

**LA VARIATION EN HÉRITAGE ?
OU UN GRUMEAU DANS LA LANGUE**

Véronique Castellotti

Université François Rabelais de Tours – EA 4428 DYNADIV

Mots-clés

Variation – diversité – didactologie-didactique des langues – appropriation – oral

Keywords

Variation – diversity – language learning research – appropriation – oral

Résumé

La variation a toujours été, en didactologie-didactique des langues (DDdL), soit niée, soit considérée comme un « supplément d'âme », comme la « cerise sur le gâteau ». A partir de l'exemple d'un matériel didactique récent prétendant (re)donner une place à la variation dans l'apprentissage de la prononciation, ce texte pose quelques questions sur le statut accordé à la variation, en fonction de différentes conceptions théoriques et épistémologiques, et propose en conclusion quelques pistes de réflexion pour développer un imaginaire diversitaire de la variation en DDdL.

Abstract

Variation in language teaching and learning research has always been either denied, or considered as the "icing on the cake". Starting from the example of a recent didactic material which claims to give a place to variation in the learning of pronunciation, the author asks some questions about the status granted to variation, according to different theoretical and epistemological conceptions, and provides some thoughts on developing an imagination of variation in Language Teaching and Learning research, grounded in diversity.

Introduction

Dans un numéro du *Français dans le Monde-Recherches et Applications* qu'il avait coordonné il y a quelques temps, Francis Carton concluait son introduction sur « l'intérêt récent que porte la didactique des langues à l'identité de l'apprenant », déplorant avec Philip Riley que « l'étranger (c'est-à-dire l'identité de tout apprenant de langue) a été largement négligé » (Carton, 2001 : 6). C'est de ce point de vue que je partirai pour revenir dans ce volume d'Hommages à Francis sur la question de la variabilité / variation, question qui nous occupe tous deux, de différentes manières et sous différents angles, depuis plusieurs décennies.

En 1983 paraissait *Les accents des Français*, sous la plume de Fernand Carton, M. Rossi, D. Ausseterre & P. Léon. A cette époque, Francis commençait une carrière de chercheur, et dans la suite de sa vie professionnelle il a fait fructifier cet héritage, en centrant la plupart de ses travaux, menés au sein du CRAPEL, sur les questions d'oral et de variation : variation langagière mais aussi variation culturelle et didactique avec en particulier la participation à la coordination du projet CECA (Cultures d'Enseignement-Cultures d'Apprentissage).

La variation, pourtant, a toujours été le parent pauvre de la didactologie-didactique¹ des langues (DDdL), que celle-ci prenne en compte plus particulièrement les langues « étrangères » ou les langues « premières ». Après quelques éléments d'histoire et un bref retour sur les formes d'(in)attention portée à ce sujet, je m'intéresserai plus particulièrement à une initiative récente proposant de (re)penser la question, en m'interrogeant sur la conception de la diversité qui la sous-tend, avant de proposer quelques pistes de réflexion, fondées sur d'autres imaginaires des langues, de la variation, de l'appropriation.

1. La variation, un gros mot / grumeau dans la langue ?

Dans l'une des aventures culinaires de sa petite enfance visant à confectionner de la pâte à crêpes, mon fils avait fait remarquer qu'il y avait « des gros mots dans le lait ». Ce souvenir est remonté à ma mémoire lorsque je me suis dit que la variation est finalement de l'ordre d'un « gros mot » en DDdL, d'une sorte de tabou dont on ne parle le plus souvent que de façon évasive, pour ne pas fâcher ; en même temps, c'est aussi linguistiquement un « grumeau », à savoir ce qui empêche la langue d'être lisse, parfaitement homogène comme la rêvent les linguistes, en tout cas, ceux qui se considèrent comme de « vrais linguistes », dans la filiation du générativisme ou du structuralisme, c'est-à-dire qui pensent la langue prioritairement comme un système et non d'abord comme une expérience humaine ; la variation, précisément, est en

1. L'accolement de ces deux termes vise, dans la lignée des orientations esquissées par R. Galisson, à signifier le lien entre les usages d'apprentissage et d'enseignement des langues (didactique) et les conceptualisations et théorisations de ces usages et des imaginaires qui les accompagnent (didactologie) (voir pour une synthèse Galisson 1990).

effet de mon point de vue une des formes de manifestation des identités, individuelles et / ou collectives, des personnes qui la mettent en œuvre.

Comme le formule S. Auroux, « la linguistique est une science normative » (Auroux, 1998 : 221) et les idées dominantes en DDdL, qui découlent le plus souvent d'idées linguistiques ou leur sont associées, reposent sur une forme d'impensé qui perdure selon lequel il serait impossible (inimaginable ?) de diffuser / transmettre / enseigner une langue qui ne serait pas strictement normée, standardisée, grammatisée.

Si l'apparition de « considérations réflexives sur le langage humain » remonte au « tournant des troisième et second millénaires avant notre ère » (Auroux, 1994 : 8-9), le travail organisé de grammatisation des langues qualifié de « révolution technologique » (ibid.) se construit et devient dominant, temporellement et épistémologiquement, avec l'« invention des sciences modernes » (Stengers, 1993) soit, approximativement, à partir de la Renaissance.

Le rôle de l'écriture est, d'après S. Auroux, central et déterminant dans le processus de grammatisation, c'est-à-dire d'« outillage » au moyen de grammaires et de dictionnaires : pour lui, l'écriture permet toujours ce travail et le fonde sur cette base, comme « condition de possibilité » des sciences du langage, dans la mesure où « pour qu'il y ait science du langage, il faut que le langage soit placé en position d'objet » (*op. cit.* : 47). C'est sur la construction d'une telle réflexion organisée, basée sur une forme fixée, que se développent les métiers du langage, notamment celui de scribe, qui renforce la dimension objectivante en instaurant peu à peu des normes auxquelles se conformer et en élaborant ainsi des formes de savoir métalinguistique.

Cet arrière-plan, brièvement rappelé, permet d'explicitier que la prégnance d'une seule norme n'est en rien première ni prépondérante dans la construction d'une compétence langagière : les hommes ont toujours acquis et pratiqué les langues vernaculaires « en immersion », sans le recours à un appareillage métalinguistique standardisé ni explicité (notamment à l'oral). C'est principalement, pour notre histoire en Occident, avec la diffusion du latin comme « langue seconde »², lettrée, que s'est imposée peu à peu l'idée de la nécessité de la formalisation de grammaires pour enseigner les langues non « premières ». On notera que cette tendance s'est développée aussi, en France en particulier, pour l'enseignement du français, qui était de fait une langue seconde pour nombre d'enfants parlant en famille ce qu'on nommerait aujourd'hui des « langues régionales » ; alors que dans les pays de tradition anglophone, on a beaucoup moins recours aux dimensions métalinguistiques dans l'enseignement de la langue nationale ou officielle. S. Auroux montre à cet égard que

2. S. Auroux cite à ce propos *De Vulgari eloquentia* de Dante : « j'entends par langue vulgaire celle que nous parlons sans aucune règle, en imitant notre nourrice. Nous avons aussi une langue seconde que les Romains ont appelé grammaire » (Auroux, 1994 : 89). L'auteur indique plus loin que, dans cette perspective, la grammaire ne se confond pas avec les phénomènes de « norme » (*op. cit.* : 125, note 14), mais que ce qui est dénommé « grammaire » ici renvoie à l'idée d'une « technologie » explicite.

les deux principales causes de la grammatisation sont les besoins d'apprentissage de ces langues et ceux qui concernent « la politique d'une langue donnée » (*op. cit.* : 92), donc des dimensions que nous qualifierions aujourd'hui comme didactiques et sociolinguistiques, et que cette grammatisation insiste tout particulièrement sur la notion de règles qui s'impose alors :

« la grammaire n'est donc pas une simple description du langage naturel. Il faut la concevoir aussi comme un outil linguistique [...] Avec la grammatisation – donc l'écriture, puis l'imprimerie – et, en grande partie, grâce à elle, sont constitués des espace/temps de communication dont les dimensions et l'homogénéité sont sans commune mesure avec ce qui peut exister dans une société orale, c'est-à-dire sans grammaire. » (Auroux, op. cit. : 115)

C'est l'effet de cette grammatisation, qui nous imprègne depuis des siècles, qui nous incite à croire « que la variation est seconde, qu'il y a variation à partir d'une entité primitive et homogène » (*ibid.* : 116), alors que c'est, au contraire, à partir d'une diversité constitutive préalable que sont constituées les règles et normes.

Sur le plan des aspects plus directement didactiques, H. Besse montre bien la conséquence de cette situation et de ces croyances, rarement explicitées, à travers la superficialité de la prise en compte des dimensions variationnelles dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, dans le troisième chapitre de sa thèse d'état. Il explicite en particulier une absence remarquable dans la quasi-totalité des travaux s'intéressant à la variation, qui est précisément l'absence de cette distinction fondamentale entre ce que H. Besse nomme « variétés cultivées » et « variétés vernaculaires » (Besse, 2000 : 1172), ou leur réduction à des formes d'opposition entre « code écrit » et « code oral ».

Les approches dominantes en DDdL dans la période récente (communicativo-actionnelles) ont, plus que d'autres sans doute, soigneusement entretenu le flou à ce propos. En renonçant en effet à expliciter la conception de la langue sous-jacente aux réflexions sur ses apprentissages et enseignements, on assimile de fait des projets d'ordre communicativo-fonctionnels et d'autres plus « culturels », ou on procède comme si les deux étaient nécessairement associés, ce qui est loin d'être toujours le cas (voir par exemple, à ce propos, les réflexions de H. Besse (2009) sur l'apprentissage du français au Japon). A partir d'une observation empirique de manuels de français, H. Besse conclut que :

« la variété cultivée est la seule à y être vraiment utilisée et que les rares manuels qui se sont essayés à en introduire d'autres, plus familières ou plus populaires, ne vont guère au-delà des bornes fixées par cette même variété cultivée. » (Besse, 2000 : 1173-1174).

Il explique ensuite avoir lui-même plaidé pour une prise en compte de la variation dans l'apprentissage des langues, avant de penser qu'il s'agissait d'une suggestion « hasardeuse parce qu'elle ignorait certaines contraintes inhérentes à l'enseignement et à l'apprentissage scolaire des langues » (*Ibid.* : 1175).

Les tentatives d'intégrer un intérêt approfondi pour la variation à la réflexion didactique sont donc demeurées très rares. Certes, dans les dernières décennies, un certain nombre de travaux thématisent cette question. C'est par exemple le cas de certaines recherches sur l'acquisition mettant en évidence le « recouplement partiel entre l'objet d'étude des travaux sur la variabilité de l'interlangue et celui des études sur l'appropriation de la variation sociolinguistique » (Dewaele et Mougeon, 2002 : 2). Dans le domaine de la phonétique, les travaux de E. Galazzi, en particulier, puis plus récemment ceux de R. Paternostro argumentent l'intérêt d'une prise en compte plus affirmée de la variation en didactique du FLE :

« Dans le monde actuel, vivant à l'heure de la globalisation et du décloisonnement, une ouverture est incontournable sur la francophonie dans toutes ses dimensions (horizontales et verticales), sur les traits phonétiques (non parisiens) qui font consensus dans certains usages sociaux (la langue des jeunes) ou géographiques (le Québec, la Suisse etc.) et même sur les accents "étrangers". » (Galazzi, 2015, n.p.)

Ces chercheurs proposent ainsi de développer « une notion d'acceptabilité élargie », dont ils supposent qu'elle :

« contribuerait sans doute, d'une part, à réduire la stigmatisation des accents francophones locaux et étrangers et, d'autre part, à rapprocher l'idéal de la réalité de la parole tout en faisant évoluer notre imaginaire phonologique. » (Galazzi & Paternostro, 2017 : 28)

Ils suggèrent en conséquence de mettre en œuvre, en perception, « une sensibilisation graduelle [...] aux différents axes de la variation » (Ibid : 33).

Cependant, il y a loin de la prise de position de principe aux usages majoritaires ; revenant plus généralement sur cette question, R. Paternostro souligne ainsi de nouveau, à propos de la variation phonétique en FLE, et sur le plan du style, « les raisons d'une absence » (Paternostro, 2016 : 119) qui, malgré ces travaux, demeure la généralité. Celle-ci peut être attribuée au « conservatisme des enseignants » (Galazzi, *op. cit.*) mais aussi à l'idéologie transmise au moyen des manuels et des formations, relais d'une politique de diffusion du français très normative et franco-centrée.

En outre, les quelques tentatives de sensibilisation des élèves ou étudiants à la variation (voir par exemple Dewaele & Mougeon, *Op. Cit.* ou encore Tyne, 2012) s'appuient souvent sur une orientation de la sociolinguistique qui considère « la compétence sociolinguistique comme faisant partie de ce que D. Hymes (1972) appelait la *compétence communicative* [...] c'est-à-dire l'ensemble de savoirs et savoir-faire requis pour communiquer » (Tyne, 2012 : 104). Cette réduction des aspects sociolinguistiques à des savoirs et capacités d'ordre pragmatique conduit à restreindre la prise en compte de la variation à ses manifestations de matérialité

des formes linguistiques³, en limitant fortement, voire en ignorant les aspects liés aux représentations et aux arrière-plans historiques et aux choix identitaires des personnes concernées, ainsi qu'aux questions de contacts de langues.

Ainsi, à l'exception de quelques rares exemples⁴, les tentatives les plus développées de prise en compte de la variation en restent malheureusement à une conception très réductrice des dimensions variationnelles et les positionnent comme « secondes » par rapport aux aspects normatifs.

2. Un oxymore résistant : la variation typique

La variation, par définition, désigne ce qui varie, bouge, change, se modifie d'une personne à une autre, d'une situation à une autre, d'un moment à un autre. Ce qui la caractérise relève donc, fondamentalement, de l'hétérogénéité et de l'instabilité qu'il semble, toujours par définition, impossible de fixer, prédire, borner.

Les tentatives de l'organiser en « variétés » délimitées apparaissent donc inévitablement comme des formes de réduction de sa diversité constitutive. Celles-ci peuvent s'envisager dans certains cas, à des fins particulières (par exemple, pour donner une identification explicite à des parlers minoritaires dans la perspective de les faire reconnaître). Mais elles ne sauraient, en cohérence, se solidifier ni perdurer au-delà d'un état provisoire, sans mentionner que les formes identifiées s'inscrivent dans des tendances, non absolues, et ne constituent pas un socle stable, déterminé, pérenne.

Or, de même qu'on imagine très rarement de pouvoir « faire apprendre » une langue non strictement normée et standardisée, de même, on ne propose généralement à la réflexion des enseignants et élèves, le cas échéant, que des formes de variation réglées, aseptisées, disciplinées, structurées dont, en outre, on n'explique quasiment jamais l'histoire de la construction.

Je prendrai pour exemple et illustration rapide de ma réflexion quelques aspects d'un ouvrage récent sur la prononciation du français contemporain dans une perspective didactique, prétendant offrir un « support pédagogique à l'enseignement/apprentissage du français dans sa variation » tout en affirmant qu'« on peut s'accorder sur un modèle de référence » (Detey *et al.* 2016 : 23). Cet ouvrage, conçu comme un outil pédagogique, est appuyé sur les travaux antérieurs menés au sein du projet « Phonologie du français contemporain » (PFC), qui avaient déjà fait l'objet de propositions d'ordre didactique (Detey *et al.*, 2010).

Après trois brefs chapitres généraux introductifs sur « la prononciation du français natif » définissant les conceptions des auteurs sur la linguistique générale, la norme et la variation et avant quelques considérations plus pédagogiques, les

3. On s'intéresse ainsi, par exemple, à « l'effacement variable du *ne* de la négation » (Dewaele & Mougeon, *op. cit.* : 2) ou encore aux « phénomènes d'assimilation ou de simplification de la chaîne parlée » (Paternostro, 2016 : 119).

4. Comme les travaux de C. Molinari (2008) qui constituent une exception à cette généralité.

deux parties principales de l'ouvrage portent respectivement sur « la variation géographique » (décrite en fonction de pays ou d'aires géographiques) et « la prononciation des apprenants de français langue étrangère », en catégorisant les prononciations en fonction des langues de départ de ces derniers.

Si le fait de sensibiliser les enseignants et apprenants de FLE à la variation des français est, sur le principe, une initiative intéressante et utile, la base théorique sur laquelle elle repose et les manières dont elle est déclinée posent un certain nombre de questions.

2.1. Conceptions de la langue et de la variation

La première question est celle de la conception de la langue qui sous-tend l'ensemble de l'entreprise. On peut lire, sous la plume de B. Laks :

« l'approche linguistique [...] définit la langue comme l'instrument de communication interpersonnelle qui fonctionne dans une communauté linguistique donnée. » (Detey et al., 2016 : 73)

Considérer les langues, prioritairement, comme des « instruments de communication » n'est pas une « évidence », quoi qu'en pensent certains linguistes et de très nombreux didacticiens (voir Castellotti, 2017). Cela relève d'un choix, épistémologique et politique, qu'il conviendrait pour le moins d'argumenter. Une telle affirmation inscrit en effet d'emblée l'orientation retenue dans une optique instrumentale et dans une perspective « technolinguistique », telle que l'a définie D. de Robillard (2008), valorisant des caractéristiques « stables, décontextualisées, déshistoricisées, homogènes ». On peut, à l'inverse, faire le choix d'une « ontolinguistique » (Ibid.), orientation qui considère les langues comme constitutivement « instables, contextualisées, historicisées, hétérogènes », dans la lignée d'une linguistique « humboldtienne » (voir Trabant, 2014). La linguistique contemporaine, à la suite de Saussure, s'est quasi-uniquement développée dans la continuité du premier choix, en n'explicitant pas le fait qu'il s'agit d'un choix, précisément, et en considérant cette base comme universelle ; quant à la DDdL contemporaine, elle a largement réinvesti ce socle, avec d'abord l'appui sur une approche structurale, puis avec la domination de l'approche « communicativo-actionnelle » qui, malgré des apparences moins « rigides », s'appuie toujours sur la même conception de « langues » dont on n'interroge ni la conception ni la diffusion.

C'est en cohérence avec cette orientation qu'est développée, dans l'ouvrage, une insistance forte non pas sur les aspects diaphasiques, par exemple, comme le fait aussi remarquer R. Paternostro (2016) mais sur les phénomènes de variation géographique stable et territorialisée (« LE français en ... Belgique, Suisse, Louisiane », etc.). Ces catégorisations s'élargissent aussi à des regroupements plus larges ; on peut ainsi interroger la pertinence d'un ensemble comprenant « le français en Afrique subsaharienne » (si on peut identifier des traits partagés, les différentes

localisations renvoient-elles vraiment à une prononciation commune ?) ou encore « la prononciation des anglophones », dont on sait qu'elle peut être assez fortement variable selon les origines des locuteurs et leurs histoires sociolinguistiques (entre Oxford, l'Inde et l'Amérique du nord par exemple...).

Les auteurs insistent aussi fortement sur la notion de « français natif », dont ils contribuent ainsi à renforcer la prégnance sans en expliciter les présupposés et en masquant notamment le fait qu'il y a « natif » et « natif » ou, autrement dit en paraphrasant une formule de G. Lüdi à propos des plurilingues⁵, que certains ne sont pas « natifs » dans le « bon français ».

Cette conception revient à mettre en exergue des « variétés typiques » dont on peut, en outre, se demander sur quelles bases (autres que de disponibilité des travaux les concernant) elles ont été sélectionnées.

Une brève comparaison entre les titres et les contenus de l'ouvrage de Carton *et al.* et ceux de celui de Detey *et al.* montre, en près de 35 ans, une évolution significative : on passe, d'une part, du pluriel au singulier et d'une focalisation sur les « accents » (qui, par définition, divergent) à une centration sur « la prononciation » (qu'il convient d'acquérir). On constate aussi des différences importantes dans les catégorisations des « variétés », beaucoup moins précises et figées chez Carton *et al.* (« Prononciations de la France du Nord » / « France du Sud ») que chez Detey *et al.* ; on notera aussi, dans le premier ouvrage, un chapitre consacré au « français parisien et français standardisé », qui n'est sans doute plus considéré chez Detey *et al.* comme une variété, au même titre que d'autres, mais bien comme une forme de « français de référence » qui fait assez largement l'impasse sur d'autres formes de variation, en particulier celles liées à des parlers sociaux ou urbains.

On est passé, enfin, de ce qui était encore nommé par Francis Carton « variabilité » (Carton, 2001) à des formes de « prononciations typiques » : « Quelles sont les principales différences de prononciation typiques de différentes populations d'apprenants de FLE ? » (publicité pour l'ouvrage sur le site de l'éditeur⁶).

On peut ainsi s'interroger sur le réinvestissement, de façon plus insidieuse certes que par le passé⁷, d'une idéologie qui s'est imposée depuis plusieurs siècles et qui reste fortement franco-centrée. Cela tend à renforcer des représentations déjà très résistantes chez les apprenants de FLE sur la supériorité du « natif » (Dervin et Badrinathan, 2011) et de « l'authentique ». Cette quête de formes d'authenticité tend à instaurer une vision « ethnique » d'un vrai français s'imposant depuis la France, centre assumé de la diffusion d'UN français qui s'impose d'évidence comme la norme de référence (Castellotti, 2017).

5. « Certains plurilingues le seraient dans les mauvaises langues » (Lüdi, 2008 : 209).

6. <http://www.cle-inter.com/detail-9782090382419.html>

7. Dans la mesure où on accepte de considérer l'existence de la variation, mais où on la traite malgré tout avec les catégories de la standardisation.

2.2. La variation en DDdL : correction ou réception ?

La deuxième question qui se pose est celle des orientations didactiques associées à ces options linguistiques et épistémologiques. Le fait de partir d'une « variation organisée » et découpée en variétés stabilisées s'accompagne de façon cohérente de choix pédagogiques centrés principalement sur des objectifs de « correction », en mentionnant notamment de façon implicitement critique « le mouvement « communicatif » qui a initialement privilégié la compréhensibilité au détriment de la précision » (Detey, 2016 : 226). Certes, il ne s'agit pas de se limiter à la « phonétique corrective », mais de parvenir à mettre en adéquation les caractéristiques des productions des élèves et un (des ?) modèle(s) standardisé(s). Les descriptions de variantes diverses présentées dans les différents chapitres de l'ouvrage semblent alors davantage convoquées à titre :

- d'explicitation pour les enseignants sur les « défauts de prononciation » commis par les locuteurs de telle ou telle origine, dans la mesure où il est stipulé comme une évidence et sans argumentation que « de nombreuses difficultés d'apprentissage proviennent de l'influence de la L1 » (Ibid. : 230)⁸ ;
- d'information apparemment « scientifique » sur différentes manières de prononcer le français en francophonie. Mais ces variantes sont exposées principalement à titre d'écarts intervenant comme alibi à l'appui de la domination *de facto* d'une variété « de référence ». Il n'est en effet à aucun moment, dans les chapitres consacrés aux suggestions d'ordre didactique, proposé de travailler sur la compréhension, par exemple, de formes variables selon les situations de francophonie.

Tout en prétendant que « l'enseignement de la prononciation ne se réduit pas à celui de la « production » des sons » (Ibid. : 227), les propositions d'ordre didactique incluses dans l'ouvrage sont ainsi quasi uniquement centrées sur des préoccupations correctives, visant à enseigner « la bonne prononciation ». Les quatre « angles d'approche » envisagés se déclinent en « enseignement de la prononciation, correction phonologique, correction phonétique, développement phonopragmatique » (Ibid. : 232-233).

Les questions liées à la réception et à la perception ne sont ainsi pas évoquées en tant que réflexion didactique à part entière, mais dans la perspective prioritaire d' « aide[r] au développement de la production ». Et les éventuelles activités de réception qui peuvent être envisagées ne portent que sur les aspects strictement codiques des phénomènes travaillés : il s'agit de percevoir (au sens cognitif du

8. On rappellera à ce propos l'argumentation solidement étayée qui s'inscrit en faux contre les hypothèses de « l'analyse contrastive a priori » dont relève ce lieu commun, développée il y a plus de 30 ans par H. Besse et R. Porquier (1984, 202 sq.)

terme) les sons / phonèmes, de manière idoine, afin de les associer au « bon » sens et surtout, de s'entraîner à les re-produire de façon exacte.

L'ensemble s'inscrit donc dans une conception clairement technolinguistique et technodidactique, qui n'imagine effectivement les langues que comme des « instruments » (voir citation de B. Laks ci-dessus), fussent-ils « de communication »⁹. Il faut noter à ce propos que si la dimension identitaire est très brièvement évoquée, elle n'est envisagée que de façon corrélacionniste et uniquement dans le cas de « natifs » qui « utilisent des traits de prononciation pour véhiculer et identifier des caractéristiques soit identitaires [...], soit attitudinales ou émotionnelles » (Ibid. : 233). On est très éloigné du positionnement de B. Py par exemple, pour qui la norme est aussi (d'abord ?) une *représentation* et pour qui l'apprenant a le *choix* de plus ou moins adhérer à la norme qu'on lui propose, en se positionnant, comme cela est formulé en introduction, comme plus ou moins « étranger » à celle-ci :

« La confrontation à une norme qu'on a le sentiment d'enfreindre fait partie de l'expérience fondamentale de tout apprenant, et joue un rôle sans doute déterminant. La norme est le pôle magnétique de l'apprentissage : elle permet à l'apprenant de s'orienter, tout en lui laissant la liberté de choisir un autre but qu'un respect scrupuleux à son égard. » (Py, 2000 : 80)

Nulle part, dans l'ouvrage, on ne trouve trace explicite d'une conception de la variation qui serait envisagée comme une manifestation de l'histoire, de l'expérience des personnes, des contacts et conflits de langues qui les traversent, ni des façons dont elle est reçue / perçue ou d'éventuels choix ou projets de plus ou moins se rapprocher de la norme.

Sur un plan plus pédagogique, comme H. Besse, je ne pense pas qu'il soit pertinent de prétendre enseigner la variation pour que les élèves la mettent en œuvre en production¹⁰ mais, pour le moins, il serait intéressant et utile, dans une autre perspective opposée à celle sur laquelle se fonde l'ouvrage de S. Detey *et al.*, de les rendre sensibles à la diversité linguistique constitutive et à des formes de réception-interprétation de la variabilité, comme je le proposerai en conclusion de ces brèves remarques.

3. « Les Français aussi ont un accent »¹¹ ou : pour un imaginaire diversitaire de la variation ?

Ce qui est frappant dans l'ouvrage à partir duquel j'illustre quelques-unes de mes réflexions est donc, comme je le remarque ci-dessus, qu'il n'y est fait quasiment aucun cas de la dimension anthropo-socio-politico-linguistique de la variation. En

9. La « communication », de mon point de vue, renvoie en effet à une dimension prioritairement pragmatique, se traduisant quasi uniquement, en didactique par une préoccupation fonctionnelle (voir Besse, 1980).

10. Ce qui serait dans la plupart des cas illusoire et inutile compte tenu des projets de ces derniers.

11. Selon le titre d'un récit du journaliste québécois J.B. Nadeau (Payot et Rivages, 2002).

accord avec les options épistémologiques dominantes de ses auteurs, il n'invite à considérer ces phénomènes que sous leur angle technique, ce qui contribue à évacuer totalement les aspects identitaires ainsi que ceux liés aux questions de domination, de légitimité, de stigmatisation des variantes et accents, parfois même non considérés comme tels.

Or, de même que les langues peuvent être considérées comme des « dialectes qui ont réussi » (Lodge, 1997), les variétés « standard » ou « de référence » ne sont également instituées comme telles qu'en fonction des caractéristiques historiques et politiques qui ont fondé leur « succès » et non en fonction de paramètres matériels ou uniquement pratiques. La variation et le plurilinguisme ne sont alors, au fond, que les manifestations différemment représentées et interprétées de la même diversité linguistique constitutive, première comme le rappelle S. Auroux et comme cela est prédominant dans l'option épistémologique qui est la mienne, où les langues sont conçues d'abord comme des expériences du monde.

Une des difficultés principales avec le français, plus qu'avec d'autres langues, est que la « naturalisation » (Robillard, 2008) d'un *unique* standard¹² y a été portée à un degré particulièrement élevé, rejetant d'autant plus dans la déviance les autres parlars francophones¹³.

Contrairement à ce qui est présenté comme une évidence dans cet ouvrage, ce n'est probablement pas la L1 des élèves qui est le facteur le plus important d'éventuelles difficultés, mais cette imprégnation exceptionnelle de l'idéologie du standard, de la « bonne prononciation » dont on exige « la précision » plutôt que la « compréhensibilité » (voir citation de S. Detey ci-dessus) qui transforme le français en langue exceptionnellement insécurisante.

Annette Boudreau, dans son dernier ouvrage, explicite bien cette illégitimité fortement ressentie par la plupart des personnes que j'appellerai « diversement francophones » :

« Une conception essentialisée du français fait en sorte que de nombreux locuteurs se sentent d'emblée exclus de la « francophonie », convaincus qu'ils sont de ne pas parler un français leur permettant d'en faire partie. » (Boudreau, 2016 : 22)

Ce sentiment est attesté, pour ce qui concerne plus directement la DDdL, par les témoignages de nombreux enseignants de français dans le monde, qui font état régulièrement des formes de blocages développés par leurs apprenants, voire de refus d'apprendre le français, langue jugée particulièrement élitiste ou difficile et

12. Dans l'ouvrage évoqué, Ph. Boula de Mareuil pose de manière significative la question de savoir « pourquoi certains ont-ils plus d'accent que d'autres ? » (Detey et al., *op. cit.* : 30, les italiques sont de mon fait) plutôt que « pourquoi certains n'ont-ils pas le même accent que d'autres ? »...

13. On remarquera à ce propos que les films indiens ne sont pas sous-titrés en anglais, alors que les films québécois sont très souvent sous-titrés en français... L'expérience récente du visionnage d'un tel film entièrement sous-titré (alors que la grande majorité des dialogues étaient très compréhensibles) m'a fait prendre conscience, précisément, des formes de « surdité » à la variation que cela contribue probablement à renforcer, à rebours d'une attention à la variation.

dans l'apprentissage de laquelle on se sent souvent rabaisé, comme l'illustre cette citation :

« ils ont peur que les autres étudiants se moquent d'eux », « Ils ont peur d'être humiliés, critiqués s'ils ne parlent pas un très bon français. » (Hafez, 2011 : n.p.)

Comment, dans cette situation, imaginer d'autres rapports à la variation, qui ne soient pas soumis / subordonnés à cette idéologie ?

Pour cela, il ne suffit pas de s'intéresser aux manifestations communicatives « de surface »¹⁴ de l'apprentissage, mais de se demander, plus fondamentalement, avec quelle perspective, quel projet, au sens fort du terme, on s'engage dans l'appropriation. Si, comme je le pense et l'argumente ailleurs (Castellotti, 2017), s'approprier ce n'est pas en priorité faire et produire, mais c'est d'abord, « être en langue » (Debono, 2010) et donc comprendre, alors cette orientation contribue à provoquer des changements importants dans les choix didact(olog)iques, en choisissant de les développer d'un point de vue diversitaire. Cela signifie partir de la diversité (linguistique, et plus largement humaine) constitutive, et, en même temps, en faire un usage ancré dans la diversité (Huver & Bel, 2015).

En cohérence avec cette orientation, le premier changement consiste en une altérisation de la DDdL, pensée non pas à partir de l'universalité du point de vue français « natif » mais dans le sens inverse, à partir de la diversité des situations d'appropriation des personnes, de leurs histoires, de leurs projets.

Le deuxième changement, qui découle du premier, consiste à privilégier une démarche réceptive et compréhensive (et non productive) des phénomènes linguistico-culturels ; l'« étranger », pour revenir au point de départ de ce texte, c'est d'abord ce qui est « étrange », qu'on ne comprend pas. Il s'agit donc de prendre au sérieux, à rebours des conceptions didactiques dominantes, la primauté d'un travail approfondi centré sur la compréhension, à travers la confrontation des perceptions et des interprétations de l'altérité. « Prendre au sérieux » signifie que la perception et la réception dont il s'agit ici ne sont pas en effet d'ordre technique, ou uniquement communicatif, mais s'inscrivent dans un projet relationnel : s'approprier une langue, dans la perspective que je développe, c'est rencontrer des autres en langue et confronter ses propres expériences et interprétations du monde aux leurs.

D'un point de vue pratique, sur le plan de la variation orale dont il a été question ici, cela implique de ne plus imposer comme horizon l'adéquation à une norme unique, prédéfinie de l'extérieur, mais de réfléchir d'abord au sens que peuvent avoir (ou non) certains types de variation pour les personnes concernées. C'est à partir de ce mode de questionnement que peuvent ensuite s'imaginer des supports pertinents et des activités situées cohérentes avec les situations, en diversifiant leurs sources et les

14. Qu'on pourrait aussi qualifier de « fonctionnelle » ou « instrumentale » et qui caractérisent le plus souvent les rares activités pédagogiques dédiées à la variation, comme celles mobilisant les « registres de langue ».

modalités de leur réalisation. Il peut notamment être intéressant de mettre en regard et de confronter des phénomènes de variation dans différentes « langues » (y compris les L1) et de réfléchir avec les élèves aux façons dont ils peuvent être interprétés. Les pistes proposées en leur temps (certes, dans une orientation différente) par E. Lhote, à travers la notion de paysage sonore des langues (Lhote, 1995) peuvent constituer des points de départ intéressants pour mettre en œuvre une telle didactique de l'écoute / perception / compréhension. On peut aussi, à titre d'exemple, envisager des formes de « traduction variationnelle » d'un même support, en s'entraînant à réfléchir sur les différences potentielles d'ordre à la fois lexical, morphosyntaxique, phonétique, prosodique, etc. et aux éventuelles nuances de sens, y compris pour les usages normés, qu'elles contribuent à faire percevoir en réception.

Ce ne sont là que des directions, qu'il convient de développer, décliner, diversifier en fonction des situations et personnes concernées, pour les sensibiliser à la diversité linguistique et humaine constitutive. Parler sans variation ou, comme on l'entend souvent « sans accent » c'est, comme le rappellent R. Porquier et B. Py, « parle[r] une variété de langue qui n'existe pas vraiment » (Porquier & Py, 2004 : 113).

Si l'on veut continuer à s'intéresser aux personnes qui existent, à « l'étranger (c'est-à-dire l'identité de tout apprenant de langue) » (Carton, 2001 : 6), il faut éviter de « lisser » les langues, mais au contraire garder les grumeaux pour maintenir la diversité linguistique et humaine et vivre avec elle.

Bibliographie

Auroux, S. (1998). *La raison, le langage et les normes*. Paris : PUF.

Auroux, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Bruxelles : Mardaga.

Besse, H. (2009a). Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? *Revue japonaise de didactique du français*, 4(1), 9-25.

Besse, H. (2000). *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, [thèse de doctorat, Université Paris 8].

Besse, H. (1980). La question fonctionnelle. Dans : H. Besse & R. Galisson, *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, Paris : CLE international, 30-136.

Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier / CREDIF, Collection LAL.

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

Carton, F. (Dir.) (2001). *Le français dans le monde. Recherches et applications, Oral : variabilité et apprentissages*, janvier 2001.

Carton, F., Rossi, M., Ausseterre, D. & Léon, P. (1983) *Les accents des Français*. Paris : Hachette.

Castellotti V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier, Collection Langues et didactique.

Debono M. (2010). *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, [thèse de doctorat, Tours, Université François Rabelais].

Dervin, F. & Badrinathan, V. (Dirs.) (2011). *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères*. Fernelmont : Éditions modulaires européennes

Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y. & Eychenne, J. (éds.) (2016). *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant*. Paris : CLE international, Collection Références.

Detey, S., J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.) (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys.

Dewaele, J.M. & Mougeon, R. (2002). Préface. *AILE*, 17(1-2), Récupéré du site de la revue : <http://aile.revues.org/2093>.

Galazzi, E. (2015). La prononciation du français standard à l'épreuve du troisième millénaire. *Repères DoRiF*, 8 – Parcours variationnels du français contemporain, DoRiF Università, Roma, septembre 2015, Récupéré de : http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=235.

Galazzi, E. & Paternostro, R. (2017). Locuteurs de FLE en contact : un défi pour la didactique de la parole aujourd'hui. *Le français dans le monde. Recherches et applications, Oral : variabilité et apprentissages*, 60, 27-34.

Hafez, S. (2011). L'insécurité linguistique au Liban : le cas des futurs enseignants de français, *Actes du colloque de Dijon*, Récupéré de : http://eprints.aidentligne-francais.universite.auf.org/643/1/Ins_%C3%A9curit_%C3%A9_linguistique_St_%C3%A9phane_HAFEZ.pdf.

Huver, E. & Bel, D. (Dirs.) (2015). *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?* Paris : L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs.

Lodge, A. (1997). *Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue*. Paris : Fayard.

Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.

Lüdi, G. (2008). Postface. Objectif : des compétences plurilingues mobilisables comme ressource pour gérer des situations de communication plurielles. Dans : D. Moore & V. Castellotti, *La compétence plurilingue. Regards francophones*, Berne : Peter Lang, Collection Transversales, 207-219.

Molinari, C. (2008). L'enseignement du FLE face au défi de la variation. Dans : G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard & H. Leclercq (éds.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Berne : Peter Lang, Collection Transversales, 57-68.

Paternostro, R. (2016). *Diversité des accents et enseignement du français. Les parlars jeunes en région parisienne*. Paris : L'Harmattan.

Porquier R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère, Contexte et discours*. Paris : Didier/CREDEF, Collection Essais.

Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *AILE*, 12, 77-97.

Robillard, D. de (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : L'Harmattan, Collection Espaces discursifs.

Stengers, I. (1993). *L'invention des sciences modernes*. Paris : La Découverte.

Tyne, H. (2012). La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le français aujourd'hui*, 176, 103-112.

Trabant J. (2014). Pourquoi Humboldt ? Dans : S. Archaimbault, J.-M. Fournier & V. Raby (éds.), *Penser l'histoire des savoirs linguistiques. Hommage à Sylvain Auroux*, Lyon : ENS Éditions, 573-585.