



HAL
open science

Les représentations de la prononciation du français et de son enseignement en FLE à l'Alliance Française de Toronto

Cassandre Leclère Lo Giudice

► **To cite this version:**

Cassandre Leclère Lo Giudice. Les représentations de la prononciation du français et de son enseignement en FLE à l'Alliance Française de Toronto. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04273103

HAL Id: dumas-04273103

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04273103>

Submitted on 7 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Les représentations de la prononciation du français et de son enseignement en FLE à l'Alliance Française de Toronto.

**Cassandre
Leclère - Lo Giudice
LECLÈRE**

Sous la direction de Laura ABOU HAIDAR

UFR LLASIC
Langage, lettres, arts du spectacle, information et communication, journalisme
Département Sciences du langage et français langue étrangère

Mémoire de master 2 - 24 crédits
Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde - présentiel

Année universitaire 2022-2023



Les représentations de la prononciation du français et de son enseignement en FLE à l'Alliance Française de Toronto.

**Cassandre
Leclère - Lo Giudice
LECLÈRE**

Sous la direction de Laura ABOU HAIDAR

UFR LLASIC
Langage, lettres, arts du spectacle, information et communication, journalisme
Département Sciences du langage et français langue étrangère

Mémoire de master 2 - 24 crédits
Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde - présentiel

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

J'adresse toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Abou-Haidar, pour ses conseils avisés, sa disponibilité et son accompagnement bienveillant.

Je tiens à remercier tous·tes les enseignant·e·s du département de Didactique des langues de l'Université Grenoble-Alpes pour leurs riches enseignements et leur engagement auprès des étudiants pendant ces deux années de master.

J'adresse également mes remerciements à l'équipe de l'Alliance Française de Toronto qui m'a accueillie pour ce stage. Je remercie tout particulièrement les enseignants qui m'ont accordé leur confiance en acceptant de participer à ce travail de recherche.

Enfin, je remercie mes proches pour leur soutien tout au long de cette aventure canadienne. Leur amour, leur présence et leurs encouragements ont été déterminants pour l'aboutissement de ce travail. J'ai une pensée particulière pour mes parents, qui ont été d'un soutien sans faille tout au long de mon parcours universitaire. Ma réussite est aussi la leur.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Cassandre Paulette Jacqueline

NOM : Leclère - Lo Giudice

DATE : 05/09/2023

Sommaire

Introduction.....	6
Partie 1 - Contexte et méthodologie.....	9
Chapitre 1. Présentation du terrain de stage.....	10
1. Le Canada et la langue française.....	10
2. Le français en Ontario.....	14
3. L'Alliance Française.....	18
Chapitre 2. Missions de stage et projet de recherche.....	26
1. Les missions du stage.....	26
2. Émergence d'une problématique.....	27
3. Récolte et traitement des données.....	28
Partie 2 - Cadre théorique.....	34
Chapitre 3. Les représentations.....	35
1. La notion de représentation : panorama.....	35
2. Les représentations linguistiques.....	39
3. Les représentations dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.....	43
Chapitre 4. La prononciation et son enseignement.....	49
1. Prononciation, de quoi parle-t-on ?.....	49
2. « Normes » phonétiques en français.....	54
3. Prononciation et variation linguistique.....	56
4. L'enseignement de la prononciation.....	59
Partie 3 - Analyse des données.....	64
Chapitre 5. Les représentations de la prononciation.....	65
1. Les définitions de la prononciation.....	65
2. Les représentations de la prononciation du français.....	69
3. La « bonne prononciation ».....	74
Chapitre 6. L'enseignement de la prononciation : approche et critique.....	82
1. Une discipline importante, mais à l'image plutôt négative.....	82
2. Les représentations de l'enseignement de la prononciation.....	85
3. Variation phonique et français standard.....	88
Conclusion.....	94
Bibliographie.....	96
Sitographie.....	101
Normes de transcription des extraits d'entretiens.....	103
Sigles utilisés.....	104
Table des illustrations.....	105
Table des annexes.....	106
Annexe 1 - Questionnaire.....	108
Annexe 2 - Guide d'entretien.....	109
Table des matières.....	111

Introduction

En février 2023, j'ai eu l'opportunité de traverser l'Atlantique pour réaliser un stage de 6 mois au sein de l'Alliance Française de Toronto. Mon départ marquait le début d'une nouvelle aventure canadienne pleine de promesses, mais aussi la dernière étape de mon parcours universitaire pour être diplômée d'un master 2 en didactique des langues, parcours Français Langue Étrangère et Seconde (FLE/S).

Mon stage s'est donc déroulé à Toronto, capitale de la province canadienne de l'Ontario. Le Canada est un pays officiellement bilingue, cette particularité est héritée de son statut d'ancien territoire colonisé et disputé par la France et le Royaume-Uni au cours de l'Histoire. Bien que bilingue, chacune de ses provinces légifère sur sa politique linguistique provinciale. En Ontario, la communauté francophone a longtemps dû se battre pour faire valoir la reconnaissance du français. Actuellement, l'Ontario est une province anglophone, le français y est une langue minoritaire, mais est protégé et valorisé par de nombreuses initiatives politiques du gouvernement ontarien. La ville de Toronto compte 1,5 million de locuteurs du français, dont plus d'un tiers de locuteurs du franco-ontarien. Cette communauté est également marquée par la diversité francophone puisque près de la moitié des francophones ne sont pas canadiens.

L'Alliance Française de Toronto (AFT) étant un acteur majeur du dynamisme linguistique et culturel francophone de la ville, c'est avec enthousiasme que j'ai intégré cet établissement. Au sein de l'AFT, j'ai réalisé plusieurs missions d'enseignement et de conception pédagogique. Toutefois, ma mission principale était de concevoir et animer des ateliers de prononciation à destination d'apprenants de FLE adultes de niveau débutant et intermédiaire. Cette mission répondait à la fois au besoin de l'AFT de proposer à nouveau des cours de prononciation qui avaient disparus depuis la pandémie de la Covid-19, et à mon intérêt pour la phonétique et l'enseignement de la prononciation.

Mon intérêt pour la phonétique s'est développé lorsque j'étais en master 1 de sciences du langage avec l'étude de la phonétique des langues tonales. Par la suite, j'ai découvert l'enseignement de la prononciation en master 1 de didactique des langues. J'ai notamment réalisé avec mes camarades un dossier d'analyse des erreurs de prononciation et de remédiation qui m'a passionné. À titre plus personnel, je consulte également des ressources en lien avec l'enseignement de la prononciation : podcast, blog d'enseignants, site Au son du FLE. À terme, un de mes objectifs est de réaliser une formation de méthode verbo-tonale.

Pour toutes ces raisons, j'ai choisi d'orienter mon mémoire sur la prononciation et son enseignement. Pendant les premières semaines de mon stage, j'ai pu échanger avec le directeur pédagogique et les enseignants de l'AFT à propos de mon projet d'atelier de prononciation. J'ai pu constater dans leurs discours que l'enseignement de la prononciation n'avait pas toujours une image positive. Dès lors, je me suis demandé si les représentations négatives évoquées étaient partagées au sein des enseignants. Aussi, est-ce qu'il en existe d'autres ? C'est à partir de ces interrogations qu'a émergé la problématique suivante : quelles sont les représentations de la prononciation et de son enseignement en FLE au sein de l'équipe enseignante de l'AFT ? Pour répondre à cette problématique, j'ai adopté une démarche de recherche de type enquête indirecte. Pour identifier les représentations relatives à la prononciation et à son enseignement, j'ai choisi de récolter des données à l'aide d'un questionnaire comportant des questions ouvertes et fermées. Enfin, les données récoltées par questionnaire ont été complétées par des entretiens semi-directifs avec sept enseignants.

Ce travail de recherche sera divisé en trois parties. Dans la première partie, je présenterai en détail le contexte de mon stage et la méthodologie de cette recherche adoptée. Le premier chapitre sera consacré à la présentation du Canada et de l'Ontario en lien avec la place du français au sein de ces territoires, ainsi que de l'AFT. Le second chapitre exposera les missions du stage et l'émergence de la problématique au contact du terrain. Enfin, le chapitre trois détaillera la méthodologie de recherche et le traitement de données appliqué. Dans la seconde partie, je développerai les notions théoriques nécessaires pour répondre à la question de recherche. Le chapitre trois s'attardera sur la notion de représentation et son application en didactique des langues et des cultures. Le chapitre quatre abordera la prononciation et son enseignement à travers les notions de norme(s), de variation et des différentes approches d'enseignement. Enfin, la troisième partie proposera une analyse des données récoltées au regard des éléments théoriques développés dans la partie théorique.

Partie 1 - Contexte et méthodologie

Chapitre 1. Présentation du terrain de stage

Dans ce premier chapitre, nous allons présenter le macrocontexte dans lequel s'inscrit notre recherche, à savoir le Canada, et plus précisément la province de l'Ontario. Ensuite, nous présenterons en détail l'Alliance Française de Toronto pour avoir une vue d'ensemble de la structure dans laquelle s'est déroulée notre enquête.

1. Le Canada et la langue française

L'histoire du territoire que l'on appelle aujourd'hui le Canada est très complexe. Afin de comprendre les enjeux politico-socio-linguistiques du pays et la place particulière qu'y occupe la langue française, il convient de faire un bref rappel de son histoire.

1.1. Brève histoire du Canada¹

Au 17^e siècle, le territoire du Canada est disputé entre les peuples des Premières Nations qui habitent originellement le territoire, et le Royaume britannique et le Royaume de France venus le coloniser. Au cours du 18^e siècle, la France perd progressivement ses territoires et son influence politique au profit des colonies d'Amérique britanniques du Nord. Les populations coloniales françaises établies demeurent, et par conséquent la langue française également. En 1867, quatre colonies d'Amérique britanniques du Nord se réunissent en fédération : le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse, le Québec et l'Ontario. Entre 1867 et 1999, six autres provinces rejoignent cette fédération du Dominion du Canada, nom en réalité officiel du pays. Politiquement, le Canada est aujourd'hui une monarchie constitutionnelle toujours attachée au Royaume-Uni, et une démocratie parlementaire. En 1982, le Canada acquiert une indépendance totale, le parlement britannique lui reconnaît alors le droit de modifier lui-même sa constitution.

Ce court résumé de la naissance du Dominion du Canada met en évidence la diversité et complexité linguistique du territoire. En effet, les peuples autochtones possèdent leurs propres langues, les colons britanniques ont exporté l'anglais, et les colons français, la langue française. De plus, le Canada accueille chaque année des millions de nouveaux arrivants qui enrichissent la diversité linguistique du pays. Ces différentes communautés linguistiques ne sont pas réparties de manière homogène sur le territoire. De ce fait, suivant la province où l'on se trouve, les minorités linguistiques ne sont pas les mêmes. Par exemple, si on se trouve au Québec, la langue officielle minoritaire est l'anglais, tandis qu'en Ontario c'est le français.

¹ Encyclopédie Canadienne : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr>

Dans les paragraphes suivants, nous allons nous concentrer sur l'histoire de la consécration des langues coloniales comme langues officielles du pays.

1.2. Le français au Canada : langue minoritaire officielle

Depuis la création du Canada en 1867, l'anglais et le français étaient les deux langues utilisées pour l'administration du pays. En 1969, l'adoption de la Loi sur les langues officielles donne à l'anglais et au français le statut de langues officielles nationales. Le Canada devient alors officiellement un pays bilingue. En 1982, l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés inscrit dans la constitution canadienne le Droit à l'instruction dans la langue de la minorité (Gouvernement du Canada, s.d., a).

L'inscription et la protection de ce droit d'accès à l'éducation dans la langue minoritaire officielle a vocation à favoriser le maintien et l'épanouissement des cultures et langues française et anglaise lorsqu'elles sont en situation de minorité linguistique (Gouvernement du Canada. s.d., b). Le gouvernement canadien reconnaît également le caractère dit réparateur de ce droit qui protège les minorités linguistiques parlant une langue officielle. L'inscription de ce droit linguistique, décidée au niveau fédéral, entraîne au niveau provincial l'établissement de conseils scolaires français et le développement de programmes éducatifs officiels en langue française dans les niveaux primaire et secondaire des écoles publiques. L'accès à l'éducation publique en français a été une problématique majeure au Canada, notamment en Ontario, et ce pendant plusieurs décennies. Nous reviendrons plus en avant sur les événements socio-historiques qui y sont liés.

En juin 2023, la Loi sur les langues officielles est révisée et modernisée pour renforcer la place du français au Canada. Cette modernisation suit un principe de consolidation de l'égalité entre les deux langues officielles, tout en renforçant la place de la langue officielle minoritaire. Ainsi, là où le précédent texte reconnaissait de manière égalitaire l'anglais et le français comme deux langues officielles, le nouveau « Reconnaît les différentes réalités linguistiques dans les provinces et territoires ainsi que le statut minoritaire de la langue française en Amérique du Nord » (Patrimoine Canadien, 2023). Aussi, le nouveau texte souligne une « obligation de mettre en œuvre une politique fédérale en matière d'immigration francophone pour contribuer au maintien et à l'accroissement du poids démographique des communautés francophones en situation minoritaire » (Patrimoine Canadien, 2023).

Nous voyons bien ici que les objectifs du texte sont de reconnaître le statut minoritaire du français et de protéger et favoriser l'expansion des cultures et communautés francophones

au Canada. Tous ces éléments pourraient laisser penser que le traitement politique des langues officielles est le même sur tout le territoire. Or, comme nous l'avons déjà évoqué, le Canada est un pays fédéral. De ce fait, les provinces qui le composent possèdent des compétences législatives propres, notamment en matière de politique linguistique. Les gouvernements de chaque province mettent en place des politiques linguistiques en fonction des particularités démographiques de leur population. Ces politiques doivent être en accord avec les lois fédérales, mais doivent également tenir compte de la réalité de chaque province. En réalité, seule la province du Québec possède le français comme unique langue officielle. Les provinces de l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Île-du-Prince-Édouard, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario, le Saskatchewan et la Terre-Neuve sont anglophones, et le Nouveau-Brunswick et les trois territoires fédéraux, Nunavut, Territoires du Nord-Ouest et Yukon sont bilingues.

1.3. Quelques données démographiques de la francophonie au Canada

Aujourd'hui, le Gouvernement Canadien estime que 57 % de la population canadienne a l'anglais comme langue maternelle, 21 % le français, et 22 % une autre langue (Patrimoine Canadien, s.d.). Une autre donnée pertinente est la première langue officielle parlée pour les personnes ayant une langue maternelle ou première autre que l'anglais et le français. Parmi la population canadienne, 75,4 % parlent l'anglais comme première langue officielle, contre 22,8 % pour le français (Patrimoine Canadien, s.d.). Cette donnée laisse penser que la langue favorisée pour l'inclusion au Canada par la population est l'anglais et non le français. Cette donnée met également en avant le recul constant depuis plusieurs années du nombre de locuteurs francophones au Canada. En effet, même si de plus en plus de Canadiens choisissent d'étudier le français en plus de l'anglais comme langue première, le poids démographique des francophones n'a cessé de reculer ces dernières années. Si on se réfère aux chiffres des recensements de 1971 à 2016, on observe que la population ayant le français comme première langue officielle est passée de 27,5 % à 22,8 %, soit une baisse de près de 5 % (Patrimoine Canadien, s.d.). Ainsi, même si le nombre absolu de locuteurs francophones augmente — environ 7 millions en 1996 et 10,7 millions en 2021 (Centre de la Francophonie des Amériques, s.d.) — la part de la population francophone diminue en raison de l'augmentation d'une population anglophone et/ou parlant une langue tierce.

1.4. Les langues minoritaires non officielles et diversité linguistique du Canada

Le bilinguisme officiel mis en avant par le gouvernement canadien masque une réalité linguistique plus complexe et riche, qui ne se limite pas à une dichotomie anglais/français.

Dans les paragraphes suivants, nous tentons de rendre compte de la diversité linguistique du Canada.

La distinction entre langue minoritaire/majoritaire officielle et langue minoritaire non officielle est importante. L'ajout du terme officiel indique que l'on parle des langues reconnues comme langue officielle par la constitution de 1982, c'est-à-dire l'anglais et le français. Pour comprendre l'enchevêtrement linguistique du Canada, il convient d'éclaircir le statut des langues présentes sur le territoire. On parle de langue majoritaire ou minoritaire officielle pour l'anglais et le français, et de langues minoritaires officielles pour les autres langues. À noter que le français est considéré comme une langue officielle minoritaire dans l'ensemble des provinces, excepté celle du Québec. Ces nuances sont capitales dans la mesure où le Canada présente une grande diversité linguistique.

Nous l'avons évoqué précédemment, les populations immigrantes apportent dans le pays leurs langues et leurs cultures. Le gouvernement canadien estime que 22 % de sa population a une langue maternelle qui n'est ni l'anglais ni le français (Patrimoine Canadien, s.d.). La langue minoritaire non officielle la plus parlée sur le territoire est le mandarin, avec près de 2 % de locuteurs (Patrimoine Canadien, s.d.). Aussi, il est important d'établir une distinction entre la ou les langues officielles de la province et les pratiques linguistiques de la sphère privée.

Alberta	Colombie Britannique	Île du Prince Édouard	Manitoba	Nouveau Brunswick	Nouvelle Écosse	Ontario	Québec	Saskatchewan	Terre-Neuve
22,7%	28,3%	8,8%	21,1%	4,5%	6,7%	28,3%	14,4%	12,8%	2,4%

Figure 1 : Pourcentage de la population parlant une langue non officielle à la maison d'après les chiffres du recensement de 2021 Statistique Canada (s.d., a), (Leclère, 2023).

On observe dans la figure 1 que plus de 20 % de la population de 4 provinces canadiennes sur 10 parle majoritairement une langue non officielle à la maison. Dans le cas de la Colombie-Britannique et de l'Ontario — où se trouvent les deux plus grandes villes du Canada, Vancouver et Toronto — ce chiffre atteint plus de 28 % de la population. Si on zoome davantage sur ce phénomène, on observe effectivement que le mandarin est la langue non officielle la plus parlée à la maison, notamment à Toronto et Vancouver (figure 2). On peut également relever la diversité des langues parlées dans la sphère privée : Yue, Pendjabi, Espagnol, Arabe, etc. Toutefois, ce graphique ne représente que partiellement la diversité

linguistique du Canada, qui recense plus de 215 autres langues non officielles parlées sur son territoire (Patrimoine canadien, s.d.).

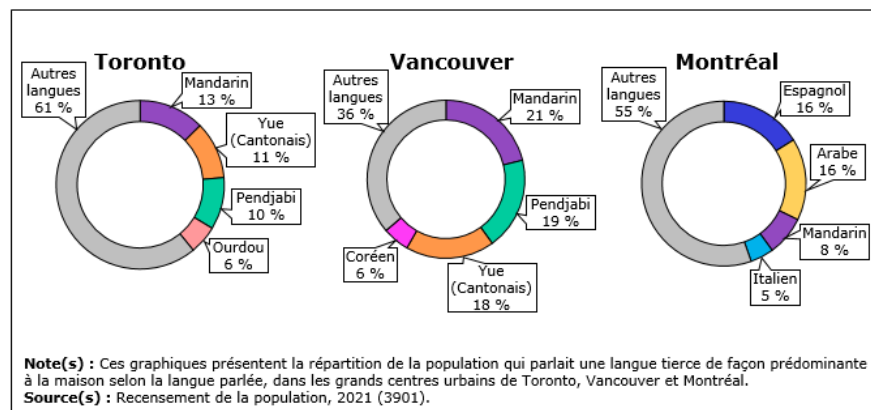


Figure 2 : Infographie des langues tierces non officielles parlées de façon prédominante à la maison à Toronto, Vancouver et Montréal (Statistique Canada, s.d., b).

Ainsi, même si le Canada est un pays bilingue anglais/français, les langues réellement parlées par la population et dans la sphère privée sont très diversifiées, leur répartition et leur vitalité reflètent l'histoire politique et migratoire du Canada. Concentrons-nous maintenant sur la place du français dans la province de l'Ontario.

2. *Le français en Ontario*

Après avoir présenté le profil linguistique du Canada, nous allons maintenant nous concentrer sur la province de l'Ontario et la ville de Toronto, qui est notre terrain d'enquête. Nous allons aborder la place du français ainsi que l'évolution de son enseignant dans cette province.

2.1. *Historique du français en Ontario*

L'Ontario est une province de l'est du Canada, elle partage une frontière commune avec le Québec francophone à l'ouest de son territoire. La présence de francophones en Ontario remonte au début XVIIe siècle avec l'arrivée du français Étienne Brûlé. Son arrivée marque le début de la colonisation française et de l'expansion de la communauté francophone dans ce qui deviendra l'Ontario actuel.

Aujourd'hui, cette province est officiellement anglophone, l'anglais est la langue majoritaire et le français est reconnu comme langue officielle minoritaire. Le statut minoritaire du français en Ontario se retrouve dans les chiffres du recensement du

gouvernement canadien, qui estime que seulement 3,3 % de la population ontarienne a le français comme langue maternelle. De plus, lorsqu'un Canadien n'a pas comme langue maternelle une langue officielle, le français est la première langue officielle apprise dans seulement 3,4 % des cas. Dans l'espace public, le français est également minoritaire, seulement 4,6 % des travailleurs utilisent régulièrement le français au travail.

Toutefois, derrière ces chiffres se cache en réalité la plus grande communauté minoritaire francophone du Canada avec plus de 1,5 million de francophones (Centre de la Francophonie des Amériques, s.d.). La communauté franco-ontarienne a toujours été soucieuse de conserver son héritage linguistique et de lutter contre l'assimilation linguistique. Tout au long du 20^e siècle, la société civile franco-ontarienne s'est ainsi fortement mobilisée pour faire vivre le français aux moyens de fédérations et associations : Fédération des femmes canadiennes-françaises (1914), Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (1975), l'Association des auteures et auteurs de l'Ontario français (1988), etc.

En 2021, le gouvernement ontarien a renforcé sa politique de soutien et de valorisation du français en modernisant la Loi sur les services en français (Licence du gouvernement ouvert — Ontario, 2021b). Le nouveau texte rend obligatoire pour les organismes de services publics de proposer des services en français. De plus, cette loi s'accompagne la même année de l'élaboration d'une Stratégie de développement économique francophone. Cette stratégie vise à conforter la place du français dans l'économie ontarienne : accompagner les entrepreneurs francophones dans le développement de leur entreprise, développer des partenariats avec le Québec ou encore favoriser l'immigration professionnelle francophone (Licence du gouvernement ouvert — Ontario, 2021a).

2.2. L'enseignement du français en Ontario

Le système éducatif public de l'Ontario se divise en écoles publiques francophones ou anglophones. Dans une optique de préservation de la vitalité des communautés francophones, l'apprentissage du français est obligatoire pour les enfants scolarisés dans une école anglophone. En effet, les Ontariens doivent valider 440 heures de cours de français au niveau secondaire pour obtenir le Diplôme d'Études Secondaires de l'Ontario (Licence du gouvernement ouvert — Ontario, 2020). Cet enseignement n'est pas considéré comme langue étrangère, mais comme langue seconde. Néanmoins, ce terme est discutable si on considère que 26,8 % des Ontariens ont une langue première différente de l'anglais. Ceci induit que les écoliers parlent leur langue première et l'anglais avant de débiter l'apprentissage du français (Statistique Canada, s.d., a), qui n'est alors plus une langue seconde.

Cette possibilité de suivre une scolarité en français et l'obligation d'apprendre le français est récente. Le statut du français dans les écoles publiques a été malmené pendant des décennies en Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, s.d.). En 1912, l'enseignement en langue française est interdit par le Règlement 17 du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, cette mesure a opéré près de 15 ans et fût abrogée en 1944. Suite à la reconnaissance de l'anglais et du français comme langue officielle en 1969, la société civile franco-ontarienne se bat pour faire reconnaître son droit d'accès à l'éducation en français. Des années 70' à 1990 se succèdent des luttes civiles et juridiques pour le développement d'écoles francophones autonomes.

En 1990, par une révision de la Loi sur les services en français, le français acquiert le statut de langue officielle dans l'éducation au même titre que l'anglais. Au milieu des années 1990, des curriculums primaires et secondaires sont adaptés en français en tenant compte des dimensions linguistiques et culturelles de la francophonie. Désormais, l'accès à l'éducation primaire et secondaire en français pour la minorité linguistique va de soi et fait notamment l'objet d'une politique linguistique éducative protectrice de la francophonie en Ontario (Licence du gouvernement ouvert — Ontario, 2004).

Aujourd'hui, un des objectifs majeurs pour la survie de la francophonie en Ontario est d'assurer la continuité de l'utilisation du français après le secondaire. Pour cela, l'Ontario élabore en 2011 sa Politique d'aménagement linguistique pour l'éducation postsecondaire et la formation en français. En 2015, le rapport final des États généraux sur le postsecondaire en Ontario français préconise l'établissement d'une université francophone et de gouvernance francophone dans la province (Université de l'Ontario français, s.d.). Cette revendication de la communauté francophone est consacrée par la Loi de 2017 sur l'Université de l'Ontario Français (UOF) qui encadre son administration. Outre sa mission de formation académique, « L'Université a pour mission particulière de proposer une gamme de grades universitaires et de programmes d'études en français pour promouvoir le bien-être linguistique, culturel, économique et social de ses étudiants et de la communauté francophone de l'Ontario. » (© Imprimeur du Roi pour l'Ontario, 2017). L'UFO n'est donc pas seulement une université, elle est un symbole d'autogouvernance de la communauté francophone de l'Ontario. En 2021, la communauté francophone accueille la première rentrée académique de l'Université de l'Ontario Français. Actuellement, la province compte seulement 2 collèges publics francophones et 10 universités avec des programmes bilingues ou francophones (Licence du gouvernement ouvert — Ontario, s.d., a).

2.3. La francophonie en Ontario

La langue n'est jamais figée, elle évolue constamment et est sujette à la variation en raison de nombreux facteurs : flux migratoires, contacts de langue, faits historiques, politiques linguistiques, groupes sociaux, etc. En Ontario, la variété de français parlée aujourd'hui, et hérité du français laurentien, n'est pas la même que celle parlée par les premiers colons au 17^e siècle. Le français a évolué avec l'arrivée progressive des colons français qui ont apporté leurs variations régionales, le contact avec l'anglais et la sous-utilisation du français (Remysen, 2019), puis l'arrivée des immigrants francophones issus du monde entier. Aujourd'hui, l'Ontario est une destination de choix pour les francophones québécois et étrangers. Entre 2011 et 2016, autant de francophones québécois que de francophones hors Canada se sont installés en Ontario, les variétés de français ontarien, québécois et extérieur au Canada sont en contact permanent.

La diversité francophone est encore plus saillante à Toronto, il est intéressant de souligner qu'en 2016, 47 % des francophones de la ville n'étaient pas nés au Canada et étaient donc issus de l'immigration (Licence du gouvernement ouvert — Ontario, 2019). À Toronto, la francophonie est promue tout au long de l'année avec des événements culturels qui permettent aux cultures francophones de se réunir et de s'exprimer en contexte linguistique minoritaire. Certains événements sont ponctuels comme le festival de cinéma Ciné-Franco ou les festivals musicaux Franco-Fête et Francophone en fête. Mais certains acteurs majeurs proposent des événements francophones réguliers, c'est notamment de l'Alliance Française de Toronto comme nous allons le voir plus en avant.

Langue coloniale, langue interdite, langue minoritaire, puis langue minoritaire officielle, ce panorama nous a permis de comprendre que la place du français au Canada et en Ontario n'a cessé d'évoluer ces deux derniers siècles. Aujourd'hui, le français et la communauté francophone sont reconnus comme parties intégrantes et officielles de la culture canadienne. La conservation du français revêt des enjeux à la fois politiques, économiques et identitaires complexes. La reconnaissance officielle et le soutien politique apparaissent nécessaires pour la survie du français en situation minoritaire et témoignent de la volonté du Canada de protéger une identité bilingue récente.

Après avoir dressé le portrait linguistique et culturel du macrocontexte dans lequel s'inscrit notre recherche, nous allons maintenant nous concentrer sur l'Alliance Française de Toronto.

3. *L'Alliance Française*

Dans les sections suivantes, nous présentons les Alliances Françaises et détaillons l'histoire de l'Alliance Française de Toronto ainsi que son fonctionnement.

3.1. *Histoire de la fondation des Alliances Françaises*

Le réseau des Alliances Françaises naît à Paris en 1883 sous l'impulsion de Paul Cambon et de Pierre Foncin. Ces derniers fondent l'Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger. À cette époque, l'objectif est de diffuser à travers l'éducation scolaire la langue et la culture française à l'étranger, et plus particulièrement dans les colonies françaises. Rapidement, cette mission principale d'éducation en et pour le français s'efface au profit de la diffusion de la langue et de la culture française servant le rayonnement international de la France (Chaubet, 2004). Les Alliances deviennent progressivement un outil de relation internationale qui assoit la puissance politique et économique de la France par la langue et la culture. Chaubet parle à ce titre d'expansion intellectuelle française à l'étranger (2004).

En parallèle, le réseau des Alliances Françaises s'étend progressivement aux cinq continents. On compte aujourd'hui 834 Alliances Françaises réparties dans 133 pays. Administrativement, une Alliance Française est une association à but non lucratif, de droit local, apolitique et non confessionnelle (Launoit, 2006). Leurs objectifs sont de promouvoir la langue française et son enseignement, et de diffuser les cultures francophones. Ces associations ont une gestion décentralisée, elles sont administrées par des comités locaux bénévoles qui définissent leurs missions et leurs objectifs stratégiques. En 2007, la Fondation des Alliances Françaises est créée. Elle a pour mission de protéger, coordonner et unifier le réseau mondial des Alliances Françaises. Cette régulation s'est traduite par la création d'un label Alliance Française qui garantit la qualité des prestations fournies par les établissements.

Par ailleurs, le Plan Alliance 2020 de la Fondation définit des axes communs à viser : mutualiser, innover, former et financer (Fondation Alliance Française, 2018). De fait, la Fondation des Alliances Françaises accompagne son réseau et veille à sa durabilité et sa modernisation. Son objectif est que chaque alliance puisse mener à bien les missions confiées au réseau, c'est-à-dire « développer l'enseignement et l'usage de la langue française, favoriser la connaissance des cultures française et francophone et promouvoir la diversité et le dialogue entre les cultures » (© Fondation Alliance Française, 2022).

3.2. Structure d'accueil — L'Alliance Française Toronto

3.2.1. Historique de l'AFT²

L'Alliance Française de Toronto (AFT) fait partie du réseau des neuf Alliances Françaises du Canada. L'AFT a été fondée en 1902, c'est une association de droit local à but non lucratif et apolitique. Économiquement, elle s'autofinance grâce aux recettes des cours de français, des camps d'été et des nombreux événements culturels proposés. À titre exceptionnel, elle peut recevoir des financements du gouvernement de l'Ontario ainsi que des dons de la part de mécènes pour le développement culturel. Aujourd'hui, elle se revendique comme la plus grande école de langue française canadienne. À juste titre, le rapport annuel 2022 de la Fondation classe l'AFT au premier rang des Alliances Françaises d'Amérique du Nord en termes de nombre d'apprenants et d'heures d'enseignement vendues, loin devant celles de New-York, Vancouver ou Washington (Fondation des Alliances Françaises, 2021). C'est à partir des années 1990 que le développement de l'AFT s'accélère. Entre 1991 et 2013, 4 autres antennes AFT ouvrent successivement dans les municipalités de la Région du Grand Toronto, en plus du campus Spadina au centre-ville. L'AFT compte aujourd'hui une équipe de plus de 100 enseignants répartis sur cinq campus : Spadina, North York au nord de la ville, Markham au nord-est, et Mississauga et Oakville à l'ouest. La multiplication des antennes AFT sur le territoire de la Région du Grand Toronto témoigne du dynamisme de l'Alliance et de l'intérêt pour la langue et les cultures francophones en Ontario.

3.2.2. Le campus de North York

Chaque campus est lié à un secteur de la Région du Grand Toronto et à sa population. Les besoins, les publics et la taille des locaux sont donc spécifiques à chacun. Dans le cadre de mon stage, j'ai été affectée au campus de North York, au nord de Toronto. Le campus dispense principalement des cours à des enfants et adolescents, la demande pour des cours adultes étant faible. Il est l'unique campus à organiser des sessions trois fois par semaine des examens du TEF et du TCF, ceci constitue une grande part de son activité hebdomadaire.

North York dispose de 9 salles réparties sur deux étages, dont une adaptée à l'accueil d'enfants en bas âge avec du mobilier de taille réduite. Cette même salle possède une ludothèque, notamment utilisée pour animer les camps linguistiques pendant les vacances de mars et d'été. L'antenne met à disposition de ses associés une bibliothèque francophone à l'étage principal, pour une consultation sur place ou des prêts. Cette offre complète celle de la

² Alliance Françaises Toronto : <https://www.alliance-francaise.ca/fr/>

Culturethèque, qui est la médiathèque en ligne de l'Alliance Française de Toronto à laquelle chaque membre a accès. Le campus de North York a prévu d'emménager à la fin de l'été 2023 dans des locaux plus petits. Le campus n'a malheureusement pas retrouvé sa dynamique ni ses effectifs d'avant la pandémie de Covid-19. Ce phénomène s'explique à la fois par une baisse de la demande et par le développement de l'offre des cours en ligne. En effet, les clients se sont habitués à cette modalité et même après la pandémie, certains préfèrent conserver des cours en ligne.

L'équipe de North York est composée de 5 personnes : une manageuse de campus, une assistante pédagogique, une responsable des examens et deux emplois étudiants à l'accueil. Le campus n'a pas d'équipe enseignante fixe, beaucoup d'enseignant·e·s interviennent à l'Alliance en complément d'une autre activité, soit dans un autre campus de l'AFT, soit en occupant un premier poste dans l'éducation publique ou privée canadienne. Les cours adultes étant programmés en soirée, et les cours enfants et adolescents le samedi, cela leur permet de cumuler ces deux activités professionnelles. Par ailleurs, je souhaite souligner que l'équipe de North York est très majoritairement féminine et compte seulement un enseignant.

3.2.3. L'organisation de l'AFT

- Gestion générale de l'Alliance

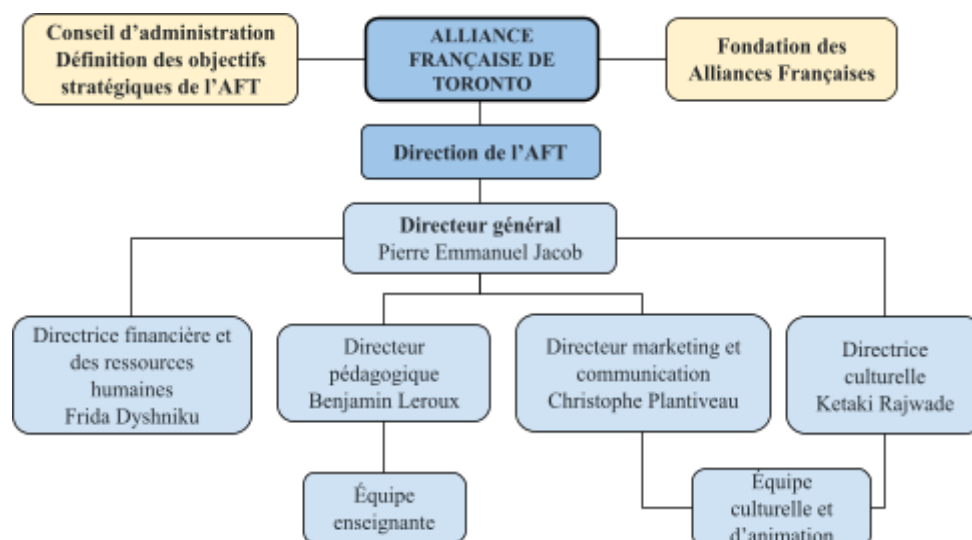


Figure 3 : Organigramme de l'administration générale de l'AFT (Leclère, 2023).

L'Alliance Française de Toronto est gérée au niveau macro (figure 3) par une direction générale qui administre les campus annexes et transmet les décisions et objectifs à atteindre. La direction générale du campus principal de Spadina joue donc un rôle de coordination des

campus. L'AFT étant une structure très grande, les outils numériques de travail collaboratif, de partage des ressources pédagogiques ou de centralisation et diffusion des informations sont très présents. À titre d'exemple, les enseignants doivent à l'issue de chaque cours consigner dans la plateforme numérique Course Manager les présences, le contenu étudié pendant la séance ainsi que les devoirs. Ensuite, chaque inscrit reçoit automatiquement un e-mail récapitulatif l'ensemble des informations. Ceci permet notamment aux enseignants remplaçants de visualiser rapidement ce qui a été vu précédemment. Aussi, l'équipe de l'AFT utilise la plateforme Drive pour partager des ressources pédagogiques ou administratives : codes des manuels, codes des salles zooms, lien vers les Kahoot et Quizzlet, guides pédagogiques et manuels numérisés, trames des ateliers linguistiques d'été, compte-rendu de réunions, etc.

- *Gestion des campus annexes de l'Alliance*

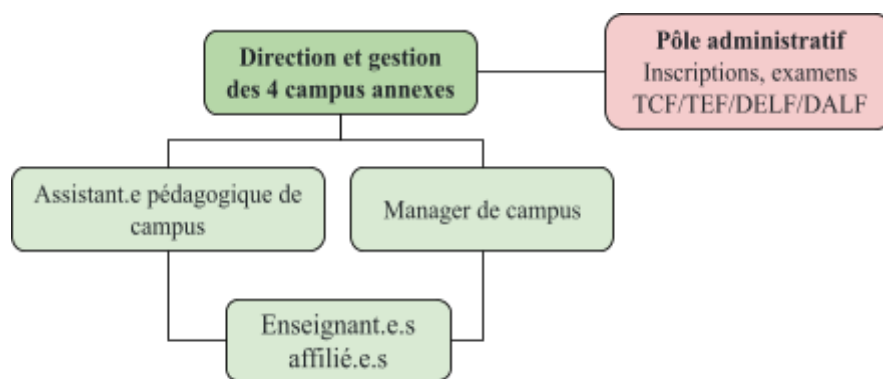


Figure 4 : Organigramme de l'administration de chaque campus de l'AFT (Leclère, 2023)

Au niveau micro (figure 4), chaque campus est coordonné par une équipe de direction de campus composée d'un·e campus manager et d'un·e assistant·e pédagogique. Le campus manager prend des décisions relatives à son campus, indépendamment de la direction générale de Spadina, et gère administrativement le campus : planning des enseignants, de l'équipe d'accueil et des stagiaires, gestion des salles, gestion des inscriptions aux cours, budget, etc. Chaque campus possède un·e coordonateurice pédagogique qui a pour mission de coordonner l'équipe enseignante, développer des partenariats, valider les évaluations des apprenants et développer et enrichir l'offre pédagogique de l'alliance.

Afin de favoriser la communication entre les campus et de défendre les intérêts des employés, un comité consultatif avec un représentant de chaque campus est élu chaque année. Des réunions sont organisées tous les 3 mois afin de débattre des améliorations à apporter à la

structure et d'éventuelles revendications. Grâce à ce comité, les enseignants ont plusieurs droits : augmentation des salaires, établissement d'un calendrier des sessions détaillé, mise en place de fiches de paie plus détaillées. Ce comité agit en réalité comme un syndicat et porte la voix des enseignants de l'AFT.

3.3. L'offre pédagogique

L'activité de l'AFT est rythmée par un calendrier pédagogique millimétré. Pour les enfants, l'Alliance propose 5 sessions de cours extensifs par année. Chaque session propose deux offres : 2h de cours du soir par semaine pendant 16 semaines, ou 3h de cours les samedis matins pendant 11 semaines. Pour les adultes, l'alliance propose 8 sessions par an. Les sessions adultes se déclinent en deux offres : 4h de cours par semaine pendant 6 semaines ou 3h par semaine pendant 8 semaines. Chaque session suivie correspond au passage d'un sous niveau du CECRL. En été, l'offre pédagogique s'étoffe, l'AFT propose pour les adultes des sessions de cours intensifs d'une semaine à raison de 5h de cours par jour, et des camps d'ateliers linguistiques pour les enfants programmés et animés par l'équipe des stagiaires.

En outre, l'AFT propose des cours plus spécifiques comme des cours de littérature francophone, des ateliers de conversation/grammaire, des cours de français sur objectifs professionnels ainsi que des cours privés. Avec la crise du Covid-19, l'Alliance est en mesure de proposer l'ensemble de ces cours en ligne. De fait, l'équipe se compose aussi d'enseignants et enseignantes qui ne vivent pas au Canada. Ceci permet à l'Alliance de répondre à la demande d'un public d'actifs qui souhaitent avoir des cours tôt le matin ou tard le soir.

L'offre de cours est donc très diversifiée. Toutefois, l'ensemble de ces cours ne sont pas toujours ouverts. L'ouverture d'un cours est aléatoire et dépend de la demande. Les cours sont proposés sur le site de l'Alliance et les apprenants peuvent s'y inscrire. Il faut un minimum de 4 inscrits à chaque cours pour que celui-ci ouvre. Ce seuil est fixé pour assurer un minimum de dynamique de groupe en classe et favoriser les activités d'expressions en binômes et en groupe.

3.4. Le public de l'Alliance, un public cosmopolite

L'AFT accueille un public linguistiquement très diversifié. Cette particularité reflète le contexte sociodémographique de Toronto qui est, nous l'avons évoqué, une ville cosmopolite avec une grande diversité culturelle et linguistique. La majorité des apprenants sont donc plurilingues, avec pour langue commune l'anglais, mais une langue première souvent autre.

Cette diversité n'est pas la même d'un campus à l'autre. En effet, dans chaque campus, certaines communautés linguistiques et culturelles sont plus présentes que d'autres. Ceci s'explique par une répartition par regroupement communautaire des différentes populations dans la ville. Par exemple, le campus de Markham accueille un public sinophone, tandis que le campus de North York accueille un grand nombre d'apprenants, et même d'enseignants issus de la communauté iranienne et parlant le farsi. La diversité se retrouve également au niveau des âges des apprenants.

Les apprenants de l'AFT sont pour la plupart issus de catégories socio-professionnelles aisées. Ce phénomène est encore plus visible dans les campus de banlieue où la population est d'autant plus privilégiée. Conscient de cette réalité, l'Alliance a créé l'association *Next Generation* qui permet de financer des cours de français pour des enfants issus de familles modestes, ou issus de familles monoparentales. Cette association récolte des dons qui permettent le financement direct des cours, dans un souci de transparence de l'argent récolté. *Next Generation* permet d'amener de la diversité sociale dans les classes de l'AFT, et de répondre plus largement à la mission de la Fondation de « promouvoir la diversité et le dialogue entre les cultures », la culture pouvant également être liée au milieu social d'origine.

3.5. Les méthodes

L'Alliance Française de Toronto revendique une démarche actionnelle dans ses classes. Chaque inscription comprend l'achat d'une méthode et de son cahier d'activités. Les cours conçus par les enseignants s'appuient fortement sur la progression des méthodes choisies par le directeur pédagogique de l'Alliance. Les méthodes utilisées sont les suivantes : *Ludo et ses amis 1-2-3* pour les jeunes enfants, *Alex et Zoé 1-2* pour les enfants, *À la Une 1-2-3-4* et *À plus 5* pour les adolescents, *Cosmopolite 1-2*, *Entre-Nous 3-4* et *Tendances* pour les adultes. La progression des manuels est organisée par un découpage selon les niveaux du CECRL et en sous-niveau pour répondre au mieux au besoin d'apprentissage des apprenants. Pour les adultes par exemple, le niveau A1.1 correspond à l'enseignement des contenus du dossier 0 et 1 de *Cosmopolite 1*, le niveau A1.2 correspond à l'enseignement du dossier 2 et des leçons 1,2 et 3 du dossier 3, ainsi de suite.

Dans une structure aussi grande que l'AFT, le recours à un découpage méticuleux des méthodes et niveaux facilite la prise en charge des classes par un autre enseignant, en cas de remplacement par exemple. Toutefois, les enseignants sont libres de compléter leur cours avec des activités et/ou documents supplémentaires. Le recours à des ressources pédagogiques

complémentaires est même encouragé. L'AFT possède un abonnement au site Les Zexperts FLE que chacun est invité à exploiter. Dans le même esprit, les stagiaires des années précédentes ont eu pour mission pédagogique de concevoir des quizz Kahoot et Quizzlet pour chaque leçon des méthodes *Cosmopolites* et *À la Une*. Ces ressources permettent aux enseignants d'avoir à chaque début de séance une activité adaptée et clé en main pour réviser les points grammaticaux ou lexicaux de la séance précédente. De plus, cela permet de dynamiser les classes, de créer un rituel et de développer la motivation des apprenants.

3.6. L'offre culturelle

Nous l'avons évoqué, le Canada entretient avec le français et les cultures francophones une relation particulière. De fait, il existe à Toronto une pluralité d'acteurs et d'organisations qui les promeuvent : Théâtre Français de Toronto, l'Université de l'Ontario français, Français du monde à Toronto, etc. L'Alliance Française de Toronto est un acteur majeur et stratégique de la vie culturelle francophone de la ville. Elle ne se pose pas en concurrente, mais en alliée culturelle, et organise régulièrement des partenariats avec d'autres organisations francophones, comme le Théâtre Français de Toronto par exemple. L'activité culturelle de l'AFT est très riche, elle se revendique d'ailleurs comme centre culturel francophone.

L'offre culturelle et artistique est diversifiée : concerts, expositions photographiques, représentations théâtrales, spectacles de danse. Ces événements sont organisés au campus principal de Spadina du centre-ville, qui possède un théâtre et une salle d'exposition. La saison culturelle, révisée chaque année, vise à la fois le public adulte et enfant, avec des événements jeune public le dimanche après-midi. Aussi, Spadina accueille des enfants en sorties scolaires culturelles tout au long de l'année. Une équipe culturelle, appuyée des stagiaires, se consacre d'ailleurs à l'accueil des classes et à la création de livrets d'activités en français en lien avec les expositions visitées.

Par ailleurs, même si l'activité culturelle se concentre essentiellement au campus Spadina du centre-ville, les autres antennes de l'AFT proposent également des événements culturels francophones pour faire rayonner l'Alliance en dehors du centre-ville de Toronto. À titre d'exemple, le campus de North York a un partenariat depuis l'été 2022 avec la Toronto Public Library North York. L'assistante pédagogique a pour rôle de développer des activités francophones avec la bibliothèque : projections de dessins animés en français, activités ludiques et créatives, spectacles, cirque, etc. Cette décentralisation permet le rayonnement de

l'Alliance en dehors du centre-ville, mais aussi la possibilité pour les familles excentrées de découvrir et d'accéder facilement à une offre culturelle francophone.

Ce premier chapitre nous a permis de comprendre les enjeux que recouvre la diffusion et la permanence du français au Canada, et plus particulièrement en Ontario. Nous avons également exposé le rôle central de l'AFT dans la diffusion de la langue française et des cultures francophones à Toronto. Enfin, nous avons détaillé le fonctionnement de l'AFT afin de comprendre l'environnement professionnel dans lequel se déroule notre enquête. Dans le chapitre suivant, nous allons développer les missions de stage qui m'ont été confiées, ainsi que les étapes qui ont fait émerger la question de recherche au contact du terrain. Enfin, nous présenterons la méthodologie de recherche adoptée pour répondre à notre problématique.

Chapitre 2. Missions de stage et projet de recherche

Dans ce chapitre sont présentées la mission principale du stage et ses objectifs, ainsi que les missions annexes qui m'ont été confiées. Dans un second temps, nous développons la méthodologie de recherche adoptée ainsi que le protocole de récolte et de traitement des données.

1. Les missions du stage

1.1. Mission principale

Lors de l'entretien de recrutement, le directeur pédagogique avait déploré la disparition de l'offre de cours de prononciation depuis la pandémie mondiale de la Covid-19, et souhaitait offrir à nouveau des cours axés sur la prononciation. Ma mission principale d'ingénierie pédagogique était donc de concevoir et d'animer pour l'été 2023 un parcours d'ateliers de prononciation. Ce projet est destiné à l'ensemble des campus de l'AFT, et pas seulement au public de mon campus d'affectation de North York. Les ateliers sont destinés à des apprenants adultes anglophones, scolarisés et alphabétisés, de niveaux A2, B1 et B2. La variété de français utilisée est celle dite « standard », afin de s'aligner avec la variété proposée par la méthode Cosmopolite. Même si le qualificatif « standard » est discutable, cette précision me semble importante si l'on tient compte du contexte sociolinguistique de l'Ontario et de sa proximité avec le Québec.

Ces ateliers seront ensuite transmis à l'équipe enseignante pour qu'ils continuent d'être animés après mon départ. Ce projet a deux objectifs principaux. Pour l'Alliance, il s'agit de proposer des cours de prononciation, offre qui a disparu suite à la pandémie de la Covid-19. Selon le directeur pédagogique, cette offre pourrait encourager les apprenants à continuer à prendre des cours à l'AFT. En effet, la difficulté de la prononciation du français est souvent un argument avancé par les apprenants pour justifier l'arrêt de leur apprentissage du français. Pour les apprenants, il s'agit de prendre confiance à l'oral. Pour ce faire, ce travail s'est inspiré des recherches en médiation de la prononciation de Pillot-Loiseau (2020) et propose des réflexions autour de l'accent, des émotions et de la perception des sons du français. L'objectif était de proposer des ateliers dynamiques, les ateliers sont donc basés en partie sur les activités de l'ouvrage *La prononciation en classe*, remodelés et enrichis de documents déclencheurs ou/et temps de médiation et de réflexion sur la langue.

1.2. Missions annexes

En plus de cette mission principale, d'autres missions de conception et d'enseignement relatives à mon campus d'affectation de l'AFT North York m'ont été confiées.

Concernant l'enseignement, j'ai eu l'opportunité de diriger trois sessions complètes pour des apprenants débutants. Pendant la session de printemps, j'ai enseigné à un groupe d'adolescents A1.1 de début avril à fin juin à raison de 3h par semaine, ainsi qu'à un groupe adulte A1.1 à raison de 4h par semaine. Durant la session d'été, j'enseignais 6h par semaine à un groupe d'adultes A1.1 en juillet et août. En plus de ces sessions, j'ai effectué plusieurs remplacements ponctuels pour des cours enfants et adultes de niveau A2. Enfin, j'ai également animé des cours privés de rattrapage de niveau B1 pour un adulte et une adolescente. Concernant les missions d'ingénierie, j'ai enrichi le contenu pédagogique du camp linguistique des vacances de mars. De plus, j'ai conçu un parcours de 15h d'ateliers ludo-linguistiques à destination d'enfants A1 dans le cadre de l'animation des camps linguistiques d'été.

Ces missions m'ont permis de découvrir une autre culture éducative et l'enseignement auprès de nouveaux publics. En effet, mes expériences précédentes d'enseignement étaient en associations auprès de publics migrants infra A1 et non scripteurs, ou à l'université auprès d'étudiants internationaux du CUEF de Grenoble.

2. Émergence d'une problématique

La commande d'ateliers de prononciation montre un réel besoin dans cette discipline, à la fois pour l'institution et pour les apprenants. Dans un premier temps, le directeur pédagogique m'a expliqué que la prononciation était le « parent pauvre » dans les cours de FLE de l'AFT. Lors de notre premier entretien à l'Alliance pour préciser le projet, il a affirmé que les enseignants n'avaient pas les « outils » adéquats pour corriger la prononciation et qu'ils n'aimaient pas toujours l'enseigner. Faudrait-il là questionner l'emploi du terme « outils », qui dans ce contexte peut être polysémique ? En effet, parle-t-on de ressources pédagogiques, ou évoque-t-on avec réserve la formation et les compétences en enseignement de la prononciation ? Dans un second temps, lors des observations de classe en début de stage, j'ai pu échanger avec une enseignante qui m'a confié que la phonétique était « ennuyante ». Ces échanges m'ont étonnée, et c'est de là qu'est parti mon questionnement.

Tout d'abord, je me suis demandée si les enseignants avaient à disposition des outils pour enseigner et corriger la prononciation. Une rapide analyse des manuels, ainsi qu'un état

des lieux des ressources bibliographiques disponibles à l'Alliance ont démontré que des ouvrages théoriques et pratiques sont bien présents. Par ailleurs, il existe en ligne des ressources nombreuses, gratuites et vulgarisées pour l'enseignement de la prononciation. Par conséquent, l'accès à des outils ne semblait pas à mon sens être un obstacle majeur à l'enseignement de la prononciation. Dès lors, je me suis demandée si ces représentations négatives de la prononciation, qualifiée de « parent pauvre » et d'« ennuyante », pouvaient avoir un impact sur son enseignement. De plus, est-ce que cette représentation est partagée par l'ensemble des enseignants de l'AFT ? Existe-t-il d'autres représentations de la prononciation ? Comment se construisent et évoluent ces représentations ?

Toutes ces réflexions m'ont amenée à dégager la problématique suivante : **quelles sont les représentations de la prononciation et de son enseignement en FLE au sein de l'équipe enseignante de l'AFT ?**

Bien que cette question de recherche ne porte pas sur la conception des ateliers de prononciation, elle y est étroitement liée. En effet, ce sont les enseignants de l'AFT qui ont vocation à faire vivre ces ateliers après mon départ. Ainsi, au-delà des enjeux pédagogiques du projet, il était important pour moi de comprendre dans quel contexte le dispositif allait être reçu et transmis par l'équipe enseignante. Afin de répondre à cette problématique et tester ces hypothèses de recherche, j'ai adopté une démarche de type enquête indirecte que nous allons détailler dans la section suivante.

3. Récolte et traitement des données

Les sections suivantes présentent la méthodologie de récolte des données mise en place dans le cadre de cette recherche ainsi que les profils sociodémographiques et linguistiques des enseignants ayant participé à l'étude. Afin de répondre à notre problématique, une démarche de type enquête indirecte a été adoptée. Nous avons récolté des données par questionnaire et par entretiens semi-directifs. Dans le cadre du questionnaire, les données sont *provoquées* — pour les questions fermées — et *suscitées* — pour les questions ouvertes — dans le cadre du questionnaire. Concernant les entretiens semi-directifs, les données récoltées sont des discours *suscités* qui permettent d'accéder aux *dirés* et *pensées* des enseignantes et enseignants. Nous détaillons notre démarche ci-dessous.

3.1. Le questionnaire

3.1.1. Recueil et traitement

Les premières données récoltées sont des réponses à un questionnaire sur les représentations de la prononciation et de son enseignement. Afin d'éviter que les enseignants qui n'auraient pas d'intérêt pour cette discipline ne répondent pas au questionnaire, le titre général Questionnaire sur l'enseignement du FLE a été attribué. Le questionnaire était hébergé par Google Form et contenait des questions fermées (QCM, échelles de Lickert et Osgood, oui/non) et ouvertes (Annexe 1). Le questionnaire a été envoyé par e-mail à la mailing list de l'équipe enseignante de l'AFT. L'enregistrement automatique des mails a été désactivé, afin de garantir l'anonymat des répondants qui ne souhaitaient pas être contactés pour un entretien. Ces données récoltées sont à la fois numériques et textuelles et ont été exportées automatiquement dans une feuille de calcul Google Sheet.

L'objectif est de mener une analyse à la fois qualitative et quantitative des données du questionnaire. L'analyse qualitative des réponses aux questions ouvertes permettra de relever les différentes représentations de la langue française, de sa prononciation et de l'enseignement de sa prononciation. Cette analyse qualitative pourra également faire émerger la diversité des profils enseignants au sein de l'AFT. Une analyse quantitative mettra quant à elle en avant la répartition de ces représentations et des thèmes récurrents au sein de l'échantillon.

3.1.2. Présentation de l'échantillon de départ

Au total, 33 enseignants de l'AFT ont répondu au questionnaire. Dans cette section, nous détaillons leur profil sociodémographique et linguistique. Le panel de répondants est constitué de 25 femmes, 6 hommes, une personne non binaire et une personne non genrée. La moyenne d'âge est d'environ 43 ans. La diversité culturelle et linguistique de la population du Canada se retrouve dans notre panel. Parmi les 33 répondants, dix sont canadiens, neuf sont français, deux sont irano-canadiens. On retrouve également un répondant pour chacune des nationalités suivantes : polaco-canadienne, franco-canadienne, brésilienne, roumaine, égyptienne, mexicaine, franco-belge, portugaise, et une nationalité non renseignée.

Concernant leur profil linguistique, 15 répondants déclarent avoir le français comme langue première. Parmi ces francophones, 13 déclarent avoir le français de métropole comme langue maternelle. Au sein des répondants qui n'ont pas le français comme langue première, 5 déclarent le farsi et 3 l'arabe comme langue maternelle. Les autres répondants ont déclaré une langue maternelle parmi les suivantes : chinois, italien, polonais, marathi, portugais, roumain,

kabyle, espagnol, punjabi. On observe également que l'ensemble des répondants sont plurilingues et anglophones, et que plus de la moitié est trilingue.

Quant à leur formation initiale, la totalité des répondants est diplômée de l'enseignement supérieur, et 21 déclarent être titulaires d'une formation en enseignement du FLE. Parmi ces 21 enseignants, 7 sont également titulaires d'un autre diplôme de l'enseignement supérieur. Concernant la formation continue, sur les 33 répondants, 23 déclarent avoir suivi des formations complémentaires en enseignement du FLE depuis le début de leur carrière, et 5 précisent avoir suivi une formation sur l'enseignement de la prononciation. Sur les 33 enseignants du panel, 17 ont une expérience d'enseignement du FLE de plus de 10 ans, 6 enseignants ont plus de 5 ans d'expérience et 9 de moins de 5 ans d'expérience.

3.2. Les entretiens semi-directifs

3.2.1. Recueil et traitement

Afin de compléter les données du questionnaire, sept entretiens semi-directifs ont été réalisés en visioconférence à l'aide des plateformes Jitsi et Zoom. Toronto est une grande métropole, les distances sont longues, le trafic dense et le coût des transports non négligeable. De plus, certains enseignants n'avaient pas de cours sur le campus ou n'étaient pas basés à Toronto. De ce fait, il était plus commode de proposer cette modalité d'entretien. Les entretiens ont été doublement enregistrés — vidéo et audio — au cas où un problème technique aurait interrompu la visioconférence. En amont de l'entretien, un formulaire de consentement a été signé par chaque enquêté en vue de l'enregistrement et de la transcription des échanges.

Pour analyser des représentations, il faut accéder à la pensée des informateurs, l'entretien est attesté comme une méthode d'enquête efficace pour les récolter : « [...] l'entretien s'avère utile lorsque l'enquêteur veut analyser la perception des participants vis-à-vis de leurs pratiques, leurs expériences ou lorsqu'il veut déterminer les valeurs et les normes qu'ils valorisent » (Gélinas Proulx & Dionne, 2010). Ainsi, il semblait pertinent pour accéder aux représentations de choisir une démarche qui laisse de l'espace à l'enquêté, tout en donnant la possibilité à l'enquêteur de tirer le fil de son discours. Le choix a été fait de réaliser des entretiens semi-directifs, car les questions ouvertes permettent aux informateurs de s'exprimer librement (T., 2017), et à l'enquêteur de réaliser des relances pour développer la

pensée de l'enquêté, à l'inverse des entretiens directifs considérés comme plus rigides (Galligani, 2023).

Afin de mener les entretiens, un guide (Annexe 2) a été rédigé en amont et abordait les thèmes suivants : parcours universitaire et professionnel, formation initiale et continue, enseignement de la prononciation et pratiques déclarées, le français parlé et la norme. À noter qu'une thématique d'*apprentissage du français* a été ajoutée pour les entretiens avec les enseignants dont le français n'est pas la langue première. Aussi, chaque entretien était individualisé avec des questions relatives aux parcours personnels des informateurs et aux réponses apportées au questionnaire.

Les entretiens feront l'objet d'une analyse qualitative thématique des discours des informateurs. L'objectif est d'éclairer les représentations liées à la prononciation et à son enseignement au regard des expériences personnelles et professionnelles des informateurs. L'analyse tentera de reconstituer un récit des constructions et évolutions des représentations, et de leurs possibles impacts sur les pratiques déclarées.

3.2.2. *Présentation de l'échantillon*

Au total, 14 répondants ont donné leur accord suite au questionnaire pour réaliser un entretien individuel et ont été contactés pour réaffirmer leur engagement et fixer l'entretien. Cependant, pour diverses raisons : non-réponse, emplois du temps incompatibles, réponses tardives, seulement 7 entretiens ont pu être menés. De fait, il n'y a pas eu de sélection des profils entretenus, ce qui pourrait créer un biais de représentativité. Le tableau suivant présente les profils sociodémographiques et linguistiques des informateurs :

	Genre	Âge	Nationalité	Langue maternelle (première)	Autres langues parlées	Formation initiale	Formation continue (FC) en fle	FC en prononciation	Nombre d'années d'expérience en enseignement FLE
Informateur 1	Homme	41 ans	française	français de France	espagnol, anglais	Licence en information et communication Master FLE	Oui	Non	Plus de 10 ans
Informatrice 2	Non binaire	28 ans	française	français des Flandres françaises et de Wallonie du Sud	anglais, espagnol	Licence de langue littérature et civilisation parcours anglais Master FLE	Oui	Oui	Moins de 5 ans
Informatrice 3	Femme	38 ans	érythréenne	français	anglais, amharique, tigrinya	Baccalauréat (+4) en sciences informatiques	Oui	Oui	Plus de 5 ans
Informatrice 4	Femme	25 ans	française	français de métropole avec des variations normandes et picardes	anglais, espagnol, italien	Licence en sciences du langage Master FLE	Oui	Ne se souvient pas	Moins de 5 ans
Informatrice 5	Femme	58 ans	irano-canadienne	farsi	anglais, français	Maîtrise en littérature française Doctorat en littérature comparée	Oui	Ne se souvient pas	Plus de 10 ans
Informateur 6	Homme	58 ans	irano-canadienne	farsi	anglais, français	Doctorat en neurosciences	Oui	Non	Plus de 5 ans
Informatrice 7	Femme	59 ans	polonaise et canadienne	polonais	français, anglais, russe, espagnol, italien, hébreu, portugais, latin, hongrois	Études de philologie romane	Oui	Oui	Plus de 10 ans

Dans ce chapitre, nous avons montré de quelle manière la problématique de cette recherche a émergé de la mission principale du stage et du contact avec le terrain et les enseignants de l'AFT. Nous avons également qualifié notre recherche et présenté le protocole de récolte et de traitement des données indirectes issues du questionnaire et des entretiens semi-directifs. Enfin, nous avons exposé le profil sociodémographique et linguistique des répondants pour le questionnaire et des informateurs pour les entretiens. Nous pouvons révéler la diversité des profils linguistiques et des profils enseignants du panel. Dans la deuxième partie de ce travail de recherche, nous allons développer les notions théoriques essentielles à la compréhension de notre question de recherche.

Partie 2 - Cadre théorique

Chapitre 3. Les représentations

Dans ce troisième chapitre, nous allons définir la notion de représentation qui est centrale pour notre question de recherche. Dans un premier temps, nous donnerons une définition générale des représentations pour comprendre leur essence. Dans un second temps, nous nous concentrerons sur les représentations linguistiques, et plus particulièrement celles concernant le français. Enfin, nous aborderons le rôle des représentations dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

1. *La notion de représentation : panorama*

Dans cette première section, nous dressons un panorama de la notion de représentation en apportant quelques éléments de définitions et en précisant leurs fonctions et expressions.

1.1. *Éléments de définition*

La notion de *représentation sociale* comme on l'entend aujourd'hui est issue de la sociologie et a été conceptualisée pour la première fois par Émile Durkheim à la fin du 19e siècle sous le terme de *représentation collective* (Guimelli, 1999 ; Boyer, 2021). Au milieu du 20e siècle, cette notion a été reprise par Serge Moscovici qui, dans le domaine de la psychologie sociale, la requalifie de *représentation sociale* (Guimelli, 1999 ; Boyer, 2021). Nous n'allons pas ici nous attarder sur l'histoire des représentations dans le champ de la sociologie ou de la psychologie sociale. Toutefois, cette précision est importante pour comprendre que cette notion est transdisciplinaire (Moussouri, 2010 ; Boyer, 2021). Moussouri (2010) parle à ce titre de « polymorphisme » des représentations sociales, qui sont désormais ancrées et étudiées dans plusieurs champs disciplinaires : sociologie, psychologie, didactique des sciences, didactique des langues, sciences du langage, etc. Cette omniprésence s'explique par le fait que les représentations sociales sont inhérentes à l'activité humaine individuelle et collective.

Les représentations sociales sont un métasystème cognitif d'un individu, ou d'individus d'une même communauté (Guimelli, 1999 ; Miras et al., 2016). Dans ce métasystème, on retrouve « l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont *produites* et *partagées* par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné. » (Guimelli, 1999, para. 1). Guimelli insiste là sur les dimensions de *production* et de *partage*. Ainsi, les représentations sociales existent *par* et *pour* la communauté, elles agissent comme un cadre de référence d'interprétation du monde. Elles sont à la fois un cadre

d'appréhension et le résultat d'un processus cognitif complexe d'appropriation et de maîtrise de l'environnement qui nous entoure (Guimelli, 1999). Nous parlons ici de *processus* puisque ce métasystème a vocation à traiter, classer et simplifier l'ensemble des stimuli auxquels nous sommes quotidiennement confrontés (Guimelli, 1999 ; Jodelet, 2003). Pour Jodelet, les représentations :

« En tant que phénomènes cognitifs, [ils] engagent l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensée, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liées. De ce fait leur étude constitue une contribution décisive à l'approche de la vie mentale individuelle et collective. De ce point de vue, les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité. » (2003, para. 15).

L'expression *intériorisation d'expériences* utilisée par Jodelet nous incite à comprendre que les représentations ne sont pas figées, elles sont constamment remodelées par le vécu des individus et des groupes sociaux en interaction avec la réalité. Guimelli parle à ce titre de réalité *socialement marquée* (Guimelli, 1999), c'est-à-dire que les représentations ne sont pas les mêmes d'un groupe social à l'autre. Autrement dit, les représentations héritées et intériorisées par les individus se recomposent et se superposent non seulement suivant les expériences vécues, mais également avec l'évolution des groupes sociaux auxquels ils appartiennent ou décident d'intégrer.

Enfin, il convient de préciser que les représentations communes d'un groupe ne sont pas nécessairement admises par chacun de ses membres (Py, 2004 ; Moore & Py, 2008). Les représentations sont un *répertoire* (Py, 2004), un *univers de référence* (Moore & Py, 2008) pour l'interprétation de la réalité. Il faut donc distinguer là la *connaissance* de la représentation et son *adhésion* (Moore & Py, 2008). Reuter (2013) souligne notamment qu'on peut retrouver des représentations contradictoires chez un même individu. Les représentations sont donc dépendantes de leur contexte d'énonciation.

1.2. Les fonctions des représentations

Selon Abric, les représentations ont quatre fonctions principales :

« a) des fonctions de savoir, en permettant de comprendre et d'expliquer la réalité ; b) des fonctions identitaires, parce qu'elles servent à définir l'identité et la spécificité des groupes ; c) des fonctions d'orientation, parce qu'elles guident les comportements et les pratiques ; d) des fonctions justificatrices, parce qu'elles permettent de justifier les prises de position et les comportements » (dans Moore & Py, 2008, p. 272).

Pour Jodelet, les représentations, « nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux, et, le cas échéant, prendre position à leur égard et la défendre » (2003, para. 3). Autrement dit, elles nous aident à catégoriser notre environnement et nous influencent dans nos choix et nos actions quotidiennes. Ainsi, chez les deux auteurs, nous retrouvons l'idée que les représentations agissent sur deux niveaux. L'un intellectuel qui relève de la compréhension, et l'un pratique qui relève de l'action, notamment de communication et d'interaction. Organiser la réalité permet aux individus d'y évoluer avec confiance, sans se questionner constamment. D'autre part, ces schémas de prêt-à-penser socialement construits permettent également aux personnes de prendre part aux interactions sociales en ayant en tête, consciemment ou non, des savoirs à dispositions pour interagir.

D'après Moscovici, pour remplir ces fonctions, les représentations sociales agissent selon deux processus (dans Guimelli, 1999 ; dans Castellotti & Moore, 2002) :

- *L'objectivation* : l'objet perçu n'est pas traité dans sa totalité, il est simplifié par le système cognitif de l'individu pour s'insérer dans le système déjà en place et en faciliter la compréhension.
- *L'ancrage* : l'objet va être intégré dans une catégorie du système, au regard de ses similitudes et/ou différences avec celles déjà préexistantes.

Ainsi, la représentation de l'objet n'est que parcellaire, ce n'est pas l'objet, mais son symbole qui est intériorisé (Guimelli, 1999). C'est un symbole, car ce n'est jamais que l'image reconstruite d'un objet à partir de fragments pertinents pour le système cognitif en place (Castellotti & Moore, 2002). Dans ce sens, l'objet n'est jamais fidèle à la réalité objective, puisqu'il est interprété, filtré à travers des représentations préexistantes, une représentation :

« est donc le représentant mental de l'objet qu'elle restitue symboliquement. En outre, contenu concret de l'acte de pensée, elle porte la marque du sujet et de son activité. Ce dernier aspect renvoie au caractère constructif, créatif, autonome de la représentation qui comporte une part de re-construction, d'interprétation de l'objet et d'expression du sujet. » (Jodelet, 2003, para. 16).

Dans la littérature scientifique, on retrouve cette caractéristique de la subjectivité des représentations dans le recours à certains termes : « connaissance naïve » (Jodelet, 2003, para. 35), « connaissance de sens commun », « théories naïves »

(Guimelli, 1999, para. 1) ou encore « pensée ordinaire » (Reuter, 2013, para. 13). Ces qualifications soulignent une différence entre la connaissance scientifique objective et la connaissance socialement construite. Toutefois, Jodelet nous rappelle que les représentations ne doivent pas être dévalorisées : « Il s'agit d'une connaissance « autre » que celle de la science mais qui est adaptée à, et corroborée par, l'action sur le monde » (2003, para. 35). La science objective se caractérise par une finalité de vérité scientifique, tandis que la connaissance produite par les représentations a une finalité sociale d'intégration et de communication. Enfin, cette dichotomie de la connaissance naïve ou scientifique est toutefois à nuancer si l'on considère que les recherches scientifiques sont menées par des êtres sociaux, empreints donc de représentations.

1.3. L'expression des représentations

Comme nous l'avons souligné dans la section précédente, les représentations sociales ont pour fonction de réguler les interactions entre les individus au sein d'un groupe. Par interaction, nous souhaitons ici faire référence à la communication verbale, c'est-à-dire aux discours des individus. De fait, nous adhérons à l'idée de Py lorsqu'il dresse un lien essentiel entre le langage et les représentations :

« c'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social. En outre, le langage est un instrument très efficace de catégorisation : dénommer, c'est classer et regrouper selon des critères imposés par le système grammatical et les expressions préfabriquées du discours [...] le discours est plus spécifiquement le lieu où les RS se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent. D'autres pratiques sociales sont évidemment impliquées, mais leur rôle nous paraît dans tous les cas médiatisé par le discours » (2004, para. 2).

Autrement dit, la représentation devient tangible essentiellement à travers les discours dans lesquels elle se réalise. La représentation est donc *conditionnée* et *limitée* par les possibilités d'expression que lui offre la langue dans laquelle elle naît et se diffuse. De fait, la langue est à la fois le carcan et le porte-voix des représentations. À travers le discours d'un locuteur, on distingue deux types de représentations (Py, 2004). La première est celle de *référence*, également appelée *pré-fabriquée*, on retrouve alors dans le discours des formules prêtes à l'emploi comme des maximes, des citations, des dictons ou des proverbes (Moore & Py, 2008). La seconde est celle *d'usage* — ou *néo-fabriquée* (Moore & Py, 2008) — qui laisse davantage de place à l'expression de la subjectivité et parfois à l'expression d'une prise de distance avec la représentation d'usage à travers des modalisateurs. Cette représentation d'usage est liée à un contexte d'énonciation et témoigne d'une prise de distance par le sujet de la représentation à laquelle il se réfère (Py, 2004).

2. *Les représentations linguistiques*

Dans cette section, nous nous focaliserons sur les représentations linguistiques, et plus particulièrement celles concernant la langue française.

2.1. *Définition des représentations linguistiques*

Dans la littérature scientifique, définir la notion de représentation linguistique semble être un défi tant elle recouvre des contextes et axes de recherche variés. Boyer la caractérise avec concision comme une « catégorie de représentation sociale » (2021, p. 302). Toutefois, cette dénomination ne nous suffit pas à comprendre le sens de *linguistique* ni cerner ce qu'il recouvre réellement. Dans le cadre de ses travaux de thèses, Cécile Petitjean (2009) s'est attelée à la tâche ardue de définir une représentation linguistique :

« Une représentation sociale de la langue renvoie à un ensemble de connaissances non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactives et de nature discursive, disposant d'un degré plus ou moins élevé de jugement et de figement, et permettant au(x) locuteurs d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique, c'est-à-dire de la ou des langues de la communauté ou de la ou des langues des communautés exogènes, et de gérer leurs activités langagières au sein de cette interprétation commune de la réalité linguistique » (2009, p. 67).

Nous retrouvons chez Petitjean deux des fonctions de la représentation appliquées aux langues : le savoir et l'orientation des comportements, notamment des discours. Nous l'avons déjà évoqué, les représentations s'actualisent dans les discours et donc dans l'interaction. Il en va de même pour les représentations linguistiques. Seulement, dans l'énonciation d'une représentation linguistique, la langue a la particularité d'être à la fois le *média* et l'*objet* de la représentation (Py, 2004).

Cette définition des représentations linguistiques peut être rapprochée de la *folk-linguistique*, discipline qui « repose sur des savoirs populaires, qui sont des connaissances empiriques, non susceptibles de vérification logique » (Paveau, 2021, p. 2) et qui étudie les discours des non-linguistes sur la langue. En effet, dans la définition de Petitjean (2009), nous pouvons relever les termes *jugements* et *savoirs populaires* qui réfèrent à des représentations, en opposition à un savoir scientifique. Toutefois, dans cette recherche, nous ne souhaitons pas adopter le continuum linguiste/non-linguistique proposé par les dernières recherches en folk-linguistique (Paveau, 2021), partant du principe que les représentations sociales — le *savoir populaire* —, peuvent cohabiter avec les représentations scientifiques — le *savoir savant*. De fait, nous ne qualifierons pas les discours des enseignants de *savants* ou *populaires*, estimant que les individus peuvent naviguer sur ce continuum dans leur discours.

D'après Py (2004) et Petitjean (2009), les représentations linguistiques s'actualisent dans des activités linguistiques de type épilinguistique, entendues comme « l'ensemble des mises en discours conscientes sur les langues, le langage ou les pratiques langagières qui régissent la relation du sujet au langage et dont les fluctuations résultent du phénomène inconscient de la subjectivation » (Canut, 2000, para. 7). En d'autres termes, les représentations linguistiques sont des énoncés qui reflètent la pensée individuelle et les connaissances populaires du locuteur vis-à-vis des langues et des domaines qui leur sont afférents : registres, variations, normes, apprentissage, etc. Aussi, cette activité épilinguistique implique la conscience que l'on parle d'une langue, ou d'un phénomène lié, dans la mesure où la langue est objet du discours. Cette activité épilinguistique est à opposer à l'activité métalinguistique qui se veut descriptive et non subjective (Petitjean, 2009). Par conséquent, les discours métalinguistiques ne sont pas considérés comme des discours de représentations.

Pour notre recherche, l'analyse des entretiens demandera une attention particulière à la distinction entre activité métalinguistique et épilinguistique. En effet, nous pensons que les enseignants interrogés pourraient recourir abondamment à l'activité métalinguistique et à des termes linguistiques savants. Nous avançons cela avec deux arguments : leur statut d'enseignant expert de la langue, et la protection de leur face dans le contexte de l'entretien semi-directif. Cependant, nous ne pensons pas que l'utilisation de termes savants implique nécessairement un savoir scientifique. Nous faisons même l'hypothèse que l'activité métalinguistique pourrait permettre de servir l'argumentation de représentations linguistiques.

L'objet de cette étude est d'explorer les représentations de la prononciation du français et de son enseignement. Toutefois, la prononciation étant intrinsèquement liée à la langue, nous considérons indispensable de faire un tour d'horizon des représentations linguistiques liées à la langue française dans la section suivante.

2.2. Les représentations de la langue française

Dans une recherche précédente, nous avons établi les représentations véhiculées par les discours puristes sur l'orthographe du français (Leclère, 2021). Nous avons constaté que l'orthographe, et par extension la langue française, est un objet sacré et symbolique de l'histoire, de l'identité et de la culture française. Cependant, ces représentations qui lient la langue et la Nation sont pertinentes au regard de la communauté nationale française, et de l'idéal de « l'unité républicaine en langue française » (Moïse, 2009, p. 2). Le contexte canadien, et ses caractéristiques pluriculturelles et plurilinguistiques que nous avons décrites

précédemment, nous pousse à élargir ce champ en questionnant les représentations du français à l'échelle de la francophonie.

2.2.1. *La langue française*

Dans l'ouvrage *Le FLE et la francophonie dans le monde*, Nathalie Auger (2021a) tente de faire un état des lieux des représentations de la langue française. Elle établit notamment que le français est une *langue de culture* et une *langue de service*. Par *langue de culture*, Auger (2021a) se réfère à la culture littéraire française, symbole des Hommes de Lettres et d'une culture élitiste. Quant à la *langue de service*, elle fait référence à la fois aux bénéfices professionnels que pourrait apporter la maîtrise de la langue française et à son statut officiel — source de prestige — dans des institutions internationales telles que l'ONU, l'OTAN, la Commission européenne, etc. Dans son analyse, Auger (2021a) différencie les représentations du français vu de l'intérieur — soit de l'Hexagone —, et celles de l'extérieur. À ce titre, elle relève un paradoxe en mettant en évidence la représentation positive d'un français mondialisé et donc rayonnant, en même tant que l'existence d'une peur que cette diversité ne puisse nuire à l'uniformité de la langue. Cette catégorisation en *langue de culture* et *langue de service* se retrouvait déjà chez Melo-Pfeifer et Pinto (2009) sous les termes respectivement d'*objet socio-affectif* et *objet de pouvoir* économique et professionnel, dans une étude diachronique des représentations du français chez des étudiants portugais de FLE. Relativement aux représentations *socio-affectives* du français, Melo-Pfeifer et Pinto (2009) les divisent entre des représentations liées à langue-culture et entre des représentations du « paysage sonore de la langue », entendu comme des impressions subjectives qui concernent l'articulation, le rythme, l'intonation, le volume ou la prononciation générale de la langue. Dans leur étude, elles identifient chez les apprenants de FLE les représentations de la prononciation suivantes : « harmonieuse », « sonorité unique » et « musicale ». Enfin, l'analyse mettait une autre catégorisation en avant, celle d'*objet d'appropriation*, représentation directement liée avec le contexte d'apprentissage académique de la langue française pendant l'étude.

2.2.2. *Le franco-ontarien*

Dans le cadre de nos travaux, il convient de s'attarder sur la représentation du français en Ontario, même si peu de travaux les documentent à ce jour (Boissonneault, 2018). Pour rappel, l'Ontario est une province anglophone où le français est une langue minoritaire. Nous précisons que la variété de français parlée est le franco-ontarien — ou *tarois* — que

l'écrivaine ontarienne Hélène Koscielniak (dans Boissonneault, 2018) définit comme « un cocktail de français, d'anglais, de joual et d'autochtone, aromatisé d'une diversité d'accents » (dans Boissonneault, 2018). Le *tarois* est dérivé du français, il présente donc par rapport au français dit de *référence* des ressemblances et des divergences. Toujours selon Boissonneault (2018), dans l'imaginaire collectif ontarien, le franco-ontarien est l'objet de représentations négatives. Ses locuteurs le qualifient de *slang* (argot), de *franglais* avec un *accent bizarre*, de mélange entre de l'anglais et du français. Ainsi, le franco-ontarien n'est même pas considéré comme une langue à part entière par ses locuteurs, mais comme un hybride, ou la somme de « deux moitiés de ». Cette représentation négative s'accompagne à l'inverse d'une représentation positive du français dit de *référence* dont la maîtrise est socialement valorisée.

Enfin, il faut garder à l'esprit que « [...] les images des langues ne peuvent être élucidées et comprises en dehors du cadre général auquel elles appartiennent et, plus particulièrement, en dehors des histoires linguistiques des sujets qui les énoncent » (Melo-Pfeifer & Pinto, 2009). De fait, même s'il est possible de dégager des thèmes récurrents, il serait difficile de dresser une liste exhaustive des représentations du français. En effet, les représentations sont dynamiques et évoluent avec le contexte, le vécu des individus et leur répertoire langagier. Ainsi, si l'on se concentre sur les discours individuels, nous devons considérer l'étude des représentations comme une photographie de la réalité reconstituée de chaque communauté ou individu et l'envisager davantage comme l'étude d'une relation entre la langue et le locuteur (Auger, 2021a). Toutefois, ce panorama laisse entrevoir que le français, pris comme objet singulier ou en comparaison avec ses variétés, jouit de représentations globalement positives. Il reste là encore à définir de quel français nous parlons.

Dans cette deuxième section, nous avons établi que les représentations linguistiques sont des discours épilinguistiques où la langue est à la fois l'outil et l'objet de la représentation énoncée et où transparaît la relation que le sujet entretient avec la langue. Concernant la langue française, nous avons constaté qu'elle bénéficie à l'extérieur du territoire de l'Hexagone de représentations positives liées à une culture française idéalisée et au prestige social et professionnel lié à la maîtrise de la langue. Dans la section suivante, nous nous focalisons sur le rôle des représentations dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, puisque notre recherche concerne l'enseignement de la prononciation du français comme langue étrangère.

3. *Les représentations dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères*

Dans cette section, nous présentons la notion de représentation appliquée au domaine de la didactique des langues et des cultures. Dans un premier temps, nous définissons les représentations didactiques puis nous présentons l'influence des représentations dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Enfin, nous exposons les facteurs qui influencent l'évolution des représentations des enseignants.

3.1. *Les représentations en didactique*

La notion de représentation est abordée depuis des décennies en didactique sous diverses appellations : *pré-acquis*, *déjà-là conceptuel*, *erreurs positives*, *modèles spontanés*, etc. (Reuter, 2013). En didactique, les représentations sont considérées comme un « système de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas » (Reuter, 2013, para. 1). Ces connaissances sont « des formes variées de savoirs depuis l'idée qu'un individu se fait sur un sujet jusqu'à une logique explicative qu'il s'est construite par rapport à un phénomène » (Reuter, 2013, para. 13). Autrement dit, les individus ne sont jamais vierges lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage ou confrontés à un sujet nouveau, ces vides conceptuels sont comblés par des connaissances antérieures et/ou des représentations. Dans le cadre de notre recherche, le *sujet* en question est la prononciation du français et son enseignement en FLE, pour des enseignants ayant ou non suivi une formation en didactique du FLE et/ou de la prononciation. Nous considérons que les enseignants de notre étude ne sont pas « vierges » de connaissances — scientifiques et populaires — dans cette discipline, que cela soit par la formation ou par l'expérience socio-éducative acquise.

Ainsi, nous considérons comme plus opérante pour notre recherche la notion de *teacher's cognition* développée par Borg. Par *teacher's cognition*, on entend « ce que les enseignants pensent, savent et croient » [traduction libre] (Borg, dans Alghanni & Shukri, 2016, p. 71). La notion de *teacher's cognition* est entendue par Borg comme « [...] non seulement diverses catégorisations de la pensée, des connaissances et des croyances, mais aussi diverses définitions opérationnelles des conceptions, des hypothèses, des valeurs, des principes, de la prise de décisions, des attitudes, etc. » [traduction libre] (Borg, dans Alghanni & Shukri, 2016, p. 71). Concernant les croyances en contexte didactique, Borg caractérise les représentations des enseignants — ou *teachers' beliefs* — « comme un terme généralement utilisé pour désigner les croyances pédagogiques des enseignants, ou les croyances pertinentes

pour l'enseignement d'un individu» (2011, p. 187). Cette définition, avec les termes de *connaissance*, et celui de *croyances* renvoient directement aux représentations telles que définies plus en amont.

La notion de *teacher's cognition* de Borg nous paraît pertinente pour l'étude des représentations dans l'enseignement, car elle rend compte en réalité de la dynamique cognitive des enseignants et ne cloisonne pas les représentations, les savoirs scientifiques et l'expérience. Le fait est que les enseignants, comme tous les individus, n'échappent pas aux représentations qui, comme nous l'avons déjà évoqué, ne disparaissent pas lorsqu'un savoir scientifique intègre le système de connaissance. Les enseignants sont donc à la fois parcourus par des croyances populaires, mais également des savoirs scientifiques didactiques et pédagogiques accumulés pendant leur(s) formation(s) et expériences d'enseignement. Considérer l'interaction de ces trois types de connaissances nous paraît pertinent pour comprendre le discours des enseignants. De fait, la notion de *teachers' cognition* nous semble plus adaptée et complète pour rendre compte de la complexité du système des représentations et à la fois de la pluralité, de la dynamique et de l'opérationnalité du savoir enseignant.

3.2. Influence des représentations

Dans cette partie, nous souhaitons rendre compte de la manière dont les représentations impactent l'enseignement et l'apprentissage en didactique des langues et cultures (DLC). Même si notre étude se concentre sur *l'enseignement* de la prononciation, nous ne pouvons pas omettre de considérer les représentations liées à *l'apprentissage*. Tout d'abord parce que certains des enseignants n'ont pas le français comme langue première, ce qui induit qu'ils ont été des apprenants de français avant d'être des enseignants de FLE. Aussi, des enseignants ayant le français comme langue première ont également pu faire l'expérience de l'apprentissage d'une langue additionnelle et de sa prononciation. Enfin, les enseignants peuvent également avoir des représentations sur les processus d'apprentissage des apprenants.

Selon Jodelet, « les représentations interviennent-elles dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales » (2003, para. 14). La classe de langue est un lieu privilégié pour l'enseignement — c'est-à-dire la *diffusion* —, et l'apprentissage — c'est-à-dire *l'assimilation* —, des connaissances. Elle est aussi un lieu d'expression et de (re)définition des identités.

Ainsi, il est facile de comprendre le lien direct entre les représentations et la didactique des langues et des cultures.

3.2.1. Dans l'apprentissage

Les représentations, notamment des langues, influencent les langues qu'un apprenant choisit d'apprendre, mais également les procédures et stratégies d'apprentissage mises en place, ainsi que la motivation à apprendre et à entrer en interaction dans la langue cible (Dabène, dans Castellotti & Moore, 2002 ; Melo-Pfeifer & Pinto, 2009 ; Miras et al., 2016). Ceci s'explique notamment par le fait que l'apprentissage d'une langue provoque l'activation des représentations préexistantes liées à l'image du pays et des locuteurs de la langue cible. Ces représentations, valorisantes ou dépréciatives, vont glisser sur l'image que les apprenants ont de leur expérience d'apprentissage (Castellotti & Moore, 2002). Ainsi, les représentations sont à la fois des moteurs ou des freins pour l'apprentissage d'une langue (Castellotti & Moore, 2002).

De plus, l'acquisition des langues n'est pas le seul domaine dans lequel les représentations influencent l'apprentissage. Pour Moussouri, « [...] l'acquisition des connaissances et des savoirs lors de sa formation initiale ou continue repose souvent sur les différentes représentations véhiculées au sein du/des milieux dans lequel il [l'enseignant] vit » (2010, para. 55). Autrement dit, les représentations affectent également la formation des futurs enseignants en DLC, notamment la manière dont les nouveaux savoirs vont être reçus et assimilés. À partir de là, il convient de se questionner sur l'enjeu d'une réflexion sur les représentations dans la formation des (futurs) enseignants en didactique des langues et des cultures pour l'optimiser (Miras et al., 2016).

3.2.2. Dans l'enseignement

Les représentations influencent l'apprentissage, mais également l'enseignement : « Les enseignants de langues, en tant qu'individus sociaux et (anciens) apprenants, sont traversés par des représentations qui peuvent partiellement influencer leurs pratiques enseignantes » (Miras et al., 2016, p. 54). Nous l'avons évoqué en amont, les représentations sont des modèles de pensées structurées et structurantes des discours, des choix, des attitudes et des comportements des individus. En classe, les enseignants sont donc influencés à plusieurs niveaux par les représentations : pratiques enseignantes, choix des supports d'enseignement ou encore gestion des interactions (Melo-Pfeifer & Pinto, 2009). Toutefois, Moussouri (2010) rappelle que les représentations de l'enseignement des langues sont également influencées par

les pratiques pédagogiques mises en place dans un contexte d'enseignement donné. Autrement dit, les pratiques d'enseignement produisent des représentations sur l'enseignement et vice-versa. De ce point de vue, où représentations et pratiques fonctionnent en synergie, il semble difficile de savoir à quoi s'attaquer en premier lorsqu'on souhaite renouveler des pratiques enseignantes, surtout en formation continue, mais ceci est une autre question.

Que l'on soit apprenant, enseignant, ou les deux, les représentations sont des outils précieux pour influencer sur la motivation à apprendre et enseigner une langue additionnelle, ainsi que sur la manière dont on souhaite le réaliser (Miras et al., 2016). Dans la section suivante, nous exposons les facteurs qui entraînent une modification des représentations des enseignants, et par extension des pratiques enseignantes.

3.3. L'évolution des représentations enseignantes

Nous l'avons déjà évoqué, les représentations sont des constructions sociales dynamiques, c'est-à-dire qu'elles évoluent : « les représentations sont malléables, elles se modifient (et on peut donc aussi les modifier) » (Castellotti & Moore, 2002, p. 10). Ce qu'il faut comprendre ici c'est que certes les représentations sont évolutives, mais surtout nous sommes en capacité de les faire changer. Par ces mots, Castellotti et Moore (2002) redonnent du pouvoir d'action aux individus. Les individus permettent l'expression et l'actualisation des représentations sociales, mais ils sont aussi acteurs de leur construction et capables de façonner leurs propres conceptions de la réalité. De ce fait, on comprend qu'il est possible de faire évoluer les pratiques enseignantes en modifiant les représentations, que cela soit des langues, de l'apprentissage ou de l'enseignement.

Pour faire évoluer les représentations, il convient de savoir quels éléments les façonnent. Pour Borg (dans Alghanni & Shukri, 2016), il existe trois facteurs d'influence des *teachers' beliefs* : l'expérience antérieure en matière d'apprentissage des langues, la formation des enseignants et la pratique en classe. Partant de cette affirmation, nous voyons que les représentations enseignantes ne sont pas uniquement modelées par la formation ou la pratique. Chaque enseignant possède une biographie personnelle et langagière qui va influencer ses représentations de l'enseignement et des langues. De plus, les enseignants n'ont pas tous suivi les mêmes formations ni eu les mêmes expériences d'enseignement. Par conséquent, même si les représentations peuvent coïncider, chaque enseignant possède une

expérience personnelle qui a façonné ses représentations. La modification des représentations induit donc un travail individualisé.

Ce travail individuel rejoint l'idée sus-citée d'un empouvoirement des enseignants sur leurs propres représentations, idée également évoquée par Moussouri : « La modification des représentations permettrait aux enseignants de repenser leur propre formation, leurs propres acquisitions et leurs démarches éducatives » (2010, para. 60). La formation joue un rôle central dans l'établissement et la modification des représentations. Cependant, les représentations étant dynamiques, ce travail ne peut être que ponctuel. Cela nécessite de travailler les représentations en formation initiale et en formation continue. Borg (2011) démontre notamment dans une étude sur des enseignants d'anglais langue étrangère que la formation continue permet de remodeler les représentations : renforcement grâce à la verbalisation, transformation des représentations en pratiques, apparition de nouvelles croyances. Enfin, l'enjeu principal est de donner des outils de réflexion aux enseignants pour favoriser une démarche individuelle réflexive tout au long de leur carrière afin de développer une *didactique engagée et actualisée* (Miras et al., 2016). Dans le cadre de la formation des enseignants, nous comprenons cette expression comme le développement de la capacité des enseignants à remettre en question par eux-mêmes leurs représentations au contact des différents contextes d'enseignements auxquels ils seront confrontés.

Si on applique ces éléments à notre question de recherche, on peut considérer que les croyances populaires sur les langues et les pays influencent l'apprentissage de la prononciation ainsi que la motivation et les stratégies d'apprentissage mises en place chez les apprenants. Du côté des enseignants, les représentations didactiques de l'enseignement de la prononciation influencent les pratiques, les supports et la gestion des interactions. Plus largement, nous faisons l'hypothèse que les représentations de l'enseignement de la prononciation influencent également les corrections phonétiques réalisées par les enseignants. Enfin, nous avons aussi mis en évidence trois facteurs d'évolution des représentations didactiques : l'expérience d'apprentissage des langues, la formation initiale et continue et la pratique de l'enseignement. Il s'agira alors de voir dans quelle mesure ces trois éléments ont participé à la construction des représentations de la prononciation et de son enseignement chez nos informateurs.

Les précisions théoriques de ce troisième chapitre nous ont permis de comprendre que la réalité n'est jamais objective, elle est socialement perçue et construite à l'intérieur d'une même communauté d'individus. Aussi, le caractère social de la représentation ne nie pas la

pensée individuelle, les deux peuvent s'exprimer simultanément dans le discours. Dans le cas de notre recherche, il conviendra de voir comment la prononciation du français et son enseignement sont représentés dans l'imaginaire individuel et voire collectif des enseignants de l'Alliance Française Toronto. Dès lors, nous considérons que les enseignants, dans le contexte d'énonciation du questionnaire et des entretiens, appartiennent tous au même groupe social professionnel, c'est-à-dire l'équipe enseignante de l'AFT.

Après avoir défini la notion de représentation et nous être focalisés sur son application et son influence dans le champ de la didactique des langues et de la prononciation, nous allons dans le chapitre suivant développer la notion de prononciation.

Chapitre 4. La prononciation et son enseignement

Dans ce second chapitre, nous apportons tout d'abord des précisions sur la notion de prononciation en didactique des langues. Par la suite, nous présentons la notion de norme en nous focalisant sur la norme phonétique française ainsi que sur les différentes variations linguistiques attachées à la prononciation. Enfin, nous nous concentrons sur l'enseignement de la prononciation, en exposant les méthodes de phonétique corrective et la place de la variation dans l'enseignement de la prononciation.

1. *Prononciation, de quoi parle-t-on ?*

Dans cette section nous nous appliquons dans un premier temps à circonscrire la notion de prononciation. Ensuite, nous replaçons la notion de prononciation dans le cadre de la didactique des langues en nous référant au Cadre de Référence Commun pour les Langues (CECRL).

1.1. *Considérations linguistiques*

Au premier abord, le terme *prononciation* semble facile à définir. Pourtant, aussitôt l'on commence que l'on réalise la difficulté et l'ampleur de l'exercice. S'il est si difficile de donner une définition de la prononciation, c'est parce qu'elle fait appel à plusieurs notions linguistiques et didactiques différentes. Pour commencer, si l'on se réfère au CNRTL³, on constate tout d'abord la polysémie du mot. Une définition se réfère au domaine juridique et l'autre au domaine de la linguistique. Nous allons nous concentrer sur la seconde définition, qui comporte toutefois plusieurs entrées. Nous les listons ci-dessous :

1. « Art, manière de prononcer les mots; manière de réciter, de débiter »
2. « Action, façon d'articuler les phonèmes, de réaliser les sons du langage, les sons d'une langue dans une syllabe, dans un mot, dans la chaîne parlée, conformément à l'usage »
3. « Représentation de la manière dont on doit prononcer un ensemble de sons transcrits phonétiquement »
4. « Articulation »
5. « Manière d'articuler, de prononcer propre à une région, une époque, un milieu et notamment un pays [ou] une personne » (CNRTL, s.d.).

En observant ces définitions, deux éléments nous interpellent. Tout d'abord, même si ce mot est d'usage courant, on repère plusieurs termes linguistiques dont la compréhension n'est pas spontanée pour des non spécialistes, notamment : *phonème, syllabe, chaîne parlée, usage, phonétiquement*. Ensuite, on constate que la prononciation se réfère au langage, à la

³ Centre national de ressources textuelles et lexicales du CNRS.

parole et à l'univers phonique, avec des termes comme *sons* et *chaîne parlée*. La prononciation traite donc des sons, entendus comme éléments sonores articulés propres aux langues.

Nous rattachons ces définitions à ce que Léon (2007) appelle la *substance de l'expression* et qui se compose de deux éléments : des éléments segmentaux et des éléments suprasegmentaux. Les éléments segmentaux correspondent aux *phones*, c'est-à-dire des manifestations acoustiques, articulatoires et perceptives des sons d'une langue (Léon, 2007). Les éléments suprasegmentaux correspondent quant à eux aux phénomènes prosodiques qui viennent englober ces sons dans la chaîne parlée : durée, intensité, mélodie (Léon, 2007). Lorsque l'on se réfère au sens que ces phones acquièrent dans le système d'une langue et l'acte de communication, il convient de parler de *phonèmes* et non de *phone* :

«Un phonème est l'unité minimale de la chaîne parlée, il est distinctif mais, à l'inverse du morphème, il n'est pas porteur de sens (Martinet, 1967 ; Catach, 1995 ; Cuq, 2003). Par distinctif, il faut comprendre que les phonèmes sont des unités phoniques "discrètes" (Martinet, 1967) : leurs critères acoustiques et articulatoires les opposent. Un phonème a une valeur linguistique unique et contrastive qui continue d'exister même lorsqu'il subit des variations (régionales, sociales, etc.). Les phonèmes sont limités et permettent par leur succession dans la chaîne parlée et leurs oppositions de réaliser des énoncés illimités et différents (Martinet, 1967) » (Leclère, 2022, p. 21).

Toutefois, cette distinction segmentale et suprasegmentale est une considération théorique et abstraite de la langue. Les éléments segmentaux et suprasegmentaux ne sont audibles et observables que dans leur réalisation concrète à travers des locuteurs de la langue en question (Léon, 2007). Ainsi, il convient d'avoir recours à la distinction saussurienne (dans Léon, 2007) de la langue et de la parole pour définir plus précisément ce qu'est la prononciation. La prononciation ne correspond pas à l'ensemble des combinaisons possibles de phonèmes et à leur agencement par des phénomènes prosodiques au sein d'un système linguistique, mais à leur performance, c'est-à-dire la parole. L'idée de performance engage l'idée d'un processus et d'un résultat. Lhote définit le processus qui aborde la production d'un énoncé par la notion d'*oralité*, entendue comme :

«une mise en acte d'un long processus psycho-socio-linguistico-physiologique qui s'accompagne d'une émission et/ou d'une réception sonore faisant usage d'organes vocaux et auditifs. Il s'agit bien d'un passage à l'acte, de nature physique et physiologique, qui s'appuie sur la voix que tout individu a construite au cours de son apprentissage du langage » (2001, para. 15).

La parole — ou prononciation — est donc le résultat de l'interaction d'un ensemble de paramètres (psychologique, linguistique et physiologique) qui l'influencent. Lhote (2001)

souligne également que la parole est produite dans le cadre de l'interaction et du désir de communiquer avec un interlocuteur. De fait, la prononciation ne doit pas être uniquement conçue qu'en termes de production, mais également de réception et de compréhension, la parole étant un *objet de rencontre sociale* (Weber, 2016). Toujours selon Lhote,

« La parole, principale forme d'expression de l'oralisation, passe par la bouche en faisant appel à des éléments des systèmes respiratoire et digestif : elle est donc en contact étroit avec l'individu qui l'utilise, elle "sort" de lui, elle est le produit de tout son être. Elle s'exprime par la voix qui gardera toujours une trace indélébile de la personne » (2001, para.19).

Autrement dit, la prononciation n'est jamais la même d'un locuteur à l'autre et les réalisations phoniques sont le résultat de processus certes communs, mais dont les conditions de production et de réalisations — et donc le résultat — varient selon le locuteur, l'auditeur et le contexte.

1.2. La compétence phonologique : entre intelligibilité et compréhensibilité

1.2.1. La compétence phonologique dans le CECRL

Nous associons la prononciation à la *compétence phonologique* développée dans le Cadre Commun de Référence pour les Langues (CECRL). La version complémentaire 2018 du CECRL est le résultat d'une révision de la notion de compétence phonologique telle qu'elle était établie par la version de 2001 et qui ne prévoyait qu'un axe de maîtrise phonologique général, sans distinction des paramètres segmentaux et suprasegmentaux. La compétence phonologique est désormais structurée autour de trois axes : la maîtrise phonologique générale, l'articulation des sons et les traits prosodiques.

Les critères retenus pour l'évaluation de l'articulation des sons renvoient à la « clarté » et la « précision de l'articulation » (CECRL, 2018, p. 141). Concernant les traits prosodiques, les critères d'évaluation reposent sur « la maîtrise de l'accent tonique et phrastique, de l'intonation et/ou du rythme » (CECRL, 2018, p. 141) et « la capacité à utiliser et/ou à varier l'accent phrastique et l'intonation pour souligner un message particulier » (CECRL, 2018, p. 141). La nouvelle version se détache également de l'accent comme critère de maîtrise de la langue et condition de l'intelligibilité et compréhensibilité de la prononciation (Didelot & al., 2019). Par ailleurs, nous relevons qu'aucune norme phonétique à adopter pour se conformer aux critères de *clarté* et de *précision* de la prononciation n'est mentionnée.

1.2.2. Les critères d'intelligibilité et de compréhensibilité

Concernant la maîtrise phonologique générale, le CECRL précise que l'intelligibilité est le principal critère retenu pour différencier les niveaux de maîtrise de la langue. L'intelligibilité est définie dans le CECRL comme « l'effort que doit fournir l'interlocuteur pour décoder le message du locuteur (2018, p. 141) ». Dans ce paradigme, la compréhension du message est partagée entre la performance du locuteur et l'activité de décodage de l'auditeur. De ce fait, l'*intelligibilité* est une co-construction entre la compétence phonologique du locuteur en production et la compétence d'écoute en réception de l'interlocuteur (Horner, dans Didelot et al., 2019). Cette compétence d'écoute fait également appel à la *variabilité de la perception*, c'est-à-dire la capacité pour un auditeur à comprendre sa langue première avec des réalisations variées des catégories phonologiques, lorsqu'elle est parlée par un locuteur pour qui c'est une langue étrangère par exemple (Wachs, 2011). Par conséquent, la compréhension du message ne repose plus sur l'unique performance du locuteur, mais également sur l'activité d'écoute de l'interlocuteur.

En phonétique clinique, l'*intelligibilité* est considérée comme la « précision avec laquelle l'auditeur récupère le signal acoustique produit par le locuteur » (Woisard et al., 2013, p. 28) et relève donc de l'identification des unités linguistiques sonores. Elle se différencie de la *compréhensibilité* qui est « la capacité de l'auditeur à interpréter le sens du message oral produit par un locuteur sans tenir compte de la précision ou de la justesse phonétique ou lexicale » (Woisard et al., 2013, p. 28). L'intelligibilité a été finement détaillée par Didelot, Racine, Zay et Prikhodkine afin de déterminer les facteurs qui influencent l'intelligibilité pour l'interlocuteur (2019). Les auteurs mettent deux facteurs en évidence, l'un linguistique et l'autre social. Au regard du facteur linguistique, l'intelligibilité est conditionnée par la performance phonético-phonologique, et notamment le *rendement fonctionnel*. Le rendement fonctionnel correspond à la capacité pour le locuteur de réaliser distinctement des phonèmes à forte occurrence. Appliqué au français, l'intelligibilité pourrait être fortement déterminée au niveau segmental par la bonne réalisation des paires de voyelles nasales /ɛ̃/-/ɑ̃/ et /ɛ̃/-/ɔ̃/ et orales /ə/ et /e/, et au niveau suprasegmental par une accentuation correcte des syllabes à la fin des groupes rythmiques et une bonne réalisation des courbes intonatives des mots phonétiques. Concernant le facteur social, l'intelligibilité est dépendante en partie du profil sociolinguistique de l'auditeur, du contexte de l'interaction ainsi que des représentations sociales qui impactent la perception de la performance. En ce sens, on peut rallier la définition de la compréhensibilité (Woisard et al., 2013) au facteur social de

l'intelligibilité (Didelot et al., 2019). En effet, la compréhensibilité dépend de l'interprétation de l'auditeur de facteurs non linguistiques, mais essentiels à la communication et dépendant de son identité (Woisard et al., 2013).

1.3. L'orthoépie : la prononciation de l'écrit

La prononciation peut également être liée à la compétence dite orthoépique (CECRL, 2001). La compétence orthoépique est la capacité à lire un texte — préparé ou non — à voix haute et avec une prononciation correcte (CECRL, 2001), elle tient donc de l'oralisation de l'écrit et implique « la connaissance des conventions orthographiques », « la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mises en œuvre pour représenter la prononciation », « la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation » et « la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc.) à la lumière du contexte » (CECRL, 2001, p. 92).

De fait, la compétence orthoépique fait appel à la maîtrise des règles grapho-phonologiques, c'est-à-dire des lois de transcription alphabétique des phonèmes en graphèmes (Billières, 2005). C'est donc une compétence à la frontière entre le code l'oral et le code écrit, où les compétences orthographiques et phonologiques se rencontrent. Bien qu'elle ne soit plus mentionnée dans la version du CECRL de 2018, il nous semble pertinent de la prendre en considération puisque cette compétence se réalise par une performance orale, qui implique nécessairement un acte de prononciation d'éléments segmentaux et suprasegmentaux. De plus, son absence du CECRL de 2018 n'implique pas que cette compétence n'est plus enseignée dans les classes de FLE.

Ainsi, la prononciation est une composante de l'oralité, correspondant à la manifestation vocale d'un individu qui a pour objectif d'entrer en interaction en utilisant le système phonologique et prosodique d'une langue. Dans ce cadre, la performance de la communication dépend de l'intelligibilité, soit de la co-construction du sens entre la production et la réception de l'énoncé. En didactique des langues, la prononciation est anciennement associée à la compétence d'orthoépie comme oralisation de textes écrits, et plus récemment à la compétence phonologique. Aussi, la prononciation est propre à chaque individu, et donc soumise à des variations. Se pose alors la question de la norme de prononciation à suivre pour favoriser l'intelligibilité des énoncés. À ce titre, nous développons dans la section suivante la notion de norme phonétique française.

2. « Normes » phonétiques en français

La notion de norme est largement utilisée dans le domaine des sciences humaines et sociales et est applicable à plusieurs disciplines. Par norme, nous entendons ici « des propriétés structurelles des systèmes sociaux, mobilisables par des acteurs réflexifs comme contraintes et ressources de leur activité, qui est elle-même engagée dans la production et la reproduction du système social » (Wynants, 1996, p. 71). Une norme est donc un cadre auquel les individus d'une même communauté se soumettent et se réfèrent pour agir. La structure sociale est à la fois le lieu où se créent — *production* — et se maintiennent — *reproduction* — les normes sociales. Par *structuration des systèmes sociaux*, nous comprenons la manière dont les individus sont évalués et catégorisés au sein de la hiérarchie sociale d'un groupe. Par extension, une norme linguistique est une norme dotée des mêmes propriétés qu'une norme sociale, mais s'appliquant à la langue d'une communauté.

2.1. Typologie des normes linguistiques

Dans le champ de la didactique des langues, on peut faire état de quatre types de normes linguistiques pertinentes : *descriptive*, *prescriptive*, *subjective* et *pédagogique* (Miras et al., 2017 ; Detey & Lyche, 2016). La norme descriptive, également appelée norme objective, correspond à la description de la langue telle que parlée dans le quotidien, sans jugement ni hiérarchisation des différents usages observés (Miras et al., 2017). La norme prescriptive correspond à « ce que les autorités sociales jugent comme “correct” et que l'on trouve dans les programmes de formation » (Detey & Lyche, 2016, p. 24). La norme subjective est quant à elle « ce que chaque individu perçoit et se représente comme étant socialement valorisé » (Detey & Lyche, 2016, p. 24). Enfin, selon Detey, les normes pédagogiques sont construites « sur des travaux descriptifs et sont nécessairement partiellement prescriptives : au final, il reviendrait à l'enseignant de faire le choix des normes à retenir dans chaque situation d'enseignement » (dans Miras et al., 2017, para. 2). Autrement dit, la norme pédagogique correspond aux normes linguistiques que l'enseignant jugera pertinentes de présenter aux apprenants au regard du contexte d'enseignement, et non sur ses propres normes subjectives. Nous faisons remarquer que la norme pédagogique fait ainsi porter aux enseignants la responsabilité de définir les normes linguistiques pertinentes. Dans le cadre de notre recherche, nous appliquons la norme linguistique aux normes phonétiques françaises.

2.2. Norme d'usage vs norme de référence

Une autre distinction pertinente est celle de norme *d'usage* et de norme *de référence*. La norme *d'usage* est considérée comme l'« ensemble de formes régulièrement employées par les locuteurs dans leurs usages quotidiens “normaux” » tandis que la norme *de référence* — ou de prestige — « correspond aux usages socialement valorisés dans les représentations conscientes, sinon inconscientes, des locuteurs » (Detey & Racine, 2012, para. 24). Miras, Aguilar et Auzéau (2017), en s'appuyant sur Labov, Moreau et Vargas, précisent que dans les communautés linguistiques, la norme de référence n'est pas celle de l'usage, mais celle de référence, qui est subjective et partagée. Cette norme implique des jugements de valeur et fait appel à des représentations esthétiques et morales (Vargas, dans Miras et al., 2017).

Dans sa théorie des marchés linguistiques, Bourdieu (1982) établit que dans un marché linguistique officiel, une seule norme dominante est reconnue et permet aux locuteurs d'acquérir du prestige social. Certaines variations linguistiques de la prononciation du français sont alors plus valorisées que d'autres, suivant leur proximité avec la norme dominante et légitime. Pour le français, la norme de référence — c'est-à-dire valorisée — n'a pas toujours été la même. Billières (2015a) fait état de quatre modèles différents de normes phonétiques en français du début du 20^e siècle jusqu'à aujourd'hui : le français parisien cultivé, le français standard, le français standardisé et le français de référence. Le français de référence est la norme phonétique de référence actuelle (Billières, 2015a). Il se distingue par une prononciation « passe-partout » et une absence de traits phonologiques caractéristiques de variations régionales (Morin, 2000 ; Billières, 2015a). Au-delà des considérations phonologiques, le français de référence est associé à une classe sociale qui dans certains contextes « adopte un style approprié » (Morin, 2000, p. 126). Avec cette dernière phrase, on constate que le français de référence n'est finalement pas LA prononciation du français, mais une norme subjective valorisée, adoptée dans des contextes où l'on souhaite réaliser un profit de distinction. Étant une norme subjective, l'existence même d'un français standard ou de référence a posé question dans la littérature scientifique. Detey et Le Gac (2008) démontrent à travers une étude perceptive du français standard/de référence que cette norme phonétique existe bien en tant que représentation dans le système phonético-phonologique des locuteurs français de métropole.

En didactique du FLE, la norme de référence utilisée dans les manuels et les ouvrages dédiés à l'enseignement de la phonétique est le français standard ou de référence (Detey & Le Gac, 2008 ; Falkert, 2019). Toutefois, même si ces deux normes phonétiques sont distinguées (Billières, 2015a), Detey et Gac (2008) et Falkert (2019) mettent en avant une

assimilation entre les termes *standard* et *de référence*. Les deux termes semblent être employés sans distinction et référer à une même conception de la norme phonétique du français.

Dans un système de hiérarchisation, l'existence d'une norme valorisée implique *de facto* l'existence d'autres normes phonétiques qui permettent d'établir des critères de catégorisation. De fait, nous développons dans la section suivante la notion de variation linguistique.

3. *Prononciation et variation linguistique*

Dans cette section, nous définissons en premier lieu les différentes variations linguistiques. Ensuite, nous nous focalisons sur la notion d'accent et de la figure du *locuteur natif*.

3.1. *Typologie des variations*

Gadet (2021) associe la notion de variation à celle de synonymie. Ce raisonnement tient sur le fait que la variation consiste à avoir dans une même langue plusieurs variables — ou formes — pour un même énoncé. Les variations linguistiques sont traditionnellement classées selon la typologie de Coseriu : *diachronique*, *diatopique*, *diastratique* et *diaphasique* (Favart, 2010). Précisons que ces variations ne sont pas un système imperméable et peuvent se recouper. De fait, une variable peut être le résultat de l'interaction entre plusieurs types de variations (Favart, 2010). En nous appuyant simultanément sur Favart (2010), Gadet (2021) et Remysen (s.d.), nous définissons à la suite ces quatre types de variation :

- La variation diachronique correspond à la variation et l'évolution de la langue dans le temps.
- La variation diatopique est la variation en synchronie de la langue suivant le critère géographique et spatial.
- La variation diastratique correspond à la variation sociale de la langue d'un locuteur, on la retrouve également sous le nom de variation sociodémographique. Par diastratique, il faut comprendre que cette variation dépend des caractéristiques sociales du locuteur (classe sociale, domaine professionnel, genre, etc.).
- La variation diaphasique, également appelée variation situationnelle ou stylistique —, se réfère à « l'expression changeante de l'individu en fonction des différentes situations de communication. Elle met en évidence le fait que certaines situations de

communication exigent des formes d'expression qui s'imposent aux locuteurs et qui tiennent compte des protagonistes de l'échange, de la sphère d'activité et des objectifs qui animent l'échange, etc. » (Favart, 2010, para. 19).

3.2. Variation phonique : le cas de l'accent

La variation linguistique, quelle que soit sa typologie, se manifeste à plusieurs niveaux de la langue : syntaxique, lexical, morphologique, sémantique et phonique (Gadet, 2021 ; Favart, 2010). Dans le cadre de notre recherche, c'est la variation en synchronie et sur le plan phonique — que nous associons à la prononciation — qui va nous intéresser. Si l'on se réfère à Boula de Mareuil (2016), la variation est directement liée à l'accent, qui peut être régional, socioculturel ou stylistique. Nous retrouvons là les typologies *diatopique*, *diastratique* et *diaphasique* sus-développées. L'accent est défini par Candea 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. Il peut s'agir d'identifier ainsi, sur la base de leur prononciation, des personnes ayant acquis une langue dans une région par rapport à une autre région ; ou bien des personnes ayant appris tardivement une langue par rapport à des personnes socialisées dans cette langue dès leur enfance ; ou encore des personnes affiliées à un groupe social par rapport à un autre groupe social » (2021, para. 1)

On comprend que l'accent agit comme un marqueur qui permet de catégoriser géographiquement et socialement des locuteurs à partir d'indices perceptuels acoustiques, et donc sur la seule base de leur prononciation. À titre d'exemple, Vieru et Boula de Mareuil (dans Detey & Racine, 2012) mettent en avant certains indices perceptuels qui permettent à des locuteurs de français langue première d'identifier des locuteurs qui n'ont pas le français comme langue première. Parmi ces indices acoustiques on peut notamment relever le dévoisement des plovives sonores, la prononciation du schwa ou la confusion entre les phonèmes /b/ et /v/ ou /s/ et /z/. Ainsi, le phénomène de catégorisation ne tient pas de la production, mais de la réception. Boula de Mareuil (2016) et Candea (2021), en recoupant plusieurs études, soulignent que l'accent tient de l'ordre de la perception et qu'une certaine prononciation ne sera pas perçue, et donc catégorisée, de la même manière suivant l'auditeur. À ce titre, Detey et Racine (2012) mettent en avant le phénomène de la variation inter-auditeur. Ce phénomène implique qu'une même phone ne sera pas interprétée phonologiquement de la même manière suivant la variété de langue parlée par l'auditeur.

La catégorisation opérée en réception n'est pas neutre puisque dans le contexte francophone entraîne une « hiérarchie des accents et associe tout accent à un pôle axiologiquement négatif » (Candea, 2021, para. 4). L'accent est entendu comme une

prononciation avec « un écart par rapport à une norme » (Boula de Mareüil, 2016, p. 31), il oppose des locuteurs avec un accent à des locuteurs présumés sans accent et dont la prononciation suit la norme subjective dominante. De fait, « un accent n'existe pas en soi et n'a donc pas d'autonomie ontologique : il est toujours relatif à une prononciation qui sert de repère, de comparaison ou de référence, et cette référence peut être plus ou moins partagée » (Candea, 2021, para. 2). Candea ne nie pas l'existence des variations et de leur perception, mais dénonce la notion d'*accent* entendue comme un système de catégorisation hiérarchisant se basant sur des normes subjectives. Ainsi, par son rôle de catégorisation subjective, et à la suite des éléments théoriques développés dans le chapitre 1, nous pouvons associer l'*accent* aux représentations.

3.3. La prononciation du « natif »

Pour Muni Toke (2013), le *locuteur natif* est *construction idéologique* employée pour faire référence à un locuteur dont la langue première est le français. Idéologiquement, le *locuteur natif* apparaît comme « l'archétype du membre légitime du groupe national, celui qui en connaît parfaitement la langue et la fait vivre » (Muni Toke, 2013, p. 7). Il est un *idéal inaccessible*, résultant de l'idéologie monolingviste qui participe à la création et à la cohésion des États-nations au 19^e siècle. « Le terme “natif” est donc également porteur d'une valeur ethnico-raciale implicite : l'authenticité et la légitimité du *locuteur natif* tiennent à l'appartenance culturelle qu'on lui prête » (Muni Toke, 2013, p. 6). Autrement dit, le *locuteur natif* du français n'est pas évalué sur sa compétence à parler français, mais selon sa qualité d'être français. De fait, c'est une catégorisation excluante à la fois pour les apprenants de français langue étrangère et pour les locuteurs ayant le français comme langue première, mais n'étant pas français.

En didactique des langues et des cultures, et dans une perspective d'ouverture à l'enseignement de la variation, la performance du *locuteur natif* comme décrite ci-dessus n'est plus un objectif. Toutefois, au sein des apprenants de FLE circule toujours la représentation qu'un enseignant natif est le meilleur enseignant pour apprendre la langue (Auger, 2021b). Cette représentation ne s'arrête pas aux apprenants, Auger (2021b) dénonce également des discriminations à l'embauche lorsque des offres d'emplois d'enseignants font explicitement référence à un profil de locuteur natif « caucasien ». Ainsi, même si une partie de la communauté scientifique tend à se détacher de l'opposition natif / non-natif, la permanence des représentations qui y sont liées sont toujours actives et source d'insécurité

linguistique à la fois pour les apprenants (Joseph, dans Muni Toke, 2013) et les enseignants (Auger, 2021b).

Ainsi, lorsque l'on parle d'accent, on parle en réalité de variations linguistiques hiérarchisées qui peuvent être de plusieurs types : diatopique, diastratique ou diaphasique. Ces variations agissent comme des marqueurs sociaux et géographiques. Elles sont des repères de catégorisation pour les auditeurs. Au regard d'un système hiérarchisant, les variations sont dévalorisées puisque comparées à la norme phonétique de référence et à son locuteur de référence : un *natif*. Pour notre recherche, il s'agira à la fois de comprendre quelle place les enseignants accordent à l'enseignement de la variation — et de quel type —, ainsi que leur positionnement sur la variation et la figure du *locuteur natif*. Dans la section suivante, nous allons voir de quelle manière la norme et la variation phonétique se matérialisent dans l'enseignement de la prononciation.

4. L'enseignement de la prononciation

Dans cette dernière section, nous abordons l'enseignement de la prononciation sous l'angle de la phonétique corrective et de la variation. Nous nous concentrons dans un premier temps sur la description de la phonétique corrective et de ses deux méthodologies d'enseignement. Dans un second temps, nous exposons la place de la variation dans l'enseignement de la prononciation.

4.1. La phonétique corrective

La phonétique corrective est une approche de l'enseignement de la prononciation qui « sert à corriger la prononciation incorrecte des sons, voyelles et consonnes, en langue étrangère » avec pour objectif « l'éradication des erreurs » (Billières, s.d.). La phonétique corrective porte à la fois sur les aspects segmentaux et suprasegmentaux de la langue. Weber (2016) parle à ce titre d'une *rééducation* de la prononciation des apprenants. Aussi, cette approche n'inclut pas l'enseignement de la variation, la norme phonétique visée est une norme dominante prescriptive. La phonétique corrective s'appuie sur deux méthodologies développées dans les années 60 et dont les principes d'enseignements sont très différents : l'approche articulatoire et la méthode verbo-tonale (Billières, 2016).

4.1.1. L'approche articulatoire

Selon le principe de la méthode articulatoire, « il faut avoir une connaissance explicite de l'articulation d'un son pour pouvoir bien le prononcer » (Billières, s.d.). Autrement dit, la

performance de la prononciation dépend de la connaissance des traits articulatoires des sons à produire : exposition à des coupes sagittales, emploi d'un lexique spécialisé, et démarche explicite et théorique (Billière, s.d.). Billières dénonce notamment une

«vision purement mécaniste de la phonétique consistant à créer un réflexe articulatoire unique [qui] ne donne pas une idée riante de la discipline et serait même de nature à provoquer un phénomène de rejet de la part de certains élèves (et de certains profs)» (Billières, 2015b).

Billières (s.d.) souligne que cette approche est intemporelle, elle est confortable pour les enseignants et n'a pas subi d'évolution depuis son développement dans les années 60. Elle repose sur les principes d'écoute, de répétition, de comparaison et de lecture avec des exercices de discrimination auditive, de répétition, de sensibilisation à la prosodie, de correspondances graphie-phonie et autres activités ludiques. La prononciation est abordée majoritairement sous l'angle de l'articulation et non de la perception et néglige les aspects prosodiques de la langue (Billière, s.d.). Enfin, l'approche n'a pas de fondements méthodologiques connus, les corrections sont mécaniques et l'enseignement est centré sur l'enseignant qui est un modèle à imiter (Billières, 2016).

4.1.2. *La méthode verbo-tonale*

La méthode verbo-tonale (MVT) prend le contre-pied de la méthode articulatoire. Selon son principe, une meilleure prononciation est dépendante d'une meilleure perception des sons — et non d'une connaissance de leur articulation — (Billières, 2016), ce qui nécessite une «rééducation de l'oreille» (Billières, s.d.). La MVT repose sur une méthodologie argumentée qui suit des procédures de correction méthodiques. Les procédés de correction s'appuient par exemple sur l'emploi de contextes facilitants et le phénomène de la coarticulation (Billières, 2016 ; Billières, s.d.). L'apprenant est au centre de l'enseignement (Billières, 2016), les corrections sont individuelles et contextualisées, car réalisées à la suite de la production d'une «erreur» de prononciation. Enfin, la MVT accorde une place privilégiée à l'enseignement de la prosodie (Billières, 2016), les procédures de correction s'inscrivent dans la chaîne parlée et non sur des phonèmes ou segments isolés. À l'inverse de l'approche articulatoire qui requiert une formation basique en phonétique pour les enseignants, la MVT nécessite une formation solide en théorie et en pratique (Billières, s.d.) afin de diagnostiquer les écarts de prononciation et déterminer quel principe de correction appliquer.

4.2. La place de la variation dans l'enseignement de la prononciation

La variation dans l'enseignement d'une langue additionnelle concerne à la fois l'input, c'est-à-dire la variation à laquelle les apprenants sont exposés, et l'output, c'est-à-dire le spectre des variations de réalisations qui seront considérées comme « acceptables ». Ces considérations posent la question de la norme phonétique à enseigner en réception et en production, ainsi que l'évaluation de la performance de prononciation.

En s'appuyant sur Vadlman, Favart (2010) et Detey et Racine (2012) recommandent un enseignement de la variation à partir d'une norme pédagogique *neutre*, reposant sur des critères à la fois :

« linguistiques : la norme pédagogique doit refléter le comportement observable des locuteurs dans la langue cible en tenant compte notamment des variantes linguistiques les plus fréquentes ou les plus caractéristiques des variétés diaphasiques et diastratiques ciblées,

épilinguistiques : les variantes proposées aux apprenants doivent coïncider avec l'idée que les locuteurs de la langue cible se font des productions linguistiques des différents groupes sociaux,

acquisitionnels : les variantes de la langue cible retenues doivent être en adéquation avec les compétences linguistiques des apprenants » (Valdman (1998), dans Favart, 2010).

Autrement dit, les variantes linguistiques présentées doivent correspondre aux normes d'usages des locuteurs de la langue cible et refléter les variations diaphasiques et diastratiques les plus répandues. Ensuite, les variantes linguistiques doivent également être en adéquation avec les représentations que les locuteurs de la langue cible ont, c'est-à-dire les normes de référence. Enfin, les variantes linguistiques exposées doivent respecter un principe de progression. Concernant la variation diatopique, Falkert (2019) précise que son enseignement ne peut pas se faire de manière ponctuelle et décontextualisée, il doit s'appuyer sur les difficultés de compréhension orale du groupe d'apprenants.

Concernant l'input langagier de la variation, Detey et Racine (2012) préconisent une approche dite *bifocale* de la sensibilisation à la variation. Cette approche *bifocale* se caractérise par une centration en début d'apprentissage sur un input langagier de type *unique* et *standard* et l'introduction progressive de phénomènes de variation. Cette démarche rejoint les considérations de Miras, Aguilar et Auzéau (2017) qui recommandent une prise de distance avec une norme contraignante, tout en la considérant comme un élément structurant de l'apprentissage. En effet, la norme choisie agit également comme un repère pour les enseignants et les apprenants en fixant des objectifs d'apprentissage (Miras et al., 2017). L'approche bifocale proposée par Detey est illustrée par la figure suivante :

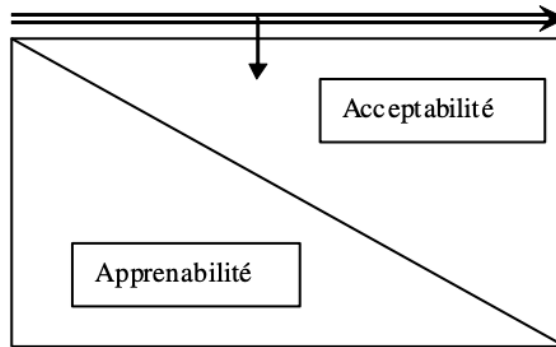


Figure 5 : Le curseur apprenabilité/acceptabilité (Detey, 2010)

Selon l'approche bifocale, au début de l'apprentissage, l'enseignant se focalise sur une norme productive unique et compréhensible par la plupart des francophones. L'enseignant va ensuite progressivement exposer les apprenants aux différentes normes d'usage en élargissant les normes réceptives des apprenants (Detey, 2010). Dans cette approche, les normes de production et les normes de réception sont différentes et n'ont pas le même objectif d'apprentissage. La norme de production vise l'intelligibilité des énoncés pour l'auditeur, tandis que la norme de réception vise la compréhensibilité du discours des francophones par les apprenants.

Concernant la norme phonétique à viser pour l'output des apprenants, Detey et Racine (2012) relèvent deux approches possibles pour l'enseignement de la prononciation. La première est de type classique et prescriptive où la norme adoptée et visée est une norme prescriptive. La seconde approche proposée est de type sociolinguistique. Les auteurs préconisent de s'appuyer sur les recherches phonologiques de type descriptive et méthodologique sur la prononciation de locuteurs français langue première, mais également de locuteurs pour qui le français n'est pas la langue première. Cette approche sociolinguistique implique donc pour l'enseignant d'avoir une vision variationniste de la langue, de s'adapter au contexte d'enseignement et de questionner la légitimité des corrections phonétiques apportées au regard des variations phonologiques présentes dans l'espace francophone (Detey & Racine, 2012).

Afin d'intégrer la variation à l'enseignement de la prononciation, Detey et Racine (2012), Weber (2016), et Falkert recommandent de travailler à partir de corpus oraux didactisés. Falkert précise que ces corpus « facilitent le travail sur la variation, contribuant ainsi à l'élaboration d'une vraie pédagogie de l'oral, qui ne se cantonne pas à la seule correction phonétique, mais qui intègre un travail sur les tolérances, les latitudes, les seuils

d'acceptabilité» (2019, para. 43). Falkert (2019) et Detey et Racine (2012) font notamment référence au projet Phonologie du Français Contemporain (PCF) et Interphonologie du Français Contemporain (IPCF) dont l'objectif est à terme de proposer des corpus oraux authentiques et didactisés pour l'enseignement de l'oral en didactique du FLE. Falkert (2019) préconise une approche d'*autonomisation progressive* d'apprentissage de la variation, qu'elle soit diatopique, diastratique ou diaphasique. Cette approche s'appuie sur le repérage par les apprenants de phénomènes variationnistes — accent, style, connotations sociales — et leur catégorisation selon les contextes d'apparition (Falkert, 2019). Cette démarche participe à la construction d'«une connaissance de l'architecture de la variation qui devrait, dans le cas idéal, déboucher sur une meilleure maîtrise des faits de variation en production» (Falkert, 2019, para. 45). Cette conception de l'apprentissage de la variation rejoint le concept de pédagogie *plurinormée* de Weber (2016), où la norme de prononciation n'est plus unique et restrictive, mais plurielle et dépendante des contextes énonciatifs.

Les considérations théoriques développées dans cette deuxième partie ont apporté des éléments nous permettant de mettre en lien les représentations avec la prononciation et son enseignement. Les représentations sont des mécanismes cognitifs de catégorisation du monde relevant du savoir populaire. Elles naissent de l'interaction, s'actualisent dans les discours des individus et sont évolutives. Concernant la prononciation, les représentations influencent la compréhensibilité et *in fine* l'intelligibilité des énoncés. Aussi, les représentations influencent les normes linguistiques prescriptives et subjectives. Par extension, les normes phonétiques d'usage, de référence et la variation sont également soumises aux représentations. Relativement à l'enseignement, les représentations des enseignants sont évolutives et influencées par leurs expériences d'apprentissage linguistique, leur formation et leurs pratiques. Inversement, les pratiques de classe modifient également les représentations enseignantes. Dans la partie suivante, nous allons mobiliser ces notions théoriques pour analyser les données récoltées et faire émerger les représentations de la prononciation et de son enseignement parmi les enseignants de l'AFT. Il s'agira de saisir quelles sont les représentations de la prononciation, et par extension celle de la prononciation du français. Nous souhaitons également comprendre comment les enseignants entretenus se représentent l'enseignement de la prononciation.

Partie 3 - Analyse des données

Chapitre 5. Les représentations de la prononciation

Dans ce chapitre, nous allons analyser les données du questionnaire ainsi que des entretiens semi-directifs afin de comprendre quelles sont les représentations de la prononciation au sein de notre panel. Dans un premier temps, nous allons examiner la manière dont les enseignants définissent la prononciation. Ensuite, nous exposerons les représentations liées au français, au québécois, et à leur prononciation. Enfin, nous présenterons quelles sont les représentations d'une « bonne prononciation » pour les enseignants interrogés.

1. Les définitions de la prononciation

Dans le cadre du questionnaire, nous avons posé au panel la question ouverte suivante : « Avec vos mots, donnez une courte définition du terme *prononciation* ». Sur les 33 répondants, nous avons recensé 31 réponses, l'obligation de réponse n'ayant pas été activée, deux répondants n'ont donc pas souhaité s'exprimer sur ce point. Afin d'analyser qualitativement les réponses obtenues, nous avons réalisé une analyse thématique des définitions apportées. Cette analyse a mis en évidence 6 thèmes récurrents pour définir la prononciation au sein du panel. Nous retrouvons ces thèmes dans la première ligne du tableau ci-dessous (figure 6) : *segmental*, *suprasegmental*, *graphie-phonie*, *physiologie*, *destinataire* et enfin *performance*. Les chiffres de la deuxième ligne correspondent au nombre d'occurrences d'éléments appartenant à une même catégorie. Par exemple, parmi l'ensemble des définitions, nous comptabilisons 4 occurrences d'éléments faisant référence au lien graphie-phonie pour définir le terme *prononciation*. L'analyse thématique nous permet de mettre en évidence les représentations les plus saillantes pour définir la prononciation au sein des enseignants de l'AFT. L'analyse du nombre des occurrences permet quant à elle de rendre compte des représentations les plus récurrentes pour la définir.

Thème	segmental	supra-segmental	lien avec la graphie-phonie	lien avec la physiologie	lien avec le destinataire	lien avec la performance
Nombre d'occurrences	16	3	4	9	6	11

Figure 6 : Nombre d'occurrences d'éléments d'un même thème parmi l'ensemble des réponses à la question « Avec vos mots, donnez une courte définition du terme *prononciation* » (Leclère, 2023).

Toujours en se référant à la figure 6, on observe que la définition de la prononciation est dominée par des éléments d'ordre segmental, évaluatif et physiologique avec respectivement 16, 11 et 9 occurrences parmi les 31 réponses apportées. Dans les exemples suivants, nous mettons en évidence les thèmes en soulignant les éléments correspondants. Concernant le thème *segmental*, nous retrouvons la définition suivante : « C'est la façon de prononcer les sons d'une langue. Prononcer des mots en réalisant une succession de phonèmes ». Nous observons ici l'utilisation des termes *sons* et *phonèmes* qui font référence aux éléments segmentaux d'une langue. Ensuite, le thème *évaluatif* s'observe à travers l'utilisation de termes liés à la *correction* et à la *clarté* : « pouvoir s'approprier les sons de la langue visée et de les produire le plus correctement possible », « comment les mots sont exprimés oralement de manière claire et précise », « savoir parler clairement ». Le thème *physiologique* s'explique quant à lui par des termes relatifs aux organes et phénomènes articulatoires : « comment former votre bouche, vos lèvres et votre langue pour parler correctement », « capacité à manipuler correctement ses outils articulatoires (langue, lèvres, souffle...) afin de formuler des sons compréhensibles pour le destinataire du message », « la façon de positionner la langue et gérer les autres parties de la bouche et la trachée pour prononcer les phonèmes et les mots dans son ensemble. [...] ». Cette représentation de la prononciation rejoint notamment la définition de la *parole* et de son processus de production de Lhote (2001) explicitée en amont (Chapitre 4, section 1.1). Cette représentation de la prononciation liée au corps se retrouve dans l'entretien semi-directif d'une enseignant·e :

Extrait 1

« Enquêtrice : ok et pour toi qu'est-ce qu'il t'évoque le mot prononciation ?

Informateurice 2 : qu'est-ce que ça m'évoque "prononciation" bah je vois surtout en fait presque un côté presque orthophonique dans le sens où en fait je vois surtout la partie le muscle en fait tous les organes qu'on utilise pour faire parler et même je dirais en dehors d'ailleurs du fait de parler je veux dire par exemple pour les personnes atteintes de mutisme il y a aussi des manières de communiquer qui nous renvoient à des sons mais pour moi c'est effectivement l'usage d'appareils en fait qu'on a pour produire altérer lier des sons ensemble la prononciation pour moi elle va voilà déjà tout ce qui est vocal elle est aussi avec l'articulation [...] la prononciation pour moi elle est vraiment liée avec ce côté presque gymnastique de l'usage qu'on fait de nos organes articulatoires donc c'est vrai que ça c'est l'image qui me vient en premier à l'esprit mais après mais après c'est vrai que y'a aussi un toute une si on parle de personnes atteintes de mutisme par exemple la langue des signes française langue des signes américaine standard et cetera c'est pas des sons à proprement parler mais je sais qu'il y a aussi une dynamique un peu de de prononciation c'est-à-dire qu'on peut varier aussi l'intonation le ton et ce genre de choses avec des gestes donc c'est pas forcément dans la définition classique de prononciation mais quelque part ça s'y prête un peu » (extrait d'entretien, informateurice 2).

Cette représentation propose un élargissement de la définition du terme *prononciation*, qui n'est plus seulement liée à la parole, à l'oralisation, mais qui est définie aussi par son aspect communicatif, sans condition d'oralisation. Dans la deuxième partie de son tour de parole, l'informateurice 2 souligne l'existence d'une prononciation de la langue des signes en précisant l'existence de traits suprasegmentaux. Ainsi, pour l'informateurice 2, la prononciation c'est avoir recours à ses organes articulatoires dans le cadre d'une parole oralisée, mais c'est aussi transmettre un message, que cela soit par la voix ou par des gestes. Ce parallèle avec la langue des signes fait sortir la prononciation du cadre de l'oralité et des langues vocales.

Ensuite, les thèmes les moins récurrents pour définir la prononciation concernent des éléments en lien avec *l'interaction*, la *graphie-phonie* et le *suprasegmental*, avec respectivement 6, 4 et 3 occurrences parmi les 31 réponses. La dimension interactionnelle s'observe à travers un critère de *compréhensibilité* avec des définitions telles que : « l'acte de dire de façon compréhensible des mots et des phrases », « dire clairement les mots pour se comprendre mieux », « transmettre correctement le sens », « capacité à prononcer les sons d'une langue étrangère de manière à être compris », « capacité à manipuler correctement ses outils articulatoires (langue, lèvres, souffle...) afin de formuler des sons compréhensibles pour le destinataire du message ». Dans ces définitions, nous observons un écart entre la représentation de la notion de *compréhension* des enseignants, et celle observée dans la littérature scientifique. En effet, pour les enseignants, on constate que la compréhension du message repose sur la qualité et l'acte de production/prononciation de l'émetteur, tandis que la littérature définit la *compréhension* comme la faculté pour un auditeur de décoder et accéder au sens du message oral perçu (Woisard et al., 2013). Dans le dernier exemple cité, nous pouvons même relever une superposition de la notion de *compréhension* à celle d'*intelligibilité*. L'enseignant parle de capacité à formuler des *sons compréhensibles*, sans faire référence au sens du message, ce qui au regard des considérations théoriques correspond davantage à la notion d'intelligibilité entendue comme l'exactitude avec laquelle l'auditeur va pouvoir identifier les unités sonores qu'il perçoit (Woisard et al., 2013). Nous relevons d'ailleurs une absence du terme *intelligibilité* dans les réponses apportées par le panel bien qu'il soit mentionné dans le CECRL davantage que celui de *compréhensibilité*.

Concernant la définition de la prononciation à travers le lien *graphie-phonie*, on observe les réponses suivantes : « la façon correcte de prononcer ce qui est écrit », « capacité de bien articuler les lettres », « la prononciation est la "lecture à voix haute" d'une langue ». Ces définitions relèvent d'une représentation orthoépique de la prononciation, entendue

comme une oralisation du code écrit à travers le respect de règles graphophonologiques. De plus, la définition de la prononciation par des éléments *supra-segmentaux* est minoritaire avec 3 occurrences : « la production des sons et de la mélodie spécifiques à une langue ; marque d'identité aussi », « la manière dont les sons clés de la langue X sont débités ; manière dont l'accent tonique de la langue est placé dans un mot/phrased », « parler "juste" différencier les voyelles, connaître la prosodie de la langue, son rythme, bien émettre la voix,... ». Si l'on compare le nombre d'occurrences en lien avec des éléments segmentaux (16) et ceux suprasegmentaux (3), on peut supposer que pour les répondants, la prononciation est symbolisée essentiellement par des éléments articulatoires.

Enfin, l'analyse des définitions de la prononciation a également mis en évidence l'existence de deux conceptions distinctes de la prononciation au sein du panel. Pour certains enseignants, la prononciation relève de l'*action* et correspond à ce qui est produit oralement. Leurs définitions rejoignent donc celle de la *parole* de Lhote (2001) et renvoient à des éléments de type descriptifs tels que : « la façon dont on prononce un mot, une phrase, une expression », « action de prononcer/former un son », « la manière dont on articule pour produire des sons et des phonèmes », « articulation des sons d'une langue ». À l'inverse, une autre partie des enseignants définit la prononciation comme un ensemble de « ce qui devrait être », leurs définitions renvoient non pas à des éléments descriptifs, mais à des éléments prescriptifs. À ce titre, on peut lire que la prononciation c'est l'« articulation correcte communément admise d'un mot » ou « la façon correcte de prononcer ce qui est écrit ». Dans ces définitions, la prononciation est une norme phonétique à la fois prescriptive et subjective. En effet, elle correspond à ce qui est socialement attendu, comme le suggère l'expression « communément admise ».

Cette analyse des définitions de la prononciation nous permet de mettre en avant que les enseignants de l'AFT ont une représentation de la prononciation centrée sur des dimensions segmentales, évaluatives et physiologiques. Aussi, nous avons constaté que dans l'imaginaire de certains enseignants, les notions de *compréhension* et *d'intelligibilité* ne sont pas distinguées et que la responsabilité de la compréhension du message repose davantage sur l'émetteur que l'auditeur. Dans la section suivante, nous allons procéder à l'analyse des représentations de la prononciation de la langue française et du français canadien.

2. *Les représentations de la prononciation du français*

2.1. *Le cas du français*

Dans le cadre des entretiens semi-directifs menés, il apparaît que la prononciation du français jouit de représentations diversifiées au sein des enseignants de l'AFT.

Tout d'abord, on peut relever des représentations globalement positives pour les informateurs n'ayant pas le français comme langue première. Lorsqu'on leur demande ce qu'ils pensent de la prononciation du français, nous notons le recours à des termes mélioratifs. À titre d'exemple, l'informatrice 7 emploie une profusion d'adjectifs positifs :

Extrait 2

« Enquêtrice : Qu'est-ce que tu penses de la prononciation du français ? Quelle image tu as de la prononciation du français ?

Informatrice 7 : la prononciation du français est extraordinaire exceptionnelle c'est une langue très très musicale avec beaucoup de voyelles notamment 16 voyelles et c'est une langue tellement mélodieuse je dirai je peux dire que l'italien est aussi mélodieux mais le français est plus beau plus beau plus sophistiqué et pis c'est une langue très expressive il faut vraiment accentuer il faut parler il faut vivre le français parce que dans ma langue polonaise on peut dire "moi je suis polonaise et je suis maintenant avec toi" [intonation monotone] et ça c'est expressif en français il faut dire que "je m'intéresse **beaucoup** voilà à la langue française" donc il faut accentuer il faut chanter la langue la prosodie est excellente et c'est pour ça que peut être les gens adorent la culture française c'est pour ça que l'Alliance Française a été fondée donc » (extrait d'entretien, informatrice 7)

Cet extrait témoigne d'une représentation très positive de la prononciation du français. Cette représentation est appuyée par des arguments qui mettent en avant les caractéristiques segmentales et suprasegmentale du français, avec notamment la mention du système vocalique et de la prosodie. Nous retrouvons ici des représentations socio-affectives relatives au « paysage sonore du FLE » mises en évidence par Melo-Pfeifer et Pinto (2009), notamment avec les termes « musical » et « harmonieuse ». Suite à cette réponse, une relance a été faite afin de préciser le sens de *sophistiqué*. La réponse apportée nous semble intéressante à commenter :

Extrait 3

« Enquêtrice : tu utilises justement le terme sophistiqué, qu'est-ce que tu entends par là ?

Informatrice 7 : être sophistiqué sophistiqué le français est sophistiqué par rapport par exemple à la langue hébraïque l'hébreu n'est pas si sophistiqué parce que vous chantez l'hébreu de manière un peu je sais pas si je peux le dire mais j'adore la langue hébraïque mais c'est [énoncé en hébreu] c'est pas sophistiqué c'est très guttural c'est très très bas donc on émet les sons différemment de l'autre partie différentes parties différents organes de parole sont engagés le français la dame française "oh mon chérie je t'aime" [voix douce] voilà ce qui n'est

pas possible dans d'autres langues "te amo te amo amore mio" [voix chantante] c'est un peu je dirai un peu trop accentué un peu trop prononcé en polonais vous allez dire [énoncé en polonais avec une voix monotone] en français "je t'aime" c'est comme le chuchotement c'est comme sophistique ça veut dire que c'est musical que c'est joli que c'est même beau et c'est pas comme en anglais c'est pas comme en anglais anglais est assez basique assez guttural beaucoup moins mélodieux bien sûr bien sûr je sais qu'il y a des régions où les gens parlent de manières différentes quand on voyage à travers la France pas tous les Français parlent utilisent le français tel que nous le connaissons à la télévisions mais c'est une autre question peut-être sociologique [...]» (extrait d'entretien, informatrice 7).

Nous souhaitons analyser cet extrait au regard de la notion d'ancrage et du phénomène de catégorisation développé précédemment (Chapitre 3, section 1). En effet, on constate dans ce passage que la prononciation de la langue française est catégorisée par rapport à la prononciation d'autres langues. La prononciation française est sophistiquée parce qu'elle s'oppose à d'autres prononciations de langues présentes dans le métasystème cognitif de l'informatrice 7. Nous rappelons à ce titre qu'elle a déclaré parler dix langues dans le questionnaire, dont l'hébreu, le polonais et l'anglais qui sont ici comparés au français. De cette manière, la prononciation du français n'est pas seulement représentée par elle-même, mais au regard de traits pertinents et distinctifs d'autres langues. D'ailleurs, on peut relever que la prononciation est à plusieurs reprises caractérisée non par elle-même, mais à travers la description et l'opposition avec les autres langues. Par exemple, l'hébreu est *très guttural*, *très bas*, l'italien est *trop accentué*, l'anglais est *assez basique* et *assez guttural*. Cet extrait met en avant les représentations des langues parlées par l'informatrice 7 ainsi que les critères sur lesquels repose la catégorisation de la prononciation des langues.

Ensuite, on peut également relever au sein des informateurs de langue première française une représentation que l'on pourrait qualifier de *dissociative* de la prononciation du français. Par *dissociative*, nous entendons qu'il existe des représentations différentes de la prononciation du français dans l'esprit des informateurs suivant le point de vue qu'ils souhaitent adopter. Autrement dit, l'informateur se représente la prononciation du français différemment s'il en parle en tant que simple locuteur ou en tant qu'enseignant. Nous illustrons ce phénomène par l'extrait suivant :

Extrait 4

« Enquêtrice : et qu'est-ce que tu penses de la prononciation du français ?

Informatrice 4 : euh ben en fait je pense que c'est hum d'un point de vue FLE ?

Enquêtrice : comme tu veux comme tu l'entends

Informatrice 4 : euh c'est un peu compliqué [rires] ben en fait ce qui est compliqué c'est que souvent c'est rattaché à l'accent et moi la diversité des accents j'adore ça d'un point de vue

FLE ça me fait souvent sourire parce que c'est vrai qu'au premier abord la prononciation du français elle est compliquée il y a plein de telle lettre plus telle lettre ça fait tel son telle lettre elle fait ce son là mais en fait dans un autre mot le son va être différent enfin il y a un nombre incalculable de prononciations du -s enfin le /s/ le /z/ entre deux voyelles ce genre de choses le -x qui change de prononciation tout le temps la façon d'écrire le son /s/ je sais plus combien il y en a mais un bon paquet aussi donc il y a un côté un peu compliqué et en même temps assez simple que j'essaie souvent d'expliquer à mes étudiants [...] parce que une fois qu'on connaît les quelques règles le -e avant le -u ça fera toujours le son /ø/ le -on ça fera toujours /ɔ̃/ sauf si il y a une voyelle derrière du coup c'est des règles vachement régulières [...] ce genre de petites choses ça paraît très compliqué au début mais en fait c'est quand même la prononciation du français est quand même assez régulière donc en général à part les noms de villes et les noms de famille quand on voit un mot en français normalement on sait à peu près comment le prononcer quoi [...]» (extrait d'entretien, informatrice 4).

Dans ce passage, on constate que l'informatrice 4 verbalise sa difficulté à parler de l'image de la prononciation du français : « euh c'est un peu compliqué [rires] ben en fait ce qui est compliqué c'est que souvent c'est rattaché à l'accent et moi la diversité des accents j'adore ça [...] ». D'ailleurs, l'amorce du premier tour de parole de l'informatrice 4 est rapidement stoppée par sa demande de précision « d'un point de vue FLE ? », question créant une séparation entre une représentation d'ordre personnel et une représentation d'ordre professionnel. D'un point de vue personnel, elle associe la prononciation du français à la variation. D'un point de vue professionnel, la prononciation du français a une image à la fois complexe et simple. Complexe à cause d'un grand nombre de règles grapho-phonologiques, et simple, car ces règles sont considérées comme *régulières*.

Plus globalement, la langue française bénéficie de représentations positives pour l'ensemble des enseignants ayant fait l'objet d'un entretien. Nous présentons ici les expressions utilisées pendant les entretiens pour qualifier la langue française et qui nous permettent d'appuyer cette idée. La langue française est considérée comme une « belle » et « bonne » langue (informateur 1), elle est aussi « très riche », « gentille », « bienveillante », « hiérarchique », « descriptive » et « expressive » (informatrice 7). Pour l'informatrice 5, le français est une « langue d'élite », où l'on retrouve une alliance entre « la logique » et « l'art » (informatrice 5). Enfin, le français est « [...] une porte vers une grande partie de la culture universelle de la culture humaine universelle c'est voilà c'est un portail qui nous donne accès à une partie considérable de la culture » pour l'informateur 6. Ces deux derniers éléments témoignent de représentations positives, que nous associons à la représentation du français comme *langue de culture* présentée précédemment (Chapitre 3, section 2.2.1).

Toutefois, chez les enseignants dont le français est la langue première, on observe la coexistence de représentations positives et négatives du français. Nous relevons que ce

phénomène n'a pas été observé chez les enseignants dont le français n'est pas la langue première. Parmi les représentations négatives du français, on retrouve l'idée que c'est une langue compliquée :

Extrait 5

« Enquêtrice : si je te dis la langue française qu'est-ce que ça t'évoque ?

Informateur 1 : en général ou juste la phonétique ?

Enquêtrice : en général

Informateur 1 : bah moi ça me fait un peu rire parce que nous en tant que locuteur natif on a pas trop de problème mais c'est clair que quand tu abordes des choses tu te rends compte que c'est vraiment pas logique c'est vraiment compliqué c'est vraiment pourquoi c'est si compliqué ça me fait rire je le prends sur le ton de l'humour parce que j'ai tout le temps des réflexions "ah mais pourquoi c'est pas logique pourquoi il y a des exceptions le français c'est difficile" je trouve c'est une belle langue mais c'est vrai que c'est une langue un peu trop compliquée il y a trop de règles qui sont archaïques finalement mais je comprends que ce soit difficile de modifier une langue de modifier l'orthographe mais moi je trouve il y a quand même une certaine logique mais pas tout le temps il y a des choses qui sont vraiment illogiques mais non je trouve que c'est une bonne langue une belle langue [...] » (extrait d'entretien informateur 1).

Pour l'informateur 1, le français est une langue « compliquée », illogique » et avec trop de « règles ». Cette représentation est présentée en adhésion à la représentation que se font les apprenants de la langue française. L'adhésion s'exprime à la fois dans le passage au discours rapporté direct et à travers les modalisateurs « mais c'est vrai que ». Il est intéressant de souligner que des représentations opposées coexistent dans cet extrait. En effet, à la fin de l'extrait, l'informateur 1 concède « mais moi je trouve il y a quand même une certaine logique mais pas tout le temps il y a des choses qui sont vraiment illogiques ». Dans ce passage, l'enseignant modalise la représentation des apprenants à laquelle il a adhéré en amont et reconnaît la coexistence de règles logiques et illogiques en français. Cette représentation d'une langue compliquée se retrouve également chez l'informateurice 2 qui considère le français comme une langue « très belle à l'écrit », mais « très injuste » pour l'apprentissage en raison d'une grammaire et d'une prononciation jugées « opaques ». Nous retrouvons à nouveau une dissociation entre la figure du locuteur et celle de l'enseignant. Du point de vue du locuteur dont le français est la langue première, la langue bénéficie de représentations positives. Du point de vue de l'enseignant, la langue française est donc complexe.

2.2. Le cas du français canadien

Lors des entretiens, nous avons également questionné les informateurs sur leurs représentations du français canadien et de sa prononciation. Dans le guide d'entretien, nous avons fait mention du français canadien, et non du franco-ontarien, afin de laisser les informateurs libres de s'exprimer sur la variété canadienne de leur choix. Il est intéressant de noter que parmi les 7 entretiens menés, seul·e l'informateurice 2 fait mention du franco-ontarien, tandis que les autres enseignants associent le français canadien au français québécois. Ce phénomène s'explique par la proximité de l'Ontario avec le Québec et par l'hégémonie du français québécois dans la francophonie canadienne. Nous relevons des représentations de la prononciation du français québécois contrastées au sein des enseignants.

Les informateurs 1 et 6 ont une image plutôt positive de la prononciation du québécois. L'informateur 1 fait référence à une apprenante de français colombienne ayant appris le français québécois, il qualifie alors sa prononciation de « mignon » et « drôle ». Pour l'informateur 6, la prononciation du français québécois est qualifiée d' « assez sympathique » et « joli ». Cette représentation positive est justifiée par des arguments d'ordre subjectifs et perceptifs faisant référence aux caractéristiques articulatoires des voyelles du français québécois :

Extrait 6

« Enquêtrice : d'accord et pour vous qu'est-ce que vous pensez de la prononciation du français ?

Informateur 6 : moi j'aime la sonorité surtout j'aime la sonorité surtout j'aime l'accent québécois je le trouve assez sympathique ça me plaît

Enquêtrice : pourquoi ça vous plaît ?

Informateur 6 : ça me plaît j'aime la sonorité quand ils étirent les voyelles je trouve ça joli voilà » (extrait d'entretien, informateur 6).

L'informatrice 7 a quant à elle une représentation négative de la prononciation du français québécois. Pendant l'entretien, elle a mentionné ne pas aimer la prononciation du français québécois, une relance a alors été faite pour préciser son opinion :

Extrait 7

« Enquêtrice : justement tout à l'heure tu parlais de la prononciation du français québécois tu disais que tu n'aimais pas pourquoi tu n'aimes pas ?

Informatrice 7 : ben mais écoute les québécois écoute les québécois d'un petit village tu sais très bien pourquoi parce que parce que ces gens-là et ben je suis directe ils manquent d'éducation la langue c'est aussi l'éducation si on dit /lolololo:/ [voix grave et forte] mais c'est

quoi ça /lolololo:/ [voix forte] ce n'est zéro d'information c'est juste onomatopée et c'est très paysan

Enquêtrice : pesant ? [mauvaise compréhension de l'enquêtrice] j'ai pas compris

Informatrice 7 : c'est comme paysan comme les gens de petits villages c'est pas ça ne me pèse pas c'est pas pesant c'est comme la prononciation des paysans des gens rustiques je n'aime pas parce que quand même il y a quelques critères d'être claire d'articuler c'est pour ça que je n'aime pas la prononciation des jeunes français qui toujours "euh euh bon ben" [voix grave et forte] 10 % ce sont des onomatopées ça ne me dit rien /lolololososo/ [voix grave et forte] ça ne me dit rien je pense que c'est un peu drôle j'ai envie de rire on pourrait faire mieux [rire] [...]» (extrait d'entretien, informatrice 7).

Dans cet extrait, l'informatrice juge que la prononciation du québécois manque de clarté et d'articulation. Nous constatons également que la représentation négative de la prononciation du français québécois repose sur la catégorisation des locuteurs du québécois selon deux critères : géographique « les québécois d'un petit village » et social « ces gens-là [...] ils manquent d'éducation ». Nous retrouvons ici l'idée de Favart (2010) selon laquelle les variations ne sont pas imperméables. Ce phénomène est ici observable dans la représentation de l'informatrice 7 qui associe le français québécois à la fois à une variation diatopique — la campagne, et à une variation diastratique — le niveau d'instruction. Pour l'informatrice, cette représentation négative n'est pas d'ordre personnel, mais collectif. Nous appuyons cette idée en relevant l'expression « tu sais très bien pourquoi » qui suggère la recherche d'une adhésion de l'enquêtrice à la représentation négative du français québécois.

L'analyse des représentations a permis de relever des représentations positives de la prononciation du français chez les locuteurs non francophones natifs. Pour les locuteurs francophones natifs, nous avons mis en évidence un phénomène de dissociation ainsi que la coexistence de représentations à la fois positives et négatives. Enfin, nous avons constaté l'existence de représentations positives et négatives du français québécois. Dans la section suivante, nous examinons les représentations d'une « bonne prononciation ».

3. La « bonne prononciation »

3.1. Le paradoxe de la prononciation native

Dans le cadre de notre recherche, il était important de comprendre quelles sont les représentations d'une « bonne prononciation » au sein de notre panel. Pour cela, nous avons dans un premier temps demandé aux enseignants d'exprimer sur une échelle de Likert à 5 graduations leur degré d'accord ou de désaccord avec l'affirmation suivante « Une bonne prononciation, c'est parler comme un natif ». Précédemment, nous avons expliqué que la

figure du locuteur natif idéalisé est toujours opérante (Chapitre 4, section 3.3), ainsi nous avons jugé pertinent d'évaluer la conception d'une « bonne prononciation » au regard de la figure du *natif*. Nous avons obtenu 33 réponses, l'ensemble des répondants a donc exprimé son opinion sur cette question. Les réponses sont illustrées dans la figure suivante :

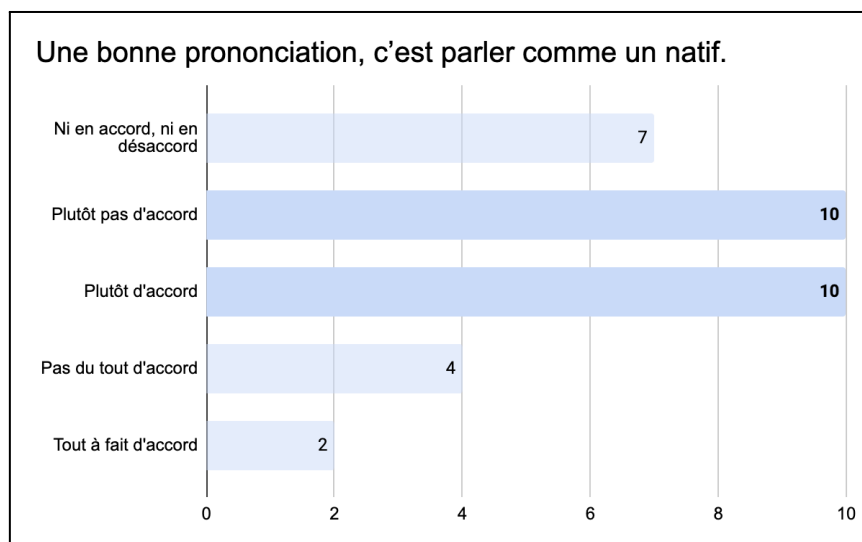


Figure 7 : Graphique à barres représentant le degré d'accord et de désaccord des 33 répondants à l'affirmation « Une bonne prononciation, c'est parler comme un natif » (Leclère, 2023).

En observant la figure 7, on constate que 7 répondants ne sont *ni en accord ni en désaccord*, 4 répondants ne sont *pas du tout d'accord*, 2 répondants sont *tout à fait d'accord* avec l'affirmation. Enfin, 10 répondants sont *plutôt d'accord*, tandis que 10 répondants sont *plutôt pas d'accord* avec cette affirmation. De fait, les résultats mettent en avant la présence de deux valeurs dominantes au sein des réponses : 10. Ces deux valeurs dominantes correspondent à des réponses symétriquement opposées sur la graduation proposée, à savoir *plutôt d'accord* et *plutôt pas d'accord*. Ces résultats montrent l'existence de deux représentations opposées d'une « bonne prononciation » corrélée à une prononciation dite *native* au sein du panel. À partir des réponses récoltées, nous avons réalisé un tableau croisé dynamique (figure 8) au regard du critère de français comme langue première ou non. Nous avons choisi de croiser les réponses avec ce critère dans la mesure où le *natif* est défini comme un locuteur dont la langue en question est sa langue première.

Une bonne prononciation, c'est parler comme un natif.						
Le français est-il votre langue maternelle ?	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Total
Non		3	4	7	4	18
Oui	2	1	3	3	6	15
Total	2	4	7	10	10	33

Figure 8 : Tableau dynamique illustrant les réponses à l'affirmation « Une bonne prononciation, c'est parler comme un natif » selon que le français est la langue première ou non des répondants (Leclère, 2023).

Nous allons dans cette section nous concentrer sur les valeurs des colonnes « plutôt d'accord » et « plutôt pas d'accord ». Lorsque l'on observe le tableau croisé dynamique, on constate que sur les 10 répondants étant *plutôt d'accord* avec l'affirmation, 7 sont locuteurs non natifs du français et 3 sont des locuteurs natifs. Ensuite, on relève que sur les 10 répondants qui ne sont *plutôt pas d'accord* avec l'affirmation, 4 sont locuteurs non natifs du français et 6 sont des locuteurs natifs. De plus, le tableau met en évidence que la réponse la plus donnée au sein des locuteurs non natifs est la réponse *plutôt d'accord* (7/18), tandis que la réponse la plus donnée par les locuteurs natifs est *pas du tout d'accord* (6/15). Le tableau dynamique permet de mettre en avant qu'au sein de notre panel, les enseignants non locuteurs natifs sont plus enclins que les enseignants locuteurs natifs à penser qu'une « bonne prononciation » correspond — en partie — à celle d'un natif.

En menant une analyse qualitative des entretiens semi-directifs, nous avons pu mettre en évidence différentes représentations de la figure du natif — ou de la norme phonétique qu'il suggère — au sein des enseignants interrogés. Pour une partie des informateurs, la figure du natif apparaît comme plurielle. On retrouve cette représentation du natif dans les discours des informatrices 4 et 3, et de l'informateur 6. À titre d'exemple, nous citons deux extraits pour illustrer cette représentation :

Extrait 8

« Enquêtrice : d'accord et tu as aussi indiqué que pour toi l'enseignement de la prononciation c'était moyennement important pourquoi ?

Informatrice 4 : ben c'est un peu dans le sens que je disais tout à l'heure enfin c'est pas la prononciation qui est moyennement importante c'est le fait d'avoir une prononciation ultra proche de la prononciation des natifs parce que déjà ça veut rien dire chacun parle d'une façon différente et puis quand on me dit "je veux parler comme les natifs" je fais "oui ok lesquels ?" [rires] ça veut rien dire et ouais c'est ça c'est juste c'est important pour la partie enfin surtout quand on pense aux débutants notamment c'est que la langue en tout premier lieu c'est un outil

de communication et déjà le temps qu'ils arrivent à communiquer en français qu'ils arrivent à communiquer tout ce qu'ils veulent dire les intentions qu'ils veulent donner et cetera ça c'est important et puis la prononciation enfin une prononciation ultra proche des natifs c'est plutôt dans le sens là que je disais que c'est moyennement important d'avoir très très peu d'accent en fait ouais c'est pas le plus important » (extrait d'entretien, informatrice 4).

Extrait 9

« Enquêtrice : j'ai une dernière question dans le questionnaire vous avez répondu que vous étiez plutôt d'accord avec l'affirmation "bien prononcer, c'est parler comme un natif" et moi j'aimerais savoir qu'est-ce que ça veut dire pour vous parler comme un natif ?

Informateur 6 : parler comme un natif du pays [rire] ça dépend où est-ce que vous êtes né [...] si vous êtes né je sais pas moi à Haïti vous parlez le français avec un accent créole si vous êtes né en Côte d'Ivoire vous parlez ou au Sénégal vous parlez ou au Maroc ou en Algérie vous parlez avec l'accent des natifs du pays et pour moi c'est parfait quelqu'un qui est né au Liban ou au Québec il parle avec l'accent du pays [...] c'est parfait pour moi tous les accents sont parfaits » (extrait d'entretien, informateur 3).

Dans ces deux extraits, la prononciation native attachée à un locuteur idéalisé et français mis en avant précédemment est disqualifiée par l'existence de locuteurs natifs francophones qui ne sont pas français, et par l'argument de la variation. Dans l'extrait 8, l'informatrice précise que la prononciation native n'a pas de sens, car chaque locuteur a une manière différente de parler, elle suggère ensuite que la figure du natif n'est pas unique par l'expression « oui ok lesquels ? ». Dans l'extrait 9, l'informateur indique aussi que la prononciation native est multiple en faisant référence à la variation diatopique des différents locuteurs de l'espace francophone.

Ensuite, pour les informateurs 4, 5 et 2, la prononciation du natif est perçue comme un objectif linguistique pour leurs apprenants. Il est intéressant de souligner que cette représentation est évoquée par les enseignants à la fois lorsqu'ils parlent des objectifs d'apprenants, mais également lorsqu'ils parlent de leur propre expérience d'apprentissage des étrangères. De ce fait, même si la prononciation native n'est pas un objectif d'apprentissage pour les enseignants dans leurs pratiques déclarées, les enseignants pensent qu'elle l'est pour les apprenants et avouent eux-mêmes vouloir tendre à une prononciation native en langue étrangère. Nous retrouvons à nouveau une dissociation dans le discours des enseignants selon le point de vue adopté. D'un point de vue enseignant, parler comme un natif ne doit pas être un objectif, mais d'un point de vue d'apprenant, c'est un objectif à atteindre. Nous appuyons cette représentation en nous référant à deux passages :

Extrait 10

« Informatrice 4 : [...] les étudiants je sais que pour certains c'est vraiment important mais je pense comme tout le monde qui apprend une langue étrangère souvent on a envie de sonner

comme les natifs quoi donc on veut avoir une prononciation native ou en tout cas on veut s'en rapprocher le plus possible [...] » (extrait d'entretien, informatrice 4).

Extrait 11

« [...] Informatrice 5 : pour moi chaque langue enfin surtout la langue française qui est ici en question a une mélodie caractéristique et puis une toute petite modification amène à un changement énorme donc moi-même quand j'apprenais moi-même le français j'attachais beaucoup d'importance à cette phonétique en question je voulais pas vraiment parler le français dans la tonalité de ma langue maternelle parce que bon dans certains cas c'est pas important mais ce n'est pas du français français bon je n'habite pas un pays africain ou enfin Afrique du Nord ou les autres pays africains qui parlent français mais avec une autre intonation avec un autre accent je parle dans un pays qui est francophile aime le français et puis le français c'est la langue d'élite donc moi je suis libre de parler français avec mon accent maternel mais je préfère pas je ne sais pas [...] » (extrait d'entretien, informatrice 5).

3.2. La « bonne prononciation », entre accent et compréhensibilité

Lorsque l'on analyse les représentations liées à l'idée d'une « bonne prononciation » dans le discours des enseignants, on constate qu'elle est associée aux notions d'accent et de compréhensibilité.

Tout d'abord, les informateurs 4 et 1 verbalisent une différence entre un accent et une prononciation qui pourrait être qualifiée de « mauvaise ». Cette distinction rejoint la nouvelle direction opérée par le CECRL que nous avons détaillée précédemment (Chapitre 4, section 1.2.1), et qui suggère que la présence ou non d'un accent dans la prononciation d'un apprenant n'est plus un critère pour l'évaluation de la maîtrise phonologique. Pour ces enseignants, une « bonne prononciation » est une prononciation qui peut être marquée par un accent et dont les variations n'impactent pas le sens de l'énoncé, c'est-à-dire sa compréhension. Cette représentation est illustrée et soulignée dans le passage suivant :

Extrait 12

« Enquêtrice : ouais et du coup c'est quoi pour toi une bonne prononciation ? vu que tu utilises ce terme

Informateur 1 : en fait aux étudiants je fais toujours le distinguo entre l'accent et la prononciation je leur dis “quand on parle une langue étrangère on a toujours un accent on en aura toujours c'est très rare les cas où les gens arrivent à switcher entre deux langues et à prendre l'accent de la langue cible donc c'est pas un problème” et souvent les gens trouvent ça mignon les accents sauf pour la personne qui utilise la langue étrangère mais je leur dit “concentrez vous plus sur la prononciation” c'est-à-dire le fait comme je te disais de se rapprocher au plus d'une bonne prononciation pas parfaite mais d'une prononciation qui va aider à transmettre le message euh typiquement les voyelles nasales françaises je pense que c'est important de se rapprocher au plus de la bonne prononciation parce que le /ɑ̃/ et le /ɔ̃/ par exemple qui sont pour nous différents pour les étudiants étrangers c'était vraiment très proche et dans beaucoup de cas on peut mal comprendre ce que la personne a voulu dire donc voilà je mets la prononciation d'un côté et l'accent de l'autre » (extrait d'entretien, informateur 1).

Dans cet extrait 12, on relève qu'une « bonne prononciation » est une prononciation facilitante pour la transmission du message et que l'accent est une variation de la prononciation qui n'affecte pas la compréhension. Aussi, l'informateur précise que la bonne réalisation de certains phonèmes est plus importante que d'autres pour la compréhension. Il évoque notamment le couple de voyelles nasales /ã/-/õ/. Nous retrouvons ici le concept de *rendement fonctionnel* dont dépend en partie l'intelligibilité d'un énoncé. Toutefois, le couple de nasales évoquées ne correspond pas à ceux proposés dans la littérature pour un rendement maximal en français. Pour rappel, les couples de nasales évoquées étaient /ẽ/-/ã/ et /ẽ/-/õ/ (Didelot et al., 2019). Ainsi, pour ces enseignants, la « bonne prononciation » n'est pas synonyme d'une prononciation que l'on pourrait qualifier de *neutre* ou qui renverrait à la norme phonétique de référence. De plus, une « bonne prononciation » peut également présenter des variations, tant que celles-ci ne perturbent pas la compréhension.

Au sein des discours des enseignants, nous retrouvons aussi deux représentations de la « bonne prononciation » liées à la norme phonétique de référence. Selon l'informateur 6, une « bonne prononciation » est liée au français standard et à un accent *parfait* :

Extrait 13

« Enquêtrice : [...] pour vous qu'est-ce que c'est une bonne prononciation ?

Informateur 6 : donc si vous voulez c'est le français la bonne prononciation parce que bon dans chaque chose il y a un standard étant donné que maintenant c'est le français classique c'est l'accent parisien qui est le standard honnêtement il faut pas avoir de standard pour la prononciation d'une langue par exemple pour l'anglais il y a pas de standard les anglais [passage incompréhensible et rire] c'est eux qui ont inventé la langue ils parlent avec leur accent les américains parlent avec leur accent mais le français standard dans je sais pas si on peut dire dans l'image collective qui existe de l'accent français c'est le français standard l'accent parisien qui a pris le dessus au fur et à mesure sur les autres accents donc ça c'est si vous voulez l'accent propre l'accent net moi quand je parle de correction c'est par rapport à cet accent-là donc est-ce qu'on peut dire que ça c'est l'accent parfait c'est pas à moi de le dire donc je pense pas qu'il y a d'accent parfait [...] » (extrait d'entretien, informateur 6).

Dans cet extrait, on observe l'énonciation d'une représentation d'usage de la « bonne prononciation » du français ainsi que des modalisateurs exprimant la subjectivité de l'informateur 6. Ces modalisateurs mettent notamment en évidence une rupture entre la pensée sociale et la pensée individuelle de l'informateur 6. L'enseignant évoque la « bonne prononciation » comme l'« image collective qui existe de l'accent français », elle correspond à un accent « propre » et « net ». On constate donc dans l'énonciation la connaissance d'une représentation socialement admise de la « bonne prononciation ». Toutefois, si on se réfère à la typologie de Moore et Py pour les représentations (2008), cette représentation est de l'ordre de la *connaissance* et non de *l'adhésion* pour l'informateur 6. En effet, des

modalisateurs expriment une opposition entre la représentation évoquée et la pensée individuelle : « honnêtement », « moi quand je parle de correction » et « je pense pas qu'il y ait d'accent parfait ». À l'aide de ces expressions, l'enseignant montre qu'il n'adhère pas à la représentation d'une « bonne prononciation » comme norme phonétique unique et subjective. Aussi, nous soulignons que dans la représentation de l'informateur 6, les réalités phonétiques « accent parisien », « accent propre », « accent net » et « français standard » font référence à une même norme phonétique. Nous retrouvons ici l'idée évoquée par Falkert (2019) selon laquelle il existe une assimilation entre les différentes appellations des normes phonétiques, l'une se substituant à l'autre sans changement sémantique. Enfin, il est intéressant de relever que le terme *prononciation* se substitue dans le discours de l'informateur 6 à celui d'*accent*. Pour l'informatrice 7, nous relevons l'extrait suivant :

Extrait 14

« Enquêtrice : et alors pour toi qu'est-ce que ça serait une bonne prononciation du français ?

Informatrice 7 : pour moi une bonne prononciation serait de dire tout ce qu'on veut à un débit très rapide et en chantant très bien et en imitant l'intonation [...] parler très très bien ça veut dire avoir la chance d'être parmi les francophones réels et adapter la fréquence des sons en écoutant [...] avoir une prononciation parfaite ça veut dire être parmi les francophones être incognito se mêler à la foule et s'adapter à la tonalité à la hauteur des sons et imiter bien [...] » (extrait d'entretien, informatrice 7)

Dans ce passage, on relève que pour l'informatrice 7, une « bonne prononciation » est une prononciation qui passe « incognito ». Autrement dit, la « bonne prononciation » n'est pas forcément l'absence de variation phonique ou le respect d'une norme phonétique de référence, mais c'est en tout cas l'absence de variations phoniques perceptibles pour les auditeurs dans un contexte donné. L'informatrice met d'ailleurs en avant des caractéristiques suprasegmentales pour définir la bonne prononciation telles que « débit très rapide », « chantant très bien », « imitant l'intonation », « tonalité » ou encore « hauteur des sons ». Aussi, la « bonne prononciation » est l'absence de variation entre interlocuteurs, l'émetteur se devant d'adopter la même prononciation que son auditeur.

Enfin, les informateurs 1, 2, 3 et 4 se représentent la bonne prononciation à travers le critère de *compréhensibilité* de l'énoncé. Il est intéressant de relever que ce critère de *compréhensibilité* est uniquement mis en avant par les informateurs francophones natifs. D'après eux, une « bonne prononciation » est une prononciation qui n'affecte pas le sens du message et qui évite les malentendus. Aussi, la « bonne prononciation » ne s'applique pas qu'aux apprenants de langue étrangère, l'informatrice 2 précise d'ailleurs que tous les

locuteurs francophones natifs n'ont pas forcément une « articulation facilitante ». Cependant, les discours des enseignants ne nous permettent pas de comprendre de quoi dépend pour eux la compréhensibilité de l'énoncé. Il serait intéressant de mener d'autres investigations à ce sujet. En effet, même si les enseignants utilisent le même terme, il n'est pas sûr que les critères pertinents retenus pour la compréhensibilité soient similaires.

L'analyse précédente met en évidence des représentations contrastées d'une « bonne prononciation ». Au regard de la figure du natif, nous avons relevé que les enseignants non locuteurs natifs avaient tendance à assimiler une « bonne prononciation » à celle d'un locuteur *natif*. Aussi, il apparaît que la prononciation *native* reste un objectif à atteindre d'un point de vue d'apprenant même s'il ne l'est pas d'un point de vue enseignant. Enfin, la « bonne prononciation » présente des représentations hétérogènes. Elle peut correspondre à une prononciation plurielle qui accepte la variation et dont le critère d'évaluation est la compréhensibilité, à une prononciation du français standard ou encore à une prononciation sans variation perceptible pour l'auditeur. Dans le chapitre suivant, nous allons analyser les représentations de l'enseignement de la prononciation.

Chapitre 6. L'enseignement de la prononciation : approche et critique

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur les représentations de l'enseignement de la prononciation. Tout d'abord, nous analysons les qualificatifs de l'enseignement de la prononciation récoltés grâce au questionnaire. Ensuite, nous présentons comment les enseignants se représentent l'enseignement de la prononciation. Enfin, exposons les représentations liées à variation et au français standard dans l'enseignement de la prononciation.

1. Une discipline importante, mais à l'image plutôt négative

Afin de comprendre l'image que les enseignants de l'AFT ont de l'enseignement de la prononciation, nous leur avons demandé dans le cadre du questionnaire de citer 3 adjectifs pour le qualifier. Nous avons récolté 33 réponses, l'ensemble des enseignants s'est donc prononcé sur cette question ouverte. L'analyse thématique des réponses a permis de mettre en évidence 6 catégories dominantes de représentations : *créative*, *amusante*, *utilitaire*, *complexe*, *ennuyeuse* et *lacunaire*. La figure 9 présente le nombre d'occurrences de termes pour chaque catégorie de représentation mise en évidence au sein des 33 réponses.

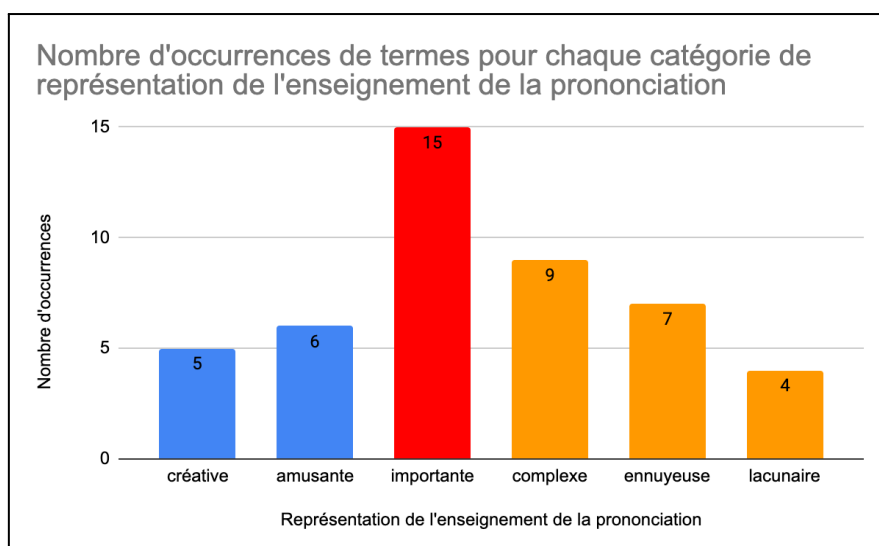


Figure 9 : Graphique illustrant d'occurrence de termes pour chaque catégorie de représentation de l'enseignement de la prononciation, (Leclère, 2023).

La représentation la plus dominante est celle d'un enseignement *important* dans le cadre de l'apprentissage du FLE. Cette représentation est notamment confirmée par les résultats à la question suivante du questionnaire qui demandait aux enseignants d'évaluer l'importance de l'enseignement de la prononciation sur une échelle à différentiel sémantique d'Osgood. Les résultats sont résumés dans la figure 10 ci-dessous. D'après la figure 10, 21 enseignants sur 33 estiment que l'enseignement de la prononciation est *important*. Aussi, nous soulignons qu'aucun des enseignants du panel n'a choisi les graduations 1 et 2 qui indiquent une évaluation moindre de l'importance de la prononciation dans l'enseignement du FLE. Nous pouvons affirmer que l'enseignement de la prononciation est important pour près de 2 tiers des enseignants du panel.

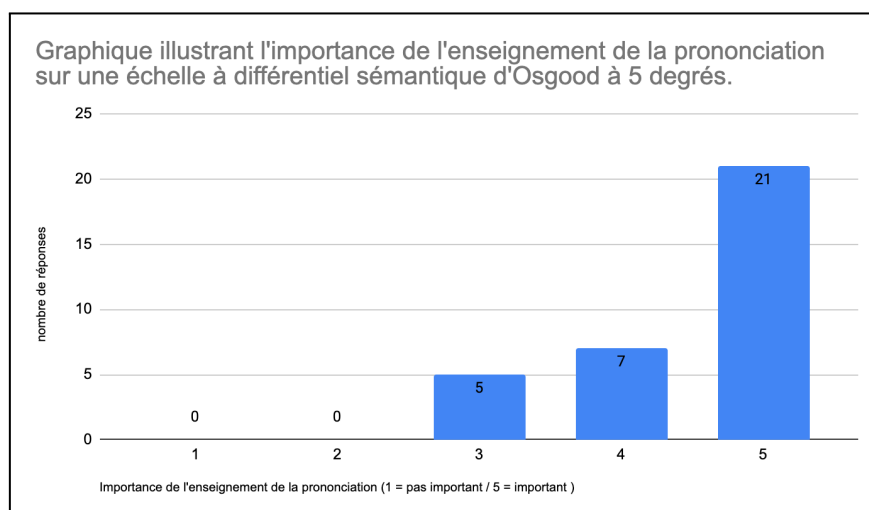


Figure 10 : Graphique illustrant l'importance de l'enseignement de la prononciation sur une échelle à différentiel sémantique d'Osgood à 5 degrés (Leclère, 2023)

Revenons maintenant à la figure 9 (p. 81) présentant les différentes catégories de classement des représentations. Chaque conception mise en évidence renvoie à des termes spécifiques observés dans les réponses des enseignants. Nous listons ci-dessus les termes relevés pour exprimer ces différentes représentations de l'enseignement de la prononciation :

- représentation *créative* : « créatif », « imaginaire », « innovateur » ;
- représentation *amusante* : « ludique », « fun », « amusant », « parfois comique », « rigolo » ;
- représentation *importante* : « important » « essentiel » « indispensable » « basique », « incontournable », « nécessaire » ;

- représentation *complexe* : « compliqué », « difficile », « complexe », « trop théorique » ;
- représentation *ennuyeuse* : « répétitif », « insistant », « ennuyeux » ;
- représentation *lacunaire* : « lacunaire », « insuffisant », « rare », « beaucoup trop maigre ».

Cette analyse thématique met en évidence l'existence de représentations de la prononciation très diverses — voire opposées — au sein du panel. Par exemple, la représentation d'un enseignement *amusant* s'oppose de fait à celle d'un enseignement *ennuyeux*. De plus, les adjectifs utilisés pour qualifier l'enseignement de la prononciation sont de types subjectifs. Afin de compléter l'analyse thématique et de comprendre l'orientation des représentations qui ont émergé, nous avons choisi de procéder à un regroupement des catégories selon les critères *positif*, *neutre* et *négatif*. Ainsi, les représentations *positives* regroupent celles *créatives* et *amusantes*. La représentation *importante* est considérée comme neutre, et les représentations *négatives* regroupent celles de *complexe*, *ennuyeuse* et *lacunaire*.

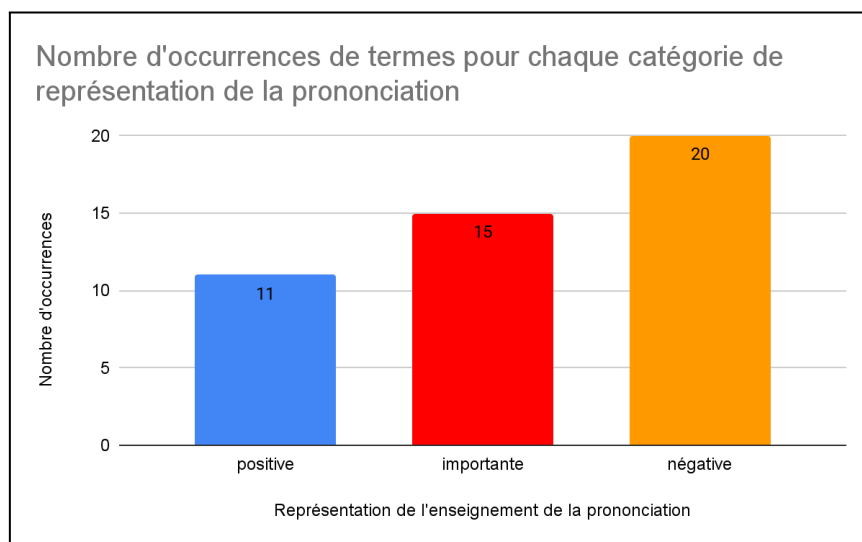


Figure 11 : Graphique illustrant le nombre d'occurrences de termes pour chaque catégorie de représentation de la prononciation (Leclère, 2023).

Ce regroupement présente des représentations *négatives* plus nombreuses que les représentations *positives* et *neutres* de l'enseignement de la prononciation chez les enseignants de l'AFT. Nous attirons l'attention sur le fait que ces représentations *positives*, *neutres* ou *négatives* ne sont pas imperméables. Certains répondants ont cité des adjectifs renvoyant à la fois à des représentations positives et négatives. À titre d'exemple, un

répondant a choisi les adjectifs « essentiel », « difficile », et « comique ». Chacun renvoyant respectivement aux catégories *importante*, *complexe* et *amusante*. De même, un autre répondant a qualifié l'enseignement de la prononciation à la fois de « difficile », « innovateur » et « important », termes qui renvoient respectivement aux catégories *complexe*, *créative* et *importante*.

Pour l'avenir, nous suggérons une analyse linguistique à plus grande échelle des adjectifs subjectifs utilisés pour qualifier l'enseignement de la prononciation, afin de mettre en évidence des représentations à un niveau macro. Dans la section suivante, nous explorons les représentations liées à l'enseignement de la prononciation.

2. Les représentations de l'enseignement de la prononciation

2.1. Entre enseignement de la phonétique et enseignement de la prononciation

Lors des entretiens semi-directifs, nous avons interrogé les enseignants sur leurs expériences, leurs pratiques déclarées d'enseignement de la prononciation et l'image qu'ils se faisaient d'un enseignement de la prononciation « idéal ». Ces questions ont fait émerger des représentations sur l'enseignement, les processus d'apprentissages des apprenants et attesté l'influence des connaissances et/ou formations en phonétique des enseignants sur leurs représentations.

Tout d'abord, nous constatons que 5 informateurs sur les 7 interrogés déclarent utiliser l'alphabet phonétique international (API) lorsqu'ils enseignent la prononciation. L'API est représentée comme un outil qui permet de faciliter la compréhension de la prononciation et de rendre son enseignement plus concret pour les apprenants. Nous illustrons cette représentation par un extrait d'entretien dans lequel l'informatrice 4 parle de l'évolution de ses pratiques d'enseignement de la prononciation :

Extrait 15

« Informatrice 4 : bah en fait justement j'ai plus appris à moins me focaliser sur certaines choses qui sont pas très importantes notamment la prononciation mais ça peut être d'autres choses parfois il y a des traits de prononciation qui vont pas être très importants [...] si il y a une différence c'est que j'ai tendance à plus utiliser mes connaissances en phonétique par exemple quelque chose que je faisais pas du tout avant mais où en fait je me rends compte que ça peut les aider c'est de parler du triangle vocalique de parler de l'API des choses comme ça genre si vraiment ils ont du mal avec le /R/ français par exemple ils ont du mal à se représenter où et-ce qu'il est comment il fonctionne on a l'impression qu'ils nous crachent au visage quelques fois [rire] et du coup ouais juste de sortir l'API enfin le tableau d'expliquer vite fait comment ça fonctionne et de leur dire "du coup ce son-là vous le connaissez il est ici et vous faites juste un peu derrière" en général ils se représentent un peu mieux la chose donc ouais utiliser des connaissances vraiment théoriques de phonétique et de phonologie parfois je me

suis rendue compte que ça pouvait bien aider donc si j'ai le temps et si je vois que ça les intéresse vraiment [propos incompréhensibles] [...]

Enquêtrice : ok et selon toi pourquoi tu penses que ça peut les aider ?

Informatrice 4 : euh l'API ?

Enquêtrice : oui ce que tu disais utiliser tes connaissances en phonétique leur transmettre ça

Informatrice 4 : je pense que c'est parce que c'est plus concret l'API c'est sous forme de tableau mais c'est vraiment un dessin parfois ça m'arrive d'utiliser des coupes transversales aussi plutôt en cours privé quand j'ai le temps ou dessiner une coupe vite fait pour leur montrer mais pareil le tableau API c'est vraiment un dessin de la tête quoi du fonctionnement avec la gorge et tout et ça leur permet de mieux se représenter concrètement où sont les sons évidemment c'est quelque chose que je fais avec les adultes pas tellement avec les ados et les enfants mais ouais ça conceptualise un peu la chose c'est plus simple que juste de leur dire "bah il faut le faire là et pis c'est un /R/" bah ils le savent que c'est un /R/ ils l'ont déjà entendu mais ouais » (extrait d'entretien, informatrice 4).

Dans ce passage, on observe que pour l'informatrice 4, l'utilisation de l'API permet de conceptualiser l'apprentissage de la prononciation en le rendant plus tangible pour les apprenants. L'API n'est pas le seul outil déclaré à être utilisé pour rationaliser la prononciation. Les enseignants déclarent aussi recourir à des coupes sagittales (informatrice 4, informateur 6) et au trapèze vocalique (informatrice 7, informateurice 2). Il semble que les enseignants se représentent l'enseignement de la prononciation en partie par l'enseignement de la phonétique entendue comme discipline descriptive. En effet, on observe dans les discours des enseignants l'idée que la conscientisation de la prononciation et l'apprentissage de la phonétique facilitent l'acquisition de la prononciation en langue étrangère. Cette représentation est influencée à la fois par l'expérience d'apprentissage en langue étrangère de la prononciation (informateurice 2 et informateur 6), par leur formation en phonétique (informateur 2 et informatrice 3), ou par leur l'expérience d'enseignement (informatrice 4). Nous retrouvons ici les trois facteurs influençant les représentations enseignantes identifiés par Borg (dans Alghanni & Shukri, 2016).

Cette représentation d'un enseignement de la prononciation favorisant la conscientisation de l'acte de prononciation se retrouve également dans le discours des enseignants lorsqu'on leur demande d'imaginer un cours de prononciation idéal. Pour l'informatrice 3, un cours idéal de prononciation est basé sur des exercices de discrimination auditive à partir de paires minimales. L'informateur 6 fait référence à des visionnages de film présentant l'articulation des sons et des exercices de répétition. Aussi, l'informateurice 2 évoque : la transmission de concepts « de base » en phonétique, l'explication de l'API et du fonctionnement des organes articulatoires. On constate que les représentations de

l'enseignement de la prononciation se fondent sur des critères explicites et théoriques. Ainsi, on peut affirmer que les représentations de l'enseignement de la prononciation des informateurs rejoint les principes de la méthode articulatoire évoquée en amont (Chapitre 4, section 4.4.1.1), et selon laquelle la connaissance des mécanismes articulatoires faciliterait la production des sons.

2.2. Les représentations des approches et méthodes d'enseignement de la prononciation

Précédemment, nous avons mis en évidence l'existence d'une représentation *lacunaire* et *ennuyante* de l'enseignement de la prononciation au sein de notre panel grâce à l'analyse des résultats au questionnaire. Si l'on observe les discours des informateurs, on se rend compte que ces représentations *lacunaires* et *ennuyées* sont parfois liées à la représentation des différentes approches et méthodes d'enseignement de la prononciation.

Concernant la représentation *lacunaire* de l'enseignement de la prononciation, l'informatrice 4 estime que l'approche actionnelle ne permet pas aux apprenants de développer des stratégies de compréhension d'une norme phonétique non « standard ». L'informateur 6 considère que la méthode actuelle d'enseignement de la prononciation — qualifiée de classique et basée sur l'écoute et la répétition — n'est « pas complète » et a besoin d'innovation. L'informatrice 7 qualifie quant à elle les méthodes actuelles de « nouvelles-vieilles méthodes », suggérant le caractère figé des méthodes utilisées.

Concernant la représentation *ennuyante* de l'enseignement de la prononciation, on s'aperçoit que cette catégorisation est liée pour l'informateur 1 à la méthode articulatoire. Durant l'entretien, l'enseignant a évoqué l'évolution de ses pratiques et a déclaré avoir utilisé précédemment dans sa carrière des méthodes de phonétique pour l'enseignement de la prononciation :

Extrait 16

« Enquêtrice : et tu as toujours eu cette approche ou elle s'est modifiée au cours du temps ? »

Informateur 1 : je pense qu'avant peut être je faisais plus les vrais cours de phonétiques avec des livres des exercices de discrimination des écoutes euh et je pense que ça m'a un peu soulé en fait [rire] je sais pas naturellement j'ai eu envie de l'intégrer en classe [...]

Enquêtrice : et tu dis que les exercices de discriminations et cetera ils t'ont "soulé" est-ce que tu pourrais expliquer pourquoi et développer ?

Informateur 1 : non je dis juste que c'est je sais pas je sais pas je préfère avancer sur d'autres choses que de faire des exercices de discrimination j'en fais encore un peu mais j'ai des souvenirs que j'avais un livre on devait écouter /pə/-/pu/-/te/-tu/ et on devait euh trouver la bonne réponse mais je sais pas ça m'a je m'en suis un peu éloigné peut être parce que c'est un peu répétitif je sais pas comme je te dis je préfère l'intégrer à la classe naturellement sans

vraiment en faire un cours je fais pas de dictée par exemple» (extrait d'entretien, informateur 1).

Dans cet extrait, on relève que l'informateur 1 qualifie certaines méthodes de phonétique de « répétitives », il précise que cela l'a amené à modifier son enseignement de la prononciation. Nous retrouvons ici l'idée défendue par Melo-Pfeifer et Pinto (2009) selon laquelle les représentations influencent les pratiques. Il déclare ainsi ne plus avoir recours à des méthodes de phonétique et d'exercices de discrimination au profit d'un enseignement de la prononciation diffus dans le cours. Pour l'informateur 1, l'émergence d'une représentation que l'on peut qualifier de *négative* semble avoir fait évoluer ses pratiques. À ce titre, nous soulignons l'emploi du verbe *souïler* dans le premier tour de parole de l'enseignant, bien qu'il nuance son propos dans le second. Nous rattachons cette représentation des méthodes de phonétique à la position de Billières (2015b) selon laquelle l'approche articulatoire peut provoquer un rejet de la part des apprenants et des enseignants par son caractère répétitif.

3. Variation phonique et français standard

3.1. Représentations du français standard

Dans l'imaginaire collectif, la variation du français s'oppose au français qualifié de *standard*. Par conséquent, avant de nous attarder sur les représentations de la variation phonique, il convient de présenter les représentations du français standard et donc de la norme phonétique de référence au sein du groupe d'informateurs. En premier lieu, nous constatons que les représentations du français standard et de sa prononciation sont diversifiées. Les informatrices 4 et 3 partagent la représentation que le français standard permet d'être compris par le plus grand nombre de locuteurs dans l'espace francophone. L'informatrice 4 ajoute que le français standard est un français qui « n'existe pas sauf dans les livres de FLE » (extrait d'entretien n° 19, p. 90). L'informateur 6 considère le français standard comme un repère pour l'apprentissage de la prononciation. Nous illustrons cette représentation par l'extrait suivant :

Extrait 17

« Enquêtrice : comment vous est-ce que vous positionnez par rapport à l'enseignement du français que vous dites standard ?

Informateur 6 : bon qu'est-ce que vous voulez savoir ? si je pense qu'il faut enseigner le français standard ou ?

Enquêtrice : par exemple

Informateur 6 : donc pour l'enseignement de la langue c'est vrai qu'il faut avoir des repères et des références donc probablement ça serait plus efficace d'enseigner la prononciation par

rapport [interruption] donc oui je pense qu'il faut avoir une référence donc le français standard bah c'est considéré comme la référence » (extrait d'entretien, informateur 6).

Dans cet extrait, nous relevons l'adhésion de l'informateur 6 à l'idée qu'il faille une norme de référence pour l'enseignement de la prononciation. Nous précisons que dans le cadre de l'échange, l'enseignant se réfère à l'accent parisien, qu'il considère comme l'accent dominant. Cette représentation de la norme de référence fait échos à la conception de Miras, Aguilar et Auzéau (2017) d'une norme phonétique structurante de l'apprentissage de la prononciation. Toutefois, l'enseignant ne remet pas en question le statut dominant de la norme phonétique du français standard. À l'inverse, l'informateurice 2 exprime sa connaissance et une adhésion partielle à la représentation d'une norme comme repère pour l'apprentissage, mais suggère que cette norme soit plurielle :

Extrait 18

« Enquêtrice : pas de soucis et qu'est-ce que tu penses de la prononciation du français ? quelle image tu as de cette prononciation ?

Informateurice 2 : non maintenant je trouve l'image que j'ai du français en termes de prononciation ben moi j'ai un peu un petit souci encore une fois avec le fait d'avoir un français standard notamment lorsqu'en fait on est dans une zone géographique où ce français standard a très peu de chance d'être produit [...] bah je trouve que voilà j'ai un peu un problème avec ça parce que j'aimerais qu'on s'adapte un petit peu plus avec justement avec le large éventail qu'on a je suis d'accord effectivement qu'avoir parfois une référence un curseur un point de curseur pour se référer c'est utile mais je pense que ce point de curseur peut être pluriel aussi et donc pour moi la prononciation française elle est problématique en ce sens parce que en fait on la questionne peu sur son statut sur sa place sur sa pertinence quand on est dans une situation géographique différente [...] » (extrait d'entretien, informateurice 2).

Dans ce passage, nous observons l'adhésion à une norme de référence — ou « curseur » — comme repère pour l'apprentissage de la prononciation. Toutefois, cette adhésion n'est que partielle. Une rupture entre la pensée de référence et la pensée individuelle de l'informatrice est opérée par l'expression de la subjectivité de l'enseignante et l'emploi des modalisateurs « mais je pense que ». Ainsi, elle exprime que la norme de prononciation du français peut être plurielle et doit être réfléchie au regard du contexte géographique de l'apprentissage. Dans la poursuite de l'échange, l'enseignant·e évoque notamment le cas particulier de l'AFT où la norme phonétique de référence ne correspond pas à la norme phonétique d'usage du français canadien. Cette représentation d'une norme de prononciation plurielle et variable rejoint la pédagogie plurinormée de l'enseignement de la variation évoqué en amont (Chapitre 4, section 4).

Dans le cadre du questionnaire, nous avons également interrogé le panel pour savoir si la norme de prononciation enseignée aux apprenants devait uniquement être celle du français *standard*. Nous présentons les 33 réponses obtenues dans la figure suivante :

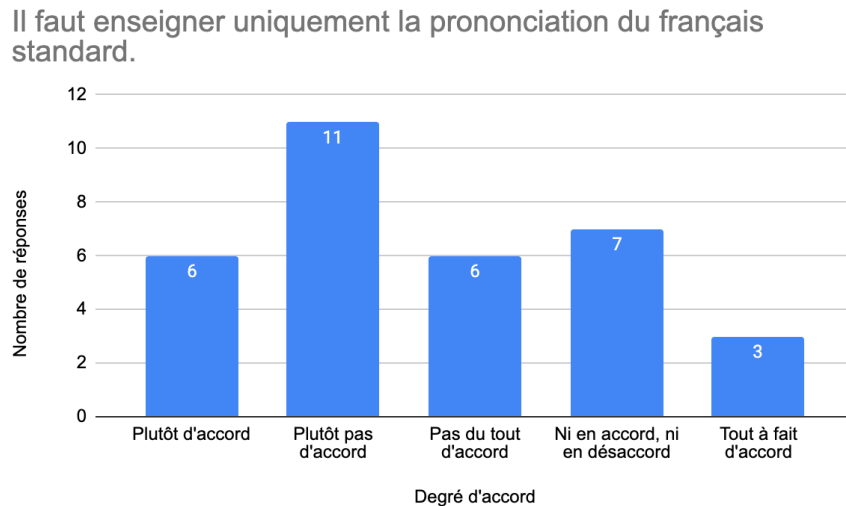


Figure 12 : Graphique illustrant le nombre de réponses selon le degré d'accord ou de désaccord des 33 enseignants du panel à l'affirmation « Il faut enseigner uniquement la prononciation du français standard » (Leclère, 2023).

D'après la figure 12, sur les 33 enseignants s'étant exprimés, 3 sont *tout à fait d'accord*, 6 sont *plutôt d'accord*, 7 ne sont *ni en accord ni en désaccord*, 11 sont *plutôt pas d'accord*, et enfin 6 ne sont *pas du tout d'accord*. Si l'on cumule les résultats des colonnes *plutôt pas d'accord* et *pas du tout d'accord*, on constate que plus de la moitié des répondants (17/33) sont en désaccord avec l'affirmation. Ainsi, on constate une tendance du panel à considérer que la prononciation du français dit *standard* ne doit pas être la seule norme phonétique enseignée. Cependant, l'analyse des réponses au questionnaire ne nous permet pas d'accéder aux représentations de l'enseignement de la variation phonique. En revanche, l'analyse des entretiens a mis en évidence que l'enseignement de la variation était considéré comme compliqué. Nous explicitons cette représentation dans la section suivante.

3.2. La variation, un enseignement compliqué

La représentation que l'enseignement de la variation de la prononciation est compliquée est partagée par les informateurs 1, 2 et 4. Toutefois, cette catégorisation ne repose pas sur les mêmes fondements d'un informateur à l'autre. Pour l'informateur 1, l'enseignement de la variation phonique est compliqué pour les apprenants. L'enseignant

estime que les apprenants ne sont pas en mesure de discriminer les différentes variations phoniques avant un niveau très avancé. Ainsi, pour l'informateur 1, la complexité repose sur un fondement de performance des apprenants.

Pour l'informatrice 4, l'enseignement de la variation est compliqué, car dans un groupe d'apprenants, les besoins sont hétérogènes :

Extrait 19

« Informatrice 4 : [...] c'est dommage d'enseigner un français qui concrètement n'existe pas sauf dans les livres de FLE mais en même temps je vois pas trop comment on peut faire autrement parce que c'est ça sur une classe de sept il y en a qui prennent des cours de français parce qu'ils veulent voyager en France il y en a qui veulent s'installer en France il y en a qui veulent juste voyager autour du monde il y en a qui le font parce qu'ils travaillent avec des Québécois il y en a qui le font parce qu'ils ont de la famille française on peut pas c'est compliqué de s'arrêter sur un français spécifique dans l'enseignement quoi les cours privés sont plus intéressants pour ça [...] » (extrait d'entretien, informatrice 4).

Dans ce passage, l'informatrice 4 fait référence une variation phonique de type diatopique et à la norme phonétique en réception. Selon Falkert (2019), rappelons que la variation diatopique doit être enseignée de manière contextualisée et se baser sur les difficultés de compréhension du groupe d'apprenants. Or, dans le cadre d'une classe aux profils linguistiques et aux besoins hétérogènes, les difficultés et objectifs de compréhension le seront également. Ainsi, on comprend que la sensibilisation à des normes différentes d'usages en réception complexifie l'enseignement de la variation phonique.

Pour l'informatrice 2, la représentation de l'enseignement de la variation phonique est jugée compliquée en raison des compétences théoriques qu'elle nécessite et des questions didactiques qu'elle soulève : comment didactiser un document audio pour l'enseignement de la variation ? Quelle norme adopter, et sur quel fondement ? Cette dernière interrogation renvoie notamment au critère linguistique de l'élaboration de la norme pédagogique neutre de Valdman évoqué précédemment (Chapitre 4, section 4). Nous rappelons que ce critère préconise que « la norme pédagogique doit refléter le comportement observable des locuteurs dans la langue cible en tenant compte notamment des variantes linguistiques les plus fréquentes ou les plus caractéristiques des variétés diaphasiques et diastratiques ciblées » (Valdman, dans Favart, 2010). De ce fait, l'élaboration de la norme pédagogique suggère un travail d'enquête approfondie des variétés ciblées. Dans le contexte canadien et ontarien, l'enjeu est donc d'enseigner une norme pédagogique neutre adaptée aux variétés du français auxquelles seront exposés les apprenants.

3.3. *Les représentations de la variation de la prononciation*

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé à partir des entretiens les représentations de la langue française et de sa prononciation, ainsi que celle du québécois, au sein du groupe d'enseignants. Dans cette section, nous allons nous concentrer davantage sur la représentation de la prononciation d'un point de vue de la variation. Dans le cadre des entretiens semi-directifs menés, nous avons demandé aux enseignants ce qu'ils pensaient de la diversité/variation de la prononciation du français. À partir des réponses apportées, nous avons pu mettre en évidence plusieurs représentations.

Pour les informateurs 2 et 6, la variation de la prononciation du français est considérée comme *positive* :

Extrait 20

« Enquêtrice : et qu'est-ce que vous pensez vous de cette diversité de prononciation des francophones ?

Informateur 6 : je pense que c'est un avantage tout accent ou toute langue dérivée d'une langue principale je pense c'est quelque chose de positif c'est une si vous voulez c'est la résultante d'une partie d'une composante d'une culture enfin je pense pas que c'est quelque chose qui est négatif ou quelque chose qui est menaçant pour la composante principale de la culture mais c'est une dérivée qui est c'est quelque chose de positif » (extrait d'entretien, informateur 6).

Extrait 21

« Enquêtrice : ok [rire] et qu'est-ce que tu penses toi de la diversité de la prononciation française ?

Informateurice 2 : [...] bah moi je trouve que c'est ça qui fait que justement on se détache un petit peu de cette identité monolithique du français parce que finalement voilà quelqu'un francophone n'est pas forcément quelqu'un qui vient de France euh si on parle de l'Europe rien que l'Europe ben il y a la Belgique il y a le Luxembourg il y a la Suisse euh il y a des communautés aussi qui se construisent maintenant parce qu'on est dans un monde hyper mondialisé euh ben il y a des immigrants français partout qui créent des communautés et donc bah forcément qui vont aussi ben mélanger la langue d'accueil et leur langue d'origine donc ce sera plus le même français tel qu'ils le parlaient dans leur ville natale ou je ne sais quoi mais pour moi cette pluralité elle est pour moi positive parce que ça montre que le français est pas seulement cantonné à des frontières géographiques définies le français maintenant a plusieurs visages a plusieurs richesses il y a des expressions qui apparaissent parce que dans certaines zones géographiques ben c'était pertinent de les faire apparaître et je trouve que c'est ça qui enrichit en fait la langue qui enrichit l'image de la langue c'est pas en restant avec ses limites avec sa rigidité moi je trouve que c'est mieux d'avoir justement cette fluidité [...] » (extrait d'entretien, informateurice 2).

Dans l'extrait 20, l'informateur 6 se représente positivement et culturellement la variation phonique. On observe un parallélisme entre la diversité culturelle et la diversité linguistique qui se réalise dans la variation. La variation de prononciation est représentée comme une manifestation, le résultat de la diversité culturelle. Il est intéressant de relever que

la diversité de la prononciation ne renvoie pas seulement à la variation diatopique, mais également à la variation diaphasique ou diastratique. En effet, dans la suite de l'entretien, l'informateur 6 évoque l'exemple du verlan comme « langue dérivée ». Dans l'extrait 21, l'informateurice se représente aussi positivement la variation de la prononciation du français. La représentation positive s'exprime à travers l'emploi de termes mélioratifs comme « richesse », « enrichit », « positive » qui s'opposent à l'« identité monolithique du français ». Ici, la variation des prononciations francophones jouit d'une représentation positive face à une représentation rigide et enfermée d'un français « monolithique » qui ne reconnaîtrait qu'une seule norme de prononciation. Aussi, nous relevons à la fin du tour de parole de l'informateurice 2 une dissociation dans ses représentations selon le point de vue adopté. En effet, elle précise que la variation est positive pour elle, car elle est une « locutrice native » et que cette image serait différente si elle était apprenante de FLE.

Pour résumer, ce dernier chapitre nous a permis de constater que l'enseignement de la prononciation a une image globalement négative malgré qu'il soit considéré comme important par les répondants. Les représentations négatives de l'enseignement de la prononciation peuvent être catégorisées selon 3 critères : complexe, lacunaire et ennuyant. De plus, nous avons aussi mis en avant que la représentation de l'enseignement de la prononciation était fortement influencée par les connaissances et la formation en phonétique des enseignants. Ainsi, les enseignants se représentent l'enseignement de la prononciation en partie comme l'enseignement de la phonétique. Cette représentation s'accompagne de la conviction que l'utilisation d'outils de phonétique descriptive permet de rendre la prononciation plus concrète et consciente pour les apprenants. Enfin, nous avons mis en évidence que pour les enseignants du panel, l'enseignement de la prononciation ne doit pas reposer uniquement sur la norme phonétique du français standard. Toutefois, certains enseignants ont une représentation compliquée de l'enseignement de la prononciation.

Conclusion

Ce travail de recherche proposait de dresser un panorama des représentations de la prononciation et de son enseignement au sein des enseignants de l'Alliance Française de Toronto. Nous les résumons ci-dessous.

Il apparaît que la représentation de la prononciation est centrée sur des dimensions segmentales, évaluatives et physiologiques. Aussi, deux conceptions opposées sont identifiées, l'une descriptive et l'autre prescriptive. La prononciation du français jouit de représentations positives par l'ensemble des enseignants entretenus. Cependant, on note la coexistence de représentations négatives - complexité, manque de logique - chez les enseignants francophones natifs. Les représentations de la prononciation du français québécois sont positives et négatives, indépendamment du profil des enseignants. Une tendance à la représentation de la « bonne prononciation » comme celle « native » chez les enseignants non-francophones natifs a été identifiée. À l'inverse, les enseignants francophones natifs se représentent la « bonne prononciation » selon le critère compréhensibilité de l'énoncé. De plus, la figure du natif bénéficie d'une représentation plurielle liée à la francophonie. En outre, la prononciation native présente deux représentations paradoxales. Elle est considérée comme un objectif à viser en tant qu'apprenant, mais pas en tant qu'enseignant. L'enseignement de la prononciation est considéré comme important par plus de la moitié des enseignants du panel, mais tend à avoir des représentations négatives - complexe, ennuyeux, lacunaire -. Pour finir, la variation phonique du français présente des représentations positives, bien qu'elle soit considérée comme compliquée à enseigner par les enseignants interrogés.

Initialement, notre question de recherche a émergé suite à l'identification de représentations négatives sur l'enseignement de la prononciation, qualifié de « parent pauvre » et d'« ennuyeux ». Nous nous sommes demandés si ces représentations étaient partagées par les autres enseignants de l'Alliance. Au regard des résultats obtenus, il s'avère que la représentation d'un enseignement ennuyeux est bien partagée par d'autres enseignants. Cependant, la représentation du parent pauvre, c'est-à-dire d'une discipline qui serait considérée comme secondaire, n'est pas partagée par les enseignants du panel qui considèrent largement que l'enseignement de la prononciation est important. Aussi, nous nous sommes demandés comment ces représentations se construisaient et pouvaient influencer

l'enseignement. À ce titre, nous avons mis en évidence que les connaissances et/ou la formation des enseignants en phonétique amenaient certains enseignants à assimiler l'enseignement de la prononciation à celui de la phonétique.

Évidemment, cette recherche comporte des limites. Tout d'abord, ce panorama des représentations n'est pas représentatif de l'ensemble de l'équipe de l'AFT. En effet, moins d'un tiers des enseignants de l'AFT a répondu au questionnaire et seulement sept ont réalisé un entretien. De plus, le contexte de l'entretien influence la manière dont les informateurs répondent aux questions pour préserver leur face. D'ailleurs, plusieurs enseignants m'ont confié s'être « préparés » en amont de l'entretien afin de pouvoir répondre à des questions en lien avec la prononciation. De ce fait, on peut supposer que leurs discours ont été influencés. En outre, en tant qu'enquêtrice, la difficulté de conserver une attitude neutre et une stabilité dans l'énonciation des questions a pu également influencer les réponses apportées. Enfin, l'impact des représentations sur l'enseignement n'est pas observable dans cette recherche. Nous l'avons analysée sur la base des pratiques déclarées. Afin de comprendre comment les représentations influencent effectivement l'enseignement de la prononciation, il serait pertinent de mener une recherche complémentaire. Il serait intéressant de réaliser des observations de classe ainsi que des entretiens de confrontations. Ceci permettrait également de mettre en avant des représentations sur les processus d'apprentissage de la prononciation.

Pour conclure, bien que cette recherche ne porte pas sur la conception d'un dispositif ou une expérience d'enseignement, elle m'a apporté beaucoup pour ma future carrière d'enseignante de FLE. Grâce à mes lectures et aux échanges avec les enseignants, j'ai pu questionner mes propres représentations et pratiques de l'enseignement de la prononciation. Je me suis rendue compte de l'importance d'aborder la variation phonique en tenant compte du contexte d'apprentissage et des besoins des apprenants. Enfin, j'ai également pris conscience du pouvoir des représentations sur les pratiques de classe et les processus d'apprentissage. Par conséquent, j'aimerais à l'avenir développer dans mes classes des outils permettant de recueillir et de travailler sur les représentations des apprenants qu'ils soient en lien ou non avec la prononciation.

Bibliographie

Cette bibliographie suit les normes APA 7th.

Alghanmi, B., & Nadia Shukri, N. (2016). The Relationship between Teachers' Beliefs of Grammar Instruction and Classroom Practices in the Saudi Context. *English Language Teaching, 9*-7. DOI : <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n7p70>

Auger, N. (2021a). Chapitre 9 : De la présence du français dans la mondialisation à ses représentations. Dans J-L. Chiss. (dir.), *Le FLE et la francophonie dans le monde* (p. 91-101). Paris Armand Colin. DOI : <https://doi.org/10.3917/arco.chiss.2021.01.0091>

Auger, N. (2021b). Chapitre 10 : Les effets des représentations du français langue étrangère sur les locuteurs. Dans J-L. Chiss. (Éd.), *Le FLE et la francophonie dans le monde* (p. 103-109). Paris Armand Colin. DOI : <https://doi.org/10.3917/arco.chiss.2021.01.0103>

Billières, M. (2005). Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail. *Cognition, Représentation, Langage*. Consulté sur : <https://journals.openedition.org/corela/1110>

Billières, M. (2016). La phonétique corrective est-elle soluble dans la didactique ?. Dans L. Abou Haidar & R. Llorca. (dir), *Le français dans le monde. Recherches et applications. L'Oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole* (60, p. 118-127). Clé international - Le français dans le monde.

Boissonneault, J. (2018). Essai sur le français parlé en Ontario : entre représentations et légitimité. *Cahiers Charlevoix, 12*, 89-116. DOI : <https://doi.org/10.7202/1048917ar>

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System, 39*, 370-380. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>

Boula de Mareüil, P. (2016). Les accents et la variation. Dans S. Detey, I. Racine, Y. Kawagucki & J. Eychenne. (Éds.), *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant* (p. 30-33). CLE International.

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

Boyer, H. (2021). Représentation. *Langage et société, HSI*, 301-304. DOI : <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0302>

Briet, G., Collige, V. & Rassart-Eeckhout, E. (2014). *La prononciation en classe*. PUG.

Candea, M. (2021). Accent. *Langage et société, HSI*, 19-22. DOI : <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0020>

Canut, C. (2000). Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistique". *Langage et société, 93*, 71-97. DOI : <https://doi.org/10.3917/l.s.093.0071>

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignement. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Étude de référence*. Conseil de l'Europe. Consulté sur : <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>

Chaubet, F. (2004). L'alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914). *Revue historique*, 632, 763-785. DOI : <https://doi.org/10.3917/rhis.044.0763>

Detey, S., & Le Gac, D. (2008). Didactique de l'oral et normes de prononciation : quid du français « standard » dans une approche perceptive ? Dans J. Durand, B. Habert & B. Laks. (Éds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF2008* (p. 475-487). Institut de linguistique française. Consulté sur : <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08209.pdf>

Detey, S. (2010). Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité/acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone. Dans B. Olivier & I. Schaffner (Éd.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (p. 155-168). Palaiseau : Éditions de l'École polytechnique.

Detey, S., & Racine, I. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? *Revue française de linguistique appliquée*, 17, 81-96. DOI : <https://doi.org/10.3917/rfla.171.0081>

Detey, S., & Lyche, C. (2016). Le français de référence et la norme. Dans S. Detey, I. Racine, Y. Kawagucki & J. Eychenne. (Éds.), *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant* (p. 23-29). CLE International.

Didelot, M., Racine, I., Zay, F., & Prikhodkine, A. (2019). Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : L'intelligibilité comme enjeu. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(1). DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4333>

Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratiques*, 145-146, 179-196. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1551>

Falkert, A. (2019). La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16-1. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4309>

Gadet, F. (2021). Variation. *Langage et société, HSI*, 331-336. DOI : <https://doi.org/10.3917/lis.hs01.0332>

Gélinas Proulx, A. & Dionne, É. (2010). Compte rendu de [Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien (2e éd. refondue). *Mesure et évaluation en éducation*, 33(2), 127-131. DOI : <https://doi.org/10.7202/1024898ar>

Guimelli, C. (1999). Les représentations sociales. Dans C. Guimelli., *La pensée sociale* (p. 63-78). Presses Universitaires de France.
DOI : <https://doi.org/10.3917/puf.guime.1999.01>

Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet., *Les représentations sociales* (p. 45-78). Presses Universitaires de France.
DOI : <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>

Launoit, J-P. (2006). L'Alliance française : un facteur de rayonnement de la culture française. *Revue internationale et stratégique*, 63, 161-164. DOI :
<https://doi.org/10.3917/ris.063.0161>

Leclère, C. (2021). *Étude argumentative du halo puriste dans les débats en ligne autour de la migration : entre discours normatif et disqualification* (master 1). Université Grenoble-Alpes, Grenoble.

Leclère, C. (2022). *Lier l'oral et l'écrit en classe de FLE* (master 1). Université Grenoble-Alpes, Grenoble.

Léon, P. (2007). *Phonétisme et prononciation du français (5ème éd.)*. Armand Colin.

Lhote, É. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *Études de linguistique appliquée*, 123-124, 445-453. DOI : <https://doi.org/10.3917/ela.123.0445>

Melo-Pfeifer, S., & Pinto, S. (2009). Évolution des images du FLE à l'université : une étude de cas au Portugal”, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 6-1. Consulté sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/2112>

Miras, G., Río, J. I. A., & Auzéau, F. (2016). Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : Le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français. *Le Langage et l'Homme*, 2, 51-63.

Miras, G., Aguilar, J., & Auzéau, F. (2017). Regards croisés sur la norme en français oral : Représentations autour de son enseignement/apprentissage en contexte FLE/S. Dans C. Fisher, R. Gagnon & J.-F. de Pietro (Éds.), *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques* (p. 275-290). Presses universitaires de Namur. Consulté sur : <http://books.openedition.org/pun/6702>

Moïse, C. (2009). Le poids de la langue française, entre sentiment de menace et dynamiques langagières. Dans M. Gasquet-Cyrus & C. Petitjean. (dir.), *Le poids des langues* (p. 237-253). L'Harmattan. <https://hal.science/hal-02495561>

Moore, D., & Py, B. (2008). Chapitre 6 Introduction : discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate. (dir.), D. Lévy & C. Kramersch., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 271-279). Éditions des archives contemporaines.

Morin, Y-C. (2000). Le français de référence et les normes de prononciation. *CILL* 26, 1-4, 91-135. Consulté sur : <https://ycmorin.net/wp-content/uploads/2018/09/Morin-2000-Francais-de-reference.pdf>

Moussouri, E. (2010). Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7-2. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2153>

Muni Toke, V. (2013). Le locuteur natif et son idéalisation : un demi-siècle de critiques. *Histoire Épistémologie Langage*, 35-2, 5-15. Consulté sur : https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2013_num_35_2_3454

Paveau, M-A. (2021). Novas proposições sobre a linguística popular: metadiscursos militantes e crianças-linguistas. Dans R. Leiser Baronas & M.-I. Pagliarai Cox. (dir.), *Linguística popular/Folk Linguistics. Práticas, proposições e polêmicas* (p. 27-50). Campinas Pontes Editores. Consulté sur : <https://hal.science/hal-03328498/document#:~:text=La%20folk%20linguistique%20est%20un,l'usage%20de%20la%20langue>.

Petitjean, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. (Thèse de doctorat, Université de Provence - Aix-Marseille I ; Université de Neuchâtel). HAL. Consulté sur : <https://theses.hal.science/tel-00442502>

Pillot-Loiseau, C. (2020). Évolution et prise en compte des représentations et ressentis d'apprenants de la prononciation du français. Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF 2020. *SHS Web of Conferences*, 78. DOI : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807008>

Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, 6-19. DOI : <https://doi.org/10.3917/lang.154.0006>

Remysen, W. (2019). Les communautés francophones dans les provinces majoritairement anglophones du Canada : aperçu et enjeux. *Travaux de linguistique*, 1(78), 15-45. DOI : <https://doi.org/10.3917/tl.078.0015>

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Représentations. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 191-196). De Boeck Supérieur. DOI : <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0191>

Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français langue étrangère (FLE). *Revista de Linguas Modernas*, 14, 183-196. Consulté sur : <https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-03205907/document>

Weber, C. (2016). Variation et variabilité de la prononciation : quelle place en didactique du FLE. Dans L. Abou Haidar & R. Llorca. (dir.), *Le Français dans le monde. Recherches et applications. L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole* (60, p. 35-46). Clé international - Le français dans le monde.

Woisard, V., Espesser, R., Ghio, A., & Duez, D. (2013). De l'intelligibilité à la compréhensibilité de la parole, quelles mesures en pratique clinique ?. *Revue de Laryngologie Otologie Rhinologie*, 134(1), 27-33. Consulté sur : <https://hal.science/hal-01486715v1/document>

Wynants, B. (1996). La construction sociale et les transformations de l'orthographe française. *Recherches sociologiques*, 1, 65-90. Consulté sur : https://sharepoint.uclouvain.be/sites/rsa/Articles/1996-XXVII-1_05.pdf

(2018). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. (traduit par G. Breton et C. Tagliante). Conseil de l'Europe. Consulté sur : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

(2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. Consulté sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Sitographie

Cette sitographie suit les normes APA 7th.

Billières, M. (2015a). *La norme phonétique en français*. Au son du FLE. Consulté sur : <https://www.verbotonale-phonetique.com/norme-phonetique-francais/>

Billières, M. (2015b). *La méthode articulatoire*. Au son du FLE. Consulté sur : <https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-articulatoire/>

Billières, M. (s.d.). *Séquence 4 : Méthode articulatoire et méthode verbo-tonale*. Phonétique corrective en FLE - Méthode verbo-tonale. Consulté sur : <https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/seq04P0201.html>

Centre de la Francophonie des Amériques. (s.d.). *La francophonie au Canada*. Consulté sur : <https://francophoniedesameriques.com/zone-franco/la-francophonie-des-ameriques/amerique-du-nord/canada>

Fondation des Alliances Françaises. (2018). *Plan Alliance 2020 - Pour un réseau des Alliances Françaises connecté, innovant et solidaire*. Consulté sur : https://www.fondation-alliancefr.org/wp-content/medias/RESPONSABLES_DALLIANCES/PLANAF2020/DossierPlan2020-janvier2018.pdf

Fondation des Alliances Françaises. (2021). *Les Alliances Françaises dans le monde - Data 2021 - Amérique du Nord et Caraïbes anglophones*. Consulté sur : https://www.fondation-alliancefr.org/wp-content/medias/DATA2021/LIVRETS2021/LivretsDATA2021_ZONE_C.pdf

Fondation des Alliances Françaises. (2022). *Fonctionnement de la fondation*. Consulté sur : <https://www.fondation-alliancefr.org/?p=440>

Galligani, S. (2023). *Méthodologie du mémoire - Outils méthodologiques pour le recueil de données : l'entretien*. Moodle Université Grenoble-Alpes. Consulté sur : <https://cours.univ-grenoble-alpes.fr/mod/page/view.php?id=153401>

Gouvernement du Canada. (s.d., a). *Guide sur la Charte canadienne des droits et libertés*. Consulté sur : <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/comment-droits-protéges/guide-charte-canadienne-droits-libertes.html#a14>

Gouvernement du Canada. (s.d., b). *Article 23 – Droits à l'instruction dans la langue de la minorité*. Consulté sur : <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/check/art23.html#:~:text=L%27article%2023%20garantit%20le,la%20C%2DB%20au%20paragraphe%20343>

© Imprimeur du Roi pour l'Ontario, 2017. (2017). *Université de l'Ontario français (Loi de 2017 sur l')*, L.O. 2017, chap. 34, Annexe 43. Ontario. Consulté sur : <https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/17u34/v1#BK5>

Licence du gouvernement ouvert - Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Ontario. Consulté sur : https://files.ontario.ca/edu_5/edu-amenagement-linguistique-policy-french-language-education-fr-2023-04-04.pdf

Licence du gouvernement ouvert - Ontario. (2019). *Profil de la population francophone de l'Ontario – 2016*. Ontario. Consulté sur : <https://www.ontario.ca/fr/page/profil-de-la-population-francophone-de-lontario-2016>

Licence du gouvernement ouvert - Ontario. (2020). *Conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires*. Ontario. Consulté sur : <https://www.ontario.ca/fr/page/conditions-dobtention-du-diplome-detudes-secondaires#section-1>

Licence du gouvernement ouvert - Ontario. (2021 a). *Stratégie de développement économique francophone*. Ontario. Consulté sur : <https://www.ontario.ca/fr/page/strategie-de-developpement-economique-francophone>

Licence de gouvernement ouvert - Ontario. (2021b). *La Loi sur les services en français modernisée reçoit la sanction royale*. Gouvernement de l'Ontario. Consulté sur : <https://news.ontario.ca/fr/release/1001316/la-loi-sur-les-services-en-francais-modernisee-recoit-la-sanction-royale>

Licence du gouvernement ouvert - Ontario. (s.d., a). *Collèges et universités de langue française*. Ontario. Consulté sur : <https://www.ontario.ca/fr/page/colleges-et-universites-de-langue-francaise#section-0>

Ministère de l'éducation de l'Ontario. (s.d.). *Historique de l'éducation en langue française en Ontario*. Édusource. Consulté sur : <https://edusourceontario.com/res/REDO-Videos-Lot05-01#:~:text=L'%C3%A9ducation%20en%20langue%20Fran%C3%A7aise%20en%20Ontario%20peut%20maintenant%20se,canadienne%20des%20droits%20et%20libert%C3%A9>

Patrimoine Canadien. (2023). *Document d'information - Détails sur la modernisation de la Loi sur les langues officielles*. Gouvernement du Canada. Consulté sur : <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/nouvelles/2023/06/document-dinformation--details-sur-la-modernisation-de-la-loi-sur-les-langues-officielles.html>

Patrimoine Canadien. (s.d.). *Statistiques sur les langues officielles au Canada*. Gouvernement du Canada. Consulté sur : <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/publications/statistique.html#a2>

Prononciation. (2023). *Centre national de ressources textuelles et lexicales du CNRS*. CRNTL. Consulté le 08/08/2023 à <https://www.cnrtl.fr/definition/prononciation/1>

Remysen, W. (s.d.). *Le français et la variation linguistique*. Université de Sherbrooke. Consulté sur : https://usito.usherbrooke.ca/articles/th%C3%A9matiques/remysen_1#d220887e95

Statistique Canada. (s.d., a). *Visualiseur des données du Programme du recensement*. Consulté sur :
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/dv-vd/cpdv-vdpr/index-fra.cfm>

Statistique Canada. (s.d., b.). *Infographie 7 Le mandarin est la principale langue tierce parlée de façon prédominante à la maison à Toronto et à Vancouver; à Montréal, c'est l'espagnol et l'arabe*. Consulté sur :
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/g-a007-fra.htm>

T, T. (2017). *Notes méthodologiques - Entretien ou questionnaire : quelle méthode de collecte de données pour son mémoire ?*. Hypotheses. Consulté sur :
<https://arlap.hypotheses.org/8170>

Université de l'Ontario français. (s.d.). *Rétrovisueur*. Consulté sur :
<https://uontario.ca/a-propos-de-luof/conseil-de-gouvernance/retrovisueur>

Normes de transcription des extraits d'entretiens

Les extraits d'entretien ont été rédigés en suivant une norme de transcription orthographique. Afin de rester fidèle au discours oral des informateurs, nous n'avons pas eu recours à la ponctuation standard et nous avons conservé les répétitions et marque d'oral tels que les interjections bon, ben, bah, etc.

- [...] : extrait tronqué
- [texte] : commentaire et précision sur la situation d'énonciation
- /xxx/ : transcription en alphabet international phonétique
- "xxx" : discours direct rapporté
- ? : marque interrogative

Sigles utilisés

- AFT : Alliance Française de Toronto
- CECRL : Cadre Européen de Référence pour les Langues
- CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
- DLD : Didactique des Langues et des Cultures
- FLE/S : Français Langue Étrangère et Seconde
- IPFC : Interphonologie du Français Contemporain
- PFC : Phonologie du Français Contemporain

Table des illustrations

Figure 1 : Pourcentage de la population parlant une langue non officielle à la maison d'après les chiffres du recensement de 2021 Statistique Canada (s.d., a), (Leclère, 2023).....	12
Figure 2 : Infographie des langues tierces non officielles parlées de façon prédominante à la maison à Toronto, Vancouver et Montréal (Statistique Canada, s.d., b).....	13
Figure 3 : Organigramme de l'administration générale de l'AFT (Leclère, 2023).....	19
Figure 4 : Organigramme de l'administration de chaque campus de l'AFT (Leclère, 2023).....	20
Figure 5 : Le curseur apprenabilité/acceptabilité (Detey, 2010).....	61
Figure 6 : Nombre d'occurrences d'éléments d'un même thème parmi l'ensemble des réponses à la question « Avec vos mots, donnez une courte définition du terme prononciation » (Leclère, 2023)..	64
Figure 7 : Graphique à barres représentant le degré d'accord et de désaccord des 33 répondants à l'affirmation « Une bonne prononciation, c'est parler comme un natif » (Leclère, 2023).....	74
Figure 8 : Tableau dynamique illustrant les réponses à l'affirmation « Une bonne prononciation, c'est parler comme un natif » selon que le français est la langue première ou non des répondants (Leclère, 2023).....	75
Figure 9 : Graphique illustrant d'occurrence de termes pour chaque catégorie de représentation de l'enseignement de la prononciation, (Leclère, 2023).....	81
Figure 10 : Graphique illustrant l'importance de l'enseignement de la prononciation sur une échelle à différentiel sémantique d'Osgood à 5 degrés (Leclère, 2023).....	82
Figure 11 : Graphique illustrant le nombre d'occurrences de termes pour chaque catégorie de représentation de la prononciation (Leclère, 2023).....	83
Figure 12 : Graphique illustrant le nombre de réponses selon le degré d'accord ou de désaccord des 33 enseignants du panel à l'affirmation « Il faut enseigner uniquement la prononciation du français standard » (Leclère, 2023).....	89

Table des annexes

Annexe 1 - Questionnaire.....	107
Annexe 2 - Guide d'entretien.....	108

Annexe 1 - Questionnaire

Le questionnaire a été réalisé en ligne puis extrait au format PDF à partir de GoogleForm. Une version vierge est présentée ci-dessous :

Annexe 2 - Guide d'entretien

Speech d'accueil

Bonjour XXX,

On se rencontre aujourd'hui dans le cadre d'une recherche universitaire sur l'image de la prononciation et de son enseignement en FLE. Je mène cette recherche dans le cadre de mon mémoire de fin d'études. Tout d'abord, je tiens à vous remercier de m'accorder votre confiance et votre temps pour cet échange.

Demande de consentement verbal : Est-ce que vous acceptez que notre échange soit enregistré ? > (début de l'enregistrement)

Avant de commencer, je vais vous rappeler rapidement le déroulement de l'entretien :

- L'entretien sera enregistré mais restera confidentiel. L'enregistrement sera ensuite détruit et votre nom n'apparaîtra pas dans la retranscription.
- Je vais vous poser plusieurs questions sur votre vécu, votre formation, vos expériences d'enseignement et vos pratiques. Vous êtes libre de répondre ou non aux questions que je vais poser.
- Vous pouvez à n'importe quel moment stopper l'entretien ou vous retirer de la recherche.

Vous êtes prêt.e ?

1. Présentation

- Vous pouvez me parler de votre parcours universitaire ?
- Vous pouvez me parler de votre parcours professionnel ?
- Depuis quand et comment êtes-vous devenu.e enseignant.e à l'AFT ?
- À quel type de public vous enseignez-vous principalement ? Quel niveau ?

2. Formation initiale et continue en prononciation

- Comment est-ce que vous avez été formé à l'enseignement de la prononciation du français ? (formation initiale, continue, démarches personnelles, mentorat, expériences ...)
- Que vous ont apporté ces formations ?
- Comment ces formations/ressources ont modifié votre image de la prononciation et de son enseignement ?

3. Enseignement de la prononciation et pratiques déclarées

- Que vous évoque le mot prononciation ?
- Imaginez et décrivez un cours de prononciation "idéal"

- Comment vous enseignez la prononciation du français ?
- Comment vous vous sentez quand vous enseignez la prononciation ?
- Comment ont évolué vos pratiques d'enseignement de la prononciation ?
- Pourquoi vos pratiques ont évolué ? Pouvez-vous donner un exemple ?
- Que vous ont apporté vos expériences d'enseignement pour l'enseignement de la prononciation ?
- Comment ces expériences ont modifié votre image de la prononciation et de son enseignement ?
- Comment l'apprentissage des langues étrangères que vous parlez influence votre enseignement de la prononciation ?

4. Le français parlé et la norme

- Quelle relation vous entretenez avec la langue française ?
- Quelle image vous avez de la langue française ?
- Que pensez vous de la prononciation du français ?
- Pour vous, c'est quoi une « bonne prononciation » ?
- Comment jugez-vous votre prononciation du français ?
- Que pensez-vous de la diversité de prononciation du français ?
- Quelle place vous accordez à la diversité de prononciation dans votre enseignement ?
- Comment est-ce que vous vous positionnez par rapport à l'enseignement du français standard ?
- Que pensez vous du français canadien et de sa prononciation ?
- Que pensez vous de la prononciation de vos apprenants ?

5. Apprentissage du français

(à destination des enseignants non locuteurs natifs)

- Quand avez-vous appris le français ? Dans quel contexte ?
- Comment vous avez appris la prononciation du français ?
- Que vous a apporté votre expérience d'apprentissage du français pour l'enseignement de la prononciation ?
- Pour enseigner la prononciation, est-ce que vous utilisez les mêmes méthodes que celles que vos enseignants de français utilisaient ?

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	6
Partie 1 - Contexte et méthodologie.....	9
Chapitre 1. Présentation du terrain de stage.....	10
1. Le Canada et la langue française.....	10
1.1. Brève histoire du Canada.....	10
1.2. Le français au Canada : langue minoritaire officielle.....	11
1.3. Quelques données démolinguistiques de la francophonie au Canada.....	12
1.4. Les langues minoritaires non officielles et diversité linguistique du Canada.....	12
2. Le français en Ontario.....	14
2.1. Historique du français en Ontario.....	14
2.2. L'enseignement du français en Ontario.....	15
2.3. La francophonie en Ontario.....	17
3. L'Alliance Française.....	18
3.1. Histoire de la fondation des Alliances Françaises.....	18
3.2. Structure d'accueil — L'Alliance Française Toronto.....	19
3.2.1. Historique de l'AFT.....	19
3.2.2. Le campus de North York.....	19
3.2.3. L'organisation de l'AFT.....	20
3.3. L'offre pédagogique.....	22
3.4. Le public de l'Alliance, un public cosmopolite.....	22
3.5. Les méthodes.....	23
3.6. L'offre culturelle.....	24
Chapitre 2. Missions de stage et projet de recherche.....	26
1. Les missions du stage.....	26
1.1. Mission principale.....	26
1.2. Missions annexes.....	27
2. Émergence d'une problématique.....	27
3. Récolte et traitement des données.....	28
3.1. Le questionnaire.....	29
3.1.1. Recueil et traitement.....	29
3.1.2. Présentation de l'échantillon de départ.....	29
3.2. Les entretiens semi-directifs.....	30
3.2.1. Recueil et traitement.....	30
3.2.2. Présentation de l'échantillon.....	31
Partie 2 - Cadre théorique.....	34
Chapitre 3. Les représentations.....	35
1. La notion de représentation : panorama.....	35
1.1. Éléments de définition.....	35
1.2. Les fonctions des représentations.....	36

1.3. L'expression des représentations.....	38
2. Les représentations linguistiques.....	39
2.1. Définition des représentations linguistiques.....	39
2.2. Les représentations de la langue française.....	40
2.2.1. La langue française.....	41
2.2.2. Le franco-ontarien.....	41
3. Les représentations dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.....	43
3.1. Les représentations en didactique.....	43
3.2. Influence des représentations.....	44
3.2.1. Dans l'apprentissage.....	45
3.2.2. Dans l'enseignement.....	45
3.3. L'évolution des représentations enseignantes.....	46
Chapitre 4. La prononciation et son enseignement.....	49
1. Prononciation, de quoi parle-t-on ?.....	49
1.1. Considérations linguistiques.....	49
1.2. La compétence phonologique : entre intelligibilité et compréhensibilité.....	51
1.2.1. La compétence phonologique dans le CECRL.....	51
1.2.2. Les critères d'intelligibilité et de compréhensibilité.....	52
1.3. L'orthoépie : la prononciation de l'écrit.....	53
2. « Normes » phonétiques en français.....	54
2.1. Typologie des normes linguistiques.....	54
2.2. Norme d'usage vs norme de référence.....	55
3. Prononciation et variation linguistique.....	56
3.1. Typologie des variations.....	56
3.2. Variation phonique : le cas de l'accent.....	57
3.3. La prononciation du « natif ».....	58
4. L'enseignement de la prononciation.....	59
4.1. La phonétique corrective.....	59
4.1.1. L'approche articulatoire.....	59
4.1.2. La méthode verbo-tonale.....	60
4.2. La place de la variation dans l'enseignement de la prononciation.....	61
Partie 3 - Analyse des données.....	64
Chapitre 5. Les représentations de la prononciation.....	65
1. Les définitions de la prononciation.....	65
2. Les représentations de la prononciation du français.....	69
2.1. Le cas du français.....	69
2.2. Le cas du français canadien.....	73
3. La « bonne prononciation ».....	74
3.1. Le paradoxe de la prononciation native.....	74
3.2. La « bonne prononciation », entre accent et compréhensibilité.....	78
Chapitre 6. L'enseignement de la prononciation : approche et critique.....	82
1. Une discipline importante, mais à l'image plutôt négative.....	82
2. Les représentations de l'enseignement de la prononciation.....	85
2.1. Entre enseignement de la phonétique et enseignement de la prononciation.....	85

2.2. Les représentations des approches et méthodes d’enseignement de la prononciation.....	87
3. Variation phonique et français standard.....	88
3.1. Représentations du français standard.....	88
3.2. La variation, un enseignement compliqué.....	90
3.3. Les représentations de la variation de la prononciation.....	92
Conclusion.....	94
Bibliographie.....	96
Sitographie.....	101
Normes de transcription des extraits d’entretiens.....	103
Sigles utilisés.....	104
Table des illustrations.....	105
Table des annexes.....	106
Annexe 1 - Questionnaire.....	108
Annexe 2 - Guide d’entretien.....	109
Table des matières.....	111

MOTS-CLÉS : représentation, prononciation, norme, variation, FLE.

RÉSUMÉ

Ce mémoire explore les représentations de la prononciation du français et de son enseignement au sein de l'équipe pédagogique de l'Alliance Française de Toronto. L'étude des représentations a pour objectif de comprendre le contexte dans lequel sera reçu un projet d'animation d'ateliers de prononciation pour adultes de niveau débutant et intermédiaire. La démarche adoptée est de type enquête indirecte, les données ont été récoltées par le biais d'un questionnaire et d'entretiens semi-directifs. Plusieurs phénomènes sont mis en évidence. Une « bonne prononciation » est systématiquement catégorisée selon le critère de compréhensibilité par les enseignants locuteurs francophones natifs, à l'inverse des non francophones natifs. L'analyse révèle une dissociation entre la figure enseignante, apprenante et locutrice des enseignants. Aussi, nous identifions une assimilation entre l'enseignement de la prononciation et l'enseignement de la phonétique.

KEYWORDS : French for foreigner, representation, pronunciation, norm, variation, French as a foreign language.

ABSTRACT

This dissertation explores the representations of French pronunciation and its teaching within the pedagogical team of the Alliance Française of Toronto. The study of representations aims to understand the context in which a project about pronunciation workshops for adults at beginner and intermediate levels will be received. The approach adopted is one of indirect inquiry, with data collected through a questionnaire and semi-directive interviews. Several phenomena were highlighted. "Good pronunciation" is systematically categorized according to the criterion of comprehensibility by native French-speaking teachers, as opposed to non-native French speakers. The analysis reveals a dissociation between the teacher, learner and speaker figures. Also, we identify an assimilation between the teaching of pronunciation and the teaching of phonetics.