

RECHERCHE

PERCEPTION POSITIVE DE LA VARIATION GÉOGRAPHIQUE DU FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Aleksandra D. Savenkova

CLESTHIA & DILTEC

Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France

Résumé

Malgré quelques rares initiatives ponctuelles (méthode « Cosmopolite » de Hirschsprung et Tricot (2017), par exemple), le constat général reste le même : en termes de représentation de la variation diatopique, les manuels de Français Langue Étrangère (FLE) véhiculent une norme artificielle exclusivement parisiano-centrée. Pour vérifier si le frein principal à l'introduction de la variation diatopique dans les méthodes de langue vient du rejet des accents régionaux du français par les professeurs de FLE, nous avons procédé à un sondage perceptuel d'acceptation à visée didactique auprès de ce public. Nous avons proposé à des enseignants et des enseignantes de FLE des enregistrements audio avec une prononciation régionalement marquée (des stimuli préenregistrés par des locuteurs francophones de régions françaises (Grand Est et Nouvelle Aquitaine, Guadeloupe et La Réunion) et de pays francophones (Algérie, Canada, Cameroun, Mauritanie et Suisse). Les résultats montrent une meilleure acceptation de ce type d'extrait dans les manuels, que celle qu'on aurait pu prévoir; les commentaires justifiant l'acceptation de la variation diatopique par les enseignants de FLE constituent l'objet principal de cet article.

Abstract

Despite a few rare occasional initiatives (such as the "Cosmopolite" textbook by Hirschsprung and Tricot (2017)), the general observation remains the same: in terms of representing diatopic variation, French as a Foreign Language (FFL) textbooks convey an exclusively Paris-centric artificial norm. In order to verify if the main obstacle to introducing diatopic variation in language methods stems from the rejection of regional accents in French by FFL teachers, we conducted a perceptual survey aimed at didactic acceptance among this audience. We proposed to the FFL teachers to listen to audio recordings featuring regionally marked pronunciation (pre-recorded stimuli by French speakers from the regions of Grand Est and Nouvelle Aquitaine, Guadeloupe and La Réunion, and French-speaking countries such as Algeria, Canada, Cameroon, Mauritania, and Switzerland). The results show a better acceptance of this type of extract in textbooks than one might

have expected; the comments justifying the acceptance of diatopic variation by FLE teachers are the main subject of this article.

Mots-clés

Didactique de l'oral, variation diatopique, accents régionaux, représentations

Key-words

Applied linguistics, diatopic variation, accents, linguistic representation

INTRODUCTION

L'enseignement de l'anglais aux étrangers mentionne explicitement l'existence d'accents forts et intègre leur compréhension dans les compétences à enseigner ; en outre, il admet officiellement l'existence de plusieurs standards, les plus courants étant « l'anglais britannique/ américain ». Le cas de l'espagnol connaît aussi plusieurs modèles de référence (Guajardo, 2009) mais l'enseignement du français reste plus délicat avec une place centrale donnée à un standard de France présenté comme homogène – en tout cas dans la plupart des manuels¹ (à l'exception notable de la méthode *Cosmopolite* (Hirschsprung & Tricot, 2017) qui est à ce jour, à notre connaissance, la seule qui fasse entendre des accents des apprenants étrangers ainsi qu'une diversité de prononciations régionales en proportion assez importante²). La longue tradition didactique nourrie par les idéologies langagières du français langue d'enseignement a donné lieu aux standards didactiques actuels. Ces standards sont de plus en plus interrogés comme producteurs d'un français artificiel, éloigné des pratiques des francophones « natifs » (Weber, 2013). Le domaine qui nous intéresse ici est celui des normes de prononciation, issues de l'idéologie d'un standard unique, en l'occurrence le français « sans accent » qu'il faudrait prendre comme modèle notamment dans l'enseignement. La question que se posent les apprenants de FLE en arrivant en France « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? » (Weber, 2006) est un résultat de la préconisation de ce modèle unique, véhiculé par l'idéologie du standard, ancré dans l'imaginaire linguistique des francophones, qui prend ses racines dans l'histoire de la langue française (Lodge, 1997).

Or, ce consensus semble se trouver à une croisée de dynamiques contradictoires qui suscitent des tensions de plus en plus fortes. D'un côté, on constate une tendance à l'homogénéisation des standards locaux en France métropolitaine (Lodge, 1991; 2004), qui fait suite à une forte marginalisation des langues régionales et conduit à une homogénéisation qui pèse lourd sur les idéologies normatives institutionnelles.

¹ « la langue présentée dans les manuels didactiques est presque exclusivement celle de Paris » (Steffens & Baiwir, 2021, p.12).

² Nous ne prenons pas en compte d'autres méthodes, comme *Alter Ego + 2* (Berthet & al., 2012) où l'on peut entendre un bref extrait d'interview avec deux auteurs Canadiens, dont un est Québécois, (*Leçon 1. Ils sont fous ces Français !*) et où nous n'avons trouvé que 3 enregistrements sur le total de 147 pistes sur le CD qui présentent des traits de prononciation régionalement marquée du français.

De l'autre, on constate une variation de plus en plus grande et visible, liée aux contextes bi-plurilingues de la francophonie dont la France fait partie. Dans le domaine des normes de prononciation, le brassage des accents dits étrangers, en lien avec la multiplication des connexions et des mobilités des personnes, a permis de rendre dicible et pensable le brassage des accents dits « régionaux » et a suscité des dynamiques nouvelles.

Aujourd'hui, le concept de glottophobie³ lancé par Blanchet (2016) a rencontré un succès croissant auprès du grand public. De plus, à la suite d'une altercation filmée, en octobre 2018, entre un responsable politique national (Jean-Luc Mélenchon) et une journaliste de Toulouse (Véronique Gaurel), la notion de glottophobie dans son acception particulière de « discrimination fondée sur l'accent » s'est imposée si largement dans les débats médiatiques qu'elle a donné lieu à deux propositions de loi⁴ et à des dizaines de milliers de réactions sur internet. Il est aujourd'hui nécessaire que l'apprenant puisse comprendre un plus grand nombre de francophones : cette nécessité s'accorde à la compétence sociolinguistique prévue par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001).

Quelle est la place de la variation régionale dans l'enseignement du FLES ?

Weber (2022, p.93) parle de l'intérêt de « l'exploitation des corpus oraux » qui serviront de matériel audio authentique pour les enseignants, ainsi que de « l'utilité d'intégrer la phonétique variationnelle ». Nous nous joignons ici à sa vision des choses, préconisant l'enseignement du français « tel qu'il est parlé » (Weber, 2013 ; 2016 ; 2019). Même si l'auteure sous-entend que tout langage implique la présence de variations, nous proposons de modifier cette formulation et de présenter aux apprenants *les français tels qu'ils sont parlés*, une démarche qui nécessite de déconstruire l'image d'une langue française homogène et uniforme, ancrée uniquement sur le territoire de France métropolitaine.

Deux projets récents, le PFC-EF (PFC-Enseignement du français) et IPFC (InterPhonologie du Français Contemporain) de Detey et al. (2010) montrent la nécessité d'une meilleure prise en compte des travaux sociolinguistiques des dernières décennies pour la didactique du FLE. Detey et Racine (2012) citent notamment la nécessité de mieux prendre en compte la variation phonéto-phonologique dans l'enseignement en français, car la norme instaurée par le CECR

³ Cette notion « désigne les discriminations à prétexte linguistique et inclut le processus de stigmatisation qui conduit à ces discriminations » (Blanchet, 2021, p.155).

⁴ La première, le projet de loi pénalisant la glottophobie par la députée LREM Laetitia Avia, appelé « PROPOSITION DE LOI Visant à reconnaître la glottophobie comme discrimination », publié sur Twitter le 18 octobre 2018. (Tweet de Laetitia Avia présentant la proposition de loi : <https://t.co/dcy3mKiVXj>). La deuxième proposition reconnaissant l'accent comme un critère de discrimination et « visant à promouvoir la France des accents », a été déposée le 3 décembre 2019 par le député Christophe Euzet et plusieurs de ses collègues et a été adopté par l'Assemblée Nationale en première lecture le 26 novembre 2020. (<https://www.vie-publique.fr/loi/277433-proposition-de-loi-glottophobie-promouvoir-la-france-des-accents>)

obéit à un standard de France métropolitaine, qui exclut d'autres variétés nationales. Les recherches sur la sensibilisation ou l'enseignement de la variation diatopique dans le cadre de l'enseignement de FLE ne sont pas nombreuses. Quelques tentatives de sensibilisation aux accents sont mentionnées lors des publications scientifiques, comme pour le français du Québec, de Suisse, du Cameroun (Maizonniaux, 2019) et d'autres pays francophones d'Afrique (Maizonniaux & al., 2018). L'étude d'Egginton (2014, p.218) portant sur les régionalismes picards, démontre que 100 % des participants apprenants de FLE se sont dits sensibles à certains aspects phonétiques régionaux, un peu moins aux régionalismes lexicaux et presque insensibles aux différences de syntaxe. Selon Egginton « c'est plus souvent l'usage quotidien ou l'expérience qui [...] sensibilise aux régionalismes plutôt que les apports faits en cours de français » (2014, p.218) ce qui laisse penser que la place donnée, dans les cours, aux particularités phonétiques régionales, même locales, n'est pas importante. Il en va de même pour la place donnée à la variation diatopique orale dans les manuels (enregistrements audio). Des travaux comme ceux de Falkert (2019) et de Duchemin (2017) montrent que peu de manuels donnent une représentation satisfaisante des accents ; ceux qui le font en donnent une vision stéréotypée. En outre, les objectifs pédagogiques d'une telle introduction de prononciations non-standards ne sont pas clairement définis (Falkert, 2019).

Dans le cadre de notre recherche, nous visons à cerner comment ces dynamiques nouvelles et tensions autour d'un « standard linguistique » unique sont mises en lumière à travers le processus de transmission des langues (dans notre cas, tout particulièrement l'enseignement formel du français comme langue étrangère) mais aussi comment les idéologies se renégocient aujourd'hui sous l'effet de normes en conflit.

Nous présenterons dans cet article les résultats d'un sondage perceptuel d'acceptation à visée didactique, destiné aux enseignants et enseignantes de FLE, que nous avons mené dans le cadre de notre recherche.

ÉTUDE PERCEPTIVE

1. Protocole

Le sondage a été mis en ligne sur la plateforme Lime Survey. Les participants et les participantes ont été recrutés de trois manières différentes. En premier lieu, nous avons fait appel à notre réseau personnel ; nous avons également pu profiter de l'accès à un réseau roumain d'enseignants de FLE par nos contacts universitaires ; enfin, nous avons utilisé le groupe Facebook « FLE Le français langue étrangère⁵ ». Cela explique une participation importante d'enseignants de FLE roumains et russes. Le sondage a été actif de mars à juin 2022. Nous avons obtenu au total 52 réponses analysables. Nous avons constaté 40 abandons ; ce taux élevé est

⁵ <https://www.facebook.com/groups/148671695718073>

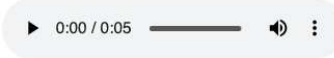
probablement dû à la longueur du sondage (durée moyenne de 25 minutes alors qu'une durée de 15 minutes était annoncée).

Le sondage commençait par une question « *Etes-vous, avez-vous été, ou comptez-vous devenir enseignant-e de FLE ?* ». Si le participant répondait « oui », il pouvait commencer le sondage, sinon le sondage était clos automatiquement. Le sondage était constitué de quatorze questions de perception (dont deux distracteurs⁶) : dans la consigne, on demandait aux enseignants de se positionner par rapport à des enregistrements qu'ils pouvaient intégrer dans leur préparation de cours. S'ensuivait une question à choix unique « *Quelle est la place que vous accordez aux accents du français pendant vos cours ?* » avec un espace facultatif pour les commentaires. La dernière partie du sondage présentait des questions sur le profil des participants (âge, langues parlées, expérience professionnelle, etc.).

Les questions de perception suivaient le même modèle et étaient affichées dans un ordre aléatoire, différent pour chaque participant, pour neutraliser le biais de l'ordre de passation des questions. Voici un exemple de questions de perception du sondage :

Figure 1. Modèle de question de perception.

Écoutez cet extrait audio et répondez aux questions ci-dessous



1) Utiliseriez-vous cet enregistrement en classe de FLE ? (Cette question est obligatoire)

- Oui
- Non

1bis) Pourquoi ? (facultatif)

2) A-t-il sa place dans un manuel ? (Cette question est obligatoire)

- Oui, dans un manuel de FLE général
- Oui, dans un manuel de prononciation / de phonétique du français
 - Oui, les deux
 - Non

3a). Si oui, à quel(s) niveau(x) de la langue française ?

3b). Si non, expliquez brièvement

Notre hypothèse pour ce sondage était la suivante :

⁶ Nous avons ajouté deux stimuli avec un débit de parole élevé et une qualité d'articulation plus basse afin de ne pas trop focaliser l'attention des participants sur la présence de la prononciation régionalement marquée.

Les variantes de prononciation les plus éloignées du « standard » seraient les moins acceptées par les enseignants et enseignantes de manière explicite⁷ et/ou statistique⁸.

La contre-hypothèse à cela pourrait se formuler ainsi : la prononciation régionalement marquée ne serait pas évoquée comme motif pour le rejet ou l'acceptation des stimuli et le classement des stimuli par ordre d'acceptation serait indépendant du « degré d'accent » (cf. description des stimuli ci-dessous).

2. Description des stimuli

Dans ce test, nous avons utilisé des extraits audio d'un seul corpus, constitué par nos soins pour plusieurs sondages perceptifs⁹. Ce corpus est composé de deux types de stimuli : des extraits audio des manuels de FLE avec une prononciation non-marquée régionalement et des extraits audio que nous avons sollicités, enregistrés par différents locuteurs ayant une prononciation régionalement marquée. Les informateurs et informatrices qui ont participé à l'enregistrement ont tous lu des courts textes, dialogues ou monologues issus de manuels de FLE existants.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nos hypothèses prennent en compte le « degré d'accent » des enregistrements audio ; pour cela nous avons, dû au préalable, classer les stimuli dans les catégories perceptives suivantes : « accent standard », « accent léger », « accent fort ». Puisque la catégorisation est un processus subjectif, nous n'avons pas pu nous reposer sur notre seul jugement de perception pour classer les stimuli. Nous avons mis en place un pré-test et avons fait écouter 33 stimuli de notre corpus à 40 personnes : 32 personnes ont passé le test en ligne sur la plateforme PsyToolkit (Stoet, 2010; 2017) et les 8 restantes ont participé en présentiel. Les stimuli ont été choisis de manière à avoir la même durée, 6 à 7 secondes et un nombre de syllabes comparable (25 syllabes par stimulus en moyenne). La consigne de ce pré-test pour chaque stimulus était formulée ainsi :

Si vous entendez cette personne, que pensez-vous spontanément ?

- *j'entends une personne qui n'a pas un accent particulier : I*
- *j'entends une personne qui a un léger accent : II*
- *j'entends une personne qui a un fort accent : III*

Voici le tableau récapitulatif avec les stimuli sélectionnés :

⁷ Par exemple des commentaires de type : « accent trop prononcé ».

⁸ Pourcentage plus élevé d'acceptation des stimulus du groupe « accent standard », par rapport au groupe « accent fort », sans commentaires des participants.

⁹ Les sondages font partie d'une recherche de thèse. Un seul sondage est présenté dans cet article.

Tableau 1. Liste des stimuli utilisés dans le sondage.

N°	Ancrage géographique	Voix	Degré d'accent perçu	Transcription de l'extrait	Origine du texte (manuel de FLE, niveau)
1	Suisse	f	77,5% - I	Je suis arrivée à Bruxelles il y a deux ans c'est vrai Bruxelles n'est pas aussi grand que Paris	<i>Génération</i> (Cocton, 2016), A2
2	Moselle	f	72,5% - I	Rien pourtant ne manquait. Mais toutes ces richesses et beautés répandues ne me sauvaient pas	<i>Phonétique essentielle du français</i> (Kamoun & Ripaud, 2017), B1-B2
3	Réunion	f	77,5% - I	Bonjour monsieur, j'ai lu votre annonce pour l'appartement près du parc Monceau, est-ce qu'il est encore à louer ?	<i>Génération</i> (Cocton, 2016), A2
4	Guadeloupe	f	72,5% - II	Je m'étonne que l'écoulement des heures m'y ait paru, cette fois, d'une si angoissante lenteur	<i>Phonétique essentielle du français</i> (Kamoun & Ripaud, 2017), B1-B2
5	Sud-Ouest	m	75% - II	Bonjour madame. Oui, tout à fait. Mille quatre cent quatre-vingts euros par mois. Les charges sont incluses.	<i>Génération</i> (Cocton, 2016), A2
6	Suisse	m	65% - II	Bon, moi, j'ai une faim de loup ! Hum, ça me tente bien. J'hésite quand même avec la tarte au saumon, ou le sandwich maison au poulet.	<i>Phonétique en dialogues</i> (Martinie & Wachs, 2007), niveau débutant
7	Algérie	f	35% - I, 62,5% - II	Madame Vosgean. Pour me joindre, je vous laisse mon téléphone zéro sept, cinquante-trois, quatre-vingt-neuf, dix, cinquante-et-un	<i>Génération</i> (Cocton, 2016), A2
8	Algérie	m	37,5% - I, 60% - II	Oh non, pas Montpellier, trop grand, et puis l'ambiance dans les campings de ville, non merci	<i>Phonétique en dialogues</i> (Martinie & Wachs, 2007), niveau débutant
9	Cameroun	f	85% - III	Formation : radical de la première personne du pluriel au présent plus terminaisons.	<i>Adomania 3</i> (Gallon & al., 2017), A2

10	Mauritanie	m	72,5% - III	Les Français jettent environ cinq cent quatre-vingt-dix kilos de déchets, par an et par personne.	<i>Adomania 3</i> (Gallon & al., 2017), A2
1	Québec	m	70% - III	Vous avez un lave-linge et un four à micro-ondes. Et la cuisine est complètement équipée	<i>Génération</i> (Cocton, 2016), A2
2	Sud-Ouest	f	42,5% - I, 50% - III	Je viens d'acheter un guide de la région du Languedoc-Roussillon. C'est le parfum des vacances, non ?	<i>Phonétique en dialogues</i> (Martinie & Wachs, 2007), niveau débutant

Les stimuli ont été classés dans les catégories respectives de cette manière :

- Majorité de réponses¹⁰ « *j'entends une personne qui n'a pas un accent particulier* » → I → groupe « *accent standard* »
- Majorité de réponses « *j'entends une personne qui a un léger accent* » → II → groupe « *accent léger* »
- Majorité de réponses « *j'entends une personne qui a un fort accent* » → III → groupe « *accent fort* »

Les stimuli n°7, n°8 et n°12, perçus de manière plus disparate, nous ont conduit à nuancer nos choix. Plus exactement, pour les locuteurs algériens des stimuli n°7 et n°8, principalement perçus comme ayant un léger accent par 62,5% et 60% de participants respectivement, ou comme n'ayant pas d'accent particulier par 35% et 37,5% de participants, nous avons fait le choix de les placer dans la catégorie « *accent léger* ». Le stimulus n°12 a été considéré comme « *accent fort* » bien que seulement avec 50% des votes l'avaient placé en catégorie III, « *fort accent* ». Il est vrai que 42,5% de participants avaient entendu un « *accent léger* », mais nous nous sommes aperçus que quelques participants du pré-test venaient de la même région (Sud-Ouest de la France) ce qui a pu biaiser les résultats.

3. Participants

Les 52 participants au sondage, enseignants ou futurs enseignants de FLE, étaient âgés de 23 à 64 ans (l'âge médian était de 40 ans). 13 personnes se sont déclarées francophones « *natives* »¹¹, dont 2 se sont déclarées bilingues de naissance¹² et 2 francophones monolingues¹³ ; 39 se sont dites francophones non-natifs. Voici la distribution des langues maternelles déclarées par les participants et participantes :

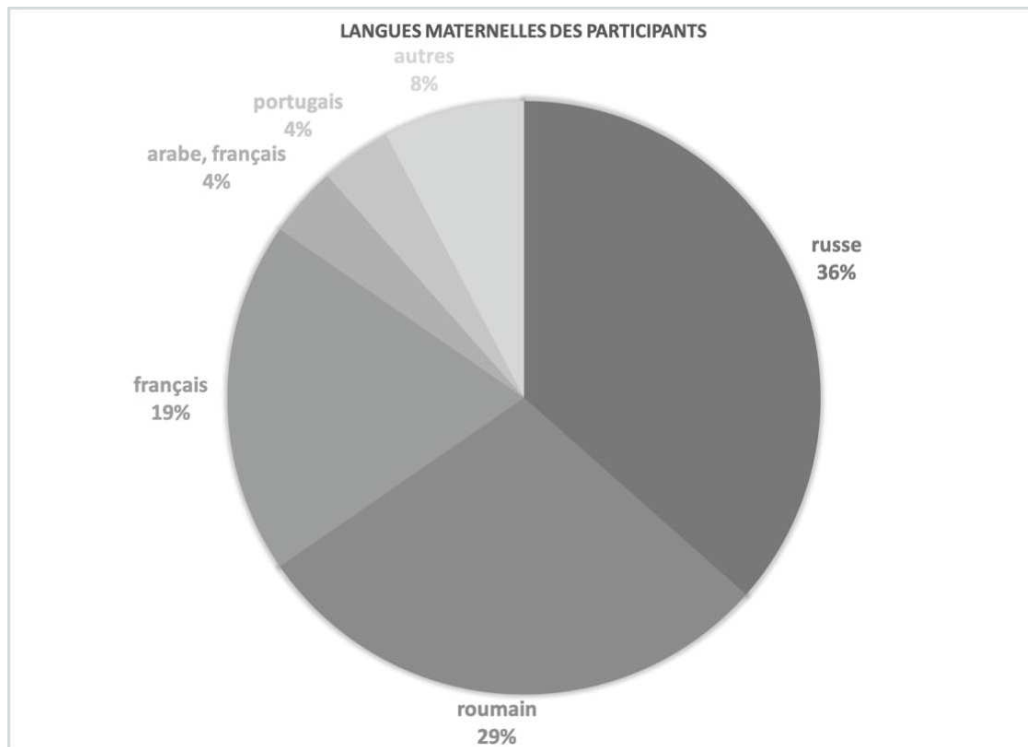
¹⁰ C'est-à-dire plus de 70%

¹¹ C'est-à-dire français L1 : question du sondage « *Langue(s) maternelle(s)* ».

¹² Ces participants ont mentionné deux L1, dont une était le français.

¹³ Ces participants ont répondu « *non* » à la question « *Parlez-vous couramment une ou plusieurs autre(s) langue(s)?* ».

Figure 2. Langues maternelles déclarées par les participants du Sondage pour les enseignants de FLE.



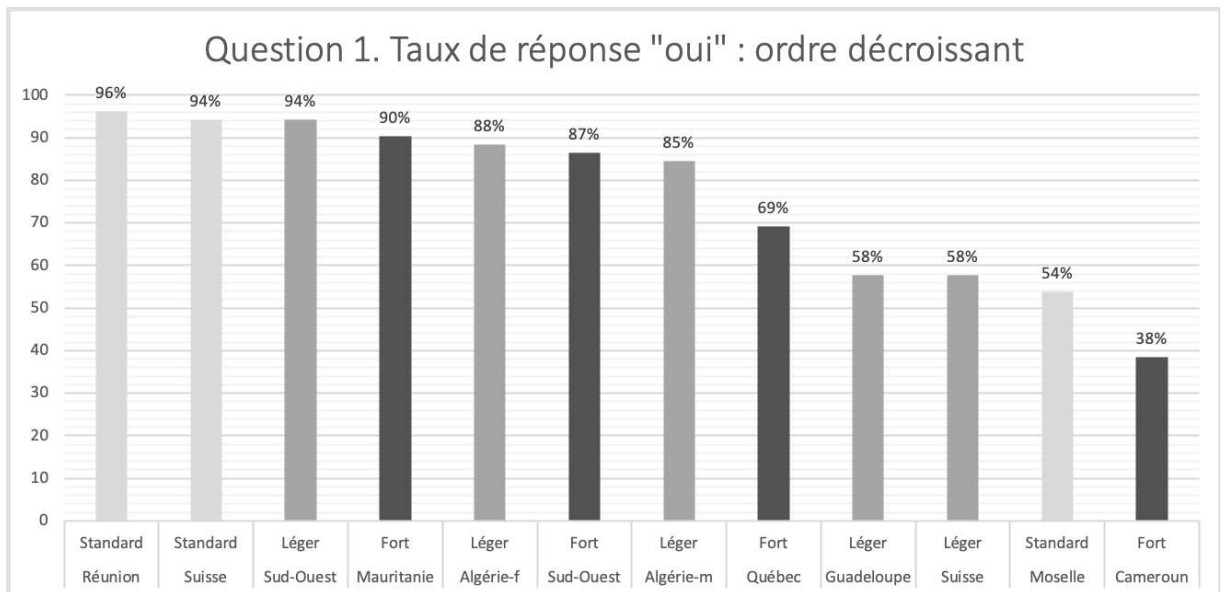
Leur niveau d'études était principalement Master ou Doctorat (71%) et Licence (13%). Le temps médian de leur expérience professionnelle était de 12 ans ; trois participants n'avaient pas d'expérience professionnelle (ils étaient alors en formation pour devenir enseignant ou enseignante de FLE).

RÉSULTATS

1. Stimuli déclarés comme le mieux acceptés pour un cours de FLE

Nous avons analysé les 52 réponses à la Question 1 « Utiliseriez-vous cet enregistrement en classe de FLE ? » et notre hypothèse principale semble infirmée par les réponses obtenues, à savoir que la distribution des stimuli des plus acceptés vers les moins acceptés ne s'est pas faite par le « degré d'accent » : les stimuli du groupe « accent standard » n'ont pas été tous classés parmi les plus acceptés et les stimuli du groupe « accent fort » n'ont pas été les moins acceptés. Sur ce graphique où les stimuli sont classés par ordre décroissant – des plus acceptés vers les moins acceptés, nous pouvons voir que les stimuli du groupe « accent standard » ne sont pas les plus acceptés et donc ne sont pas tous classés à gauche, les stimuli du groupe « accent léger » ne sont pas au milieu et les stimuli du groupe « accent fort » ne sont pas les moins acceptés (à droite sur le graphique).

Figure 3. Question 1 « Utiliseriez-vous cet enregistrement en classe de FLE ? ». Taux de réponse « oui » par stimulus (dans l'ordre décroissant).

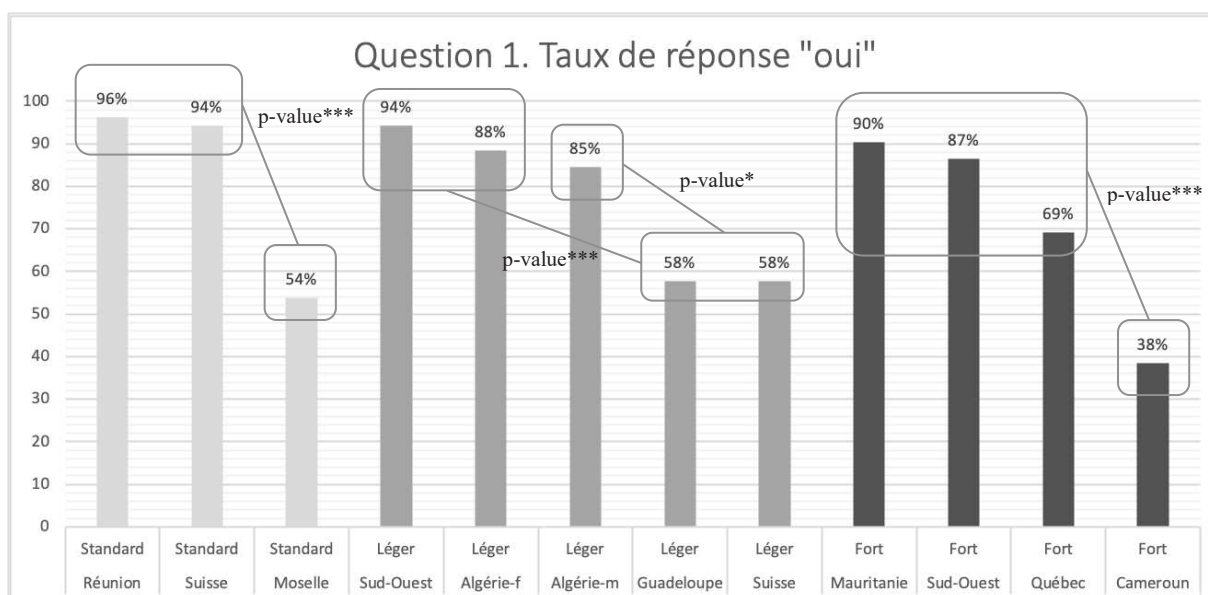


Il n'y a aucune différence significative entre les groupes de stimuli des trois groupes, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différence significative entre l'acceptation des stimuli par « degré d'accent » (vérifié avec GLMM¹⁴ dans RStudio). Cependant, au sein de chaque groupe, il y a des stimuli qui sont moins acceptés par rapport aux autres du même groupe et ceci de manière significative¹⁵. Ce sont : *Moselle* (groupe « accent standard »), *Guadeloupe* et *Suisse* (groupe « accent léger ») et *Cameroun* (groupe « accent fort ») :

¹⁴ Modèles linéaires généralisés à effets mixtes.

¹⁵ Calcul effectué avec le test d'ANOVA à un facteur dans RStudio ; (p-value* ≤ 0.05 ; p-value** ≤ 0.01 ; p-value*** P ≤ 0.001).

Figure 4. Question 1 « Utiliseriez-vous cet enregistrement en classe de FLE ? ». Différence significative de l'acceptation des stimuli au sein de chaque groupe.



2. Stimuli déclarés comme le mieux acceptés pour un manuel de FLE

Nous rappelons ici que la Question 2 a été formulée de façon suivante « A-t-il¹⁶ sa place dans un manuel ? » et quatre choix exclusifs de réponse ont été proposés :

- Oui, dans un manuel de FLE général
- Oui, dans un manuel de prononciation / de phonétique du français
- Oui, les deux
- Non

Pour faciliter les calculs statistiques et la comparaison avec la Question 1, nous avons transformé les réponses en système bi-catégoriel, en ne laissant que deux réponses possibles : *oui* (a, b et c) et *non* (d). De prime abord, nous constatons que les taux d'acceptation de la Question 2 sont plus élevés que pour la Question 1 : 13 stimuli sur 14 ont reçu plus de réponses « oui » lors de la deuxième question. Cette tendance est illustrée dans le tableau ci-dessous (le taux de réponses « oui » est mis **en gras** là où il est plus élevé par rapport à la première question).

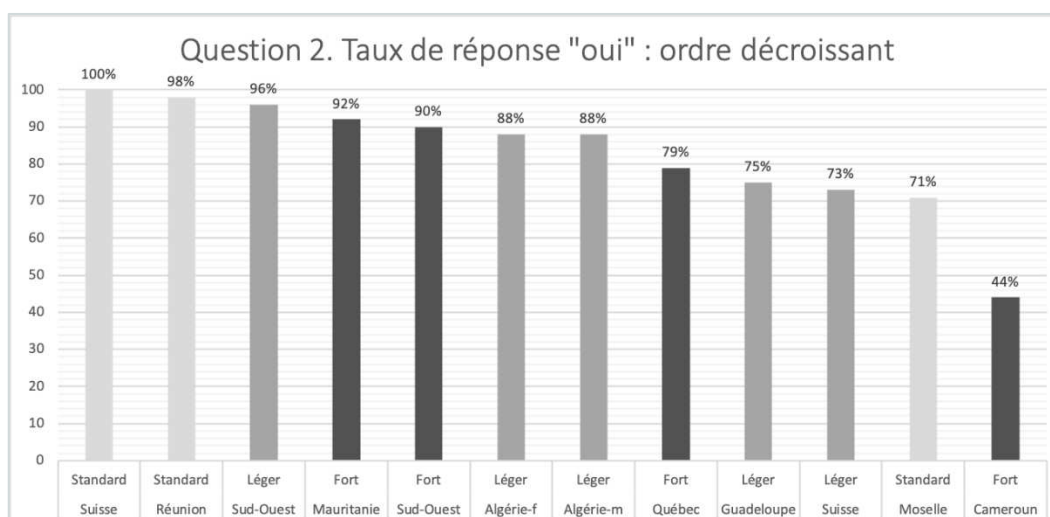
¹⁶ « il » - enregistrement.

Stimulus	Groupe	Q1, taux de réponse "oui"	Q2, taux de réponse "oui"
Suisse	Standard	94%	100%
Réunion	Standard	96%	98%
Sud-Ouest	Léger	94%	96%
Mauritanie	Fort	90%	92%
Sud-Ouest	Fort	87%	90%
Algérie-f	Léger	88%	88%
Algérie-m	Léger	85%	88%
Québec	Fort	69%	79%
Guadeloupe	Léger	58%	75%
Suisse	Léger	58%	73%
Moselle	Standard	54%	71%
Cameroun	Fort	38%	44%

Tableau 2. Différence du taux d'acceptation entre la Question 1 « Utiliseriez-vous cet enregistrement en classe de FLE ? » et la Question 2 « A-t-il sa place dans un manuel ? »

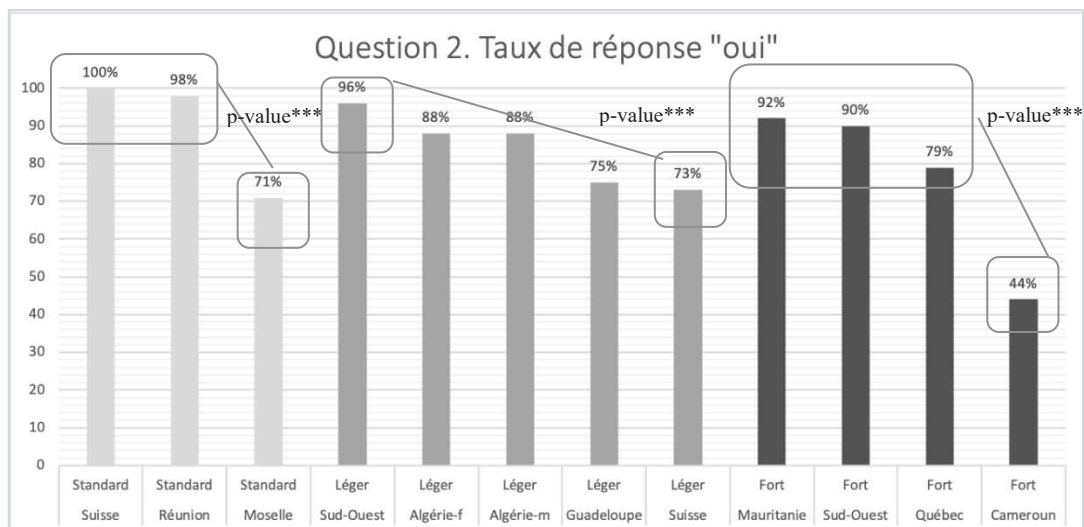
Visualisons le classement des stimuli en fonction des réponses à la Question 2 « A-t-il sa place dans un manuel ? » :

Figure 5. Question 2 « A-t-il sa place dans un manuel ? ». Taux de réponse « oui » par stimulus (dans l'ordre décroissant).



Pour cette question également, le degré d'accent n'a pas été significatif. Pareillement, nous constatons que quelques stimuli ont été moins acceptés au sein de chaque groupe :

Figure 6. Question 2 « A-t-il sa place dans un manuel ? ». Différence significative de l'acceptation des stimuli au sein de chaque groupe



3. Analyse des commentaires recueillis

Les participants ont pu laisser des commentaires justifiant les choix qu'ils ont fait :

- La question 1 « *Utiliserez-vous cet enregistrement en classe de FLE ?* » était suivi de la question facultative « *Pourquoi ?* »
- La question 2 « *A-t-il sa place dans un manuel ?* » prévoyait, en cas de réponse négative, l'apparition d'une question obligatoire « *Si non, expliquez brièvement* ».

Les commentaires recueillis pouvaient être divisés en deux catégories : commentaires « positifs », ou commentaires d'acceptation, réponses à la question « *Pourquoi ?* » et commentaires « négatifs », ou commentaires de rejet, réponses à la question « *Pourquoi ?* » et à la question « *Si non, expliquez brièvement* ». Nous analyserons dans cet article les commentaires « positifs » uniquement, le nombre de commentaires de rejet sera néanmoins donné à titre informatif.

Pour une pré-analyse, nous avons extrait tous les commentaires laissés par les participants et nous les avons regroupés par motifs. Une grande partie des commentaires était liée aux objectifs pédagogiques, comme par exemple : « pour apprendre les noms des plats (produits alimentaires) », « Pour enseigner les expressions avec AVOIR, Avoir faim....etc ». En termes de résultats, nous nous attendions à un taux de rejet explicite lié à la prononciation régionalement marquée, très important. Cependant la tendance était inverse : les stimuli ont été acceptés pour différentes raisons, y compris pour l'« accent » perçu. Nous avons analysé 276 commentaires au total que nous présentons dans le tableau récapitulatif suivant :

N°	Ancrage géographique	Groupe du degré d'accent	Nb de commentaires d'acceptation	Dont liés à la prononciation	Dont liés à l'« accent » de manière explicite	Nb de commentaires de refus	Dont liés à l'« accent » de manière explicite
1	Suisse	standard	15	9	0	0	0
2	Moselle	standard	8	3	0	15	1
3	Réunion	standard	15	7	2	1	0
4	Guadeloupe	léger	6	3	1	13	0
5	Sud-Ouest (m)	léger	16	8	4	4	2
6	Suisse	léger	11	3	1	17	4
7	Algérie (f)	léger	15	4	2	9	2
8	Algérie (m)	léger	12	8	2	10	1
9	Cameroun	fort	6	4	4	29	3
10	Mauritanie	fort	19	12	8	5	2
11	Québec	fort	19	17	16	12	10
12	Sud-Ouest (f)	fort	13	11	9	6	1
<i>Total</i>			<i>155</i>	<i>89</i>	<i>49</i>	<i>121</i>	<i>26</i>

Tableau 3. Tableau récapitulatif avec le nombre de commentaires par type de question. Les lignes en gris foncé correspondent aux 4 stimuli les moins acceptés du sondage.

Ce tableau présente le nombre de commentaires que chaque stimulus a obtenu. La colonne « (le) nombre total de commentaires pour le stimulus accepté » regroupe les commentaires facultatifs laissés en guise de réponse à la question « Pourquoi ? » par des gens qui ont répondu « oui » à la Question 1 « Utiliseriez-vous cet enregistrement en classe de FLE ? ». Nous avons ensuite calculé le nombre de commentaires, parmi ces derniers, qui sont liés à la prononciation en général, par exemple : « très clair », « facile à comprendre », « prononciation facilitante » (colonne « Dont liés à la prononciation ») ; puis, nous avons entré dans la colonne suivante le nombre de commentaires qui sont liés à la prononciation régionalement marquée d'une manière explicite. Nous avons enfin donné, à titre indicatif, le nombre de commentaires « négatifs » et nous avons également calculé le nombre de commentaires mentionnant la prononciation régionalement marquée comme motif du rejet des stimuli (dernière colonne) afin de visualiser les proportions entre les commentaires positifs et négatifs.

Nous nous concentrons dans cet article sur l'analyse des réponses les plus intéressantes car les moins attendues par nos hypothèses, à savoir les 49 commentaires de la colonne « Dont liés à l'« accent » de manière explicite » des stimuli acceptés (en gras dans le tableau).

À notre connaissance il n'y a pas d'étude qui se concentrerait sur des avis positifs d'une prononciation régionalement marquée, c'est pourquoi il nous paraît indispensable de présenter ces résultats de manière détaillée.

Parmi **les stimuli du groupe « accent standard »**, seul le stimulus *Réunion* a reçu 2 commentaires positifs explicites sur 15 (0 commentaires négatifs en lien avec l'accent). Le premier note la présence de l'accent bien qu'il ne semble pas poser de problème de compréhension :

(1) « On comprend l'accent très bien, et il y a du vocabulaire utile ».

Quant au deuxième commentaire, la personne le laissant aurait entendu, à notre avis, un accent dit « étranger » :

(2) « cet exercice apprendrait à percevoir le français des locuteurs non natifs »

Parmi **les stimuli du groupe « accent léger »**, tous les stimuli (n=5) ont reçu des remarques liées à la prononciation régionalement marquée (10 commentaires au total).

La plupart d'entre eux montre que le stimulus a été approuvé pour être utilisé lors des cours en guise d'entraînement pour des exercices de compréhension orale ou en tant qu'illustration de la variation diatopique en français oral :

(3) « Découverte des accents de la francophonie » (stimulus *Guadeloupe*)

(4) « CO, découverte des accents de la francophonie. » (stimulus *Sud-Ouest-m*)

(5) « permettre aux apprenants d'entendre un accent » (stimulus *Sud-Ouest-m*)

(6) « Pour montrer de différentes variantes de prononciation » (stimulus *Sud-Ouest-m*)

(7) « CO, découverte des accents de la francophonie. » (stimulus *Suisse*)

(8) « Cela donne une vision sur la diversité régionale du français » (stimulus *Algérie-m*)

(9) « Pour des tests de CO à partir du niveau A2 (accent marqué et prosodie hachée [sic], je ne le donnerais pas à des A1) » (stimulus *Algérie-f*)

10) « Les différents accents sont bienvenus dans l'apprentissage de la langue étrangère... » (stimulus *Algérie-f*)

Deux autres commentaires mentionnent l'accent comme une raison d'acceptation sans en dire plus :

11) « Parce qu'il est incomplet et permet de travailler les non dits. Accent typique d'une région française. » (stimulus *Sud-Ouest-m*)

12) « Accent francophone » (stimulus *Algérie-m*)

Les 38 commentaires restants concernent **les stimuli du groupe « accent fort »**.

Les stimuli *Québec*, *Sud-Ouest-f* et *Mauritanie* ont reçu le plus grand nombre de commentaires parmi tous les stimuli du sondage : 16, 8 et 9 commentaires respectivement.

Les raisons principales de l'acceptation des stimuli peuvent être regroupées dans deux catégories : « l'accent » comme un objet de « découverte » ou de sensibilisation aux différentes prononciations :

- 13) « Clair. Bonne qualité d'enregistrement. Français non parisien, bien pour sensibiliser à la diversité du français » (stimulus *Québec*)
- 14) « pour permettre aux apprenants de se familiariser avec l'accent canadien » (stimulus *Québec*)
- 15) « Pour observer les accents différent [sic] des parleurs de français » (stimulus *Québec*)
- 16) « Pour montrer des accents régionaux » (stimulus *Québec*)
- 17) « Pour faire remarquer la diversité [sic] de la prononciation du français [sic] » (stimulus *Québec*)
- 18) « Pour faire découvrir des accents différents » (stimulus *Québec*)
- 19) « CO et découverte des accents de la francophonie. » (stimulus *Québec*)
- 20) « Cela convient pour parler du logement et faire écouter aux apprenants différents accents » (stimulus *Québec*)
- 21) « Pour mettre en lumière les différents accents possible en France » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 22) « Pour montrer des accents régionaux » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 23) « CO et travail sur les accents. » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 24) « J'adore l'accent, ça réchauffe le cœur. Et c'est important d'être en contact avec d'autres accents que le parisien, à mon sens. » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 25) « Document authentique intéressant pour l'accent différent, je travaille avec des italophones pour eux malgré la différence d'accent la compréhension est assez fluide. » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 26) « pour permettre aux apprenants d'observer un accent différent » (stimulus *Mauritanie*)
- 27) « Pour montrer de différents accents » (stimulus *Mauritanie*)
- 28) « Pour faire remarquer d'autres accents et d'autres manières [sic] de parler le français [sic] » (stimulus *Mauritanie*)
- 29) « Faire entendre les différents [sic] accents en français » (stimulus *Mauritanie*)
- 30) « Découverte des accents de la francophonie. » (stimulus *Mauritanie*)
- 31) « Découverte des accents de la francophonie. » (stimulus *Cameroun*)
- 32) « Plutôt oui que non, pour montrer un accent d'origine africaine » (stimulus *Cameroun*)
- 33) « Je l'interprète comme le français non standard. C'est important que les apprenants aient une vision de la diversité de la langue française. Je ne pourrais pas attacher cette forme à sa communauté linguistique spécifique,

mais de l'avoir entendue je la reconnais comme authentique. » (stimulus *Cameroun*)

Dans d'autres cas, la prononciation régionalement marquée a été généralement perçue positivement, mais sans précision d'objectifs pédagogiques :

- 34) « Accent québécois ? Super ! » (stimulus *Québec*)
- 35) « Pour l'accent et le lexique » (stimulus *Québec*)
- 36) « lexique et travail sur le français francophone » (stimulus *Québec*)
- 37) « authentique et francophone » (stimulus *Québec*)
- 38) « l'accent québécois [sic] mérite bien son moment de gloire :) » (stimulus *Québec*)
- 39) « Accent québécois appartient à la francophonie. » (stimulus *Québec*)
- 40) « C'est suffisamment clair, meme [sic] si l'accent est canadien. » (stimulus *Québec*)
- 41) « vocabulaire tourisme – accents » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 42) « accents régionaux français » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 43) « accent typique » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 44) « Il s'agit du français parlé hors la France métropolitaine » (stimulus *Mauritanie*)
- 45) « Intéressant parce qu'il a un accent de l'Afrique francophone. Mais en même temps, on dirait qu'il lit un texte, ce qui rend le texte moins authentique. » (stimulus *Mauritanie*)
- 46) « il est intéressant d'entendre des accents différents » (stimulus *Mauritanie*)
- 47) « Hésitation mais oui pour l'accent car il est francophone. » (stimulus *Cameroun*)

Deux participants ont proposé des tâches plus précises comme raison de leur choix :

- 48) « Débit naturel + accent québécois = cool pour TCF et tef Canada » (stimulus *Québec*)
- 49) « Pour faire remarquer les voyelles nasales et les différents types de "e" » (stimulus *Sud-Ouest-f*)

En résumé, 30 commentaires sur 49, soit plus de 60% des commentaires sur l'accent, portent sur l'idée de sensibilisation des apprenants de FLE aux différentes variantes de prononciation du français. Une autre grande partie des commentaires n'est pas aussi explicite et se résume à une simple appréciation de l'accent.

Il y a, certes, un grand nombre de commentaires écartés de notre analyse à cause du manque de contexte. Ainsi, nous ne pouvons pas savoir à l'issue de ce sondage si les commentaires comme « authentique » et « prononciation authentique » concernent la prononciation régionalement marquée ou si la manière de parler des locuteurs et locutrices enregistrés est perçue comme authentique, car différente des enregistrements « classiques » des manuels avec une prononciation standardisée et une qualité d'enregistrement professionnelle. Il est aussi très étonnant que nos stimuli soient perçus comme authentiques (dans le sens du « document [...] qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques » (Robert, 2008, p.18), alors que les stimuli

ont été créés sur la base des documents audio « fabriqués » exprès (*ibid.*) à des fins didactiques, pour les manuels de FLE.

Malgré le caractère limité de cette analyse (plus qualitative que quantitative), il nous semble remarquable et digne de relever l'accueil d'autant de commentaires positifs appréciatifs dans le discours des enseignants. Nous développerons cette réflexion dans la partie « Discussion », ci-dessous.

DISCUSSION : LIMITES ET PERSPECTIVES

L'analyse des résultats nous a montré que l'acceptation de la prononciation régionalement marquée est largement observable : 11 stimuli sur 12 ont été déclarés comme acceptés par plus de 2/3 des participants. D'un côté, nous supposons que la variation a pu être acceptée car non-perçue ; en l'absence de commentaires le justifiant, nous ne pouvons pas le savoir. D'un autre côté, bien qu'ayant un nombre assez bas de commentaires positifs laissés après la question facultative (155 commentaires laissés sur 474 possibles), nous constatons un grand nombre de motifs liés à la prononciation, y compris à l'accent, notamment pour les stimuli du groupe « accent fort ». Le sondage ne permet pas de vérifier si l'approbation est due à la combinaison des facteurs et si le contenu des stimuli lui-même, a une forte influence sur les choix des participants.

Cependant, les résultats sont prometteurs : nous aurions pu nous attendre à des expressions de scepticisme et de rejet massif car la prononciation régionalement marquée est nouvelle et rare dans le domaine de l'enseignement du FLE. Il y a encore 15 ans Guerin a écrit « [l]'enseignement du français se confond avec l'enseignement du « français standard » [...], cela implique que l'on considère les autres « français » comme n'étant pas valides » (2008, p. 2309). Or aujourd'hui, les résultats de notre étude nous permettent de constituer une nouvelle hypothèse : les enseignants et enseignantes de FLE sont prêts à accepter la présence de variation diatopique à l'oral dans les enregistrements des manuels de FLE et dans le matériel audio utilisé en cours. Il est peut-être le moment de prendre en compte les travaux actuels dans les domaines de didactique du FLE et de sociolinguistique et de passer à la mise en pratique.

Puisque les réponses que nous avons pu recueillir vont dans le sens d'une acceptation des accents, les prolongements de cette étude sont désormais envisageables. La première piste que nous esquissons vise à affiner l'interprétation des résultats obtenus. Des entretiens semi-directifs avec les enseignants et enseignantes de FLE nous permettraient de vérifier quel rôle joue le contenu des enregistrements sur l'acceptation des stimuli et également d'éclairer le sens de certains commentaires, trop courts pour l'interprétation. L'interprétation plus fine de ces réponses est d'autant plus nécessaire dans le cadre des échanges réels. En ce qui concerne le sondage, on ne peut savoir s'il s'agit de discours purement déclaratif hors contexte, par exemple, des participants qui n'auraient pas voulu sembler glottophobes devant une chercheuse, ou s'il s'agit d'une réelle adhésion qui se

retrouve dans les pratiques. Cela serait alors une nouvelle tendance d'acceptation de la variation qui pourrait éventuellement entraîner un changement de pratiques pédagogiques. L'émergence d'une nouvelle hypothèse, admettant que les enseignants et enseignantes de FLE sont prêts à accepter la variation, nécessite une expérimentation en classe avec une mise en situation. Nous envisageons, en tant que deuxième piste, une série d'expériences didactiques *in-vivo* qui consistent en quelques séances de compréhension orale avec les voix des mêmes locuteurs et locutrices que pour le sondage, proposés avec des exercices imprimés et des enregistrements audio complets. Cela permettrait de tester si les apprenants remarquent spontanément la variation dans la prononciation des stimuli présentés en cours et de vérifier si le frein à la variation est à chercher du côté des apprenants.

Les résultats de cette étude s'inscrivent dans la continuité des travaux actuels dans le domaine du français comme langue étrangère ainsi que dans les études sociolinguistiques consacrées aux tensions autour de la légitimité des accents de plus en plus nombreuses ces dernières années dans ce champ de recherche. Si le frein principal à l'introduction de la variation diatopique dans les méthodes de langue ne vient finalement pas du rejet des accents régionaux du français par les professeurs de FLE, nous pouvons désormais envisager l'élargissement des approches de l'enseignement de l'oral en FLE.

RÉFÉRENCES

- Berthet, A. & al. (2012). *Alter ego + 2 : Méthode de français, A2*. Hachette.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Textuel.
- Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et société, Hors série(HS1)*, 155-159. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0156>
- Cocton, M.-N. (2016). *Génération A2 : Méthode de français : Livre+cahier d'activités : livre de l'élève*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : Ressources pour l'enseignement*. Ophrys.
- Detey, S. & Racine, I. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation : Quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? *Revue française de linguistique appliquée, XVII(1)*. <https://doi.org/10.3917/rfla.171.0081>
- Duchemin, M. (2017). Les représentations associées aux français nationaux, aux espaces géographiques et aux locuteurs dans les manuels de français langue étrangère et de français langue seconde : Étude comparée entre la France et le Québec. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 20(2)*. <https://doi.org/10.7202/1042676ar>

- Egginton, E. (2014). Les régionalismes dans l'enseignement du français langue seconde. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 174(2), 211-220. <https://doi.org/10.3917/ela.174.0211>
- Falkert, A. (2019). La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4309>
- Gallon, F., Himber, C., & Reboul, A. (2017). *Adomania 3 A2 : Méthode de français*. Hachette.
- Guajardo, M. (2009). *Modèles linguistiques et variations diatopiques : Attitudes et représentations des enseignants face à la pluricentricité normative en classe d'espagnol langue étrangère* (Mémoire de la Maîtrise en linguistique). Université du Québec à Montréal.
- Guerin, E. (2008). Le 'français standard' : Une variété située ? Dans J. Durand, B. Habert & B. Laks B. (dir.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*, 2303-2312. <https://doi.org/10.1051/cmlf08250>
- Hirschsprung, N. & Tricot, T. (2017). *Cosmopolite : A1 méthode de français*. Hachette français langue étrangère.
- Kamoun, C. & Ripaud, D. (2017). *Phonétique essentielle du français : B1-B2*. Didier.
- Lodge, R. A. (1991). Authority, prescriptivism and the French standard language. *Journal of French Language Studies*, 1(1). <https://doi.org/10.1017/S095926950000082X>
- Lodge, R. A. (1997). *Le Français : Histoire d'un dialecte devenu langue*. Fayard.
- Lodge, R. A. (2004). *A sociolinguistic history of Parisian French*. Cambridge University Press.
- Maizonniaux, C. (2019). Aborder la sensibilisation aux variétés du français en A2-B1 : Enjeux et opportunités. *Lidil*, 60. <https://doi.org/10.4000/lidil.6598>
- Maizonniaux, C., Maher, K., Arneberg-Joncas, J., & Diallo, I. (2018). *The teaching of francophone Africa within French studies in Australian Universities*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/project/The-teaching-of-francophone-Africa-within-French-studies-in-Australian-Universities>
- Martinie, B. & Wachs, S. (2007). *Phonétique en dialogues*. Clé international.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions OPHRYS.
- Steffens, M. & Baiwir, E. (2021). Intégrer la variation diatopique à l'enseignement du français : Le rôle des outils numériques. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 201(1), 11-25. <https://doi.org/10.3917/ela.201.0012>

- Stoet, G. (2010). PsyToolkit : A software package for programming psychological experiments using Linux. *Behavior Research Methods*, 42(4), 1096-1104. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.4.1096>
- Stoet, G. (2017). PsyToolkit : A Novel Web-Based Method for Running Online Questionnaires and Reaction-Time Experiments. *Teaching of Psychology*, 44(1), 24-31. <https://doi.org/10.1177/0098628316677643>
- Weber, C. (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? *Le Français dans le monde*, 345, 31-33.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité : Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Didier.
- Weber, C. (2016). Variation et variabilité de la prononciation. Quelle place en didactique du FLE. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 60, 35.
- Weber, C. (2019). La grammaire de l'oralité dans une perspective didactique : Description et propositions. Dans A.-S. Calinon, B. Hamma, K. Ploog & M. Skrovec (dir.), *Linguistique interactionnelle, grammaire de l'oral et didactique du français* (p. 295-313). Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/books.pufc.38067>
- Weber, C. (2022). *Oralité et didactique du français langue étrangère*. Lambert-Lucas. <https://hal.science/hal-03960389>

Auteure

Aleksandra D. Savenkova est doctorante en Sciences du Langage et chargée de cours à l'Université Sorbonne Nouvelle. Elle appartient à l'ED 622 (Sciences du langage) et aux laboratoires CLESTHIA et DILTEC. Ses directrices de recherche sont Maria Candea (CLESTHIA) et Corinne Weber (DILTEC).

aleksandra.savenkova@sorbonne-nouvelle.fr