
**Accents en (trans)formation : Itinéraires croisés, contrastes, échos...
quelles questions en formation Didactique du FLE/S ?**

**Training (and changing) courses : crossed itineraries, contrasts,
echoes... what are the issues in Didactics of French as a
Foreign/Secondary Language training?**

Myriam Dupouy

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Le Mans Université, France
myriam.dupouy@univ-lemans.fr

Aude Bretegnier

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Le Mans Université, France
aude.bretegnier@univ-lemans.fr

Moisés Abad Gervacio

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Le Mans Université, France
Moises.Abad_Gervacio@univ-lemans.fr

Poevai Lequerre

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Le Mans Université, France
Poevai.Lequerre@univ-lemans.fr

Reçu: 18/11/2024, **Accepté:** 15/12/2024, **Publié:** 20/12/ 2024

Résumé :

Cet article présente une réflexion d'équipe visant à questionner l'impact des rapports construits à l'hétérogénéité et la différence linguistiques et culturelles, en particulier aux « accents », par des étudiant·es en Master de Didactique des langues, sur leurs pratiques et postures professionnelles. A l'inverse, quel peut être l'impact de la formation « DDL », d'accompagner un cheminement réflexif permettant aux apprenti·es-enseignant·es de prendre conscience du poids des idéologies et des normes, sur leurs représentations construites ? En quoi et avec quels enjeux la formation transforme-t-elle les rapports construits à l'altérité ?

Mots-clés: Accents - Approches biographiques - Didactique du FLE/S - Formation universitaire – Réflexivité.

Abstract :

The following article presents a team reflection aimed at examining the impact of the relationships constructed by linguistic and cultural heterogeneity and difference, in particular with regard to “accents”, by Master’s students in Modern Language Teaching, on their professional practices and attitudes. Conversely, what might be the impact of Modern Language Teaching courses, which support a reflective process enabling trainee teachers to become aware of the weight of ideologies and norms, on their constructed representations? In what ways, and with what implications, do the courses transform the constructed relationships to otherness?

Keywords

Accents - Biographical approaches - French as a Foreign/Second Language Teaching/Learning - Reflexivity - University Education

Pour citer cet article :

DUPOUY, Myriam, BRETEGNIER, Aude, ABAD, Gervacio Moisés et LEQUERRE Poevai, (2024), Accents en (trans)formation : Itinéraires croisés, contrastes, échos... quelles questions en formation Didactique du FLE/S ? , *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 2(3), 23-40. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Pour citer le numéro :

KALAI, Lassaad, HUSSON, Daniel et SOLTANI, El-Mehdi (2024), Numéro –Thématique « **Langues, cultures et enjeux contextuels : quels rapports ?** », *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 2(3), 539 p. Disponible sur le lien :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>



Introduction

En quoi la formation de Master en Didactique des Langues participe-t-elle, pour les étudiant·e·s-apprenti·e·s-enseignant·e·s, d'un cheminement réflexif qui transforme les rapports construits à l'hétérogénéité et la différence linguistiques et culturelles, en particulier aux « accents » (les leurs, ceux des leurs, ceux de leurs apprenant·e·s...) ? Quels sont les enjeux de ce travail, pour les étudiant.es, dans leur trajectoire personnelle et la construction de leur posture professionnelle ?

La réflexion proposée est construite à 4 voix¹.

Moisés Abad Gervacio et Poevai Lequerre ont en commun d'avoir été étudiant·es au sein du Master « DDL » de l'Université du Mans, avant de s'inscrire en Doctorat, et de questionner, dans leurs thèses, les impacts des idéologies linguistiques sur les imaginaires plurilingues, chacun·e ayant choisi de travailler sur *son propre terrain*, polynésien pour l'une, mexicain pour l'autre.

Il et elle partagent aussi l'expérience de mises en altérité, d'avoir été chacun.e, dans son histoire, différencié·e au motif de sa pratique langagière, de son accent, présent ou absent, stigmatisé ou idéalisé (Gasquet-Cyrus, 2012). Dans la biographie langagière de l'un et l'autre, la question de la « valuation » sociale par la différence langagière (Blanchet 2005 : 34), a ainsi constitué une question *fil rouge* par laquelle peut se lire, se relier, s'écrire l'histoire expérientielle aux langues, s'identifier des étapes biographiques ayant conduit à rejouer, bousculer, ou renverser des représentations linguistiques et des questions en matière d'« accent(s) ».

En écho à ces voix doctorantes livrant quelques fragments d'autobiographies langagières, dans un travail réflexif dont l'enjeu est aussi de questionner la place de la subjectivité dans la recherche et les manières de la travailler, deux enseignantes-chercheuses sociolinguistes, spécialistes, l'une de questions d'accents en société et en formation FLE/S (Dupouy, 2018 ; Miras, Wilson, Dupouy 2022 ; Dupouy, Wilson 2024), l'autre d'insécurité linguistique en situations de contacts inégalitaires (Bretegnier, 2016, 2020), et en responsabilité dans le Master *Didactique des Langues* de l'Université du Mans – s'interrogent : comment accompagner à exercer une compétence de « réflexivité critique » (Peigné, 2024), et en quoi ce travail peut-il transformer les rapports à l'altérité linguistique et culturelle, le regard porté par les

¹ Réflexion ayant trouvé un premier niveau d'aboutissement dans le cadre d'une communication orale présentée pour le Colloque international *Accents Perspectives Sociolinguistiques*, Grenoble - Lidilem, 17-18 mai 2022.

étudiant.es sur leurs propres différences, mais aussi sur celles des autres, en particulier ses apprenant.es ?

Avoir l'accent ou ne pas l'avoir, le garder, le perdre, le prendre, le masquer ou le reprendre ... ou encore l'apprendre... Quelles questions posent ces notions d'accents en (trans)formation pour l'accompagnement formatif ?

« Tu as un accent de rancho »

Doctorant mexicain en dernière année de thèse en sociolinguistique, je m'intéresse aux processus de construction socio-identitaire et aux imaginaires plurilingues d'enseignant·e·s de FLE en contexte mexicain (Abad Gervacio, 2022). Ma trajectoire d'appropriation sociolangagière débute au Mexique, d'abord dans la région de l'État de Veracruz, où je suis né et ai été scolarisé, puis, à partir de l'université, dans la capitale du même État, avant d'être marquée par une seconde mobilité, du Mexique à la France, où je suis arrivé en tant qu'assistant d'espagnol, tout en poursuivant mon parcours universitaire.

Amorcée en Master *Didactique des Langues* (DDL), cette réflexion à propos de mon *histoire de langues* m'a permis de requestionner les idéologies linguistiques qui ont façonné mes pratiques et représentations linguistiques. En effet, la question de l'altérité liée à l'accent a toujours été centrale dans mon parcours sociolangagier. Ayant vécu des situations de minorisation linguistique depuis mon enfance, l'accent a toujours représenté pour moi un fort marqueur de domination, notamment à l'école, premier espace de socialisation où l'on m'a fait des remarques sur ma manière de parler en affirmant que j'avais un accent dit « de rancho ». Cette différence s'accentuait par une assignation ethnique de la part de certains de mes camarades de classe qui, persuadés de mes origines indigènes par mes traits du visage, croyaient que j'étais locuteur d'une langue indigène, ce qui me *déclassait* dans la société mexicaine, érigée dans une histoire sociale des langues de minimisation des communautés autochtones.

Ces premières expériences de mépris ont créé en moi un sentiment d'illégitimité (Boudreau, 2016), de honte, d'insécurité linguistique en espagnol, pourtant ma langue maternelle. Ce procès de stigmatisation m'a accompagné tout au long de ma scolarité, me rappelant sans cesse ma différence. De ce fait, j'ai voulu m'assimiler, ressembler aux autres, aux dominants, à ceux qui *parlaient bien* : *sans accent*. L'école a joué un rôle fondamental dans cette idéologie monolingue que je me suis appropriée, me donnant à imaginer la diversité, mon altérité, comme un conflit interne auquel je devais échapper.

L'entrée à l'Université, marquant ma première mobilité, de ma ville de naissance à la capitale de mon État, a rejoué ce ressenti de pratique stigmatisée, et renforcé ma stratégie sociolinguistique d'apparaître *conforme*. Dans le même temps, je m'apercevais aussi, pour la première fois, que d'autres camarades avaient aussi des manières de parler *diverses*, des accents différents, d'une hétérogénéité mexicaine dont je n'avais jusque-là pas conscience.

Quel était le *bon* accent en espagnol ? Y'avait-il une manière correcte de parler ma langue ? Je devais à nouveau invisibiliser mon altérité, parler comme eux pour ne pas être remarqué. Au final, je reproduisais ce même phénomène d'occultation, de dévalorisation de la diversité que l'école avait produit en moi, à ne pas voir la pluralité des langues et des cultures de mon pays et donc, à catégoriser socialement les variétés d'accents du Mexique. Lorsque je me retrouvais en famille, je me sentais parfois dans l'obligation de corriger mes parents, leur donnant à penser que leur espagnol était défaillant et que mon devoir était de véhiculer la bonne manière de le parler, de le prononcer.

Cette question m'obsédait même dans ma formation de licence en langue française, je voulais à tout prix parler comme un Français métropolitain « natif », ignorant ainsi la diversité que la francophonie incarnait. Paradoxalement, la langue française représentait pour moi une fenêtre pour sortir, pour m'évader, pour me réinventer en tant que locuteur social d'une langue prestigieuse. Il m'offrait la possibilité d'obtenir une légitimité non ressentie dans ma langue maternelle.

Cependant, le rapport à l'hétérogénéité lié à l'accent s'est rejoué lors de mes premières expériences, au Mexique, d'enseignement de « FLE ». Face à mes collègues francophones, je me sentais intimidé, dévalorisé car je n'avais pas leur accent, le « bon accent en français ». Ainsi, je ressentais une double illégitimité questionnant mon identité de mexicain hispanophone d'une norme plusieurs fois remise en question, et de professeur de FLE non légitime.

Mon expérience de mobilité en France en tant qu'assistant de langue espagnole m'a à nouveau confronté à la question du rapport aux accents. Cette fois-ci, autour de la catégorisation « du bon espagnol » dans l'hispanophonie. Durant cette année-là j'ai pu échanger avec plusieurs collègues venus de quasiment tous les pays hispanophones, on menait des débats autour de la norme linguistique, on s'interrogeait notamment sur le « bon accent » et sur « la bonne manière » de parler la langue espagnole. Paradoxalement, chacun défendait sa variété mais tous accordaient un prestige particulier à l'accent dit « mexicain », qui apparaissait faire consensuellement autorité en Amérique

latine grâce à l'influence politique, culturelle et économique du Mexique. Ce processus d'assignation identitaire *positive*, par lequel disparaissait totalement la question de ma différence perçue à l'*interne*, me procurait un sentiment de sécurité linguistique non ressentie auparavant, pour la première fois mon accent était reconnu comme légitime par les autres membres de la « communauté ».

Mais c'est surtout à partir de mon entrée en Master DDL que le *paradigme de l'accent* a pour moi pris une autre dimension. Les enseignements dispensés m'ont permis de revisiter mon parcours d'appropriation socio-identitaire et d'interagir avec des pairs venus du monde entier et des francophones dits de « la périphérie » et futurs enseignants de FLE. La rencontre avec la sociolinguistique a notamment marqué mon rapport aux langues et a participé à déconstruire ma conception normative des pratiques langagières. Les notions expliquant des phénomènes sociolinguistiques ont pris du sens dans ma trajectoire de minorisation. Cette formation est devenue pour moi un véritable espace de re-construction et de reconfiguration de ma posture à la fois d'enseignant de FLE réflexif et de mexicain locuteur d'une variété d'espagnol. J'ai pu comprendre que l'altérité existe et qu'il faut l'assumer dans ce monde homogénéisant et globalisé.

En effet, mon expérience plurilingue au Mexique et en France, l'éveil de mon parcours langagier durant la réalisation de mon master DDL, mon mémoire (Abad Gervacio, 2017), puis l'écriture de ma thèse de doctorat, m'ont permis de (re)questionner et de déconstruire l'idéologie de l'accent "parfait", monolithique. Cette réflexivité a éveillé en moi l'intérêt pour la diversité, attitude fondamentale pour un enseignement de FLE inscrit dans une démarche interculturelle. J'ai enfin pu comprendre et confronter les divers phénomènes de minorisation liés à mon accent. Cela m'a offert la possibilité d'assumer mon identité plurielle et d'adopter un positionnement contre toute sorte de glottophobie (Blanchet, 2016) et pour la diversité des langues et des cultures, notamment des accents dans toutes ces manifestations, sous une forme de posture « glottopolique » (Guespin et Marcellesi, 1986) engagée.

En somme, mon expérience plurilingue de mobilité et mon parcours de formation en DDL ont participé à me faire prendre conscience de mon rapport aux langues dans sa complexité, et de ce fait, à concevoir la diversité des accents non pas comme un phénomène de dualité et de conflictualité identitaires et sociales mais comme la possibilité d'assumer pleinement ma pluralité, de revaloriser mon altérité et ma spécificité dans ce monde. C'est ce changement de paradigme qui donne tout son sens à ma carrière débutante de chercheur inscrit dans une sociolinguistique critique (Heller, 2002) et d'enseignant de FLE réflexif.

La réflexivité construite tout au long de mon parcours sociolangagier m'a également permis d'adopter une posture critique quant à mon positionnement en tant que jeune chercheur issu du terrain étudié, notamment dans l'analyse des discours des enseignants rencontrés dans le cadre de ma thèse. C'est l'épreuve du terrain qui m'a offert de nouvelles perspectives sur l'accent, ses représentations et ses enjeux. Parmi les itinéraires sociolinguistiques de ces locuteurs et locutrices, certaines situations de minorisation linguistique liées à l'accent résonnaient avec mon histoire, d'autres au contraire, semblaient peu marquées de clivages et de conflictualité.

À titre d'exemple, c'est en analysant un entretien avec un enseignant quinquagénaire originaire de l'État de Veracruz que l'accent, considéré jusque-là comme marqueur d'assignation voire de stigmatisation, s'est révélé comme un marqueur *positif*, moteur et vecteur de diversité linguistique et culturelle :

V-01M² : oui y a des accents / y a des accents et / et je pense que c'est la // c'est une énorme richesse // l'existence de ce de ces accents et qui / qui nous amusent parfois et qui nous font rigoler entre le nord et le sud du du pays / et le centre / les côtes et // donc le l'espagnol mexicain / il est enrichi également par // le lexique des langues originaires / par l'influence phonétique des langues originaires / et par pourquoi pas // pourquoi pas l'admettre / par l'influence de de de l'anglais dans le nord dans le nord du pays / donc il y a des phonèmes qui sont utilisés dans le nord et qui ne sont qui / qui qui sont inexistantes dans dans l'espagnol métropolitain / donc l'espagnol de d'Espagne / le castillan / mais je pense que la richesse non seulement du Mexique mais des des Amériques // c'est donc cet apport des accents qui épice le castillan / l'espagnol donc

Le discours du témoin me donnait à concevoir ici l'accent comme une notion de « pluriphonie » (Candea et Gasquet-Cyrus, 2022) dans les interactions langagières quotidiennes. Bien que porteur d'une charge idéologique liée aux catégorisations sociales, l'accent peut également révéler l'altérité située et historicisée d'un pays comme le Mexique. Autrefois colonisé, le pays est aujourd'hui reconnu dans sa multiculturalité, un atout qui participe à la construction d'une légitimité linguistique des mexicain.es.

« Je parle français sans chanter »

Doctorante en troisième année, mon projet interroge les freins et les leviers sociolangagiers à l'œuvre dans les processus d'affiliation et de désaffiliation

² Corpus issu de ma thèse de doctorat en cours de finalisation.

scolaires en Polynésie française, Tahiti en particulier, dont je suis originaire, où j'ai grandi et ai été scolarisé jusqu'à la Seconde, avant de poursuivre mes études en France métropolitaine à partir de la Première.

Le français et le tahitien sont mes langues maternelles, mais n'occupe pas la même place dans mon répertoire sociolangagier. Le français, langue officielle dans une histoire de colonisation, puis d'autonomisation du territoire³, est aussi la langue que mes parents ont choisi de transmettre en tant que langue première, reproduisant ainsi la politique linguistique familiale mise en place par leurs parents. Mes grands-parents plurilingues, ont freiné la transmission du tahitien avec la conviction d'ainsi *garantir* à leurs enfants la réussite scolaire et socioprofessionnelle. La langue tahitienne ne constitue ainsi plus, depuis deux générations, le vernaculaire majoritaire des échanges familiaux, mais est pourtant restée constamment présente, inscrite dans l'héritage familial et culturel, dans les pratiques ordinaires du quotidien, dans le poids symbolique fort, les dimensions identitaire et affective qu'elle incarne.

Il y a ainsi au sein de ma famille, comme dans nombre de familles polynésiennes ayant pu accéder aux études et se promouvoir dans l'échelle sociale, l'histoire d'une dualité entre une langue *maternelle première*, acquise et pratiquée depuis l'enfance, et une langue *maternelle* non-transmise, paradoxalement sur-respectée et minorisée. Mais si le tahitien n'est plus vraiment pratiqué en tant que tel, il survit dans les pratiques informelles ordinaires à travers ce qui est désigné à Tahiti comme « le parler local », une variété franco-polynésienne dite aussi « français de Tahiti » (Gobern, 1997), à propos de laquelle la stigmatisation est forte, à l'école, comme à la maison. Dans ce contexte social et familial, une autre particularité marque mon rapport initial aux langues, ayant développé dans la petite enfance une problématique physiologique produisant un trouble de prononciation, pour lequel j'ai été suivie plusieurs années en orthophonie. Cette situation a renforcé la prédominance du français, de cette langue *première*, durement acquise dans l'épreuve des séances de *rééducation* orthophonique, de ce français standard qui s'imposait à moi comme une pratique prescriptive. Mais aussi, les conséquences de ce trouble du langage ont été d'entraver ma possibilité de produire certains phonèmes en particulier emblématiques de l'accent tahitien, par exemple le [R] roulé, que je prononce avec difficulté. Au sein de ma famille, je suis pour ainsi dire *celle qui n'a pas* d'« accent polynésien » : lorsque je parle français, mon rythme de parole, mon intonation et ma prononciation se rapprochent davantage d'une variété de français de

³ Protectorat puis Colonie française au 19^{ème} siècle, la Polynésie française, Territoire d'outre-mer depuis 1946, devient en 2003 une Collectivité d'Outre-mer (COM).

Métropole, que de Polynésie. Je reproduis difficilement la musicalité et les modulations, propres à la phonétique et à la prosodie des langues polynésiennes.

Je n'ai pris conscience de cette différence qu'à l'adolescence, sans y prêter une grande importance puisque pour mes proches et pour les enseignants, avoir un « accent français » est *gage* de réussite scolaire et sociale. De plus, dans un territoire multilingue et multiculturel comme celui de la Polynésie, où Occidentaux, Polynésiens et Chinois cohabitent, plusieurs langues (certaines valorisées, d'autres non) et donc plusieurs accents circulent et entrent en contact.

Pourtant, une certaine différenciation se faisait sentir à l'école : les enfants qui parlaient trop en langue polynésienne ou qui parlaient en français avec un fort accent polynésien étaient parfois corrigés. La culture éducative polynésienne, calquée sur le modèle français, a en effet longtemps promu un idéal monolingue francophone, fondé sur le mythe du natif, de la « bonne langue » considérée comme « non marquée », minorant de ce fait les langues polynésiennes. C'est à l'école par exemple que j'ai appris que « bien parler français » est le parler « avec le bon accent », ce qui est légitime, digne de valeur, et ce qui ne l'est pas. J'ai alors commencé à cloisonner mon répertoire langagier dont je percevais jusque-là la diversité et l'hétérogénéité de manière diffuse, et non en termes de langues distinctes. J'ai développé un rapport très normatif et hiérarchisé aux langues, opposant le français normé, valorisé et attendu en contexte scolaire, aux langues locales, elles-mêmes opposées à la variété interlectale dite « parler local ».

Cette appropriation de la norme et ce cloisonnement étaient tels qu'adolescente, en plus de complimenter ma maîtrise de la langue française, on pensait que j'avais été adoptée et élevée en Métropole par des parents Français. Une première assignation identitaire par la langue et l'accent m'a donc été attribuée par mes pairs, assignation par rapport à laquelle je me débattais, qui, par la sublimation et sur la base de stéréotypes (une langue – une identité/origine), produisait un procès d'exclusion, de négation identitaire.

Lycéenne en France, mon identité se trouve une nouvelle fois questionnée. Les personnes s'étonnent souvent de mon aisance en français et l'expriment à travers des remarques : « Tu viens de Tahiti mais tu n'as pas d'accent » ; « tu as le physique mais pas le parler ». Ces micro-agressions ordinaires (Razafi, 2020) dévoilent cette fois-ci une assignation par le déficit : je suis marquée comme n'ayant pas l'accent. Et pourtant, on continue de me corriger et de me conférer des variations. Alors je me corrige encore plus, je gomme, je dissimule les quelques marques lexicales qui pourraient trahir mon origine

polynésienne, tout en restant fière de cette dernière, produisant en moi un sentiment paradoxal.

Après une Terminale Littéraire, me sentant non seulement en insécurité en français et illégitime à poursuivre en Classes Préparatoires pour devenir professeure de français, je décide de réaliser une Licence et une Maîtrise LEA. L'anglais et l'espagnol apparaissent comme des échappatoires à travers lesquelles les enjeux identitaires et de légitimation linguistiques ne sont pas remis en question. Quand on apprend une langue, il est normal de faire des erreurs, ou de prononcer les mots différemment. Entre-temps, lorsque je rentre en Polynésie, on me reproche de prendre l'accent français, de parler « comme les *papa'a* » (occidentaux), alors je tente de le changer et de prendre « l'accent polynésien » (que je pensais ne jamais avoir eu). Je ne gomme plus mais fait ressortir l'accent pour être reconnue. Lorsque je reviens en France, c'est le processus inverse et finalement je me perds : je ne sais plus quel accent avoir, quel accent garder, quel accent montrer là-bas et ici. Les espaces, les pratiques, les regards et les enjeux sociolinguistiques s'entremêlent et se confondent.

En Master *Didactique des langues* du Mans, les cours font écho à mon histoire et à mes ressentis. En particulier la sociolinguistique, mais aussi les sciences du langage, l'interculturel, l'étude des politiques linguistiques me permettent de verbaliser des ressentis et des sentiments, de faire des liens avec des expériences vécues, de comprendre, de prendre conscience. Cette réflexivité est également renforcée par la rencontre d'étudiants d'origines étrangères aux accents différents, qui possèdent chacun des rapports divers au français. La prise de conscience devient alors progressivement une prise de recul avant de se transformer en processus d'auto-acceptation et de reconnaissance de soi, de ses différences. Cette nouvelle estime de soi s'est finalement développée grâce à une meilleure compréhension de l'action des idéologies linguistiques sur les manières dont nous vivons nos langues au quotidien (Lequerre, 2021, 2022), question centrale de mon mémoire de M2 et dans ma thèse, dans laquelle on trouve en plus la question des liens entre rapports construits aux langues et à l'école.

Initié en Master, ce cheminement réflexif se poursuit en doctorat, et m'a amené, à l'occasion de deux séjours d'enquêtes menés dans le cadre de la thèse, à interroger à la fois les catégorisations que je rencontre sur le terrain mais également celles que je mobilise, et les représentations qu'elles véhiculent. Si au départ je cherchais à m'entretenir avec des lycéen·nes inscrit·es dans un processus de décrochage, de déscolarisation, ou présentant un « manque » de persévérance scolaire, la portée assignante et stigmatisante de cette démarche, aussi noble en soit l'intention, m'a conduite à reconsidérer

mon approche empirique. Ainsi, plutôt que de cibler et délimiter mon champ d'investigation à un profil d'élève prédéfini, regardé d'emblée au prisme de sa différence, élargir le groupe de participant·es semblait plus pertinent, plus à même de refléter la diversité et la complexité des trajectoires scolaires et sociolangagières. Explorer un large éventail de parcours permet également de déceler un ensemble de phénomènes émergents, qui se trouvent la plupart du temps invisibilisés par le recours de catégories, généralement simplificatrices et réductrices.

Ce choix méthodologique, à titre d'exemple, illustre plus largement l'approche réflexive qui oriente ma posture de recherche et à travers cette dernière, le rapport que j'entretiens avec le *terrain* polynésien, qui m'apparaît à la fois familier et étranger. Cette *proximité distanciée* (Lequerre, à paraître) se manifeste sous diverses formes, à travers mon physique, mon « capital (multi)culturel » (Bourdieu et Passeron, 1964) franco-tahitien, ma pratique langagière, socialement construite et héritée ou encore l'éloignement géographique. Si ma *proximité* au terrain me confère une certaine connaissance du milieu et me permet de « saisir » l'implicite des propos énoncés qui pourrait échapper à des personnes qui en seraient étrangères (Boudreau, 2016), elle se trouve néanmoins atténuée par la *distanciation* physique, sociale, langagière et expérientielle qui me sépare des participant·es interrogé·es dans le cadre de la thèse. Cette *proximité distanciée* marque ainsi la relation qui se tisse en entretien, notamment à travers l'altérisation à l'œuvre dans les regards assignants des témoins, qui, sur la base de ma pratique langagière, me considéraient comme une *autre semblable* (Enriquez, 2000).

La formation « DDL » m'a finalement offert un premier espace de réflexion, d'échanges, mais aussi de confrontation, de compréhension des positionnements à l'œuvre sous les choix langagiers, et de leurs enjeux, en situations. Elle m'a permis, plus que de questionner, de renverser mes représentations, d'avoir un autre regard, plus ouvert à la diversité et à l'altérité, qui oriente aujourd'hui mes pratiques enseignantes de FLE/S et ma recherche doctorale.

Accents en (trans)formation : quelles questions pour l'accompagnement formatif ?

Ces deux témoignages réflexifs, thématiques à l'occasion de ce travail autour des questions larges *d'accents*, indiquent que cette notion protéiforme interroge autant qu'elle « raconte » sur les trajectoires *de* et *en* langues pour les jeunes professionnel·les de l'enseignement du FLE/S et de la recherche en sociolinguistique. Avoir, apprendre, garder, cacher ou perdre un accent sont

autant d'éléments de langage que l'on entend et discute en formation DDL (et a fortiori en cours de FLE/S). Ces discours sont directement investis et apparaissent comme révélateurs des formes de différenciation qui existent par les accents, qu'ils soient stigmatisés et ou idéalisés. Notre propos ici est de considérer cette dynamique comme faisant partie d'un continuum, d'un processus mouvant au sein duquel les rapports à l'accent ne sont pas figés dans le temps, mais bel et bien largement « bousculés » par les contextes, les rencontres et particulièrement les situations de formation. Alors que les deux témoignages ne peuvent être comparés de par leurs singularités (ancrage géographique, socio-linguistique) et complexités, ils invitent toutefois à tisser des liens sur des thématiques accentuelles convergentes qu'il semble utile de penser à la fois dans une temporalité (ici une forme de chronologie biographique) et via un paradigme de la transformation, leur transformation. Un des éléments centraux et communs concerne tout d'abord les accents (les leurs) comme marqueurs de différenciation identitaire hétéro et auto situés : dès le jeune âge à l'école dans des contextes scolaires où les formes de stigmatisation sont déjà elles aussi complexes, paradoxales et teintées d'idéologies linguistiques. Les oscillations entre désirs de loyauté, de légitimité et volonté de s'affirmer à la fois comme *même* et *autre* en fonction des situations de communication dans des lieux fortement vecteurs de normes et de « canons linguistiques » interviennent très tôt dans la formation au métier d'élève. Les formes intériorisées d'idéalisation et de stigmatisation via l'école et les lieux de premières socialisations indiquent comment les micro-agressions vécues par les locuteurs (dans leurs langues premières puis additionnelles) placent les individus d'emblée dans une forme de domination linguistique, dans des rapports minorisation / valorisation. Si cette dualité teintée d'idéalisation non explicitée mais fortement ressentie vient interroger à la fois la légitimité et l'authenticité des pratiques langagières, elle a mené, entre autres paramètres, à la volonté à l'âge adulte de s'inscrire dans des trajectoires d'études puis de professionnalisation en langues et enseignement des langues. A travers cette appétence pour l'enseignement du français comme langue étrangère/seconde se rejouent les questions de légitimité avec une confrontation (parfois violente) à la problématique question de la « nativité en langue » (Castellotti, 2011, Holliday 2006).

Avoir ou ne pas avoir le « bon » accent en tant qu'enseignant·e de langue vient alors rejouer les questions de légitimité vécues bien en amont dans les parcours individuels et scolaires (mention de sentiments d'illégitimité dans des variétés d'espagnol / nécessité de justifier sans cesse le lieu d'où l'on vient en fonction d'où on se situe sur le territoire français). Pour tenter de contourner un certain fantasme d'exotisme et une forte assignation identitaire

qui passent par des micro-agressions telles que des « petites » réflexions, des regards réprobateurs ou interrogateurs, des sourires, la formation en DDL apparaît dans chaque témoignage comme une phase d'empowerment où le développement de connaissances et de compétences sur les mécanismes à l'œuvre dans l'enseignement/apprentissage du FLE/S, ainsi que la mise en réflexivité, permet de gagner en légitimité professionnelle et de s'affirmer comme personne plurielle, plurilingue et compétente.

Cette (trans)formation, si elle n'est pas linéaire ni opérante par magie, permet de participer à la déconstruction d'une certaine forme de dystopie (Miras, Wilson, Dupouy, 2022) dans laquelle les accents seraient perçus/accueillis/traités comme des problèmes et des déviances par rapport à certaine idéologie monolingue homogène et monophonique. Cette déconstruction semble reposer sur des éléments académiques, mais également (surtout ?) en lien avec une socialisation en master DDL dans une promotion hétérogène, mixte, où un important travail de déconstruction des idées reçues, croyances sur les langues et leurs locuteurices par des entrées didactiques, sociolinguistiques et plus globalement par le développement d'une pensée réflexive. A ce moment-là des trajectoires individuelles de formation professionnelle, les rapports aux accents font partie intégrante des réalités multiples et complexes des situations d'enseignement/apprentissage par une explicitation et valorisation des répertoires plurilingues des apprenant·es, mis en miroir avec les pratiques d'enseignement.

Puisqu'il est ici question d'expérimentations et de transformations, l'on remarque que les freins et les obstacles liés aux accents peuvent aussi se comprendre par des sentiments d'affiliation / d'appartenance et que des entrées didactiques ouvertes à la diversité peuvent venir apporter un regard autre. Cette forme d'inversion, ou de « retour sur », opérée lors d'une construction professionnelle et auto-analysée au sein des premières parties, revêt alors davantage la forme d'un cycle au sein duquel on ne se pense plus uniquement comme locutrice marqué·e par des traces de déviance/de différenciation, mais comme étant doué·e de compétences langagières et professionnelles dans l'enseignement. Ce cycle engage alors fortement à poursuivre les échanges et réflexions sur le rôle et l'agentivité que peuvent avoir l'enseignant·e de langue pour réagir face à des situations de hiérarchisation et stigmatisation des accents.

Conclusion

Certaines transformations s'opèrent ainsi, en formation, du point de vue des étudiant.es-apprenti.es-enseignant.es de FLE/S, diversement mono-plurilingues et en mobilités diverses, dans leurs rapports construits aux

langues, aux normes, à l'hétérogénéité et la différence langagières, la leur et celle des autres, du point de vue du sens et des enjeux dont ils et elles investissent ces questions, celle, notamment, plurielle et réversible, de l'accent / des accents.

Sous l'angle de la formation, la question est de *penser* ce qui nourrit et que produit ce processus, les enjeux formatifs de ce travail de contextualisation socio-historique de l'expérience, de conscientisation d'idéologies marquant et transformant ses représentations et pratiques ordinaires de catégorisations et différenciations, de procès d'exclusion et d'illégitimation aux motifs langagiers, que l'on a pu subir, qui nous ont assigné·e, que l'on a reproduit, qui se sont rejoués, ou que l'on a renversés, en contexte, et en relation.

Une question qui se pose est celle de l'accompagnement de ce cheminement réflexif *critique*. On se réfère ici notamment à la démarche biographique des *histoires de vie en formation* (Pineau & Legrand, 2002), dont les chercheurs montrent que l'enjeu est de produire un processus d'*historicisation*, un *déplacement* du point de vue du « rapport qu'un sujet entretient avec son histoire » (De Gaulejac, 1999 : 20), qui transforme sa compréhension de « la façon dont cette histoire est agissante en lui » (Leray 2000 : 89). Il est aussi question, dans ce travail, de *retissage* biographique, d'auto-reconnaissance et légitimation, de « s'autoriser de sa propre expérience » (Lainé 2005 : 249), de ses langues, de son hétérogénéité langagière, à transformer les logiques de clivages en logiques de *pluralités conciliables* (Bretegnier, 2016).

Stimuler, favoriser une réflexion biographique au sein du groupe et en chacun·e... Il est ici important d'adopter une posture critique, d'explicitier certains écueils ouvrant des points de vigilance.

Un premier piège serait de chercher à forcer le processus, ce qui serait un leurre, mais construirait aussi une attente voire une nouvelle *norme* pouvant conduire à disqualifier symboliquement les étudiant.es pour lequel.les le *déclat* ne semble pas se produire..., et rejouer ainsi les pièges de l'injonction paradoxale et de l'assignation identitaires.

Inscrire clairement l'enjeu de l'autobiographie dans la perspective de la formation et de la professionnalisation apparaît aussi important, orientant la réflexion de chacun·e du point de vue ses pratiques et ses représentations dans un parcours d'appropriation et de mobilité, en tant que locuteur.ices, apprenant.es, et enseignant.es de langue(s), dans la construction d'une posture professionnelle.

Confronter les diversités, se confronter à la diversité, prendre conscience de *diversités internes*, accepter de regarder la diversité en soi-même... un autre risque ordinaire, du point de vue de l'accompagnement et/ou des effets produits sur les positionnements de chacun·e, de *regarder* les différences, est

celui de les *réifier*, que se renforcent voire se cristallisent des représentations de différences existant *en soi*, préexistantes à la *valuation* du / de la locuteur·ice qui catégorise et différencie en situation, à ses « jugements classificatoires » (Bourdieu, 1987), qui le situent et à travers lesquels s'expriment les idéologies auxquelles il se réfère et son positionnement par rapport à elles.

Du Master au Doctorat, quand l'amorce de ce questionnement déclenche un désir de s'engager en recherche, pose en germe un projet de thèse en sociolinguistique ethnographique, *a fortiori*, à propos d'un *terrain* ayant constitué pour soi l'espace initial de socialisation et de construction socio-identitaire, la question de l'accompagnement et des enjeux du travail biographique prend une nouvelle importance et épaisseur.

Ici se pose en plus la question de la place que confère l'ancien·ne étudiant·e devenu·e apprenti·e-chercheur·e, dans sa recherche doctorale, à l'analyse de sa propre expérience sociolinguistique.

Il peut s'agir de contribuer à situer la recherche, de prendre le parti de situer et historiciser *aussi* le point de vue à partir duquel le·la chercheur·e entreprend et produit l'étude présentée. Il s'agit aussi de réfléchir à ce qui nourrit le « répertoire interprétatif » (Paillé et Mucchelli, 2008) des chercheur.es, et, pour qui travaille dans une perspective qualitative d'exploration compréhensive de parcours, pratiques et imaginaires plurilingues, d'accepter de considérer que son *histoire de langues* personnelle marque son regard, ses questions, sa compréhension, donne à voir mais aussi fait écran. Il est ici question de prendre conscience de *la subjectivité* à l'œuvre dans la recherche, non pas pour la neutraliser, mais pour chercher à travailler *avec*, s'obliger à la vigilance, travailler son histoire pour en faire une ressource réflexive possible *parmi d'autres* dans le répertoire interprétatif, lui conférer une place mais *pas toute*, dont l'analyse permet de travailler à *prendre du recul* pour *laisser place à l'autre*, à d'autres logiques, points de vue, sens et enjeux, inscrits dans d'autres contextualités.

Bibliographie

ABAD GERVACIO, M. (2017). *La (de)construction des représentations linguistiques en formation universitaire : le cas des étudiants du Master didactique des langues de l'Université du Mans*. Mémoire de Master 2 Didactique des langues sous la direction d'A. Bretegnier. Le Mans Université. Non publié.

ABAD GERVACIO, M. (2022). Une action glottopolitique peut-elle en cacher une autre ? Le choix professionnel des enseignants mexicains de FLE.

- Glottopol, 36, *Glottopolitiques engagées et solidaires : contextes, idéologies, histoires*. <http://journals.openedition.org/glottopol/1049>
- BLANCHET, P. (2005). Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe. Dans D. Huck et P. Blanchet, *Minorations, minorisations, minorités : études exploratoires*, *Cahiers de Sociolinguistique*, 10, PUR, 17-47.
- BLANCHET, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Éditions Textuel.
- BOUDREAU, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*, Classiques Garnier, Paris.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1987). *Choses dites*. Paris, Minuit.
- BRETEGNIER, A. (2009). Sociolinguistique alter-réflexive : Du rapport au terrain à la posture du chercheur. Dans D. de Robillard (dir.), *Qualitativité / réflexivité, sémiotique et /ou herméneutique. Comprendre ou donner sens ? Cahiers de sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, 14, 27-42.
- BRETEGNIER, A. (2016). *Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires, Vingt ans « au cœur et aux marges » de la sociolinguistique*. Synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Sciences du langage, Université du Mans. Non publié. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01516389>
- BRETEGNIER, A. (2020). 'Insécurité linguistique', 'conflictualité relationnelle aux langues' : cheminement, propositions, pour une sociolinguistique du sujet social. Dans V. Feussi & J. Lorilleux, (dir.), *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*. Paris, L'Harmattan.
- CANDEA, M., GASQUET-CYRUS, M. (2022). Au-delà de l'accent : définir la pluriphonie. *Journées (I)PFC*, Paris.
- CASTELLOTTI, V. (2011). Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ?. *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères*, EME Editions, Louvain-la-Neuve, 29-50.
- DUPOUY, M. (2017). Représentations, attitudes, stylisation des accents en formation Français langue d'intégration. *La Bretagne Linguistique*, 21, 195-207, ISSN : 1270-2412.
- 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. (2019). Dire (avec) l'accent en formation linguistique obligatoire pour adultes allophones : l'accent comme indicateur d'identité linguistique assignée, subie ou choisie. *Glottopol* n° 31, *Accents du français : approches critiques*, ISSN :1769-7425.
- DUPOUY, M., WILSON, A. (2024). Accents et idéologies linguistiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE/S et de l'anglais à l'université en France, *Mélanges Crapel* n°44/2.
- ENRIQUEZ, E. (2000). L'autre, semblable ou ennemi ?. Dans *L'homme et la société, Psy et société*, 138, 63-81.
- GASQUET-CYRUS, M. (2012). La discrimination à l'accent en France : idéologies, discours et pratiques. *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, 6, 227-246.
- GAULEJAC (de), V. (1999).? *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris, Desclée de Brouwer.
- GOBERN, R. (1997). Le français parlé à Tahiti. Dans F. Guy. *Polynésie, Polynésiens, hier et aujourd'hui*, Paris L'Harmattan, 2004, 13-36.
- GUESPIN, L., MARCELLESI, J.B. (1986). Pour la glottopolitique, *Langages*, 83, 5-34.
- HELLER, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris, Didier.
- HOLLIDAY, A. (2006). Native-speakerism, *ELT Journal* 60(4), 385-387.
- LAINE, A. (2005). *VAE, quand l'expérience se fait savoir*. Paris, Erès, Coll. « Trames ».
- LEQUERRE, P. (2021) *Langues et construction identitaire en Polynésie française. En quoi les idéologies linguistiques marquent-elles les imaginaires et l'identité plurilingues d'adolescents polynésiens ? Une enquête ethnographique en lycée à Tahiti*. Mémoire de Master 2 *Didactique des langues* sous la direction d'A. Bretegnier. Le Mans Université. Non publié.
- LEQUERRE, P. (2022). Langues et construction identitaire en Polynésie française. Dans *Les Langues Modernes*, n°2, APLV, Paris, 73-80.
- LEQUERRE, P. (2024 - à paraître). Regard auto-réflexif sur la posture de recherche : quand la proximité et la distance au terrain façonne sa construction. Dans V. Fillol & E. Razafi (dirs.) *Actes des Journées d'études : Construire une posture de recherche impliquante et impactante*, ERALO, Nouvelle-Calédonie.
- MIRAS, G., WILSON, A., DUPOUY, M. (2022). Utopie et dystopie hexagonales sur l'accent et la prononciation (du natif) en langues étrangères. *Humanités, Didactiques, Recherches*, 2, 117-133.
- MOYER, A. (2013). *Foreign accent the phenomenon of non-native speech*. Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne.

PEIGNÉ, C. (2023). La recherche biographique : un levier pour construire une posture altéritaire en formation d'enseignants. Dans Molinié M. (dir.), *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues*, Coll. Didactique des langues et des littératures, L'Harmattan, Chapitre 3, 121-155.

PINEAU, G. & LE GRAND, J.-L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris, PUF (1^o éd : 1993).

RAZAFI, E. et WACALIE, F. (2020). Une forme insidieuse de mépris : les micro-agressions linguistiques en Nouvelle-Calédonie. Dans C. Moïse et G. Bernard-Barbeau, *Le mépris en discours*, Numéro thématique de la Revue LIDIL, 61. <https://journals.openedition.org/lidil/7477>