

French accents: Phonological and sociolinguistic perspectives

Accents are part of the communicative process and, as such, are essential to communication. The moment people speak, they send out all sorts of messages about themselves. But if accents are exciting in their constant evolution, their variety and their sociolinguistic implications, what is known about accents in general and French accents in particular? In what areas is research being carried out? How can the research inform our teaching of French phonetics and sociolinguistics?

This volume aims to present some recent work on French accents. The result is a broad perspective on diversity and change, both inside France and beyond. The various chapters fall into four main categories according to whether they describe aspects of standard French, regional forms of French, attitudes to accents and norms, or aspects of French spoken in Quebec, Belgium, Switzerland and French-speaking Africa. Some are more phonetic, some more phonological, some more sociolinguistic, but most tend to combine all three approaches. The concept of change is present in all.

The **Association for French Language Studies** exists to encourage and promote research and teaching in the French language in Higher Education. It publishes a learned journal (*Journal of French Language Studies*), a thrice-yearly bulletin (*Cahiers de l'AFLS*) and the series '*Current issues in university language teaching*' (in association with CILT).

French accents: Phonological and sociolinguistic perspectives

Edited by Marie-Anne Hintze, Tim Pooley
and Anne Judge

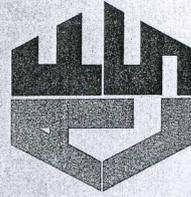
www.cilt.org.uk

ISBN 1-902031-95-4



9 781902 031958

CILT
Centre for Information
on Language Teaching and Research



l'appellation de 'Région Nord' qui coïncide avec l'Académie de Lille. Cet ensemble correspond à une réelle entité, de forte personnalité, mais qui souffre de stéréotypes dévalorisants de la part du reste du pays qui attribue volontiers un langage et des mœurs frustes à ses habitants. Bien entendu le singulier est ici une commodité méthodologique: la variation ne peut qu'être sensible sur un espace qui s'étend du littoral de la Manche aux contreforts des Ardennes. Précisons qu'il s'agit d'un territoire très peuplé (quelque 4 millions d'habitants) qui englobe la petite zone néerlandophone de France (Flandre maritime) et surtout correspond à l'épicentre du domaine linguistique picard.

C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de profiter de notre double casquette de Maître de Conférences en Culture et Langue Régionales (picard) à l'Université de Lille 3 et de Directeur d'Etudes à l'I.U.F.M. (Voir note 1) de Lille pour lancer une enquête à l'articulation de ces deux établissements sur les représentations des stagiaires de l'enseignement en matière d'accent régional. Notre hypothèse de départ était la suivante: l'attitude des nouvelles promotions d'enseignants vis-à-vis de l'accent de leurs élèves serait pour l'essentiel dépourvue de préjugés et libre de tout stéréotype sur la question. Cette intuition se fonde d'abord sur deux caractéristiques majeures que la *doxa* prête à cette génération: d'une part un sens profond de la tolérance, une acceptation spontanée des différences, une répulsion spontanée vis-à-vis de toute forme de discrimination, d'autre part un rejet des formalismes et de toute forme de purisme qui est en quelque sorte l'apanage de la jeunesse mais se manifeste avec plus de verve encore dans la génération 'cool'. Enfin, *last but not least*, on est en droit d'attendre de jeunes gens ayant reçu une formation universitaire en lettres et en linguistique qu'ils soient par définition capables, sur un tel sujet, de procéder à une analyse globale pertinente et détachée. Ainsi le sens commun abonde-t-il pleinement en faveur de notre hypothèse: raison de plus bien entendu pour y aller voir. Risque cependant de venir s'inscrire en faux le sentiment d'insécurité linguistique particulièrement vivace dans la région. On se souvient qu'il fut mis à jour il y a déjà une vingtaine d'années par l'ouvrage, devenu classique, *Les Français devant la norme* (Guenier *et al.*, 1978). Ouvrage auquel le présent travail peut espérer apporter un modeste complément puisque les auteurs précisaient p.129, à propos de la population visée: '... nous avons systématiquement exclu les enseignants et les étudiants littéraires'.

'C'est laid mais ça me fait rire': Les représentations de l'accent du Nord dans une population de stagiaires de l'I.U.F.M. de Lille

Jacques Landrecies
Université de Lille 3 / I.U.F.M. de Lille

Introduction

Un peu plus de cent ans après les lois Ferry il est indéniable que la francisation du pays est pleinement achevée tandis que les langues minoritaires sont depuis longtemps sur la défensive. La France n'en est pas un pays uniformisé linguistiquement pour autant comme l'atteste notamment la multiplication des travaux portant sur les français régionaux dont les accents constituent une des composantes. Or il est difficile d'affirmer que le pouvoir central poursuit contre ces français régionaux le même combat que celui qui lui a été longtemps prêté contre les dialectes. On ne peut plus se contenter d'affirmer maintenant, et notamment depuis le travail de Jean-François Chanet (1996), qu'il y a eu un linguisticide froidement perpétré par un pouvoir jacobin omnipotent et machiavélique puisqu'on constate plutôt un enchevêtrement de situations particularisées où les bons sentiments n'auront pas manqué. Il serait donc bien surprenant que la puissance publique se risque aujourd'hui à programmer l'homogénéisation des parlers de la France profonde sur un étalon parisien qui de son côté rencontre aujourd'hui des problèmes de légitimité. L'Ecole en tout cas n'a pas été mandatée sur cette question: il n'existe rien dans les *Instructions Officielles* présentes ou d'un passé proche qui fasse la moindre allusion à ce problème. Qu'en est-il maintenant dans l'esprit des enseignants? C'est ce que nous nous proposons d'aborder ici en traitant le point plus particulier de l'accent du Nord.

Par Nord nous entendons les deux départements les plus septentrionaux du pays, le 'Nord' et le 'Pas-de-Calais', réunis administrativement sous

La technique du questionnaire (Voir reproduction en Annexe 1) semblait s'imposer en raison de la relative facilité qu'il y avait à constituer rapidement un échantillon représentatif d'une centaine d'unités dans le cadre de l'établissement. Les objectifs successivement assignés étaient: une évaluation globale de la présence de l'accent du Nord en milieu scolaire; sa caractérisation en termes de perception suivie d'une description par traits saillants; une évaluation pragmatique de son influence et une demande de prise de position de l'enquêté.

1 Présentation de l'enquête

1.1 Population

Les publics retenus étaient bien entendu ceux des stagiaires de l'I.U.F.M. tant dans le primaire que le secondaire (Voir note 2).

1.1.1 Public du secondaire

Il s'agissait ici des P.L.C.2. de Lettres de la promotion 2000 (appelés également 'néo-certifiés') en stage dans l'Académie de Lille. Ces jeunes gens qui ont obtenu leur C.A.P.E.S. théorique en 1999 suivent une année de préparation professionnelle en I.U.F.M. tout en enseignant déjà effectivement à raison de 6 heures par semaine en collège ou en lycée sous le contrôle d'un 'maître de stage'. C'est cette activité professionnelle qui autorise évidemment leur sélection. Outre des facilités techniques dans l'organisation de l'enquête ce choix présentait l'avantage appréciable de fournir directement un groupe étoffé et d'une homogénéité incontestable. Une tentative d'élargissement aux 'maîtres de stage' a été effectuée (chaque étudiant devait remettre un questionnaire à son tuteur) mais devant le faible taux de retour il a été jugé préférable de conserver au lot son homogénéité. De la même manière n'ont pas été retenues *in fine* les réponses des formateurs I.U.F.M. qui avaient eu l'obligance de participer à l'enquête qu'ils encadraient.

La disproportion écrasante entre garçons et filles en faveur de ces dernières (55 contre 7) ne fait qu'illustrer la féminisation bien connue du métier. L'examen des fiches masculines en fin de procédure n'ayant mis en relief aucune disparité significative avec l'ensemble du lot, cette variable n'a pas été retenue pour le détail des analyses afin de les alléger.

18 stagiaires ne sont pas originaires de l'Académie de Lille. Il faut ici signaler qu'étant donné son retard scolaire par rapport à l'ensemble national celle-ci a longtemps été tributaire du reste du pays pour son recrutement. Cette situation alimente de manière chronique les fantasmes des étudiants susceptibles d'être mutés, notamment des Méridionaux. C'est pourquoi il a été décidé de constituer une sous-catégorie sous le nom de 'allogènes'. Il n'en reste pas moins que l'enquête reflète d'abord le regard porté par de jeunes professeurs nordistes sur l'accent de leur propre région.

Les futurs enseignants de l'enseignement privé catholique bénéficient depuis quelques années de l'accès à la formation en I.U.F.M. Ils sont 11 déclarés dans notre population. Leur cas a fait l'objet d'une attention particulière.

40 stagiaires déclarent être en lycée pour 37 en collège (1 mixte). Ce rapport-ci n'est évidemment pas conforme à la réalité du terrain. Surtout il risque de fausser l'analyse en faveur d'une présence moins sensible de l'accent, les milieux populaires étant moins présents dans les lycées généraux. Un correctif est toutefois ici apporté par le fait que les stagiaires se voient généralement attribuer les classes considérées comme faibles.

Enfin la dissémination à travers toute l'Académie laissait supposer une bonne représentativité géographique. On peut répartir les fiches en 4 groupes géographiques: agglomération lilloise (24 indications); bassin minier (11); villes diverses (27); zones rurales (12). On obtient donc une dispersion satisfaisante sur l'ensemble de l'Académie avec toutefois une légère sur-représentation de l'agglomération lilloise (un million d'habitants) et une nette sous-représentation du bassin minier (plus d'un million d'habitants).

1.1.2 Public du primaire

Le questionnaire a également été proposé à deux groupes d'instituteurs en stage volontaire 'Patrimoine et culture régionale', stage dont j'animais les volets linguistique et littéraire. Le Groupe A était constitué de P.E.2, autrement dit, de jeunes gens en voie de titularisation qui n'avaient guère bénéficié d'une expérience professionnelle en continu; le groupe B était composé de titulaires d'âges divers. Cette population présentait les caractéristiques suivantes:

Groupe A: (16 personnes). Hommes: 3 privé: 1 allogènes: 2
 Groupe B: (21 personnes). Hommes: 3 privé: 1 allogènes: 4

Répartition géographique des établissements: agglomération lilloise: 13; villes: 3; zones rurales: 5; bassin minier: 0. Le déséquilibre géographique constaté ci-dessus est encore plus accentué, dans les mêmes directions.

Au total on peut estimer que l'addition des groupes primaire et secondaire fournit un ensemble bien représentatif du monde enseignant, de la maternelle à la première. On peut toutefois faire observer que l'introduction du groupe B provoque deux ruptures; la première concerne l'échelle (on quitte la dimension macro); la seconde, l'homogénéité de l'échantillon qui reposait jusque là sur le statut de stagiaires. Cependant après première consultation des résultats, et même dès le déroulement de l'enquête, il est apparu que ce lot nous apportait un éclairage décisif sur l'ensemble, ce qui a amené sa conservation.

1.2 Déroulement

Une première version du questionnaire a d'abord été testée auprès d'un groupe restreint d'étudiants qui préparent le concours théorique d'entrée aux Lycées d'Enseignement Professionnel. L'enquête auprès du public secondaire s'est ensuite effectuée un mercredi matin, moment où il était le plus aisé de joindre directement l'ensemble de la population dispersée dans divers séminaires. Un paquet de questionnaires a été remis à chaque responsable de groupe, à charge pour lui de les distribuer au moment de son choix. La durée impartie était de 15 à 20 minutes au maximum. Il n'était pas possible d'empiéter davantage sur un horaire surchargé mais en proposant une durée réduite on pouvait espérer une observation plus rigoureuse de nos instructions. Cette contrainte horaire a pesé de façon décisive sur la construction du questionnaire, et donc l'ensemble de la démarche, en lui imposant un format incompressible. Le questionnaire complet tenait sur le recto d'une feuille, le verso ayant été aménagé pour fournir des indications sur l'enquêté ainsi que d'éventuels développements personnels. Le responsable du séminaire ne devait répondre à aucune question.

L'enquête en milieu primaire s'est déroulée sous notre contrôle. On pourra ici regretter l'absence d'homogénéité dans la conduite des enquêtes, entre les deux niveaux d'une part, mais aussi à l'intérieur même du secondaire, où les délais accordés ont pu sensiblement varier d'un groupe à l'autre tout comme le respect de la consigne de non-intervention. A l'inverse, l'un des avantages de ce système est qu'il aura permis de faire oublier la présence de

l'enquêteur grâce à l'atmosphère de confiance qui règne dans ce type de séminaire librement choisi par les stagiaires.

1.3 Présentation du corpus obtenu

1.3.1 Pour le secondaire

78 fiches ont été recueillies. Les renseignements *facultatifs* demandés au verso concernaient l'identité, l'origine géographique du sujet, l'établissement d'affectation et sa localisation. A l'arrivée 4 fiches sont totalement anonymes mais 27 autres sont incomplètes et rédigées de manière anarchique (fin de séance?) ce qui confère à ces données de départ une simple valeur indicative. Autrement dit, la totale liberté de réponse obtenue grâce à l'anonymat trouve ici sa contrepartie négative dans le caractère fragmentaire des données qui restent néanmoins conformes dans leur ensemble à ce que l'on sait sur le sujet (répartitions en sexes et répartition géographique).

Seules 6 fiches sont de toute évidence bâclées. En revanche un tiers d'entre elles, copieusement remplies, aux marges surchargées, attestent de la conscience des enquêtés. 20 stagiaires ont utilisé le supplément disponible au verso afin de faire part de leurs réflexions et interrogations. Au total, on peut dire que ce public captif a dans sa majorité joué le jeu avec bonne grâce et s'est montré sensible à la problématique.

1.3.2 Pour le primaire

La maîtrise directe du déroulement de l'enquête a permis une collecte exhaustive des coordonnées des enquêtés (au verso). Inversement on constate, au plan des réponses à l'enquête proprement dite, un certain nombre de feuilles remplies de manière succincte. Visiblement il y a là une moins grande aisance à décrire les réalités liées à l'accent et notamment à utiliser le vocabulaire adéquat, ces publics dans leur ensemble n'y ayant pas été formés.

2 Résultats de l'enquête

Une première lecture des résultats obtenus s'impose avant une analyse plus approfondie de l'ensemble de l'enquête. (N.B.: dans les réponses qui suivent comme dans les données fournies dans la suite de l'article (tableaux notamment) les chiffres en valeur absolue renvoient bien entendu au nombre de réponses obtenues).

2.1 Question 1 (Perception globale de l'accent)

Les réponses à la première question sont reportées dans le tableau suivant. De nombreuses feuilles comprenaient des réponses multiples qui ont toutes été prises en compte sauf lorsqu'il y avait contradiction manifeste, laquelle entraînait l'annulation de l'ensemble.

	PE Instituteurs		Total Primaire	PLC2 Général	Total	Nordistes	Allogènes	Privé
1a	4	-	4	5	9	1	2	2
1b	-	-	-	7	7	2	3	2
1	-	-	-	5	5	1	2	2
1d	2	2	4	3	7	-	1	2
2b	-	9	9	15	24	11	1	3
2c	2	2	4	6	10	4	1	-
2d	1	-	1	-	1	-	-	-
3b	2	2	4	20	24	11	3	4
3c	2	3	5	19	24	16	2	-
3d	-	2	2	2	4	1	1	-
4b	-	-	-	4	4	2	2	-
4c	-	-	-	1	1	1	-	-
4d	-	-	-	4	4	2	2	-
Total réponses	13	20	33	91	124	52	20	15

Tableau 1: Perception de la présence de l'accent du Nord dans les classes

Les chiffres majeurs (2b, 3b, 3c, rigoureusement égaux) correspondent à des réponses contradictoires (respectivement: minorité avec un accent résiduel, minorité avec un accent sensible, majorité avec un accent sensible) et ne permettent donc pas de dégager une réponse nette. Un résultat plus significatif peut alors être espéré en procédant à une répartition en trois catégories présentant successivement les réponses les moins favorables à la présence de l'accent (cat. I: 1a + 1c + 1d), les réponses les plus favorables à

sa présence (cat. II: 1b + 3c + 4c + 4d), les réponses mitigées (cat. III: 2b + 2c + 2d + 3b + 4b) (Voir reproduction du questionnaire en Annexe pour le détail des combinaisons).

Catégorie I, présence faible ou nulle:	21	17%
Catégorie II, présence forte:	40	32%
Catégorie III, réponses mitigées:	63	50,8%

Autrement dit, il n'y a que 17 % des réponses (cat. I) à ne pas constater d'accent pour 32 % (cat. II) qui signalent au contraire un fait massif tandis que pour la moitié de l'ensemble (50,8%) il s'agit d'un phénomène mineur en termes aussi bien quantitatifs que qualitatifs. Ainsi l'accent du Nord constitue bien selon la majorité de nos collègues une réalité à laquelle ils sont confrontés mais à des degrés divers. Signalons d'ailleurs que nombre des informants de la catégorie I ont continué sporadiquement à répondre à l'enquête: on a passé sur cette contradiction et tenu compte de leurs réponses. La lecture plus attentive du tableau devrait maintenant permettre d'affiner cette première donnée brute selon les sous-ensembles, en commençant par la répartition entre primaire et secondaire:

Primaire:	cat. I	8	24%	cat. II	7	21%	cat. III	18	54%
Secondaire:	cat. I	13	14%	cat. II	33	36%	cat. III	45	9,5%

On retrouve exactement la même proportion de réponses mitigées (la moitié) dans les deux camps. En revanche un écart se creuse entre les résultats des catégories I et II, écart qui indique nettement une plus grande sensibilité des enseignants du secondaire à l'accent du Nord. L'une des explications qui viennent spontanément à l'esprit concerne alors la part des enseignants allogènes, un peu plus grande que dans le primaire.

Nordistes:	cat. I	2	4%	cat. II	22	42%	cat. III	28	53%
Allogènes:	cat. I	5	25%	cat. II	8	40%	cat. III	7	35%

Le premier chiffre de la série apporte l'indication la plus nette: la très grande rareté des nordistes insensibles à la présence de l'accent du Nord. On peut toutefois se demander si cette hypersensibilité concerne véritablement le plan auditif ou s'il ne s'agit pas d'abord d'une réceptivité spontanée à n'importe quel type de problématique régionale. Les points de vue des allogènes sont quant à eux répartis de façon beaucoup plus équilibrée. Mais

ce qui frappe là encore, c'est le score de la catégorie I, inverse de celui des nordistes. Ce résultat déroute nettement le sens commun qui voudrait que les sujets exogènes soient bien davantage sensibles à la présence d'un accent dialectal ou régional, au rebours des populations endogènes qui y sont depuis toujours, par définition, habituées.

La taille trop restreinte de la population du privé, enfin, interdit de proposer des pourcentages:

cat. I 6 cat. II 2 cat. III 7

Les résultats n'en sont pas moins éloquentes. On retrouve certes toujours la même proportion d'indécis mais les chiffres des extrêmes s'inversent par rapport à la moyenne générale: si l'on en croit donc cet échantillon l'accent du Nord ne fait guère partie du paysage (réel ou revendiqué) de l'enseignement privé.

2.2 Question 2 (*Particularités du public scolaire concerné*)

Cette question est celle qui a suscité le moins d'intérêt. A l'exception marquante du critère de l'origine sociale, associée de façon prévisible à des connotations négatives: le terme 'défavorisé' revient 24 fois! Sans doute la haute fréquence de ce vocable s'explique-elle par sa vogue dans les médias et dans les discours du moment. Mais on notera avec autant d'intérêt qu'il existe une forte minorité (15 items) pour affirmer que cet accent se retrouve dans toutes les classes sociales. Le critère scolaire n'a été retenu que par 29% des sondés ce qui est d'autant plus intéressant qu'une forte minorité lui dénie explicitement en marge toute pertinence. Enfin si la majorité des intervenants indique alors un niveau 'faible' c'est le plus souvent pour préciser aussitôt qu'il n'existe pour autant aucun lien de cause à effet.

Les autres critères ne sont pratiquement pas envisagés ou alors de manière trop floue pour être exploités (origine géographique). Signalons toutefois parmi le maigre lot avançant le critère sexuel que 6 réponses sur 16 y voient d'abord une spécificité féminine, à l'encontre des affirmations habituelles en la matière.

2.3 Question 3 (*Caractérisation de l'accent*)

Un premier dépouillement a permis de classer les vocables significatifs (au nombre de 196) en trois groupes, négatif, positif, et neutre ou ambigu:

Négatif: 115 58,5% Positif: 68 34,5% Neutre: 13 6,5%

Ces groupes se subdivisaient d'eux-mêmes, et très visiblement, selon des critères esthétique, social et normatif pour le premier, identitaire et convivial pour le second. La subdivision esthétique, particulièrement nourrie, provoquait un certain saisissement à première lecture: 'grossier', 'moche', 'affreux', 'brutal', 'craché' pour n'en citer que quelques vocables. L'aspect social n'était pas en reste: 'vulgaire', 'beauf', 'prolo', 'misérabilisme'... et le jugement normatif portait en quelque sorte le coup de grâce: 'déformé', 'dégénéré', 'risible'... Les items positifs renvoyaient essentiellement aux notions d'identité, de particularisme s'articulant fortement au patrimoine ('folklore', 'traditions'...) et à la convivialité laquelle avait partie liée au rire ('amusant', 'drôle'...), à la sociabilité ('sympathique', 'chaleur', 'chansons', 'bistrot'...) et au naturel ('naturel', 'simplicité', 'terrien'...).

Ce qui saute aux yeux à la première lecture de ce relevé c'est le primat du critère esthétique avec 33 vocables et 73 occurrences, uniformément négatifs. Suivent bien plus loin, toujours au plan quantitatif, les critères social et convivial. Au total, dans le champ négatif, 115 occurrences pour 54 vocables et dans le champ positif 68 occurrences pour 44 vocables. Ce rapport entre vocables et occurrences montre bien le poids des stéréotypes dans la stigmatisation, notamment avec le classique trio: 'laid' (12 items), 'lourd' (10), 'écrasé' (10). La lecture d'ensemble produit d'abord une impression fortement dépréciative liée à l'énumération des caractérisants et à leur violence sémantique. De nombreuses réponses comprennent plusieurs items et il y a visiblement un lien entre l'accumulation et la virulence.

Cela dit, la réalité statistique des prises de position individuelles sera plus justement cernée en procédant à une nouvelle manipulation qui consiste simplement à recompter les fiches selon leur option générale, ce qui nécessite le cas échéant une part d'interprétation.

Un fait mérite à cet égard d'être signalé: la part considérable de fiches inutilisables, 20,5% de l'ensemble. Curieusement le groupe secondaire

arrive ici largement en tête (26%) mais c'est que dans le primaire il avait été jugé bon de reprendre cette question – et elle seule – sous peine de devoir la considérer comme nulle et non avenue, le verbe 'caractériser' n'ayant pas été compris. A quoi s'ajoutent les réponses dites 'neutres', c'est-à-dire celles qui ne permettent pas de tirer un enseignement explicite, qui se bornent à des formules tautologiques ou évasives. On obtient alors 82 réponses exploitables:

	Certifiés	Primaire	Total	Allogènes	Privé
Négatifs	29 55%	22 73%	51 62%	12 70,5%	8
Positifs	15 29%	7 23%	22 27%	5 29,5%	1
Mixtes	8 15%	1 3%	9 11%	0	0

Tableau 2: Caractérisation globale de l'accent

Autrement dit, nous pouvons estimer que près des deux tiers de notre population caractérisent négativement l'accent. Par ailleurs il apparaît nettement que les publics du secondaire sont bien moins dépréciatifs que ceux du primaire: moins négatifs (53% vs 73%) et plus positifs (15% vs 7%). Il y a là visiblement la capacité d'une prise de distance que confirme le fait qu'ils soient les seuls à proposer des visions nuancées, contrastées. Ces propositions ambivalentes peuvent par exemple s'énoncer dans des formulations à vrai dire un peu gauches comme: 'C'est moche mais touchant' ou encore: 'C'est assez laid mais quand même ça me fait rire'.

Le personnel primaire témoigne d'un rejet beaucoup plus appuyé et, ce qui est peut-être plus marquant encore, d'une certaine incapacité à moduler son jugement. On peut y voir la persistance de la tradition républicaine de l'école de Jules Ferry mais il y a bien plus, une frilosité qui s'explique par un fort sentiment d'insécurité linguistique et une grande implication des sujets dans le phénomène étudié qui a pu être constatée *in vivo*. Alors que nous interrogeons le groupe B sur ses réticences initiales, nous obligeons la réponse révélatrice suivante, largement ratifiée par le reste de la salle: 'Mais vous nous demandez de nous juger nous-mêmes!'

Les allogènes semblent tout aussi négatifs. Qui plus est les prises de position les plus agressives proviennent souvent de leurs rangs. Cependant la réalité complète est plus nuancée. Ils sont 7 sur 24 à ne pas avoir fourni de réponses,

indice d'un certain flottement; par ailleurs de nombreux commentaires écrits tiennent à témoigner d'une véritable sympathie pour une réalité par trop décriée. La condamnation de l'école privée semble quant à elle sans appel.

2.4 Question 4 (Description)

On ne devait évidemment pas attendre une description synthétique, déjà bien difficile en soi, dans un tel contexte mais on pouvait espérer faire surgir les éléments les plus saillants aux oreilles des enquêtés. Seuls 8 questionnaires restent silencieux mais il faut y ajouter 10 autres réponses hors-sujet parce qu'elles se limitent à des faits lexicaux, morphologiques ou syntactiques. Ce même type d'erreurs se rencontre en fait dans une majorité de fiches – ce qui est assez inquiétant – mais, couplé à des données proprement accentuelles, il ne constitue pas alors d'obstacle à l'exploitation. Enfin signalons qu'il n'y a jamais prise en compte de la position du phonème dans le mot mais parfois du mot dans la phrase. On obtient une série très variée de faits et d'exemples. Les descriptions sont données le plus souvent de manière empirique ainsi, par exemple, pour le terme de 'vélarisation', jamais utilisé mais qui correspond indubitablement aux équivalents proposés. Cet empirisme ou encore le recours aux seuls exemples est le gage qu'il s'agit bien de faits d'observation et non d'un placage de notions connues préalablement.

Premier fait incontestable: à dérouler la liste des traits signalés on a réellement l'impression de parcourir le résumé de la phonétique du picard, français populaire inclus évidemment. On n'en déduira pas pour autant que le picard est massivement pratiqué par la jeunesse, puisqu'il s'agit d'un portrait éclaté, mais la preuve est ici faite qu'on ne peut parler de sa disparition.

Mais les faits les plus régulièrement cités sont bel et bien ceux que les travaux antérieurs ont pointés comme les plus caractéristiques d'un accent régional, à commencer par ceux liés à la voyelle /A/ (34 items) (Lefebvre, 1991: 83,136,77; Pooley, 1996: 128–35). Or on ne saurait trop souligner que le relevé obtenu ne permet d'identifier avec certitude que 9 /â/, les 25 autres items ne pouvant être attribués avec certitude: /â/ ou /œ/? (Voir à ce propos le dernier point sur cette question complexe par Pooley, 1996: 128–33; et ce volume). Pour notre part il nous semble que c'est pour l'essentiel le phénomène de vélarisation qui a été ici perçu et donc signalé, son alternatif étant beaucoup plus rare et moins accrocheur. Il ne s'agit là que d'une

intuition, qui contredit l'affirmation d'Anne Lefebvre selon qui le /a/ vélarisé n'est généralement pas reconnu comme un marqueur social' (1991: 178). Mais l'enquête date de 1978 et depuis s'est incontestablement développée une attention nouvelle aux phénomènes accentuels, largement entretenue par les médias, qui a propulsé cette voyelle au premier rang des marqueurs régionaux et sociaux. Un chansonnier populaire comme Guy Dubois l'indique sans ambages dans un de ses airs à succès, *Ouais, j' t'arconnos ti, t'es d' min coin*:

'T'es trahi quand qu' te prononce des 'a'
T'es in colère, te parles patois!...

Ici c'est bien la vélarisation qui est parodiée comme nous avons pu le constater fréquemment chez les jeunes des classes moyennes et notamment en milieu étudiant.

Dernier point concernant cette voyelle: la prononciation avancée /æ/ devant /R/ semble bien en voie de disparition comme l'indique Pooley puisqu'on n'en trouve pas trace. Suivent le problème de la distribution des /O/ (27 items) (Lefebvre, 1991: 134-6, 177; Pooley: 144-5) perçu ici de manière confuse, enfin la question de la répartition des /e/, /ɛ/, cette fois nettement mieux posée (18 items), (Lefebvre, 1991: 33, 177). On peut d'ailleurs se demander si le premier de ces scores est à attribuer toujours à des faits d'observation ou s'il ne s'agit pas du simple report de stéréotypes. Le nombre de schibboleths (18 au total tels 'quoi', 'rose', 'drôle', 'gauche'...) ne permet pas de trancher: il illustre bien la prégnance de certains exemples-phares sans doute véhiculés dès le primaire, mais pas de façon suffisamment ample. La non-observance de l'opposition d'aperture entre les deux /E/, ne pouvait quant à elle échapper aux enseignants de collège pour qui elle constitue un véritable handicap didactique au point d'ailleurs de donner lieu parfois à des recherches précises (Senis, 2000). Enfin l'une des données les plus intéressantes est sans conteste la notation élevée des palatalisations secondaires, de /t/ (13 items, type 'chrétchien') et même de /d/ ('vendredji').

En dehors du fait que les renseignements fournis par le public primaire sont nettement moins copieux que ceux du secondaire, comme signalé plus haut, on ne distingue pas de particularités notables dans les réponses propres à l'un ou l'autre des sous-groupes dégagés.

2.5 Question 5 (Prise de position)

	Primaire	Secondaire	Allogènes	Privé	Total
Encourager	2 6%	8 10%	3 13%	0	10 9%
Tolérer	31 91%	53 67%	17 74%	11	84 74%
Combattre	1 3%	17 21,5%	2 8,5%	1	18 16%
Eradiquer	0 0%	1 1%	1 4,5%	0	1 1%

Tableau 3. *Prise de position.*

Pas de réponse: 6 (plusieurs réponses doubles).

La voie de la tolérance est donc prônée massivement, ce qui peut sembler contradictoire avec les appréciations peu flatteuses qui précédaient: il est vrai qu'elle correspond à l'air du temps. Pas question réciproquement de tenter de détruire (quelques protestations d'ailleurs contre la violence du verbe 'éradiquer'). Il reste une forte phalange d'adversaires déclarés qui tiennent néanmoins à souligner qu'il s'agit dans ce cas d'un combat limité aux impératifs de la didactique du français. Le fait enfin qu'il existe aujourd'hui un courant d'enseignants ouvertement favorable au maintien des particularités accentuelles constitue sans nul doute, pour le Nord, une donnée nouvelle. L'examen des répartitions par groupes indique clairement que la variété vient du secondaire, le primaire se caractérisant par sa forte homogénéité, son adhésion en masse à la notion de tolérance. Même unanimité dans le privé sur la même position. Un peu plus de variété enfin chez les allogènes mais sans démarque particulière par rapport à l'ensemble du secondaire. Ainsi le fait d'être extérieur à la région n'implique-t-il pas automatiquement une prise de position plus hostile.

2.6 Question 6 (Un handicap scolaire?)

Cette question a posé des problèmes de dépouillement car de très nombreuses réponses étaient modulées et ont nécessité une interprétation en contexte pour être correctement affiliées. Il a par ailleurs été procédé à la création d'une troisième catégorie, dénommée 'hors-champ', qui sera justifiée plus bas:

	Secondaire	Primaire	Total	Privé	Allogènes
Oui	35 45%	7 19%	42 36,5%	6	3
Non	29 37%	15 40%	44 38%	2	13
Selon	3	6	9	8%	2
Sans réponse	4	3	7	6%	1
Hors-champ	7	6	13	11%	2

Tableau 4: *Notion de handicap*

Au total 'oui' et 'non' se rejoignent mais avec des distributions bien différentes selon les cycles. Les personnels primaires sont peu enclins à considérer que l'accent constitue un handicap mais le score additionné des 3 dernières rubriques indique un certain flottement. Par ailleurs il faut garder à l'esprit qu'ils ont tendance à se juger eux-mêmes, et donc leur pratique, à travers le questionnaire. Leurs camarades du secondaire entrent dans le vif du sujet et n'hésitent pas à évoquer des possibilités de représailles:

Oui, vis-à-vis de certains professeurs qui le considèrent comme une tare et le pénalise (sic).

En effet c'est davantage en ces termes de répression qu'en termes d'apprentissage que le problème est abordé. Dans ce dernier cas les trop rares réponses se dispersent en toutes sortes de directions (lectures orales: 3; lecture de poésie: 3; de tirade de théâtre: 2; frein à la communication: 2; voire problèmes de syntaxe: 2 ou de vocabulaire, non exemplifiés). C'est surtout, un peu paradoxalement, dans l'articulation de l'oral et de l'écrit que les enquêtés entrevoient un problème et en définitive, et sans guère forcer le trait, on peut dire que le handicap majeur apporté par l'accent serait de rajouter des problèmes particuliers à l'enseignement de l'orthographe (12 citations dont 7 centrées sur la distinction entre les /e/ et /ɛ/).

Les sous-groupes continuent d'affirmer leur cohésion. Le privé en percevant l'existence d'un accent comme un handicap: mais il est vrai que c'est celui du voisin (Voir question 1). Le groupe exogène, enfin, affiche une sérénité remarquable en n'entrevoiant aucun obstacle.

Mais l'exploitation des réponses connaît un élargissement quelque peu inattendu qui a entraîné la constitution d'une nouvelle catégorie étiquetée 'hors-champ'. Nombre de stagiaires considèrent en effet que le handicap ne se situe pas proprement dans le champ scolaire mais soit dans sa sanction finale (oraux du bac), soit dans ses prolongements universitaires (oraux divers, concours) voire dans les entretiens d'embauche ou même la vie professionnelle. 11% des réponses se limitent à ce seul type de handicap sans oublier les autres copies qui évoquent le phénomène de façon annexe: au total 19 copies soit 16,5% de l'ensemble. Cette insistance à déplacer le problème trouve sa source dans le vécu des étudiants qui sont nombreux à encore à signaler l'attitude qui serait celle d'une certaine partie de l'Université sur le sujet: conseils bienveillants d'autocensure dans le meilleur des cas, sarcasmes ou enfin sanction délibérée le jour de l'examen dans le pire. Si l'on peut espérer que ce tout dernier cas relève du fantasme de répression, encore assez vivant à cet âge, les affirmations dans les deux premiers, offrent par leur degré de développement et leur statut revendiqué de témoignage, davantage de crédibilité:

Spontanément les professeurs de Faculté font des remarques péjoratives face à cet accent.

Les professeurs qui préparent au C.A.P.E.S. conseillent de corriger l'accent si on en 'souffre'.

2.7 Question 7 (Les situations)

17 questionnaires muets (15%). Les réponses, multiples, renvoient soit au style de la communication soit à des exercices scolaires. Dans le premier cas on retrouve les modalités propres à l'expression d'une langue dominée: spontanéité (8 items), relâchement, émotivité, hésitation ... Ces manifestations sont pointées avec précision lors de situations scolaires informelles: entre élèves d'abord (6 items), en cour de récréation (3 items) mais aussi entre élèves et professeurs lors de discussions personnelles ou encore par exemple lors de la notation d'un travail ...

En matière d'exercices scolaires tout se passe, comme on pouvait s'y attendre à l'oral. Le terme 'expression orale' apparaît ainsi 16 fois, ce qui en fait la réponse de tête. Il est fréquemment remplacé ou doublé par des affinements tels: 'débat', 'discussion', 'dialogues dans la classe', 'exposés', 'réponses', 'échanges' ... Mais à côté de ces indications simples on trouve

mentions fréquentes d'exercices précis. Exercices propres au secondaire: lecture de texte (littéraire) (15 items), méthodique (3); orthographe (7), poésie (4), récitation (3); dictée dialoguée, vocabulaire, aide individualisée (2). Exercices propres au primaire: apprentissage de la lecture (2), reconnaissance des sons, apprentissage de chansons, orthographe de *-ai*, travail de groupe, sorties, éducation physique, arts plastiques.

Le lot de réponses obtenu est de qualité très inégale. A côté de toute une série de facilités centrées sur la notion d'oralité qui n'apportent pas grand chose, on relève quelques indications plus fines et précieuses sur certains moments bien particuliers de la journée d'enseignement. Plus intéressant pour nous encore s'avère la typologie des exercices. On y retrouve l'obsession orthographique déjà présente à la question précédente mais le fait majeur, à tout point de vue, est la corrélation avec la lecture orale du texte littéraire: sans nul doute, aux yeux de l'Institution, c'est ce conflit entre la prononciation académique requise par la lecture des fameuses 'belles pages' et l'accent vernaculaire, perçu comme 'écrasé' et discordant, qui disqualifie irrémédiablement ce dernier. On doit bien évidemment rattacher à cette question les exercices poétiques et la récitation. La lecture méthodique, par contre, est moins impliquée puisque moins préoccupée, par définition, d'esthétisme.

3 Conclusions et proposition

La conclusion se propose de dresser le bilan de l'enquête, d'interroger sa validité et de proposer un prolongement didactique.

L'accent du Nord reste donc bien présent dans les classes de la région sous des formes et à des degrés divers. Cette affirmation tirée de la question initiale est corroborée d'abord par les réponses aux questions 2 et surtout 7 qui recourent les enseignements habituels de la sociolinguistique, ensuite par le descriptif de la réponse 4 qui fournit un relevé des traits de base de la phonétique du picard, sans qu'on puisse toutefois en déduire s'il s'agit des débris épars d'un simple substrat ou de la présentation fragmentée d'un système encore en état. Il est à noter à propos de la question 7 la forte autocensure qui se manifeste en milieu scolaire – à l'instar de ce qui s'est longtemps passé pour le dialecte – et qui fausse dès le départ l'évaluation du phénomène réel. Quant aux attitudes, elles se dégagent pour l'essentiel des

réponses à la question 3 dont le catalogue constitue une véritable anthologie. On y constate la permanence d'une stigmatisation très forte même si quelques contre-poids nouveaux apparaissent notamment sous les étiquettes identitaire et patrimoniale. Si les préjugés semblent ici d'autant plus criants qu'ils reposent le plus souvent sur un critère esthétique il faut pourtant admettre que ce type de question sur la caractérisation appelait après tout ce type de réponse sous forme de normes évaluatives. Ce qui fait indubitablement sens en tout cas, c'est l'aspect massif de ce jugement qui indique qu'il s'agit bien d'un stéréotype; et ce qui pose réellement un problème délicat, c'est l'aversion affichée par certaines réponses.

En traitant de l'accent on aborde des problèmes d'appartenance régionale et de classe sociale qui obligent les enquêtés à se positionner. S'ils appartiennent à cette région et à cette classe on risque alors d'assister chez certains au glissement du statut d'observateur à celui d'observé. Ajoutons à cela que traiter de l'accent c'est aborder ce qui lui est consubstantiel, la voix: là encore le sujet sent bien que c'est la personne tout entière, publique et intime, qui est exposée à la perception d'autrui. D'où de la part des enquêtés cette tension que l'on perçoit souvent à travers les réponses, cette implication trop poussée qui peut déboucher sur un retour narcissique. Cette circularité imprévue peut alors brouiller l'enquête, comme le prouve encore l'accueil fait à la question 6, simple question technique qui débouche de façon inattendue sur des témoignages et des dénonciations. En fin de compte ce questionnaire construit pour renseigner sur l'accent du Nord à l'École et sa perception par ses enseignants, nous instruit sur ces derniers au-delà de ce que nous avions envisagé.

Ainsi par exemple, la différence de comportements entre personnels du primaire et du secondaire est-elle flagrante. Paralysés par leur sentiment d'insécurité linguistique, s'identifiant à la population visée, les maîtres d'école portent sur l'accent une appréciation tranchée dévalorisante tout en prônant à l'unanimité la tolérance. D'une culture différente, éventuellement d'une génération différente, les personnels du secondaire se montrent à la fois beaucoup plus sensibles à la présence de l'accent, moins durs dans leurs appréciations plus nuancées et plus divisés sur l'attitude à tenir.

Enfin l'analyse des sous-groupes confirme ce que l'on sait depuis longtemps de l'attitude de classe qui est celle de l'enseignement privé sur les parlars régionaux, à partir d'un échantillon restreint il est vrai. Elle indique aussi

que, peu à l'aise devant un phénomène qui les déroutent, les professeurs allogènes, à quelques exceptions virulentes près, ne se montrent pas foncièrement plus dépréciatifs et répressifs que les Nordistes, selon une tendance souvent pointée ailleurs.

Au total, les préjugés en matière d'accent restent la chose la mieux du monde partagée dans le milieu des jeunes enseignants de lettres (qu'en peut-il donc être chez leurs collègues qui n'ont pas reçu de formation linguistique?) mais de manière contrastée: négatifs pour ce qui concerne la caractérisation ils s'inversent en protestations de sympathie quant au comportement à adopter. Il y aurait donc progrès mais davantage au plan de la pratique sociale que des mentalités. Encore que l'on manque de points de comparaison solide avec les générations précédentes qui se préoccupaient de combattre les dialectes aux plans de la morphosyntaxe et du lexique davantage qu'au niveau suprasegmental. Reste qu'on trouve dans le corpus de nombreuses observations pertinentes, de fines observations, et même quelques véritables amorces de réflexion sur le problème. Au plan de la didactique on note avec intérêt que les retombées dans le domaine de l'écrit sont généralement bien entrevues. Mais trop de réponses témoignent d'une maîtrise insuffisante des rudiments de la linguistique: confusions entre plans oral et graphique, entre niveaux d'analyse, entre faits manifestement dialectaux et français relâché. 24 fiches comportent au moins une erreur de ce type. Le recours à l'alphabet phonétique, qui aurait dû être systématique puisqu'il est supposé connu de tous, n'est effectué que 35 fois (33 A.P.I. et 2 Bourciez). Ce n'est pas le lieu de s'interroger sur ce phénomène, mais il faut regretter que les enseignants de français (et donc les instituteurs) n'aient reçu le plus souvent, au cours de leur cursus, aucune teinture de sociolinguistique. Enfin il faut avoir à l'esprit que de toute façon les exercices oraux (lecture, récitation, théâtre, dictées, phonétique...), même cumulés, n'occupent qu'une place restreinte dans l'enseignement du français aussi bien en termes d'horaire que de préoccupation. Ainsi risque de se perpétuer une situation d'ignorance malsaine, favorable par définition à tous les préjugés et à leurs conséquences négatives, aussi bien à l'École qu'au dehors.

L'autre conclusion majeure, celle de la tolérance massivement affichée, qui elle corrobore notre hypothèse de travail, entre alors en contradiction avec ce qui précède. En effet la perception négative de l'accent ne peut rester sans conséquence dommageable sur l'image renvoyée par l'élève, au point même, dans certains cas limites, inquiétants au plan de la déontologie, de déboucher

sur des relations fondées sur le mépris du maître pour son public. Le grand hymne à la tolérance n'écarte en rien l'éventualité d'une répression car il peut ne s'agir en fait que d'une pétition de principe conforme à l'idéologie dominante du 'laissez faire, laissez-passer'. Par ailleurs plusieurs fiches n'hésitent pas à parler à propos de la stigmatisation de l'accent, de 'racisme', ce qui équivaut évidemment à une condamnation sans appel. Mais là encore non seulement l'affichage des bons sentiments ne saurait suffire à dédouaner d'embêlée les énonciateurs mais on ne peut que s'alarmer d'une telle confusion entre naturel et culturel. Et sans cesse on perçoit dans les réponses la tentation du glissement du commentaire métalinguistique vers la réaction épilinguistique.

Ainsi la précaution d'exclusion prise par l'équipe de Nicole Gueunier, précaution qui semblait pourtant s'imposer, connaît-elle *a posteriori* un curieux démenti: les enseignants et les étudiants littéraires ne se distinguent guère du reste de la population en l'affaire. Les similitudes sont frappantes entre les résultats obtenus ici à la question 3 et certaines réponses citées à l'enquête de 1978 (pp.144, 148-50, 155, 161-2). Alors, simple question d'habitude? Visiblement les nouveaux enseignants approchés ici sont pris en tenaille entre une culture populaire nordiste toujours prégnante et une injonction implicite à se conformer à la Norme du français, particulièrement contraignante à la périphérie de la francophonie – et le Nord-Pas-de-Calais peut être rattaché à cette zone sans abuser – comme l'a démontré Michel Francard (1993-1994).

C'est pourquoi il serait judicieux d'instaurer au cours de l'année de formation en I.U.F.M. une séance de présentation de la problématique de l'accent, séance qui s'insérerait dans un stage d'initiation à la culture régionale (Landrecies: 2000), et pas seulement bien entendu dans l'Académie de Lille. On peut en effet penser que cette mise au point scientifique permettrait de dépasser ce mélange composite de bons sentiments et de répulsion, d'irrationnel et de simple esprit d'observation qui définit l'attitude de la majeure partie du public étudié, pour lui permettre ensuite de souscrire à cette proposition exposée lumineusement par l'un de nos jeunes collègues: '*Il faut former des gens conscients de leurs particularités pour les gérer (sic) et les assumer*'.

Références

- Carton, F. (1973). 'Usage des variétés du français dans l'agglomération de Lille', *Ethnologie française*, III, (3-4): 235-244.
- Carton, F., Espesser, R., et Vaissière, J. (1991). 'Etudes sur la perception de l'accent régional du Nord et de l'Est de la France (synthèse par règles)', *Actes du 12^e Congrès International des Sciences Phonétiques*, Aix-en-Provence, (4): 422-5.
- Chanet, J-F. (1996). *L'école républicaine et les petites patries*, Paris: Aubier.
- Francard, M. (1993-1994). 'L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques', *Cahiers de L'Institut Linguistique de Louvain*, 19-20.
- Gueunier, N., Genouvrier, E., et Khomsi, A. (1978). *Les Français devant la norme*, Paris: Champion.
- Landrecies, J. (2000). 'Du signum au podium: Faire entrer le picard à l'école', Actes du Colloque *Enseigner la Région*, 4 et 5 février 2000, Montpellier III / IUFM (à paraître).
- Lefebvre, A. (1991). *Le français de la région lilloise*, Paris: Publications de la Sorbonne.
- Martinet, A. (1965). 'Peut-on dire d'une langue qu'elle est belle?', *Revue d'esthétique*, (3-4): 227-239.
- Pooley, T. (1996). *Chitimi: The urban vernaculars of northern France*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Senis, C. (2000). 'Les problèmes posés par les graphies de l'archiphonème [E] en fin de forme verbale dans une classe de cinquième', *Mémoire professionnel sous la direction de Jacques Landrecies*, Lille: I.U.F.M.

Notes

- 1 I.U.F.M.: Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Ces établissements, d'inspiration américaine, ont été créés en 1990 par M. Jospin alors Ministre de l'Éducation Nationale pour regrouper sous une même enseigne les formations pédagogiques des différents corps enseignants du primaire et du secondaire général et technique au nom de leur 'culture commune' à venir. Après des débuts chahoupés ils ont atteint ces dernières années leur vitesse de croisière mais restent néanmoins en compétition fœturée avec les Universités puisqu'ils incarnent par définition la tendance rénovatrice axée sur la Communication plus que sur l'acquisition des savoirs.

2 Comme toutes les administrations les I.U.F.M. raffolent des barbarismes. On trouve donc dans notre article et pour nous en tenir aux seuls corps concernés les sigles suivants: P.L.C.2. ou Professeurs de Lycées et Collège (stagiaires) et P.E.2 ou Professeurs d'École (deuxième année). Ces derniers qui constituent notre groupe A sont recrutés à l'issue d'une licence de leur choix, ce qui explique que la grande majorité d'entre eux soit mal à l'aise face à un problème linguistique. Les enseignants du groupe B, regroupés par commodité sous la même étiquette de P.E., possédaient en réalité quasiment tous l'ancien statut 'd'instituteur' avec recrutement au niveau du Baccalauréat voire moins. Ils appartiennent aux générations précédentes et constituent de solides praticiens dont les mentalités et les approches diffèrent sensiblement de celles de leurs cadets. Cela dit on constate un autre décrochage entre les P.L.C.2 et les P.E.2 de même génération, décrochage lié notamment à des divergences d'ambition initiale, de parcours (concours différents), et de rapport au savoir.

Annexe 1: Questionnaire

- 1) Avez-vous constaté chez vos élèves la présence d'un 'accent du Nord'? (Fléchez les deux niveaux de réponse).
1. aucun accent. 2. accent résiduel. 3. accent sensible. 4. accent prédominant.
- a) aucun élève. b) minorité. c) majorité. d) quasi totalité.
- 2) Selon vous le public scolaire concerné présente-t-il des particularités (sexe, âge, origines sociales, niveau scolaire...)?
- 3) Comment le caractériseriez-vous? Quels mots (adjectifs, substantifs...) associez-vous spontanément à cette notion d'"accent du nord"? ('C'est...').
- 4) Pourriez-vous décrire succinctement cet accent du Nord ou plus simplement fournir quelques éléments ou exemples?
- 5) Pensez-vous que l'Institution scolaire doive l'encourager? le tolérer? le combattre? l'éradiquer?
- 6) Pensez-vous qu'il constitue un handicap scolaire? Pourquoi?
- 7) Lors de quels moments de votre enseignement sa présence se fait-elle le plus sentir?