

**ACCENTS ET IDEOLOGIES LINGUISTIQUES DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE/S ET DE L'ANGLAIS A
L'UNIVERSITE EN FRANCE**

Myriam Dupouy

CREN, Le Mans Université

Adam Wilson

IDEA, Université de Lorraine

Mots-clés

Accents – anglais - enseignement/apprentissage des langues - idéologies linguistiques - FLE/S

Keywords

Accents – English – French as a Foreign/Second Language – Language ideologies – Language teaching/learning

Résumé

Cet article présente un travail en cours qui explore des dynamiques idéologiques liées aux questions de l'« accent » dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du FLE/S en France. Il donne à voir en quoi une définition nébuleuse de l'accent dans ces contextes mène à l'infiltration d'idéologies linguistiques, et notamment celles relevant du *native-speakerism* et véhiculant des rapports raciolinguistiques. L'article aborde également des dynamiques d'« *Othering* » que ces dynamiques peuvent entraîner avant de souligner des répercussions pour la construction de l'identité professionnelle des enseignant·e·s.

Abstract

This article presents a work in progress which explores some ideological dynamics linked to the notion of “accent” in the teaching/learning of English and French as a Foreign/Second Language in France. It shows how, in these contexts, a nebulous definition of accent leads to the infiltration of language ideologies, particularly those relating to “native-speakerism” and conveying “raciolinguistic” dynamics. The article also discusses phenomena of 'Othering' that these ideologies may entail, before highlighting potential repercussions for the construction of teachers' professional identities.

Introduction

Les accents – en tant que phénomènes linguistiques et/ou sociaux, identitaires, culturels, etc. – font partie intégrante de l’enseignement/apprentissage des langues. Bien que le mot accent semble rarement être utilisé de manière explicite dans des cursus (au profit de termes tels que « prononciation » ou « langue orale »), ce que l’on pourrait appeler l’« accent des linguistes » (Gasquet-Cyrus, 2010) – un ensemble de traits phonétiques, phonologiques et/ou prosodiques – se trouve au centre de beaucoup de formations en langues (premières et/ou additionnelles), et surtout celles avec des cours qui y sont dédiés (« phonétique/phonologie », « phonétique corrective », « pratique de la langue orale », etc.). Ainsi, l’accent (parfois sous l’étiquette « prononciation ») fait souvent l’objet d’une évaluation explicite au sein de ces formations. Au-delà de cette évaluation explicite, si nous adoptons une définition sociolinguistique de l’accent comme « un ensemble de traits de prononciation qui affectent les voyelles, les consonnes ou la prosodie, et qui permettent d’identifier le profil de la personne qui les emploie »¹ (Candea, 2021, p. 19), l’accent d’un·e apprenant·e constitue également un facteur plus implicite quand il s’agit d’évaluer les compétences en langues – voire la performance académique – de manière plus générale.

Ainsi, les enjeux autour de l’accent dans l’enseignement/apprentissage des langues reflètent la vie sociale dans le sens où l’accent devient « *both manner and means for exclusion* » (Lippi-Green, 1994, p. 165), constituant un marqueur indexical très saillant dans les dynamiques de discrimination par la langue. En effet, de nombreuses recherches précédentes ont montré – et critiqué – la manière dont des idéologies linguistiques relatives à l’accent peuvent être liées à des formes de hiérarchisation et (dé)légitimation de pratiques langagières (voir Derwing et Munro, 2009, entre autres). Or, malgré ces critiques, d’autres recherches encore montrent que ces idéologies perdurent dans l’enseignement/apprentissage des langues. A titre d’exemple², certains travaux ont donné à voir – et remis en question – les manières dont l’accent se trouve souvent impliqué dans des idéologies de « *native-speakerism* » (Holliday, 2006 ; Dupouy, 2020), idéologies qui promeuvent un locuteur idéal natif ou une locutrice idéale native comme seul modèle de référence légitime pour une langue donnée (Calafato, 2019 ; Miras, 2021).

¹ Sauf contre-indication, toute utilisation du terme « accent » dans la suite de cet article est à comprendre selon cette définition sociolinguistique

² D’autres exemples des dynamiques idéologiques liées à l’accent dans l’enseignement/apprentissage des langues sont abordés au fur et à mesure de ce texte.

S'inspirant de ce constat, cet article prend comme point de départ une observation commune aux recherches menées par son autrice et par son auteur : malgré les remises en question – et la proposition de certaines solutions – des recherches précédentes, l'accent semble constituer toujours « *manner and means for exclusion* » dans beaucoup de contextes d'enseignement/apprentissage des langues. Ici, nous saisissons l'occasion offerte par ce numéro varia de la revue *Mélanges CRAPEL* dont les thématiques s'articulent entre didactique des langues et sociolinguistique pour creuser davantage cette observation à travers une exploration du contexte de l'Université française. Plus précisément, nous proposons une mise en regard de deux cas d'étude (Dupouy, 2021 ; Wilson, 2022 ; Miras, Wilson et Dupouy, 2022) portant sur deux formations en langues au sein des universités en France : le français langue étrangère/seconde (désormais FLE/S) et l'anglais. Au départ, il s'agissait de comparer et confronter deux recherches en cours – l'une portant sur le FLE/S et l'autre sur l'anglais – mais cette confrontation a donné lieu à l'élaboration d'une recherche plus collaborative, et cet article a pour but de rendre compte des premiers pas de cette collaboration. Dans un premier temps, nous présentons rapidement notre collaboration, les recherches individuelles qui en constituent l'inspiration, nos cadres méthodologiques et théoriques individuels et communs. Ensuite, nous abordons la place occupée par l'accent dans les formations universitaires en FLE/S et en anglais en France avant d'explorer certaines dynamiques idéologiques convergentes qui semblent être en jeu dans ce contexte ainsi que certaines de leurs répercussions.

1. Les origines d'une collaboration

Afin de brosser un tableau des origines de notre travail collaboratif, nous présentons brièvement ici nos recherches individuelles respectives avant de souligner les points de convergence qui ont constitué un tremplin pour notre travail à quatre mains.

Myriam Dupouy s'intéresse aux dynamiques d'appropriations langagières en contextes de migrations. Ses travaux portent plus particulièrement sur les accents, compris comme concepts sociolinguistiques dynamiques et protéiformes, dans des environnements formels et informels d'enseignement/apprentissage du français. Sur les terrains divers du français langue d'intégration/d'insertion, M. Dupouy explore les pratiques langagières (Boutet, 2002) et discours épilinguistiques (Canut, 1998), collectés et analysés dans une démarche ethnographique et empirico-inductive (Blanchet, 2012), afin d'interroger ce qui se joue, se rejoue et se déjoue en termes de rapports construits aux langues traversés par des systèmes d'idéologies langagières liés aux spécificités des rapports construits au français (Dupouy, 2018, 2019, 2020). Ses activités d'enseignement au sein de formations de

didactique du FLE/S (Master essentiellement) l'amènent à penser les questions d'accents sur un plan socio-didactique tout en interrogeant, dans une perspective critique, les contextes universitaires terreux de ces dynamiques formatives et les effets qu'ils insufflent chez les futur·e·s enseignant·e·s de FLE/S.

Les recherches d'Adam Wilson portent sur les dynamiques sociolinguistiques de divers contextes de contacts de langues (et/ou de multi-/plurilinguisme) tels que le tourisme (Wilson, 2016), la migration (Vandenbroucke & Wilson, 2021) et la mobilité internationale professionnelle et/ou universitaire (Wilson, soumis³). Au vu de son omniprésence au sein des différents terrains étudiés, la langue anglaise est rapidement devenue un objet central dans ses recherches. Il a surtout été amené à examiner la « constitution idéologique » de l'anglais dans ces contextes, c'est-à-dire les manières dont les idéologies langagières s'y manifestent et y circulent et, par ces biais, contribuent à façonner la conception de l'objet (socio)linguistique que l'on nomme communément l'« anglais » (voir Wilson, 2021). Naturellement, l'enseignement/apprentissage des langues s'est présenté comme un contexte clef pour ces questionnements et ses travaux récents visent à aborder l'élaboration idéologique de l'objet linguistique – la « langue anglaise » – qui constitue l'objet principal d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en milieu universitaire (Wilson, 2022⁴). Dans ce dernier travail, Adam Wilson montre les manières dont certaines idéologies langagières se manifestent dans les rapports du jury de l'Agrégation d'anglais – y compris le *native-speakerism* et des idéologies raciolangagières (voir plus bas) – et contribuent à l'élaboration d'un modèle de référence idéal, et idéalisé, qui donne lieu à une définition relativement étroite de ce qui est « l'anglais » (ou, du moins, l'anglais légitime, désirable, etc.) dans ce contexte. L'accent a été identifié comme un élément central dans cette élaboration car c'est autour de cette thématique, comme nous le verrons plus loin, que les dynamiques idéologiques demeurent particulièrement visibles.

Il n'est donc pas difficile d'identifier des raisons qui ont mené, dans un premier temps, à une mise en regard de ces deux projets : des similitudes entre objets (et objectifs) de recherche, des méthodes de collecte de données semblables, des approches méthodologiques et des socles théoriques ancrés dans une sociolinguistique critique (Heller, 2002 ; Boutet et Heller, 2007). Cependant, notre collaboration plus étroite s'est développée surtout à partir du

³ Wilson, A. (soumis). Deux faces d'une même pièce ? Vers des passerelles entre la sociolinguistique et les Langues Etrangères Appliquées. *RILEA*

⁴ Cette référence renvoie à une communication orale invitée lors d'un séminaire. L'article issu de cette communication est soumis et actuellement en cours d'expertise.

constat que nous sommes arrivé·e·s, individuellement à certaines conclusions très similaires malgré la diversité de nos contextes. Ces constats partagés tournent autour de deux pôles : 1) une définition floue ou nébuleuse de l'« accent » chez les actrices ou acteurs sur nos différents terrains, 2) l'observation de certaines dynamiques idéologiques très présentes qui semblaient, du fait de leur omniprésence dans les deux contextes, dépasser les périmètres de 'nos' langues respectives. Il nous semblait donc pertinent de relier nos recherches et ces deux constats partagés sont devenus des questionnements communs. Nous avons ensuite élaboré une approche commune afin de creuser davantage ces observations, à la fois pour éclairer nos recherches individuelles et pour ouvrir des pistes communes pour des recherches et/ou des applications futures.

Nous avons procédé à une mise en commun critique de nos études en cours : une analyse croisée du matériau collecté dans le cadre de ces recherches et issu à la fois de travaux de terrain (observations, entretiens compréhensifs) et de recherches documentaires (collecte et analyse discursive de textes officiels, bulletins officiels, rapports de jurys de concours d'enseignement, cadrages du CECRL, maquettes de formations, programmes de mobilité, etc.). Après cette première étape, nous avons mis en place des entretiens collaboratifs avec des enseignant·e·s de FLE/S ou d'anglais en poste dans des universités françaises. Ces entretiens ont été conçus, menés et analysés ensemble. Comme évoqué plus haut, il s'agit des premiers pas d'une recherche actuellement en cours. Ainsi, à présent, ces entretiens ne sont qu'au nombre de deux (un en FLE/S, un en anglais)⁵.

Dans ce qui suit, nous puisons dans l'ensemble de ce travail collaboratif en cours, rassemblant des éléments de nos études individuelles respectives ainsi que des observations de nos entretiens collectifs. Nous visons ainsi à interroger certaines questions relatives à l'accent dans les formations universitaires en anglais et en FLE/S en France. Plus précisément, il s'agit d'explorer certaines dynamiques idéologiques qui se trouvent au cœur des observations communes mentionnées *supra*. Nous établissons tout d'abord un lien entre une définition floue de la notion d'« accent » qui semble perdurer dans les domaines universitaires qui nous intéressent et l'infiltration d'idéologies linguistiques⁶ dans

⁵ Ces entretiens auprès du corps enseignant à l'université, et les entretiens qui s'en suivront, formeront le corpus LAUF (Langues et Accents à l'Université en France).

⁶ Pour ce travail, nous nous appuyons sur une définition large d'« idéologies linguistiques » comme des « *beliefs, or feelings, about languages as used in their social worlds* » (Kroskrity, 2004, p. 498) ou « *a set of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language and use* » (Silverstein, 1979, p.193). Faute de place, nous ne pouvons pas élaborer cette définition nécessairement trop simpliste ici mais nous renvoyons à Boudreau (2021) ou à Costa (2017) pour des discussions approfondies.

l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues. Notre analyse examine certaines de ces idéologies, commençant par des manifestations de *native-speakerism* (Holliday, 2006) avant de se pencher sur la présence d'idéologies raciolangagières ou raciolinguistiques (Rosa et Flores, 2017) et leurs liens avec des processus d'*Othering* (Moncada Linares, 2016). Enfin, nous abordons la manière dont ces dynamiques idéologiques s'entremêlent aux questions concernant la légitimité ou la posture professionnelle des enseignant·e·s dans les différentes disciplines.

2. Une nébuleuse propice aux croyances

« Je pense que ça veut dire parler d'une manière assez fluide sans trop s'arrêter, sans trop chercher ses mots et sans trop faire de fautes qui s'entendent trop [...] c'est une question de fluidité et d'accent tonique [...] » (Extrait corpus LAUF, EEC_1)

Comme nous l'avons explicité plus haut et comme l'indique cet extrait d'un entretien avec une enseignante de langue à l'université, il existe un flou autour des questions liées à l'accent ou à la prononciation en formation de langues. L'accent est en effet mobilisé comme un ensemble de compétences à acquérir, tantôt langagières (lors de cours de phonétique/phonologie ou de phonétique corrective, par exemple), tantôt professionnelles (didactique de l'oral, de la prononciation en Master FLE/S). Si la notion d'accent est bien protéiforme (Dupouy, 2019) et qu'une définition aux contours stricts n'existe pas, nous argumentons ici que la nébuleuse actuelle est un terreau propice à des croyances qui viennent alimenter et renforcer un raisonnement axiologique.

2.1. « Accent » en FLE/S : « traces » phonologiques ?

La formation à l'enseignement au FLE/S en France se base fortement sur la perspective actionnelle et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL - Conseil de l'Europe, 2001) ou CECRL. Ce document de cadrage, largement mobilisé dans la formation et l'évaluation des compétences, indique que les compétences phonologiques des apprenant·e·s sont, selon les échelles de niveaux et d'évaluation des compétences du système phonologique, directement en lien avec la progression. Les compétences phonologiques attendues (et sanctionnées lors de la passation d'examens et certifications de type oraux du DELF⁷) ne sont bien entendu pas les mêmes selon que l'on est au niveau A1

⁷ DELF : Diplôme d'études en langue française (niveaux A et B du CECRL).

ou C2, et il est question directement « d'accent » pour expliciter les fortes « traces » de la L1 en début de parcours d'apprentissage, « traces » qui tendent à s'effacer graduellement au fur et à mesure de la progression. Ainsi, dans la version initiale du CECRL, les niveaux les plus élevés étaient liés à une compétence dite « native » dans laquelle l'accent n'existe « peu ou plus », ce qui pose question dans le sens où, d'un point de vue sociolinguistique, les accents n'existent que par les relations et jugements réciproques entre les interlocuteur·ices (Lippi-Green, 2012 ; Moyer, 2013 ; Planchenault et Poljak, 2021).

B1 La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.

A2 La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.

A1 La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur. (Extrait du tableau "Maîtrise des compétences phonologiques", CECRL, 2001, p. 92)⁸

Ces éléments suscitent donc légitimement des interrogations, tant sur le fondement même de la terminologie employée (qu'est-ce qu'un natif ou une native ? qu'est-ce qu'un « net accent étranger ? ») tant les perceptions des accents sont ici intimement liées à une idéalisation d'un·e locuteur·rice monolingue standard qui n'existe pas.

Dans le volume complémentaire du CECRL publié en 2018, les descripteurs des compétences phonologiques ont été modifiés et le mot « natif » n'apparaît plus, des justifications sont proposées sans pour autant mettre à jour des liens entre « natif » et « accent étranger ».

L'échelle de la phonologie était la seule échelle de descripteurs du CECR pour laquelle une norme de locuteur natif, quoique parfois implicite, avait été adoptée. Dans la mise à jour, il nous a paru plus approprié, en accord avec les recherches récentes, de mettre l'accent sur l'intelligibilité comme base théorique principale du contrôle phonologique, en particulier dans le cadre de l'ajout de descripteurs pour l'exploitation de répertoires plurilingues et pluriculturels. (CECRL, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, 2018, p.49)

⁸ Sauf contre-indication, tout soulignement et/ou toute mise en relief est le fait de l'auteur ou de l'autrice.

Ainsi, malgré cette mise à jour qui mène à la disparition du « locuteur natif » des échelles du CECRL, la notion même d'accent reste peu définie ou décrite (Miras, 2021 ; Miras, Wilson et Dupouy, 2022).

2.2. « Accent » en anglais : phénomène, variété ou modèle ?

Le flou qui caractérise les références à l'accent en FLE/S se reflète du côté de l'anglais. A titre d'exemple, nous nous appuyons ici sur les rapports du jury de l'Agrégation d'anglais. Ces documents, élaborés et rendus public chaque année, ont pour but ostensible de recenser les points forts et les points faibles des prestations des candidat·e·s à l'Agrégation. Ils visent aussi, voire surtout, à apporter des conseils et des consignes pour les futur·e·s candidat·e·s et, en ce sens, ils constituent des documents (quasi-)prescriptifs qui fonctionnent comme un « guide de bonne conduite » pour les agrégatifs et agrégatives. Ces rapports ne sont bien évidemment pas représentatifs de tout l'enseignement/apprentissage de l'anglais en France, mais ils fournissent un cas d'étude emblématique au vu de l'influence considérable de l'Agrégation en France (voir Wilson, 2022)⁹.

Dans les rapports du jury, le terme « accent » n'apparaît quasiment qu'en tant que terme technique en phonétique, phonologie et prosodie (accent tonique, accent nucléaire, accent primaire, etc.). Il existe néanmoins quelques (rares) exceptions, comme dans les extraits suivants, tirés d'une partie du rapport consacrée à l'épreuve de compréhension-restitution :

S'il est vrai que l'on peut être plus ou moins à l'aise avec telle ou telle thématique, ou avec tel ou tel accent anglophone, il est clair que l'entraînement est le facteur clé de la réussite à cette épreuve. (Rapport du jury - Agrégation externe d'anglais 2022, p.189)

Un large éventail d'accents a permis de couvrir diverses régions du monde anglophone. (Rapport du jury - Agrégation externe d'anglais 2022, p.198)

Ici, le mot « accent » semble être utilisé d'une manière qui rappelle la définition sociolinguistique de l'accent utilisée dans le premier paragraphe de cet article : « traits de prononciation [...] qui permettent d'identifier le profil de la personne qui les emploie » (Candea, 2021, p. 19). Plus particulièrement, l'« accent » fait référence ici à des « *different*

⁹ Cette influence concerne avant tout la formation de futur·e·s enseignant·e·s d'anglais mais, dans la mesure où ces personnes iront enseigner l'anglais dans une myriade de contextes une fois agrégé·e·s, elle se fait sentir dans de nombreuses formations d'anglais, y compris dans des filières parfois très diverses. Cette influence de l'agrégation constitue un objet central dans une recherche en cours menée par A. Wilson.

ways of producing speech » (Derwing et Munro, 2009, p. 476) en lien avec des variations diatopiques en anglais oral.

Nous apercevons donc, comme pour le cas du FLE/S, un certain flou en ce qui concerne la définition de l'accent au sein des rapports du jury. Cette nébulosité est exacerbée si nous prenons en compte d'autres termes mobilisés pour faire référence aux traits de prononciation socialement marqués :

Le jury a toutefois conscience que les candidats parlent une variété d'anglais, britannique, américain, australien, etc. et que courbe intonative et accents de mots peuvent varier en fonction du type d'anglais parlé. L'anglais britannique, pour tordre le cou à une idée reçue, n'est pas le seul considéré comme variété ou modèle de référence. Les commissions acceptent tous les types d'anglais, tous les accents, tant que la langue utilisée est pertinente. (Rapport du jury – Agrégation externe d'anglais 2022, p.202)

Il semble raisonnable de penser que, du moins dans cet extrait, les termes de « variété », « type d'anglais parlé », « modèle » et « accent » pourraient tous être remplacés par le terme « accent » dans son acceptation sociolinguistique. Cette confusion terminologique devient encore plus dense si nous regardons les rapports du jury d'autres années où nous trouvons, pour ne citer que quelques exemples, les termes « réalisation phonémique »¹⁰, « langue orale »¹¹ ou « modèle phonétique »¹² pour faire référence aux manières de prononcer la langue anglaise.

2.3. De la nébuleuse aux idéologies

En somme, aussi bien dans les domaines académiques relatifs au FLE/S et à l'anglais, la notion d'accent renvoie tantôt à certains aspects linguistiques de la chaîne parlée (en termes phonétique, phonologique et/ou prosodique), tantôt à des aspects qui relèvent plus de représentations sociolinguistiques. Cette situation reflète donc bien le caractère souvent protéiforme de la définition de l'« accent » que nous trouvons dans d'autres circonstances (Gasquet-Cyrus, 2010 ; Dupouy, 2019). Comme nous pouvons déjà commencer à apercevoir à travers les extraits ci-dessus, ce flou terminologique s'accompagne d'une entrée possible de dynamiques idéologiques et axiologiques.

En effet, pour revenir au cas du FLE/S, la question des accents n'est pas cantonnée aux pratiques langagières des apprenant-e-s (ce qui peut communément être appelé les

¹⁰ Rapport du jury de l'Agrégation externe d'anglais 2020, p.180.

¹¹ Rapport du jury de l'Agrégation externe d'anglais 2019, p.214.

¹² Rapport du jury de l'Agrégation interne d'anglais 2019, p.162.

« problèmes d'accent »), elle est également thématisée par les étudiant·e·s de Master FLE/S, formations qui comptent régulièrement des étudiant·e·s en mobilités de formation internationales. L'accent, la prononciation, les « manières de parler » sont en effet des questions récurrentes des étudiant·e·s futur·e·s enseignant·e·s ayant d'autres langues que le français pour L1. Ce qui est parfois jugé comme « inconfortable » par certain·e·s peut éventuellement trouver sa source dans la « nébuleuse » qui déborde sensiblement des traits phonologiques/prosodiques.

Ainsi, si les accents sont mobilisés dans des discours et/ou des contenus de formation, ils n'abordent a priori pas les questions sous-jacentes : que signifie avoir un accent ? des accents ? quelle acceptation de l'hétérogénéité des pratiques en classe (pour l'enseignant·e et l'apprenant·e) ? est-ce qu'on peut enseigner avec tous types d'accents ? faut-il changer/prendre un accent pour enseigner ? si oui, lequel/lesquels ? Ces questions non posées et donc « non répondues » viennent alors alimenter une zone de flou dans laquelle les idéologies langagières liées au poids de la norme, à une vision fantasmée standardisée d'un français continuent d'exacerber des jugements de valeur (sur le bon accent, la bonne manière de parler, l'accent à prendre, celui à perdre).

3. En quête du *nativeness*

Si une vision fantasmée d'une langue standardisée semble être liée, au moins en partie, à une définition peu claire de l'accent dans les contextes qui nous intéressent ici, il est clair que ce caractère vague constitue une potentielle porte d'entrée pour l'infiltration furtive de certaines dynamiques idéologiques. Les questionnements évoqués plus haut, que l'on pourrait qualifier d'insécurisants, nous amènent à interroger le poids du *nativeness* ou de *native-speakerism*¹³, c'est-à-dire des idéologies qui valorisent clairement un accent perçu comme étant celui d'un locuteur dit natif ou d'une locutrice dite native.

3.1. Idéologies de *native-speakerism*

Comme nous l'avons vu plus haut, les rapports du jury de l'Agrégation d'anglais sont caractérisés par une nébuleuse assez marquée autour de la définition de l'accent. Cette nébuleuse est particulièrement présente dans la partie des rapports du jury de l'Agrégation qui a pour but d'apporter des conseils aux candidat·e·s en matière d'expression orale

¹³ Notre choix d'utiliser certains termes en anglais (*nativeness* et *native-speakerism*) s'explique par les connotations fortes des termes français « nativité » et « nativisme » qui renvoient soit à des éléments religieux, soit à d'autres questions abordées en linguistique.

(relativement) spontanée en anglais¹⁴. C'est également dans ces parties des rapports où l'on aperçoit des manifestations d'idéologies linguistiques relevant du *native-speakerism* :

Les candidats dont la langue orale a besoin d'être améliorée sont fortement encouragés à accroître autant que possible leur exposition à l'anglais, que ce soit en effectuant des séjours en pays anglophones, en recherchant les occasions de pratiquer l'anglais avec des locuteurs natifs, ou en écoutant de l'anglais authentique par le biais d'émissions radiophoniques, de séries ou de films. (Rapport du jury – Agrégation externe d'anglais 2019, p.214)

Bien que flouté par la diversité des formulations, cet extrait contient une abondance de références au locuteur natif ou à la locutrice native. L'extrait mentionne explicitement des « locuteurs natifs » et il ne semble pas déraisonnable de supposer, au vu de la juxtaposition des termes ici, que « anglais authentique » est à comprendre comme faisant référence à l'anglais parlé par ces mêmes « locuteurs natifs » (voir Creese et al., 2014 ou Wilson, 2021 pour une discussion des rapports entre authenticité et *nativeness*). De même, on pourrait argumenter que les « séjours en pays anglophones » sont conseillés car c'est dans ces endroits-là où se trouvent les dits « locuteurs natifs » et ledit « anglais authentique » (voir Wilson, 2022 pour une discussion plus approfondie). Dans cet extrait, ces différentes formulations de *nativeness* sont toutes mobilisées afin de créer un lien entre une amélioration en langue orale et un contact avec des locuteurs natifs et locutrices natives et, par conséquent, avec leurs productions linguistiques. De cette manière, ces productions natives sont implicitement positionnées comme la cible en termes de performance en langue orale, ce qui équivaut à une promotion et valorisation de variétés natives (et, par extension, d'accents natifs), les élevant au rang de (seule et unique) langue, variété ou accent « légitime » (Bourdieu, 1982).

Nous observons donc le positionnement de l'accent natif comme supérieur et, ainsi, comme une ressource incontournable pour une meilleure performance en langue orale. Ce positionnement n'est pas uniquement présent dans les documents comme celui exploré plus haut, il est également (très) présent dans les discours des enseignant-e-s interviewé-e-s. Par exemple, un-e enseignant-e d'anglais met en lien dans l'extrait suivant un accent qui s'approche de celui que l'on pourrait qualifier de « natif » et une certaine efficacité ou qualité d'enseignement :

¹⁴ Il ne s'agit pas donc de la partie du rapport dédiée à l'épreuve de phonétique-phonologie de l'Agrégation. Les enjeux liés à cette épreuve précise font l'objet de recherches en cours.

Après [le début d'un séjour en Angleterre], j'ai compris l'accent, c'est juste l'anglais du quotidien qu'on apprend et qu'on pratique quand on vit dans un autre pays anglophone, [cela] va beaucoup beaucoup aider après à produire des cours en anglais qui vont je pense pouvoir être avec un bon accent, une manière efficace. (EEC_1)

En plus de fournir encore un exemple du flou autour de la définition de l'accent, les propos rapportés ici, et l'extrait du rapport du jury de l'Agrégation exploré plus haut, fournissent des exemples de manifestations de l'idéologie du *native-speakerism* (Holliday, 2006) où le natif ou la native est positionné-e comme le ou la meilleur-e expert-e de la langue et, ainsi, comme le ou la meilleur-e enseignant-e de cette dernière.

Si nous observons ce phénomène plus largement dans l'éducation supérieure (voire l'éducation tout court) en France, cette perception demeure visible de manière presque systématique¹⁵. A titre d'exemple, en FLE/S, certaines offres d'emploi indiquent (encore) qu'être natif/native ou avoir une compétence native en français sont des critères d'employabilité, comme en témoignent deux offres d'emploi publiées sur le site Fle.fr le 25 avril 2022 où les mentions « être francophone natif » ou « être locuteur-ice natif.ve ou maîtrise qualifiée du français proche du niveau de locuteur natif » apparaissent. De même, il existe des textes de loi qui réservent certains postes dans l'enseignement supérieur aux locuteurs natifs ou locutrices natives (ou quasi-natifs/natives) des langues à enseigner (le *nativeness* se manifestant ici dans le terme « langue maternelle ») :

La langue étrangère au titre de laquelle les candidats se présentent doit être leur langue maternelle ou une autre langue qu'ils pratiquent à l'égal de leur langue maternelle. (Article 5 - Décret n°87-754 du 14 septembre 1987 relatif au recrutement de lecteurs de langue étrangère et de maîtres de langue étrangère dans les établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur)

En somme, partout dans le système d'éducation en France, les productions linguistiques (dont l'accent) des locuteurs natifs ou locutrices natives sont positionnées comme la norme académique ou scolaire la plus légitime. Ce *nativeness* devient donc incontournable, la seule cible, le seul modèle qui sert de point de repère dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues. Par conséquent, comme les extraits étudiés plus haut le laissent

¹⁵ Bien entendu, sur le plan global, cette observation n'a rien de nouveau et ces dynamiques ont été observées dans de nombreux contextes (voir Roessel, Schoel et Stahlberg, 2019). Cependant, à notre connaissance, il n'y a pour l'instant aucune étude autre que celle-ci (et celles liées à son autrice et son auteur) qui aborde ces phénomènes en France, à l'exception notable des travaux de G. Miras (voir Miras, 2021, par exemple).

entendre, certain·e·s apprenant·e·s entreprennent des efforts considérables afin de rentrer en contact avec les natifs ou natives avec l'espoir d'améliorer leurs propres productions linguistiques.

3.2. L'idéalisation de (certains) parcours de mobilité

L'on retrouve l'importance de ces idéologies langagières liées à la figure dominante du *nativeness* dans les parcours de mobilités qui sont fortement encouragés dans les formations en langues à l'université. Les étudiant·e·s spécialistes en langues additionnelles (qui forment une part importante des effectifs des master FLE/S) sont souvent amené·e·s à réaliser une mobilité au cours de leur Licence (sous forme de séjour d'étude ou de stage professionnel via l'agence Erasmus+, par exemple, à caractère obligatoire ou non selon les filières et les choix des départements). Ces mobilités sont généralement valorisées au sein des domaines académiques, professionnels et personnels pour de multiples raisons, comme l'indique le site internet de l'agence Erasmus+ :

Devenir totalement bilingue ; Découvrir une autre culture ; Mieux se connaître ; Se confronter à d'autres formes d'enseignement ; Développer un réseau international ; Valoriser son parcours auprès des employeurs. (Agence Erasmus+ – Pourquoi partir étudier à l'étranger ?¹⁶)

Selon les deux interlocutrices enseignantes à l'université interviewées et faisant partie du corpus LAUF, ces mobilités permettent en effet d'améliorer considérablement les compétences langagières *in situ*, ce qu'elles présentent comme bénéfiques pour les étudiant·e·s en général mais aussi pour elles-mêmes lorsqu'elles étaient étudiantes. C'est en effet lors d'un séjour (de quelques mois, d'un semestre ou d'une année universitaire) de type Erasmus, stage ou assistanat qu'elles ont pu vivre une expérience d'immersion dans un pays où l'on parle la langue étudiée à l'université (France pour l'une, Royaume-Uni pour la seconde).

La recherche de fluidité apparaît comme centrale, l'idée étant de « faire un bond » dans la progression grâce à cette expérience. Si viser un développement de compétences est ici tout à fait légitime, notamment lorsque l'on a des projets d'enseignement par la suite, ce n'est pas le seul argument mobilisé, la notion d'authenticité étant largement convoquée (« parler

¹⁶ <https://agence.erasmusplus.fr/2022/12/01/pourquoi-partir-etudier-a-letranger/>, page consultée le 12 janvier 2023.

comme », « parler avec des “vrai·e·s” locuteur·ices », etc.), comme cela transparaît dans cet extrait :

[...]j'essaie d'expliquer que s'ils cherchent à avoir un bon accent, notamment ceux qui veulent devenir prof, il va falloir qu'ils soient actifs dans leur recherche de locuteurs, de gens avec qui ils vont pouvoir discuter pour se mettre un peu en danger [...] (EEC_1)

Le rapprochement possible avec les conseils donnés dans les Rapports du jury de l'Agrégation d'anglais, et explorés *supra*, va sans dire. Cette idéalisation d'une supposée authenticité impliquant communément les expressions idiomatiques, la prononciation et/ou l'accent s'inscrit paradoxalement dans une forme de variation acceptable car marquée par le sceau du « localisme », du « réel », du « vrai ».

Mais si cette dynamique de survalorisation et de distinction par l'authentique peut se comprendre, tant l'expérience peut être riche, elle peut également être soumise au regard critique dans le sens où elle participe aussi à rejouer certaines formes de dominations et donc d'inégalités. En effet, les mobilités étudiantes ne concernent pas l'ensemble des étudiant·e·s, les pays d'accueil ne bénéficient pas tous des mêmes représentations positives et les mobilités n'ont pas toutes le même statut au regard de l'institution. En effet, toutes les mobilités ne se valent pas, ou du moins ne bénéficient pas du même prestige. Par exemple, vivre au Mexique quelques mois et « prendre » quelques manières de parler dites « locales » peut être valorisé car authentique (voire « exotique ») alors même que des étudiant·e·s mexicain·e·s en formation LLCER espagnol se voient parfois reprocher leurs spécificités/variations car non normées d'un point de vue de l'institution¹⁷.

Dans cette même dynamique, il arrive que des étudiants internationaux ou étudiantes internationales déjà diplômé·e·s d'un Master en didactique du français (ou intitulé proche) postulent en France pour « parfaire » leur niveau de français et pour développer de « meilleures » pratiques d'enseignement. Si ces candidatures posent de multiples questions que nous ne pouvons évoquer ici, il nous semble qu'un lien peut être établi entre leur existence même et une forte idéologie langagière de *nativeness* amenant à réaliser des mobilités en France métropolitaine pour tenter de déjouer ou « réparer » le fait d'être des « non-natifs » ou « non-natives ». Ces dynamiques pourraient être discutées plus

¹⁷ Il s'agit ici, entre autres, d'éléments vécus personnellement et discutés avec des collègues qui viennent à nouveau interroger les représentations liées aux normes de ce qu'est une langue d'un point de vue institutionnel : ici l'espagnol d'Espagne semble valorisé au détriment d'autres espaces où l'espagnol est majoritaire (le Mexique).

collectivement et transversalement au sein des universités en France pour tenter de comprendre ce qui, structurellement, permet à ce système de domination linguistique, et donc sociale, de perdurer. Ces réflexions pourraient par exemple être reliées aux questions de stages de Master de didactique du FLE/S (enseignement et coordination principalement) qui animent l'ensemble des étudiant·e·s et enseignant·e·s et qui reposent et rejouent parfois cette quête de *nativeness* : être ou ne pas l'être (« natif » ou « native ») semble sensiblement circonscrire le périmètre du stage (structure/organisme, rôle et missions, pays de stage...). Penser le poids des idéologies langagières plus largement des entrées de parcours ou de diplômes semble alors nécessaire.

3.3. Le *nativeness* comme doxa

Il n'est sans doute pas nécessaire de faire une telle précision dans une revue comme celle-ci, mais il convient de noter tout de même que les différentes dynamiques de *native-speakerism* et de *nativeness* explorées ci-dessus constituent bel et bien des idéologies linguistiques, c'est-à-dire des ensembles de croyances ou de rationalisations concernant les pratiques langagières. Même si ces croyances ou rationalisations semblent aller de soi dans un contexte comme la France, même si elles constituent ainsi une « doxa » dans le sens de Bourdieu (1972), le natif ou la native n'est pas nécessairement ou naturellement le ou la meilleur·e expert·e ou enseignant·e d'une langue (Castellotti, 2011). De la même manière, les productions linguistiques (dont l'accent) du natif ou de la native ne constituent pas nécessairement la seule, ou même la meilleure, cible possible pour les personnes qui apprennent une langue. En effet, ces observations semblent particulièrement pertinentes pour des langues comme le français ou l'anglais qui sont toutes deux utilisées très souvent comme langues véhiculaires ou additionnelles à travers le monde. Cependant, malgré le fait que le *nativeness* ne soit pas nécessairement la condition *sine qua non* pour désigner un modèle de référence pour l'accent, et malgré le fait que d'autres modèles de référence s'appuyant sur d'autres critères existent (du moins pour l'anglais, voir Jenkins, 2002 pour un exemple « classique »), le poids du *native-speakerism* demeure, à un tel point que de nombreux et nombreuses apprenant·e·s partent à la recherche de locuteurs natifs et locutrices natives à travers des mobilités géographiques. Une question évidente – qui a déjà fait l'objet de recherches scientifiques (voir Piller, 2001, par exemple) – s'impose alors : qui « compte » comme natif ou native ? Qui est détenteur ou détentrice d'un accent « natif » ?

4. Altérités hiérarchisées et dynamiques raciolangagières en anglais et en FLE/S à l'université en France

La mise en lumière des dynamiques de *native-speakerism* et les mobilités géographiques qui en découlent révèlent d'autres dynamiques idéologiques qui concernent l'accent. Comme évoqué plus haut, certaines destinations sont plus privilégiées que d'autres dans les parcours de mobilité empruntés par celles et ceux qui partent à la recherche de *nativeness* et les promesses qu'elle réserve pour l'amélioration en langue orale. Cette préférence pour certains lieux donne l'impression que ces endroits seraient « plus anglophones » ou « plus francophones » que d'autres, même à l'intérieur de ce qui est habituellement considéré comme le monde « anglophone » ou « francophone ». Une telle hiérarchisation d'aires linguistiques – et, par conséquent, des personnes qui y vivent et qui parlent les langues en question – constitue une dynamique récurrente dans l'ensemble de nos données.

Bien que n'étant pas en lien direct avec des parcours de mobilités, nous trouvons un parallèle intéressant avec une hiérarchisation d'aires linguistiques au sein des rapports du jury de l'Agrégation d'anglais. Dans l'extrait suivant, certains pays sont nommés explicitement quand il s'agit d'identifier l'acceptabilité de certains modèles phonétiques (ou « accents » donc) :

Pour rappel, le jury de l'agrégation ne privilégie aucun modèle phonétique particulier (américain, britannique, irlandais, écossais, australien, etc.) mais attend que le candidat soit cohérent du point de vue phonologique et phonétique. Le jury attend des candidats le plus de justesse et d'authenticité possible. (Rapport du jury – Agrégation interne d'anglais 2019, p.162)

Dans cet extrait, un lien est établi entre l'acceptabilité d'un modèle phonétique et sa supposée « authenticité »¹⁸. Nous observons également l'élaboration d'une liste d'exemples de modèles phonétiques à considérer a priori comme étant acceptables. Même si cette liste termine par « etc. », les éléments explicitement présents – « américain, britannique, irlandais, écossais, australien » – sont clairement mis en valeur de manière plus conséquente que tout ce qui pourrait être couvert par cette mention « etc. ». Cette liste revient de manière plus ou moins systématique dans l'ensemble de rapports du jury de l'Agrégation d'anglais, avec parfois l'ajout de « canadien » et/ou de « néo-zélandais » et/ou de « sud-africain » (voir Wilson, 2022). Il convient de noter qu'il existe un contre-exemple

¹⁸ Faute de place, et malgré leur intérêt non-négligeable, nous ne pouvons pas aborder ici les notions de « cohérence » ou de « justesse » qui apparaissent également dans cet extrait (mais voir Wilson, 2022 sur ce point).

dans le Rapport du jury de l'Agrégation externe d'anglais 2020 (p.177) où sont ajoutés les « modèles du nord ou de l'ouest des Îles britanniques », « ceux d'Amérique du Nord ou d'Océanie » et les « variétés cohérentes d'Afrique ou d'Asie » aux variantes considérées comme acceptables (voir Wilson, 2022 pour une discussion approfondie). En dehors de ce contre-exemple, ces listes contribuent donc à l'élaboration d'un rapport indexical entre un anglais « authentique » et les variétés qui sont nommées explicitement ici (et uniquement ces variétés). Au vu du parallèle souvent établi entre « authenticité » et *nativeness*, ce type de cadrage alimente la définition de ce qui constitue une variété d'anglais « véritablement native » et, par conséquent, de qui compte comme locuteur natif ou locutrice native. Une variété native – dont fait partie l'accent – se dessine donc comme étant une variété produite par un locuteur ou une locutrice provenant de l'un des pays mentionnés explicitement (et de ces pays uniquement). Ce seraient donc ces locuteurs et locutrices qui seraient les détenteurs et détentrices du *nativeness* tant convoité dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais.

Il convient de noter que, à l'exception de l'Afrique du Sud, l'ensemble des pays mentionnés plus haut se situent dans le Nord global (*Global North*) et ont des populations qui, dans l'imaginaire collectif, ont un profil racial ou ethnique homogène (même si cela n'est clairement pas le cas en réalité). Autrement dit, il s'agit de pays où l'on est susceptible de trouver le ou la « *white native speaker* » (Ramjattan, 2019). L'adoption d'une « *perspective raciolinguistique* » (Rosa et Flores, 2017) peut donc se révéler utile ici. Cette perspective nous invite à remettre en question des rapports indexicaux qui lient des façons de parler et des processus de racialisation. Dans le cas de figure qui nous intéresse ici, nous apercevons un lien indexical qui lie un accent anglophone « authentique » à, pour faire simple, une personne blanche. Cette observation reflète certaines conclusions de Flores et Rosa (2015, p. 165) qui affirment que l'anglais (américain) standard « *should be conceptualized as a raciolinguistic ideology that aligns normative whiteness, legitimate Americanness, and imagined ideal English* ». Autrement dit, « *the notion of prestige variety should be understood as an assessment of language use that is anchored in the racializing ideologies of the white listening subject* » (Flores et Rosa, 2015, p. 161).

Bien entendu, les rapports du jury ne sont pas responsables à eux seuls pour des relations indexicales qui lient la notion d'un accent anglais authentique à une personne blanche, les discours qui y figurent constituent des manifestations d'idéologies qui vont bien au-delà de ces concours. Cependant, en véhiculant ces idéologies, les rapports deviennent l'un des (innombrables) sites qui contribuent à leur élaboration, à leur propagation et à leur

légitimation institutionnelle, un rouage infime dans un processus de « co-naturalisation » (Rosa et Flores, 2017) de race/racialisation et langage.

Des rouages similaires sont visibles dans le domaine du FLE/S. A notre connaissance, ces idéologies, mobilisées depuis quelques années en sociolinguistique et anthropologie du langage en France (voir Paveau et Telep, 2022), sont peu traitées en tant que telles en didactique du FLE/S et les questions de races sont encore minoritaires. Les questions de hiérarchisation des variétés en contacts, de rapports construits aux normes de « la » langue française (Boudreau 2016, Razafimandimbimanana & Wacalie 2019) dans le périmètre de la francophonie sont par contre plus nombreuses. Nous tentons alors d'établir des liens entre ces discours axiologiques liés aux variétés de français et aux spécificités des rapports construits en France et la question de la formation des enseignant.es de FLE/S depuis l'université en France qui est traversée par ces questions.

Ainsi, alors que les enseignant-e-s de langue française ayant une autre langue que le français pour L1 sont majoritaires dans le monde, le marché de l'enseignement des langues est en France (et en dehors), fortement marqué par cette idéologie et ce poids de l'expertise du « natif » ou de la « native », ce qui conforte sa volonté de garder une place dominante dans le champ (distinction à son avantage). Si ces éléments forment en quelque sorte des « points aveugles » de la formation en didactique, les enseignant-e-s à l'université les expérimentent, s'en accommodent ou font preuve d'agentivité pour détourner les stigmates ou du moins, s'en détacher volontairement (Dupouy, Bretegnier, Abad Gervacio et Lequerre, 2022).

Dans l'extrait suivant, une enseignante-chercheuse qui n'a pas le français pour L1 présente les questionnements et les stratégies qu'elle met en place lors d'interactions avec des personnes qu'elle rencontre pour la première fois. Il est intéressant de noter qu'elle présente d'emblée les situations de face à face ou de situations téléphoniques comme différentes :

Quand on me voit pas cette question [de l'accent] peut me traverser l'esprit [...] quand on me voit je me pose pas la question dans le sens où ils vont trouver une correspondance dans le physique d'origine et la manière de s'exprimer notamment dans l'accent. (FEC_1)

L'explicitation ici de son identité racialisée (via la mention « physique d'origine ») nous donne à penser que son souhait est d'éviter de déstabiliser son interlocuteur·ice, et que son intériorisation de la différenciation par « son accent étranger » en français est directement liée à la « co-naturalisation » des rapports entre race et langage mentionnés *supra*. Le souci d'être bien comprise implique alors un schéma dans lequel les rapports sont d'emblée ajustés en fonction d'une minorisation « intégrée » dans l'intercompréhension.

Ce dernier exemple fournit une illustration intéressante de la manière dont les questions relatives aux accents sont facilement mobilisées pour marquer comme Autre, comme différent, comme éloigné des modèles standards. Bien que ces éléments ne soient cependant pas présentés comme problématiques ou douloureux pour notre interlocutrice *supra*, ces actes d'« *othering* » (Moncada Linares, 2016) viennent néanmoins délégitimer des pratiques langagières car celui ou celle qui s'exprime avec un accent non conforme suscite curiosité, peut-être même intérêt, mais dans une catégorie à part, à côté, autre.

Notre étude commune nous indique que ces positionnements altéritaires relatifs aux accents dans l'enseignement /apprentissage des deux langues « héritent » et « rejouent » des idéologies linguistiques dominantes en France de manière plus générale qu'il est important d'aborder avec une réflexion sociolinguistique critique. En effet, les parties précédentes de cet article donnent à voir des idéologies qui ont comme effet de réduire le nombre des modèles acceptables et acceptés dans le monde académique hexagonal. Les pratiques légitimes et valorisées ne sont ni définies, ni explicitées exactement d'un point de vue didactique, ce sont en effet plutôt les pratiques marquées comme non légitimes qui sont relevées et parfois stigmatisées parce que non authentiques, non-natives, non-intelligibles... (voir aussi Miras, Wilson et Dupouy, 2022). Il transparait donc que les idéologies « monolingues » ou « unilingues » (Boyer, 2012) largement présentes dans les contextes scolaires, se poursuivent et que ces rapports construits au français conditionnent des cursus approfondis en langue à l'université. Être marqué-e comme ayant un ou des accents non-conforme(s) s'apparente à des micro-agressions linguistiques, « des remarques insidieuses qui pointent une personne du doigt en raison d'une caractéristique linguistique donnée » (Razafimandimbimanana et Wacalie, 2019, p.156). Ces phénomènes, participant à rendre « Autre » en délimitant autour de lui un périmètre « linguistique » grâce aux accents (en apparence seulement puisque le propos est social) marqué du sceau d'une altérité non reconnue, concerneraient donc nombre d'étudiant-e-s et d'enseignant-e-s à l'université en France.

5. Des accents comme indices de performances professionnelles ?

En lien avec le dernier point plus haut, il semble en effet important de considérer les manières dont les dynamiques décrites dans ce chapitre peuvent avoir des répercussions pour les personnes concernées. Nous avons choisi dans un premier temps de nous focaliser ici sur les enseignantes ayant participé à notre étude. Nous essayons alors de comprendre en quoi les accents (les leurs, ceux des autres), sont des éléments centraux dans leur conception de leur compétence et performance en tant qu'enseignante.

Dans les deux entretiens menés, comme dans les textes de cadrage étudiés, les accents (ou prononciations) sont mobilisés comme des indicateurs de performances linguistiques et professionnelles par l'une des interlocutrices, alors que la seconde présente ses compétences professionnelles comme un « moyen » pour contourner et déjouer les auto- et hétéro-perceptions liées aux accents.

Ainsi, pour EEC_1, le fait d'avoir un « bon accent », et surtout, de pouvoir le « maintenir » dans la durée, est intrinsèquement lié à la notion de performance, voire de réussite, comme en témoigne l'extrait d'entretien suivant :

Je pense que ça veut dire parler de manière assez fluide, sans trop s'arrêter et sans trop faire de fautes qui s'entendent [...] c'est, c'est réussir à, à tenir la distance avec son accent (rires) c'est réussir à se mettre dans sa..., je sais pas comment le dire, sa "teacher position", se mettre dans ma peau de prof et si je réussis à maintenir mon accent pendant 1h30 là j'aurais l'impression d'avoir fait euh, j'ai l'impression que ça aide en plus bien mieux à la communication, la compréhension du cours...(EEC_1)

Ces compétences qu'elle qualifie de linguistiques sont à la fois des objectifs personnels et des indicateurs de son aisance dans son rôle de « modèle enseignant ». Son accent en anglais fait donc partie d'une posture professionnelle qui l'amène à s'auto-évaluer en cours auprès des étudiant·e·s et à poursuivre des efforts. Ainsi, avoir un « bon accent » s'explique en partie par le fait de mobiliser et de conserver une façon de s'exprimer, ce qui fait directement écho à la « cohérence » telle qu'elle est mobilisée dans les jurys d'agrégation par exemple (voir Wilson, 2022).

Cette idée de performance semble intimement liée à un effort dans le quotidien professionnel qui permettrait de donner à entendre un accent acceptable pour un·e enseignant·e, mais aussi à donner à entendre un travail de longue haleine façonné par des mobilités étudiantes puis enseignantes (et dans la sphère personnelle) régulières dans un pays valorisé où l'on parle la langue enseignée.

Quand je suis fatiguée j'ai l'impression que justement l'intonation britannique que j'ai pu travailler, euh, elle s'en va, elle part et ... j'ai un petit peu plus de mal...(EEC_1)

Cependant la construction de rapports à son/ses accent(s) mobilisée par les enseignant·e·s par le prisme des compétences professionnelles présente une forte hétérogénéité en lien avec les parcours de vie et des éléments de carrière professionnelle. Ainsi, ces auto-perceptions sont plus ou moins marquées en fonction des disciplines enseignées et de l'expérience acquise au sein de l'institution universitaire.

Je pense que j'ai pas mis longtemps à l'assumer cet accent, mais parce que à l'université j'ai plus d'expérience dans la didactique du FLE, j'enseigne pas le français proprement dit je pense que la nuance elle est là. (FEC_1)

La différenciation entre locuteur·rice et enseignant·e qui est ici fortement marquée nous invite à penser les rapports aux accents dans un processus dynamique évoluant au gré des éléments constitutifs d'une carrière professionnelle. La distinction établie entre les compétences linguistiques et les compétences professionnelles indique une prise de recul permettant une forme d'auto-acceptation, de sécurisation professionnelle. Cette légitimité peut également être un effet d'une réflexivité et d'une connaissance fine, quasi méta, du domaine de la didactique des langues.

On a beau maîtriser la langue, euh on peut jamais parler comme le natif... mais ça fait référence et ça mobilise tellement de choses par rapport à la personne et même dans la façon de s'exprimer en général, c'est un mix... Donc je me dis que maîtriser une langue c'est pour faire quelque chose, pour communiquer, pour intégrer... Et à partir du moment où [l'objectif] il est atteint, ben le gâteau il est là, et on peut aller chercher cette cerise.[...] Pour moi je l'ai considéré comme luxe pendant longtemps et aujourd'hui je ne le cherche plus, je ne suis même pas sûre que je souhaite avoir cette cerise... je fais le parallèle [...] quand j'ai demandé la naturalisation pour raisons familiales j'ai jamais voulu prendre un prénom français [...] Vouloir courir derrière un accent c'est trop de luxe, mais je ne le cherche plus, mais je ne l'évite pas non plus! (FEC_1)

Si les rapports aux accents sont ici constitutifs d'éléments de carrière et témoignent également d'un potentiel agentif, ils sont également des moyens de donner à voir le tissage serré qu'il existe entre légitimité professionnelle et linguistique et construction identitaire (toujours pensée ici comme processuelle, dynamique). Que des marqueurs sociaux fortement connotés tels que les prénoms et les accents soient mobilisés ensemble pour marquer une forme de résistance ou d'affirmation de soi permet également d'interroger les rapports construits aux langues en situations diverses de migrations, installations, choix familiaux... L'accent comme « cerise sur le gâteau » finalement plus si convoitée s'accompagne d'une réflexion critique plus globale sur ce modèle (pré)dominant de type assimilationniste.

Pistes conclusives

Dans cet article, nous avons rendu compte d'un travail en cours qui explore certaines des dynamiques idéologiques liées aux questions de l'accent dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du FLE/S en France. Nous avons montré en quoi une définition nébuleuse de l'accent dans ces contextes participe à laisser une porte ouverte à l'infiltration d'idéologies

linguistiques, et notamment celles relevant du *native-speakerism* et véhiculant des rapports raciolinguistiques. Nous avons également brièvement exploré deux conséquences de ces idéologies : l'introduction de dynamiques d'« *othering* » dans l'enseignement/apprentissage des langues – aussi bien pour les enseignant·e·s que pour les étudiant·e·s – et des répercussions pour/dans la construction de l'identité professionnelle des enseignant·e·s.

Rappelons-nous du point du départ de ce travail : l'observation de conclusions communes dans deux recherches portant sur deux situations différentes d'enseignement/apprentissage des langues en France. Le travail exploratoire qui en découle, présenté dans cet article, a révélé encore davantage de conclusions convergentes. Cela donne à penser que les dynamiques idéologiques communes explorées ici ne relèvent pas d'idéologies liées spécifiquement aux langues abordées ici – l'anglais et le FLE/S – mais plutôt au contexte commun, l'Université française. Autrement dit, ces idéologies linguistiques sont avant tout *françaises* et il est donc probable qu'on les retrouve dans d'autres contextes d'enseignement/apprentissage des langues premières et additionnelles en France. Au vu de l'étendue possible de ces phénomènes, il nous semble donc important de continuer les recherches dans ce sens, en continuant de croiser des travaux existants dans d'autres contextes qui portent sur les idéologies linguistiques et les questions d'accent dans l'enseignement/apprentissage des langues. Il s'agit donc d'aborder l'accent dans l'enseignement/apprentissage des langues en France en tant que terrain sociolinguistique particulièrement signifiant et pertinent. Dans une telle dynamique, les questions de la diversité des pratiques langagières et des locuteur·ices à l'Université – par le prisme des rapports aux accents – s'ancrent dans une volonté plus globale de penser l'Université comme terrain et paysage linguistique plus favorable aux diversités. C'est en ce sens que nous « profitons » des espaces de cours auprès des divers publics étudiants pour favoriser les échanges sur ces thématiques, en croisant notamment les apports de la sociolinguistique critique avec nos pratiques enseignantes en langue et didactique de la langue. Ces croisements, loin d'être figés et répondant aux contextes particuliers et compétences visées dans les cursus, ouvrent la voie (les voix !) à des déconstructions guidées d'impensés, de visions stéréotypiques tout en offrant à chacun·e des possibilités de réfléchir à son parcours de et en langues dans un environnement mieux compris. Les productions réalisées lors de

ces espaces « communs » d'intervention-recherche l'objet d'analyses dans des travaux scientifiques sont actuellement en cours d'analyses¹⁹.

BIBLIOGRAPHIE

Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité* (2^e éd). Presses Universitaires de Rennes.

Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie*. Classiques Garnier.

Boudreau, A. (2021). Idéologie linguistique. *Langage et Société*, (HS1), 171-174. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0172>

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Librairie Droz.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Boutet, J. (2002). Pratiques langagières, formations langagières. Dans P. Charaudeau et D. Maingueneau (dirs.), *Dictionnaire d'Analyse du Discours* (p. 458-460). Seuil.

Boutet, J. et Heller, H. (2007). Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique. *Langage et Société*, (121-122), 305-318. <https://doi.org/10.3917/ls.121.0305>

Boyer, H. (2012). Idéologie sociolinguistique et politiques linguistiques "intérieures" de la France. *Synergies pays germanophones*, (5), 93-105.

Calafato, R. (2019). The non-native speaker teacher as proficient multilingual: A critical review of research from 2009–2018. *Lingua*, 227. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.06.001>

Candea, M. (2021). Accent. *Langage et Société*, (HS1), 19-22. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0020>

Canut, C. (1998). Pour une analyse des productions épilinguistiques. *Cahiers de praxématique*, (31), 69-90. <https://doi.org/10.4000/praxématique.1230>

Castellotti, V. (2011). Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? Dans F. Dervin & V. Badrinathan (dirs.), *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères* (p. 29-50), Éditions modulaires européennes.

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe.

¹⁹ Ces travaux ont fait l'objet d'une communication commune à Brest (octobre 2023), Colloque Identités et constructions identitaires dans le discours et la langue (CRBC-HCTI), *Mettre l'accent sur la légitimité : constructions identitaires dans et par les langues chez des enseignant.e.s de FLE/S et d'anglais* et seront en partie présentés à Mons, 24-26 janvier 2024, dans le cadre du Colloque International Migrations (Societer), Ateliers de l'Entre-deux : inviter les enseignant.es et apprenant.es de FLE/S à penser la diversité linguistique par le prisme des rapports aux accents et de la littérature d'apprentissage.

Costa, J. (2017). Faut-il se débarrasser des « idéologies linguistiques »?. *Langage et Société*, (160-161), 111-127. <https://doi.org/10.3917/ls.160.0111>

Creese, A., Blackledge, A. et Takhi, J.K. (2014). The Ideal 'Native Speaker' Teacher: Negotiating Authenticity and Legitimacy in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 98(4), 937-951.

Derwing, T. et Munro, M. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42(4), 476-490.

Dupouy M. (2020), « Le volet linguistique du contrat d'intégration républicaine ou « le niveau d'un élève d'école primaire ». Dans Valentin Feussi et Joanna Lorilleux (dir.). *(In)sécurité linguistique en francophonies - Perspectives in(ter)disciplinaires* (p. 341-352). L'Harmattan.

Dupouy M. (2019). « Dire (avec) l'accent en formation linguistique obligatoire pour adultes allophones : l'accent comme indicateur d'identité linguistique assignée, subie ou choisie ». *Glottopol*, (31).

Dupouy M. (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].

Dupouy, M., Bretegnier A., Abad Gervacio M. et Lequerre P. (2022, 17-18 mai). *Itinéraires croisés, contrastes, échos : quelles questions pour l'accompagnement formatif ?* [communication orale]. Colloque international Accent : Perspectives Sociolinguistiques (APS), Université Grenoble Alpes.

Flores, N. et Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>

Gasquet-Cyrus, M. (2010). L'accent : concept (socio)linguistique ou catégorie de sens commun ? Dans H. Boyer (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique* (p.179-188). Lambert-Lucas.

Gasquet-Cyrus, M. (2012). La discrimination à l'accent en France : idéologies, discours et pratiques. Dans C. Trimaille et J-M. Eloy (dirs.), *Idéologies linguistiques et discriminations* (p. 227-245). L'Harmattan.

Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Didier.

Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385-387. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>

Jenkins, J. (2002). A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language. *Applied Linguistics*, 23(1), 88-103. <https://doi.org/10.1093/applin/23.1.83>

Kroskrity, P.V. (2004). Language Ideologies. Dans A. Duranti (dir.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (1^{ère} édition, p. 496-517). Wiley-Blackwell.

Lippi-Green, R. (1994). Accent, Standard Language Ideology, and Discriminatory Pretext in the Courts. *Language in Society*, 23(2), 163-198. <https://doi.org/10.1017/S0047404500017826>

Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: language, ideology and discrimination in the United States* (2e édition). Routledge.

Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères, de la correction à une médiation*. Didier.

Miras, G., Wilson, A. et Dupouy, M. (2022). Utopie et dystopie hexagonales sur l'accent et la prononciation (du natif) en langues étrangères. *Humanités, Didactiques, Recherches*, 2, 117-133.

Moncada Linares, S. (2016). Othering: Towards a Critical Cultural Awareness in the Language Classroom. *HOW*, 23(1), 129-146. <https://doi.org/10.19183/how.23.1.157>

Moyer, A. (2013). *Foreign Accent. The Phenomenon of Non-native Speech*. Cambridge University Press.

Paveau, M-A. et Telep, S. (2022). Penser la race dans les approches sociales du langage. *Langage et Société*, 177.

Piller, I. (2001). Who, If Anyone, Is a Native Speaker?. *Anglistik: Mitteilungen Des Verbandes Deutscher Anglisten*, 12, 109-121.

Planchenault, G., & Poljak, L. (dirs.), (2021). *Pragmatics of accents*. John Benjamins.

Ramjattan, V.A. (2019). The White Native Speaker and Inequality Regimes in the Private English Language School. *Intercultural Education*, 30(2), 126-140. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1538043>

Razafimandimbimananana, E. et Wacadie, F. (2019). Les micro-agressions linguistiques. *Hermès, La Revue*, 83, 156-157. <https://doi.org/10.3917/herm.083.0156>

Roessel, J., Schoel, C. et Stahlberg, D. (2020). Modern Notions of Accent-ism: Findings, Conceptualizations, and Implications for Interventions and Research on Nonnative Accents. *Journal of Language and Social Psychology*, 39(1), 87-111. <https://doi.org/10.1177/0261927X19884619>

Rosa, J. et Flores, N. (2017). Unsettling Race and Language: Toward a Raciolinguistic Perspective. *Language in Society*, 46(5), 621-647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>

Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology, In P.R. Clyne, W.F. Hanks & C.L. Hofbauer (dirs.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (p. 193-247), Chicago Linguistic Society.

Vandenbroucke, M. et Wilson, A. (2021). Interactions, agentivités et catégorisations politiques dans les enquêtes sur les mariages mixtes en Belgique. *Semen*, 50(2), 87-102. <https://doi.org/10.4000/semen.17180>

Wilson, A. (2016). *Dynamiques sociolinguistiques de la globalisation: l'exemple de l'Office du Tourisme de Marseille* [Thèse de doctorat en Sciences du langage, Aix-Marseille Université, Aix-en-Provence].

Wilson, A. (2021). Context and Contextualisation: Hallmarks of Authentic Spoken English. *Cahiers de l'APLIUT*, 40(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.8547>

Wilson, A. (2022). Langues et usages en société [communication orale]. *English for all ? Idéologies linguistiques et langue anglaise en France*. ENS Lyon. <https://cle.ens-lyon.fr/langues-et-langage/langues-et-langage-en-societe/langues-et-usages-en-societe/english-for-all-ideologies-linguistiques-et-langue-anglaise-en-france>