



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n°31 – janvier 2019

*Accents du français : approches  
critiques*

Numéro dirigé par Maria Candea, Gaëlle  
Planchenault, Cyril Trimaille

## SOMMAIRE

- Maria Candea, Gaëlle Planchenault, Cyril Trimaille : *Avant-propos et présentation du numéro – l’accent qu’on a, l’accent qu’on nous donne, l’accent qu’on est.*
- Alexei Prikhodkine : *Accents régionaux du français : interroger des évidences.*
- Elissa Pustka, Jean-David Bellonie, Marc Chalier et Luise Jansen : « *C’est toujours l’autre qui a un accent* » : *Le prestige méconnu des accents du Sud, des Antilles et du Québec.*
- Mathieu Avanzi, Philippe Boula de Mareüil : *Peut-on identifier perceptivement huit accents régionaux en français ? La réponse des sciences participatives.*
- Kristin Reinke, Luc Ostiguy, Louis Houle, Caroline Émond : *Cachez cet accent qu’on ne saurait entendre : la langue du doublage fait au Québec.*
- Liudmila Smirnova, Alain Dawson : « *La ch’tite famille* » : *derrière le film à accent local, un chantier de politique linguistique ?*
- Médéric Gasquet-Cyrus, Gaëlle Planchenault : *Jouer (de) l’accent marseillais à la télévision, ou l’art de mettre l’accent en boîte.*
- Myriam Dupouy : *Dire (avec) l’accent en formation linguistique obligatoire pour adultes allophones, l’accent comme indicateur d’identité linguistique assignée, subie ou choisie.*

## Traduction

- Rosina Lippi-Green : *Le mythe du non-accent* (1<sup>re</sup> édition 1997), traduit de l’anglais par Gaëlle Planchenault.

## Compte-rendus

- François Gaudin : *Signifier, essai sur la mise en signification (parcours dans l’espace épistémique et dans l’espace communicationnel ordinaire)*, de **Robert Nicolai**, 2017, ENS éditions. Collection Langages, Lyon, ISBN-13978-2-84788-924-6.
- Doyle Calhoun : *De la bouche même des indigènes : Échanges linguistiques en Afrique coloniale*, de **Cécile Van de Avenne**, 2017, Paris, Vendémiaire.
- Catherine Adam : *La Bretagne Linguistique n°21*, **Mannaig Thomas, Nelly Blanchard** (dirs), 2017, CRBC, UBO/UBL, Brest, 320 p., ISBN : 979-10-92331-31-8.
- Fabienne Leconte : *Dessiner les frontières*, sous la direction de **Michelle Auzanneau et Luca Greco**, 2018, ENS éditions, collection Langages, Lyon.
- Anaïs Delabie : *Language, capitalism, colonialism – toward a critical history*, de **Monica Heller et Bonnie S. McElhinny**, 2017, University of Toronto Press, 336 pages, ISBN-13: 978-1442606203.

**DIRE (AVEC) L'ACCENT EN FORMATION LINGUISTIQUE  
OBLIGATOIRE POUR ADULTES ALLOPHONES  
L'ACCENT COMME INDICATEUR D'IDENTITÉ LINGUISTIQUE  
ASSIGNÉE, SUBIE OU CHOISIE**

**Myriam Dupouy**

**Centre de recherche bretonne et celtique, Université de Bretagne  
Occidentale**

Mener une recherche sur les représentations de l'accent revient tout d'abord à définir la polysémie de ce mot. Pour ce faire, il est nécessaire de le conceptualiser non pas en tant que phénomène partiellement ou totalement figé et hermétique (l'accent selon la phonétique/phonologie, la dialectologie, la didactique des langues-cultures...) mais l'inscrire dans un paradigme plus global. Ainsi, dans ma recherche doctorale<sup>1</sup> (Dupouy, 2018), j'envisage l'accent comme étant à la fois un terme qui fait partie des usages des locuteurs.trices, et comme un terme fécond représentant un potentiel de recherche en développement. Le périmètre dans lequel s'inscrit le concept d'accent ici renvoie à la fois à la spécificité du terrain de la formation linguistique pour adultes allophones et aux travaux récents (Baratta, 2016 ; Boyer, 2015 ; Candea & Trimaille, 2015 ; Gasquet-Cyrus, 2010, 2012 ; Levis & Moyer, 2014 ; Lippi-Green, 2012), dont la définition proposée par Moyer :

*All of these points underscore the salience of accent on multiple levels. In purely linguistic term it delivers semantic content ; at the level of discourse it controls the flow of interaction and signals our communicative intentions ; socially and psychologically it situates the speaker in terms of group belonging and affirms personal identity and stance in an immediate way. The following definition reflects these complexities :*

---

<sup>1</sup> L'enquête s'est déroulée de 2014 à 2016 dans des centres de formation pour adultes labellisés FLI par l'Office français de l'immigration et de l'intégration. Le public d'apprenants rencontré (au total 152 stagiaires) est constitué d'adultes extra-européens signataires d'un Contrat d'Intégration Républicaine. Lors de l'enquête (dont l'ancrage est qualitatif), j'ai utilisé des questionnaires à visée exploratoire pour les stagiaires et les formateurs, des entretiens (stagiaires et formateurs) et des notes de type ethnographique prises lors de mes nombreuses heures passées en formation (observation participante sur 34 journées puis pratique professionnelle durant neuf mois), l'enregistrement ou la captation filmique n'ayant pas été autorisés au sein des organismes de formation. Le matériau brut de cette enquête se divise donc entre les notes du terrain exploratoire constituant un carnet ethnographique, les questionnaires et les entretiens. Les analyses développées dans la thèse sont construites au fil d'aller-retours entre la théorie et le terrain. Ainsi, les extraits d'entretiens constituent des éléments d'étayage et d'illustration plus que le support de l'analyse elle-même.

*Accent is a set of dynamic segmental and suprasegmental habits that convey linguistic meaning along with social and situational affiliation.*<sup>2</sup> (Moyer, 2013 : 11).

Le terrain de formation linguistique pour adultes en situation de migration est un lieu de rencontres et d'expression d'idéologies langagières, où les accents sont l'objet de nombreux discours dans lesquels on retrouve les questions liées à l'identité et à la norme, avec la mise en place de mécanismes d'adhésion/tension/discorde. Ces discours relèvent de conceptions emblématiques d'un système de représentations dans lequel se côtoient affirmation de soi, demande d'authenticité et rejet de toute différence par rapport au français standard et donc à un système de normes.

Étudier les discours épilinguistiques relatifs aux accents consiste dans ce travail à :

- considérer l'accent comme empreinte d'une appartenance identitaire (appartenance à un groupe, changement d'appartenance...);
- comprendre l'accent comme marqueur d'un apprentissage en langue ayant un impact sur la progression;
- placer l'accent dans une problématique plus large dans ce que l'on pourrait qualifier de « questions de discrimination » en situation de migration.

Le contexte de l'étude est circonscrit au terrain de la formation linguistique obligatoire pour adultes, c'est-à-dire les organismes de formation labellisés Français Langue d'Intégration (FLI) par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII), qui dispensent des contenus linguistiques (entre autres) dans le cadre de la signature d'un Contrat d'Intégration Républicaine (CIR).

Le public de ces formations est constitué de stagiaires extra-européens, dont l'âge varie de 18 à 60 ans environ, et dont les niveaux de formation et de scolarisation sont hétérogènes. Enfin, le public est, dans son ensemble, largement plurilingue puisque chaque stagiaire rencontré lors de l'enquête possède en moyenne un répertoire langagier d'environ trois à cinq langues.

Les stagiaires sont suivis par des formatrices diplômées de Français Langue Étrangère (FLE) et sont dans l'obligation d'honorer leur prescription linguistique (de 50h à 200h actuellement, de 200h à 400h antérieurement) dont le cadre spécifique est régi par le Référentiel FLI et les contenus thématiques de formation précisés par l'OFII.

La langue française, dans le dispositif institutionnel et politique du FLI, est présentée comme un facteur essentiel (voire premier) de l'intégration en France (principalement dans les domaines professionnel et d'accompagnement des enfants dans leur scolarité), et comme une langue vouée à devenir la langue du quotidien. Il n'est pas (ou peu) question des langues présentes dans les répertoires des stagiaires (alors même que le FLI se réclame du CECRL<sup>3</sup>), ni même de la diversité de profils des stagiaires et de leurs aspirations. L'absence de prise en

<sup>2</sup> « Tous ces points soulignent la prépondérance de l'accent à de multiples niveaux. En termes purement linguistiques il transmet du contenu sémantique ; au niveau du discours il contrôle le flux d'interaction et signale nos intentions communicationnelles ; socialement et psychologiquement il situe le locuteur en termes d'appartenance au groupe et affirme l'identité et le positionnement personnel de manière immédiate. La définition suivante reflète ces complexités : l'accent est un ensemble d'habitudes segmentales et suprasegmentales dynamiques qui véhiculent du sens linguistique ainsi que des affiliations sociales et situationnelles » [traduction de l'auteure].

<sup>3</sup> CECRL dans lequel la promotion d'une approche plurilingue est présentée comme principe fondamental dès les premières pages, et outillée par le Portfolio européen des langues : « Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (Conseil de l'Europe, 2005 : 11).

compte de la variation en français, le rapport présenté comme intrinsèque entre langue et intégration, la volonté de proposer des formations FLI spécifiques et obligatoires (entre autres éléments) ont entraîné de vives critiques de la part de nombreux enseignants chercheurs et acteurs de terrain<sup>4</sup>.

Lors des différentes phases de mon enquête, les discours épilinguistiques produits contenant l'entrée « accent » sont nombreux et variés, permettant à la fois d'illustrer les multiples facettes du terme et de donner à comprendre les domaines évoqués *supra* auxquels ils font référence. Les résultats présentés ci-après inscrivent cette contribution dans une réflexion sur l'articulation des notions d'authenticité, de légitimité, d'appropriation et de transmission. L'agentivité observée des locuteurs-stagiaires invite fortement à repenser les schémas parfois rigides d'un apprentissage perçu comme linéaire, sans résistances et dénué de traces des langues premières et donc d'accent.

## **Le rapport à la norme monophonique du français via le prisme des accents**

*Avoir un accent régional dans un pays marqué par une idéologie centralisatrice et monolingue, c'est être enfermé (par ceux qui dénieient avoir un accent) dans une altérité sinon dégradante, du moins folklorique, risible et peu sérieuse. (Gasquet-Cyrus, 2012 : 241).*

La catégorisation des accents fait partie d'un processus par lequel les locuteurs sont catégorisés et se catégorisent eux-mêmes, marquant et/ou produisant ainsi une altérité. Cette catégorisation, qui relève de jugements préconstruits et de classifications à priori, peut cependant être mise en contexte afin de saisir les enjeux et tensions qu'elle soulève. Ainsi le rapport aux accents en formation linguistique en France sous-tend un rapport spécifique à l'« idéologie du standard », au monolinguisme (Milroy & Milroy, 1985) et au poids de la norme du français, que l'on pourrait alors d'un point de vue des accents qualifier d'« entité monophonique » pour reprendre les termes de Billiez et Millet (2001) et de Meyer (2011). Le contexte français particulier permet de comprendre en quoi les variations et les perceptions différentes sont considérées comme des déviances et non des composantes du patrimoine linguistique du locuteur.

### **Éléments sur la norme et le statut du français**

Dans l'histoire sociolinguistique de la langue française sur le territoire français, le rapport à la normativité linguistique est particulièrement déterminant et influent. Alors que l'hégémonie de la norme (Boyer, 1991 ; Gardy & Lafont, 1981 ; Marcellesi, 2003) est forte, et que l'appareillage méthodologique du FLI est établi par le biais des politiques linguistiques, il est nécessaire de questionner ce que les représentations des variations linguistiques indiquent des stratifications sociales. En effet, la position idéologique de la France quant à la domination de la langue de la nation est tellement ancrée dans le paysage de l'enseignement/apprentissage qu'il est finalement logique (pour l'État) de l'adapter à la situation particulière du FLI.

La volonté de faire de la langue française une langue de tous les jours, une langue d'intégration, est une situation spécifique qu'il est tout de même possible de rapprocher d'autres situations déjà existantes en France, comme par exemple les rapports problématiques de l'État avec des langues régionales.

---

<sup>4</sup> Voir à ce propos la tribune « Flic ? Le français, langue d'une immigration contrôlée » publiée sur Médiapart le 9 novembre 2011 et signée par plus de soixante-dix universitaires.

Le français tel qu'il est décrit dans le Référentiel FLI est à la fois une « langue familière », une « langue d'usage pratique » et une langue destinée « à devenir la langue courante ». Sur notre terrain, le FLI est aussi présenté comme étant une variété permettant de comprendre et de se faire comprendre rapidement et efficacement dans une grande variété de situations, un français commun à tous les citoyens, à rapprocher du domaine du disparitaire<sup>5</sup> (Le Dû & Le Berre, 1996). Cette construction institutionnelle est indissociable du rapport à la norme, impliquant alors qu'il serait possible de considérer comme déviant et hors-norme de ce qui relève de considérations régionales, socialement non valorisées ou ignorées (domaine du paritaire<sup>6</sup> (Le Dû & Le Berre, 1996), comme peuvent être considérées les langues constituant le répertoire des personnes issues de la migration. Il ne s'agit pas ici d'assimiler la situation des langues des migrations et celle des langues régionales en France, mais force est de constater que les questions d'accent en formation linguistique (notamment le volet enseignement) sont connectées à la question de la norme et donc de l'acceptabilité des formes liées aux spécificités régionales notamment (Baratta, 2016, 2017).

Le français de référence pour le FLI implique donc une certaine neutralisation des traits marquant une différence vis-à-vis de la norme afin de préserver une langue symbole de l'unité de la France. Cette *bonne langue* constitue alors un point de départ et un objectif pour les stagiaires de la formation FLI.

### **FLI et vision hégémonique du français**

Si la charge symbolique de la langue française « [...] permet alors la reproduction de l'idéologie dominante homogène et affirme la légitimité de la République comme État-nation » (Moïse, 2009 : 237), le FLI, dans une visée d'intégration-assimilation, actualise, alimente et renforce cette vision hégémonique. Les représentations des stagiaires et des formatrices sont donc à mettre en lien avec cette position idéologique particulière. En effet, ce qui est dit des accents peut être interrogé à la lumière du rapport à la variation et donc à la norme.

Cependant, il est difficile de penser le FLI par rapport au standard tel qu'il est envisagé par l'État, alors même que le cadrage évoque une langue du quotidien (registre paritaire). Cette langue du quotidien devrait relever à la fois d'un standard partagé, mais également d'une langue simplifiée, dégagee de certains aspects mineurs aux yeux de l'institution. La langue à enseigner apparaîtrait alors comme une sorte de langue véhiculaire émanant elle-même d'un français institutionnel (registre disparitaire). Ces contradictions touchent un point particulièrement sensible car non explicité : quelle langue enseigner en formation FLI ? La langue neutralisée est mise sur un piédestal dans le Référentiel, pointée comme nécessaire et obligatoire sans qu'il y ait de justification concrète pour les apprenants et formateurs, ni de moyens pédagogiques pour y parvenir. Aucune réflexion officielle ne semble disponible au sujet du statut particulier du français pour les stagiaires, ces derniers venant de zones/pays où la situation sociolinguistique et les places accordées aux variétés sont souvent distinctes du schéma français centraliste.

Les traits régionaux et/ou étrangers semblent indésirables dans l'enseignement du FLI tant la volonté affichée relève d'un schéma de langue unique. Ce rejet peut s'exprimer par le fait de ne pas vouloir accorder de place aux langues constituant le répertoire des stagiaires, mais

<sup>5</sup> « Le registre de la disparité en est symétriquement le versant froid. C'est celui de l'autorité, de l'officialité, de la représentativité, de la formalité, de la régularité, de l'institution. Sa capacité de communication est universelle (dans l'ensemble des locuteurs de la langue) et fondée sur l'écriture. » (Le Dû & Le Berre, 1996 : 20).

<sup>6</sup> « Le registre de la parité est le versant chaud de cette dualité. [...] C'est le langage de l'intimité, de la fraternité, de la solidarité, de la familiarité, de l'égalité, de la liberté de l'individu ou du groupe dans l'ensemble social. Son rayon de communication est géographiquement ou socialement restreint et limité à l'oralité. [...] (Le Dû & Le Berre, 1996 : 20).

également par le fait de considérer que les autres langues et variétés ont un statut d'emblée minoritaire par rapport à la langue française puisqu'elles sont destinées, selon le cadrage institutionnel, à passer *après* la langue française. La langue parlée<sup>7</sup> joue un rôle important dans les mécanismes de reconnaissance et de sélection.

Ce discours peut produire chez les stagiaires une surestimation<sup>8</sup> de la norme prescriptive (Rey, 1972). Ces représentations viennent à leur tour alimenter la dévalorisation par les apprenants de leurs propres ressources langagières. Il y a donc là une relation à la langue hégémonique qui génère des sentiments et attitudes en partie négatifs vis-à-vis du répertoire plurilingue. Ces attitudes et sentiments ne sont pas déconstruits en formation, ce qui aurait permis de proposer une situation bienveillante portée sur l'équité à l'égard de la diversité. Au contraire, ils sont renforcés par l'injonction d'atteindre les objectifs communicatifs<sup>9</sup>.

### Statut du français et du plurilinguisme chez les stagiaires

De ce fait, il est possible d'imaginer que pour les stagiaires ce sentiment d'illégitimité soit renforcé. On retrouve dans leur propos un même jugement dépréciatif sur leurs langues premières face à la langue française considérée, pour les raisons évoquées plus haut, comme belle, raffinée, voire « intelligente » pour reprendre un terme utilisé par un stagiaire.

D'autres représentations de langues des stagiaires, comme l'arabe ou le russe, peuvent renforcer le prestige associé au français normé et au discours qu'il sous-tend. Ainsi, les stagiaires ont eu de nombreux échanges et ont accepté volontiers de répondre à mes questions au sujet des différences et similitudes entre les variétés de langues en présence dans la salle<sup>10</sup>. Lors de ces discussions, une partie importante des échanges ont eu lieu autour des variétés d'arabe, en lien avec les langues premières et pays d'origine de nombreux stagiaires, alors majoritaires au sein du groupe observé. Certains stagiaires répondaient en mettant en évidence une distinction entre soi et l'autre, comme par exemple un stagiaire syrien qui expliquait que l'arabe syrien était le plus proche de l'arabe classique et que la prononciation en Syrie était excellente, ce qui expliquait selon lui le nombre d'enseignants d'arabe syriens à travers le monde. Par ailleurs, ce même stagiaire certifiait que le stagiaire marocain, parce que venant de l'extrême ouest du Maghreb, présentait un certain « défaut » (terme que j'ai compris au sens de « déformation ») dans l'usage de la langue arabe, mais que cela ne le dérangeait pas, compte tenu du nombre important de Marocains autour de lui. Il établissait une autre frontière avec deux stagiaires soudanais, arguant du fait que les Soudanais parlent arabe comme des Africains, c'est-à-dire bien différemment des Maghrébins et des Moyen-orientaux. Après ma demande d'explicitation, il m'a expliqué que ce n'était pas du racisme (terme employé par le stagiaire pour préciser sa pensée suite à une marque d'étonnement de ma part), mais une réalité, l'arabe du Soudan étant trop mélangé avec d'autres langues (vernaculaires), selon ses dires. En discutant plus encore, il a également dit que la télévision en arabe ne montrait que très rarement les vidéos de Soudanais parlant arabe, et que si c'était le cas, leurs propos devaient être traduits pour être compris. Les réactions ont été nombreuses, parfois virulentes, tant chacun souhaitait être légitime en arabe, langue de communication « de tous les musulmans » selon un autre stagiaire du même groupe.

<sup>7</sup> Ainsi que l'écrit, bien qu'il en soit moins question dans le cadre du FLI. Le Référentiel FLI insiste en effet sur l'importance de compétences essentiellement orales, notamment pour les stagiaires les plus en difficultés dans le domaine de la littératie.

<sup>8</sup> Cela peut se traduire par des attitudes (sur)normatives, rejoignant ainsi le concept de surnorme défini comme un « ensemble de phénomènes linguistiques relevant d'une norme, au-delà des exigences du système » (François, 1980 ; Gadet, 2007 : 177).

<sup>9</sup> Selon le livret d'accueil *Venir vivre en France* (p. 22), « Le niveau A1 en langue française permet de communiquer dans la vie de tous les jours ».

<sup>10</sup> Je fais référence par la suite à des variétés de l'arabe comme la darija, l'arabe soudanais ou encore l'arabe syrien – encore appelé arabe levantin septentrional.

Cette affirmation indiquant la prégnance d'une représentation diglossique a également été brandie lors des moments où les difficultés en français étaient partagées par l'ensemble des stagiaires arabophones. À la fin d'une activité de compréhension orale, lors de laquelle la consigne était d'écouter un dialogue et de noter un certain nombre d'informations sur un document avec quelques questions à choix multiples, les réactions ont été unanimes : le débit était trop rapide, l'intonation trop faible et l'accent « comme du chinois ». L'accent « chinois » était en fait celui d'un Québécois en mobilité étudiante se présentant à sa nouvelle voisine. Après quelques échanges au sujet de zones francophones (dont les stagiaires ignorent parfois l'existence, faute de temps imparti à une sensibilisation aux variétés du français à un niveau international dans les programmes de l'OFII), le stagiaire syrien mentionné plus haut a modifié son discours vis-à-vis de la variation en arabe, présentant alors la langue arabe comme un symbole d'unité où ce genre de situations problématiques en français (ne pas se comprendre alors qu'il s'agit de français) était heureusement inexistant ou extrêmement rare. Cette affirmation, contradictoire avec les premiers arguments énoncés, illustre une volonté de mettre en avant l'existence d'une unité, s'appuyant sur une uniformisation fantasmée, en lien avec un sentiment de fierté vis-à-vis d'une langue dotée de prestige similaire à celui de la langue française mise en avant en FLI : la langue vue comme le lien permettant la communication entre un très grand nombre de locuteurs.

Dans ces discours épilinguistiques, la question de l'accent occupe une place de choix, tantôt brandi pour signifier une distinction, tantôt pour illustrer des similitudes, mais principalement pour exhiber un rapport à l'altérité dans lequel les jugements de valeur sont fortement marqués. Les accents peuvent être à la fois perçus comme des indications de déviance par rapport à une norme, ou bien un signe d'appartenance à un autre groupe ne partageant pas les mêmes normes. Il n'en demeure pas moins que ces constructions ne peuvent être détachées du contexte français où les représentations liées au bon français, exempt de tout accent, sont légion.

Ces discours épilinguistiques indiquant la prédominance d'une « conception normative, voire sur-normative » (François, 1976 : 111) rencontrent et corroborent ceux d'autres stagiaires comme on peut le constater avec l'extrait d'entretien ci-dessous. La stagiaire russophone s'y montre très sensible au respect des règles de grammaire, elle ne « supporte » pas de parler un « mauvais français » car, selon ses propos, elle a fait suffisamment d'études pour parvenir avec brio à une bonne « maîtrise » de la langue. Au cours de la formation (en classe et hors classe), à de nombreuses reprises, cette stagiaire a fait montre d'hypercorrection et a indiqué vouloir travailler deux fois plus que la moyenne des autres stagiaires pour montrer ses capacités. Cette femme âgée de cinquante ans (au moment de l'enquête) a expliqué à plusieurs reprises en formation qu'en Russie il y avait des dialectes mais qu'ils ne comptaient pas, seul le russe étant officiel.

*B2G2A6F sur le vrai russe et le dialecte*

- B2G2A6F : [rires] ah bon. Il reste les règles. Bien sûr il reste les règles et la langue restent. Euh, dans ma région, c'est le russe. Vrai russe.
- Enq.M : d'accord [...]
- B2G2A6F : et nous, nous parlons seulement en russe
- Enq.M : d'accord, hum
- B2G2A6F : il y a beaucoup de dialectes. Il y a, euh, par exemple ma région est très proche de l'Ukraine
- Enq.M : d'accord

- B2G2A6F : Ukraine. Et les gens qui habitent dans ma région, ils parlent entre eux. Le russe et l'ukraine<sup>11</sup>
- Enq.M : d'accord, mais c'est...
- B2G2A6F : c'est un dialecte !
- Enq.M : mais c'est [...] à l'école qu'on apprend ça ?
- B2G2A6F : ah non, non, non, non, non. C'est du dialecte !

## Acceptation de l'hétérogénéité (et) ... des accents ?

Dans le contexte de la formation pour adultes migrants, la question de l'accent se pose en termes d'attitudes et de discours face aux *autres* et face à la norme. Les accents mobilisés dans les discours peuvent refléter les positionnements des uns par rapport aux autres et leurs représentations d'eux-mêmes. Nous pouvons ainsi distinguer, dans la manière dont les stagiaires et les formateurs mentionnent et commentent les accents, un positionnement personnel ainsi que des indicateurs d'ouverture ou de fermeture face à certains accents et à ce qu'ils représentent.

### Discours et représentations des accents au cours de l'enquête

Lors de notre enquête, une stagiaire marocaine (Q2G2B4F), en cours d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, nous a raconté avoir appris à parler français avec son mari français et sa belle-famille. Selon elle, pour compenser ses « problèmes » (à l'écrit), elle se devait de parler un français parfait, un « français 100% » selon son expression.

Plus tard au cours de l'entretien, cette femme revient sur ses paroles et précise qu'il n'est finalement pas possible d'atteindre les 100 %, n'étant pas française mais marocaine, et que, comme toute sa famille du Maroc parle uniquement arabe, il est nécessaire pour elle de rester comme eux. Cette position de maintien, finalement, de son accent semble faire écho ici à une forme de loyauté ou de conflit de loyauté envers les siens (du Maroc et de France), mais aussi peut-être à une forme de fatalité face à la difficulté d'adopter/ de se séparer d'un accent. Une autre piste d'interprétation se situe certainement dans le questionnement sur une identité plurielle liée à la situation de migration, et constitue peut-être un élément de réponse à une situation complexe où les langues, les accents, les identités sont présentés comme opposés plutôt que complémentaires.

- Q2G2B4F : Hein, quelquefois, y a des difficultés un peu, on n'arrive pas à sortir des mots mais je parle vite comme au Maroc, comme ici. « Mainnant », mais je parle à l'envers quelquefois [rire]
- Enq.M : Mais moi, j'ai pas entendu, j'ai pas fait attention [rire], t'as des exemples, de quand tu parles à l'envers ?
- Q2G2B4F : Oui, y en a qui me disent par exemple, ma belle-sœur elle est toujours, en train de me corriger
- Enq.M : D'accord et t'as... t'aimes bien ça ?
- Q2G2B4F : Euh oui, oui
- Enq.M : c'est bien...
- Q2G2B4F : c'est bien mais elle, elle est jamais content de, de...
- Enq.M : [rire]

<sup>11</sup> La stagiaire veut dire « ukrainien ».

- Q2G2B4F : [rire] de, qu'est-ce que je fais [rire] elle a toujours voulu que j'a ... mais ça c'est bien parce qu'elle, elle voulait que j'avance plus mais on est en France, par exemple on n'est pas d'origine française, on peut pas savoir la, la langue tout à fait cent pour cent quand même, non ? [rire]
- Enq.M : Euh, euh [rire]
- Q2G2B4F : pour circuler, bah, c'est déjà pas mal
- Enq.M : D'accord, elle, elle voudrait que tu sois cent pour cent, que t'aies la langue cent pour cent comme tu dis ...
- Q2G2B4F : non, mais, il faut, ça veut dire y a des...pour les verbes, pour les choses, pour parler, ça veut dire pour plein...mais moi, je parle toujours comme ça. Je fais pas des verbes, des euh, c'est elle, elle voulait que je parle des verbes, doucement, et comme ça, comme si [...] née ici en France
- Enq.M : D'accord...
- Q2G2B4F : Mais je pourrais pas parler français à cent pour cent avec l'accent quand même, je viens du Maroc.

Pour un autre stagiaire, mexicain âgé de vingt ans (B2G2A3M), perdre son accent espagnol-mexicain et prendre le même accent que son conjoint français est une question de respect, un moyen selon lui de faire honneur au pays d'accueil. La posture de ce jeune homme illustre une volonté forte d'intégration (à tendance assimilationniste), ses représentations face à l'accent indiquent une envie de se conformer, afin de ne pas paraître « irrespectueux ». Cette relation spécifique accent/respect semble alors indiquer un rapport intériorisé à la norme, à la fois directement lié à sa trajectoire personnelle mais aussi comme élément moteur constitutif de sa vision de l'apprentissage du français.

- Enq.M : que [...] Pourquoi tu trouvais bizarre de devoir ouvrir la [...] pour [...]
- B2G2A3M : la bouche, parce que je me sentais ridicule mais maintenant je me suis habitué et j'ai compris que si je veux parler français avec son accent parce que je veux apprendre la langue, le français mais en plus avec l'accent français
- Enq.M : ah oui
- B2G2A3M : parce que je pense que je vais rester en France
- Enq.M : tu vas rester ici ouais
- B2G2A3M : je veux apprendre le français avec l'accent parce que je trouve que c'est comment déjà ? que c'est respectueux d'apprendre le français avec l'accent, parce que par exemple [...] je trouve un peu, un peu irrespectueux les Anglais qui parlent français mais ils n'essaient pas de prendre l'accent français, parce que, je sais pas, je trouve qu'ils sont un peu irrespectueux et pour ça je veux apprendre le français et apprendre [...] prendre l'accent français
- Enq.M : et comment tu penses que [...] on peut prendre, apprendre l'accent français ?
- B2G2A3M : en train d'écouter la radio la télévision...
- Enq.M : oui, j'ai vu que tu mettais que tu écoutais la radio, la télé [...]
- B2G2A3M : oui, la télé, la musique, j'écoute beaucoup de musique antique de la France, Yves Montand
- Enq.M : hummm des chanteurs français

Cependant, prendre un accent est source d'interrogation pour ce jeune stagiaire.

- B2G2A3M : oui ça a coupé parce que les Bretons ils prononcent pas tous les mots [...] ils coupent quelques mots, bah je commence à faire la même chose
- Enq.M : d'accord [rire]. Et tu disais, si tu vas à Paris tu penses que tu vas avoir l'accent breton ?
- B2G2A3M : oui je pense avant je dis bah c'est... si je... quand j'étais au Mexique je dis si je voyageais à la France je dois avoir l'accent de Paris, l'accent parisien, parisien...
- Enq.M : parisien
- B2G2A3M : mais maintenant je pense que j'aime l'accent de la Bretagne je me sens bien en Bretagne je me sens un petit peu breton
- Enq.M : ça y est t'es un petit peu breton ?
- B2G2A3M : voilà je pense que je dois pas changer mon accent

La fréquentation du terrain m'a conduite à me poser des questions telles que « pourquoi vouloir parler sans son accent ? “Effacer” (ce terme renvoyant à une parole de stagiaire) un accent ? Refuser une forme de prononciation ? S'efforcer de calquer un modèle ? ». Dans les discours, apparaissent de manière récurrente des représentations liées à une langue française prestigieuse. Ainsi, les termes « poli », « joli », « moderne », « douce », « comme s'ils [les Français] étaient dans une bibliothèque », « comme si ils [les Français] chantaient », « intelligente », appliqués à la langue française viennent étayer une hypothèse selon laquelle certains stagiaires dévalorisent leur(s) langue(s) et nourrissent un sentiment d'illégitimité, alors que d'autres semblent plus factuellement rendre compte de leur apprentissage du français. En effet, certains opposent le français « doux », « intelligent », à leurs langues « fortes », « pas correctes », « qui sortent comme ça ». Si cette opposition est présentée comme telle, il est également possible d'envisager une forme de complémentarité entre des registres disparitaire et paritaire (Le Dû & Le Berre, 1996), renvoyant alors à un partage des usages en fonction du contexte (formel/informel). Il s'agit ainsi d'un enjeu social : ce que l'on constate chez les stagiaires (hiérarchisation des accents) rejoint des conclusions plus générales (Blanchet, 2016). Par exemple, tous les accents ne se valent pas, tant au niveau affectif qu'au niveau professionnel. L'analyse du corpus montre que, dans le contexte particulier de la formation linguistique obligatoire pour adultes migrants, cette hiérarchisation est renforcée par le caractère injonctif du FLI, ce qui impacte à la fois le processus d'apprentissage et les dynamiques de reconstructions identitaires amenant les stagiaires à se positionner par rapport aux accents (les leurs, ceux des autres).

Ces perceptions des accents ont également été mentionnées par les formatrices qui ont notamment évoqué leurs difficultés à faire le lien entre la diversité des accents des apprenants et les pratiques d'enseignement adoptées. Ainsi, certains accents, décrits par les formatrices comme « incompréhensibles », et d'autres comme « agréables » ou qui « font du bien » à tous les autres stagiaires du groupe, ainsi que les difficultés qu'elles ont énoncées nous amènent au volet « didactique et formation » de ce travail.

Une des formatrices FLI a indiqué dans ses réponses écrites aux questions<sup>12</sup> liées à l'accent (définition, intelligibilité, appropriation) que son oreille s'était habituée aux accents des

---

<sup>12</sup> Le protocole d'enquête comprenait un questionnaire à destination des formateurs (un autre distinct à destination des stagiaires) dans lequel était abordé, en dernière partie, une série de six questions (sur un total de quarante-trois) ouvertes sur le thème des accents et de leurs représentations. Ces questionnaires ont servi à

stagiaires, mais que ce n'était pas le cas des personnes n'ayant pas « l'habitude et la concentration nécessaires en début d'échange ». Plus loin, à la question « est-il possible de perdre un accent », elle répond : « plutôt non parce qu'il y aura toujours des sons difficiles à prononcer qui vont nous « trahir »<sup>13</sup>, ou qu'on n'arrive pas à assimiler malgré un travail quotidien ». Cette formatrice n'a pas la langue française pour langue première<sup>14</sup>, elle est arrivée en France à l'âge adulte pour faire ses études et y est restée. C'est de son parcours qu'il est question lorsqu'elle écrit que certains stagiaires souhaitent parler « comme elle » parce qu'ils s'identifient à son parcours, d'autres non car ils ne souhaitent pas avoir ce qu'elle définit comme son accent (elle a expliqué qu'il était surtout question de sa prononciation du [r] roulé). Elle souligne également la difficulté et le paradoxe de la question de l'accent en inscrivant qu'il est possible de s'approprier l'accent du français « avec un énorme travail sur la phonétique, la prononciation, la diction, sans que cela paraisse forcé ».

### Questionnement sociolinguistique et contexte d'apprentissage

Tout comme la prononciation, la musicalité d'une langue peut faire l'objet d'un contenu à visée didactique, non pas dans le but de parler avec une « bonne » musicalité ou le « bon » accent, mais en proposant de répondre à des besoins d'amélioration de l'intercompréhension (Henderson, 2014). Dans cette optique, il semble alors possible de rapprocher notre questionnement sociolinguistique de l'un des axes de l'enseignement/apprentissage d'une L2 : la correction phonétique et prosodique, qui concerne la prononciation tant en production qu'en perception. Il s'agit de prendre en compte les difficultés des apprenants aux niveaux segmental et suprasegmental, de partir de ce constat, nommé parfois prononciation défectueuse, afin de proposer des exercices et activités de remédiation. Bien souvent dans l'enseignement du FLE, la phonétique correctrice (notamment pour le niveau suprasegmental) est le parent pauvre des manuels et méthodes; elle est perçue par les enseignants comme étant difficile à enseigner et à évaluer, et lourde en termes de préparation (Lauret, 2007), alors même que la musicalité et le rythme sont essentiels à la réalisation des énoncés et influencent directement ces derniers. Notre enquête de terrain montre qu'il n'y a pas ou très peu de remédiation, ni même de réflexions autour des accents. Ces derniers sont pourtant source d'interrogations et de réflexions chez les stagiaires et les formatrices, ce qui soulève des questions : les formatrices y voient-elles un enjeu pédagogique ou éventuellement un enjeu transversal de formation ? Ont-elles été sensibilisées et formées aux questions liées à l'importance de cet aspect de l'apprentissage de l'oral ? Il est vrai que, dans un contexte où les prescriptions d'heures diminuent et où le niveau d'exigence en termes de compétences et de contenu augmente, elles manquent de temps à consacrer à ces questions. Mais cela peut arriver et il est intéressant de questionner leurs pratiques et leurs représentations en situation d'enseignement. Cela nous amène à questionner leur rapport à la notion sous-jacente de bonne prononciation, comme par exemple l'accent de Paris ou de la région de Tours souvent présentés, dans les cours de FLE et également<sup>15</sup> dans les enregistrements accompagnant les manuels et méthodes utilisés en formation, comme prononciation authentique, typique du « berceau<sup>16</sup> » de la langue française.... Or, cette norme, imposée par une certaine classe

---

amorcer (ou à poursuivre) des échanges avec les formatrices, mais aussi à recueillir des réponses parfois très personnelles sur le sujet.

<sup>13</sup> Je reproduis ici les guillemets présents dans la réponse manuscrite au questionnaire.

<sup>14</sup> Il s'agit du roumain.

<sup>15</sup> De plus en plus de manuels présentant une diversité linguistique, il serait intéressant de creuser cette thématique en s'interrogeant par exemple sur les évolutions diachroniques des rapports au « bon accent » du français dans l'enseignement du FLE.

<sup>16</sup> Terme de la citation d'Alfred de Vigny : « Leur langage est le plus pur français, sans lenteur, sans vitesse, sans accent ; le berceau de la langue est là, près du berceau de la monarchie. » (Vigny, *Cinq-Mars ou une conjuration sous Louis XIII*, Librairie Nouvelle, 1861 (13<sup>ème</sup> édition), p.12). Cette citation est par exemple employée dans la

sociale, dotée d'un capital symbolique fort, semble justement constituer un des nœuds de la problématique. En effet, cette forme orale visée, survalorisée, codifiée et d'une certaine manière relayée par des institutions d'État, semble difficile voire impossible à atteindre pour des stagiaires qui doivent atteindre le niveau A1.1<sup>17</sup> du CECRL en fin de formation linguistique. Et comme la norme semble rassurante pour les enseignants ainsi que pour les apprenants, même si on ne la nomme pas expressément, elle est donc intimement intégrée aux pratiques. Ainsi, l'observation participante a révélé un écart entre les pratiques pédagogiques et les discours, et plus particulièrement une tension entre la norme prescriptive qui véhicule une langue française d'ordre monophonique (Billiez & Millet, 2001 ; Meyer, 2011) et les usages réels des stagiaires et des formateurs. Les perceptions qu'ont les stagiaires d'eux-mêmes en tant que locuteurs et apprenants, ainsi que les pratiques formatives constituent le contexte de cette tension. Les réponses aux questionnaires exploratoires à destination des formateurs, discutées lors des entretiens, ont fait l'objet d'une analyse sociolinguistique montrant que les rapports aux langues génèrent également chez les formateurs des sentiments d'insécurité et d'illégitimité linguistique.

### **La représentation des accents en tant que marqueurs identitaires dans le processus de construction/déconstruction d'identités linguistiques**

Bien que la définition de l'accent soit loin de faire consensus, l'accent a pourtant été désigné à plusieurs reprises, nous l'avons vu, comme indicateur d'identité linguistique, c'est-à-dire comme un indicateur permettant à un ensemble de locuteurs de se reconnaître (et/ou d'être reconnus), explicitement et/ou implicitement. En situation d'interaction l'accent permet une double reconnaissance : il indexe une origine reconnue et partiellement identifiée et signale un locuteur non natif du français, donc il porte une marque de différenciation par rapport à une certaine communauté.

Les indicateurs d'identité linguistique comme l'accent (il pourrait également s'agir d'une spécificité lexicale par exemple) peuvent être porteurs d'inégalité. Contrairement aux accents français régionaux, les accents étrangers dans le contexte spécifique de la migration peuvent impliquer un sentiment d'inégalité double : le premier vis-à-vis de la langue du pays d'accueil, le second vis-à-vis des langues premières. Les questionnements liés à la transmission des langues sont des terrains favorables à l'identification de marqueurs identitaires, avec des avis divergents sur ce qui peut/doit être conservé et/ou abandonné, et selon quels critères. Les migrations sont différentes : si anciens et nouveaux migrants n'ont pas tous connu les mêmes expériences de migration, les stagiaires rencontrés (considérés alors comme nouveaux migrants) étaient en train de vivre des questionnements identitaires et linguistiques similaires. Les discours sur le terrain présentent l'accent, la prononciation, le rythme (mais également les mélanges transcodiques) sur des plans très différents. Ils représentent tantôt une marque de progrès, une forme d'authenticité et de légitimité par rapport au pays d'origine, tantôt un abandon à marche forcée de certains traits, afin de donner à voir de la bonne volonté et une adhésion à la formation FLI. Même si des convergences ont pu être mises en lumière, ce qui ressort des enquêtes de terrain c'est la pluralité d'avis et de stratégies mises en place pour réussir à dire qui l'on est dans un contexte de formation linguistique.

---

communication des écoles de FLE de la région de Tours ou de l'Université de Tours. Voir à ce propos : <https://international.univ-tours.fr/accueil-international-255124.kjsp> (page consultée le 25 novembre 2018).

<sup>17</sup> Au moment de l'enquête de terrain, le niveau cible était le A1.1, aujourd'hui, il s'agit du A1.

De plus, la question identitaire est prépondérante lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue (Marx, 2002 : 265), particulièrement chez les adultes en situation de migration (à la différence des jeunes). Certaines étapes du développement en L2 engagent une « recomposition des répertoires linguistiques et identitaires » (Billiez & Lambert, 2005) afin de mener à bien une reconstruction de l'identité prenant en compte les nouvelles compétences, et donc une redistribution des marqueurs linguistiques d'identité. En effet, l'adulte migrant en formation FLI obligatoire traverse une période durant laquelle, socialement, culturellement et linguistiquement, il voit ses repères changer, évoluer en fonction de contextes sociaux pluriels.

### **Construction identitaire dans le contexte de l'enquête**

S'il est vrai que chacun doit négocier et renégocier des identités mouvantes, le contexte de migration et d'installation dans un nouveau pays et une nouvelle culture vient amplifier cette négociation permanente et met en évidence le dynamisme du processus de (re)construction et de déconstruction d'identités.

Dans cet extrait d'entretien, parler d'accent est un moyen de parler des réflexions et des doutes quant à la transmission des langues, et donc de donner à voir ce qui constitue des marqueurs d'identité à un niveau sociolinguistique. Cet extrait est par ailleurs révélateur de la conséquence de représentations négatives associées au plurilinguisme, ici de la part d'acteurs de l'institution scolaire. En effet, cette stagiaire s'interroge sur une éventuelle « contamination » linguistique dont sa fille serait victime, ce qui indique une vision soustractive du plurilinguisme, perçu alors comme constituant un frein sérieux à l'épanouissement de son enfant.

#### *L'accent comme porte d'entrée :*

Entretien avec une stagiaire chinoise (B2G2A11F) dont la fille est scolarisée dans une école bilingue français-breton :

- B2G2A11F : Oui parce que mon mari dit que la façon dont je le prononce n'est pas facile à comprendre à cause de l'accent chinois.
- Enq.M : Il dit que tu as l'accent chinois c'est ça ?
- B2G2A11F : Oui oui.
- Enq.M : En français quand tu parles français ? C'est ça ?
- B2G2A11F : (rires) c'est ça
- Enq.M : (rires) Et qu'est-ce que tu penses toi ?
- B2G2A11F : Je pense... hum je ne sais pas comment faire pour mieux parler français.
- Enq.M : Tu ne sais pas comment faire ?
- B2G2A11F : Oui parce que mes enfants... hum... ils ne parlent pas comme les autres enfants, les autres enfants parlent bien français. Parce que je dérange un peu le langage de mes enfants.
- Enq.M : Alors attends, tu vas me dire si j'ai bien compris, ta fille elle n'est pas comme les autres parce que elle ne parle pas français comme les autres ?
- B2G2A11F : Voilà, c'est très doucement, elle est un peu timide, elle... elle ne parle pas beaucoup avec les autres enfants
- Enq.M : D'accord, mais elle est timide...? Elle parle français ?
- B2G2A11F : Oui elle parle français. Les professeurs de ma fille disent que le cantonais peut dérange la façon dont elle parle le français, le langage français.

- Enq.M : Elle a des difficultés pour apprendre le français ?
- B2G2A11F : Oui parce qu'elle parle... comment... elle a 6 ans, elle est très très timide
- Enq.M : Oui mais ça c'est sa personnalité... Il y a des enfants timides qui parlent très bien français !
- B2G2A11F : Oui parce que je... (hésitation) il y a beaucoup d'enfants français qui parlent très bien français.
- Enq.M : Oui mais elle a beaucoup de chance, elle parle français, breton et cantonais !
- B2G2A11F : Oui et après peut-être le mandarin oui.
- Enq.M : Et après le mandarin et après au collège l'anglais. Et toi tu penses que c'est un problème pour ta fille de parler cantonais ?
- B2G2A11F : Oui parce que je pense que c'est peut-être que je la contamine hum... elle apprend plus doucement que les autres enfants.

L'accent peut au contraire être brandi par d'autres stagiaires comme une marque identitaire en dehors de leur identité d'apprenant du français et en mettant en avant une volonté de s'affirmer en tant que non francophone natif. Ceci a été le cas d'un stagiaire pakistanais qui souhaitait que les gens « voient » (selon ses termes) qu'il était du Pakistan, un pays et une culture dont il vantait les mérites dès qu'il en avait l'occasion. Ces discours très positifs ont eu une répercussion sur son rapport aux accents et à sa manière de s'approprier le français. Selon lui, la langue française était seulement utilitaire, il ne lui importait pas de « bien » parler mais de se faire comprendre et de comprendre dans des situations précises. Une fois cette vision explicitée, il a pu expliquer devant l'ensemble des stagiaires présents dans la classe à ce retour de pause qu'il ne fallait pas abandonner son accent, sa manière de parler, parce que les Français devaient savoir qui ils étaient vraiment (il a ensuite listé les quelques nationalités des stagiaires pour étayer son propos). Il a établi une comparaison entre les Français qui selon lui étaient fiers de leur langue et lui, qui l'était tout autant. Cette volonté marquée de garder son accent semblait alors vouloir dire son attachement à sa langue première, l'ourdou. Ce discours a pris en revanche une autre dimension lorsque le stagiaire a raconté son parcours de vie et les différents pays dans lesquels il avait vécu. Son départ du Pakistan datait de douze ans au moment de l'enquête, et il avait vécu un temps à Dubaï, puis six ans en Grèce, où il avait appris à parler le grec. Cette singularité de parcours permet d'envisager un rapport à la langue d'appartenance comme marqueur d'autant plus fort que son identité a été modifiée, a évolué au gré de tous les moments vécus en dehors de son pays. Il est également plus aisé de comprendre l'idéalisation du pays et de sa culture lorsque la personne n'a pas eu la possibilité d'y retourner depuis plus d'une dizaine d'années. Brandir ces marques reviendrait alors à s'affirmer comme un Pakistanais légitime et fier de l'être malgré le temps écoulé depuis son départ du pays. La crainte de perdre une part de son identité sociale et linguistique n'était pas mentionnée comme telle, mais la volonté de ne pas être dissocié d'une communauté s'est ressentie dans la relation à la langue française.

### **Accent, visibilité et identification**

Les représentations liées aux accents véhiculent l'idée qu'être identifié par son accent, c'est être « pris » en flagrant délit (avec une première alternative : déception ou fierté d'être distingué), mais aussi l'idée selon laquelle ne pas être en capacité de s'approprier une nouvelle langue renvoie à des problèmes d'acculturation, avec tout ce que cela sous-tend en contexte FLI notamment.

Cette dernière idée a été travaillée depuis le point de vue de la didactique et de l'acquisition des langues étrangères, avec un intérêt certain pour l'accent en tant que point

révélateur des tensions liées aux enjeux de l'apprentissage d'une nouvelle langue, tout comme le souligne Schumann cité dans Moyer (Moyer, 2013 : 63).

*Much needed attention was thereby paid to the social context of SLA and the difficulties implied by acculturation – the process of adopting certain values and traits of the target-language culture while still maintaining ties to the native language group.* (Schumann, 1978 : 78)<sup>18</sup>.

Nous verrons ci-dessous à travers quelques exemples à quel point certains stagiaires ont le sentiment d'être réduits à leur statut d'étrangers à cause de leur accent (ce qu'ils perçoivent comme étant leur accent dans l'interaction), mais également par le biais d'autres marqueurs comme le nombre d'enfants, le voile pour certaines stagiaires ou la couleur de leur peau. Même si d'un côté, ils sont fiers d'être reconnaissables, de l'autre côté, ils sont gênés par cette reconnaissance perçue comme défavorable et stigmatisante dans des situations qu'ils ont décrites comme embarrassantes (l'école, les administrations, conversations téléphoniques...). On remarque donc une contradiction entre, d'une part, la volonté de se fondre dans une nouvelle communauté linguistique et, d'autre part, celle de faire ressortir une forme de différence pour enrayer la crainte de ne plus être soi-même, de perdre sa langue, et donc un pan de son identité.

À ce propos, une stagiaire s'est confiée sur des situations problématiques à ses yeux quant au refus de certains interlocuteurs de vouloir savoir d'où elle venait. Elle a ainsi raconté qu'elle avait voulu expliquer au propriétaire de son logement qu'elle avait une belle demeure en Albanie, avant de venir en France sous la protection d'un statut de réfugiée. Elle souhaitait lui faire comprendre qui elle avait été afin de minimiser la violence du déclassement social (Peugny, 2009) vécu par nombre de personnes en situation de migration. Mais son propriétaire n'avait pas voulu l'écouter, lui signifiant que son accent le dérangeait et qu'il n'y comprenait rien. Dans son discours, le fait de mobiliser l'accent comme problématique participait, dans une dynamique dialogique, à renforcer le rôle de l'accent comme marqueur linguistique identitaire. Cette stagiaire a poursuivi l'échange en indiquant qu'une de ses voisines refusait de converser avec elle sous prétexte des « fautes » et de l'accent qui empêchaient d'aller plus loin. Elle a également rapporté que sa voisine lui aurait dit : « quand tu termines ton école de français, on pourra prendre le café ». Ces situations permettent de comprendre l'isolement généré par la crainte de certains stagiaires (notamment des femmes) vis-à-vis d'échanges quotidiens.

Enfin, la recherche d'authenticité (Boudreau, 2016) apparaît comme une forme de rempart aux rapports inégalitaires. En effet, les aspects dévalorisés par des stagiaires qui indiquaient un manque de reconnaissance se transforment en illustrations de sincérité. Savoir si ces discours rejoignent des formes d'authenticité valorisées dans un espace globalisé (Duchêne & Heller, 2012) s'avère être une tâche complexe dans ce contexte particulier. En effet, chaque parcours étant singulier, et le rapport à l'authenticité n'ayant pas été explicité en tant que tel dans l'enquête, je ne peux qu'interpréter des discours en lien les uns avec les autres. Il en ressort néanmoins que l'affichage d'une forme de « retour aux sources » est un moyen pour certains stagiaires de détourner les stigmatisations. Le jeune stagiaire mexicain cité plus haut m'a indiqué à quel point il serait respectueux selon lui de prendre l'accent (du) breton, ce qui paraît relever d'un autre désir que celui d'une authenticité liée à son pays et sa langue première (acculturation et reconnaissance par exemple dans ce cas) : le fait que les Bretons

<sup>18</sup> « De ce fait, une grande attention a été portée au contexte social de l'acquisition des langues secondes et aux difficultés inhérentes à l'acculturation – à savoir le processus d'adoption de certaines valeurs et caractéristiques de la culture de la langue cible tout en maintenant des liens avec le groupe de langue maternelle » [traduction de l'auteure].

ont été chaleureux avec lui est revenu de manière récurrente dans nos échanges sur les temps de pause et lors de l'entretien. Il oppose alors son « gros accent », celui qu'il percevait comme tel lors de son arrivée en France, à celui qu'il a quelques mois après, proche, selon lui, de l'accent qu'il décrit comme breton.

Une autre stagiaire, dominiquaise, m'a indiqué lors d'un déjeuner que son « accent anglais » ne s'entendait pas autant que son « accent créole » en français, et que cela lui semblait être relativement problématique car selon elle, les Français « adorent », et donc valorisent cet accent anglais. Ce discours épilinguistique axiologique démontre à quel point les locuteurs, ici les stagiaires, peuvent éventuellement transposer les sentiments d'insécurité linguistique entre les différentes langues de leur répertoire. Cette stagiaire, face à de nombreuses incompréhensions quant à son origine (Dominiquaise et non Dominicaine de la République dominicaine), a souvent dit qu'elle était américaine, anglophone, comme on pouvait l'entendre à son accent. Cette stratégie est visiblement une réponse à une situation gênante, et contribue également à indiquer par quelle(s) caractéristique(s) premières on souhaite se définir dans un contexte comme celui de la formation FLI (vis-à-vis des stagiaires et vis-à-vis de l'institution).

En revanche, peu de stagiaires ont indiqué avoir eu des retours positifs quant à leurs accents, comme cela peut être le cas dans d'autres contextes (des accents considérés comme charmants ou sexys par exemple). Cette évaluation forcément négative permet de mieux comprendre en quoi l'authenticité devient un rempart et un refuge sécurisant. La thématique esthétique ne reposant sur autre chose qu'un système de représentations et des jugements de valeurs, il semble possible de la déplacer stratégiquement pour en faire une valeur originelle dans un système où la sacralisation de la langue française est perçue comme excluante.

### **Du mythe du « non-accent » au mythe du « bon accent, non étranger »**

Dans les parties précédentes, nous avons pu voir à quel point la notion d'accent, bien que chargée de sens, est peu ou pas questionnée en formation du point de vue pédagogique<sup>19</sup>. Les objectifs d'apprentissage liés à l'accent sont peu ou pas définis, laissant libre cours à un sentiment de norme sacralisée et inaccessible pour l'apprenant. C'est parfois même l'idée de « ne pas avoir d'accent » qui est évoquée ou présentée en référence dans le contexte des formations et dans les textes de cadrage, sans concrètement savoir à quoi cela peut se rapporter, ou plutôt sans qu'il y ait consensus chez les acteurs de l'apprentissage. Cela dit, cette approche est tellement généralisée et présente dans les discours communs qu'elle apparaît comme opératoire dans le cadre des formations : la référence du non-accent (ou du « moins d'accent possible ») est acceptée comme système d'explication et parfois brandie comme argument d'autorité. Dans ce cadre, il me semble intéressant, à l'instar de Lippi-Green (2012) d'associer les représentations liées à l'accent à la notion de mythe et de proposer, sur la base des éléments de mon enquête, une variante du « mythe du bon accent » en classe de langue, tout particulièrement en contexte FLI.

Le rôle du non-accent en tant que mythe est selon Rosina Lippi-Green celui d'un opérateur de compréhension. Elle rejoint en cela Barthes (1957), ou encore Lévi-Strauss 1983 pour qui le mythe contribue à la compréhension d'une réalité nouvelle en mobilisant des moyens de compréhension préexistants : si les uns ont un accent et un statut d'étranger, l'objectif idéal (devenir français) passe par la perte de l'un et de l'autre, l'un assimilé à l'autre par le jeu du mythe.

Bien que le « bon accent » ne corresponde à aucune réalité tangible, l'avoir, l'apprendre, l'acquérir, ou du moins l'approcher serait un moyen de s'approprier une logique qui, malgré

<sup>19</sup> Alors même que le terme « accent » est utilisé dans les exercices de répétition et de reproduction de modèles, assorti parfois des adjectifs « juste » et « bon ».

les faits avérés, permettrait d'expliquer ce qui est difficile à saisir pour de nouveaux apprenants. Ne pas exister réellement mais donner le sentiment d'être pourtant bel et bien réel, sans pour autant être défini, voilà la particularité du mythe du bon accent :

*People are quite comfortable with the idea of a standard language, so much they have no trouble describing and defining it, much in the same way that most people could draw a unicorn. (Lippi-Green, 2012 : 53)<sup>20</sup>.*

Pour les stagiaires en formation FLI, se représenter le bon accent est un critère plausible de la maîtrise idéale de la langue qui peut être presque « vérifiée » et confortée (avec/par la formatrice, les collègues, les commerçants) et presque consensuelle, ce qui contribue à établir le mythe du bon accent, voire à le légitimer. Ce qui renforce son importance est le fait qu'en formation il n'est pas présenté comme une notion critériée, mais comme une réalité qu'on ne questionne pas. Ce mythe propose une explication assez simple d'une réalité complexe, et le bon accent prend la forme d'une étape vers une compréhension et appropriation plus fine de la langue française en situation d'apprentissage.

Ce bon accent est à mettre en opposition avec ce qu'on entend communément par accent étranger, puisque c'est en partie de cela qu'il s'agit ici : l'accent étranger, identifié par contraste avec le « bon accent », celui qu'on cherche à acquérir, mais dont on ne veut pas dans toutes les situations, ou avec tous les interlocuteurs. Les points de vue de la réception et de la production se sont révélés dans l'enquête réellement complémentaires mais parfois paradoxaux, comme la volonté de certains stagiaires de cacher leur accent et montrer une forme de détachement ou au contraire l'envie de l'afficher pour affirmer une identité, et une certaine forme de fidélité.

## Synthèse et perspectives

Au terme de notre enquête nous avons indiqué l'intérêt de la prise en compte de l'accent étranger comme d'un outil qui participe à la définition de l'identité, avec la pluralité et l'évolutivité que suppose le concept d'identité. À titre d'illustration, certains stagiaires ont dit être « victimes » d'une méconnaissance de leur accent par les Français. Ces derniers ont tendance à « effacer » des différences tout en maintenant une opposition avec les « autres ». Ainsi, comme il est bien souvent difficile de différencier les accents farsi, syrien, soudanais ou encore vietnamien lorsqu'on n'est pas familier de locuteurs de ces pays, on perçoit clairement que le locuteur est étranger mais on ne sait pas d'où il vient. On le définit donc par un critère générique — la reconnaissance d'un accent sans être en mesure de l'identifier — qui le rend étranger. Les analyses menées dans mon travail de thèse impliquent de penser l'insécurité linguistique pour les adultes et l'acceptation de l'hétérogénéité comme une dynamique où les accents, dans leur sens commun, nous donnent des éléments de compréhension. Ces éléments peuvent alors être considérés comme des indicateurs pertinents et féconds pour contribuer à définir les enjeux et contours de la formation linguistique obligatoire tout en invitant à la repenser dans une perspective de langue d'accueil.

Les discours et les attitudes liés aux accents en formation linguistique obligatoire pour adultes allophones invitent, dans une perspective interactionniste et une visée formative, à s'interroger sur la question du rapport à la langue française et à ses variations du point de vue à la fois des apprenants et des enseignants-formateurs. En effet, les sentiments

---

<sup>20</sup> « Les gens sont plutôt à l'aise avec l'idée de langue standard, à tel point qu'ils n'ont aucun problème pour la décrire et la définir, à peu près de la même manière que la plupart des gens pourrait dessiner une licorne » [traduction de l'auteure].

d'appartenance, d'affiliation, mais également les résistances et obstacles ne peuvent s'entendre sans solliciter une démarche réflexive des acteurs du terrain de la formation des enseignants de FLE/S (parmi eux, les futurs formateurs FLI). Un enjeu particulier réside dans la prise en compte du poids des représentations liées aux accents – ainsi que dans la déconstruction des stigmatisations de ce qui est considéré comme « déviant ».

Cela invite fortement à poursuivre le travail de conceptualisation et de problématisation par lequel les termes d'altérité et d'insertion prennent tout leur sens. C'est en cela que les recherches en didactique des langues-cultures et en sociolinguistique sur ce que sous-tend le terme de « natif », peuvent par exemple contribuer à alimenter les recherches sur les accents (mettant en jeu langues, variations, identités) et réciproquement. C'est en ce sens également que les travaux menés par Baratta (2017, 2018) en contexte anglo-saxon permettent de dépasser des frontières épistémologiques et d'envisager le rapport aux accents comme contenu de formation des enseignants. De plus, envisager les questions d'accent, de migration, d'identité, de loyauté linguistique (Lüdi & Py, 1986, 1989) au prisme des enjeux de la globalisation (Duchêne & Heller, 2012) permettrait d'ancrer le champ de la formation linguistique pour adultes migrants dans une approche résolument critique, loin de l'approche actuelle en FLI qui pose un lien non questionnable entre intégration et l'apprentissage de LA langue française.

## Bibliographie

- BARATTA Alex, 2016, « Keeping it real or selling out », *Pragmatics and Society*, n°7(2), pp. 291-319.
- BARATTA Alex, 2017, « Accent and Linguistic Prejudice within British Teacher Training », *Journal of Language, Identity & Education*, pp. 416-423.
- BARATTA Alex, 2018, « “I Speak How I Speak” : A Discussion of Accent and Identity Within Teachers of ELT », dans *Criticality, Teacher Identity, and (In)equity in English Language Teaching* (Vol. 35), Springer, Cham.
- BARTHES Roland, 1957, *Mythologies*, Seuil, Paris.
- BILLIEZ Jacqueline, & LAMBERT Patricia, 2005, « Mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues », dans C. Van Den Avenne (dir.), *Mobilité spatiale: dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues*, L'Harmattan, Paris.
- BILLIEZ Jacqueline, & MILLET Agnès, 2001, « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », dans *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, pp. 31-49.
- BLANCHET Philippe, 2016, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Textuel, Paris.
- BOUDREAU Annette, 2016, *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*, Classiques Garnier, Paris.
- BOYER Henri, 1991, *Langues en conflit études sociolinguistiques*, L'Harmattan, Paris.
- BOYER Henri, 2015, « “Vous venez d'où pour avoir cet accent ?”. La communauté linguistique comme marché soumis à l'imaginaire de la communauté », *Lengas – Revue de sociolinguistique*, n°77.
- CANDEA Maria, & TRIMAILLE Cyril, 2015, « Introduction. Phonétique, sociolinguistique, sociophonétique : histoires parallèles et croisements », *Langage et société*, n°151(1), pp. 7-25.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, Strasbourg.

- DUCHÊNE Alexandre, & HELLER Monica, 2012, *Language in late capitalism : Pride and profit* (Vol. 1), Routledge, Londres.
- DUPOUY Myriam, 2018, *Dire (avec) l'accent. Représentations et attitudes liées aux accents en formation linguistique obligatoire pour adultes migrants allophones*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- FRANÇOIS Denise, 1976, « Réflexions sur la formation des moniteurs d'alphabetisation de travailleurs immigrés », *Langue française*, pp. 108-115.
- FRANÇOIS Frédéric, 1980, « Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles », *Langages*, n°59, pp. 25-52.
- GADET Françoise, 2007, *La variation sociale en français*, Ophrys, Paris.
- GARDY Philippe, & LAFONT Robert, 1981, « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », dans *Langages*, n°61, pp. 75-91.
- GASQUET-CYRUS Médéric, 2010, « L'accent : concept (socio)linguistique ou catégorie de sens commun ? », dans *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Lambert-Lucas, Limoges, pp. 179-189.
- GASQUET-CYRUS Médéric, 2012, « La discrimination à l'accent en France : idéologies, discours et pratiques », *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, n°6, pp. 227-246.
- HENDERSON Alice, 2014, « Takes Two to Tango : Research into Accent, Comprehensibility and Intelligibility and the Implications for CLIL », *Language Learning, Discourse and Communication*, Springer, Cham, pp. 63-80.
- LAURET Bertrand, 2007, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Hachette, Paris.
- LE DÛ Jean, & LE BERRE Yves, 1996, « Parité et disparité: sphère publique et sphère privée de la parole », *La Bretagne linguistique*, n°10, pp. 7-25.
- LEVIS John, & MOYER Alene, 2014, *Social dynamics in second language accent* (Vol. 10), Walter de Gruyter, Boston.
- LÉVI-STRAUSS Claude, 1983, *Le regard éloigné*, Plon, Paris.
- LIPPI-GREEN Rosina, 2012, *English with an accent : language, ideology and discrimination in the United States*, Routledge, Londres, New York.
- LÜDI Georges, & PY Bernard, 1986, *Être bilingue*, Peter Lang, Berne.
- LÜDI Georges, & PY Bernard, 1989, « La Suisse : un laboratoire pour l'étude de la dynamique des langues en contact », *Langage & société*, pp. 87-92.
- MARCELLESI Jean-Baptiste, 2003, *Sociolinguistique : épistémologie, langues régionales, polynomie* (T. Bulot & P. Blanchet, Éd.), L'Harmattan, Paris.
- MARX Nicole, 2002, « Never Quite a "Native Speaker": Accent and Identity in the L2 - and the L1 », *Canadian Modern Language Review*, n°59.
- MEYER Jeanne, 2011, « Accents et discriminations : entre variation linguistique et marqueurs identitaires », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n°1(1), pp. 33-51.
- MILROY James, & MILROY Lesley, 1985, « Linguistic change, social network and speaker innovation », *Journal of Linguistics*, n°21(2), pp. 339-384.
- MOÏSE Claudine, 2009, « Le poids de la langue française, entre sentiment de menace et dynamiques langagières », dans Gasquet-Cyrus, M. & Petitjean, C.(éds), *Le Poids des langues*, L'Harmattan, Paris, pp. 237-253.
- MOYER Alene, 2013, *Foreign accent the phenomenon of non-native speech*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne.
- PEUGNY Camille, 2009, *Le déclassé*, Grasset, Paris.
- REY Alain, 1972, « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française*, n°16, pp. 4-28.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz.

**Rédactrice en chef** : Clara Mortamet.

**Comité scientifique** : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** : Mickael Abecassis, Michelle Auzanneau, Annette Boudreau, Zoe Boughton, Zsuzsanna Fagyal, Françoise Gadet, Stéphanie Galligani, Marie-Noëlle Guillot, Philippe Hambye, Patricia Lambert, Gregory Miras, Tim Pooley, Wim Remysen.

Laboratoire Dylis – Université de Rouen  
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425