



HAL
open science

L'autobiographie comme support d'une réflexivité enseignante sur l'accent

Grégory Miras

► **To cite this version:**

Grégory Miras. L'autobiographie comme support d'une réflexivité enseignante sur l'accent. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 2021, <10.18452/23377>. <halshs-03375362>

HAL Id: halshs-03375362

<https://shs.hal.science/halshs-03375362v1>

Submitted on 23 Jul 2025

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

L'autobiographie comme support d'une réflexivité enseignante sur l'accent : le cas du projet JEDA

Grégory Miras, Université de Rouen Normandie (Rouen)

Résumé

La didactique de la prononciation bénéficie d'un statut particulier au sein de la didactique des langues. Ces particularités prennent leurs sources principalement dans une histoire épistémologique liant des paradigmes dominants, oscillant sur un continuum entre béhaviorisme et variationnisme, pour le français langue étrangère du moins. Il en découle l'émergence complexe de postures enseignantes conduisant souvent à un sentiment général d'illégitimité – sentiment renforcé chez les enseignants pointés comme « non-natifs ». Cette étude, menée dans le cadre d'un projet porté par l'Université de Rouen Normandie à la demande de l'Organisation Internationale de la Francophonie, vise à questionner le rôle d'un travail réflexif (autobiographique) sur la transformation de la conception de l'accompagnement de la prononciation en FLE chez de « jeunes enseignants débutants en action ». Nous verrons que si l'autobiographie permet de mettre en évidence des liens entre le parcours d'apprenant et les conceptions du développement de la prononciation, cet outil doit être mis en réseau avec d'autres (une médiation humaine, l'autoscopie) si l'on souhaite agir sur les comportements.

Termes clés : enseignants de langues ; accent ; autobiographie ; didactique de la prononciation ; français langue étrangère

Abstract

Pronunciation has a particular status in the field of the teaching and the learning of foreign languages. These particularities (specifically for French as a foreign language) rely on a peculiar epistemology fluctuating between two poles: behaviourism and variationism. The result is the emergence of complex teaching attitudes that leads to a general feeling of illegitimacy – even stronger when it comes to the so-called “non-native” teachers. This study, conducted within a project led by University of Rouen Normandie at the request of International Organisation of La Francophonie, aims at measuring the impact of a reflexive (and autobiography-based) process on beginning teachers' practises regarding the teaching and the learning of French (as a foreign language) pronunciation. The results show that even if working on short autobiographical writings triggers a reflexive posture towards the links between past learning events and present teaching attitudes, it has to be connected to other tools – such as a human mediation and autoscopia – in order to change the way pronunciation is taught.

Key terms: language teachers; accent; autobiography; teaching and learning of pronunciation; French as a foreign language

1. Introduction

Les pratiques enseignantes ou agir professoral (Cicurel, 2015) – analysées comme des systèmes complexes – émergent de l'interaction entre de nombreux facteurs (représentationnels, émotionnels, professionnels, etc.) dans l'immédiateté requise par l'action. Dans le cas de la didactique de la prononciation, les recherches montrent qu'il existe souvent, chez les enseignants de langues, un sentiment d'illégitimité à enseigner cette composante de la langue (la prononciation). La formation,

tant initiale que continue, peut y jouer un rôle comme cause mais aussi solution. Ce sentiment est d'autant plus important chez les enseignants dits « non-natifs » qu'ils y projettent une partie de leurs propres attentes en termes d'accent et de prononciation dans une langue qui revêt, pour eux, un caractère passionnel. Si l'on reconnaît qu'il existe une certaine tension épistémologique entre une approche béhavioriste dominante en didactique de la prononciation et l'avènement d'une approche plus socioconstructiviste à travers le Cadre Européen Commun de Référence en Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001, 2018), on peut se poser la question de l'agentivité (Al-Hoorie, 2014) disponible chez les enseignants pour se construire professionnellement dans ce cadre. Dans le même temps, des pratiques tournées vers le récit autobiographique ont montré leur impact sur la transformation des représentations des individus (Molinié, 2019). Nous nous posons donc la question du rôle que peut jouer ce type d'écrit dans la capacité des enseignants de langue à activer une agentivité, afin d'impliquer leur responsabilité épistémologique dans l'enseignement/apprentissage de la prononciation. Cette recherche s'appuie sur un projet pluriannuel, entre l'Université de Rouen Normandie et l'Organisation Internationale de la Francophonie, visant la formation continue de Jeunes Enseignants Débutants en Action (JEDA) initialement en Europe centrale et orientale (Albanie, Macédoine, Bulgarie, etc.) puis ouvert à d'autres parties du monde (Asie, Afrique du nord). Il s'agit d'une formation alternant travail à distance tutoré et regroupements synchrones en classes virtuelles. Les données récupérées portent sur la mise en place 2020-21 du dispositif regroupant 110 enseignants de français comme langue étrangère. Nous nous focalisons plus précisément sur 22 d'entre eux qui ont suivi l'atelier « Réflexivité enseignante sur l'accent » d'une durée de 2 semaines et comportant différentes activités (ressources, questions à choix multiples, classes virtuelles) tournant autour d'une biographie de la prononciation révisée trois fois au cours du dispositif.

2. Enseignants, didactique de la prononciation et récit autobiographique

Si nos travaux nous ont conduit à réfuter le fait que la didactique de la prononciation (Miras, 2019) serait un « parent pauvre », sa place au sein d'une didactique des langues (DDL) plus générale montre un certain nombre de spécificités. En effet, la place de la prononciation au sein de la DDL est complexe (Wachs, 2011) oscillant entre un ancrage historique béhavioriste et une tendance plus variationniste tournée vers la sociolinguistique. Si certains auteurs y voient un mariage contre-nature entre la linguistique et la didactique (Sauvage, 2019), d'autres y perçoivent une rupture épistémologique réconciliable (Miras, 2021) impactant la didactique de la prononciation à plusieurs niveaux. Ce double ancrage touche directement, et de manière spécifique, le rôle et la place des enseignants qui proposent un accompagnement à la prononciation. Aussi, un travail autobiographique sur la prononciation pourrait être pertinent pour amorcer un processus réflexif sur l'action enseignante.

2.1 Rôle et place de l'enseignant en didactique des langues

La rupture épistémologique, au centre de nos hypothèses (Miras, 2021) en français comme langue étrangère, théorise l'existence d'une double réalité :

- d'une part, le travail sur la prononciation est largement ancré dans des exercices d'automatisation (*drills*) issus d'une réflexion béhavioriste (Skinner, 1976). Ainsi, c'est dans le béhaviorisme que la notion de correction trouve une partie de son ancrage théorique. Dans ce paradigme, la « motivation » est une association apprise, impulsée par un

environnement extérieur. Le stimulus ne peut donc pas provenir de l'individu-apprenant lui-même mais d'un élément tiers comme le manuel ou l'enseignant. Ces derniers sont les seuls à même de déterminer quelle est la norme du comportement visé et quel est le stimulus adapté pour y parvenir. Le dispositif est ainsi centré sur l'enseignant qui prescrira la fréquence, l'intensité et la validité des stimuli. Cette dimension rejoint d'autres postures plus récentes, notamment cognitiviste, pour qui la prononciation nécessiterait impérativement une remédiation cognitive pour la mise en place de réseaux favorisant le traitement d'un nouveau système phonologie (Randall, 2007 ; Sauvage, 2019).

- D'autre part, l'approche communicative marque un tournant dans la didactique des langues en renversant, tant sur le plan théorique que pratique, la focalisation de l'enseignant sur l'apprenant (Bourguignon, 2006). Cette transition, parfois perçue comme brusque, s'est faite de manière progressive pour Nancy-Combes, M.-F. (2005) qui remarque que, bien qu'il y ait eu un changement de focalisation, l'approche communicative est restée très structurale à ses débuts. L'absence de théorisation de la place de la prononciation dans ces approches a été le catalyseur d'un éclatement des pratiques pédagogiques sur les aspects phonologiques. Tandis qu'une approche corrective demeure importante, le CECRL et son amplification (Conseil de l'Europe, 2001, 2018) ont tenté de trouver des alternatives plus en adéquation avec l'approche plurilingue et socioconstructiviste prônée (Huver, 2017). Cependant, de l'aveu de ses concepteurs, l'échelle phonologique serait la moins « réussie » et celle où « le locuteur natif » serait le plus visible (Conseil de l'Europe, 2018, p. 49).

Nous signalons que cette analyse, faite au sein des approches en didactique du français langue étrangère (Chiss, 2009), est spécifique et qu'elle peut ne pas s'adapter à l'histoire de la didactique d'autres langues.

De manière générale, les études sur la didactique de la prononciation portent davantage sur les apprenants dans une perspective acquisitionnelle plutôt que sur les pratiques enseignantes. Quand des études sur les enseignants sont menées, c'est généralement pour faire un état des lieux de leurs représentations comprenant leurs émotions, leurs connaissances et leurs attentes (Fernández, 2012 ; Frost & Henderson, 2013 ; Gracia, 2009). Les conclusions de Gracia (2009, p. 68) vont dans le même sens que celles de Poch Olivé (2004) pour qui le peu de travail sur la prononciation repose sur deux facteurs : 1) les préjugés sur la prononciation (ex : l'espagnol est facile à prononcer, l'intonation est un phénomène complexe, etc.), 2) il faut être un ou une spécialiste en phonétique pour enseigner la prononciation. Usó Vicedo (2009) arrive au même résultat, à partir de réactions de futurs enseignants d'espagnol langue étrangère dans le forum d'une formation hybride, même si elle montre également l'intérêt pour cette dimension de l'oral. Frost & Henderson (2013) présentent les résultats d'un sondage, auprès d'enseignants d'anglais de 10 pays du continent européen (635 participants, 459 questionnaires remplis à 100%), qui a débouché sur des entretiens semi-dirigés. Les résultats montrent notamment que les répondants ont un taux de satisfaction élevé concernant leur propre prononciation et considèrent la prononciation comme importante parmi les autres compétences langagières (*Ibid.* : 100-101). Cependant, les enseignants semblent moyennement satisfaits de leur formation en prononciation tout en confondant régulièrement formation de phonétique et de prononciation (*Ibid.* : 102). Quand il y a formation, ce sont souvent les cours de phonétique de premier cycle ou de l'auto-formation (*Ibid.* : 105). D'après les auteurs, cette situation est encore plus prononcée dans le cas des répondants de France. Une fois de plus, l'étude permet de montrer que les choix pédagogiques des enseignants reposent souvent sur des représentations telles que la nécessité de maîtriser l'alphabet phonétique international ou le besoin d'avoir recours à du matériel technologique

<https://doi.org/10.18452/23377>

(laboratoire de langue, logiciels, etc.). Cela pose donc la question de la responsabilité des didacticiens dans la formation de formateurs.

Sur le plan de la formation de formateurs, les travaux dans le domaine (Fernández, 2012 ; Frost & Henderson, 2013 ; Gracia, 2009) montrent la nécessité de mieux former les enseignants, à la fois, en phonétique-phonologie mais également en didactique de la prononciation afin de leur donner les outils nécessaires à une certaine liberté pédagogique, éclairée par un recul épistémique leur permettant d'appuyer leurs choix pédagogiques sur des connaissances scientifiques. Toutefois, il semble indispensable de considérer le fait qu'il paraît difficile d'attendre d'une formation de master en deux ans (dont un semestre de stage) de pourvoir les futurs enseignants d'une expertise solide dans tous les sous-domaines de la linguistique tout autant qu'en didactique voire en sociologie, psychologie, etc. D'autant plus qu'un certain nombre d'étudiants, arrivant en master, n'ont pas fait de licence sciences du langage et n'ont qu'une vision parcellaire de la linguistique française. Si l'on ajoute à cela une situation professionnelle particulièrement précaire où la formation continue n'est que très peu reconnue financièrement, il est peu raisonnable de penser que cet objectif puisse porter ses fruits. Aussi, assurer un socle minimal de connaissances en phonétique-phonologie et en didactique de la prononciation est indispensable tout en l'adaptant aux représentations des étudiants et aux réalités de terrain. Pour cela, il est pertinent que ce socle attribue, dès le début, un caractère social à la prononciation et qu'il ne se limite pas à une vision techniciste de l'appareil phonatoire et du système phonologique de la langue. D'autre part, et pour les enseignants dont le français n'est pas une langue initiale, créer, dès le début de la formation, les conditions nécessaires à une sécurité linguistique (Francard, 1997) passe par le partage d'outils permettant une décentration du dispositif vers l'apprenant.

2.2 L'autobiographie au service de la réflexivité enseignante

Face à cette situation, il semble important de réfléchir aux possibilités d'accompagnement au changement (Burrows & Miras, 2019), dans une perspective de recherche-action ou intervention, pour les enseignants qui se sentent en difficulté en ce qui concerne la prononciation. Cela pourrait rejoindre l'idée d'une « didactique de la formation des enseignants » (Maldonado, 2020). Aussi, le terrain de la didactique de la prononciation est foisonnant et l'éclectisme des pratiques est révélateur des capacités et intérêts multiples des enseignants. Loin d'une dominante corrective de la prononciation, de nombreuses autres pratiques complémentaires font partie intégrante du tissu des pratiques sur la prononciation (musique, chanson, théâtre, danse, etc.). Si les praticiens reconnaissent au jour le jour l'impact positif de ces pratiques, peu d'études permettent d'en déduire une influence particulière sur le développement phonologique, contrairement à un impact important sur des éléments plus sociocognitifs (prise de risque, confiance en soi, etc.). Cependant, on reconnaît que, malgré un intérêt pour la prononciation, les enseignants ont tendance à une certaine retenue en ce qui concerne son enseignement.

L'autobiographie en didactique des langues (DDL) est inscrite dans de nombreuses pratiques qualitatives et compréhensives issues de différentes approches en sciences humaines et sociales. Ses étiquettes sont nombreuses – « histoire de vie, récit de vie, parcours de vie, biographies linguistiques, approche biographique, itinéraire biographique, fragments biographiques » (Menguellat, 2012, p. 154) et ses objectifs variés. Souvent, elle a pour vocation à mettre en évidence la complexité des parcours biographiques et langagiers des apprenants (Molinié, 2019 ; Thamin & Simon, 2010) mais d'autres recherches se sont focalisées sur les enseignants en formation initiale ou continue.

Ces approches s'ancrent dans la pratique plus large des écrits réflexifs conduisant l'individu à procéder à une action de remémoration de son passé, afin de prendre conscience de ses fonctionnements (Causa & Cadet, 2006 ; Schön, 1997). Comme le rappelle Perregaux (2002, p. 82) :

L'adulte, à travers le récit de son parcours éducatif, va questionner les événements de sa propre histoire, les partager parfois avec d'autres personnes en formation et finalement activer l'émergence de son propre changement dans le rapport qu'il établira entre ses savoirs expérimentiels et les savoirs auxquels il est confronté dans son lieu de formation.

Sur le terrain de la formation tant initiale que continue, le travail autour de ces récits autobiographiques revêtent autant de formes qu'il y a de formateurs, d'apprentis-enseignants et de contextes. Des études ont été menées avec des grands groupes d'étudiants (n=179) en licence2 du parcours « Français langue étrangère et seconde » (FLES) dans une université française en s'appuyant sur des récits fictionnels produits en l'absence de modèle narratif (Muller, 2014). D'autres ont porté sur des plus petits groupes (n=10) d'étudiantes en troisième année du professorat de français d'un institut public de formation de Buenos Aires (Klett, 2013) par la rédaction d'un récit libre de vie. Dans tous les cas et selon la formule de Muller (2014, p. 2) reprenant Berchoud (2013), « l'intime [...] est ainsi amené à surgir en contexte universitaire ». Aussi, le récit autobiographique prend la forme d'un écrit professionnalisant susceptible, soit de permettre de reconstruire des histoires et des parcours à travers les traces que les individus veulent bien faire émerger, soit d'accompagner la transformation de représentations. Klett (2013, p. 100) a ainsi pu mesurer, sur le terrain argentin, le rôle « modélisant » [sic] du professeur dans la volonté première de devenir enseignant tout autant que l'amour ou la passion de la « langue » - un désir de langue (Vignes, 2019). Clerc Conan (2018) va dans le même sens, dans un corpus de biographies langagières rédigées principalement par des enseignants en formation initiale ou continue souhaitant perfectionner leurs pratiques avec des publics « à besoins éducatifs particuliers » ou nouvellement arrivés en France au sein d'un diplôme universitaire de FLE. L'analyse de contenu menée révèle de nombreux thèmes récurrents transférables à d'autres langues (souvent considérées comme « étrangères » alors qu'elles ne le sont plus vraiment) que celle de la « langue familiale » (Clerc Conan, 2018, p. 90) :

- un attachement à la langue familiale lié au plaisir de ses formes, de ses sonorités, de ses mots intraduisibles dans une autre langue (ou en français standard) tant ils sont chargés d'une façon d'être au monde et d'une histoire ;
- un attachement identitaire à la langue familiale ;
- l'intériorisation de la « mauvaise langue », que l'on cache, rejette ou que l'on tait hors les murs de la maison ;
- la non-transmission : refoulement d'une langue familiale, en miroir à des relations conflictuelles ou par intériorisation de l'idéologie assimilationniste ;
- le souvenir d'attitudes et d'actes glottophobes à l'école ou en famille.

L'objectif de notre recherche sera d'analyser de manière qualitative ce fil d'Ariane (Klett, 2013, p. 100) permettant de mieux comprendre les postures de « jeunes »¹ enseignants vis-à-vis de la prononciation et de l'accent au regard de leurs productions autobiographiques. Nous nous appuierons sur les principes relatifs à la génétique des textes d'apprenants (Doquet, 2013 ; Fabre-Cols & Oriol-Boyer,

¹ Nous préférons le terme *junior* pour faire référence à une expérience inférieure à 5 années d'enseignement.

1990) en l'appliquant à un genre d'écrit très particulier : une autobiographie synthétique réflexive. Nous postulons que ce type de travail peut permettre de faire surgir des éléments de l'intime dans des choix qui semblent parfois réfléchis et rationnels. Ce processus pourrait être à l'origine d'une agentivité de l'individu qui s'autoriserait de sortir de ses schémas automatisés d'action (enseignante). Nous reprenons la définition de l'agentivité par Al-Hoorie (2014, p. 63) pour qui elle est l'évaluation consciente des multiples influences qui impactent l'émergence de la directionnalité d'un comportement et qui permettent un veto de ce qui est considéré comme inadapté à un moment donné. Deux points semblent importants à souligner dans la possibilité d'une agentivité : 1) l'individu croit dans l'existence d'une libre volonté et 2) il peut prendre du recul sur les facteurs qui influencent ses comportements. La notion d'« agentivité » (*free won't*) qui appelle à une forme de recul, et donc d'une prise de conscience (une intention potentiellement explicitable), se dissocie de l'« intentionnalité » qui réfère davantage à un processus inconscient (*free will*) conditionnée par nos automatismes (Al-Hoorie, 2014). Aussi, l'auteur rapproche l'agentivité de *free won't* puisque, pour lui, il s'agit avant tout d'être capable de ne pas suivre les comportements conditionnés qui sont déclenchés dans une situation par des schémas d'action non conscients qui se fondent dans et sur le passé. Toutefois, ce processus de recul est en permanence impacté par un certain nombre de biais comme la rationalisation et la (re)construction continue des discours intérieurs (Chater, 2018).

3. Un atelier sur la « réflexivité enseignante sur l'accent »

Dans cette partie, nous présenterons le projet sur lequel cette recherche s'appuie, et plus particulièrement l'atelier « réflexivité enseignante sur l'accent » qui s'intègre dans le premier module de la formation. Ensuite, nous détaillerons la méthode et le recueil des données effectués dans ce cadre.

3.1 Présentation du projet JEDA

Le projet « Jeunes Enseignants Débutants en Action » a été monté par le Centre de Formation Continue (CFC) de l'Université de Rouen à la demande de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et des ministères de l'éducation de 6 pays de l'Europe de centrale et orientale (Albanie, Arménie, Bulgarie, Macédoine, Moldavie et Roumanie). L'objectif est de renforcer à distance les compétences professionnelles des jeunes enseignants débutants en action avec trois spécificités :

- Maîtriser les tâches nécessaires à la réalisation de l'acte d'enseignement en FLE ;
- Mettre en valeur l'importance de la cohérence didactique en soulignant la nécessité de l'ajustement continu du praticien dans sa classe ;
- Construire une professionnalité adaptée et évolutive, interroger la construction de postures professionnelles.

Ce dispositif repose sur une formation alternant travail à distance et regroupements synchrones en classes virtuelles. Il s'agit d'une formation-action bâtie sur une pédagogie active sous forme de classe inversée dans un contexte de formation tutorée et de travail collaboratif. Le parcours global représente 106 heures de formation sur une durée de 7 mois. Cette période est découpée en trois parties :

- **Perfectionnement linguistique** : 5 ateliers au total dont 1 obligatoire et 2 à choisir parmi 4 propositions (5 semaines du 26 octobre au 1 décembre) ;

- **Renforcement des compétences didactiques** : 3 ateliers obligatoires + 2 à choisir parmi 6 propositions (2 semaines en décembre + 5 semaines en mars) ;
- **Autoscopie** : 3 ateliers obligatoires (1 pour chacune des phases) (7 semaines entre le 15 décembre et le 15 février).

A son origine en 2015, le dispositif intégrait une soixantaine de participants. Pour la session 2020-21, on peut dénombrer 106 participants provenant de 13 pays dont 7 en plus de ceux originels ouvrant la formation à l'international (Cambodge, Djibouti, Egypte, Grèce, Laos, Maroc, Tunisie, Vietnam) (Tableau 1).

Albanie	10	Macédoine	1
Arménie	2	Maroc	19
Bulgarie	1	Moldavie	6
Cambodge	13	Roumanie	14
Grèce	7	Tunisie	8
Laos	6	Vietnam	17
Egypte	2	Total	106

Tableau 1 : Origine et nombre de participants au projet JEDA 2020-21.

« Réflexivité enseignante sur l'accent » est l'un des cinq ateliers qui prennent place dans le premier module « Perfectionnement linguistique » (Tableau 2). Chaque phase dure environ 2 semaines.

PHASE 1 (1 ATELIER AU CHOIX)		PHASE 2 (OBLIGATOIRE)		PHASE 3 (1 ATELIER AU CHOIX)
Les phonèmes voyelles	+	Musique de la langue, Rythme et intonation	+	Didactique de la prononciation
ou				ou
Les phonèmes consonnes				Réflexivité enseignante sur l'accent

Tableau 2 : Organisation du premier module JEDA intitulé « Perfectionnement linguistique ».

Nous décrivons plus en détail l'atelier « Réflexivité enseignante sur l'accent » au sein duquel l'écriture d'une autobiographie a été intégrée (Figure 1). Cette dernière a été complétée au lancement de la formation, puis reprise 20 jours après avoir suivi les phrases 1 et 2, et enfin après la phase 3.

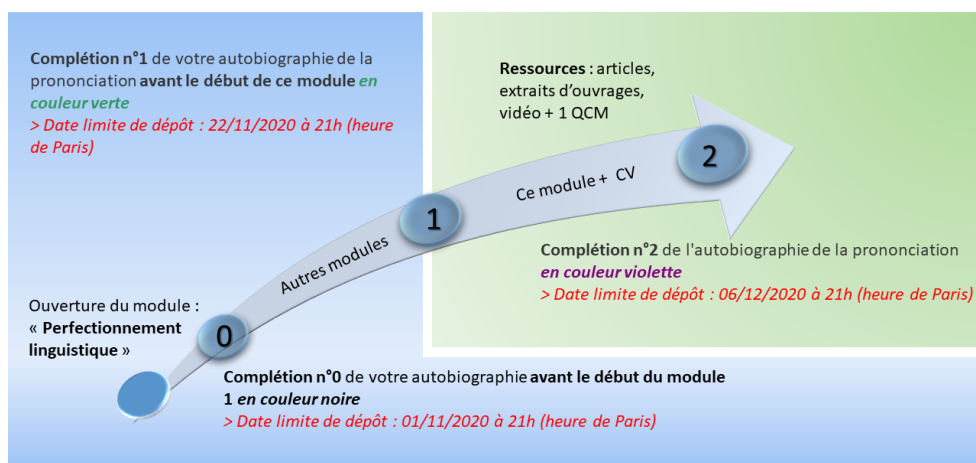


Figure 1 : Organisation chronologique de l'atelier "Réflexivité enseignante sur l'accent".

Le module se décompose en trois phases (Figure 1) :

- **Phase 1** : Dépôt de la première version (n°0) de l'autobiographie avant le début du module. Feedback donné par l'enseignant avec un commentaire standardisé personnalisé.
- **Phase 2** : Dépôt de la deuxième version (n°1) de l'autobiographie après les phases 1 et 2 du module 1. Feedback donné par l'enseignant avec des commentaires au fil du texte.
- **Phase 3** : Dépôt de la troisième et dernière version (n°2) de l'autobiographie à la fin de l'atelier (phase 3).

L'atelier de la phase 3 était ouvert pendant une semaine. Les enseignants JEDA devaient consulter différentes ressources autour de l'accent, la glottophobie (Blanchet, 2016) et la variation en français à partir d'extraits d'ouvrages, d'articles scientifiques ou de journaux, de sites web (francaisdenosregions.com), de vidéos (Eva Joly ; *L'accent* par Fabulous Trobadors). Au terme de ces découvertes, les enseignants devaient compléter un QCM composé de 20 questions autocorrectives (outil Test de Moodle). En raison de la période limitée pour construire cette autobiographie, il a été décidé de se focaliser sur une pratique écrite cadrée et synthétique prenant la forme d'un tableau en quatre colonnes. Nous tenons à signaler que cet outil a été initialement développé par Yaël Uzan-Holveck et que nous l'avons adapté aux objectifs de notre recherche (Tableau 3).

Mon autobiographie de prononciation en français			
Années/Périodes dans l'ordre chronologique	Contextes d'apprentissage (type d'établissement, de cours, autres)	Caractéristiques d'enseignement (rôle de l'enseignant, type de français, type d'activités, participation du groupe, etc.)	Avantages/limites pour soi en tant qu'individu-apprenant

Tableau 3 : Fiche cadre proposée pour la complétion de l'autobiographie.

En plus de l'autobiographie, la fiche comportait deux questions ouvertes :

1. Pour moi, la prononciation c'est....
2. Une anecdote au sujet de mon (non-)accent en français et/ou un souvenir positif ou négatif sur mon apprentissage de la prononciation du français :

Les enseignants devaient compléter l'autobiographie en utilisant la feuille de style et les modifications apparaissaient dans des couleurs différentes à chaque fois.

3.2 Méthode et recueil des données

Trois principales données ont été récupérées pendant le déroulement du module « Perfectionnement linguistique » entre septembre et décembre 2020. Nous les mettons en perspective au sein d'une approche mixte de recherche (Dörnyei, 2007) :

- **Des métadonnées sociolangagières.** Un questionnaire mis en place sur *Moodle* a permis de récolter des données chiffrées sur le parcours d'apprentissage et la formation en prononciation des participants. Il comportait 11 questions (4 champs courts, 1 liste déroulante, 4 questions à échelle de Likert et 2 champs longs). Au total, 14 participants ont répondu au questionnaire.
- **Les enregistrements des 2 « classes virtuelles » (CV).** La première classe virtuelle s'est tenue le 30 novembre 2020 avec 6 participants et la présence des 2 enseignants du module (1h36min). La deuxième classe a eu lieu le 1 décembre 2020 avec 10 participants et la présence d'un seul enseignant (1h43min). La CV se déroule sur un système de visioconférence Adobe Connect permettant l'enregistrement vidéo des sessions. Les deux CV avaient pour objectif d'échanger autour des notions vues dans l'atelier grâce à des déclencheurs puis de proposer un bilan à partir d'éléments issus de la recherche en didactique de la prononciation.
- **L'autobiographie de la prononciation.** Quinze enseignants ont déposé leur autobiographie n°0 (V1) avant 08/11/2020, douze la version n°1 révisée (V2) pour le 22/11/2020 et 9 la version n°2 révisée (V3) pour le 11/12/2020. Après chaque dépôt les enseignants ont pu bénéficier d'un retour formatif de l'enseignant soit sous forme de commentaire général personnalisé (après V1) soit sous forme de commentaires au fil du texte (après V2).

La présentation des résultats au questionnaire nous permet de dessiner les contours du profil des quatorze participants y ayant répondu :

- **Âge** : ils ont en moyenne trente ans (29 ans ; écart-type=6).
- **Nationalité et pays d'enseignement** : ils enseignent tous dans le pays de leur nationalité (1 Albanie, 2 Grèce, 3 Vietnam, 2 Tunisie, 1 Maroc, 3 Roumanie, 1 Moldavie et 1 Cambodge).
- **Place du français dans l'ordre chronologique d'apprentissage au sein du répertoire langagier** : 2 pour L1, 7 pour L2, 3 pour L3 et 2 pour L4. En moyenne, ils ont commencé à apprendre le français précocement : 12 ans (écart-type=5) et ils pratiquent le français à l'oral en dehors de la classe de manière moyennement fréquente (moyenne 3,4 sur 5).
- **Formation** : ils estiment avoir une assez bonne formation en didactique (moyenne 3,9 sur 5) et un peu moins sur la prononciation, phonétique, phonologie du français (moyenne 3,5 sur 5).
- **Place de la prononciation** : de manière générale, ils considèrent proposer des exercices de prononciation de manière moyennement fréquente à leurs apprenants (moyenne 3,1 sur 5). Dans une question ouverte, la majorité déclare enseigner un français « standard » (5/14), celui des manuels (2/14) ou un français « littéraire », « scientifique », « soutenu » (3/14).

En complément et dans une question toujours ouverte, nous leur avons demandé comment ils qualifieraient leur accent en français et s'ils ont un objectif pour leur propre accent. Les répondants ont globalement un avis assez positif sur leur accent « distingué », « très bon/bon/bien », « satisfaite », « claire et assez bien comprise », « pas un accent très fort ». Cependant, de manière quasi-systématique, les enseignants modulent cette perception positive par une conjonction

marquant une modulation : « ça marche avec quelques éléments [...] **mais** elle manque de musicalité », « ma prononciation est claire et assez bien comprise, **mais** il me faudrait encore des efforts », « je ne pense pas que j'ai un accent très fort en français, **mais** j'essaie de parler correctement ».

3.3 Sélection de la cohorte

Afin de mener à bien une analyse qualitative des traces récoltées pendant le dispositif, nous avons choisi de sélectionner un nombre limité d'autobiographies. Cette sélection s'est appuyée sur différents critères. Tout d'abord, nous avons pris en compte l'évaporation des sujets au fur et à mesure de l'avancement du dispositif puisqu'il n'y avait aucun élément contraignant la participation. Aussi, nous n'avons récolté au final que 9 autobiographies lors de la dernière version (V3). Nous avons sélectionné 2 sujets ayant participé à la classe virtuelle 1 (CV1) (ENS1/3) et 6 à la CV2. On notera que la première CV du dispositif était aussi la première expérience de ce type pour l'enseignant-chercheur de l'atelier, même si ce dernier était accompagné d'une enseignante-chercheuse plus expérimentée – elle participe au projet JEDA depuis sa création. Au-delà du caractère expérimental de cette première CV, son horaire (midi heure française) a principalement attiré des enseignants du Vietnam pour lesquels des problèmes de connexion ont largement impacté la qualité de la discussion. On peut penser que ces problèmes ont pu limiter l'investissement dans la dernière version des autobiographies même si de manière générale, l'atelier a reçu un degré de satisfaction de 8,7 sur 10 (écart-type=2,5). Le tableau ci-dessous indique quelques éléments sociolangagiers des profils retenus.

	L1	LE	Début FR	QCM	CV
ENS1	roumain	anglais, français, espagnol	2000	6/10	CV1
ENS2	roumain	français, anglais	2001	10/10	CV2
ENS3	vietnamien	français, anglais	2006	6/10	CV1
ENS4	grec, chypriote	anglais, français, italien, allemand, turc, espagnol	2004	6/10	CV2
ENS5	albanaise	français, anglais	2019	5/10	CV2
ENS6	roumain	français, italien, anglais, espagnol	1990	7/10	CV2
ENS7	arabe	français, anglais	2007	8/10	CV2
ENS8	vietnamien	anglais, français	2013	6/10	CV2
ENS9	tunisien, arabe litt.	Français, arabe litt., anglais, italien	1994	-	CV2

Tableau 4 : Quelques éléments du profil des sujets retenus pour l'étude : langues initiales (L1), langues additionnelles (étrangères, LE), date du début de la chronologie de l'apprentissage du français dans l'autobiographie, la note obtenue au QCM de l'atelier et la participation à la classe virtuelle.

Nous voyons, de manière globale, que les sujets retenus sont des locuteurs largement plurilingues avec au moins 3 langues dans leur répertoire et qu'ils ont commencé à apprendre le français depuis au moins 14 ans. Certains enseignants (ENS5) ont compris la consigne différemment et sont partis directement de leurs expériences d'enseignement du français plutôt que celles d'apprentissage. Ils ont tous obtenu une note supérieure à la moyenne dans le QCM, portant sur les ressources qui devaient

être consultées en amont de la CV, ce qui indique le fait qu'ils ont bien été confrontés aux sources proposées à l'exception de ENS9.

4. Analyse et discussion générale

Cette partie se focalisera sur la mise en écho des données obtenues dans le processus génétique textuel de rédaction de l'autobiographie de la prononciation et les échanges enregistrés lors des classes virtuelles. Nous ferons, tout d'abord, une analyse des données pour ensuite les interpréter au regard de notre cadre théorique. Pour des raisons de confidentialité liées au lien profond entre les expériences mentionnées et l'identité des sujets (Jounin, 2014), nous ne présenterons que des extraits décontextualisés des autobiographies collectées. Nous avons également décidé de féminiser l'ensemble des sujets puisqu'il s'agit principalement de répondantes, comme c'est le cas dans les métiers de l'enseignement du FLE. Pour terminer, il nous semble important de préciser que nous ne ferons pas une analyse exhaustive des parcours de chaque sujet mais nous porterons notre attention sur l'évolution des autobiographies entre leurs versions 1 à 3 au regard de ce qu'elle permet sur le plan formatif.

4.1 L'autobiographie comme première étape préparatoire

Dans un premier temps, nous analyserons les données issues des autobiographies. Nous rappelons que les enseignantes ont été amenées à compléter trois versions de leur autobiographie à différents moments du module. Le Tableau 5 représente le nombre de mots de chacune des versions ainsi que le taux d'augmentation.

Nb mots	V1	V2	V3	V1-V2	V2-V3	V1-V3
ENS1	725	750	1130	3%	51%	56%
ENS2	514	681	1085	32%	59%	111%
ENS3	525	924	1788	76%	94%	241%
ENS4	781	781	1147	0%	47%	47%
ENS5	46	169	243	267%	44%	428%
ENS6	283	470	761	66%	62%	169%
ENS7	324	657	1031	103%	57%	218%
ENS8	546	614	947	12%	54%	73%
ENS9	700	1227	1722	75%	40%	146%
Moyenne	494	697	1095	71%	56%	165%

Tableau 5 : Nombre de mots des autobiographies des enseignants de JEDA et le taux d'augmentation entre les versions V1, V2 et V3 (en gras : les % supérieurs à 50%).

On peut remarquer que les deux phases de retour ont eu un impact majeur sur le taux de complétion, avec une augmentation moyenne entre la V1 et la V3 de 165% passant de 494 à 1095 mots. L'autobiographie étant un genre discursif particulier, elle nécessite une approche guidée sur une période importante. Les différents retours, qu'ils soient standardisés ou plus personnalisés, ont permis

aux enseignantes de prendre conscience d'éléments qu'elles n'avaient pas perçu comme centraux à la réflexion au premier abord. Deux types de profils peuvent être mis en évidence : 1) 5 enseignantes se sont largement investies dans les deux premières versions et les feedbacks plus individualisés ont eu pour impact de n'apporter que des précisions plus fines ; 2) 4 enseignantes (cases grisées) ont été plus décontenancées par ce genre discursif et les feedbacks personnalisés ont permis de débloquent un certain nombre de points qu'elles n'arrivaient pas à matérialiser au départ. Comme le rappelle Fabre-Cols (2004, p. 23) dans le champ du brouillon scolaire : « une grande part d'initiatives revient au sujet scribeur, et une grande part revient aussi à l'enseignant qui l'accompagne ».

Dans cette première sous-partie, nous nous intéresserons directement au processus génétique de complétion du tableau autobiographique. Nous rappelons que, pour des questions d'anonymisation des sujets, nous avons choisi de croiser les analyses plutôt que de les traiter sujet par sujet au détriment, parfois, de la compréhension globale des individus et leur parcours. Nous avons ainsi mené une analyse de contenu en repérant six éléments thématiques récurrents dont l'émergence évolue de manière spécifique entre les V1, V2 et V3. Tout d'abord, il est possible de constater que le guidage ciblé permet de verbaliser, de la part des enseignantes, la dimension émotionnelle [EMO], souvent négative, liée à la pratique de l'oral et de la prononciation. La plupart du temps, la V1 fait apparaître des blocages d'ordres linguistique et/ou de compétences dont une partie de l'origine émotionnelle n'apparaît que lors de la V3, par exemple :

- V1 : « Même si j'avais beaucoup étudié le français, je ne pouvais pas le parler. »
- V2 : « Mon accent et ma prononciation étaient précaires. »
- Guidage enseignant : Comment vous vous sentiez par rapport à ça ?
- V3 : « J'avais peur d'ouvrir ma bouche. Je pensais toujours que j'allais faire des fautes et que tout le monde va rire. »

Dans cet exemple, il est possible de constater qu'en première intention, l'enseignante est capable de repérer qu'à ce moment de son apprentissage du français, il existe un problème² au niveau de l'oral. Après la V1, les enseignantes recevaient un retour standardisé invitant à revoir leur autobiographie en précisant certains éléments généraux. Ainsi, dans la V2, son « accent » et sa « prononciation » sont personnifiées en lui attribuant une précarité qui, dans la version 3, prendra finalement la forme d'une peur ou d'un « manque de confiance en soi » [*sic*]. On retrouve le même procédé chez une autre enseignante :

- V1 : « J'étais incapable de dire en français autre chose que [salutations]. »
- Guidage enseignant : Pourquoi selon vous ? Est-ce que c'était des raisons linguistiques ?
- V3 : « J'avais peur de faire des fautes. »

En parallèle de ce phénomène, le processus réflexif conduit généralement les enseignantes à prendre conscience du rôle de leurs propres enseignantes dans ce phénomène émotionnel [ENS] :

- V1 : « Pas beaucoup d'effort sur la prononciation et l'accent »
- Guidage enseignant : Pourquoi pas d'effort ? Cela ne vous intéressait pas ?

² Problème, ici, est pris dans le sens de « *problem solving* » (Popper, 1999).

- V3 : « Je n'étais pas consciente de la bonne prononciation du français parce que les professeurs ne parlaient jamais de la bonne prononciation. »

Dans le même sens, d'autres enseignantes repèrent, en V3, que « il n'y avait que les professeurs qui parlaient », « mon professeur n'était pas présent », « elle corrigeait beaucoup mais n'encourageait pas trop ». Ainsi, dans les V1, les enseignantes (alors apprenantes) prennent en charge la totale responsabilité d'un problème d'ordre linguistique ou de compétences dont l'influence (au moins partielle) de leurs enseignantes de l'époque ne réapparaît que lors de la V3. Nous pouvons noter que le guidage, comme dans l'exemple précédent, ne portait pas sur l'enseignement. C'est donc bien le sujet qui a fait émerger cette dimension lors de la troisième révision.

A l'inverse, un élément apparaît chez six enseignantes soit comme bénéfique (s'il a eu lieu), soit comme négatif (s'il n'a pas encore eu lieu) : l'immersion [IMM]. En effet, cette dimension apparaît, dès la V1, puisqu'il est valorisant pour ces enseignantes - dont le français est une langue additionnelle - de pouvoir signaler un parcours de vie en France ou des postes professionnels nécessitant des échanges en français. Néanmoins, les versions 2 et 3 sont l'occasion d'amorcer une métaréflexion sur l'impact de cette immersion :

- V1 : « J'ai appris à m'exprimer en français, sans avoir peur, même si je fais des fautes. »
- V2 : « Chaque jour j'étais obligée de parler en français, donc d'utiliser mon accent et ma prononciation [...] être en contact avec des natifs. »
- Guidage enseignant : Vous aviez des peurs avant ? Cela ne vous dérange donc pas de faire des erreurs maintenant ? Concrètement, qu'est-ce que cela vous a apporté sur la prononciation ? L'oral ? L'accent ?
- V3 : « A présent, même si je fais des fautes, je pense qu'elles sont constructives. Si je parle très vite et je fais une faute alors je m'en rends compte immédiatement. »

Aussi, l'expérience d'immersion (ou à l'inverse, son absence) est perçue dès la V1 comme un élément valorisant et valorisé ; c'est bien le guidage qui conduit l'enseignante à prendre conscience des stratégies métacognitives mises en place grâce au bain linguistique. En complément, le caractère évolutif de cette écriture d'autobiographie amène les enseignantes à développer une réelle réflexivité progressive [REFLEX]. D'une part, c'est l'occasion de prendre conscience d'éléments majeurs dans leur parcours, non pris en compte lors de la V1. Ce peut être l'ajout en V2 de dix années d'apprentissage du français (primaire-collège-lycée) ou encore une période importante passée dans un autre pays où le français n'est pas une langue nationale. Dans les deux cas, ces expériences montrent, lors de la V2 et la V3, qu'elles ont influencé leurs rapports à l'accent et à la prononciation sans qu'elles aient été précisées en premier lieu. Le processus guidé de la rédaction de cette autobiographie permet de lier des événements entre eux – le fil d'Ariane de Klett (2013). D'autre part, il s'agit de montrer un processus réflexif autour d'un moment de l'apprentissage :

- V1 : « Je peux améliorer ma phonétique relativement. »
- Guidage enseignant : Que ressentiez-vous face à cela ? Est-ce que c'était motivant ou au contraire démotivant ?
- V3 : « C'est vrai que j'étais très nerveuse quand je ne pouvais pas estimer mes erreurs. Cependant, ce n'était pas démotivant. Cela m'a motivé à trouver des moyens d'obtenir une meilleure prononciation. »

Ici, l'enseignante arrive dans la troisième version de son autobiographie à verbaliser le fait que d'être confrontée à un problème (l'intelligibilité de son discours) l'a amenée à devoir trouver des solutions sous la forme de stratégies d'autoapprentissage.

Enfin, nous avons remarqué deux thématiques qui sont apparues de manière récurrente sans qu'elles soient dans nos hypothèses de départ. La première concerne des éléments psychophonétiques (Fónagy, 1983) [PSYCHOPHON] et, plus particulièrement, le /ʁ/ - souvent en lien avec une L1 en Roumain mais pas seulement. Ce phonème a été mentionné par trois enseignantes comme un point linguistique particulier et nous verrons que cette tendance a fait écho à des discussions menées lors de la CV2. La deuxième est l'apparition de manière très importante, à partir de la V2 (après les deux premiers ateliers du module), d'une terminologie spécialisée phonétique pour décrire des expériences - terminologie qui n'existe pas sous cette forme dans les V1 [CONN].

Dans cette deuxième sous-partie, nous reviendrons sur les deux questions ouvertes qui complétaient ce travail : 1) Pour moi, la prononciation c'est... ; 2) Une anecdote au sujet de mon (non)accent en français et/ou un souvenir positif ou négatif sur mon apprentissage de la prononciation du français. L'objectif était de faire émerger, à un moment donné, des représentations autour de la prononciation et de l'accent des enseignantes du dispositif afin de tracer d'éventuels changements. De manière quasi-homogène, la réponse en V1 montre clairement des représentations tournées vers une certaine normativité faisant le lien entre prononciation et caractéristiques phonémiques du système phonologique du français. Souvent cette dimension est rattachée à la capacité d'être compris ou de comprendre le locuteur francophone - souvent le « natif ». Lors de la deuxième révision (V3), on peut constater que ces représentations restent stables même si, premièrement, les points phonétiques abordés sont précisés et complétés à l'aide des connaissances des deux premiers ateliers du module (voyelles, consonnes, prosodie) et notamment sur les aspects prosodiques qui faisaient l'objet d'un atelier obligatoire. Deuxièmement, on peut retrouver aussi dans cette dernière version, certaines précisions (ou commentaires) revenant sur des éléments donnés dans l'atelier « Réflexivité enseignante sur l'accent » :

- V3-1 : « Je connais des personnes qui maîtrisent le français, mais qui ne connaissent pas ces règles. »
- V3-2 : « Je me suis rendu ainsi compte que j'ai un accent. Je ne suis pas très à l'aise avec cette idée, même si je sais que l'accent est ce qui distingue la parole d'une autre et c'est ce qui fait sur une échelle plus grande la diversité de la langue. »
- V3-3 : « Bien qu'il n'y ait pas d'accent neutre dans une langue, je pense que l'accent de la famille d'accueil reste (pour moi) un modèle à apprendre. De toute façon, il s'agit d'un accent français, et il est essentiel que je puisse m'éloigner de mon accent régional. »
- V3-4 : « Plutôt les citoyens du pays où l'on parle la langue en question ; parce que les Belges, les Suisses ou les Luxembourgeois (mais aussi les citoyens d'autres pays d'Afrique), parlent le français et ils sont eux-mêmes natifs et ils ont leur accent. Il n'y a pas un accent vrai/droit pour tout le monde, cet objectif dépend d'où on se trouve. Pas tous les natifs prononcent bien et cela on le sait très bien en se basant sur notre langue première. »

Dans ces quatre exemples, il est possible de remarquer, et de manière tout à fait spécifique à la V3, l'émergence d'un discours intérieur autour de la variation. Ce dernier ne conduit pas toujours à un changement dans ses propres objectifs de l'accent (V3-1 et V3-3) mais il témoigne d'une prise de conscience entre ses propres objectifs et une description plus empirique des langues parlées. Deux

leviers apparaissent dans ce discours intérieur : 1) la comparaison avec la variation dans sa propre langue initiale (L1) et 2) la valorisation de la diversité.

Pour terminer, les anecdotes reprises par les enseignantes peuvent se caractériser en quatre thèmes :

- Malentendu (6 enseignantes) : des malentendus portant sur des paires minimales non maîtrisées ou de faux amis qui provoquent des quiproquos déstabilisants mais humoristiques.
- Immersion (3 enseignantes) : un sentiment particulièrement positif sur l'influence de l'immersion (avec ou sans correction par les interlocuteurs) sur l'accent et la prononciation.
- Retour sur l'accent (4 enseignantes) : des retours positifs ou négatifs mais pris avec autodérision comme des moteurs de l'apprentissage.
- Enseignant (1 enseignante) : le rôle « inoubliable » et positif d'une enseignante dans le parcours d'un sujet.

Les anecdotes témoignent d'une certaine dualité entre des obstacles rencontrés au sein de situations-problèmes (parfois vécues à un moment donné comme difficiles) mais qui, *a posteriori*, mettent en évidence que les solutions trouvées ont été importantes dans la structuration de leur apprentissage.

4.2 La médiation : un processus (potentiellement) cathartique pour la réflexivité

Cette section aura pour objectif de mener une interprétation des données obtenues au cours de cette recherche-intervention à la lumière de notre cadre théorique.

L'atelier « Réflexivité enseignante sur l'accent » s'est déroulé de manière perlée sur 2 mois dont principalement 1 semaine pour le travail concret sur la plateforme. Il était le dernier atelier (au choix) d'une série de 3 ateliers composant le module « Perfectionnement linguistique ». A ce titre, nous avons pu constater que les enseignantes font émerger un « nouvel » objectif pédagogique, sous forme d'affordance (Gibson, 1979), en profitant de cet outil pour remobiliser les connaissances vues dans les deux précédents ateliers portant sur les voyelles ou les consonnes (au choix) et la musicalité du français (obligatoire). Ainsi, la terminologie et la réflexion phonético-phonologique mobilisées lors de la V2 de l'autobiographie montrent une importante évolution par rapport à la V1. De nombreux concepts sont réutilisés témoignant, soit d'une appropriation des connaissances abordées soit, et cela a été mentionné par certaines, un effet de remémoration de connaissances apprises antérieurement mais oubliées : « quelques notions je les savais déjà de l'université, mais je me suis souvenu de nombreuses notions ». On peut noter aussi que le zoom sur la prosodie et la musicalité de la langue dans l'atelier 2 obligatoire a bien provoqué un certain nombre de prises de conscience qui se retrouvent à partir des V2. Aussi, au-delà de nos attentes de formateurs de formatrices au sein du projet JEDA, nous nous sommes rendu compte que l'autobiographie pouvait servir de support pédagogique pour (re)mobiliser des connaissances disciplinaires antérieures ou nouvelles. Cette affordance peut néanmoins aussi s'expliquer au regard de la temporalité de ce premier module de formation. En effet, l'atelier « réflexivité enseignante sur l'accent » arrivait en dernier dans ce bloc pédagogique ce qui a pu jouer en faveur de le percevoir comme un espace bilan. De plus, le travail personnel et conséquent demandé aux enseignantes, alors même qu'elles enseignaient en même temps, a pu provoquer une surcharge de travail favorisant l'appropriation des premières connaissances vues. Cela rejoint la potentielle limite d'un travail réflexif autobiographique mené, certes, sur 2 mois au total mais dont l'atelier - à proprement parler - n'était ouvert que pendant une semaine. L'investissement personnel et

remémoratif était certainement supérieur à la place accordée à l'autobiographie dans la formation si on l'analyse de manière distanciée et ingénierique.

Un deuxième point qui est apparu de manière non-attendue, tant dans les autobiographies que dans la deuxième classe virtuelle, est une dimension psychophonétique (Fónagy, 1983) autour du /ʁ/. Si en tant qu'enseignant de FLE, nous avons déjà remarqué que ce phonème polarisait beaucoup d'attention, cela a été particulièrement le cas dans ce travail. En effet, quand une enseignante dit « je roulais les r, mais mes professeurs ne m'ont jamais corrigé [...] Surtout quand je suis devenue professeure et qu'une de mes élèves m'a dit que je n'ai pas le r français » (V3), une autre précise « j'ai commencé à utiliser aussi le « r » spécifique de la langue française » (V1) et une troisième d'ajouter : « nous étions persuadés que les enseignants qui prononçaient le r roulé, ne pratiquaient pas le « bon français, pas celui écouté à la TV ». On notera aussi des rapprochements entre les systèmes phonologiques des langues : « Par contre, plus le /R/ se rapprochait du son 'kh'/خ/ en arabe, plus c'était prestigieux. Les préjugés ! ». Même s'il est fortement probable que cette polarisation soit le seul résultat d'un effet particulier du groupe (éventuellement un effet collectif d'entraînement), il est intéressant de remarquer qu'un processus autobiographique peut permettre de mettre en évidence le rôle de certains phonèmes, que ce soit en termes de norme subjective ou de rapports sociophonétiques. Des auteurs, comme Lauret (2007, pp. 157-8), proposent d'intégrer, dans le bilan diagnostique, des échelles subjectives permettant de mesurer le rapport des individus avec la production de certains sons. Ces derniers peuvent réactiver des agrégats émotionnels, par exemple, le dégoût pour les sons très postérieurs (Fónagy, 1983).

Un cas est particulièrement éclairant sur ces aspects psychophonétique avec la nécessité d'un processus réflexif multicanal pour permettre une maïeutique. Nous présenterons, de manière chronologique, le développement d'un pont entre l'autobiographie et la classe virtuelle 1 chez une enseignante³ :

- V1 : « Au lycée, j'ai commencé à parler français [...] j'ai eu le bac francophone » / « Pour moi, la prononciation, c'est parler une langue. »
- Guidage standardisé de l'enseignant invitant à préciser les éléments par rapport à l'oral.
- V2 : « Pour moi, la prononciation, c'est bien parler une langue » / « Je me souviens que des fois, quand j'accompagnais des groupes de touristes français, on s'amusait à imiter mon accent, plus précisément à rouler les R. »
- Guidage enseignant : Et la prononciation ? L'accent ? L'oral ?
- CV1⁴ [22min01s à 25min14s] : « je n'arrive pas très bien à faire le /r/ à la française mais des fois je ne sais pas mais chez nous dans le pays surtout les élèves ils attendent que le prof fasse le /r/ comme ça à la française et puis bon au début j'étais un peu complexée parce que j'arrivais pas à le faire comme ils attendaient eux les élèves et puis petit à petit j'ai essayé de en fait de travailler un peu plus sur le /r/ [...] bah ce sont surtout les bons élèves qui écoutent beaucoup en français qui essaient eux à leur de prononcer avec le /r/ français [...] ça m'amuse ça me dérange pas mais j'essaie de comment dire de faire de mieux en mieux et puis bon c'est parce que je veux travailler bien je veux faire de mon mieux alors je les

³ L'auteur remercie l'enseignante d'avoir accepté de mettre en perspective plusieurs de ses productions dans le présent article.

⁴ Transcription de l'enregistrement de la classe virtuelle faite par l'auteur.

écoute je demande toujours un feedback de mes élèves [...] vous m'avez fait quelques observations dans l'autobiographie et je suis revenue sur mon autobiographie et même là j'ai mis cette remarque parce que des fois j'ai accompagné des groupes de touristes francophones dans mon pays et eux aussi ils s'amusaient des fois à prononcer avec le /r/ à rouler les /r/ comme je le faisais moi et je sais que là aussi je m'amusais j'étais pas dérangée mais au moment où j'ai commencé à enseigner le français là j'ai voulu vraiment que ça soit très bien fait ».

- V3 : « Je roulais les r, mais mes professeurs ne m'ont jamais corrigé. Ce n'est que plus tard, que j'ai essayé à prononcer le r à la française, surtout quand j'ai commencé à travailler. Surtout quand je suis devenue professeure et qu'une de mes élèves m'a dit que je n'ai pas le r français » / « Maintenant, je sais que bien parler une langue signifie arriver à se faire comprendre par l'interlocuteur, même si on a un accent. »

Cette chronologie est intéressante dans le processus génétique de l'autobiographie mais aussi dans la construction d'une réflexion autour d'expériences. Il est possible tout d'abord de constater que c'est le guidage plus précis de l'enseignant-formateur qui a permis, à l'enseignante débutante en action, de verbaliser quelque chose qui donnera lieu à un échange de près de 3 minutes lors de la classe virtuelle. Cet échange est par ailleurs très informatif. On peut y constater que c'est bien l'idée d'un enseignant au centre du dispositif (donc un référent) qui amène l'enseignante JEDA à ressentir la nécessité de travailler sur sa production du /r/ (supposément canonique en français). Les mêmes retours, dans le cadre d'une pratique professionnelle de guide dans son pays, avaient été perçus comme positifs mais ce qui n'avait pas été le cas d'une autre expérience dans un centre d'appels où le mécontentement des clients était exprimé face à l'accent « étranger » de leur interlocutrice. On voit clairement apparaître l'idée d'une construction de l'insécurité linguistique professionnelle, au sens large, mais encore plus de l'enseignante (Fernández, 2012 ; Frost & Henderson, 2013 ; Gracia, 2009) lorsqu'elle associe cela à : « je veux travailler bien ». Il est d'autant plus intéressant que cette insécurité est renforcée par la nécessaire comparaison des compétences linguistiques de l'enseignante face aux apprenants de niveau avancé. L'enseignante est ainsi démunie, sur le plan pédagogique, de solutions lui permettant de décentrer le dispositif sur l'apprenant. C'est pourtant possible avec l'apport de ressources extérieures variées et en tirant profit du fait que l'enseignante connaît bien la langue initiale des apprenants et la langue enseignée (ici le français) (Bento, 2011). La fin de la classe virtuelle proposait ce type d'outils et le dernier ajout en V3 semble aller dans le sens d'une prise en compte de cette possible transformation.

Questionnant le potentiel de changement des connaissances, de conception et de comportement pédagogiques (Burrows & Miras, 2019) de ce dispositif, il a semblé intéressant de confronter les retours antagonistes de deux participantes. Notons que l'enseignante qui fait le « Retour 2 » ne fait pas partie des enseignantes sélectionnées pour cette étude puisqu'elle n'a déposé que la V1 de son autobiographie tout en participant à la CV1.

- Retour 1 : lors de la classe virtuelle 2, une enseignante raconte que [33min44s-35min10s] : « en fait j'ai remarqué aussi que les élèves ils ont différents accents qui dépendent de la région d'où ils viennent c'est à dire par exemple quand j'ai des étudiants du sud-ouest c'est pas le même accent que celui du nord et c'est pas le même accent que celui du sud de [pays nord-africain] et donc je pense que la langue maternelle elle joue un rôle dans la prononciation et dans la musique de la langue par exemple je sais pas j'ai des étudiants qui parlent avec le [r] (*apico-dental roulé*) bon c'est pas l'accent mais qui parlent avec le [r]

nous on nous a appris que le [r] c'était pas le français donc j'avais toujours tendance à corriger non il faut parler avec le [ʁ] donc ça se prononce correctement y'a pas de raisons de juger et d'être stricte par rapport à ça. »

L'enseignante du Retour 1 complète en affirmant qu'elle a déjà changé ses pratiques pédagogiques depuis la découverte de ce point.

- Retour 2 : lors de l'évaluation bilan de l'atelier, qui est automatiquement envoyée par les ingénieures pédagogiques de la formation continue, une des participantes a indiqué : « Je ne comprends pas l'objectif final de cet atelier [...] [si] c'est pour dire qu'un enseignant peut avoir un accent et peut toujours enseigner ? Sur ce principe, c'est tout à fait légitime et intéressant mais je dis que je n'ai pas d'accent, il y a un problème, je renonce mon appartenance d'origine ou d'identité ? Pourquoi devrais-je enseigner l'accent du sud, l'accent québécois à mes apprenant ? À quoi ça sert ? Est-ce qu'ils vont utiliser cet accent quand ils communiquent quotidiennement ? Est-ce que lors des examens DELF/DALF, il y a des épreuves de CO avec accent ? Un apprenant qui doit ou qui a réussi le B1 ou B2 pour aller dans le sud de la France, au Québec, il a vraiment une très grande difficulté pour comprendre les gens ? »

Le premier retour montre que l'enseignante a amorcé un changement dans les compétences qui s'est transcrit, selon elle, en un changement dans les comportements. Elle est partie de représentations transférées depuis ce qu'elle avait connu avec ses enseignants (Klett, 2013) pour prendre conscience de la variation qui existe dans son propre pays (les dialectes) conduisant ainsi à une transformation effective (déclarée) de son agir professoral. L'agentivité de l'enseignante (*free won't*) (Al-Hoorie, 2014) a donc été activée pour se dégager d'automatismes pédagogiques et représentationnels. Au contraire, le retour 2 montre l'émergence de préoccupations (Duclos, 2015) qui vont à l'encontre de ses représentations en liant l'objectif d'une certification (DELF/DALF) avec ceux de l'enseignement - le fait d'intégrer la variation et les accents dans tout dispositif pédagogique. En prolongement, il semblerait que le fait d'avoir présenté « l'accent neutre » comme un mythe sociolinguistique ait renforcé ces préoccupations. L'enseignante semble avoir compris que son objectif d'accéder à un accent normé (dominant) deviendrait illégitime pour elle et pour l'institution dans un tel cadre de pensée.

5. Conclusion

Cette étude repose sur la mise en place, de manière expérimentale, au sein d'une recherche-intervention d'un processus autobiographique portant sur une réflexivité sur l'accent d'enseignants débutant en action. Nous supposons que ce travail réflexif pourrait permettre aux enseignantes du dispositif de prendre en charge une agentivité nécessaire à la transformation de connaissances ou compétences et éventuellement de comportements. Nous avons pu clairement mettre en évidence que le suivi génétique de la rédaction de cette autobiographie est un outil pertinent et central à un accompagnement au changement. L'autobiographie peut être un levier pour guider pas à pas dans le fait de trouver sa place au sein d'une didactique de la prononciation présentant une rupture épistémologique entre béhaviorisme cognitif et variationnisme sociolinguistique. Néanmoins, il est clair que la seule autobiographie ne peut suffire, d'autant plus si l'on vise des changements de comportements. Aussi, le projet JEDA intègre : 1) un apport de connaissances (ressources), 2) des médiations humaines (classes virtuelles et autobiographie), 3) une autoscopie des pratiques sur le terrain. Nous pensons que confronter ces résultats préliminaires au travail autoscopique qui sera mené

dans le deuxième module de la formation (semestre 2 de l'année 2020-21) permettra de prendre conscience de l'impact de ce travail sur les pratiques effectives. De la même manière, l'interpersonnel (Vygotsky, 1934) a été central au déclenchement de changements comme cela a été le cas, lors des classes virtuelles, où les enseignantes ont confronté leurs expériences d'immersion dans différentes régions de France (Sud-Est/Ouest, Nord, Est, etc.). Seuls des échanges avec des partenaires issus d'autres environnements culturels conduisent les individus à reconsidérer la validité de leurs représentations initiales (El Maamri & Narcy-Combes, 2021). Une enseignante remarque même le *translanguaging* (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019) au sein de son répertoire lorsqu'on lui fait remarquer qu'elle a un autre accent que celui de sa langue initiale en français ayant vécu dans cet autre pays une dizaine d'années. Nous pensons donc qu'une formation continue et reconnue par les institutions est pertinente pour agir sur les connaissances, les compétences et les comportements des enseignants qui débutent dans l'action. Toutefois, il est indispensable de reconnaître que, pour entrer dans ce processus, il est nécessaire que l'individu accepte une forme d'agentivité. La dernière phrase d'une des autobiographies est révélatrice de l'aboutissement de ce processus : « Sinon, je sais que dorénavant je prononcerais mon prénom, comme dans ma langue maternelle, sans laisser tomber la voyelle /ø/. Je m'appelle Zouhour »⁵.

Liste de références

- Al-Hoorie, A. H. (2014). 7. Human Agency : Does the Beach Ball Have Free Will? Dans Dörnyei Z., MacIntyre P. D. & Henry A. (dir.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (55–72). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters [en ligne]. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.21832/9781783092574-009>.
- Bento, M. (2011). Les enseignants natifs dans les approches plurilingues : Un atout? Dans Dervin F. & Badrinathan V. (dir.), *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (103–115). Bruxelles : E.M.E.
- Berchoud, M. J. (2013). L'intime, l'écrit, l'apprendre : des représentations aux parcours d'apprentissage, éclairages singuliers. Dans Berchoud M. J., Rui B. & Mallet C. (dir.), *L'intime et l'apprendre : La question des langues vivantes* (147–168). Bern, Berlin & Bruxelles : Peter Lang.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58–73.
- Burrows, A., & Miras, G. (2019). Pratiques numériques en langues : De la verbalisation à l'analyse des préoccupations enseignantes. *Alsic*, 22 (2). Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.4000/alsic.3549>.
- Causa, M., & Cadet, L. (2006). Devenir un enseignant réflexif, quel discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications* [en ligne]. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02044092>.
- Chater, N. (2018). *Et si le cerveau était bête? : Les nouvelles découvertes sur l'intelligence humaine*. (S.l.): (s.n.).

⁵ L'auteur remercie l'enseignante d'avoir donné son accord pour désanonymiser la citation.

Chiss, J.-L. (2009). Sciences du langage et didactique des langues : Une relation privilégiée. *Synergies Roumanie*, 4, 127–137.

Cicurel, F. (2015). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Clerc Conan, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : Levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13 (1), 69–112. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.3917/cisl.1801.0069>.

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

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg: Conseil de l'Europe [en ligne]. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

Doquet, C. (2013). Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves. Dans Calil C. B. & E. (dir.), *L'École, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes* (33–53). (S.l.): Academia Bruylant [en ligne]. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01236152>.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics : Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford & New York, N.Y. : Oxford University Press.

Duclos, A.-M. (2015). La résistance au changement : Un concept désuet et inapproprié en éducation. *Psychologie & Éducation* 1, 33–45.

El Maamri, O., & Narcy-Combes, J.-P. (2021). Comportements transculturels et pratique langagière en langue additionnelle. Dans Zaid A. & Saidi R. (dir.), *L'interculturel à l'ère contemporaine, enjeux, pratiques et perspectives*. Paris : L'Harmattan.

Fabre-Cols, C. (2004). Les brouillons et l'école : Ce qu'a changé la critique génétique. *Le français aujourd'hui*, 144 (1), 18. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.3917/lfa.144.0018>.

Fabre-Cols, C., & Oriol-Boyer, C. P. (1990). *Les brouillons d'écoliers : Ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble, France: Revue « Tem, texte en main » : Atelier du texte.

Fernández, J. G. (2012). L'enseignement de la prononciation : Rapport entre théorie et pratique. *Revue française de linguistique appliquée*, XVII (1), 67–80.

Fónagy, I. (1983). *La vive voix : Essais de psycho-phonétique*. Paris : Payot.

Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. Dans Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique : Les concepts de base* (170–6). Liège : Mardaga.

Frost, D., & Henderson, A. (2013). Résultats du sondage EPTiES (English Pronunciation Teaching in Europe Survey) : L'enseignement de la prononciation dans plusieurs pays européens vu par les enseignants. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité—Cahiers de l'APLIUT*, XXXII (1), 92–113. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.4000/apliut.3586>.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. New York : Psychology Press.

- Gracia, A. O. (2009). Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula. *Phonica*, 5, 48–73.
- Huver, E. (2017). Peut-on (encore) penser à partir du cecr ? Perspectives critiques sur la version amplifiée. *Mélanges CRAPEL*, 38 (1), 27–42.
- Jounin, N. (2014). *Voyage de classes : Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*. Paris : La Découverte.
- Klett, E. (2013). Le récit autobiographique dans la formation des futurs enseignants : Un outil multiple. *Revista Sapfesu*, 36, 90–101.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : Questions et outils*. Paris : Hachette.
- Menguellat, H. (2012). Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, (4), 153–169.
- Miras, G. (2019). De la correction à la médiation : La doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16 (16–1). Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.4000/rdlc.4298>.
- Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères : De la correction à une médiation*. Paris : Editions Didier.
- Molinié, M. (2019). Biographie langagière. Dans Delory-Momberger, C. (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (300-303). Toulouse: ERES [en ligne]. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://www.cairn.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-de-la-recherch--9782749265018-p-300.htm>.
- Muller, C. (2014). Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation. *Le Français Aujourd'hui*, 184, 1–6.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.
- Narcy-Combes, M.-F., & Narcy-Combes, J.-P. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Paris : Didier.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : Pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 76, 81–94.
- Poch Olivé, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 1. Consulté le 11 août 2021, à partir de <http://www.educacion.es/redele/revista1/pfds1/poch.pdf>.
- Popper, K. R. (1999). *All life is problem solving*. London & New York : Routledge.
- Randall, M. (2007). *Memory, psychology and second language learning*. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins Pub.
- Sauvage, J. (2019). Phonétique et didactique. Un mariage contre-nature. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16 (1). Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.4000/rdlc.4276>.

Schön, D. A. (1997). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Paris : Logiques (Editions).

Skinner, B. F. (1976). *About behaviorism*. New York : Vintage Books.

Thamin, N., & Simon, D.-L. (2010). Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 7 (7–2). Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.4000/rdlc.2313>.

Usó Viciado, L. (2009). Creencias de los profesores en formación sobre la enseñanza de la pronunciación del español. *MarcoELE : Revista de didáctica*, 8, 1–32.

Vignes, L. (2019). Voyage dans la langue de l'autre. Analyse discursive de témoignages de professeurs de français égyptiens. *Revue TDFLE, Actes n°1*. Consulté le 11 août 2021, à partir de https://doi.org/10.34745/NUMEREV_1344.

Vygotsky, L. S. (1934). *Pensée et langage* (4ème édition). Paris : La Dispute.

Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de Lenguas Modernas*, 14 (14), 183–196.