguistique le fait rarement explicitement au nom des causes profondes, qui sont de nature sociale (modèle parlé par les classes privilégiées, valorisées) mais le plus souvent en vertu de propriétés présentées d'abord comme « technologiques » : il s'agirait d'une langue claire, concise, ces caractéristiques étant présentées comme indépendantes d'une situation de référence » (De Robillard, 2002, 43).

Les propos tenus par les témoins interrogés entrent tout à fait dans ce cadre, en assimilant la norme (bon français) à l'absence d'accent et à des qualités de clarté ou de précision.

Gueunier et al. (1978) rappelaient déjà à ce propos que « la prononciation de référence doit en somme être celle qui passe le plus inaperçue » et font état, en région tourangelle, d'« un sentiment de sécurité linguistique » lié à cette représentation, dont on trouve des traces dès le XVI^e siècle, puisque le personnage de Panurge, chez Rabelais, déclare que le « françoys » est sa langue maternelle car il est né en Touraine (Gueunier et al. 1978, 106).

Les autres variétés entendues appellent chacune beaucoup moins de commentaires. Les Francophones natifs, dans l'ensemble, identifient relativement bien la provenance des accents,

malgré toutefois quelques erreurs assez grossières (une personne croit reconnaître un Belge dans le Québécois et une Suisse dans la Chinoise) ; ce type d'erreur a déjà été relevé dans d'autres travaux portant sur les accents. Fries et Deprez, par exemple, notent qu'il s'agit d'un phénomène très fréquent lorsqu'on demande d'identifier des accents hors contexte ; elles écrivent ainsi que :

« Dans de récentes études américaines (Moyer, 1999) et néerlandaises (Bongaerts et al, 1997), les auteurs ont avoué avoir les plus grandes difficultés à trouver des « juges » natifs capables de distinguer sans peine entre les accents des « témoins » natifs et ceux d'un groupe de locuteurs étrangers de très bon niveau » (Fries & Deprez 2002, 90).

Ce type de remarque, ainsi que ce qui a été observé lors des enquêtes de mes étudiants, tend bien à montrer que la perception de l'accent ne se fonde que très marginalement sur des critères d'ordre linguistique, mais se construit avec l'ensemble des éléments qui permettent d'élaborer une perception et une catégorisation de la personne qui parle. On se situe alors, fondamentalement, du point de vue d'une caractérisation sociolinguistique, au plein sens du terme : les attributs linguistiques (ici, l'accent) ne servent que de prétexte, ou de justification, pour valider de manière « politiquement correcte » une catégorisation sociale (au sens large : en termes d'âge, de sexe, d'origine géographique, de milieu socioculturel, etc.) qui n'ose pas dire son nom.

Pour les témoins qui ne sont pas des Francophones natifs, le taux de réussite dans l'identification est encore bien moindre, même pour des locuteurs très compétents en français, qui vivent en France et n'ont eux-mêmes qu'un « faible accent ». Ainsi, par exemple, Cl., Américaine vivant en France, pense que le locuteur africain est espagnol ou portugais, et A., Sud-américain, pense que le même locuteur est québécois. Si la variation pose problème c'est donc en tant que telle, en tant qu'elle diffère de la norme et non en fonction du type d'« écart » qu'elle révèle.

Après l'accent orléanais (supposé tourangeau), celui qui obtient le meilleur taux d'identification est l'accent québécois, ce qui ne semble pas très étonnant, dans la mesure où il est régulièrement popularisé par un certain nombre de productions culturelles en France (films, spectacles, chansons, etc.) et constitue, en quelque sorte, l'autre « pôle dominant » de la francophonie.

L'accent des enseignants

La dernière question posée par mes étudiants dans leur enquête est celle dont les réponses sont les plus intéressantes compte tenu de la perspective qui m'intéresse plus spécifiquement ici, à savoir la dimension didactique. Lorsqu'on demande aux personnes interrogées si cela leur poserait un problème que le locuteur entendu leur enseigne le français, les réponses sont assez diversifiées. La locutrice « orléanaise/tourangelle » est considérée comme légitime par la totalité des témoins, ce qui complète logiquement le fait qu'elle représente soit une absence d'accent, soit un accent valorisé. Le deuxième locuteur « hexagonal » (d) est également accepté dans ce rôle par une grande majorité des personnes ; la seule difficulté relevée est liée non pas à son accent, mais à sa rapidité d'élocution, dont certains font remarquer qu'elle gêne la compréhension.

Les autres réalisations, produites par des locuteurs francophones non hexagonaux, sont l'objet de catégorisations s'appuyant sur différents types de critères :

- des critères d'ordre sociolinguistique

Certaines variétés sont récusées par les enquêtés, au motif qu'elles ne correspondent pas au « français courant » qu'elles ne sont pas « du français français » ou qu'elles ne font pas partie du « français standard ».

- des critères d'ordre fonctionnel

Plusieurs témoins invoquent d'éventuels problèmes de compréhension pour les élèves ayant affaire à ces enseignants, dus à l'articulation ou à la prononciation défailante de certains phonèmes ; sont ainsi relevés des difficultés de prononciation ([R] pour l'Africain, [dz] chez le Québécois, syllabes avalées ou mauvaise articulation pour la Chinoise). Ces problèmes peuvent en outre engendrer, selon les témoins, des erreurs en production chez les apprenants, qui reproduiraient ce qu'ils ont entendus : « c'est biaisé, et après, si on prend l'habitude ... ».

- des critères d'ordre esthétique

A l'opposé de l'accent tourangeau, jugé « bon » ou « joli », la variété québécoise attire des jugements beaucoup plus négatifs, dévalorisants, voire insultants : « c'est infâme », « ça fait rire » « c'est assez particulier le québécois, en plus ». On peut se poser la question de savoir pourquoi cet accent est plus stigmatisé que les autres ; la seule hypothèse qu'on puisse avancer en l'absence d'investigation complémentaire repose sur le fait que le locuteur québécois est peut-être celui dont la façon de parler est la plus ouvertement différente du français standard, sans tentative perceptible de se rapprocher de celui-ci⁸.

Pour relativiser ces jugements, certains des témoins, en particulier les étrangers⁹, font remarquer que des éléments du contexte peuvent tempérer les éventuelles réticences qu'ils ont émises pour envisager que les locuteurs entendus puissent être des professeurs de français. Plusieurs d'entre eux notent ainsi que l'accent du professeur peut être plus ou moins gênant selon le niveau des élèves (« quand tu sais pas parler la langue, tu sais pas qu'il a un accent ; si j'ai un bon niveau, ça va pas parce qu'il a trop d'accent ») ou en fonction du lieu de l'apprentissage (« si je suis en Colombie, ça fait l'affaire ; mais en France, ça existe pas un enseignant comme ça »)

Beaucoup d'entre eux soulignent également que si l'accent peut surprendre et constituer une source de gêne au début, on en prend peu à peu l'habitude et « qu'avec le temps, on s'adapte ».

Les éléments rassemblés par mes étudiants à partir de cette petite enquête, même s'ils sont partiels et peu nombreux, en disent déjà long sur les représentations ordinaires des variétés linguistiques jugées comme légitimes pour un professeur de langue. Le modèle qui se profile derrière ces quelques réponses apparaît comme celui du français standard (ou, du moins, le plus proche possible de celui-ci) pratiqué par un natif non seulement hexagonal, mais aussi le moins possible « excentré », géographiquement et socialement.

⁸ Pour m'exprimer autrement, je pourrais dire que le locuteur québécois apparaît « sans complexe » ; il parle clairement et ne tente absolument pas, dans sa façon de prononcer, de se conformer à une norme franco-française, ce qui peut être mal perçu par certaines personnes interrogées.

⁹ Qui ont donc, pour la plupart, l'expérience de l'apprentissage du français hors de France, avec des professeurs, pour partie au moins, non natifs.

Ce modèle n'étant pas toujours disponible, on peut, à défaut, accepter une variété « moins standard » dans certaines limites ; il faut toutefois remarquer que cette dernière sera toujours considérée comme moins légitime, comme un pis aller : on peut éventuellement la tolérer en début d'apprentissage, lorsqu'on est à l'étranger, etc.

La diversité des pratiques n'est donc jamais, ici, perçue comme un enrichissement, comme une occasion d'élargir ses compétences, d'avoir accès à des modes d'expression différemment situés et à une large palette des possibles en termes de communication. A aucun moment il n'est envisagé que la diversité puisse être une dimension positive de l'appropriation.

Ces constatations sont largement corroborées par les résultats des travaux effectués par les trois autres groupes d'étudiants de master sur des thématiques complémentaires. Ainsi, l'analyse de différents manuels récents et courants de français langue étrangère fait apparaître, de manière générale, une place minime pour la variation sous toutes ses formes¹⁰ ; les supports sonores qui y sont associés, en particulier, ne mettent aucunement en scène des accents régionaux ou francophones non hexagonaux et, lorsque l'un d'eux s'y risque, il s'agit manifestement d'imitations grossières. De même, un autre groupe d'étudiants montre que le meilleur professeur est toujours représenté sous les attributs du locuteur natif, celui qui est réputé « sans accent », mais qui saurait aussi affirmer, sans hésiter, « si ça se dit vraiment comme ça en français ». Enfin, le travail portant sur le parler plurilingue des élèves met aussi en évidence les contradictions maintes fois constatées (voir notamment Castellotti & Moore 1997) entre les pratiques discursives plurielles en classes de langues et les représentations monolingues qui s'y rattachent, notamment de la part des enseignants¹¹.

Quelle place pour la variation en didactique des langues ?

Comme l'a montré Enrica Galazzi dans une conférence plénière au cours de ce colloque, l'ouverture à la variation manifestée par les phonéticiens du début du XXe siècle a été largement remise en question par la montée en puissance et la domination, encore prégnante, de la linguistique structurale, fondée notamment sur la négation des contacts de langues. Paul Rivenc a également rappelé, au cours de ce colloque, comment l'élaboration du *français fondamental* avait, sous cette influence, largement éludé sur plusieurs points la question de la variation à l'oral. Cinquante ans après, on peut constater que l'exigence du standard s'est quelque peu assoupli, mais qu'il ne s'agit sans doute que d'une question de degré ; sur le plan des représentations, si l'on en croit les personnes interrogées pour cette enquête, on ne semble pas si loin de celles qui prévalaient au temps du *français fondamental*.

Si la sociolinguistique a commencé partiellement, depuis quelques décennies, à remettre en cause les orientations du structuralisme et à prendre en compte la pluralité linguistique et culturelle, les retombées sur les représentations ordinaires ne se font donc pas encore sentir, et d'autant moins sur un terrain par essence prescriptiviste comme celui de l'enseignement des langues. On peut également se demander dans quelle mesure l'idéologie très fortement

¹⁰ Notamment, pour ce qui concerne non seulement la variation linguistique, mais aussi les types de supports, les références géographiques et culturelles, les noms des personnages, etc.

¹¹ Ainsi, plusieurs enseignants interrogés sur ce point refusent, par peur d'être jugés, d'admettre que ce type de pratique existe dans leurs classes ou déclarent que, lorsque des élèves y ont recours, c'est « de la triche ».

monolingue développée en France renforce ce type de représentation ; il serait intéressant, à cet égard, de mener une enquête du même type dans d'autres pays, notamment anglophones, où la variation semble, *a priori*, mieux acceptée dans le paysage sociolinguistique.

Ce refus de la diversité des accents, et donc de la variation, traduit en effet, à l'opposé des orientations actuelles en matière de politique linguistique-éducative en Europe (voir notamment Beacco & Byram 2003) une conception monolingue de l'apprentissage des langues. L'accent n'est pas, en effet, qu'un ajout phonético-prosodique plus ou moins superficiel ou facultatif ; il est partie intégrante de ce que Georges Lüdi et Bernard Py ont largement popularisé sous le terme de « marques transcodiques » (cf. Lüdi & Py 2002) à savoir « toute forme linguistique qui, dans un sement de discours formulé dans une langue donnée, dénote la proximité d'une autre langue dans les répertoires linguistiques des interlocuteurs » (Py 1997, 500). A ce titre, il constitue une composante non négligeable de ce que j'ai nommé le « parler plurilingue », témoin des contacts linguistiques et culturels et des phénomènes identitaires qui en résultent.

Cette conception monolingue, pouvant être rattachée à ce que Didier de Robillard nomme langues décontextualisées-stabilisées-homogénéisées, ou LDSH¹² (de Robillard, à par.), comprend un certain nombre de traits distinctifs du point de vue de sa mobilisation à des fins didactiques, parmi lesquels :

- le rejet de l'approximation et de l'hétérogénéité ;
- la mise en exergue de la clarté, d'une articulation parfaite et d'une norme désincarnée ;
- l'objectif du natif locuteur idéal fantasmé ;
- un modèle de langue extérieur au contexte d'appropriation ;
- un enseignant de langue pour lequel on n'a d'exigences que sur le plan linguistique.

Il est temps, cinquante ans après le Français fondamental et à l'heure du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, de renverser la perspective et d'œuvrer pour une orientation réellement plurilingue pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (Castellotti, 2001), qui prenne en compte la variation¹³ comme une dimension centrale et fondamentale pour la didactique des langues étrangères, mais aussi pour celle des langues premières. Bernard Py rappelait il y a près de dix ans qu'« une perspective variationniste sur la langue en général favorise les pratiques bilingues, contrairement à la perspective normative » (Py 1997, 502).

Un tel choix implique, en termes d'intervention, d'agir à la fois au niveau des apprenants, par le biais des programmes, des activités, des manuels et autres supports, offrant des sources variées et diverses d'exposition aux langues ; mais cela suppose aussi et surtout de travailler activement à la transformation des représentations des enseignants, en contribuant à les former à et par la variation. Comme l'indiquait Daniel Coste au cours de ce colloque, l'apprentissage passe par la variation et il est urgent d'en convaincre les apprenants ; cela leur permettra de mieux apprendre les langues, même si le processus peut en sembler retardé dans les débuts. C'est sans doute en travaillant sur une prise de conscience croisée des phénomènes

¹² Il rattache ces conceptions à un ensemble qu'il nomme « technolinguistique », qu'il oppose à ce qui serait une « ontolinguistique » qui, à l'opposé, conçoit les langues comme instables-contextualisées-hétérogènes ou LICH.

¹³ Et le phénomène des accents, notamment, comme élément de cette variation.

de variation en langue 1 et dans les autres langues du répertoire qu'on pourra espérer favoriser un tel changement.

Pour terminer, je citerai le paragraphe de conclusion du livre de Rémy Porquier et Bernard Py qui synthétise parfaitement la perspective dans laquelle je m'inscris :

« Il est frappant de constater que le compliment traditionnel mais ambigu : « vous parlez sans accent », adressé à un alloglotte, signifie non seulement qu'il n'a pas l'accent induit le plus souvent par sa langue première, mais aussi qu'il n'a aucun des traits qui, habituellement, trahissent le locuteur natif en informant ses partenaires natifs sur ses origines géographiques et sociales : autrement dit, il parle une variété de langue qui n'existe pas vraiment. Ou, pour reprendre une expression consacrée, *il parle comme un livre*, ce qui laisse entendre qu'il ne parle pas comme une personne en chair et en os. L'approche que nous avons proposée prétend justement faire une place aux locuteurs qui ont un accent, l'accent étant conçu comme l'ensemble des traces qui rattachent un locuteur (natif ou non) aux circonstances dans lesquelles il est devenu ce qu'il est. » (Porquier & Py, 2004, 113).

Bibliographie

- Amossy R., Herschberg-Pierrot A., 1997, *Stéréotypes et clichés*. Paris, Nathan Université.
- Bauvois C., Diricq B., 1999, « L'oreille géographique des Montois : les facteurs qui influencent l'identification géographique d'un locuteur » *Langue urbaine et identité*, Bulot T. Ed., Paris, L'Harmattan, p. 197-215.
- Beacco J.C. & Byram M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Boutet J., 1992, « La linguistique variationniste face à l'expertise linguistique et au sens », *Langages*, n° 108, p. 90-100.
- Boyer, H. 2001, « L'unilinguisme français : un dispositif représentationnel contre le changement (socio)linguistique ? », *TRANEL* 34-35 « Le changement linguistique. Evolution, variation, hétérogénéité », actes du colloque de Neuchâtel, 383-392.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- Carton F., Rossi M., Autesserre D., Léon P., 1983, *Les accents des Français* [+ une cassette audio], Paris, Hachette, (De bouche à oreille).
- Castellotti V. 1998, « Le guarani sans peine et le tamoul en 40 leçons ou de quelques stéréotypes sur l'apprentissage des langues étrangères » *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommages à Louise Dabène*, Billiez, J. Ed., p. 91-99.
- Castellotti V., 2001, Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues, *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, V. Castellotti Ed., Rouen, Presses universitaires de Rouen (Dyalang).
- Castellotti V., Coste D. & Moore D., 2001, Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, D. Moore Ed., Paris, Didier/CREDIF (Essais), p. 101-131.
- Castellotti V. & Moore D. Ed., 1997, *Etudes de linguistique appliquée* n° 108 « Alternance des langues et apprentissages ».

- Castellotti V. & Moore D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Castellotti V. & de Robillard D., 2001, « Images de la variation du français : dominantes et harmoniques, changement » *TRANEL* n° 34-35 « Le changement linguistique, évolution, variation, hétérogénéité », Actes du colloque de Neuchâtel, p. 393-410.
- Castellotti V. & de Robillard D., 2003, « Des Français devant la variation : quelques hypothèses » *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain* n° 29 « France, pays de contacts de langues ? », V. Castellotti & D. de Robillard Dir., p. 223-240.
- Coste D., Moore D. & Zarate G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Davies A., 2003, *The Native Speaker*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Fries S. & Deprez C., 2002, « L'accent étranger : identification et traitement social en France et aux Etats-Unis », *Cahiers du français contemporain* n° 8, p. 89-105.
- Galazzi E., 2005, « 1950 : où est passée l'oralité ? » Conférence au Colloque *Français fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement. 50 ans de travaux et d'enjeux*, Lyon, ENS LSH, 8-10 décembre 2005.
- Gueunier N., Genouvrier E., Khomsi A., 1978, *Les Français devant la norme. Contribution à une étude du français parlé*, Paris, Champion.
- Huston N., 1999, *Nord perdu*, Paris, Babel (1ere ed. Actes Sud).
- Harmegnies B., 1997, « Accent », *Sociolinguistique : concepts de base*, M-L. Moreau Ed., Sprimont, Belgique, P. Mardaga éditions, p. 9-12.
- Houdebine A.-M., 1982, « Norme, imaginaire linguistique et phonologie du français contemporain. La norme, concept sociolinguistique », *Le français moderne*, I. p. 42 – 51.
- Jodelet, D. Dir., 1989, *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Lüdi G. & Py B., 2002 (1^e ed. 1986), *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang (Explorations).
- Moore D. Dir., 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris, Didier-CREDIF (Essais).
- Moreau M.L., 1998, *Sociolinguistique. Concepts de base*, Bruxelles, Mardaga.
- Porquier R. & Py B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère, contexte et discours*, Paris, Didier / CREDIF (Essais).
- Py B., 1997, « pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Etudes de linguistique appliquée* n° 108, 495-503.
- Gougenheim G. et al., 1964, *L'élaboration du français fondamental*, Paris, Didier.
- Robillard D. de, 2002, « Français, variations, représentations, quelques éléments de réflexion » *Cahiers du français contemporain* n° 8, p. 35-61.
- Robillard D. de, à par. *Perspectives alter-linguistiques*, Paris, L'Harmattan.
- Salin G., 2000, *Les représentations de la variation en périphérie tourangelle*, Mémoire de maîtrise, Université de Tours.
- Zarate G. & Candelier M. Ed., 1997, *Les représentations en didactique des langues et cultures, Notions en Questions (NeQ) 2*, Crédif, ENS de Fontenay/ Saint-Cloud.