

Jésabel Robin

« Ils aiment pas le français »

Le rapport au français de futurs
enseignants du primaire
de la PHBern dans leurs récits
de formation et de mobilité.

À travers ses expériences d'enseignante de français à la Haute École Pédagogique de Berne (PHBern), l'auteure constate que de nombreux étudiants, futurs enseignants du primaire, présentent des résistances à l'encontre de cette langue qu'ils vont pourtant devoir enseigner. S'inscrivant dans le champ de la didactique des langues et des cultures et adoptant une approche socio-anthropologique, la chercheuse s'intéresse aux raisons de ce rapport au français des étudiants en formation initiale. Grâce à l'analyse qualitative de leurs récits d'expériences, elle parvient à identifier un éventail de représentations du français et à en repérer les lieux-pivots. En outre, son analyse des stratégies individuelles et collectives élaborées par ces futurs enseignants pour tenter de gérer les tensions liées au caractère contraint de l'enseignement/apprentissage de la langue donne finalement à voir les « interstices institutionnels » qui permettent aux divers acteurs de l'institution de s'accommoder ou de contourner la situation. Les résultats de sa recherche l'incitent à souligner la nécessité de penser, voire de repenser, les articulations institutionnelles et à proposer des pistes didactiques.

La Dr Jéssabel Robin est Dozentin à la Haute École Pédagogique de Berne (PHBern) depuis 2007, où elle enseigne le français. Ses recherches, menées en didactique des langues et des cultures selon une perspective socio-anthropologique, portent sur les représentations du français de futurs enseignants germanophones, privilégiant des approches autobiographiques inédites. Elle travaille à de nouvelles démarches pédagogiques articulant contexte institutionnel et besoins des publics en formation.

transversales

Collection publiée sous la direction d'Aline Gohard-Radenkovic

« Ils aiment pas le français »

**Langues, sociétés, cultures
et apprentissages**

Vol. 42

Collection publiée sous la direction d'Aline Gohard-Radenkovic

Comité scientifique de lecture:

- Hervé Adami *Professeur des universités, Directeur de l'UFR des Sciences du Langage ATILF, Université de Lorraine & CNRS*
- Abdel Jalil Akkari *Professeur en Dimensions Internationales de l'Education, Université de Genève*
- Georges Alao *MCF, Directeur, département Afrique, INALCO, Paris. Membre Equipe d'Accueil PLIDAM*
- Mathilde Anquetil *Ricercatrice in Lingua francese, Facoltà di Scienze Politiche, Scuola dottorale PEFLIC, Università di Macerata*
- Nathalie Auger *Professeur Docteur habilitéée, Laboratoire Dipralang, Université Montpellier 3 Paul-Valéry*
- Catherine Berger *Maître de conférences en anglais, Université Paris XIII; Chargée de cours, Inalco et Université Paris III*
- Suzanne Chazan *Chargée de recherche en anthropologie, IRD, LER, Université de Montpellier*
- Edith Cognigni *Dottore di ricerca e ricercatore in didattica delle lingue, Università di Macerata*
- Martine Derivry-Plard *Maître de conférences en anglais et didactique des langues, UPMC, Paris 6, membre Laboratoires DILTEC et PLIDAM*
- Eugenia Fernandez Fraile *Professeur, Faculté des Sciences de l'Éducation, Universidad de Granada*
- Christian Giordano *Professeur en Anthropologie sociale, Université de Fribourg (Suisse), Docteur honoris causa, Université de Timisoara*
- Claire Kramersch *Professor of German, Affiliate Professor of Education, Université de Californie, Berkeley*
- Marie-Christine Kok Escalle *Associate Professor French Culture, Universiteit Utrecht*
- Mohamed Lahlou *Professeur, Institut de Psychologie, Université Lyon 2*
- Danièle Lévy *Professore di lingua francese nell' Università di Macerata, directrice du Laboratoire de recherche PEFLIC*
- Danielle Londei *Professore di lingua francese nell' Università di Bologna-Forlì*
- Elisabeth Murphy-Lejeune *Professor at the French Department, Saint Patrick's College, Dublin*
- Tania Ogay *Tania Ogay, professeure associée au Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg (Suisse)*
- Christiane Perregaux *Professeur en sciences de l'éducation, Université de Genève*
- Suzanne Pouliot *Professeure associée, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Qc., Canada*
- François Ruegg *Professeur en anthropologie sociale, Université de Fribourg (Suisse)*
- Pia Stalder *Chargée de cours et chercheuse associée à l'Université de Fribourg (Suisse) et à l'Université du Luxembourg*
- Javier Suso Lopez *Professeur, Faculté des Lettres, Universidad de Granada*
- Andrée Tabouret-Keller *Professeur émérite en psychologie, Université L. Pasteur, Strasbourg*
- Geneviève Zarate *Professeur à l'INALCO, Paris et Directrice des groupes de recherche « Frontières culturelles et diffusion des langues » et PLIDAM*

Jésabel Robin

« Ils aiment pas le français »

Le rapport au français de futurs
enseignants du primaire
de la PHBern dans leurs récits
de formation et de mobilité.



PETER LANG

Bern · Berlin · Bruxelles · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

Information bibliographique publiée par «Die Deutsche Nationalbibliothek»

«Die Deutsche Nationalbibliothek» répertorie cette publication dans la «Deutsche Nationalbibliografie»; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur Internet sous <<http://dnb.d-nb.de>>.



Ce livre est également disponible en Open Access sur www.oapen.org et www.peterlang.com. It is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Noncommercial, No Derivatives (CC-BY-NC-ND) License, which permits any non-commercial use, and distribution, provided no modifications are made and the original author(s) and source are credited.

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique dans le cadre du projet pilote OAPEN-CH.

Illustration couverture: *Franklin Bridge im Abendlicht*, DSB-23905, 616712 © Copyright «All rights reserved» IFA/Bilderteam/INCOLOR
Réalisation couverture: Thomas Jaberg, Peter Lang AG

ISBN 978-3-0343-2034-4 br.
ISSN 1424-5868 br.

ISBN 978-3-0352-0323-3 eBook
ISSN 2235-7610 eBook

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

© Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, Berne 2015
Hochfeldstrasse 32, CH-3012 Berne, Suisse
info@peterlang.com, www.peterlang.com

Tous droits réservés.

Cette publication est protégée dans sa totalité par copyright.
Toute utilisation en dehors des strictes limites de la loi sur le copyright est interdite et punissable sans le consentement explicite de la maison d'édition.

Remerciements

Cet ouvrage est un remaniement de ma thèse de doctorat codirigée par les Professeures Aline Gohard-Radenkovic et Geneviève Zarate. J'aime à penser que je suis une heureuse du parcours doctoral. Si les interrogations et les ajustements ont représenté une constante dans ce travail de longue haleine, c'est avec un enthousiasme et une envie sans cesse renouvelés que j'ai vécu ces quatre années de thèse. Je tiens à remercier ici ceux qui ont été les co-acteurs de cette «jubilation doctorale» :

La Prof. Aline Gohard-Radenkovic pour sa passion, sa disponibilité, son exigence, son Accompagnement (avec un A majuscule).

La Prof. Geneviève Zarate pour m'avoir permis de présenter mes travaux dans le cadre du séminaire *Frontières culturelles, diffusion des langues et didactique* qu'elle anime à l'INALCO ainsi que lors des séminaires doctoraux internationaux organisés par son groupe de recherche PLIDAM/INALCO.

La Prof. Elizabeth Murphy-Lejeune pour la qualité de sa relecture finale, sa flexibilité et son engagement.

Le *Zentrum für Forschung und Entwicklung* de la PHBern (aujourd'hui rebaptisé) pour avoir sélectionné et financé mon projet, m'allouant ainsi un cadre matériel confortable et les moyens de faire connaître mon travail.

Les «copines doctorantes» pour la qualité de nos échanges, le partage sans fard des avancés et des doutes, pour la confiance et la bonne humeur.

Les onze étudiants qui ont participé volontairement au projet et sans lesquels rien n'aurait été possible.

Sandro Rätzer pour son inconditionnel soutien malgré les concessions et les réaménagements du quotidien, pour son intérêt scientifique sincère et pour nos interminables discussions.

Ma maman pour ses infatigables relectures et sa curiosité.

Ma gentille nona (sic) pour m'avoir permis de travailler plusieurs mois dans le calme et la paix d'un hiver au cœur de Bregaglia.

La famille Campagne pour m'avoir offert durant plusieurs semaines un cadre de travail splendide: une vue imprenable sur l'océan Atlantique et la plage de mon enfance.

Le Prof. Albert Tanner pour avoir été très arrangeant sur l'organisation de mon travail durant ces années de thèse et pour avoir appuyé en haut lieu la demande de congé scientifique qui m'a permis de finaliser cette thèse de doctorat loin de toute obligation institutionnelle et de goûter, quelque temps, à l'exotisme d'une autre vie, ailleurs...

Table des matières

Table des illustrations	XIII
Liste des sigles utilisés	XV

Partie 1

<i>Introduction: d'apparentes résistances.</i>	1
1. Raisons du choix du sujet	1
2. Définition de la problématique	6
3. Questions de départ et objectifs de recherche	8
4. Présentation des étapes du travail	10

Partie 2

<i>Cadre contextuel: un terrain institutionnalisé</i>	15
1. Le contexte macro-social: la Suisse alémanique	16
1.1 Le marché aux langues	16
1.2 L'influence du contexte européen	18
1.3 La Suisse aux quatre langues.	28
1.4 La formation scolaire et l'enseignement des langues en Suisse	47
2. Le contexte meso-social: la PHBern	58
2.1 Une nouvelle venue sur la scène académique	58
2.2 Les Hautes Écoles Pédagogiques: à chaque canton son organisation	60
2.3 La formation à l'enseignement au niveau primaire dans le canton de Berne.	62
2.4 La formation en français à la PH IVP jusqu'en 2011	64

2.5 La mobilité étudiante dans la formation des enseignants du primaire suisses	70
2.6 La transition <i>Passepartout</i> à la PH IVP	78
3. Notre positionnement par rapport au terrain	83

Partie 3

<i>Cadre théorique: s'approprier des outils conceptuels</i>	87
---	----

1. La représentation sociale comme lieu de lecture des «rapports à»	87
1.1 La représentation sociale: un concept retrouvé.	87
1.2 La représentation sociale: stable et évolutive à la fois . . .	90
1.3 La représentation sociale comme le produit d'interaction(s)	96
1.4 Les notions proches	97
1.5 La représentation sociale comme transformation de l'objet	102
1.6 L'influence des représentations sociales sur les pratiques sociales	104
1.7 Les représentations sociales et les pratiques d'enseignement	106
1.8 Les RS d'une langue comme lieu de lecture des rapports à cette langue	110
1.9 Les RS de l'apprentissage du FLE comme lieu de lecture des rapports au FLE	114
1.10 La mobilité des représentations et les représentations en mobilité	123
1.11 Les RS du voisin comme lieu de lecture des rapports au voisin.	124
1.12 Un exemple suisse de représentation sociale: le <i>Röstigraben</i>	129
2. Les récits d'expériences	134
2.1 Le concept de récit en sciences sociales	134
2.2 La production et la réception de récits	137

2.3	La sincérité dans les récits	143
2.4	La sélectivité des informations dans les récits	145
2.5	La mise en cohérence des récits	149
2.6	Le récit comme pratique réflexive en didactique des langues et des cultures	154
3.	Les expériences dans la formation des enseignants	161
3.1	L'école comme lieu de la reproduction sociale	162
3.2	Les expériences d'apprentissages scolaires	170
3.3	La pratique professionnelle chez les enseignants	172
3.4	La formation des enseignants du primaire en contexte alémanique	175
3.5	L'articulation entre théorie et expériences pratiques dans la formation	183
3.6	Le travail de l'habitus professionnel	185
3.7	Les approches réflexives en formation des enseignants du primaire	188
3.8	La formation des enseignants de FLE	190
3.9	Les outils réflexifs propres à la didactique des langues et des cultures	195
3.10	Les enseignants de langues et cultures étrangères non natifs	198
3.11	La double formation : une exception suisse ?	198
3.12	La double formation : enseignants du primaire/ enseignants de FLE	204
4.	Les expériences de mobilité étudiante	207
4.1	Clarifications terminologiques	209
4.2	L'institutionnalisation de la mobilité	213
4.3	Les objectifs de la mobilité académique	217
4.4	Les dispositifs de la mobilité académique	223
4.5	Les parcours de mobilité	229
4.6	Les rapports de séjour de mobilité	235
4.7	Les compétences acquises en mobilité	239
4.8	Le capital de mobilité	245
4.9	Les mobilités académiques et les HEP	248

Partie 4

<i>Cadre méthodologique: une boîte à outils sur mesure</i>	251
1. Notre ancrage méthodologique	252
1.1 Les rapports chercheur – informateur	255
1.2 La sélection de nos informateurs	259
1.3 Les concepts opératoires	270
2. Le choix des types de récits et les méthodes de recueil	271
2.1 Les types de récits d’expériences institutionnels existants	272
2.2 Les types de récits d’expériences provoqués	276
3. Le recueil des entretiens en auto-confrontation	283
3.1 Le travail de repérage préalable	284
3.2 Le choix de la/les langue(s) de l’entretien	285
3.3 Le choix du lieu	286
3.4 La phase exploratoire	287
3.5 Le rôle de l’empathie	288
3.6 La transcription des entretiens	291
3.7 L’auto-confrontation	292
4. L’anticipation de biais méthodologiques	299
5. Les méthodes d’analyse	304
5.1 L’analyse thématique	307
5.2 L’analyse par catégories conceptualisantes	315
5.3 L’analyse sémiotique	318

Partie 5

<i>Analyse des corpus: l’interprétation des acteurs</i>	323
1. Représentations du français et expériences d’apprentissage scolaire	324
1.1 Le français comme «matière scolaire»	325
1.2 Le français comme un investissement	346
1.3 Le plurilinguisme comme fardeau pour apprendre le français	359
1.4 Apprentissage du français et souffrances	367

2. Représentations du français et expériences de formation professionnelle	379
2.1 Le flou de la formation à la PH IVP	379
2.2 Les expériences pratiques d'enseignement du français	397
2.3 Les expériences de mobilité institutionnelle	415
3. Représentations du français et futur enseignement du français	467
3.1 Se représenter la suite du parcours	467
3.2 Enseigner de manière motivante pour convaincre les résistants	470
3.3 Le choix d'enseigner, ou pas, le français	477
3.4 Les incertitudes liées à la situation de transition	482

Partie 6

<i>Synthèse et propositions d'interprétation</i>	487
1. La perspective micro-sociale ou la contrainte	488
1.1 L'apprentissage du français vécu comme une contrainte institutionnelle	488
1.2 Quand de mauvaises compétences en français représentent un obstacle	490
1.3 Les expériences d'apprentissage comme lieu-pivot des représentations	491
1.4 Des articulations entre représentations, compétences et capitaux	492
2. La perspective meso-sociale ou les accommodements	494
2.1 Les expériences d'enseignement comme lieu-pivot des représentations	494
2.2 Les expériences de mobilité comme lieu-pivot des représentations	495
2.3 Allier expériences d'enseignement et de mobilité: «le déplacement de soi»	497
2.4 Un séjour institutionnel mais institutionnellement marginalisé	499

2.5	La mobilité, révélatrice des «interstices institutionnels» . . .	502
2.6	Glissement de notre problématique: repenser l'espace institutionnel et ses acteurs	505
3.	La perspective macro-sociale ou les «évidences invisibles» . . .	508
3.1	Une matière qui fait exception	508
3.2	La langue qu'il est « <i>normal</i> » de ne pas aimer	510

Partie 7

Propositions didactiques:

	<i>repenser les articulations institutionnelles</i>	515
1.	Pour de nouvelles conceptions de la mobilité	519
2.	Pour une formation en français s'articulant autour de trois piliers	527
3.	Articuler les enjeux de la double formation au double métier d'enseignant.	531

Partie 8

Conclusion: entre résignation et arrangements

1.	Rappel de la problématique et de nos choix scientifiques	535
2.	Principales hypothèses d'interprétation	538
3.	Apports et limites de nos travaux	541

	Bibliographie	543
--	-------------------------	-----

	Annexes	567
--	-------------------	-----

Table des illustrations

Figure 1: Le système de scolarité obligatoire à Berne.	53
Figure 2: Répartition horaire de l'enseignement des langues selon <i>Passepartout</i>	55
Figure 3: Trilectique du récit	143
Figure 4: Étapes du recueil des composantes du corpus	261
Figure 5: Extrait des notes prises lors de l'observation de Tim	275
Figure 6: Détail de la carte de Johanna	294
Figure 7: Extraits des notes prises lors de l'entretien de Walter	295
Figure 8: Détail de la carte de Lisa	297
Figure 9: Les informateurs au sein de leur famille dans les cartes	312
Figure 10: Petite carte – obstacle – Walter	314
Figure 11: La carte de Hua, une lecture chronologique	319
Figure 12: La carte de Johanna, une lecture symbolique	319
Figure 13: Le français comme langue de communication	325
Figure 14: Le français comme matière scolaire dans les cartes	326
Figure 15: Le français comme parcours scolaire	327
Figure 16: Le parcours scolaire du français de Mirjam	328
Figure 17: L'apprentissage du français au gymnase – Tim	331
Figure 18: Les mobilités institutionnelles du secondaire – deux exemples	333

Figure 19: Portrait de famille – Lisa	350
Figure 20: Carte de langue(s) et de mobilité(s) de Walter	375
Figure 21: Les étapes du parcours de Walter	377
Figure 22: Le test <i>Bulats</i> dans les cartes de langue(s) et de mobilité(s)	396
Figure 23: Le séjour de mobilité sur les cartes	426
Figure 24: Carte de langue(s) et de mobilité(s) de Mirjam	430
Figure 25: Carte de langue(s) et de mobilité(s) de Rahel	435
Figure 26: Le français comme la langue des vacances.	450
Figure 27: Mobilité et rencontre amoureuse	465
Figure 28: La future pratique dans les cartes de langue(s) et de mobilité(s)	469
Figure 29: Le français comme contrainte institutionnelle	488
Figure 30: Catégorie conceptualisante de l'obstacle	490
Figure 31: Catégorie conceptualisante de la réconciliation	496
Figure 32: Catégorie conceptualisante de l'«interstice institutionnel»	504

Liste des sigles utilisés

Par ordre alphabétique :

BULATS	Business Language Testing Service
CDIP	Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique
CE	Conseil de l'Europe
CECR	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
COHEP	Conférence des Rectrices et Recteurs des Hautes Écoles Pédagogiques
CRUS	Conférence des Recteurs des Universités Suisses
DEA	Diplôme d'Études Approfondies
DIPB	Direction de l'Instruction Publique du canton de Berne
ECTS	European Credits Transfer System
ELBE	Éveil aux langues, Language Awareness, Begegnung mit Sprachen
FLE	Français Langue Étrangère
FOS	Français sur Objectifs Spécifiques
HEP	Haute École Pédagogique
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LMD	Licence – Maîtrise – Doctorat
<i>MF</i>	<i>Mille feuilles</i>
PEL	Portfolio Européen des Langues
PH	Pädagogische Hochschule
PH IVP	Pädagogische Hochschule Bern – Institut Vorschulstufe und Primarstufe
RS	Représentation Sociale ou Représentations Sociales

Partie 1

Introduction: d'apparentes résistances

1. Raisons du choix du sujet

J'ai choisi de m'intéresser au rapport au français qu'entretiennent les futurs enseignants¹ du primaire à Berne. Comme cela arrive parfois dans la recherche, le sujet s'est offert à moi. Je suis française, j'ai étudié l'anglais à l'Université de Bordeaux et mon intérêt pour les langues m'a permis de m'expatrier à de nombreuses reprises dans le cadre de mes études. Les quelques années que j'ai passées en pays anglophones, successivement en Angleterre, en Irlande et aux États-Unis, m'ont fait comprendre qu'en vivant hors de France, ce n'était pas avec mon anglais mais plutôt avec mon français que je pourrais au mieux affronter le marché du travail. Au cours de mes séjours d'études, j'avais d'ailleurs enseigné le français avec bonheur en tant qu'assistante, d'abord au «Centre for Language and Communication Studies» de Trinity College à Dublin, puis aux «Claremont Colleges» de Los Angeles en Californie. Ces deux expériences d'enseignement m'avaient plu et le contact avec les étudiants s'était très bien passé. C'est ainsi que j'ai complété mon DEA² d'anglais par des études en Français Langue Étrangère avec l'Université de Bourgogne.

Mon mari, rencontré en 2001 lors d'un premier échange universitaire *Erasmus*³ en Angleterre, vient de Berne en Suisse alémanique.

- 1 Afin de faciliter la lecture, le genre masculin désigne à titre épique aussi bien les femmes que les hommes.
- 2 Diplôme d'Études Approfondies, équivalent au Grade de *Master* dans le nouveau système universitaire européen.
- 3 Nous reviendrons en détail sur les programmes d'échanges académiques et en particulier sur le programme *Erasmus* dans notre chapitre «La mobilité académique», partie 3.

C'est pour le suivre que je me suis installée à Berne en 2006, où j'ai suivi dans un premier temps la formation d'enseignante d'anglais et de français pour le niveau du secondaire 2 (équivalent suisse du lycée) à la *Pädagogische Hochschule Bern*, la Haute École Pédagogique qui forme les enseignants. Je suis passée en un an du statut d'étudiante au statut d'enseignante au sein de la *Pädagogische Hochschule Bern*⁴. En effet, sur recommandation d'un professeur, j'ai été engagée en tant qu'enseignante de français en 2007 à l'*Institut Vorschulstufe und Primarstufe* de la *Pädagogische Hochschule* (dorénavant PH IVP), c'est-à-dire à l'Institut de formation des enseignants des niveaux maternel et primaire.

Mon expérience d'enseignante de français auprès d'étudiants germanophones de la PH IVP me laissait penser que le français n'était pas toujours une matière appréciée; les étudiants ne me semblaient en effet pas tous disposés à enseigner cette matière, pour laquelle ils étaient pourtant formés. Au cours de mes expériences d'enseignement passées, je n'avais encore jamais rencontré de phénomènes de résistance envers le français de la part de mes étudiants. C'était troublant. S'agissait-il de mauvaise volonté de la part des étudiants de la PH IVP? S'agissait-il de l'inadéquation d'un plan d'études? Mon enseignement était-il lacunaire? Tentant de comprendre, je thématiais le sujet dans mes cours par le biais de travaux écrits ou de discussions. En invitant mes étudiants à réfléchir sur leur relation avec le français, je découvrais des parcours d'apprentissage scolaires plus ou moins heureux, des stéréotypes sur les Suisses francophones ainsi que sur les francophones en général et une insécurité concernant leurs compétences en français. Évidemment, je trouvais dans le lot aussi des étudiants enthousiastes du français et des langues en général, quelques étudiants bilingues (français – allemand) ou encore d'autres que le français semblait laisser indifférents. La majo-

4 Dans deux instituts différents cependant, d'abord étudiante à l'institut qui forme les enseignants du niveau secondaire 2 puis enseignante à l'institut qui forme les enseignants du niveau primaire. Voir notre présentation du contexte, partie 2.

rité d'entre eux semblait cependant entretenir un rapport crispé avec cette matière et il n'était pas rare de les entendre me confier qu'ils «n'aimaient pas le français». Les résistances, les insécurités, voire le rejet envers le français m'étaient énoncés verbalement et venaient s'ajouter à des compétences en langue que je jugeais, en tant qu'enseignante de la matière, effectivement très faibles au regard des huit années, au minimum, d'apprentissage scolaire obligatoire du français qui avaient précédé la formation à la PH IVP. La Suisse comptant le français parmi ses langues nationales et la proximité géographique de la ville de Berne avec les régions francophones des cantons de Berne et de Fribourg ne m'avaient pas laissée envisager une situation si surprenante. Pourtant il n'est pas rare de lire dans les journaux que les écoliers bernois n'apprécient guère cette matière :

«Französisch ist mein Hasssprache!!» (man beachte die Ausrufezeichen).

Ähnlich formuliert Jack seine Einstellung: «Nein!!! Ich habe keine Lust auf Franz!».

Immerhin schafft es Jonas, sich diplomatischer zu äussern: «Mir stinkt das Franz [...]».

Jael formuliert nur vorsichtig: «Französisch ist nicht meine Lieblingssprache».

Und Jasper hat einfach Angst: «Man mus viiiel zuviiiell auswendig lernen»⁵. (Ganguillet, 2011, p. 5)

De par son plurilinguisme officiel, je m'étais naïvement représentée la Suisse comme un «laboratoire de recherche naturel idéal» (Ogay, 2000, p. 162). Je savais que les Suisses alémaniques vivaient en situation de diglossie (allemand standard – dialectes alémaniques) et que cela faisait d'eux des sujets plurilingues dont on entend justement souvent dire qu'ils ont des facilités pour apprendre les langues.

5 Nous proposons la traduction personnelle suivante :

«Le français c'est la matière que je déteste le plus!!!» (on entend les points d'exclamation dans sa voix).

Jack formule ses pensées de manière similaire: «Non!!! Vraiment j'ai pas envie d'apprendre le français!».

C'est certainement Jonas qui est le plus diplomate: «Le français, ça me gave.»

Jael est plus prudente: «Le français n'est pas ma matière préférée»

Et Jasper a peur: «On doit vraiment apprendre trooop de trucs par cœur».

Pourtant, en Suisse comme ailleurs, l'enseignement scolaire des langues est décrit comme inefficace :

Toutes les analyses révèlent notamment les compétences linguistiques insuffisantes des Suisses et interrogent l'école : pourquoi de si piètres résultats alors que la Suisse consacre un tel investissement financier dans l'enseignement des langues ? (Ogay, 2000, p. 155)

Il n'était en effet pas rare d'entendre mes étudiants me dire qu'ils ne parlaient pas français et je constatais parfois avec étonnement que certains étudiants n'étaient effectivement pas capables de tenir une discussion très simple en français. L'enseignement scolaire du français à Berne était-il vraiment si mauvais ? N'y avait-il pas en cause d'autres facteurs ? Quand on sait l'importance de la représentation que l'on se fait de ses compétences pour la réussite d'un objectif en langue (Coste, Moore, & Zarate, 1997, p. 13), on est en droit de se demander comment des étudiants ayant conscience de leurs très faibles compétences vont réussir l'objectif langagier suprême de transmettre cette langue.

M'efforçant de penser que les éventuelles inadaptations de l'enseignement, le mien y compris, ne pouvaient être seules en cause, je parlais autour de moi de ces résistances avec ma belle-famille, mes amis, mes collègues de travail y compris les autres enseignants de français de la PH IVP, tous Suisses alémaniques : si tout le monde déplorait cette situation, par ailleurs décrite comme familière et évidente, personne ne semblait surpris. Que de futurs enseignants de français en formation à Berne ne soient pas enthousiasmés par le français passait pour un état de fait extrêmement banal. Je m'apercevais à quel point les «évidences»⁶ étaient socialement construites : ce phénomène n'était pour moi ni banal ni évident et posait de nombreux problèmes dans mes cours. Je m'interrogeais alors sur les enjeux de la formation à laquelle je participais en tant qu'enseignante. De quel(s) fonctionnement(s) social(aux) invisible(s) faisais-je partie sans m'en être aperçue ?

6 Nous faisons ici référence à l'expression «les évidences invisibles» empruntée à R. Carroll (Carroll, 1987).

À la même époque, je découvrais l'existence du «rapport de séjour» que devaient écrire tous les étudiants à leur retour du séjour linguistique prévu par le plan d'études de la PH IVP. Il m'avait fallu plus d'une année au sein de cet institut pour «tomber», par hasard, sur un exemple de ces documents de plusieurs pages, rédigés en français par tous les étudiants et remis au secrétariat. Je m'y intéressais, demandais à les consulter et trouvais au secrétariat des centaines de rapports de séjour qui relataient la manière dont nos étudiants passaient leur séjour de mobilité institutionnelle. En plus de me mettre la puce à l'oreille au sujet d'éventuels dysfonctionnements internes de l'institut, cette découverte a constitué une étape majeure dans la genèse du présent travail de recherche. J'avais sous les yeux une quantité phénoménale d'un corpus «fantôme», vierge, que personne n'avait jamais lu et qui me renseignait sur la manière dont les étudiants passaient leur séjour en région francophone.

Par ailleurs, une enquête quantitative interne à la PH IVP, menée en 2009 par le biais de questionnaires, invitait les étudiants à auto-évaluer leurs compétences dans les différentes matières d'enseignement pour lesquelles ils étaient formés. Le français arrivait bon dernier : les sondages montraient sans équivoque que le français était la matière dans laquelle les étudiants se sentaient le moins compétents pour enseigner par la suite (Fiechter, 2011). Ces résultats venaient confirmer mon intuition scientifique : il y avait bien une sorte de blocage de la part des étudiants de la PH IVP à l'encontre de cette matière en particulier. C'était décidé, je voulais voir le français à travers les yeux des étudiants et comprendre ce qui les avait menés à le considérer de la sorte.

2. Définition de la problématique

Je postulais que la majorité de mes étudiants, futurs enseignants de français langue étrangère au primaire, faisaient preuve de résistance à l'encontre du français parce qu'ils avaient un rapport conflictuel, voire des représentations négatives, du français. Cela me semblait problématique: comment allaient-ils enseigner le français s'ils ne l'aimaient pas? Pourquoi enseigne-t-on une langue envers laquelle on a des représentations négatives? Comment se prépare-t-on et comment se forme-t-on à enseigner une langue envers laquelle on a des représentations négatives? Toutefois avaient-ils véritablement des représentations négatives du français?

Nous sommes partie du principe qu'un enseignant n'aborde jamais cet enseignement sans avoir de représentations sur la (les) culture(s) cible (s). (Ferreira Da Silva, 2012, p. 203)

Nous avons très tôt postulé que le concept de représentation allait être opératoire pour définir un rapport (des rapports?) au français. Il n'est plus à prouver que l'enseignant et ses propres attitudes peuvent influencer le développement des attitudes des élèves. Les enseignants du primaire bernois ayant des représentations négatives du français allaient-ils transmettre des représentations négatives du français à leurs élèves? Est-ce de cette manière que sont produites (au niveau des élèves) et reproduites (par les enseignants) les représentations négatives du français? L'école est-elle alors le lieu par excellence de mise en circulation et de renforcement de ces représentations négatives? Les attitudes xénophobes des apprenants en langue étrangère ont été largement étudiées (Zarate, 1997/2004) mais que dire des attitudes xénophobes des enseignants envers leur objet d'enseignement? Nous avons trouvé la problématique d'autant plus intéressante qu'elle concerne de futurs enseignants «forcés», sinon à enseigner le français, tout du moins à se former à l'enseignement du français, ce qui est assez rare dans le milieu de la didactique des langues et

des cultures. Les étudiants de la PH IVP n'ont en effet pas choisi le français. Certes ils ont choisi en connaissance de cause une formation professionnelle qui comporte du français. Ce qui est vrai du français l'est aussi des autres matières, les mathématiques, le sport, les sciences, etc. C'est la question épineuse de la formation des enseignants du primaire: vaudrait-il mieux former des généralistes, moyens en tout, mais spécialisés en rien, ou des spécialistes, qui n'enseigneraient que leur matière de prédilection, pour les niveaux d'enseignement du primaire? Il nous fallait interroger les choix professionnels des étudiants: il y a certes toujours des matières que l'on préfère à d'autres, mais alors comment fait-on le choix de s'exposer à enseigner toutes les matières en tant que généraliste, même celle(s) que l'on aime moins? Nous émettions cependant l'hypothèse que les langues étrangères ont un statut particulier par rapport aux autres matières. Leur enseignement nécessite des compétences didactiques et des connaissances de contenus (comme pour les autres matières), mais la langue est également le vecteur d'enseignement de la langue. Les langues ont ceci de particulier qu'elles sont à la fois le contenu de l'enseignement et le vecteur de l'enseignement. D'ailleurs nous verrons que très peu de pays misent sur les enseignants du primaire eux-mêmes pour enseigner les premières années de langues étrangères du programme scolaire obligatoire. Il ne semble pas aller de soi que les langues étrangères représentent une partie conséquente de la formation des enseignants du primaire. Ces considérations rendaient notre terrain de recherche et notre problématique d'autant plus originaux et novateurs.

Évidemment, les étudiants de la PH IVP ne se voyaient pas eux-mêmes comme futurs enseignants de français, ils se voyaient plutôt comme futurs enseignants du primaire. Cependant, en tant que généralistes, ils allaient aussi avoir à enseigner le français, ce qui faisait d'eux tout de même de futurs médiateurs de langue(s) et de culture(s). Notre problématique se situe autour de ce que l'on pourrait appeler les futurs «enseignants de langue malgré eux».

Notre objet d'étude allait être le français: la langue, ses variations régionales et sociales, les pratiques culturelles qui leur sont

associées, les territoires et les locuteurs francophones, mais avant tout, le français en tant que matière scolaire. Nous définissions le français qui était au cœur de nos questionnements comme le français-matière d'enseignement scolaire. Si «ce français» était en lien avec tous les autres aspects «du français» énoncés plus haut, il s'agissait pour nous de préciser ce que nous entendions par «français» et de circonscrire par là notre objet. Que pensaient vraiment les étudiants de la PH IVP de ce français là et pourquoi? Quels étaient leurs rapports avec cette matière?

3. Questions de départ et objectifs de recherche

Interroger les représentations d'étudiants suisses alémaniques sur une des langues officielles de la Suisse, c'est inévitablement interroger d'une certaine manière l'identité nationale Suisse et les rapports entre les «communautés linguistiques». Mes questionnements allaient sans doute «taquiner» également le statut des langues. Si les étudiants se retrouvent, parfois malgré eux, dans le rôle de médiateur d'une autre langue, c'est parce que le français est une matière obligatoire dans la formation des enseignants du primaire à Berne et que c'est aussi une langue sélective. Son statut officiel et institutionnel n'est sans doute pas neutre. On voit que mes questionnements dépassaient la simple analyse de l'apprentissage des langues au niveau scolaire et touchaient à des domaines beaucoup plus complexes, notamment aux représentations nationales. Cela impliquait également de questionner les politiques éducatives.

Pour interroger le rapport des étudiants de la PH IVP avec une matière scolaire, il allait falloir interroger leur propre parcours scolaire.

Nos analyses ont mis en évidence aussi qu'un certain nombre de représentations ont été forgées selon l'expérience personnelle de chaque enseignant. (Ferreira Da Silva, 2012, p. 205)

Comment les étudiants de la PH IVP avaient-ils appris le français à l'école? Quelles étaient leurs expériences d'apprentissage scolaire?

Les étudiants étant en phase de formation professionnelle, ils sont en transition entre un statut d'élève et un autre d'enseignant/professionnel. Leur rapport avec le français est-il lui aussi en transition? Comment s'étaient passées leurs premières expériences d'enseignement du français? Avaient-elles changé quelque chose? Comment s'imaginaient-ils enseigner le français?

J'avais lu dans des dizaines de rapports de séjour que les étudiants revenant de mobilité se déclaraient rassurés au sujet de leurs compétences et estimaient avoir progressé pendant leur séjour. Que s'était-il passé exactement pendant ce séjour qui leur permette d'aborder plus sereinement leur formation et leur futur enseignement? Était-ce vraiment la première fois qu'ils allaient en région francophone? En tant que Suisses, je m'imaginais qu'ils avaient déjà dû être exposés au français. Alors, en quoi ce séjour imposé par l'institut était-il exceptionnel? L'était-il d'ailleurs vraiment?

J'avais postulé que la majorité des étudiants de la PH IVP avaient des représentations négatives à l'encontre du français et ce sont ces représentations que je cherchais à interroger. J'avais par ailleurs postulé que leur «capital linguistique familial» ainsi que leurs expériences en lien avec le français étaient constitutives de ces représentations; j'entrevois une potentielle articulation entre représentations et expériences. Je répertoriais ainsi comme potentiellement constitutives les expériences d'apprentissage du français, les expériences d'enseignement du français, les expériences de mobilité(s) en région(s) francophone(s) et les expériences de formation à la PH IVP. Je définissais trois grandes questions de départ:

- 1) Quelles sont les représentations du français des étudiants de la PH IVP?
- 2) Comment ces représentations se sont-elles construites?

Avec ces deux premières questions mon objectif était d'identifier des représentations du français et de dégager les expériences constitutives de ces représentations.

3) Comment se représentent-ils leurs futures pratiques de l'enseignement du français?

On voit avec cette dernière question que je postulais des articulations entre trois pôles : les expériences liées au français, les représentations du français et les représentations d'un futur enseignement du français. L'objectif principal de mes travaux de recherche était d'établir le type d'articulation(s) entre ces trois pôles et de voir émerger les « processus »⁷ qui se cachent derrière ces dynamiques. Parler de « processus », c'est postuler une série de phénomènes aboutissant à un résultat et postuler une relation causale entre un rapport à la langue et des phénomènes sociaux ou issus de l'expérience individuelle. Pour ce faire, je décidais de donner la parole aux principaux intéressés : les étudiants de la PH IVP. C'est en partant de leurs témoignages et en les plaçant au centre de l'enquête que je souhaitais procéder.

4. Présentation des étapes du travail

En cherchant à établir si les représentations d'une matière scolaire ont un effet dans les pratiques d'enseignement en construction de futurs enseignants, nous⁸ inscrivons nos objectifs en didactique des langues et des cultures. Si notre ancrage disciplinaire se situait dans le champ de la didactologie des langues et cultures, en revanche nous nous autorisons des emprunts à d'autres disciplines et orientons nos travaux vers la pluridisciplinarité. Observer des processus sociologiques inscrit d'emblée nos travaux dans une perspective micro-sociologique.

7 Nous entendons par processus, les « séquences d'action/interaction qui évoluent et dont les changements peuvent être associés aux changements des conditions structurelles » (Strauss & Corbin, 2004, p. 201).

8 Si nous nous sommes permis l'utilisation de la première personne du singulier dans la phase d'introduction de notre travail, nous utiliserons dorénavant la première personne du pluriel « nous » qui est la traduction scientifique du « je » attendue dans le champ de la recherche francophone.

En décidant de donner la parole aux étudiants, nous avons adopté une démarche socio-anthropologique, mais nos questionnements ont touché à d'autres disciplines : les sciences de l'éducation (enjeux des formations, didactique générale, etc.), la psychologie sociale (processus de communication, analyse des représentations et des relations sociales, etc.), l'anthropologie culturelle et la sociolinguistique (apprentissages et pratiques, habitus, analyse des capitaux, rapports de forces, statuts des langues, etc.), les sciences politiques (politiques linguistiques, enjeux nationaux, logiques identitaires, etc.), l'histoire (européenne, suisse, etc.). La pluridisciplinarité et l'enquête de terrain semblaient en effet offrir les plus sûrs moyens d'accéder aux représentations des étudiants, c'est-à-dire de voir notre objet d'étude à travers leurs yeux et de pénétrer leur logique.

Tentant de refuser tout principe d'évidence, nous étions prête à revisiter diverses convictions didactiques habituelles : l'expérience de mobilité est-elle véritablement constitutive des représentations sur la langue ? Contribue-t-elle vraiment à l'ouverture et la reconnaissance de la différence comme le suggère son caractère contraint ? Les pratiques réflexives telles que l'utilisation de récits de vie, biographies langagières, etc., dans l'enseignement des langues permettent-elles véritablement de conscientiser son rapport aux langues ? Les étudiants bilingues et plurilingues ont-ils de meilleurs rapports au français que les autres ? L'enjeu n'était pas tant d'interroger la validité didactique de ces différents lieux d'apprentissage que de chercher à voir en quoi ces supports et dispositifs pouvaient nous éclairer pour comprendre la construction de représentations sur de futures pratiques d'enseignement du français.

Dans un souci d'exactitude, nous allons replacer dans un premier temps le français en tant que matière de formation à la PH IVP dans son contexte le plus large. Il s'agira de présenter notre terrain de manière neutre et distanciée. Nous nous plongerons dans les politiques linguistiques et éducatives européennes et suisses et décrirons méthodiquement la formation en français des futurs enseignants du primaire à Berne. En questionnant le français en tant que matière institutionnelle, nous allons forcément questionner aussi cet institut et le

statut de langues qu'il véhicule. Il nous semblait dès lors incontournable de préciser le contexte de la formation en français à la PH IVP.

Après ce travail de présentation contextuelle, il conviendra de circonscrire les concepts-clé du travail que nous nous proposons d'entreprendre et de voir où les recherches précédemment menées ont abouti. Il nous faut être au clair avec ces concepts : de quoi parle-t-on exactement ? Comment en parle-t-on ? En quoi les travaux précédemment menés peuvent-ils éclairer nos recherches ? Nous circonscrivons tout d'abord les termes de «représentation» et de «récit» véritables fils rouges de nos travaux. Ayant postulé que diverses expériences pouvaient être constitutives de ces représentations, il nous faudra ensuite revisiter au niveau théorique la notion d'expérience déclinée en expériences d'apprentissage du français, d'enseignement du français, de formation des enseignants du primaire, de formation des enseignants de langue, de mobilité, de mobilité institutionnelle, etc. Des lieux tels que l'école, la formation ou des concepts tels que ceux de «compétence», de «pratique professionnelle», de «médiation» ou de «capital», se trouveront au cœur de nos préoccupations. Dans un troisième temps, nous présenterons l'originalité de notre cadre méthodologique. Nous verrons comment nous avons sélectionné et travaillé de manière qualitative avec les étudiants de la PH IVP. Nous n'avons pas hésité à recueillir des corpus de natures diverses et à croiser les méthodes d'analyse. En nous livrant leurs parcours de manière verbale et non verbale, les étudiants nous ont en effet permis de recueillir des récits de langues et des récits de formation(s), de langue(s) et de mobilité(s), dont nous avons postulé qu'ils seraient à même de nous renseigner sur leurs représentations du français.

Une fois les considérations contextuelles, conceptuelles et méthodologiques de notre travail posées, nous passerons à l'analyse de nos corpus et verrons quels éléments de réponse(s) ils permettent d'apporter à nos questions de départ. Plusieurs études ont déjà été menées sur les représentations du français langue étrangère, sur le statut des langues au niveau institutionnel, sur les biographies langagières d'apprenants ou sur la mobilité étudiante. Cependant, les discours habituels s'inscrivent bien souvent dans une démarche mélio-

rative qui vise à faire des propositions de changements. Les objectifs de notre démarche étaient autres : saisir un objet social en profondeur afin de bien comprendre les mécanismes implicites de son fonctionnement. Si l'optimisation de notre propre posture de formatrice, ainsi que celle des dispositifs de formation en français à PH IVP par le biais de (contre-)propositions didactiques, ne représentait pas un objectif en soi. Elle constitue tout de même des pistes de réflexions, voire des applications pratiques envisageables découlant de notre travail.

Partie 2

Cadre contextuel : un terrain institutionnalisé

N. Elias considère comme «égarés» tous chercheurs qui, «*consciemment ou inconsciemment, abordent les faits sociaux comme s'ils existaient indépendamment des individus qui les forment*» (Elias, 1983/1993, p. 52). Pour notre part, nous tenterons d'éviter l'écueil en remettant systématiquement en contexte les phénomènes observés et en analysant leurs implications au niveau des individus mais également aux divers niveaux institutionnels. Comme E. Morin (Morin, 2005), nous postulons la «complexité» de notre terrain. «Complexe» est ici entendu au sens d'enchevêtrement. L'éminent philosophe propose de rendre compte de la complexité de la réalité socio-anthropologique en considérant l'imbrication des différentes dimensions sociales. Les principes de disjonction étant responsables selon lui de la «haute crétinisation» de la recherche, il invite les chercheurs à postuler la complexité (Morin, 2005). Nous proposons de prendre en considération la pluralité et la complexité des individus et de leurs parcours. Dès lors nous envisagerons d'étudier non pas «le rapport au français», mais «les rapports au français» des futurs enseignants, postulant donc la pluralité des types de rapports à la langue.

Notre recherche a considéré les contextes de production des discours et de représentations en circulation de manière tridimensionnelle. Cette démarche dite «en enchâssement», est reprise du concept américain de *Embeddedness* et développée entre autre, par C. Giordano (Giordano, 1992) sous le terme de *Einbettung* ou encore par A.-M. Thiesse (Thiesse, 1997) dans leurs champs de recherche respectifs. Elle consiste en l'analyse successive de différentes dimensions sociales. C'est ce que l'on appelle les contextes «micro-, meso- et macro-sociaux» (Bertaux, 1997, p. 8). La démarche en enchâssement vise à articuler «les discours politiques et leurs effets sur les dispositifs

institutionnels et les divers acteurs» (Gohard-Radenkovic, 2007a). Nous reviendrons sur les enjeux de la démarche en enchâssement lors de la présentation de notre cadre méthodologique mais pour l'heure il convient de préciser qu'elle est indissociable d'une conception de l'individu en tant qu'«acteur social», c'est-à-dire ayant une capacité d'interagir avec son environnement.

Détours nécessaires pour replacer les discours dans leur contexte de production, nous allons par conséquent présenter notre terrain de recherche «en entonnoir», c'est-à-dire en partant du niveau macro-social, puis en passant par le niveau meso-social, pour arriver enfin au niveau micro-social qui nous intéresse. L'étude du niveau macro-dimensionnel n'est certes pas en soi au centre de nos interrogations, mais il s'agit d'une lecture nécessaire pour comprendre le contexte dans lequel évoluent les étudiants de la PH IVP. Le contexte macro-social de notre terrain est celui de la Suisse, pays plurilingue membre du Conseil de l'Europe et plus particulièrement le contexte de ses politiques linguistiques, éducatives et de mobilité.

1. Le contexte macro-social : la Suisse alémanique

Il est impossible de comprendre correctement une institution sans comprendre le processus historique à l'intérieur duquel elle a été formée. (P. Berger & Luckmann, 2006/2011, p. 119)

1.1 *Le marché aux langues*

Penchons-nous tout d'abord sur la situation des langues et sur leurs études. Il est à présent établi qu'elles sont l'objet d'un «marché». Les termes de «capital», «marché», «prix», «rapports de force», «économie», etc. en lien avec la communication et l'enseignement des langues sont issus de la sociologie de P. Bourdieu et notamment de son ouvrage *Ce que parler veut dire : économie des échanges linguistiques*. Il y

parle de «mœurs linguistiques» (Bourdieu, 1980a, p. 23) ou encore de «langues légitimes» (Bourdieu, 1980a, p. 36) ou non légitimes. Les langues sont alors pensées en termes économiques. La notion de «marché des langues» est fortement liée au concept de «capital» qu'il avait déjà développé (Bourdieu, 1979b). L. Porcher a articulé ces concepts pour s'en servir en didactique des langues et des cultures.

[Les langues comme] investissement socialement et économiquement rentable, acquièrent une valeur accrue en termes de capital de placement. Techniquement utilisées pour communiquer avec les étrangers, [... elles] deviennent un objet de commerce, un produit notamment sous la forme d'une compétence à acquérir ou à transmettre (donc à apprendre ou à enseigner). (Porcher, 1987, p. 33)

Les ouvrages du linguiste L.-J. Calvet nous éclairent encore davantage. La métaphore du marché qui donne d'ailleurs son titre à l'ouvrage (Calvet, 2002), se justifie selon lui autant au sens boursier (il parle de «côte» des langues), qu'au sens trivial du terme «faire son marché» puisqu'il s'agit littéralement de faire des choix en fonction de ses objectifs et ce que l'on est prêt à investir (Calvet, 2002, p. 209)⁹. Considérer un «marché aux langues», c'est considérer les rapports de force existant entre les langues et se débarrasser d'une vision naïve «linguistico-politiquement correcte» (Calvet, 2002, p. 91) sur la soi-disant égalité des langues.

Il est clair que, pour une politique linguistique efficace, la conscience et la prise en compte des diverses représentations sociales qui circulent, chez les différents sujets et à différents niveaux, deviennent absolument indispensables afin de comprendre à fond les pratiques qui en dérivent et d'en évaluer la pertinence par rapport aux objectifs que se donne la politique linguistique. (Cavalli, 1997, p. 84)

- 9 A. Gohard-Radenkovic résume les enjeux de ce marché: l'enseignement-apprentissage des langues est «monnayable» sur le marché universitaire comme sur le marché de l'emploi. Il y a une hiérarchie implicite entre les langues à enseigner et à apprendre pour être compétitif sur ces marchés. Cela implique qu'il y ait des statuts différents et des rapports de force entre les langues puisque toutes n'ont pas le même poids sur le marché. Les individus font des choix, conscients ou non, et mettent en place des stratégies, conscientes ou non, en fonction de ce marché (Gohard-Radenkovic, 2006a, p. 89).

Les politiques linguistiques véhiculent des représentations sociales. Les langues ne sont pas un objet de recherche neutre. Elles jouent un rôle puissant au sein des «communautés linguistiques»¹⁰ et la manière dont elles sont appropriées (ou non) est révélatrice d'idéologies. Le statut accordé aux langues est révélateur d'une manière de penser les langues et nous intéresse en première ligne; c'est un facteur pouvant avoir un impact collectif sur les représentations des individus au sujet des langues¹¹. Ces interventions humaines, programmées et planifiées sur la/les langue(s) par une autorité politique, constituent le niveau macro-social de terrain. Quelles sont les politiques de gestion de la diversité linguistique de notre terrain?

1.2 L'influence du contexte européen

La Suisse ne fait pas partie de l'Union Européenne, mais elle est membre du Conseil de l'Europe, dorénavant CE, depuis 1963. En ce qui concerne les recommandations du CE en matière d'enseignement des langues, elle y fait même figure de «bon élève». Expliquons-nous : le CE est l'organe de l'Union Européenne qui établit et propose des conventions et des chartes sur divers sujets (criminalité, droits de l'homme, etc.) visant une meilleure harmonisation des lois entre les pays membres.

Créé le 5 mai 1949 dans le but de réaliser une union plus étroite entre les démocraties parlementaires, le Conseil de l'Europe est la plus ancienne des institutions politiques européennes. Son siège se trouve au Palais de l'Europe à Strasbourg (France). (Coste, et al., 1997, Préambule)

- 10 Nous allons revenir sur ce terme dans notre section 1.3.1 «Le fonctionnement de la Suisse plurilingue».
- 11 L.-J. Calvet propose le terme «intervention» (Calvet, 2002, p. 19) pour remplacer celui de «politiques» linguistiques, qu'il juge trop «limitatif» (Calvet, 2002, p. 16), mais que nous utiliserons tout de même pour des raisons de commodités.

Les recommandations du CE ne sont cependant pas contraignantes, comme le sont celles de l'Union Européenne¹². En plus de la sauvegarde du patrimoine linguistique européen, l'objectif premier en termes de politiques linguistiques du CE se résume comme ci :

Outils tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité transnationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres. (Conseil de l'Europe, 2001/2007)

L'arrivée tardive d'une conception éducative au sein de l'Union Européenne a pour effet que le CE s'est lui aussi tardivement lancé dans la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues européennes dans les cursus scolaires.

En matière d'apprentissage des langues vivantes, l'action du CDCC vise à aider les Etats membres à rendre des mesures efficaces pour permettre à leurs ressortissants d'apprendre à utiliser les langues, et, ainsi, *à améliorer la compréhension réciproque, la mobilité personnelle et l'accès à l'information dans une Europe multilingue et pluriculturelle*. Elle a pour objectifs de favoriser la mise en œuvre des réformes en cours et de promouvoir l'innovation dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants. (Coste, et al., 1997, Préambule)¹³

Les objectifs premiers concernant les apprentissages en langues étaient de donner à chaque citoyen des pays membres la possibilité de communiquer dans deux langues européennes autre que sa langue première. Si le CE cherche à former des citoyens trilingues, ses bonnes intentions ne rencontrent pas toujours les résultats escomptés :

Parmi les raisons pour lesquelles l'apprentissage d'une autre langue est présenté comme bénéfique figurent une ouverture plus grande aux personnes,

- 12 Les pays membres sont ensuite libres de ratifier, d'aménager ou d'ignorer ces recommandations. Par exemple, le CE recommande l'enseignement de deux langues étrangères pendant la scolarité obligatoire. La Suisse et la France appliquent cette recommandation, mais l'Angleterre, autre pays membre, ne l'applique pas.
- 13 Ce sont les auteurs qui soulignent. En guise de règle générale nous restituerons toujours les italiques et les guillemets d'origine dans les citations. Nos éventuelles interventions dans les citations se trouveront toujours entre parenthèses.

cultures, et mentalités, des capacités cognitives et une maîtrise de la langue maternelle améliorées et la possibilité de tirer profit de la liberté de travailler ou d'étudier dans un autre Etat membre [...]. Les citoyens devraient maîtriser deux langues étrangères en plus de leur langue maternelle. Mais on est encore loin de cet objectif: [...] Selon l'*Eurobaromètre 243* [...] 56% (des Européens) maîtrisent au moins une langue étrangère, tandis que 44% n'en maîtrisent aucune. (Määttä, 2008, p. 95)

Les résultats de ces politiques seraient donc peu encourageants et les belles ambitions du CE feraient figure de vœux pieux. Cependant, sous son impulsion, la direction est donnée vers une harmonisation et une réflexion de fond. Certaines démarches ont d'ailleurs rencontré un franc succès.

Dans les années 1980, on voit émerger timidement une politique d'échanges scolaires et académiques, politique dont l'importance s'est depuis largement imposée dans les milieux éducatifs.

La création des grands programmes européens à la fin des années 80, Comett (1986), Erasmus (1987), Lingua (1989), Tempus (1990), puis Socrates (1995), a consacré cette volonté d'instituer une ère nouvelle dans le domaine des échanges intereuropéens. (Murphy-Lejeune, 2003, p. 13)

Avant cette volonté politique affichée de promouvoir les échanges scolaires et universitaires, seuls les étudiants linguistes partaient dans le cadre d'échanges universitaires. Nous y reviendrons.

La reconnaissance de «compétences plurilingues et pluriculturelles» en 1997, suite à des travaux mandatés par le CE, constitue un tournant historique sur lequel nous allons revenir en détail¹⁴. Le CE est «chargé de mettre en place des programmes de formation» (Gohard-Radenkovic, 1999/2004, p. 72) prenant en compte toutes les dimensions dévoilées par les récentes recherches en didactique des

14 Autre exemple de succès, la Commission européenne mandate en 1998 une équipe de chercheurs pour identifier les conditions nécessaires à la mise en place de l'enseignement des langues étrangères aux niveaux maternelle et primaire (Blondin et al., 1998). Cette équipe formulera alors dix recommandations dont quelques-unes sont depuis entrées en vigueur dans certains pays membres.

langues et des cultures. Si le CE a mis du temps à entrer dans le champ des politiques linguistiques et éducatives, son action est aujourd'hui incontournable et l'on en voit la trace omniprésente à tous les niveaux de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes en Suisse. Les recommandations du CE ont une très grande importance sur les décisions prises par les autorités et sur la mise en circulation d'outils d'enseignement-apprentissage des langues au sein de la Confédération.

1.2.1 La déclaration de Bologne

La déclaration de Bologne en 1999, signée par vingt-neuf pays européens, est un évènement central pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en Europe¹⁵. La Suisse suit le mouvement et réforme son système universitaire sur le modèle européen de Bologne. La Conférence des Recteurs des Universités Suisses, dorénavant CRUS, coordonne les dispositifs pédagogiques du système universitaire suisse. Les examens de « maturité » sanctionnent la fin des études secondaires et donnent accès de plein droit aux formations tertiaires suisses¹⁶. La maturité est reconnue d'une région linguistique à une autre¹⁷.

- 15 Les pays signataires s'engagent, de manière contraignante cette fois, à mettre en place une base commune pour harmoniser les différents systèmes de l'enseignement supérieur. De vastes programmes de réformes font suite à ces accords dans tous les pays européens : mise en place d'un système universitaire en trois cycles (système dit « LMD » pour Licence- Maîtrise- Doctorat en France) création des European Credits Transfer System, dorénavant ECTS, (1 ECTS correspondant à environ 30 heures de travail), qui permettent de reconnaître des équivalences dans les enseignements des différents pays, généralisation des programmes d'échanges universitaires, et notamment le célèbre programme *Erasmus* (nous y reviendrons) pour les étudiants comme pour les enseignants, etc.
- 16 Sauf pour la médecine où subsistent un concours d'entrée avec *numerus clausus*.
- 17 Il nous paraît intéressant de noter qu'un Suisse romand peut étudier de plein droit à l'université de Berne mais qu'un Français par exemple, même ayant étudié l'allemand au niveau secondaire, devra réussir des examens de langue en allemand afin d'être admis aux études.

Les universités et Hautes Écoles suisses appliquent en partie les recommandations du CE, notamment en matière d'échanges des étudiants. Les universités et les Hautes Écoles se dotent d'un service de Relations Internationales.

Chaque université développe sa propre politique et reçoit une enveloppe budgétaire de la Confédération suisse pour promouvoir ses échanges. (Gohard-Radenkovic & Kohler-Bally, 2005/2008, p. 247)

En ce qui concerne les échanges linguistiques, il est intéressant de noter que de par son plurilinguisme officiel, les étudiants suisses ont la possibilité d'effectuer des échanges internes, c'est-à-dire dans une autre région linguistique suisse, ou bien externes, c'est-à-dire à l'étranger. La Suisse ne faisant pas partie de l'Union Européenne, les échanges à l'étranger n'étaient financés par la Confédération que jusqu'en 2011. Ils sont aujourd'hui soutenus par l'Union Européenne.

La formation des enseignants du primaire, autrefois déléguée aux Écoles Normales de niveau secondaire, devient, suite aux accords de Bologne, une formation tertiaire, dispensée en français par des Hautes Écoles Pédagogiques, dorénavant HEP, ou *Pädagogische Hochschule*, dorénavant PH¹⁸. Il y a douze HEP suisses, coordonnées par un organe non contraignant; la Conférence des rectrices et recteurs des Hautes Écoles Pédagogiques, dorénavant COHEP. De même que chaque canton est libre de sa politique éducative, chaque HEP est également libre d'adopter ou non les recommandations de la COHEP pour ses plans d'études. La plupart des HEP par exemple, applique la recommandation d'imposer un séjour linguistique dans la formation des futurs enseignants du primaire.

18 À une exception près: le canton de Genève ne dispose pas de HEP. La formation est dispensée par l'Université de Genève au sein du département des sciences de l'éducation.

1.2.2 La compétence plurilingue et pluriculturelle

Un des textes fondateurs, rédigé d'ailleurs en langue française dans sa version originale, pour la didactique des langues et des cultures en Europe établit en 1997 l'existence de «compétences plurilingues et pluriculturelles». Mandatés par le CE, D. Coste, D. Moore et G. Zarate posent les jalons d'une approche dont les programmes scolaires suisses se réclament. Cette compétence se définit comme suit :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. (Conseil de l'Europe, 2001/2007)

On doit à ce texte des idées devenues aujourd'hui incontournables en didactique des langues et des cultures¹⁹. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle implique la prise en compte des dimensions extrascolaires de la relation des individus aux langues (les héritages familiaux par exemple) et recommande d'ancrer l'apprenant dans son contexte social, autrement plus complexe que le seul contexte de l'apprentissage. L'apprenant est alors perçu comme un acteur social :

Mettre en avant la notion de compétence à communiquer c'est, d'entrée, privilégier l'acteur social qui possède et développe cette compétence, conçue comme un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être, qui [...] permet [...] en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé. (Coste, et al., 1997, p. 9)

19 Par exemple celle de ne plus comparer l'apprenant au locuteur natif de la langue cible. Il n'y a pas de locuteur natif idéal (Byram, 2003). Les objectifs de l'apprenant ne sont plus «délimités en creux par rapport à cette compétence du natif» (Coste, et al., 1997, p. 10). Le texte établit par ailleurs l'utilisation désormais banalisée de «capital pluriculturel» (sur la base du concept de «capital culturel» (Bourdieu, 1979b), nous y reviendrons), de «compétences partielles» en langue ou de «conscience linguistique». Les quatre compétences en langue traditionnelles que sont l'«expression écrite», l'«expression orale», la «compréhension écrite» et la «compréhension orale», sont désormais articulées en fonction d'autres paramètres qui entrent nécessairement en jeu lors de situation de communication, à savoir la mobilisation de «savoirs», «savoir-faire», «savoir-être».

En reconnaissant des compétences plurilingues et pluriculturelles, on invite les apprenants à une approche réflexive qui consiste à conscientiser les apprentissages et à les considérer comme une valeur supplémentaire à ses ressources de départ. On invite donc à prendre en compte le sujet plurilingue et ses ressources dans toute la complexité de son parcours. La compétence plurilingue et pluriculturelle est d'ailleurs :

plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, et al., 1997, p. 12)

La compétence plurilingue et pluriculturelle est en constante évolution, d'où l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie et l'enrichissement de cette compétence perçue comme un capital aujourd'hui bien établi en didactique des langues et des cultures. Ce document est également à l'origine d'une didactique dite «intégrée», c'est-à-dire décloisonnant les enseignements. Il ne s'agit donc plus de considérer les différentes langues enseignées comme juxtaposées, chacune étant enseignée selon son propre programme sans lien évident avec les enseignements dans d'autres langues, mais au contraire de mettre en place des synergies entre les langues et de penser les plans d'études dans ce sens.

Un autre texte fondateur, mandaté par le CE et coordonné par M. Byram établit en 2001 la «compétence interculturelle» (Neuner, Parmenter, Starkey, & Zarate, 2003) qui rencontrera le succès qu'on lui connaît²⁰. G. Zarate y évoque par ailleurs un «capital d'expérience» (Zarate, 2003, p. 98 et 118) sur lequel nous reviendrons.

20 Le titre complet de l'étude mettant à jour la compétence plurilingue et pluriculturelle nous indique tout naturellement les suites que le CE souhaitait lui donner «Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires». Il s'agissait pour le CE de poser les bases d'un cadre harmonisant les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

1.2.3 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

Sur la base des études préparatoires de D. Coste, D. Moore et G. Zarate, le CE publie en 2001 le «Cadre Européen de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer», désormais CECR.

Le Conseil de l'Europe s'est vu confié la conception d'un *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (Coste, Moore et Zarate), adopté en 1998 puis refondu en 2001 (Gohard-Radenkovic, 2007b, p. 42).

Le CECR recommande de s'appuyer sur les ressources existantes des apprenants, de ne plus parler de productions fautives, encourage l'autonomie des apprenants et dans une moindre mesure invite à mettre en place une approche réflexive, notamment par le biais de l'utilisation de «stratégies» d'apprentissage. Il décline les compétences engagées en enseignement-apprentissage des langues en termes de «savoirs», «savoir-faire», «savoir-apprendre» et «savoir-être» (Conseil de l'Europe, 2001/2007, p. 16-17).

En 2001 la nouvelle version du *Cadre Européen commun de référence pour les langues* distribuait dans les «compétences générales de l'apprenant» des compétences exprimées en termes de savoir [...], aptitudes et savoir-faire [...], savoir-être [...], savoir-apprendre [...]. (Anquetil, 2004, p. 79)

Le CECR définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de compétences. Il établit trois niveaux généraux de maîtrise: le niveau A pour les utilisateurs de la langue de niveau élémentaire, le niveau B pour les utilisateurs indépendants et le niveau C pour les utilisateurs expérimentés, niveaux déclinés ensuite en sous niveaux A1 A2, B1, B2, C1 et C2 (Conseil de l'Europe, 2001/2007, p. 25). Le CECR articule les six niveaux de maîtrise autour de cinq, et non plus quatre²¹, compétences langagières générales, selon un tableau à double entrée, connu sous le

21 L'expression orale étant divisée en «expression orale monologique» et «expression orale dialogique».

nom de «Grille d'auto-évaluation du CECR» (Conseil de l'Europe, 2001/2007, p. 26-27)²².

1.2.4 Le Portfolio Européen des Langues

Le CE recommande l'utilisation de Portfolios Européens des Langues, dorénavant PEL, afin de documenter l'apprentissage de toute langue étrangère et ce, tout au long de la vie. Le PEL est basé sur les niveaux du CECR et reprend d'ailleurs la grille d'auto-évaluation et ses trente descripteurs mentionnés ci-dessus. Le PEL ne permet pas d'apprendre les langues mais de documenter son apprentissage en langue(s). Le PEL est un outil personnel, censé être flexible et pouvoir s'adapter au parcours de chaque apprenant. Il encourage l'auto-évaluation grâce aux listes de descripteurs.

Le Portfolio européen des langues, en tant que document d'auto-évaluation, permet de valider les expériences de mobilité non guidées, en donnant la parole aux usagers, afin qu'ils puissent évaluer eux-mêmes leurs acquis plurilingues et pluriculturels à divers moments de leur parcours. (Xie, 2008, p. 244)

De grands espoirs sont placés dans cet outil, conçu à l'origine pour servir de véritable «passeport interculturel» (Murphy-Lejeune & Zarate, 2003, p. 43).

22 Ce tableau donne naissance aux trente descripteurs (six niveaux multipliés par cinq compétences générales) de compétences. Ce tableau permet de différencier les compétences et de prendre en compte les compétences partielles des apprenants. Le CECR fixe par ailleurs des objectifs standardisés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. En cela c'est un document qui répond aux exigences de reconnaissance et d'harmonisation du CE. Il crée un métalangage didactique dont le succès va bien au-delà des frontières européennes. Le CECR est en effet gratuit, utilisable par tous (organismes publics, personnes privées, etc.), adaptable dans l'esprit de ses concepteurs à toutes les langues.

Chaque pays européen est appelé à fabriquer son/ses propre(s) PEL sur une structure commune en trois parties²³: un passeport des langues, qui reprend les contenus principaux du PEL de manière synthétique (c'est ce qu'il reste de l'idée originale de «passeport interculturel»), une biographie langagière qui est le véritable cœur du PEL, constitué de listes de descripteurs de compétences et un dossier que chacun est libre d'utiliser à sa guise. Le PEL est donc principalement constitué de listes de descripteurs de compétences. Les «savoirs» ont été remplacés par des «compétences» (Gautheron-Boutchatsky & Kok-Escalé, 2004, p. 70) avec ce que cela implique au niveau des enseignements, c'est-à-dire une conception fonctionnelle de la langue.

Avec le PEL, le CE propose un travail selon une perspective dite «actionnelle», qu'il définit comme suit:

La perspective [...] considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujets(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Conseil de l'Europe, 2001/2007, p. 15)

Pour mettre en œuvre son approche dite «actionnelle», le PEL met l'accent sur les tâches et les stratégies de l'apprenant. Nous verrons dans notre étude du contexte meso-social de notre terrain que l'approche dite «actionnelle» est aujourd'hui revendiquée dans les manuels et les plans d'études utilisés à la PH IVP comme dans le canton de Berne.

23 La Suisse, se réclamant de nombre de conceptions didactiques proposées par le CE, fait figure de bon élève et a été le premier pays à mettre au point des PEL suisses et à les intégrer dans les apprentissages institutionnels. Ainsi, il existe en Suisse plusieurs PEL, selon les tranches d'âge du public ciblé.

Le PEL fait l'objet de virulentes polémiques au sein des chercheurs en didactique des langues et des cultures²⁴. À l'origine, l'Union Européenne a été conçue sur une base économique et que les recommandations du CE sont elles aussi souvent formulées sur le modèle économique.

Un modèle pédagogique axé sur les compétences plutôt que sur les savoirs [...]. Nous verrons que cette nouvelle approche procède de la pénétration, dans le milieu scolaire, d'une logique d'entreprise. [...] Dans ce nouveau modèle éducatif, l'enseignement ne vise pas tant la transmission de savoirs disciplinaires que la production de compétences vérifiables dans des situations données et lors de tâches spécifiques. (Ackin Muji, 2007, p. 313)

S'il s'appuie pourtant en apparence sur les notions préconisées par D. Coste, D. Moore et G. Zarate lors des études préparatoires à sa mise à jour, le CECR (et par extension le PEL) semble les avoir

24 Déjà en 2006, on le déclarait «controversé» (Banon-Schirman & Cartron-Makardidjian, 2006) et l'on interrogeait sa conception de l'«interculturel» (Gohard-Radenkovic, 2006a). G. Schneider n'hésite pas à le taxer de «un-systematisch» et «redundant» (Schneider, 2005/2008, p. 17). On lui reproche d'être simplificateur plutôt que de prendre en compte la complexité postulée par les auteurs des textes fondateurs. Un modèle d'enseignement-apprentissage axé sur des «compétences» est quantifiable (on a acquis une compétence ou l'on ne l'a pas acquise) et simplifie l'évaluation : l'objectif est atteint ou non. On reproche, entre autre, à l'approche dite fonctionnelle du PEL, d'opérer une «standardisation» (Banon-Schirman & Cartron-Makardidjian, 2006) de compétences déjà standardisées par le CECR, par le biais de descripteurs prédéterminés. M. Anquetil met d'ailleurs en garde contre les objectifs fixés à l'avance, notamment en matière d'interculturel qui relèvent selon elle de la «prescription idéologique» (Anquetil, 2004, p. 90). Le PEL est loin de faire l'unanimité au sein de la communauté des chercheurs en didactique des langues et des cultures. Certains lui reprocheront son parti pris pour «une approche fonctionnelle et utilitaire des langues» (Ackin Muji, 2007, p. 309). D'autres regretteront sa rigidité, le «saucissonnage» des compétences que l'on avait décrites plus hautes comme complexes et uniques et que l'on fait à présent entrer dans les cases prédéfinies de la fameuse grille d'auto-évaluation. Certains vont jusqu'à parler de la «mutilation» du culturel et reprocher au PEL la hiérarchisation des compétences qu'il propose (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2004).

détournées au point que les auteurs des concepts de base comptent parmi les plus actifs détracteurs du CECR et du PEL dans leurs versions actuelles²⁵.

1.3 La Suisse aux quatre langues

1.3.1 Le fonctionnement de la Suisse plurilingue

Si la Suisse est un petit pays par sa superficie, elle n'en est pas moins d'une grande complexité sur les plans linguistiques, culturels et politiques (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p. 89). L'étude de ses politiques de gestion de la diversité linguistique et culturelle et des situations quotidiennes que leurs applications génèrent est d'un grand intérêt pour nombre de chercheurs en langues.

Si l'on considère de plus qu'aux quatre langues nationales correspondent quatre régions linguistiques aux répertoires fort divers qui cultivent des rapports aux langues de leur répertoire tout aussi divers, on comprend que ce pays est un laboratoire naturel. (Widmer, 2004, p. 7)

La Suisse est en effet une « mosaïque linguistique » (Windisch, 2007, p. 13) complexe et l'on sait quel intérêt suscite la complexité pour la recherche: « le monde plurilingue nous donne à voir des situations beaucoup plus variées, beaucoup plus riches » (Calvet, 1987, p. 59).

La Suisse est depuis 1848 un pays constitutionnellement plurilingue, c'est-à-dire qu'il y a égalité de droit entre les trois langues officielles que sont l'allemand, le français et l'italien. Si depuis 1939 le romanche a acquis le statut de langue nationale, elle n'est cependant langue officielle et administrative que dans le canton des Grisons.

25 Nous n'irons pas plus en détail dans l'étude des arguments avancés mais ces détours par les origines et les applications des politiques linguistiques et éducatives européennes, nous semblaient nécessaires pour saisir le contexte dans lequel évolue l'enseignement-apprentissage du français à Berne. Les instances et les outils que nous venons d'évoquer sont en effet extrêmement courants dans les milieux didactiques des langues et des cultures suisses.

le romanche est langue nationale et à ce titre a juridiquement droit à l'existence dans la région où on le parle, mais il n'est pas langue officielle, c'est-à-dire qu'il n'est pas reconnu dans les instances confédérales. (Calvet, 1987, p. 58)

Pour résumer, disons qu'il y a en Suisse quatre langues²⁶ nationales dont trois sont également langues officielles. Nous n'entrerons pas dans les polémiques qui entourent les définitions de «langue nationale» ou «langue officielle»²⁷. Dans le cas de la Suisse, les francophones constituent de la même manière «une minorité qui est majoritaire sur son propre territoire» (Manno, 2011, p. 126). Nous allons orienter la suite de notre présentation du terrain plutôt autour des pratiques linguistiques qu'autour des étiquettes officielles.

La Suisse est divisée en vingt-six cantons. En tant que confédération, les autorités locales y sont souveraines dans de nombreux domaines. Nous allons le voir plus loin avec l'exemple des programmes scolaires et des politiques éducatives, la Confédération émet des recommandations, non contraignantes donc, aux cantons qui à leur tour émettent des recommandations, non contraignantes, aux communes qui au final choisissent d'appliquer ou non ces recommandations, de les aménager, de les interpréter selon leurs situations et leurs intérêts, etc. Contrairement aux pays centralisés comme la France par exemple, ce sont les autorités locales qui ont le dernier mot dans de nombreux domaines. Il arrive par conséquent fréquemment que les politiques soient différentes d'un canton à un autre, voire d'une commune à une autre au sein d'un même canton. La politique suisse est basée sur le local et invite d'ailleurs très régulièrement les citoyens à se prononcer par le biais du référendum sur des questions concernant la vie de leur com-

26 D'où l'expression de «Suisse aux quatre langues» que nous empruntons à R. Schläpfer (Schläpfer, 1985). Elle a été reprise ensuite (Gohard-Radenkovic, 2007c).

27 Une langue officielle peut avoir un statut marginal : «Despite its standing of first official language Irish has all the characteristics of a minority language» (Robin, 2011, p. 116).

mune²⁸. Si l'on prend en considération cette complexité politique et que l'on y ajoute la complexité linguistique, on comprend mieux le mythe de Babel et la perception biblique du plurilinguisme comme une punition divine (Calvet, 1987, p. 34-35).

Penchons-nous à présent sur les «communautés linguistiques»²⁹ suisses. Au niveau du poids démographique des langues, on est immédiatement frappé par la dissymétrie des rapports de force. En effet, en arrondissant les chiffres³⁰, les germanophones sont massivement majoritaires sur le territoire et représentent environ 65% de la population, les francophones à peine 20%, les italophones 7%, les romanchophones 0.5% de la population³¹.

Les rapports démographiques entre les groupes linguistiques sont d'un tiers de francophones pour deux tiers de germanophones, et dans ce face à face, les Tessinois, italophones, ne pèsent pas lourd et la plupart des Romanches se sont germanisés. (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p. 98)

Les quatre langues nationales ne sont pas également représentées au niveau démographique.

Il est par ailleurs remarquable que la Suisse n'ait pas de politique linguistique au niveau fédéral. Nous l'avons vu, tout se joue au niveau local et plutôt qu'une politique contraignante, la Suisse a choisi de se laisser guider par le principe de territorialité, «fruit d'une politique linguistique procédant à des rééquilibrages de pouvoir par processus de «représentativité» territoriale ou démographique» (Gohard-Radenkovic, 1999/2004, p. 22) ou principe de protection des langues. Ce principe est unique en son genre en Europe, il est

28 On rappelle d'ailleurs bien aux étrangers en voie de naturalisation qu'ils deviennent avant tout les citoyens d'une commune, puis dans un deuxième temps d'un canton et enfin seulement citoyen de la confédération helvétique.

29 Le terme de «communauté linguistique» est issu de la nouvelle Constitution suisse de 1999. Elle le définit comme suit : «population ou groupe d'individus partageant de fait la même langue».

30 Chiffres arrondis (Gohard-Radenkovic, 2007c).

31 Le reste de la population étant composé de personnes allophones issues de l'immigration. Environ 22% de la population suisse, près d'un quart donc, est composée d'immigrés (Windisch, 2007, p. 14).

pourtant déterminant pour bien saisir le fonctionnement linguistique du pays, c'est «un principe clé de la politique linguistique helvète». (Schultheis, 1995, p. 3).

Toute langue vivante est historiquement rattachée à un territoire. En préservant la composition linguistique de ce territoire, on évite qu'une langue indigène ne disparaisse au profit d'une langue étrangère. (Mati-Rolli, 1978, p. 36)

La territorialité se traduit par l'enracinement géographique (historique ou fantasmé) d'une langue sur un territoire. Ce principe détermine que là où une langue est majoritaire, elle est langue officielle.

Le principe de territorialité garantit que les langues nationales conservent la prépondérance dans leurs propres territoires de diffusion. (Lüdi, 1997, p. 642)

Il est important de comprendre que si la Suisse est constitutionnellement plurilingue, cela ne veut pas dire que tous les services soient pour autant offerts sur tout le territoire dans les trois langues officielles. Le cas le plus courant est, bien au contraire, qu'à chaque commune ne corresponde en fait qu'une seule langue de fonctionnement public.

Chaque personne a donc le droit de s'exprimer dans sa langue maternelle dans la sphère privée mais dans les relations avec les autorités communales ou cantonales cette liberté est limitée par ce principe de territorialité selon lequel chaque commune ou région est définie par *une* langue – à l'exception des communes bilingues. (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p. 97)

La division en cantons ne correspond pas forcément non plus à une communauté linguistique³². Malgré l'absence de politique linguis-

32 Si la grande majorité des cantons (22 sur 26) est officiellement monolingue, les cantons de Fribourg, de Berne et du Valais sont officiellement bilingues (allemand-français) et le canton des Grisons est trilingue (allemand-italien-romanche). À l'intérieur de ces cantons, le principe de territorialité s'applique de nouveau pour déterminer la langue de chaque commune (voire «les langues» pour les quelques communes bilingues). Nous verrons par ailleurs, lorsque nous étudierons le cas de la Suisse germanophone, que la situation se complique encore avec la «diglossie» qui y règne, entre langue allemande standard et dialectes alémaniques.

tique au niveau fédéral, il est tout à fait remarquable de noter que les limites territoriales entre les régions linguistiques, ainsi que les rapports numériques entre les communautés linguistiques, sont restés stables au cours des deux derniers siècles (Widmer, 2004, p. 20). Bien qu'il connaisse des détracteurs, le principe de territorialité semble être suffisamment fonctionnel pour ne pas être remis fondamentalement en cause.

Au niveau terminologique, nous nommerons les francophones «Suisse romands» ou «Romands» tels qu'ils se nomment eux-mêmes et le territoire d'enracinement de leur langue «la Suisse romande». Nous parlerons des germanophones comme des «Suisse alémaniques» et du territoire d'enracinement de leur(s) langue(s) comme de «la Suisse alémanique». Ces terminologies nous ont semblé plus neutres que celles fréquemment employées dans le discours publics de «Romands», de «Romandie» ou de «Suisse allemands» dont les origines et les connotations semblent douteuses³³.

Au niveau des régions, on parle généralement de «la Suisse romande» mais on entend également parler parfois de «la Romandie», curieusement souvent par des Suisse alémaniques. Or ce terme, qui met en avant l'identité romande et passe sous silence l'appartenance à la Suisse, a un passé chargé. [...]. C'est donc le terme «Suisse romande» que l'on adoptera ici, ainsi que son pendant, «Suisse alémanique» (et non pas «Suisse allemande» que l'on entend souvent en Suisse romande, alors que la Suisse alémanique n'est pas plus allemande que la Suisse romande n'est française). (Ogay, 2000, p. 132-133)

Il est par ailleurs intéressant de constater que dans cet exemple, ce sont les Suisse romands qui utilisent un terme abusif pour parler de leurs voisins germanophones et qu'en parfait jeu de miroir, les Suisse alémaniques utilisent également un terme abusif pour désigner les Suisse romands.

33 Voir les travaux de C. Perregaux cités par T. Ogay (Ogay, 2000, p. 132).

1.3.2 *Le Welschjahr, une conception de la mobilité*

En Suisse, il existait jusqu'à très récemment une tradition de mobilité entre régions francophones et germanophones, propre à certaines classes sociales et à certains corps de métier (Caspard, 1998). Aux 18^e et 19^e siècles selon P. Caspard, la pratique de l'échange des adolescents pour une période d'une année était assez courante chez les paysans, les métiers du service, de l'hôtellerie ou de la garde d'enfants. Cette pratique des classes populaires et moyennes était vue comme un «investissement» (Caspard, 1998). On lui attribuait des vertus au niveau linguistique, mais également formatif.

En Suisse alémanique, on appelle couramment cette année de mobilité «intra-nationale»³⁴ en Suisse romande le *Welschjahr*³⁵ ou *Welschlandjahr*. Etymologiquement, *welsch* est un vieux mot germanique qui désigne une personne parlant une langue latine ou romane et les Suisses alémaniques nomment d'ailleurs familièrement les Suisses francophones les *Welsch*. Aujourd'hui la tradition du *Welschjahr* perdure principalement chez les agriculteurs³⁶:

« (Mon père) a fait une année en Suisse romande après l'école, parce que chez nous, c'est un peu l'habitude aussi. Il était chez des paysans, pour apprendre, chez un... comment on dit... un poulailler? Parce qu'on a des poules donc il a fait ça. Ça se fait beaucoup, surtout pour les agriculteurs chez nous ».
Entretien de Sandra (12.00)

Eveline, dont les parents sont eux aussi agriculteurs, a aussi effectué une année en tant que jeune fille au pair dans une famille de Suisse romande avant de commencer sa formation professionnelle :

34 Selon le terme utilisé par E. Murphy-Lejeune (Murphy-Lejeune, 2003, p. 66).

35 Littéralement : année *Welsch*.

36 Nous nous permettons de dévoiler brièvement une partie de notre corpus, bien que notre cadre méthodologique et nos méthodes de recueil n'aient pas encore été présentés. En effet, ces déclarations recueillies dans le cadre de l'entretien semi-directif viennent illustrer à propos la présentation de notre contexte macro-sociologique.

« C'est une petite village près de Morges, j'étais une année là-bas. J'ai travaillé comme jeune fille, alors j'ai fait le ménage, j'ai surveillé les enfants, j'ai fait la cuisine aussi ». Entretien d'Eveline (35.46)

Cette pratique n'est pas particulièrement liée aux métiers de l'enseignement mais elle s'inscrit résolument dans l'histoire de la Suisse et représentait à ce compte un recadrage contextuel nécessaire. Nous aurons d'ailleurs l'occasion d'y revenir lors de nos analyses.

1.3.3 Le mythe ou le malaise suisse ?

Contrairement à la Belgique, la Suisse est souvent présentée en dehors de ses frontières comme un modèle de pluriculturalisme et de plurilinguisme réussi. Cette relative paix entre communautés linguistiques tient en partie à la culture politique suisse (fédéralisme et démocratie participative directe, nous venons de l'évoquer [Windisch, 2007, p. 75]) mais tient également à tout un pan mythique de l'identité nationale. On parle d'ailleurs du *Sonderfall*, c'est-à-dire de l'exception suisse (Ogay, 2000, p. 133).

Si la Suisse est considérée comme une mosaïque linguistique et culturelle, comment maintenir l'unité nationale ? La devise qui figure sur la coupole du palais fédéral à Berne proclame d'ailleurs l'unité « unus pro omnibus, omnes pro uno³⁷ ». La Suisse vue comme plurilingue constitue un autre mythe fondateur, nous allons voir que le plurilinguisme constitutionnel correspond dans les faits plus à un fantasme national (véritable « carte de visite » à visées touristiques et politiques) relayé par les institutions qu'à une réalité pour les individus. Traditionnellement au gouvernement, les élus s'expriment dans leur

37 « Un pour tous et tous pour un » dans sa traduction en français. Cette devise s'est répandue à la fin du 19^e siècle dans le but de susciter un sentiment de cohésion nationale et d'appeler à la solidarité de tout le peuple suisse envers les régions touchées par des catastrophes naturelles. Gravée dans le marbre du palais fédéral, elle participe aux mythes fondateurs de l'identité suisse, au même titre que l'histoire de Guillaume Tell ou que la *Willensnation*, c'est-à-dire le mythe de la nation fondée sur la « volonté » d'être suisse.

langue et il est attendu des auditeurs qu'ils comprennent la langue de l'autre. Contrairement à l'Union Européenne, qui dépend du travail de milliers de traducteurs (Calvet, 2002), il s'agit de compter sur la réciprocité des compétences de compréhension orale de ses concitoyens. Une idée largement répandue considère que les Suisses alémaniques, très largement majoritaires, font plus souvent l'effort de comprendre une autre langue nationale (minoritaire par le poids démographique) que leurs concitoyens d'une autre communauté linguistique :

[...] cette pratique helvétique très particulière où le majoritaire s'adapte au code linguistique du minoritaire francophone. (Ogay, 2000, p. 150)

Cette tendance semble cependant en perte de vitesse. En effet, les Suisses alémaniques exigeraient de plus en plus souvent de leurs collègues, Suisses romands notamment, la réciprocité des efforts.

Ainsi en regard des francophones, les germanophones ne s'avèrent pas vraiment beaucoup plus plurilingues, ce qui contredit un cliché courant, selon lequel les Suisses alémaniques seraient plus polyglottes. (Lüdi, 1997, p. 603)

Les nombreux travaux effectués sur les pratiques sociolinguistiques entre Suisses de différentes communautés linguistiques tendent tous à remettre en question le cliché de la Suisse plurilingue. U. Windisch déclare d'ailleurs avec ironie : «on se comprend bien parce qu'on ne se connaît pas» (Windisch, 2007, p. 14). Ses travaux mettent en lumière un manque de communication entre les communautés linguistiques qu'il décrit comme «viv(ant) les uns à côté des autres».

P. Cichon et G. Kremnitz dénoncent eux aussi «le mythe de la Suisse plurilingue» (Cichon & Kremnitz, 1996, p. 132) et montrent que le plurilinguisme suisse est avant tout institutionnel, mais qu'il ne touche pas forcément les individus. Plutôt que de parler de la Suisse «aux quatre langues», les deux sociolinguistes osent même parler de «la Suisse aux deux langues et demie» (Cichon & Kremnitz, 1996, p. 134). G. Manno déclare «L'idée selon laquelle tous les locuteurs suisses seraient plurilingues est un mythe tenace» (Manno, 2011, p. 126). F. Schultheis quant à lui donne pour titre à son désormais

célèbre (dans le milieu de la sociolinguistique suisse) article: «La Suisse est plurilingue mais les Suisses ne le sont pas» (Schultheis, 1995, p. 3). Mais pourquoi au juste les Suisses devraient-ils être plurilingues? Nous avons justement vu que la Suisse n'est plurilingue que constitutionnellement et que dans les faits, la quasi-totalité de la Suisse fonctionne selon une juxtaposition (comme les petits fragments de la mosaïque) de territoires monolingues.

Sous des discours officiels prônant un plurilinguisme plus fantasmé que réel, on retrouve deux attitudes partagées par les Suisses: l'accord tacite de ne pas parler des désaccords [...] et le déni d'un fonctionnement en fait monolingue. (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p. 102)

Les recherches en sociolinguiste qui ont mis au jour les rapports qu'entretiennent les deux grandes communautés linguistiques suisses, germanophone et francophone, avec leur(s) propre(s) langue(s). Côté alémanique, on se définit notamment par son origine géographique et son dialecte, véritable revendication identitaire, alors que côté romand, on cherche au contraire à gommer les marques dialectales, souvent considérées avec mépris, pour s'exprimer dans un français standardisé, considéré comme étant le bon usage.

Alors que la Suisse alémanique a conservé ses nombreux dialectes régionaux qui y jouissent d'un prestige social élevé [...] et lui permettent notamment d'affirmer son identité différente par rapport à l'Allemagne, les dialectes romands, les patois, ont quant à eux quasiment disparu aujourd'hui, la Suisse romande ayant adopté la politique linguistique uniformisatrice de la France qui a fortement discriminé les langues régionales. (Ogay, 2000, p. 153)

La Suisse romande s'est orientée vers le modèle de la France qui a ostensiblement combattu (et quasiment fait disparaître) tous les dialectes de son territoire. La France postrévolutionnaire a en effet fait le choix de promouvoir la cohésion nationale par le biais, notamment, de la promotion d'une seule langue nationale standardisée. La Suisse alémanique s'est quant à elle tournée vers un modèle fédéraliste en ce qui concerne les rapports aux langues.

Un parler connote immédiatement une origine, une ville, un canton, une région, il renvoie à une collectivité historique tandis que l'usage d'une langue standardisée comme le français renvoie la parole à une norme. – la langue française – posée comme une norme et un objet en surplomb du social. (Widmer, 2004, p. 11)

Au sein d'une communauté linguistique la maîtrise de la langue équivaut à ne laisser aucun d'indice de son origine sociale ou régionale alors que, dans l'autre, il est au contraire valorisé de se distinguer par son origine sociale et régionale.

Ces différences au niveau des rapports qu'entretiennent les locuteurs avec leur(s) langue(s) vont plus loin encore et touchent notamment l'enseignement-apprentissage des langues. L'approche normative du français aurait pour effet d'effrayer les apprenants germanophones qui auraient alors peur «d'une production grammaticale non conforme» (Perrefort, 2001, p. 138) et seraient découragés par des locuteurs francophones «très sensibles à la norme» (Perrefort, 2001, p. 96) de leur langue³⁸. On voit comment les rapports à la langue peuvent de part et d'autre crispier les relations entre voisins intra-nationaux. La crispation, voire les «bagarres» (Windisch, 2007, p. 61), entre les francophones et les germanophones semble accompagner l'enseignement-apprentissage de la langue de l'autre en Suisse. Au regard de ces considérations, il semblerait plus juste de parler du «malaise suisse» (Ogay, 2000, p. 133) que du mythe suisse.

En outre, «les rapports de force entre les régions» (Allemann-Ghionda, Goumoëns (de), & Perregaux, 1999, p. 6), semblent aller bien au-delà des antagonismes linguistiques.

c'est le refus de l'adhésion de la Suisse à l'Espace économique européen, selon le vœu de la majorité alémanique et contre l'avis de la minorité romande, le 6 décembre 1992, qui a servi d'électrochoc et a révélé au grand jour les dissensions entre Romands et Alémaniques. (Ogay, 2000, p. 133)

38 Les francophones cherchant à apprendre l'allemand prendraient, quant à eux, pour modèle l'allemand standardisé tel que maîtrisé (avec plus ou moins de succès) par les natifs et n'y arrivant pas, préféreraient se taire plutôt que de ne pas s'exprimer de manière correcte (Ogay, 2000, p. 154).

Lors de ce fameux «dimanche noir» de décembre 1992, la Suisse romande, la Suisse italophone ainsi que quelques villes alémaniques se prononcent nettement pour l'entrée de la Suisse dans l'Union Européenne. La Suisse alémanique rurale et des petites villes (démographiquement largement majoritaire) se prononcent contre cette adhésion et l'emporte : la Suisse n'entrera pas dans l'Union Européenne. Le clivage entre Francophones et Alémaniques est alors à son comble. On parle alors de « crise de la cohésion nationale » (Widmer, 2004, p. 7)³⁹.

Les clivages entre les Suisses alémaniques et Suisses romands sont avérés depuis la fondation même d'une unité helvète au 13^e siècle (Pacte du Grütli) et ne sont donc pas nouveaux. Cependant, les sentiments latents d'antagonisme ressurgissent en force à chaque crise. Ainsi, c'est à la suite de la première guerre mondiale, où les sentiments de loyauté envers la France pour les francophones et envers l'Allemagne pour les germanophones se sont exacerbés, que se diffuse à grande échelle la métaphore du *Röstigraben* (Ogay, 2000, p. 144). Il s'agit de l'idée selon laquelle les francophones et les germanophones sont séparés (linguistiquement, géographiquement, mais également culturellement) par un fossé. Nous y reviendrons.

La cohésion nationale est souvent remise en question, bien que personne n'ose publiquement dire le mot qui fâche de « scission », comme c'est le cas en Belgique par exemple. Remettre en question les mythes fondateurs de la Suisse semble trop dangereux pour s'y attaquer.

39 Toute une série de mesures se mettent alors en place pour tenter de sauver l'unité nationale et sortir de la crise de la « guerre des langues » (Ackin Muji, 2007, p. 311). La promotion de l'enseignement des langues joue alors un rôle important pour améliorer les relations entre les régions linguistiques (Allemand-Ghionda, et al., 1999, p. 5). On instrumentalise l'enseignement de la langue du voisin. Les recommandations fédérales promouvant l'enseignement de l'autre grande langue nationale, les échanges entre élèves et enseignants de part et d'autres et l'enseignement bilingue (le tout accompagné d'importants moyens financiers), tentent de combler cette brèche dans la cohésion nationale. On met en place des dispositifs pédagogiques à tous les niveaux de l'éducation pour créer des échanges entre les communautés linguistiques. Nous verrons cependant que ces dispositifs ne sont que très peu utilisés et que les échanges sont rares.

Aucun des étudiants suisses n'a mentionné les rapports existant entre les langues nationales dont on parle pourtant quotidiennement dans les médias en termes de rapports de force entre les langues « minoritaires » et langue « majoritaire ». Ces discours en creux reproduisent le consensus accepté tacitement par la population suisse, à savoir, ne pas parler du rapport aux langues et entre les langues, source de conflits potentiels, avec le souci d'écarter ainsi le « fantasme de la scission ». (Gohard-Radenkovic, 2008, p. 243)

La crispation qui régit les rapports entre les communautés linguistiques en Suisse est avérée. Cependant, par peur de réveiller des peurs plus profondément ancrées, à savoir la remise en question de l'identité nationale et les conflits internes entre communautés, la Suisse mise sur son image cliché de neutralité pacificatrice et invite au compromis, quitte à se mettre des œillères⁴⁰.

La réalité linguistique suisse est bien loin de « l'image d'Épinal des quatre communautés linguistiques vivant heureuses et harmonieusement ensemble » (Ogay, 2000, p. 131). La situation est complexe et empreinte de sentiments ambigus. C'est d'ailleurs là que réside toute la complexité de notre travail sur les représentations de la langue française d'étudiants suisses alémaniques. La prise en compte de ce contexte macro-social est capitale pour comprendre que nos questionnements soulèvent d'autres questionnements enfouis (consciemment ou non) au sujet de l'identité nationale et de la cohésion nationale suisse.

1.3.4 La diglossie suisse alémanique

Au niveau linguistique, la Suisse alémanique est caractérisée par une situation de diglossie. Nous entendons le terme de diglossie, comme la distribution fonctionnelle des usages de plusieurs langues (ou variétés de langue) en fonction de la situation de communication. Il s'agit d'un « bilinguisme social » (Calvet, 1987). Dans le cas de la

40 On notait déjà en 2001 que les discours convenus d'entente et de consensus officiels, relayés par l'école, opéraient un travail de lissage des représentations du voisin intra-national et que les étudiants interrogés utilisaient pour en parler de véritables stratégies d'évitement (Gohard-Radenkovic, 2001).

Suisse alémanique, le bilinguisme social se joue entre allemand standard et dialectes alémaniques.

L'allemand standard est pour l'essentiel à l'écrit tandis que les échanges oraux, même à la radio, recourent généralement à un parler. (Widmer, 2004, p. 11)

Si les Suisses romands parlent «français», avec parfois certes, un fort accent régional ou des expressions propres à leur région, les Suisses alémaniques quant à eux ne parlent pas «allemand», ils parlent «Schwiizerdütsch»⁴¹, littéralement «suisse-allemand». Il s'agit là d'une différence majeure. Le «suisse-allemand» n'est pas la langue de Goethe prononcée avec un fort accent régional ni accompagnée d'expressions du terroir, il s'agit d'idiomes relativement éloignés de l'allemand standard et dont la compréhension est souvent impossible pour la plupart des Allemands. L'allemand standard est qualifié en Suisse alémanique de «Hochdeutsch», c'est-à-dire littéralement «haut allemand». On entend également parler de «bon allemand», mais nous ne choisirons aucune de ces deux terminologies, en raison des connotations apportées par ces adjectifs et nous nous contenterons de «allemand standard» qui nous semble plus neutre pour une description scientifique.

On connaît les aléas de l'histoire des langues et notamment des dialectes alémaniques (Walter, 1988), (Calvet, 1987)⁴². Le suisse allemand n'est donc pas reconnu en Suisse comme une langue puisque

41 Voire même «Buredütsch», littéralement le «parler paysan».

42 Au gré des politiques et de l'histoire, certains sont promus au rang de «langue». C'est le cas des dialectes luxembourgeois par exemple qui deviennent officiellement en 1984 une «langue», le «luxembourgeois». D'autres, en revanche, pourtant tout aussi éloignés de l'allemand standard, restent des «dialectes». C'est le cas du suisse-allemand. Les linguistes montrent que le statut d'une langue n'est pas intrinsèque à cette langue et que sa légitimité ne dépend pas d'elle-même, mais de la manière dont on l'investit. Tout «dialecte» pourrait du point de vue linguistique devenir une «langue». Il n'est pas question de la valeur de la langue pour justifier le statut qu'on lui accorde («langue» ou «dialecte» dans notre cas), mais bien des usages normés que l'on en fait. Nous rappelons à ce propos la maxime de H. Walter : une langue «est un patois qui a réussi» (Walter, 1988, p. 18) et L. J. Calvet d'ajouter «qui a réussi politiquement» (Calvet, 2002, p. 77). Nous l'avons dit, on construit socialement le statut des langues.

la langue officielle de la Suisse alémanique est l'allemand standard. Il est par ailleurs important de signaler que le suisse-allemand ne recouvre pas qu'un seul dialecte. Il s'agit d'un terme générique recouvrant en fait plusieurs dialectes suisses alémaniques⁴³. La plupart des dialectes suisses alémaniques sont inter-compréhensibles bien que les accents et les expressions soient propres à chacun.

L'usage généralisé des parlers ne pose pas de problèmes d'intercompréhension en Suisse alémanique, car la spécificité des parlers se marque principalement dans la locution, ce qui fait effectivement des parlers différents. La grammaire est influencée par l'allemand standard tandis que la morphologie tendrait vers une standardisation inter-dialectale. (Widmer, 2004, p. 32)

Les dialectes sont utilisés dans toutes les situations informelles de la vie quotidienne : en famille, entre amis, entre collègues, à la radio, à la télévision, dans les magasins, chez le médecin, etc. et même en partie à l'école. Officiellement les dialectes sont proscrits des situations d'enseignement (à l'intérieur de la salle de classe), les enseignants ne devant s'exprimer avec leurs élèves qu'en allemand standard. Cette restriction au niveau du primaire est cependant très récente dans le canton de Berne (moins de 5 ans) et n'est pas encore entièrement entrée dans les pratiques. Dans les faits, beaucoup d'enseignants du primaire enseignent encore en dialecte. Il est par ailleurs question d'étendre cette interdiction au niveau des jardins d'enfants. La proposition est débattue à l'heure actuelle. Quant aux niveaux secondaire et universitaire, la langue d'enseignement y a, en revanche, toujours été l'allemand standard. Cependant, il est très clair que toutes les interactions verbales entre enseignants et élèves, quel que soit le niveau (primaire, secondaire ou même universitaire), ont systématiquement lieu en dialecte en dehors de la salle de cours.

43 Il existe des dizaines de dialectes suisses alémaniques, enracinés chacun dans un territoire bien précis. Les Suisses alémaniques ne s'y trompent d'ailleurs pas et savent reconnaître en quelques mots seulement l'origine géographique de leur interlocuteur. Un peu à la manière dont un Français reconnaîtrait à l'accent un Québécois, un Bâlois reconnaît immédiatement à l'accent un Bernois, un Zurichois, un Lucernois, un Valaisan, etc.

Il est tout de même important de noter que si une tierce personne participant à l'interaction ne maîtrise pas le suisse-allemand et en fait la demande, les Suisses alémaniques font généralement l'effort de parler alors l'allemand standard⁴⁴. À quelques exceptions près, l'allemand standard est réservé aux situations formelles: rencontres diplomatiques et internationales, enseignement aux niveaux secondaire et universitaire, etc. ainsi qu'à tout ce qui touche à l'écrit. En effet, les dialectes suisses alémaniques n'ont pas d'orthographe standardisée et ne s'écrivent pas en règle générale. Les Suisses alémaniques parlent suisse-allemand, mais écrivent en allemand standard. Ce type de diglossie correspond à la définition suivante:

(mise) en présence (de) deux variétés d'une langue dont l'une est valorisée, «normée», véhicule d'une littérature reconnue, mais parlée par une minorité, et dont l'autre est péjorée mais parlée par le plus grand nombre. (Calvet, 1987, p. 44)

L'allemand standard correspond à la variété valorisée (pensons aux adjectifs dans «bon allemand», «haut allemand») qui est normée et écrite alors que le suisse-allemand ne l'est pas. Il est tout de même intéressant de noter la tendance naissante (avec la généralisation des téléphones portables) parmi les jeunes de s'écrire des messages en suisse-allemand, selon une écriture phonétique aussi individuelle qu'aléatoire et avec des résultats au niveau de l'intercompréhension tout aussi aléatoires. On trouve parfois aussi le suisse-allemand dans des slogans publicitaires. Le cas reste cependant marginal.

L'allemand standard ne pénètre complètement la vie quotidienne des Suisses alémaniques que lorsqu'ils entrent à l'école primaire, à l'âge de sept ans, et qu'ils apprennent à lire et à écrire, non pas dans la langue qu'ils parlent déjà, mais à lire et à écrire en allemand

44 Il semble aller de soi que si un enseignant (notamment à l'université) est d'origine étrangère ou bien originaire d'une autre région linguistique de la Suisse, les interactions verbales, même en dehors de la salle de classe, auront lieu en allemand standard. Il n'est pas attendu d'une personne non-Suisse alémanique qu'elle s'adapte à l'idiome local. On attend en revanche d'elle qu'elle maîtrise l'allemand standard. Il en va de même pour les étrangers avec qui les Suisses alémaniques, bon gré mal gré, parlent généralement l'allemand standard.

standard. Avant cet âge, ils n'ont généralement pas ou peu de contacts avec l'allemand standard. Alors que l'allemand standard est de fait la langue officielle, il n'est pas rare d'entendre pourtant dire que c'est une «langue étrangère» en Suisse alémanique.

En Suisse alémanique prévaut une diglossie modale au sens où la langue orale est presque toujours un parler alémanique et la langue écrite généralement l'allemand standardisé, devenu presque une «langue étrangère». (Widmer, 2004, p. 31)

Les Suisses alémaniques semblent nombreux à se déclarer complexés à l'oral, lorsqu'il s'agit de s'exprimer en allemand standard (langue qu'ils ne sont amenés à parler qu'en de très rares occasions finalement), surtout vis-à-vis de leurs voisins allemands, qu'ils considèrent comme beaucoup plus éloquents. Les Suisses alémaniques savent s'exprimer en allemand standard, mais nombre d'entre eux considèrent ne maîtriser qu'imparfaitement cette langue qui reste pour eux (et malgré leur Constitution) «la langue de l'Allemagne» :

Ainsi, si les francophones accordent un prestige au français, sans le particulariser ni régionalement ni étatique. L'allemand standard a un prestige négatif aux yeux des Alémaniques, parce qu'il est interprété communautairement, comme la langue de l'Allemagne, dont la puissance suscite à la fois admiration et crainte. (Widmer, 2004, p. 25)

Nous avons dit que l'on construit socialement les rapports des individus avec leur(s) langue(s). Les Suisses alémaniques semblent accorder des représentations positives aux dialectes alémaniques, considérés comme langues du cœur et par opposition des représentations plus négatives (sans doute accompagnées de frustrations causées par leur «insécurité linguistique»⁴⁵?) envers l'allemand standard.

45 Il s'agit d'une perception déformée de ses performances en langue. Les articulations entre insécurité linguistique et situations de diglossie ont bien été mises en évidence : là où plusieurs langues ou variétés de langues coexistent avec des valorisations différentes, il n'est pas rare de voir surgir des situations d'insécurité linguistique. «C'est la situation de diglossie qui nous a semblé fonder et motiver cette insécurité (linguistique)» (Gueunier, Genouvrier, & Khomsi, 1978, p. 166).

L'allemand standard est [...] une variété qui est ressentie comme une forme de menace identitaire. Non seulement les locuteurs la parlent avec un fort accent régional [...] mais il est fréquent d'observer une comparaison défavorable pour l'allemand standard auquel on préfère le *Bure-dütsch*, le «parler paysan». (Widmer, 2004, p. 22)

Il est remarquable que les dialectes alémaniques n'aient pas de statut officiel alors qu'ils sont omniprésents⁴⁶. Dans le cas de la diglossie suisse alémanique, la distribution fonctionnelle entre l'écrit et l'oral est tout à fait claire. Le terme de «langue étrangère» pour parler de l'allemand standard nous semble abusif. Les dialectes suisses alémaniques et l'allemand standard se trouvant dans un rapport de complémentarité, l'allemand standard est «langue de scolarisation⁴⁷» et tout au plus une «langue seconde»⁴⁸. Nous n'irons cependant pas plus loin pour l'instant sur le terrain de cette polémique⁴⁹, mais il nous semblait capital de la mentionner pour comprendre la situation

46 Il y aurait là matière à étudier les écarts entre représentations individuelles de soi et de ses langues et représentations institutionnelles. Mais ceci n'est pas notre objet. Ces écarts sont cependant béants, au point que les étrangers désirant apprendre l'allemand se plaignent souvent de n'avoir finalement jamais l'occasion d'être en contact avec cette langue en Suisse alémanique. Nous verrons également que cet argument est souvent mis en avant par les Suisses Romands pour justifier leurs difficultés et leur manque de motivation à apprendre l'allemand standard à l'école puisque ce n'est pas la langue de leurs voisins Suisses alémaniques. Finalement, les seuls à s'exprimer en allemand standard en Suisse alémanique dans des situations de la vie quotidienne sont les non Suisses alémaniques. Nous reviendrons plus en détail sur cette question dans notre cadre théorique.

47 Selon la définition : «Une langue de scolarisation est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. L'école véhicule une langue que l'enfant doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve que cette langue soit sa langue maternelle ou pas» (Cuq, 2003).

48 Selon la définition : «une langue qui bien que n'étant pas une langue première, possède une ou plusieurs fonctions dans le milieu à titre de langue véhiculaire, langue de culture, langue scolaire ou deuxième langue officielle» (Moreau, 1997, p. 185).

49 Nous y reviendrons cependant lors de notre étude des représentations sociales sur les langues.

linguistique des étudiants de la PH IVP ainsi que les représentations qu'ils se font de leur(s) langue(s).

1.3.5 La ville de Berne

Berne est la capitale fédérale de la Suisse. C'est également la capitale cantonale du canton de Berne. Le canton de Berne est officiellement bilingue allemand – français: les germanophones représentent 84% de sa population et les francophones 7.5%⁵⁰. En vertu du principe de territorialité, les zones linguistiques sont délimitées. La partie francophone du canton se situe près du Jura. La ville de Bienne est une des rares communes suisses à être officiellement bilingues. Les autorités cantonales bernoises offrent dans tout le canton leurs services en allemand et en français.

La langue officielle de la ville de Berne est l'allemand standard. Les autorités communales y offrent leurs services exclusivement en allemand. Les Suisses alémaniques de Berne parlent le «Bärndütsch», c'est-à-dire le dialecte bernois. Il existe même des subdivisions de dialectes bernois selon les quartiers :

La subdivision cantonale correspondra ici à des parlers distincts, distinctions qui peuvent aussi investir des unités plus petites, parfois des quartiers urbains comme à Bâle ou à Berne, là des accents particuliers dans la prononciation d'une même langue. (Widmer, 2004, p. 51)

En tant que capitale fédérale, la ville de Berne est une plate-forme d'échanges et de migrations internes à la Suisse: les fonctionnaires fédéraux ainsi que les représentants politiques de tous les cantons s'y retrouvent. Il fut un temps où les fonctionnaires fédéraux se devaient de résider dans la capitale fédérale, créant alors une population de francophones importante. Cette obligation ayant été levée, la mobilité pendulaire entre territoires de langue(s) différente(s) est devenue plus importante: «Du point de vue du français comme langue

50 Ces chiffres sont tirés du portail officiel du canton de Berne <<http://www.be.ch/portal/fr/index/portraet.html>>.

extraterritoriale, la ville de Berne représente, en tant que capitale fédérale, un cas particulier». (Lüdi, 1997, p. 408). Si de nombreux francophones viennent travailler à Berne, la plupart réside désormais en Suisse romande.

1.4 La formation scolaire et l'enseignement des langues en Suisse

Avant toute chose, il nous paraît important de noter qu'il existe très peu d'écoles bilingues en Suisse, alors même que la Suisse est un pays officiellement plurilingue et que justement, les enseignements bilingues ont le vent en poupe un peu partout en Europe (Windisch, 2007, p. 38). Nous notons encore une fois un écart entre une volonté politique et populaire d'afficher un plurilinguisme helvétique et les pratiques effectives d'un plurilinguisme appliqué au niveau éducatif.

Chaque canton est libre d'élaborer ses propres programmes scolaires. L'organe fédéral qui émet des recommandations en matière scolaire s'appelle la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (dorénavant CDIP). Le CE émet des recommandations et la CDIP est ensuite libre de prendre ou non en compte les recommandations du CE pour formuler ses propres recommandations aux cantons. Les cantons sont à leur tour libres d'appliquer ou non les recommandations de la CDIP.

Les politiques linguistiques sont menées pour l'essentiel au niveau des cantons et de leur organisation sans pouvoir contraignant (CDIP). (Widmer, 2004, p. 210)

Dans un effort d'harmonisation, tous les cantons suisses se sont alignés sur le Concordat de 1970 qui prévoit une durée de la scolarité obligatoire de neuf années à partir de l'âge de sept ans, ainsi que la reconnaissance des diplômes acquis d'un canton à un autre.

Puisque la sauvegarde de la compréhension entre les régions linguistiques fait partie des lignes directrices de la politique linguistique suisse, l'école

obligatoire se charge de l'enseignement des langues nationales (Manno, 2011, p. 126).

En 1975, la CDIP recommande d'avancer l'enseignement d'une autre langue nationale du niveau secondaire au niveau de la 5^e classe primaire. C'est ainsi qu'au début des années 1980, le français entre comme matière obligatoire dans les programmes de formation initiale au métier d'enseignant du primaire, malgré les réticences du corps enseignant pour lequel cela représentait «une surcharge des programmes et une formation supplémentaire» (Manno, 2011, p. 127). Les résultats de ces enseignements sont cependant décevants et les élèves semblent montrer peu d'intérêt pour l'apprentissage scolaire d'une seconde langue nationale: «la motivation initiale des élèves s'effondrait souvent au bout d'une année ou deux d'enseignement» (Manno, 2011, p. 127). Cela conduit la CDIP à mandater des experts à la fin des années 1990 pour proposer un «concept général pour l'enseignement des langues» au niveau fédéral. Ce concept de 1997 établit l'importance de l'enseignement de deux langues étrangères à l'école primaire dont l'une est l'anglais et l'autre est une langue nationale (Lüdi, 1997).

Le concept global des langues [...] apporte une certaine flexibilité dans l'apprentissage des langues afin de décriper le rapport à la langue du voisin et de réaménager l'enseignement des langues [...]. Ce concept prône le développement d'un plurilinguisme individuel dépassant le triquadrilinguisme officiel de la Suisse, intégrant donc d'autres plurilinguismes existants. (Gohard-Radenkovic, 2007c, p. 51)

Le concept général définit trois espaces en Suisse, au sein desquels les autorités peuvent choisir quelles autres langues nationales enseigner et dans quel ordre (avant ou après l'anglais): l'espace germanophone de l'ouest, c'est-à-dire géographiquement proche des communautés francophones (de fait, les futurs cantons dits *Passerpartout* qui ont choisi de garder le français comme première langue étrangère), les cantons germanophones de l'Est de la Suisse et enfin, la Suisse romande et le Tessin. Ce concept propose une «solution régionale» (Ackin Muji, 2007, p. 303).

Jusqu'en 2003, l'enseignement d'une autre langue nationale en tant que première langue étrangère⁵¹ était de mise dans tous les cantons. Les enseignants du primaire avaient donc à charge de transmettre deux langues nationales, la langue de scolarisation et une langue issue d'une autre communauté linguistique suisse :

Cela avait pour conséquence que tous les élèves étaient obligés d'apprendre la langue du voisin (même s'ils n'en avaient pas envie) et les enseignants de langue devenaient obligatoirement spécialistes de leur langue maternelle et de la deuxième langue nationale. (Gohard-Radenkovic, 2007c, p. 77)

Ce principe a depuis été remis en question à l'occasion d'un référendum populaire. Bien que l'enseignement d'une autre langue nationale demeure obligatoire, certains cantons de Suisse alémanique ont opté pour l'anglais en tant que première langue étrangère, l'autre langue nationale devenant alors la deuxième langue étrangère enseignée. Avec la disparition de cette contrainte disciplinaire, le français en tant que première langue nationale enseignée au primaire a perdu beaucoup de terrain au profit de l'anglais.

La langue française a perdu son prestige. Elle a perdu son prestige en Suisse allemande au profit de l'anglais comme langue seconde. (Widmer, 2004, p. 26)

Ce changement a été l'occasion de grands débats, remettant une nouvelle fois en cause la cohésion nationale puisqu'il s'agissait de donner préférence à une langue non nationale (l'anglais) au détriment d'une langue nationale (en l'occurrence le français). Il nous paraît tout de même intéressant de noter que :

[...] le débat à propos des langues enseignées par les écoles publiques est perçu comme un débat national dont l'acteur national est cependant exclu. (Widmer, 2004, p. 210)

51 Nous reviendrons sur ce terme ambigu. Ici il s'agit de l'enseignement scolaire de la première langue, dite «étrangère» alors même que cette langue n'est pas étrangère au pays puisqu'il s'agit d'une autre langue officielle. En Suisse romande, on la désigne comme «langue partenaire» ou «langue seconde».

En effet, la Confédération n'impose aucune décision en matière scolaire et que les cantons sont libres d'aménager leurs propres plans d'études. Les cantons alémaniques de l'Ouest ainsi que le Tessin et la Suisse Romande ont conservé une langue nationale en tant que première langue étrangère enseignée à l'école primaire. En revanche, les cantons alémaniques de l'Est de la Suisse se sont éloignés de la traditionnelle réciprocité helvétique et ont fait le choix d'enseigner d'abord l'anglais. Cette situation met à jour :

très clairement la relation de concurrence qui existe entre le français [...] comme seconde langue nationale (c.-à-d. hors de la région linguistique correspondante) et l'anglais, langue de communication internationale. (Lüdi, 1997, p. 357).

Les cantons alémaniques de l'Est ont préféré parier sur une langue considérée comme étant plus importante pour l'économie et le marché du travail.

Le discours récent qui consiste à privilégier la langue anglaise par rapport aux langues nationales s'appuie sur une argumentation possible dans cette même configuration : l'école est au service des familles et l'intérêt des familles est d'avoir des enfants économiquement compétitifs. (Widmer, 2004, p. 52)

Avec la remise en question de la réciprocité dans l'apprentissage des langues étrangères, les cantons alémaniques de l'Est ont promu la montée en puissance d'une langue non nationale «hypercentrale» (Calvet, 2002, p. 99), l'anglais, et l'effondrement partiel d'une langue nationale, le français. Cette récente remise en question a causé de vives tensions entre les communautés linguistiques suisses, comme le montrent divers travaux de recherche (Widmer, 2004), (Ackin Muji, 2007), (Gohard-Radenkovic, 2007c), (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012). Elle a métaphoriquement scindé la Suisse en deux parties, l'une s'efforçant de conserver la cohésion nationale, l'autre s'orientant sur une économie de marché hors des frontières suisses. Pour tenter de remédier à cette crise, la CDIP propose en 2004 le «compromis helvétique» qui consiste en l'abaissement de l'enseignement d'une première langue de la 5^e à la 3^e classe et de l'enseignement

d'une deuxième langue du niveau secondaire à la 5^e classe. Ainsi les deux premières langues (l'une nationale et l'anglais) sont enseignées au niveau primaire quel que soit l'ordre chronologique choisi entre les deux par le canton. En 2006, le peuple suisse a reconnu la nécessité d'une approche commune malgré le fédéralisme et a accepté par référendum le projet *Harmos* d'harmonisation au niveau fédéral de l'organisation de la scolarité obligatoire.⁵²

Il nous semble enfin important d'expliquer que les enseignants suisses (des niveaux maternel, primaire ou secondaire) cherchent eux-mêmes leur place de travail après leur formation que ce soit dans le système public ou dans le système privé. Qu'il s'agisse d'un poste fixe ou d'un simple remplacement, les postes vacants sont déclarés et mis au concours par le biais d'annonces, les enseignants intéressés envoient un dossier de candidature et sont généralement sélectionnés par leurs pairs lors d'un entretien qui a lieu sur le site de l'école.

1.4.1 Le système scolaire bernois

Harmos étant un travail en cours d'élaboration, les plans d'études et l'organisation de la scolarité diffère encore en partie d'un canton à un autre. Nous nous concentrerons donc à présent sur le système

52 Le projet est actuellement en cours d'élaboration. Sous l'impulsion d'*Harmos* par exemple, l'enseignement de deux langues étrangères au niveau de l'école primaire est commun à tous les cantons depuis 2011, même si le choix et l'ordre des langues à enseigner se fait au niveau cantonal. Ces décisions politiques sont très présentes dans les mémoires et nous verrons que les étudiants de la PH IVP y font très souvent référence, notamment lorsqu'ils envisagent le lieu et le canton dans lequel ils souhaitent par la suite exercer leur profession (les diplômes des HEP étant reconnus d'un canton à un autre): on n'enseigne pas le français en tant que première langue étrangère à Lucerne, mais on l'enseigne à Bâle, et surtout lorsqu'ils comparent les plans d'études de la formation des enseignants: le français est une matière obligatoire à la HEP de Berne, mais ne l'est pas à la HEP de Zurich. Du point de vue du français en tant que matière scolaire, il est tout à fait capital pour nous de prendre en compte ces considérations politiques pour comprendre les choix des étudiants: choix du lieu de formation HEP, choix du lieu futur d'enseignement, etc. puisque le statut du français n'est pas le même partout en Suisse alémanique.

scolaire bernois. Dans tout le canton de Berne, il n'existe d'école enfantine, primaire et secondaire «bilingue» allemand – français qu'à Bienna. Certains établissements proposent l'enseignement en immersion d'une ou deux matières en langue étrangère (français ou anglais), mais les seuls diplômes scolaires du canton reconnus au niveau fédéral comme étant bilingues allemand – français sont dispensés à Bienna.

L'organe cantonal bernois qui prend des décisions au niveau scolaire s'appelle la Direction de l'Instruction Publique du canton de Berne (dorénavant DIPB). La DIPB est libre d'appliquer ou non les recommandations non contraignantes de la CDIP. En ce qui concerne l'enseignement des langues à l'école primaire, la DIPB a pris en considération les recommandations de la CDIP d'enseigner de deux langues étrangères au niveau primaire, de faire correspondre les enseignements en langues aux critères du CECR et de sensibiliser les élèves à l'interculturel (notamment par le biais de «l'éveil aux Langues», dit ELBE⁵³). En revanche, la DIPB n'applique pas la recommandation de la CDIP de rendre l'utilisation des PEL obligatoire. Leur utilisation est obligatoire dans le canton de Zürich, elle ne l'est pas dans le canton de Berne.

Depuis la rentrée scolaire 2013, la fréquentation de l'école enfantine (équivalent à l'école maternelle ou au jardin d'enfants) pendant deux années est obligatoire⁵⁴. Nous résumons par un tableau les étapes du système scolaire obligatoire du canton de Berne.

53 ELBE correspond à «Éveil aux langues – Language awareness – Begegnung mit Sprachen». Nous allons développer cette notion d'«éveil aux langues» ELBE ci-après, ainsi que dans notre présentation des plans d'études de la PH IVP.

54 Depuis la révision de la loi sur l'école obligatoire de 2012. <<http://www.erz.be.ch/erz/fr/index.html>>.

<i>Cycle</i>	<i>Classe</i>	<i>Âge des élèves</i>	<i>Enseignants</i>	
École enfantine	école enfantine	5-6 ans	formation PH IVP ou équivalent	
		6-7 ans		
Basisstufe	1 ^{ère} classe	7-8 ans		
	2 ^e classe	8-9 ans		
École élémentaire	3 ^e classe	9-10 ans		
	4 ^e classe	10-11 ans		
	5 ^e classe	11-12 ans		
	6 ^e classe	12-13 ans		
École secondaire	7 ^e classe	13-14 ans		formation PH Sek1 ⁵⁵ ou équivalent
	8 ^e classe	14-15 ans		
	9 ^e classe	15-16 ans		

Figure 1 : Le système de scolarité obligatoire à Berne.

Après leur scolarité obligatoire, deux options s'offrent aux jeunes désireux de continuer leur formation, soit l'enseignement professionnel dispensé en alternance dans les *Realschule*, soit le gymnase⁵⁶ (équivalent au lycée) qui dispense une formation en trois années menant à la « maturité » (équivalent au baccalauréat). Pour accéder au gymnase, les candidats sont soumis à des épreuves de sélection. Seuls 20% des jeunes Bernois accèdent au gymnase (Berne, 2012, p. 20), les autres s'orientent vers d'autres filières.

55 PHBern – *Institut Sekundarstufe 1*, littéralement l'institut du niveau secondaire 1. Il s'agit d'une formation de type *Master* en cinq années, dispensée par la PHBern à l'*Institut Sekundarstufe 1*.

56 Les enseignants de ces niveaux sont également formés à la PHBern, après avoir obtenu leur diplôme de *Master* à l'Université. Il s'agit d'une formation de type *post-Master* en une année, dispensée par la PHBern à l'*Institut Sekundarstufe 2*, littéralement l'institut du niveau secondaire 2.

1.4.2 L'enseignement du français langue étrangère à l'école primaire bernoise

Dans le canton de Berne, la réciprocité traditionnelle de l'enseignement d'une langue nationale comme première langue étrangère est toujours en vigueur. Jusqu'à la rentrée 2011, le français était enseigné comme première langue étrangère dans le canton de Berne à partir de la 5^e classe et jusqu'à la fin de l'école obligatoire, soit cinq années d'enseignement du français au minimum. Certaines écoles choisissaient de l'enseigner plus tôt, mais les petits Bernois recevaient au minimum deux années d'enseignement du français au niveau primaire, avec le manuel *Bonne Chance*⁵⁷. Le français étant une matière obligatoire au gymnase, les élèves Bernois arrivant à la maturité avaient reçu au minimum huit années d'enseignement du français.

Depuis la rentrée des classes 2011, un nouveau manuel de français est entré en vigueur dans la partie germanophone du canton de Berne. En effet, six cantons alémaniques de l'ouest se sont mis d'accord sur un plan d'études commun pour l'enseignement scolaire des langues. Ce plan d'études intercantonal se nomme *Passepartout*. Les cantons dits *Passepartout* sont Bâle ville, Bâle campagne, Soleure, Fribourg, Berne et le Valais. *Passepartout* prévoit l'enseignement du français en tant que première langue étrangère à partir de la 3^e classe (soit deux années plus tôt qu'auparavant) et l'enseignement de l'an-

57 Le manuel *Bonne Chance* date des années 1980. C'était le manuel d'enseignement du français langue étrangère du canton de Berne pour toute la scolarité obligatoire, c'est-à-dire de la 5^e à la 9^e classe. Le manuel se réclame de l'approche communicative, mais fonctionne dans les faits plutôt selon une approche structuraliste. En effet, il invitait à s'entraîner en langue par le biais de répétitions, d'imitations et de simulations. Le manuel est lui-même très bien structuré, il est facile d'utilisation et est organisé selon une progression grammaticale et lexicale contrôlée. Le travail avec *Bonne Chance* laisse peu de place à l'individualisation, l'enseignant ayant une place centrale dans l'enseignement. Le matériel utilisé (enregistrements sonores, images, etc.) n'est pas authentique, il est construit pour les besoins de la progression grammaticale ou lexicale. La langue de scolarisation (l'allemand) est proscrite des leçons de français enseignée avec ce manuel.

glais en tant que deuxième langue étrangère à partir de la 5^e classe (c'est-à-dire également au niveau primaire ce qui n'était pas le cas auparavant), selon la répartition horaire hebdomadaire suivante⁵⁸ :

Classe	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e
français	3h/sem.	3h/sem.	2h/sem.	2h/sem.	3h/sem.	3h/sem.	3h/sem.
anglais	–	–	2h/sem.	2h/sem.	3h/sem.	3h/sem.	3h/sem.

Figure 2: Répartition horaire de l'enseignement des langues selon *Passepartout*.

Passepartout prévoit de plus la création de manuels scolaires communs à ces six cantons. En ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère pour toute la scolarité obligatoire, de 3^e à la 9^e classe (soit sept années d'enseignement du français au minimum⁵⁹), il s'agit du manuel *Mille feuilles* (dorénavant *MF*). Répondant aux recommandations du CECR, l'apprentissage du français avec *MF* s'organise autour de «compétences» à acquérir et se mesure à la réalisation d'une «tâche». Le manuel se réclame de l'approche actionnelle selon le modèle anglo-saxon proposé par J. Willis (1996).

Incorporant les recommandations du CECR et de ses descripteurs de compétences, *MF* est compatible avec l'utilisation des PEL. Le manuel intègre les principes d'éveil aux langues, ainsi que l'approche réflexive en déclinant les objectifs de chaque chapitre (appelé «parcours») en trois groupes : objectifs langagiers (apprentissage de la langue cible), objectifs ELBE (sensibilisation à l'interculturel) et objectifs réflexifs (travail sur ses stratégies d'apprentissage). À chaque parcours correspond trois types d'objectifs :

- Les compétences en langue «*Sprachkompetenzen*»
- Les compétences en stratégies d'apprentissage «*Lernstrategische Kompetenzen*»
- L'éveil aux langues et aux cultures «*Bewusstheit für Sprache und Kulturen*»

58 Source : <<http://www.passepartout-sprachen.ch/de.html>>.

59 Les élèves formés en français avec *MF* et s'orientant vers la maturité auront reçu au minimum dix années d'enseignement du français.

Au terme de chaque parcours, un travail réflexif (à valeur formative) est effectué par l'élève par le biais de la « Revue » qui accompagne le manuel. *MF* a intégré les pratiques réflexives. *MF* intègre par ailleurs aussi les nouvelles technologies et l'utilisation d'Internet. Enfin, dans le canton de Berne, le travail avec *MF* ne donne pas de note aux élèves de 3^e et de 4^e classe.

Au niveau didactique, *MF* se réclame d'une didactique du plurilinguisme intégrée. Le manuel s'appuie sur une définition du plurilinguisme fonctionnel, renonçant à l'objectif d'une maîtrise parfaite de la langue et cherche à faire fonctionner les synergies entre les langues (nationales et étrangères) en décroissant les enseignements des diverses langues. Les principes mis en avant tendent à développer une attitude d'ouverture aux langues et cultures. Tout le matériel (enregistrements sonores, enregistrements vidéo, photos, etc.) est authentique, c'est-à-dire qu'il n'a pas été construit pour répondre à des objectifs didactiques. Par ailleurs, la langue de scolarisation (l'allemand donc) ainsi que les langues de l'immigration des élèves ont leur(s) place(s) dans l'enseignement du français avec *MF* puisque le manuel invite les élèves à comparer les langues. L'allemand est très présent dans le manuel (notamment au niveau des consignes) puisque qu'il invite également les élèves à travailler en autonomie. Pour les enseignants, le travail avec *MF* nécessite de se former à ces principes didactiques ainsi que de pouvoir justifier d'une bonne maîtrise de la langue: «cette nouvelle didactique ca devoir se fonder sur une solide formation linguistique et didactique des enseignants» (Manno, 2011, p. 130)⁶⁰.

Depuis 2011, *MF* entre progressivement en utilisation à tous les niveaux de l'enseignement obligatoire du français dans la partie germanophone du canton de Berne. À en juger par le nombre d'articles publiés dans les journaux, l'enseignement du français à partir de la 3^e classe ainsi que le manuel *MF* représentent des changements ex-

60 On voit que quelles que soient les politiques éducatives, quels que soient les manuels ou les principes didactiques mis en avant, les compétences linguistiques restent la base de la formation des enseignants de langue.

trêment polémiques dans les cantons concernés. Nous l'avons vu, il est monnaie courante de rencontrer des résistances, parfois violentes, à l'encontre de nouvelles implémentations au niveau de politiques linguistiques. *Passepartout* ne déroge pas à la règle. Ces changements de politiques et d'outils d'enseignement sont très présents dans les discours des étudiants de la PH IVP.

Au niveau terminologique, il nous reste à éclaircir le terme de «langue étrangère» en ce qui concerne le français dans la partie alémanique du canton de Berne. En effet, le français est une des langues officielles de la Suisse et l'une des langues officielles du canton, elle n'a en cela rien «d'étranger». C'est cependant le terme «Fremdsprache», soit «langue étrangère», qu'utilise le plan d'études *Passepartout* pour désigner le français. Le portail Internet du site *Passepartout* décrivant d'ailleurs l'objectif du plan d'études comme «Fremdsprachen an der Volksschule»⁶¹, littéralement «les langues étrangères à l'école élémentaire»⁶². Notre terrain se situant dans une ville germanophone d'un canton germanophone (entre autre), nous utiliserons pour l'instant la terminologie que se donnent les Suisses alémaniques.

Il était important pour nous de bien préciser le contexte des politiques linguistiques et éducatives du canton de Berne, ainsi que des outils pédagogiques qui en découlent. Nous verrons que les manuels *Bonne Chance* et *MF* sont constamment cités et mis en opposition par les étudiants de la PH IVP. Ayant pour la plupart fait l'expérience de *Bonne Chance* en tant qu'élèves, il sera important de voir de quelle manière ils vivent cette situation de transition et de mise en circulation de nouveaux outils pédagogiques.

61 <<http://www.passepartout-sprachen.ch/de.html>>.

62 En Suisse Romande, pour prendre un point de comparaison, l'allemand, première langue nationale enseignée à partir de la 3^e classe, est désigné dans le plan d'études romand (lui aussi récemment remodelé) comme «seconde langue nationale». Nous reviendrons sur les origines et la signification de ces choix terminologiques lors de notre étude des représentations sociales.

2. Le contexte meso-social : la PHBern

Le contexte meso-social de notre terrain est celui de l'Institut PH IVP et de sa politique de formation des enseignants en 2010/2011. Ses curricula s'ajustent, dans une certaine mesure, aux politiques linguistiques, éducatives et de mobilité. En étudiant ces ajustements, nous avons cherché à comprendre les représentations que véhicule implicitement l'«institution» sur le statut de la langue, sur le rôle de la mobilité et sur le statut d'un futur enseignant de langue. Nous entendons «institution» comme suit : «Forme socialement organisée par laquelle, dans une société donnée, s'exercent les fonctions publiques» (Morfaux, 1980, p. 175) et à ce titre la PH IVP est un Institut ainsi qu'une institution. Les curricula sont des dispositifs institutionnels dont l'analyse qualitative révèle qu'ils postulent un certain type d'étudiant.

2.1 Une nouvelle venue sur la scène académique

Avant les accords de Bologne, la formation des enseignants du primaire en Suisse passait par une formation de niveau secondaire, dispensée en cinq années par les écoles normales. Il y avait souvent plusieurs écoles normales dans un même canton. Pour intégrer les écoles normales, les candidats étaient sélectionnés à l'âge de seize ans, à la fin de leur scolarité obligatoire par le biais d'épreuves écrites et orales. Les écoles normales dispensaient aux futurs enseignants du primaire l'équivalent de l'enseignement du secondaire 2 ainsi que la formation professionnelle à leur futur métier. Le futur enseignant du primaire Suisse n'a donc le statut d'«étudiant» que depuis peu. Auparavant, il était considéré comme «élève – apprenti».

La formation des enseignants du primaire suisse est récemment devenue un terrain dit académique.

Die verlangten Kompetenzen [...] werden in der Lehrerbildung an Pädagogische Hochschulen [...] berücksichtigt[t]. Die Hochschullandschaft der Schweiz

ist in Bewegung. Da ist zum einen die Baustelle der neuen Fachhochschulen und unter ihnen der Pädagogischen Hochschulen, zum andern der Umbau des Universitätsstudiums nach den Vorgaben der Bologna-Deklaration. (Schneider, 2005/2008, p. 19)

La tertiarisation de la formation des futurs enseignants du primaire est un effet des accords de Bologne sur l'harmonisation des formations universitaires européennes. Dans la plupart des cantons suisses, la formation secondaire dans les écoles normales a été remplacée par une formation tertiaire *Bachelor* (équivalent à la Licence en France) en trois années d'études, dispensée par des d'instituts universitaires spécialisés. Aujourd'hui, la question se pose même de savoir s'il ne serait pas préférable de rallonger la formation *Bachelor* et de la transformer en formation de cinq années, de niveau *Master*, au sein de ces instituts. Au niveau européen, on constate à l'heure actuelle une tendance généralisée à la tertiarisation toujours plus poussée de la formation des futurs enseignants du primaire⁶³.

Avec la tertiarisation et l'attribution au futur enseignant du primaire du statut d'étudiant universitaire, la formation des enseignants du primaire suisse s'est également ouverte à des programmes d'échanges universitaires européens qui étaient impensables à l'époque des écoles normales. En tant qu'étudiants européens, les futurs enseignants suisses du primaire peuvent désormais participer à des échanges de type *Erasmus*⁶⁴ et sont en tous cas encouragés à la mobilité. Sous l'impulsion des recommandations européennes, quasiment tous les instituts de formation à l'enseignement primaire en Suisse, ont récemment inclus dans leur formation un séjour de mobilité linguistique

63 La France est passée depuis les accords de Bologne d'une formation des enseignants du primaire de niveau Licence à une formation en cinq années d'études de niveau *Master*. Cependant en France, sur ces cinq années, seules deux sont dispensées par des instituts spécialisés, la quasi-totalité des trois premières années d'études correspondant à des études universitaires classiques, c'est-à-dire à un diplôme universitaire en trois années dans une matière choisie, pouvant mener à d'autres débouchés que la profession enseignante.

64 Nous reviendrons en détail sur les programmes d'échanges académiques et en particulier sur le programme *Erasmus* dans notre chapitre «La mobilité académique», partie 3.

obligatoire alors que cela n'existait pas du tout auparavant⁶⁵. Cette tertiarisation de la formation interroge :

Or, force est de constater que ce système de crédits ECTS a été initialement conçu pour les universités, qui dispensent principalement des connaissances (même si cela tend à se relativiser sectoriellement) et qu'il atteint rapidement ses limites, lorsqu'on l'applique à des formations professionnalisantes, axées principalement sur l'exercice d'un métier, comme celles dispensées par les HES et les HEP. (Siegrist, 2006, p. 7)

En effet, nous avons vu qu'en didactique des langues et des cultures notamment, un changement de paradigme⁶⁶ avait eu lieu sous l'impulsion du CECR et que l'on travaille à présent plus volontiers selon une approche dite «actionnelle», axée sur la réalisation de tâches en situation. L'enseignement est axé non plus sur des savoirs, mais sur des compétences. Il y aurait donc bien là un paradoxe qui invite à (re) penser les référentiels de compétences.

2.2 Les Hautes Écoles Pédagogiques : à chaque canton son organisation

Selon le principe de territorialité appliqué en Suisse, les interprétations des recommandations émises par les organes internationaux ou nationaux, sont diverses. Si les formations universitaires sont sou-

65 En France voisine, la situation est inversée et la formation ne propose pas de mobilité : si les mobilités étudiantes sont possibles pendant les trois premières années d'études universitaires classiques, elles ne le sont cependant plus lors de la formation professionnelle au métier d'enseignant du primaire. On voit bien qu'en partant de mêmes recommandations européennes et malgré les accords d'harmonisation, les interprétations institutionnelles sont variées. Il y a bien des programmes d'échanges dans les deux pays, mais leur traduction dans les plans d'études varie de l'un à l'autre au sein d'une formation censée mener à la même profession.

66 Nous entendons «paradigme» au sens de : «a compete system whose elements define the very structure and content of the knowledge» (Hall, 1997, p. 78). Dans ce sens, l'enseignement-apprentissage des langues a été entièrement repensé au niveau européen sous l'impulsion du CECR.

prises au système européen des accords de Bologne, la *Pädagogische Hochschule* de Berne, dorénavant PHBern, est libre ensuite de ses choix d'application. Les institutions sont autant de lieux de production et de relais des discours des institutions sur les étudiants et sur leur future profession que de lieux de production et de relais des discours des étudiants sur les institutions et sur leur future profession. Il est dans notre intérêt d'étudier de près les plans d'études proposés par la PHBern puisqu'ils nous renseignent sur une conception institutionnelle de la formation professionnelle des futurs enseignants et sur le statut accordé à chaque matière scolaire dont le français.

Si chaque canton a des politiques linguistiques et éducatives qui lui sont propres, il semble donc censé que chaque canton prépare et forme ses futurs enseignants selon des plans d'études différents. Comme pour la plupart des autres matières universitaires, il n'y a plus de sélection à l'entrée des formations en HEP, les candidats doivent être titulaires d'une maturité ou d'un titre jugé équivalent afin de pouvoir s'inscrire en première année de formation⁶⁷.

La plupart des cantons a opté pour une formation des enseignants dispensée par les HEP⁶⁸. Les contextes de formation ne sont pas les

67 Les candidats à la formation n'ayant pas la maturité fédérale peuvent s'inscrire au cours préparatoire *Vorbereitungskurs* de la PHBern et passer ensuite des examens d'entrée donnant accès de plein droit à la formation s'ils sont réussis. Actuellement, la Suisse alémanique est en manque d'enseignants (*Lehrermangel*) et il est question de retirer ce cours préparatoire et les examens d'accès pour faciliter l'accès à la formation aux personnes n'ayant pas poursuivi d'études secondaires. La formation devrait sous peu devenir accessible sur simple lettre de motivation, sans exigence de niveau.

68 Il existe par ailleurs des écoles privées ou semi-privées qui concurrencent directement les HEP et forment elles aussi les enseignants du niveau primaire, c'est le cas de l'école NMS à Berne. Pour le reste, il y a au maximum une HEP par canton. Certains cantons possèdent leur propre HEP, comme par exemple le canton de Vaud à Lausanne, celui du Tessin à Locarno ou celui de Zürich à Zürich. D'autres cantons ont choisi de se regrouper pour fonder une HEP inter-cantonale commune, comme par exemple les trois cantons germanophones de Bâle ville, Bâle campagne et Soleure qui se partagent la PH *Nord West Schweiz*, littéralement la HEP du nord-ouest de la Suisse. Le canton bilingue de Fribourg propose dans sa HEP de Fribourg, au choix, une formation en

mêmes d'un canton à l'autre, les programmes scolaires ne sont pas les mêmes, les langues étrangères ne sont pas les mêmes, le début de la scolarité obligatoire n'est pas le même partout, les instituts de formation des enseignants ne sont pas les mêmes : tout se règle au niveau cantonal. Chaque HEP représente un contexte unique et interprète les recommandations du CE, de la CDIP, de la CRUS et de la COHEP, pour produire ses propres plans d'études uniques et originaux. On ne pourra dès lors plus parler de «la Suisse», mais parler uniquement du contexte spécifique de notre terrain : celui la PHBern, créée en 2005, et en particulier de l'institut de formation des enseignants du primaire *Institut Vorschulstufe und Primarstufe*, dorénavant IVP ; nous parlerons dès lors de la PH IVP.

2.3 La formation à l'enseignement au niveau primaire dans le canton de Berne

Nous l'avons vu, la PH IVP est une institution relativement nouvelle. Elle se situe dans la ville de Berne qui est, rappelons-le, germanophone. La PHBern s'auto-déclare⁶⁹ d'ailleurs comme étant ex-

allemand, une formation en français ou une formation dite bilingue. Le canton bilingue du Valais a choisi deux villes différentes pour y implanter les deux sites de sa HEP : un site germanophone côté alémanique à Brigue et un site francophone côté romand à Saint-Maurice. Le canton de Berne est partagé d'un côté entre sa HEP germanophone de Berne, la PHBern, et la HEP francophone commune aux trois cantons francophones de Berne, Jura et Neuchâtel, la HEP BEJUNE se situe sur trois sites différents. Certaines HEP dispensent les formations des enseignants aux niveaux primaire, secondaire 1 et secondaire 2, comme la PHBern par exemple, d'autres ne dispensent que les formations des enseignants du primaire et du secondaire 1, laissant aux universités le soin de la formation des enseignants du secondaire 2. D'autres HEP encore ne traitent que de la formation des enseignants du primaire, comme c'est le cas de la HEP de Fribourg. Le canton de Genève, quant à lui, n'a pas opté pour une formation des enseignants du primaire par le biais d'une HEP mais forme ses enseignants au niveau post-*Bachelor*, comme en France, par le biais du département des Sciences de l'éducation de l'Université.

69 <<http://www.phbern.ch/die-phbern/portraet/kurzbeschreibung.html>>.

clusivement germanophone: *die deutschsprachige Pädagogische Hochschule PHBern*⁷⁰. La PH IVP propose une formation dite *Ausbildung*⁷¹, au métier d'enseignant de l'école primaire par le biais d'un diplôme de *Bachelor* de 180 ECTS, obtenu après trois années d'études au minimum.

La PH IVP forme uniquement des enseignants généralistes⁷², c'est-à-dire habilités à enseigner au terme de leur formation, toutes les matières de base de l'école primaire et du jardin d'enfants. Les étudiants le savent au moment de leur inscription : il ne leur sera pas possible d'être dispensés de certaines matières de base, toutes sont obligatoires. Il n'y a pas de formation «sans français».

Par ailleurs, contrairement à ce qui est pratiqué au secondaire 2 ou pour les examens de Maturité, il n'est pas possible à la PH IVP de compenser les matières entre elles⁷³. Les étudiants de la PH IVP sont repartis en trois «profils» selon les spécialisations

70 Littéralement: la Haute École Pédagogique germanophone du Canton de Bern. Ceci lui permet de se différencier de la HEP BEJUNE qui est francophone.

71 Nous reviendrons sur le concept germanophone de *Bildung* dans notre chapitre «Mobilités académiques», partie 3.

72 «généralistes» par opposition aux enseignants «spécialistes» qui ne seraient habilités à enseigner que certaines matières, comme les enseignants suisses du secondaire 1 par exemple.

73 Cela signifie qu'une mauvaise note dans une matière ne peut pas être rattrapée par une bonne note dans une autre matière. Les étudiants doivent réussir leurs examens dans toutes les matières imposées pour obtenir leur diplôme. En cas d'échec, un examen de rattrapage leur est proposé mais une seule fois, c'est-à-dire qu'un échec les exclut automatiquement de la formation pour une durée de plusieurs années, avec impossibilité de s'inscrire dans un autre institut de formation à l'enseignement primaire en Suisse. Un double échec dans une matière est quasiment réhibitore. Comme à l'école primaire bernoise, la PH IVP utilise un barème de notes allant de 1/6 (le minimum) à 6/6 (le maximum), sachant que la moyenne ne se situe pas à 3/6. Pour réussir un examen il faut obtenir la note 4/6 au minimum, sachant qu'il existe aussi des demi-points pour les notes positives (4.5/6 et 5.5/6). À la PH IVP, il n'est en outre, pas possible de repasser un examen dont la note est positive dans l'idée d'améliorer sa note.

qu'ils choisissent⁷⁴. Il est cependant important de préciser que tous les étudiants, quel que soit leur profil de spécialisation, reçoivent le même diplôme de *Bachelor* à la fin de leurs trois années d'études. Ils sont tous en théorie habilités à enseigner à tous les niveaux, du jardin d'enfants à la 6^e classe, les spécialisations permettant simplement de mettre l'accent (ou non) sur un certain niveau scolaire au moment de la formation.

2.4 La formation en français à la PH IVP jusqu'en 2011

Le français est l'une des matières obligatoires de la formation à la PH IVP. L'étude du statut accordé au français dans les plans d'études de la PH IVP est de première importance pour notre travail. Nous postulons en effet que le statut de la langue, tel que transmis aux étudiants par le biais des politiques de l'institution, peut avoir un impact collectif sur les représentations de cette langue et sur les représentations des pratiques liées à l'utilisation de cette langue, notamment dans l'enseignement. Ainsi, la manière dont l'institution pense le français peut influencer le parcours de langue(s) de nos informateurs. Il est nécessaire de replacer les parcours de nos informateurs dans le contexte de leur formation en français et de se pencher sur les plans d'études du français à la PH IVP.

La première langue étrangère choisie par les cantons *Passepartout* est le français. Son enseignement commençant en 3^e classe, cela signifie que les enseignants du primaire bernois doivent être formés à enseigner par la suite les quatre premières années de l'enseignement

74 Les trois profils sont 1) les étudiants dits VUS pour *Vorschulstufe und Primarstufe* se spécialisent dans les petites classes du jardin d'enfants et des deux premières années de l'école primaire, c'est-à-dire des niveaux où les langues étrangères ne sont pas encore enseignées; 2) les étudiants dits MS pour *Mittelstufe* se spécialisent sur les grandes classes de l'école primaire; 3) les étudiants dits V-6 pour *Vorschulstufe bis 6. Klasse* n'ont pas de spécialité.

du français. En théorie⁷⁵, les étudiants sont détenteurs d'un niveau de français B2 selon les critères du CECR à leur arrivée en formation puisqu'ils ont obtenu la maturité fédérale ou un examen jugé équivalent par la PH IVP. En théorie toujours, ils sortent de la formation avec un niveau C1*⁷⁶. Suivant le profil de spécialité des étudiants, le français représente 5 ou 8 ECTS pour la partie cours, plus 3 ECTS pour le stage pratique, soit 8 ou 11 ECTS sur les 180 ECTS total de la formation *Bachelor*. Ces ECTS sont attribués pour les enseignements suivis au sein de l'institut que nous allons détailler ci-après. La formation en français est complétée par un séjour linguistique, obligatoire pour tous, ainsi que par un travail de stage pratique d'enseignement du français.

- 75 Aucune évaluation du niveau de français n'est faite à l'arrivée des étudiants en formation. Cela remettrait en question la valeur de la maturité fédérale qui donne accès aux formations tertiaires. Cela donnerait par ailleurs au français un statut d'exception non souhaité puisque les compétences des étudiants dans les autres matières ne sont pas évaluées non plus à leur entrée en formation. Le français est néanmoins une matière où les résultats à l'examen de maturité sont largement insuffisants; les matières pouvant se compenser entre elles, même des candidats très faibles en français peuvent obtenir la maturité par jeu de compensation.
- 76 L'enseignement des langues selon *Passepartout* présuppose un niveau C1* dans la langue cible. Le C1* est un niveau de langue C1 selon les niveaux du CECR, mais uniquement pour les compétences dites «professionnelles» (*Berufsspezifische Sprachkurs*). Il s'agit de maîtriser à niveau C1 toute une liste de compétences, principalement en expression orale, liées à la profession enseignante, comme par exemple: donner des consignes, expliquer une activité, répondre à une question d'élève, etc. Ce concept répond à un besoin des HEP suisses d'évaluer le français sur objectifs spécifiques, un FOS en langue professionnelle de l'enseignement, de leurs étudiants. Il se base sur le travail d'une douzaine de scénarios didactiques. Le concept du C1* est une invention des HEP suisses alémaniques qui n'a pas reçu l'aval du Conseil de l'Europe. Il n'existe aucun test officiel de langue à l'heure actuelle qui le certifie. Les enseignants de langue des HEP suisses se basent pour l'évaluer sur les travaux du Dr. M. Egli Ceunat, mandatée par *Passepartout* pour mettre au point ce concept. Voir le site de *Passepartout* pour plus d'informations sur le concept C1* et sur les scénarios didactiques: <<http://www.passepartout-sprachen.ch/de/weiterbildung/berufsspezifische-sprachkurse.html>>.

2.4.1 Le module de français 1 :

Devenir un(e) prof de français compétent(e)

Le module de français 1 est accrédité de 5 ECTS. Il est commun à tous les étudiants de la PH IVP quel que soit leur profil. Ce module a lieu sur les deux semestres de la première année de formation. Il est composé de trois cours en tout. Il fait l'objet de deux notes, anciennement trois, dont la moyenne doit être supérieure ou égale à la note 4/6 pour que le module soit validé⁷⁷.

Le premier cours du module propose un travail sur les quatre compétences linguistiques (expression écrite, expression orale, compréhension écrite et compréhension orale) des étudiants, mais l'accent est principalement mis sur les connaissances de la grammaire et l'expression orale. Ce cours est dispensé par le biais d'un séminaire⁷⁸ de deux heures par semaine et d'une heure de répétition Übung⁷⁹ par semaine pendant un semestre. En 2010/2011, à la veille de l'introduction du manuel *MF* dans les écoles, le cours Übung a été transformé en un cours de présentation des objectifs de *Passepartout* et des approches didactiques du nouveau manuel.

Ce cours est complété pour un deuxième cours, le cours magistral⁸⁰. Ces deux cours ont lieu pendant le même semestre de la première année d'études. Ils font l'objet d'une évaluation commune en fin de semestre : un examen oral noté⁸¹.

77 L'extrait du plan d'études décrivant ce module se trouve enannexe 1.

78 Il faut compter environ 25 étudiants par séminaire.

79 Littéralement Übung signifie «exercice». L'heure de répétition est donnée par un tuteur. Les tuteurs de français sont des étudiants de la PH IVP bilingues (ou bien ayant les compétences en langue excellentes) auxquels les enseignants de français de la PH IVP proposent du travail. En plus de donner les heures de répétition, les tuteurs peuvent être employés pour diverses tâches : remplacer à l'occasion les enseignants, corriger des copies, préparer du matériel, donner des cours de soutien (dits *crash-kurse*) aux étudiants les plus faibles, etc.

80 Le cours magistral est dispensé en amphithéâtre pendant une heure par semaine durant un semestre. Les principales règles de grammaire de la langue française sont exposées et illustrées par des exemples.

81 La première partie de l'examen oral porte sur des contenus du cours : explication et illustration de règles de grammaire, comme un enseignant pourrait

Les étudiants sont également soumis, au terme du semestre, au test de langue informatisé *Bulats* (*Business Language Testing Service*) que la PH IVP achète à une entreprise privée⁸². À l'origine, un barème de note avait été établi par la PH IVP pour attribuer une note aux étudiants en fonction de leur résultat à ce test. Il s'agissait de la deuxième note en français. Ces notes (examen oral et *Bulats*) pouvaient se compenser entre elles. Pour obtenir la note 4/6 au test *Bulats*, les étudiants devaient obtenir au minimum un niveau de langue B2 (niveau qui devait en théorie être déjà acquis lors de leur entrée en formation)⁸³. Au printemps 2011, il a été décidé par la direction de

avoir à le faire en classe de langue, la seconde vise à évaluer l'expression orale des étudiants par le biais d'une petite discussion portant sur un livre choisi par l'étudiant. Il s'agit pour les enseignants de noter à la fois les compétences en expression orale du candidat et ses aptitudes à expliciter des points de grammaire. Cet examen correspond à la première note que les étudiants reçoivent en français. L'extrait du plan d'études décrivant ces deux cours se trouve en annexe 2.

82 <www.bulats.ch>.

83 Environ deux tiers des étudiants de la PH IVP n'atteignaient pas ce niveau après une année de formation. Même après une année de formation, la grande majorité des étudiants n'a toujours pas atteint le niveau qu'elle est censée avoir avant la formation. Les étudiants échouaient par certaines au test *Bulats*. Les plaintes et autres pétitions d'étudiants estimant que l'on ne pouvait faire échouer chaque année deux tiers d'entre eux sans remettre en question le bien-fondé de ce choix de test pour la formation se sont multipliées. Les enseignants de français responsables d'attribuer la note de l'examen oral, soit la note potentiellement compensatrice de celle obtenue au test informatique, se retrouvaient soumis à des pressions importantes de la part des étudiants : fréquentes crises de nerfs d'étudiants désespérés d'être exclus de la formation, remises en question agressives et recours à l'encontre des notes d'examen oral, etc. En 2010/2011, les étudiants de la PH IVP effectuant leur séjour de mobilité obligatoire à l'Université de Neuchâtel dans le cadre des cours d'été étaient dispensés du test *Bulats*. Les étudiants devaient alors présenter un certificat de cours de niveau B2 de l'Université de Neuchâtel. Nous verrons dans nos analyses que le phénomène décrit ci-dessus ne peut être sous-estimé. Le test *Bulats* est mentionné à plusieurs reprises par tous les étudiants que nous avons interrogés et la crise interne qu'il a provoquée, ainsi que la phase de transition (un test noté dans un premier temps, puis non noté par la suite), ont joué un rôle majeur dans la manière dont ils ont perçu leur formation en

la PH IVP de garder le test informatique à titre indicatif au terme du premier semestre de formation en français, mais que celui-ci ne ferait plus l'objet d'une notation. Les étudiants reçoivent toujours un certificat officiel attestant de leur niveau, mais les résultats sont sans incidence sur leur formation.

Le troisième et dernier cours du module de français 1 est un cours de didactique du français. Il est dispensé par le biais d'un séminaire de deux heures par semaine durant un semestre. Ce cours pose les principes de bases de la didactique du français langue étrangère, telle que présentée dans le manuel scolaire de français utilisé dans les écoles primaires bernoises. Selon les enseignants, ce cours était sanctionné par un examen écrit portant sur les connaissances du manuel ou par exposé en groupes de deux personnes, portant sur des thèmes choisis par les étudiants. Dans tous les cas, le cours de didactique donne aux étudiants de la PH IVP leur deuxième note de français. La moyenne de ces deux notes (examen oral et didactique) correspond à la note finale des étudiants pour le module de français 1⁸⁴.

2.4.2 *Le module de français 2: Compétences approfondies*

Ce module est obligatoire uniquement pour les étudiants qui se spécialisent dans les grandes sections de l'école primaire, où le français est enseigné, ou ceux qui n'ont pas choisi de spécialité⁸⁵. Il a lieu en 3^e et dernière année de formation⁸⁶.

français à la PH IVP, ainsi que leur relation à la langue française à l'époque de leur formation. Le test *Bulats* a fait couler beaucoup d'encre à la PH IVP pendant les deux années où il a fait l'objet d'une notation.

84 Puisqu'il s'agit d'une moyenne, il est possible d'obtenir une note négative à l'une des deux parties du module et de la compenser, sans avoir à repasser d'examen, avec l'autre partie du module. L'extrait du plan d'études décrivant ce cours se trouve en annexe 3.

85 Ce module est cependant ouvert en théorie aux étudiants du profil VUS qui désirent le suivre en tant que module optionne. Dans les faits, cela n'est pas arrivé une seule fois au cours des années qui nous concernent pour nos travaux de recherche.

86 L'extrait du plan d'études décrivant ce cours se trouve en annexe 4.

Le module est composé d'un séminaire de deux heures par semaine et d'un cours dit «d'exercice» d'une heure par semaine, durant un semestre. Les contenus sont orientés vers des problématiques en lien avec l'enseignement ou en lien avec le monde francophone et sont abordés par le biais de documents authentiques (enregistrements sonores, textes, articles, vidéos, médias, etc.) qu'il s'agit de didactiser. Le module est accrédité de 3 ECTS. Il y a deux conditions à l'inscription à ce module: les étudiants doivent avoir complètement terminé le module de français 1, éventuelles répétitions d'examens comprises, et avoir déjà effectué leur séjour de mobilité obligatoire.

Dans le cadre du séminaire, les étudiants présentent par deux une séquence didactique de français de leur cru, sur un thème de leur choix, mais destinée à l'école primaire bernoise. Ils font participer leurs collègues à une ou deux activités de leur séquence pour illustrer de manière exemplaire, leurs propos et leurs idées. Ils sont notés pour moitié sur leur maîtrise et leur utilisation de la langue française en situation d'enseignement (partie linguistique notée de manière individuelle) et pour moitié sur la cohérence, la pertinence, la préparation et la mise en place de leur séquence didactique (partie didactique dont la note est commune aux deux membres du groupe).

2.4.3 Le stage pratique d'enseignement du français

Au cours de leur formation, les étudiants effectuent six stages pratiques en tout, un par semestre universitaire. Comme toutes les autres matières obligatoires, le français est couplé avec une autre matière, les mathématiques la plupart du temps, pour faire l'objet d'un stage pratique de spécialité pour les étudiants des profils MS et V6 (les étudiants VUS n'effectuent pas de stage pratique ayant pour spécialité le français). Les étudiants sont placés par deux dans une classe pendant trois semaines au cours desquelles ils doivent impérativement enseigner, entre autres, le français. Le français représentant trois heures d'enseignement par semaine, il s'agit de se partager un minimum de neuf heures d'enseignement.

Il s'agit dans ce stage de mettre en pratique les enseignements didactiques reçus et de s'essayer, souvent pour la première fois, à l'enseignement du français avec le manuel cantonal. Le stage est accrédité de 3 ECTS pour les deux matières, la note finale attribuée au stage étant la moyenne entre la note de français et la note de mathématiques par exemple. La note de français est elle-même faite de deux composantes : la note attribuée par l'enseignant-formateur qui accueille le stagiaire dans sa classe, basée sur une liste de critères prédéfinis par la PH IVP, et la note attribuée par un enseignant de français de la PH IVP pour un travail dit de *Portfolio*, c'est-à-dire de documentation et de réflexion sur son enseignement du français ; travail basé sur des critères et des consignes préétablis par la PH IVP. Il arrive cependant que les enseignants de français effectuent des visites de stage. Ces visites sont suivies d'un entretien informel, les étudiants pouvant exprimer sentiments et doutes. Le but est de proposer des pistes et de guider au mieux les étudiants dans la construction de leurs pratiques professionnelles. L'observation et l'entretien n'entrent en aucun cas dans une forme d'évaluation du travail de l'étudiant. L'évaluation du stage incombe au seul maître de stage⁸⁷.

2.5 *La mobilité étudiante dans la formation des enseignants du primaire suisses*

Depuis que la formation des enseignants du primaire est devenue universitaire en Suisse, la plupart des HEP suisses ont intégré un séjour linguistique obligatoire dans leur formation. À l'époque des écoles normales, la formation en français comprenait des cours dits de langue et d'autres dits de didactique mais aucun séjour linguistique n'était prévu, ni encore moins obligatoire, dans la formation des enseignants du primaire bernois. Le fait de devoir effectuer une mobilité pour devenir enseignant du primaire est donc une nouveauté et chaque institution de formation aux métiers de l'enseigne-

87 L'extrait du plan d'études décrivant ce stage se trouve en annexe 5.

ment élabore sa propre stratégie compte tenu de ses politiques linguistiques et éducatives, de ses interprétations institutionnelles des recommandations fédérales, de ses moyens financiers et du statut accordé aux langues.

Im Sprachenkonzept wird sehr deutlich eine Anpassung der Grundausbildung und der Weiterbildung der Lehrkräfte verlangt. Ein Aufenthalt im fremden Sprachgebiet als Bestandteil der Ausbildung sowie der Lehrerinnen- und Lehreraustausch als Form der Weiterbildung werden als wichtige Möglichkeiten zur Verbesserung der sprachlichen und kulturellen Kompetenzen hervorgehoben. (Schneider, 2005/2008, p. 18)

Bien que traditionnellement «dominée» par la langue, la «culture» prend en effet de plus en plus de place dans les enseignements en langue étrangère (Galisson & Puren, 1999, p. 97). Ainsi, la mobilité se range utilement aussi bien du côté de la langue que du travail au niveau culturel. Elle fait pour ainsi dire le pont entre ces deux aspects de l'enseignement-apprentissage.

Dans certaines HEP, la mobilité obligatoire est combinée avec un stage pratique d'enseignement ou un stage pratique d'observation dans une école francophone. C'est le cas à la HEP francophone Bejune par exemple qui envoie une fois tous ses futurs enseignants du primaire en stage pratique dans des écoles alémaniques. La mobilité fait alors partie intégrante de la formation professionnelle, elle constitue une étape programmée de la formation, occupe une place à part entière au sein des plans d'études, à laquelle sont attribués crédits ECTS et évaluations. Dans ce cas, la mobilité peut même faire l'objet d'échanges avec les étudiants des HEP germanophones de la région cible qui viennent à leur tour effectuer leur séjour linguistique en Suisse romande. D'autres HEP au contraire délèguent l'organisation et la responsabilité du séjour de mobilité à des entreprises privées, et donc payantes, spécialisées dans les séjours linguistiques : c'est le cas de la HEP de Schaffhausen qui travaille par exemple avec l'entreprise *Arc en Provence*⁸⁸. Nous allons voir que la PH IVP, qui est l'une

88 La HEP paie une partie des frais, le reste étant à la charge de l'étudiant. *Arc en Provence* établit un programme de cours de langue sur objectifs spécifiques,

de plus grandes institutions de formation des enseignants du primaire de toute la Suisse de par le nombre d'étudiants inscrits et diplômés chaque année, n'a opté ni pour le premier modèle ni pour le second.

2.5.1 Le séjour de mobilité obligatoire avant 2011 à la PH IVP

Sous l'impulsion du CE, de la CDIP et de la COHEP, la PH IVP exige une mobilité dans une autre région linguistique de la Suisse, le cas échéant dans la région de la langue cible. Le plan d'études 2006 de la PH IVP stipule qu'un séjour de mobilité (*Sprachaufenthalt*, littéralement un «séjour linguistique») de quatre semaines en bloc et au minimum est obligatoire pour tous les étudiants et que chacun est responsable de l'organiser lui-même⁸⁹. Il n'y a pas d'indication précise non plus quant au moment de la formation où ce séjour doit être effectué⁹⁰.

l'enseignement du FLE au niveau primaire, loge les étudiants dans des familles de la région d'Aix-en-Provence et propose de passer le diplôme de DALF C1 en fin de séjour. Cette solution n'est cependant possible que dans les HEP ayant de tous petits effectifs et ayant des moyens financiers à disposition pour la mobilité. Voir le lien : <<http://www.arcenprovence.com/>>.

- 89 L'extrait du plan d'études décrivant le séjour de mobilité se trouve en annexe 6.
- 90 Toutefois, sachant que les quatre semaines doivent se suivre, il n'y a cependant pas d'autre possibilité dans le calendrier annuel des étudiants que d'effectuer ce séjour au mois de juillet, seul et unique moment de vacances pour les étudiants. Pendant le reste de leurs trois années de formation, ils sont soit en cours, soit en stage dans les écoles. Le mois de juillet est l'unique temps de pause et l'unique chance de pouvoir répondre à la demande institutionnelle des quatre semaines de séjour en bloc. Les séjours ont tous quasiment lieu pendant l'un des trois mois de juillet de leurs trois années de formation. Par ailleurs, le séjour de mobilité étant un prérequis à l'inscription au module de français 2, qui a lieu en 3^e année de formation, les étudiants des profils MS et V6 pour qui ce module est obligatoire l'effectuent le plus souvent dans l'été précédant leur 3^e année de formation. Les étudiants partant tous en même temps et étant libres de l'organisation de leur séjour, beaucoup s'organisent ensemble et partent en groupe pour une destination estivale commune (la Côte d'Azur est très prisée) constituant ainsi un marché important de Suisses alémaniques pour le «tourisme linguistique» et les écoles de langues.

Si l'on se penche sur le document *Merkblatt*⁹¹ servant à expliquer en détails et aiguiller les étudiants dans l'organisation de leur séjour, on voit que les objectifs institutionnels liés au séjour sont multiples. Ils touchent aux niveaux linguistiques, personnels, (inter)culturels et professionnels: amélioration des compétences langagières, bonne formation en français, plaisir à apprendre la langue française, bonnes connaissances de la culture francophone, expériences interculturelles à raconter aux élèves.

Le document *Merkblatt* explique également aux étudiants de quelle manière leur séjour sera reconnu et validé par la PH IVP: il s'agit pour eux de produire la preuve de leur logement en famille d'accueil, la preuve de leur occupation sur place (travail ou cours de langue dans une école de langues) et de fournir un rapport de séjour rédigé en français. Les consignes pour l'écriture du rapport sont les suivantes⁹²: deux à trois pages de texte écrites en français au niveau de langue B2/C1; description du lieu du séjour: géographie, histoire, hommes, culture, etc.; description de son occupation; description de son logement / sa famille d'accueil; conclusion sur les progrès en langue et l'approfondissement des connaissances culturelles. Il n'est nulle part fait mention de ce rapport écrit dans les plans d'études ou les descriptifs de cours⁹³.

91 Il s'agit d'un aide-mémoire. La version du document qui était utilisée jusqu'en 2011 et celle avec laquelle nos informateurs ont eu à se préparer. L'intégralité de ce document se trouve en annexe 7. Les buts et les consignes sont écrits en allemand dans la version originale. Nous avons ici fait une traduction personnelle. Il provient du site *Campus* de la PH IVP: <<http://campus.phbern.ch/vorschul-primarstufe/rund-ums-studium/sprachaufenthalt-test/>>.

92 Les consignes originales sont écrites en allemand, elles se trouvent en annexe 7. Nous avons ici fait une traduction personnelle.

93 Il n'est nulle part fait mention de l'utilisation future de ce rapport, de son évaluation ni même du lecteur potentiel de ce rapport autres que les secrétaires responsables de sa collecte. Les enseignants de français de la PH IVP n'interviennent à aucun moment dans le traitement de ces rapports, ils n'en reçoivent pas d'exemplaire. Nous n'avons personnellement même pas eu connaissance de l'existence de ces rapports pendant près d'une année alors que nous étions enseignante de français en poste dans cette institution. Nous en avons appris l'existence par hasard.

En outre, les étudiants de la PH IVP bilingues ainsi que ceux ayant déjà effectué une mobilité répondant aux critères de la PH IVP avant le début de leur formation, ont la possibilité de se faire dispenser du séjour de mobilité sur demande écrite et preuves à l'appui⁹⁴ auprès du directeur de l'Institut. Le document *Merkblatt* prévoit aussi la possibilité de dispenser de séjour de mobilité les étudiants qui participeraient à un semestre d'échange académique avec un institut de formation des enseignants du primaire francophone de Suisse romande ou de l'étranger.

Il est possible pour les étudiants de la PH IVP d'effectuer un semestre d'échange académique transnational avec une HEP de Suisse romande ou d'aller effectuer leur séjour de quatre semaines en Suisse romande. Dans ce cas, les étudiants restent dans leur propre pays et ne se rendent pas à proprement parler «à l'étranger». Si pour certains les mobilités d'échange d'étudiants au niveau intra-national sont «endogènes» alors que les mobilités d'échange d'étudiants avec d'autres pays sont «exogènes» (Favre, 2006), d'autres parlent de mobilité «externe» et de mobilité «interne» :

Dès 1997, différentes mesures vont être prises par les milieux institutionnels suisses afin de répondre à l'objectif politique de promotion des échanges éducatifs et des langues à travers une mobilité intercantonale (ou mobilité interne) où se joue le maintien de la cohésion nationale et de la paix entre les différentes communautés linguistiques. La mobilité estudiantine se comprend donc en Suisse à deux niveaux : la mobilité interne et la mobilité externe. (Gohard-Radenkovic & Kohler-Bally, 2005/2008, p. 249)

Nous utiliserons pour notre part le terme d'E. Murphy-Lejeune déjà mentionné et parlerons donc de mobilité intra-nationale.

2.5.2 L'option «stage romand»

Une autre possibilité que prévoit le règlement pour valider la contrainte institutionnelle de mobilité, est la participation au «stage romand».

94 Il s'agit pour les bilingues de prouver à l'institution leur bilinguisme.

La PH IVP offre tous les ans aux étudiants de dernière année de formation la possibilité d'effectuer un de leurs stages pratiques dans une école maternelle ou primaire francophone. Il s'agit donc d'aller enseigner toutes les matières en français (langue étrangère pour les étudiants) à un public d'élèves francophones. Cette alternative volontaire au stage classique prévu dans le plan d'études s'appelle le stage romand (du nom de l'endroit où se trouvent la plupart des écoles francophones partenaires, c'est-à-dire en Suisse romande). (Robin, 2014b)

En accord avec le principe de *Bildung*, avec la tradition du *Welschjahr*, mais également en accord avec les recommandations officielles des organes fédéraux, un stage pratique effectué dans une autre région linguistique de la Suisse est obligatoire dans la plupart des HEP suisses⁹⁵. Les HEP qui pratiquent ce genre d'échanges obtiennent des résultats de formation et des résultats linguistiques satisfaisants, il est même question à la HEP Bejune de prolonger la durée de ces stages (Faivre, 2006; Peter, 2006). Il est toutefois intéressant de noter que le «stage romand» n'est qu'une option de formation à la PHBern. Chaque année, sur le nombre total d'étudiants potentiels de deux cents en moyenne, cinq à huit étudiants choisissent cette option.

2.5.3 Le semestre d'échange académique

Le document *Merkblatt* établit aussi la possibilité de valider le séjour de mobilité par la participation à un semestre académique effectué au sein d'une institution de formation des enseignants du primaire francophone⁹⁶. La PH IVP ne dispose pas de service de gestion des

95 Seules les HEP de *Zentralschweiz* et PHBern ne proposent un stage pratique d'enseignement dans une autre région linguistique qu'en guise d'option de formation. Dans les autres HEP, cette contrainte de formation est intégrée aux plans d'études, comme par exemple à la HEP Bejune (Gagnebin, 2006, p. 14).

96 Les étudiants qui choisissent cette option sont alors dispensés de l'écriture d'un rapport de séjour pour la PH IVP, ils doivent en revanche rédiger un rapport en allemand pour la coordinatrice des Relations Internationales répondant à d'autres critères et à d'autres objectifs que le rapport de séjour exigé par la PH IVP.

mobilités, mais la PHBern, tous instituts confondus, dispose d'un bureau des Relations Internationales pour mettre en place ce genre de mobilité institutionnelle. Les étudiants de la PH IVP qui participent à un échange académique sont pris en charge par ce bureau. Il existe plusieurs conventions d'échange suivant que la destination soit intra-nationale (échange avec une HEP de Suisse romande par exemple) ou internationale (France, Belgique wallonne, etc.).

La PHBern a créé des partenariats de type *Erasmus* avec des pays européens ou suivant d'autres conventions pour les échanges intra-nationaux avec d'autres HEP ou internationaux⁹⁷. La PHBern est un établissement de l'enseignement supérieur qui accueille très peu d'étudiants en mobilité (dits *ingoing*)⁹⁸; elle est plutôt exportatrice d'étudiants en mobilité (dits *outgoing*). Parmi les types de mobilités effectués par des étudiants de la PH IVP à l'époque de notre

97 En réaction à la votation populaire suisse du 9 février 2014, la Suisse est officiellement exclue du programme *Erasmus*, mais les échanges avec les partenaires européens continuent à avoir lieu. La Confédération Helvétique les prend en charge par le biais du programme de transition *Swiss European Mobility Programme*. Notre recueil de récits ayant eu lieu en 2010-2011, notre contexte correspond à une période où la PHBern faisait partie du programme *Erasmus*.

98 Les conventions qu'elle a signées le permettraient pourtant à l'époque, mais le fait est que le cas est marginal. Il existe plusieurs explications plausibles à ce fait, mais aucune étude n'a été faite à ce sujet, il n'y a pas de version officielle. Une explication possible est que les étudiants en provenance d'un autre pays (sur le mode *Erasmus* par exemple) ne choisissent pas la Suisse allemande pour venir améliorer leurs compétences en langue allemande, où l'on parle, non pas l'allemand mais des dialectes suisses-allemands, mais lui préfèrent l'Allemagne ou l'Autriche. Par ailleurs, peu de pays exigent une mobilité linguistique de leurs futurs enseignants du primaire, il y a par conséquent très peu d'intéressés potentiels. De plus, il existe encore moins de pays où la langue allemande est enseignée au niveau primaire et donc, où les futurs enseignants du primaire ont les compétences de suivre une partie de leur formation dans cette langue : les éventuels intéressés doivent être capables de suivre l'intégralité de leur semestre d'échange en langue allemande (puisque c'est la langue de la PHBern). Quelles que soient les raisons, tous instituts confondus, il y a eu extrêmement peu d'étudiants «*ingoing*» depuis la création de la PHBern en 2005 alors qu'il y a plus de 50 étudiants «*outgoing*» chaque année.

recueil de récits, le semestre *Erasmus*⁹⁹ en France est de loin l'option la plus fréquemment choisie. D'autres choisissent encore la Belgique francophone ou les échanges intra-nationaux avec les HEP de Suisse romande¹⁰⁰. Les étudiants de retour de semestre d'échange obtiennent des équivalences pour les cours qu'ils ont suivis sur place; par exemple une dispense du module de français 2.

Le document *Merkblatt* établit une liste des pays et régions¹⁰¹ où le séjour peut avoir lieu et précise la forme de logement exigée et d'occupation que reconnaît la PH IVP: travail ou cours de langues. Dans les faits, nous avons à faire à des mobilités à «géométrie variable»¹⁰² puisque les étudiants peuvent aussi bien travailler dans une crèche de Neuchâtel que suivre des cours de français à Québec, participer à un chantier humanitaire en Afrique francophone, partir pour un semestre *Erasmus* à Toulouse, travailler à la ferme dans un petit village de Suisse romande, participer au «stage romand», se faire dispenser de séjour, etc. Les consignes, travail ou cours de langue, ainsi que la non-intervention de la PH IVP dans la mise en place des mobilités, laissent la place à de nombreuses interprétations personnelles de cette mobilité et ne garantissent aucunement le lien avec le futur métier d'enseignant: «Le lien avec la future pratique professionnelle est souhaitable mais n'est pas exigé» (Robin, 2013b, p. 94).

99 Nous reviendrons en détail sur les programmes d'échanges académiques et en particulier sur le programme *Erasmus* dans notre chapitre «La mobilité académique», partie 3.

100 Rares sont les étudiants qui ne partent pas dans un endroit francophone et qui choisissent d'autres destinations (l'Italie, l'Espagne, le Danemark, la Colombie, l'Afrique du Sud, etc.).

101 Il est intéressant de noter que certains pays d'Afrique ayant entre autres, le français comme langue officielle, y sont répertoriés, comme par exemple le Mali ou le Sénégal, mais que d'autres, comme par exemple le Burkina Faso ou le Cameroun, ne le sont pas. En revanche, certains pays du Maghreb, bien que n'ayant pas le français comme langue officielle, y figurent. Par ailleurs, les Départements et Territoires d'Outre-Mer (DOM et TOM) français sont listés, de manière autonome par rapport à la France. Enfin, certaines villes de Suisse romande dites «bilingues» ne sont explicitement pas acceptées.

102 (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 59). Nous reviendrons sur ce terme dans notre cadre méthodologique.

Il n'y a aucun investissement alloué (préparation, finances, etc.) de la part de la PH IVP à la mobilité, aucun réinvestissement par la suite de ce séjour au niveau institutionnel. Pour résumer cette présentation, disons que la mobilité doit avoir lieu sur le temps personnel des étudiants et non sur le temps de formation. La mobilité n'est pas intégrée dans la formation ni dans les enseignements, elle ne donne aucune reconnaissance en termes de ECTS et son lien avec la future profession n'est pas assuré. Les destinations sont restreintes. Il n'y a ni moyen financier alloué à la mobilité ni exigence de diplôme de langue.

Nous avons été surpris de voir qu'il existait des différences très nettes entre certains stages. Des stagiaires ont été cantonnés dans des tâches répétitives et à faible contenu, d'autres se sont confrontés avec des tâches variées, multiples, les obligeant à multiplier les natures et les contenus de tâches, des plus basiques aux plus complexes. (Escourrou, 2013, p171)

La forme que prend la mobilité est variable d'un étudiant à l'autre et nous verrons que l'impact de cette mobilité est lui aussi variable.

2.6 La transition Passepartout à la PH IVP

L'adoption par le canton de Berne du plan d'études *Passepartout* a entraîné des changements dans les plans d'études de la PH IVP. De nouveaux concepts didactiques¹⁰³ doivent être présentés aux étudiants: didactique intégrée, approche dite «actionnelle», travail sur des documents authentiques, ELBE¹⁰⁴, didactique du plurilinguisme, etc. afin de travailler avec les nouveaux instruments en vigueur: CECR, PEL et surtout *MF*.

103 Nous précisons que les concepts listés ci-après ne sont pas nouveaux en didactique des langues et des cultures mais sont nouveaux dans les plans d'études de la PH IVP.

104 Voir notre présentation du terrain au niveau macro-social, partie 2, pour plus d'explications sur les approche d'éveil aux langues ELBE.

Die neuen Zielsetzungen und die methodischen Ansätze, die für das Erreichen dieser Ziele nötig sind – vor allem integrierte Sprachendidaktik, zweisprachiger Sachunterricht, Verwendung des Sprachenportfolios, Austauschpädagogik, Lernen mit neuen Medien – erfordern andere Kompetenzen als der bisherige „reine“ Fremdsprachenunterricht. (Schneider, 2005/2008, p. 18)

Didactiquement, il s'agit non plus de former les étudiants de la PH IVP à l'approche soi-disant communicative dont se réclamait le manuel *Bonne Chance*, mais de les former à l'approche dite «actionnelle» sur laquelle se base *MF*¹⁰⁵. Ce manuel met en pratique la :

[...] politique de l'enseignement des langues axée sur des compétences plutôt que sur des savoirs. [...] Dans ce nouveau modèle, la compétence se mesure à travers des tâches à accomplir: elle est donc strictement liée à l'action et devient un attribut qui doit être apprécié et mesuré uniquement en situation. (citée par Gohard-Radenkovic, 2006a, p. 83 et p. 84).

Cela constitue un changement de paradigme considérable, d'autant plus que les étudiants n'ont jamais eux-mêmes fait l'expérience de l'approche dite «actionnelle» dans leur scolarité et doivent en découvrir le fonctionnement en même temps qu'ils ont à la mettre en pratique. Ce nouveau manuel et ses pratiques didactiques ont provoqué une levée de boucliers importante parmi les enseignants déjà en poste. Les médias ont relayé en masse les peurs et les critiques des enseignants du primaire liées à ces bouleversements :

Wieso muss ich plötzlich ein C1 haben, wenn die Kinder ohnehin jünger sind und sicher nicht viel mehr lernen werden als «Bonschuur»? Nur weil es jetzt plötzlich für alles so einen Europäischen Referenzrahmen braucht? Und was soll ich eigentlich am Elternabend nach den Ferien erzählen? (Ganguillet, 2011, p. 5)¹⁰⁶

- 105 Voir la présentation que nous avons faite de ce manuel dans notre présentation du terrain au niveau macro-social, partie 2.
- 106 Nous proposons la traduction personnelle suivante: «Pourquoi est-ce que je devrais maintenant avoir un niveau C1 alors que justement les élèves sont plus jeunes et que de toute façon au primaire ils n'ont que besoin que de savoir dire «Bonjour»? Juste parce qu'on a un cadre européen commun de référence? Et comment je vais expliquer ça aux parents, moi?».

La phase de transition dans les plans d'études du français de la PH IVP s'est opérée entre 2010 qui correspond à la fin de la formation selon les uniques principes didactiques de *Bonne Chance* et introduction graduelle des principes didactiques de *Passepartout* et 2012 qui correspond à la fin de la phase de transition entre formation en français selon les principes didactiques de *Bonne Chance* en module de français 1 et formation en français selon les principes didactiques de *MF* pour le module de français 2¹⁰⁷. La participation au cours Übung transformé en 2011 à l'occasion de cette transition en cours de présentation des objectifs de *Passepartout* et de *MF*, fait l'objet d'une attestation permettant d'alléger la formation continue, dont nous venons de voir qu'elle est très lourde, des étudiants sortis de la PH IVP.

107 Les étudiants ayant terminé leur formation en 2010 n'ont travaillé à la PH IVP qu'avec *Bonne Chance*. Ils doivent compléter leur formation par une formation continue complète pour enseigner avec *MF*.

- Les étudiants ayant terminé leur formation en 2011 ont travaillé avec *Bonne Chance* en français 1 et les concepts didactiques de *MF* leur ont été présentés en français 2. Ils doivent compléter leur formation par une formation continue allégée pour enseigner avec *MF*.
- Les étudiants ayant terminé leur formation en 2012 ont travaillé avec *Bonne Chance* en français 1 puis ont travaillé avec *MF* en français 2. Ils n'ont pas de formation continue à faire pour enseigner avec *MF*.
- Les étudiants ayant terminé leur formation à partir de 2013 ont travaillé avec *MF* dès le français 1. Ils n'ont pas de formation continue à faire pour enseigner avec *MF*.

Les étudiants ayant terminé leur formation avant 2012 doivent suivre des cours de formation continue après leur formation à la PH IVP pour être habilités à enseigner le français avec le nouveau manuel. Il s'est mis en place, à l'Institut de la formation continue *Institut für Weiterbildung* de la PHBern, un énorme programme de didactique du français pour les enseignants déjà en poste dans les écoles, ou fraîchement sortis de la formation initiale, préparant et certifiant les enseignants à l'enseignement avec *MF*. Pendant les années de transition, environ six cents enseignants ont participé, chaque année, à ce vaste programme de formation de quelques centaines d'heures de cours sur toute une année. Ce programme comprenait une remise à niveau en langue selon les critères du CECR, un travail des scénarios du concept C1*, des cours de didactique intégrée.

Le manuel n'existant pas encore avant la rentrée 2011¹⁰⁸, la formation initiale n'était pas en mesure d'offrir une formation complète au manuel *MF* avant cette date. Il semble sans doute fastidieux d'entrer dans ces détails, nous verrons tout de même qu'ils ont leur importance. Les modifications de plans d'études, surtout lorsqu'ils sont suivis de plaintes exprimées de la part des étudiants sont à examiner de près :

Le chercheur peut examiner des questions plus larges visant à clarifier le rôle joué par l'université dans l'instigation ou le soutien de ces modifications, comprendre la façon dont le département et l'université répondent aux préoccupations des étudiants, demander si le curriculum influence la capacité des étudiants à obtenir des postes de travail dans la communauté [...], et comprendre si des intérêts professionnels économiques et politiques sont éventuellement en jeu en cas de modification du curriculum. (Strauss & Corbin, 2004, p. 230)

Par ailleurs, les étudiants avec lesquels nous avons travaillé dans le cadre de recherches ont commencé pour la plupart leur formation en 2008 et l'ont terminée en 2011. Ils font partie de la promotion que l'institution a elle-même interrogé par le biais de questionnaires dans le cadre d'une étude quantitative interne sur la qualité de la formation : *Befragung der Studierenden 2009 und 2010 mit Ausblick auf die Studienplanrevision* (Fiechter, 2011). Cette étude donne à voir que le français est la matière pour laquelle les étudiants se sentent le moins bien préparés à enseigner. Sur une échelle de 1 (le minimum) à 4 (le maximum), le français est bon dernier. Les étudiants se déclarent compétents à l'enseigner avec un indice de 2.3, loin derrière le sport (3.17) ou les sciences (2.8) (Fiechter, 2011, dia. 7). Les étudiants de cette promotion ont traversé la phase de transition entre les plans d'études du français préparant au travail avec le manuel *Bonne Chance* pour leur module de français 1 et les plans d'études préparant, en partie, au travail avec le manuel *MF* pour le module de français 2. Ils ont dû suivre un cours de formation continue après la

108 La version définitive du premier magazine *MF* est parue début 2011.

fin de leur formation initiale à la PH IVP afin de pouvoir enseigner avec *MF*¹⁰⁹.

On pourrait reprocher à notre travail d'être dépassé et de ne plus décrire ou analyser une situation actuelle. Nous postulons que le changement de plan d'études interne à la PH IVP n'enlève rien à la validité et à la scientificité de notre travail. Tout d'abord parce que ce serait alors réfuter toute valeur scientifique aux travaux menés au sujet d'évènements passés et deuxièmement parce qu'il n'est pas établi à ce stade que la seule PH IVP soit en cause dans les processus de formation de représentations sur la langue française des futurs enseignants du primaire bernois.

Par ailleurs, si la situation du français a changé dans le canton de Berne, le contexte institutionnel de la PH IVP évolue également en permanence indépendamment des politiques linguistiques. Depuis sa création en 2005, la PH IVP avait planifié un remaniement et une entrée en vigueur de plans d'études revisités dans toutes les matières pour la rentrée 2013. Ce chantier s'est étendu sur les années 2011 à 2013. Cette révision inaugure une nouvelle phase de transition généralisée¹¹⁰. De plus, d'autres facteurs entrent également en ligne de compte dans les évolutions institutionnelles internes : les allocations budgétaires pour la formation des enseignants, et l'enseignement en

109 Il faut bien comprendre que les modules de français 1 et de français 2 présentés ci-dessus ont fait peau neuve depuis ces bouleversements institutionnels. Les nouveaux modules de français suivent à présent les plans d'études *Passepartout* et préparent uniquement au travail avec le manuel *MF*, aujourd'hui disponible. Les conditions du séjour de mobilité ont également changé, les consignes et la finalité du rapport de séjour sont aujourd'hui bien différentes de celles présentées ci-dessus. Il s'agissait cependant pour nous de présenter en détail le contexte qui nous intéresse pour notre travail de recherche, c'est-à-dire celui dans lequel ont baigné les étudiants interrogés.

110 Transition entre :

- les plans d'études révisés entrant en vigueur en 2013 pour les étudiants s'inscrivant à partir de cette année-là
- les anciens plans d'études encore en vigueur jusqu'en 2015 pour les étudiants ayant commencé leur formation avant 2013 et la terminant selon les anciens plans d'études.

général, mais aussi le changement d'infrastructure de la PH IVP, ayant déménagé dans de nouveaux locaux en 2013.

Changement des politiques linguistiques et éducatives au niveau européen, changement des politiques linguistiques et éducatives au niveau fédéral ou au niveau cantonal, révisions internes des plans d'études au niveau institutionnel, déménagement de l'institution et ajustements budgétaires, le contexte de la formation des enseignants du primaire bernois est en perpétuelle évolution. Il serait absurde de penser que de sélectionner des étudiants d'une promotion antérieure ou postérieure à celle que nous avons choisie serait plus légitime.

3. Notre positionnement par rapport au terrain

Afin d'avoir accès au contexte micro-sociologique¹¹¹, nous avons choisi de sélectionner et d'interroger des étudiants de la PH IVP sur leurs représentations du français en tant que langue et matière à enseigner. Si une mise en contexte macro- et meso-sociologique s'avérait incontournable, c'est bel et bien le contexte micro-sociologique qui était au cœur de nos préoccupations de chercheur.

Nous l'avons dit¹¹², le terrain s'est offert à nous. Nous sommes enseignante de français à la PH IVP depuis 2007. Nous avons accès très facilement aux étudiants ainsi qu'à tous les mécanismes internes de l'institution. Il s'agit de notre lieu de travail, nous connaissons bien les contenus et modes d'examen de chaque cours de français puisque nous les avons nous-mêmes enseignés, nous avons fait partie des commissions de révision des plans d'études institutionnels, nous avons été concernée directement par tous les bouleversements décrits plus haut, etc. Nous représentons donc nous-même l'institution d'une

111 Voir notre présentation du terrain au niveau macro-social, partie 2, pour plus de détails sur notre démarche en enchâssement.

112 Voir notre chapitre «Problématique et questions de départ», partie 1.

certaine manière. Il nous a été d'autant plus délicat de nous positionner en tant que chercheur dans ce contexte où nous exerçons professionnellement.

Notre rôle en tant que formateur [...] dans la HEP ensuite nous a mené à travailler régulièrement avec les formateurs de terrain que nous avons interrogés, tout comme nous avons été le responsable de la formation des novices ayant accepté de participer à notre étude. [...] Dans notre cas, l'*indigène* que nous rencontrons est issu d'un milieu familier, d'une *culture familière*. (Petignat, 2009, p. 79)

Nous ne sommes pas la première personne enseignante de HEP à effectuer un travail de recherche sur notre milieu professionnel. Si «assurer la double posture est loin d'être facile» (Kohn, 2001, p. 21), la position du «praticien-chercheur» est aujourd'hui reconnue en recherche qualitative (De Lavergne, 2007).

En sciences sociales et comportementales, on parle de la position «émique» et/ou «étique» du chercheur par rapport à son objet d'étude. Ces termes sont en réalité empruntés au linguiste américain K.Pike (Pike, 1954) et appliqués en sciences sociales pour désigner ce qui est vécu de l'intérieur («emic») et ce qui est observé de l'extérieur («etic»).

Lorsqu'on a à décrire un événement humain, la grille «etic» décrit, transcrit et caractérise les événements seulement à l'aide de critères spatio-temporels. La perspective «emic», au contraire, consiste à découvrir les rapports entre les composants du contexte à interpréter les événements d'après leur fonction particulière à la dynamique du système étudié. (Triantaphyllou, 2002, p. 25)

Ainsi l'on différencie entre la description externe à l'objet qui se base sur des critères tangibles et la mise en relation des mécanismes internes de l'objet.

Ces statuts semblent antithétiques à première vue. Il est pourtant tout à fait possible d'avoir dans certaines situations la double perspective. Par rapport à notre terrain, nous avons justement ce double statut : émique¹¹³ parce que nous appartenons à la PH IVP en

113 Nous avons ici francisé les termes de K.-L. Pike. C'est cette version que nous utiliserons dorénavant.

tant qu'enseignante de français et pouvons ainsi la pénétrer et l'observer de l'intérieur et étique¹¹⁴ puisque nous sommes extérieure au groupe d'étudiants que nous observons en tant que chercheur. Cela a constitué, d'un côté, un atout majeur dans notre travail : nous avons eu accès à des documents internes et nous avons une compréhension intime des mécanismes de l'institution. D'un autre côté, quelques précautions méthodologiques se sont imposées. Nous allons revenir plus longuement sur les implications de notre double statut et verrons comment nous avons négocié cette double identité de « praticien-chercheur » (Kohn, 2001) avec nos interlocuteurs dans notre chapitre « Anticipation de biais méthodologiques », partie 4.

Une recherche menée au sein de notre propre institution est une prise de risques qui implique un potentiel de « désenchantement »¹¹⁵ de notre statut institutionnel, de nos convictions didactiques, de nos pratiques d'enseignante ainsi que de nos propres représentations des « acteurs » et « co-acteurs »¹¹⁶ de cette institution (étudiants, direction, enseignants, etc.). Notre posture est d'autant plus délicate que nous avons à gérer notre connaissance intime du terrain et des pratiques qui y ont cours, connaissance dont nous devons en théorie nous distancier pour nous concentrer uniquement sur ce que nous disent nos informateurs, mais connaissances grâce auxquelles nous avons en même temps accès à un niveau de compréhension des sous-entendus de nos informateurs lorsqu'ils commentent l'institution. Il nous faudra, pour expliciter des pratiques plus ou moins officielles auxquelles nos informateurs font référence, non pas cacher nos connaissances, mais essayer de les articuler avec les témoignages, sous forme de questionnements par exemple.

Le « désenchantement » est lié dans notre cas au double travail d'« engagement » et de « distanciation » que nous devons effectuer par

114 C'est cette version que nous utiliserons dorénavant.

115 En référence au désenchantement « *Entzauberung* » du monde comme l'élimination de la magie chez M. Weber (Weber, 1964/2010, p. 134).

116 Nous avons précédemment parlé des « acteurs sociaux ». Nous allons par la suite revenir et définir la notion de « co-acteurs » dans le contexte de la mobilité académique, partie 3.

rapport à notre terrain. Dans *Engagement et distanciation* N. Elias met en lumière la difficulté des chercheurs, eux-mêmes acteurs de leur environnement, de se positionner de manière «scientifique» :

Jusqu'à nos jours, les sociologues sont toujours pris dans le piège d'un dilemme. Ils travaillent et vivent dans un monde où des groupes humains, petits ou grands, y compris celui auquel ils appartiennent, sont presque tous impliqués dans de rudes guerres de position et même, souvent, dans des luttes pour survivre. [...] Les scientifiques, en tant que membres de ces groupes, sont également impliqués dans ces conflits et idéologiquement engagés. (Elias, 1983/1993, p. 26).

La tension permanente entre «engagement» et «distanciation» entre laquelle oscille les rapports du chercheur avec son terrain n'est donc pas uniquement liée au fait d'être à la fois «praticien» et «chercheur» sur un même terrain ; tous les rapports sociaux y sont soumis. Dans notre cas toutefois nous y sommes doublement soumis : «*Comment séparer, en évitant équivoque et contradiction, leurs deux fonctions, celle du participant et celle du chercheur ?*» (Elias, 1983/1993, p. 29). N. Elias nous apporte un élément de réponse :

Il leur [les chercheurs] faut aussi une image claire de la position et des fonctions de leur propre zone de recherche ainsi que de leur propre situation à l'intérieur de la structure d'intégration englobante. (Elias, 1983/1993, p. 44).

Ainsi, c'est en gardant toujours à l'esprit notre positionnement par rapport à notre terrain ainsi que les implications de notre positionnement pour les personnes interrogées que nous pourrions tendre, non pas à l'objectivité, mais une à «objectivation». Travailler dans l'objectivation remet obligatoirement en question les conceptions ordinaires, socio-éducatives dans notre cas, et implique de potentielles mises au jour des écarts entre les discours et les pratiques observées sur le terrain. Nous avons très tôt pris conscience des risques de désenchantement et de remise en question des pratiques institutionnelles qu'impliquent notre problématique et notre terrain. Nous les avons acceptés.

Partie 3

Cadre théorique : s'approprier des outils conceptuels

1. La représentation sociale comme lieu de lecture des «rapports à»

Nous nous sommes donnée pour objet l'étude des rapports au français d'étudiants de la PH IVP et avons postulé que les représentations du français allaient être opératoires pour définir les rapports à la langue. Il convient dès lors de faire le point sur les différentes études déjà menées en didactique des langues et des cultures au sujet des représentations sur les langues. Avant tout, il nous faut cependant préciser au niveau théorique ce que nous entendons par «représentation» et le lien que la représentation entretient avec les «rapports à» un objet : qu'est-ce qu'une représentation, comment se créer une représentation, à quoi servent les représentations, quels effets peuvent avoir des représentations ? Autant de questions auxquelles ce chapitre de notre travail prétend donner des éléments de réponse afin de mieux cerner notre objet d'étude.

1.1 La représentation sociale : un concept retrouvé

Les représentations sont des entités en circulation dans notre vie quotidienne. Le terme de «représentation» est à l'origine une traduction de l'allemand de *Vorstellung* issue de l'ouvrage *Die Welt als Wille und Vorstellung* (Schopenhauer, 1819/2009). E. Durkheim sera le premier à utiliser la notion de représentation dans un travail sur la nature de la mémoire et des souvenirs (Durkheim, 1898). L'objet de la représentation, présent ou non, est premier. La représentation, c'est-à-dire sa remise en présence mentale, arrive chronologiquement dans un deuxième temps.

Représentation: action de mettre sous les yeux (représentation: all. *Vorstellung*, litt. présentation). Le terme paraît se rattacher à deux idées fondamentales, celle de la présence actuelle et celle de remplacement. (Morfaux, 1980, p. 315)

Dans «représentation», il y a bien étymologiquement «re» et «présentation» c'est-à-dire présentation renouvelée à l'esprit, d'objets, d'images, d'expériences, etc., surgies du passé. E. Durkheim en fait une analyse psychologique et sociologique. Il articule les «représentations individuelles» et les «représentations collectives», fondant ainsi la «sociologie des représentations» (Durkheim, 1898). Il considère les représentations collectives comme des interactions entre individus qui fixent leurs traditions et leurs habitudes. Elles seraient ainsi des formes d'appréhension du monde communes, héritées et constantes au sein d'un groupe.

Dans les années 1960, le psychologue S. Moscovici remet au goût du jour cette notion de représentation qui avait disparu des travaux en sciences sociales pendant plus d'un demi-siècle (Moscovici, 1961). Il considère les représentations comme un concept¹¹⁷. C'est grâce à ses travaux que le concept de représentation est devenu un «objet de recherche privilégié» (Perrefort, 2001, p. 36) en sciences sociales. Dorénavant, nous entendrons par représentation :

Tout système de savoirs, de croyances et d'attitudes, émanant d'agents collectifs, identifiant, justifiant, décrivant ou engendrant des pratiques socio-économiques, culturelles, religieuses ou politiques spécifiques. (Ferréol & Jucquois, 2003, p. 304)

Les représentations constituent un concept carrefour, au croisement des sciences humaines et sociales. Le concept est intéressant pour de

117 Nous entendons par concept ce qui «correspond à une représentation mentale symbolique d'une classe d'éléments permettant des manipulations intellectuelles» (Galisson & Puren, 1999, p. 37). S. Moscovici décrit les représentations comme «un concept perdu» en référence à cette éclipse. C'est pour détourner son expression que nous intitulons notre chapitre «un concept retrouvé» puisqu'en effet, depuis les années 1960, le concept a retrouvé une grande vitalité aussi bien en sciences sociales que dans d'autres champs.

nombreux domaines de recherches et appelle à un travail pluridisciplinaire.

Tout se passe comme si les représentations de la langue d'étude chez les linguistes n'avaient pas grand-chose à voir avec celles des psychologues. (Matthey, 1997, p. 323)

E. Durkheim déjà, avait bien senti la nécessité de décroiser les sciences et faisait appel sans complexe aussi bien à la sociologie qu'à la psychologie. Aujourd'hui l'étude des représentations est aujourd'hui attestée¹¹⁸ et la transversalité ne fait plus aucun doute :

Utilisée dans le champ de la didactique des langues, la notion de représentation brouille les cloisonnements disciplinaires, en donnant un objet commun aux enseignants de langues différentes, en installant des dimensions transversales qui mettent à mal les académismes et les traditions scolaires, et finalement les idées reçues. (Zarate, 1997, p. 8)

Les représentations recouvrent un grand nombre de phénomènes et de processus¹¹⁹. Le concept reste à manipuler avec grande prudence, en raison de sa polysémie (Castellotti & Moore, 2002, p. 7) : il est «difficile de parvenir à conceptualiser le terme» (Perrefort, 2001, p. 37). Au niveau terminologique, nous parlerons de «concept de représentation», mais de «notion de représentation sociale» (Xie, 2008, p. 40-41). Nous verrons d'ailleurs dans notre cadre méthodologique comment nous avons fait du concept de représentation un véritable concept opératoire.

118 «Elle est tenue pour un objet d'étude aussi légitime que cette dernière (la connaissance scientifique), en raison de son importance dans la vie sociale» (Jodelet, 1989/1997, p. 53); les représentations collectives sont des «objets d'intérêt scientifique» (Mannoni, 1998/2008, p. 42).

119 Les champs disciplinaires d'application étant très nombreux, il est impossible de faire le tour de toute la littérature scientifique touchant de près ou de loin aux représentations dans tous les champs disciplinaires. Nous allons devoir circonscrire l'objet de nos lectures théoriques et les orienter très tôt vers notre terrain, celui des futurs enseignants de langue étrangère du primaire en formation à Berne, et ce, en fonction de nos questions de recherche.

1.2 La représentation sociale: stable et évolutive à la fois

Les représentations qu'E. Durkheim nomme «collectives» ont donné naissance aux représentations dites «sociales». Dans les deux cas, on considère les représentations comme étant le produit de collectivités, du «concours» des individus:

Les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours. (Durkheim, 1898)

S. Moscovici considère les représentations comme étant en constante évolution. Les représentations auraient un caractère dynamique, changeant et relèveraient plutôt d'un processus d'adaptation au monde. Ses travaux ont montré qu'une représentation est une grille de lecture du monde. En tant que processus, il leur reconnaît un caractère dynamique et évolutif (Moscovici, 1961). C'est là ce qui différencie les représentations collectives d'E. Durkheim, plutôt stables, des représentations sociales de S. Moscovici, à caractère évolutif. En fait, nous allons voir que les représentations sont composées à la fois d'une partie stable et d'une partie évolutive. Quant à l'adjectif «social», plutôt que «collectif», il accentue l'idée d'appartenance à un groupe aux prises avec des réalités en constante évolution, à travers la représentation:

Le rajout du qualificatif *sociale* à «représentation» implique la prise en considération des «forces et contraintes» émanant de la société. (Seca, 2001, p. 40)

Les représentations sociales, dorénavant RS, sont donc le produit de groupes sociaux. Les représentations dites «naïves» étant justement les représentations «encore peu marquées par des stéréotypes socialement dominants» (Castellotti, Coste, & Moore, 2001, p. 108). Il semble incontournable de replacer la production des RS dans le contexte historique et social du groupe qui les produit, le phénomène en évolution s'inscrivant forcément sur un axe diachronique.

Les représentations trouvent leur fondement dans les discours institutionnalisés ou non sur la (les) langue(s) [...], dans les textes littéraires, médiatiques. Ces discours s'inscrivent dans l'histoire de chaque communauté, sont transmis, traités, stockés dans la mémoire collective et contribuent, à travers l'histoire, à construire chez le sujet des représentations [...]. (Perrefort, 1997, p. 52)¹²⁰

Les groupes sociaux produisent des RS sur tout et les RS touchent de nombreux aspects de la vie (Pouliot, 1994). « Toute représentation est une représentation de quelque chose » (Moscovici, 1961, p. 61). Toutefois, on ne forme pas de RS sur tous les objets qui se présentent à notre perception. Il y a un principe de sélection :

Les objets de RS sont essentiellement générés suite à un manque relatif d'informations par rapport à leur référent et en fonction de l'existence d'un degré de consensus ou de dissension dans le groupe qui les élabore. De tels objets doivent être pluriels, complexes, polymorphes, inconnus ou peu connus. Ils peuvent aussi être très familiers mais sources de polémiques, de conversations, de rêves, de répulsions et d'une dynamique sociale. (Seca, 2001, p. 60)

Ainsi, un groupe ne formerait de RS qu'au sujet d'objets qu'il ne maîtrise pas, soit par manque de connaissance, soit par absence d'unanimité à son sujet. Les RS seraient une forme de réponse à la difficulté de conceptualiser l'inconnu ou le mal connu¹²¹. Il s'agit dans un premier temps d'une réaction naturelle que d'appréhender une réalité mal connue en fonction des ressources et des connaissances dont on dispose.

Allant des modes de connaissances les plus scientifiques aux plus anodins, tout est construit socialement et malgré les apparences, rien ne va de soi.

120 Ces fameux discours préconstruits, stockés et transmis au sein des groupes nous rappellent par ailleurs la notion de « *prêt-à-penser* avec ses schémas, ses références et ses modèles pré-formatés et donc reproductibles » (Gohard-Radenkovic, 2012). Les RS sont en effet des notions rarement remises en question par les membres du groupe qui les considèrent comme des évidences.

121 Ainsi E. Gülich explique le comportement stigmatisant des enseignants face à une maladie qu'ils connaissent mal : « Faute de connaissance sur l'épilepsie, les enseignants cherchent à donner une interprétation en se référant à leur savoir quotidien » (Gülich, 2004, p. 271).

La brave mère de famille qui déclare constamment devant ses enfants à propos d'un commerçant plus ou moins malhonnête: «C'est un vrai Juif», n'a probablement aucune intention d'enseigner la haine ou le mépris des Juifs à ses enfants. Néanmoins, le résultat est identique: l'association suffit à créer une attitude «explicite». (Mannoni, 1998/2008, p. 25)

Le mécanisme de construction des RS se base sur une simple représentation mentale ou psychologique, qui est première, et donne ensuite naissance à une RS si elle est collective et reprise par un groupe. À son tour, la RS engendre des croyances, des clichés, des stéréotypes, des mythes, etc. (Mannoni, 1998/2008, p. 40). Les stéréotypes et les préjugés sont ainsi présentés comme le résultat potentiel de RS. On voit ici que les RS sont au cœur de l'étude des attitudes, préjugés, stéréotypes, etc. et forment donc le fondement des idéologies.

Les RS sont constitutives des idéologies de groupe et circulent par le biais de discours institutionnalisés, médiatiques ou littéraires. «L'importance du discours dans la formation et la transmission des représentations sociales» (Matthey, 1997, p. 320) ne peut qu'être soulignée:

C'est dans et par le discours que les représentations se construisent, se modifient et se transmettent. C'est aussi dans et par le discours qu'une représentation sociale est diffusée et circule dans un groupe social. (Moore & Py, 2008/2011, p. 276)

C. Serra parle des RS qui se manifestent dans le discours comme d'une «impulsion discursive» dont les auteurs ne cherchent pas à remettre en question l'origine ou le bien-fondé et dont la nature est, fondamentalement, de circuler au sein des discours:

[...] forme de citations parfois fragmentaires, aux contenus plus ou moins explicites, que les acteurs sont prêts à reconnaître comme propositions du savoir commun, sans s'interroger sur leur provenance. (Serra, 2000, p. 78)

Depuis S. Moscovici les RS sont considérées comme changeantes et en évolution. Cependant il est bon de distinguer deux niveaux: un niveau de RS effectivement en évolution, négocié dans chaque

interaction sociale, mais également un niveau de base stable, hérité à l'intérieur du groupe (Gajo, 2000, p. 40).

Toute représentation est organisée autour d'un noyau central. Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation. (Abric, 1989/1997, p. 215)

La représentation mentale¹²² que l'on nomme «noyau central» (Abric, 1989/1997, p. 226), ou bien encore «principe organisateur» (Doise, 1986), serait donc la base première de toute représentation. Ce noyau central serait la partie la plus stable de la RS, celle dont on hérite et que l'on se transmet au sein d'un groupe. Le système périphérique de la RS serait quant à lui composé d'éléments plus mobiles, changeants et en constante évolution. On distingue deux étapes à la production de RS :

Une représentation sociale s'élabore selon deux processus fondamentaux : *l'objectivation* et *l'ancrage*. (Moscovici, 1961, p. 107)

Par «objectivation», on entend le fait de poser quelque chose comme «objet» de représentation. Il y a dans un premier temps une sélection de noyau dur à effectuer, parmi les divers objets inconnus ou mal connus¹²³. Quant à l'ancrage, le second processus, il sert à rendre fonctionnelle la RS :

Ancrer une représentation consiste dans l'activité de l'enraciner dans l'espace social afin d'en faire un usage quotidien. L'ancrage permet une utilisation concrète et fonctionnelle de l'objet de RS. (Seca, 2001, p. 65)

On peut d'ailleurs effectuer un judicieux parallèle entre le fonctionnement de l'ancrage qui s'insère dans le contexte social en se greffant

122 Selon la définition : « Les représentations mentales, c'est-à-dire les actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés » (Bourdieu, 1980a, p. 135).

123 Cette étape d'objectivation se divise en sous-étapes successives : la sélection de l'objet, la schématisation et la naturalisation. Le phénomène d'objectivation, citons la célèbre analyse effectuée au sujet d'une publicité pour les pâtes *Panzani* (Barthes, 1957), où la fonction de relais qu'exerce l'objet est bien démontrée.

sur des schèmes déjà établis au sein du groupe et le fonctionnement de «l'habitus»¹²⁴ qui se réajuste lui aussi en permanence sur fond d'acquis (Xie, 2008, p. 53). Si la RS permet aux membres d'un groupe de manier des notions complexes, inconnues ou mal connues, alors l'ancrage comporte forcément un aspect prototypique de simplification de l'objet. Cette réduction semble nécessaire à la maniabilité quotidienne du complexe.

Il s'agit de rendre intelligible ce qui est nouveau ou étranger et de permettre une meilleure communication en offrant des outils communs. (Castellotti & Moore, 2002, p. 9)

La finalité des RS est de permettre la communication. Les RS déterminent aussi bien leur mode de production que leur fonctionnement. Elles sont des productions collectives plus ou moins subjectives qui ont un effet sur le monde social: définir/produire les croyances, les mythes, les stéréotypes, etc. propres au groupe. Ainsi, nous adoptons la définition suivante:

C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. (Jodelet, 1989/1997, p. 53)

La RS est «forme de connaissance» en cela qu'elle permet d'aborder l'inconnu / le mal connu / le polémique. Elle est «socialement élaborée et partagée»: elle est le produit de l'interaction sociale et utilise cette interaction pour se diffuser. Elle est à «visée pratique» puisqu'elle remplit des fonctions sociales. Enfin, elle «concour(t) à la construction d'une réalité commune» en cela que, construite socialement, elle participe également à la construction du monde social.

La représentation sociale, comme toute représentation, est une manière de catégoriser des situations, des événements, des individus, pour interpréter l'environnement [...] et pour y agir. (Coste, 1997, p. 109)

124 Nous allons revenir sur le concept d'«habitus» développé par P. Bourdieu (Bourdieu, 1979a, p. 112) dans notre chapitre sur la formation des enseignants, partie 3.

Les RS remettent en présence mentalement les objets à l'origine de la représentation, mais produisent en même temps des phénomènes qui influencent les objets, des représentations. Il s'agit d'une des caractéristiques fondamentales des RS.

Objets socialement construits, les représentations sociales participent donc, en retour, à la construction du social qui les a produites. (Mannoni, 1998/2008, p. 122)

Les RS produisent des RS. Elles sont à la fois un produit et un processus de production. On parle ainsi de la double nature des RS.

Les représentations sont foncièrement sociales [...]. Cette dimension sociale se manifeste autant dans la forme (en tant que reflétant un processus) des représentations que dans leur contenu (objet). (Gajo, 2000, p. 39)

Il y aurait ainsi deux types de RS, celles dites «préfabriquées» que l'on se transmet, c'est-à-dire le produit, et les RS «en construction» qui s'élaborent au moment de leur énonciation, c'est-à-dire en processus de production (Moore & Py, 2008/2011, p. 276). E. Durkheim déjà avait bien vu au 19^e siècle la double nature des RS et décrit alors le fonctionnement de leur reproduction :

Une fois qu'un premier fond de représentations s'est ainsi constitué, elles deviennent [...] des réalités partiellement autonomes qui vivent leur propre vie. Elles ont le pouvoir de s'appeler, de se repousser, de former entre elles des synthèses de toutes sortes [...]. Les représentations nouvelles, qui sont le produit de ces synthèses, sont de même nature : elles ont pour causes prochaines d'autres représentations collectives [...]. (Durkheim, 1898)

En plus de pouvoir se reproduire, les RS ont pour particularité de s'auto-légitimer. Elles répondent donc à un processus de formation en partie autonome.

On peut noter que les stéréotypes peuvent altérer la perception de la réalité pour construire des images compatibles avec les représentations du stéréotype. (Moore, 2001, p. 14)

Circulant au sein d'un groupe dans et par le discours, les RS préfabriquées et en construction sont indéniablement des produits d'interactions.

1.3 La représentation sociale comme le produit d'interaction(s)

Par opposition aux représentations individuelles, les représentations «sociales» sont le produit de collectivités ou plus précisément de groupes. Elles sont forcément aux prises avec des conventions sociales, des normes, des traditions de groupes :

N'importe qui ne fait, ne pense et ne dit pas n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe qui, n'importe quand, n'importe où, dans n'importe quelle situation, à n'importe quelle fin, avec n'importe quel effet. (Windisch, 1989/1997, p. 193)

Les RS sont codifiées et des dimensions affectives en découlent. Les RS touchent en effet l'affect et les émotions. E. Durkheim avait d'ailleurs bien vu lui aussi que les RS étaient le produit d'interactions sociales quand il parlait du nécessaire «concours» des individus dans leur production. Il affirme même que les RS sont le propre du groupe :

Un homme qui ne penserait pas par concepts ne serait par un homme; car ce ne serait pas un être social, réduit aux seuls percepts individuels, il serait indistinct et animal. (Durkheim, 1912, p. 626)

C'est l'idée que S. Moscovici défend également lorsqu'il parle de la métaphore du «chœur» que forment les membres d'un groupe : c'est le propre d'une société ou d'une culture que de former un «chœur» et d'avoir des RS (Moscovici, 1961)¹²⁵. La représentation est donc

125 Cette dynamique semble aujourd'hui établie : dans «la force des représentations» (Bourdieu, 1980a, p. 135-148), P. Bourdieu démontre que les RS forme l'identité et l'unité du groupe; G. Zarate affirme qu'il n'y a pas de groupe sans RS : «il n'y a de réalité sociale qu'à travers les représentations qui y circulent» (Zarate, 1997, p. 7) et S. Hall écrit : «Representation is the process by which members of a culture use language to produce meaning» (Hall, 1997, p. 61).

aussi bien un produit social qu'un reflet de la société qui le produit et des liens qui unissent ses membres. Il semble néanmoins nécessaire de dépasser la simple opposition entre représentation individuelle et représentation sociale. Les représentations individuelles ne concourent-elles pas à la production des RS? Les RS n'influencent-elles pas justement les représentations individuelles? Il paraît beaucoup plus fécond de voir par quelles dynamiques elles s'enchevêtrent et s'autodéterminent entre elles. Au final les RS, reprises et véhiculées par les individus, sont toujours des interprétations individuelles de RS. Il y a en effet une tension permanente entre la part d'individuel et la part de collectif dans toute représentation :

La position d'une représentation sociale n'est donc ni entièrement du domaine social, ni entièrement du domaine individuel et ce sont les mises en écho entre ces différents niveaux d'articulation qui informent la vitalité (au sens de mouvement) des représentations. (Moore, 2001, p. 16)

Il paraît vain d'opposer RS et représentations individuelles qui ne sont qu'interprétation, détournement, exagération, contre-pied, etc. des RS et qui se définissent donc forcément par rapport aux RS. Il s'agit au contraire de considérer leur dynamique, leur mouvement, leur vitalité, au sein des allers retours qui s'opèrent entre les unes et les autres. Si les RS sont bel et bien un phénomène social, elles se situent à mi-chemin entre l'individuel et l'interaction. La perception, l'interprétation, l'utilisation et la transmission de notions élaborées collectivement se trouvent bien au croisement des deux.

1.4 Les notions proches

Les RS touchent à de nombreux domaines et affectent les individus aussi bien que les groupes. Il s'agit cependant de ne pas faire d'amalgame entre des notions proches ou associées aux RS et les RS elles-mêmes. Il règne parfois une confusion entre de nombreux termes et nous allons tenter de les distinguer et de faire de chacune

une «définition différentielle» (Mannoni, 1998/2008, p. 11), pour ensuite les utiliser à bon escient.

Il nous faut tout d'abord préciser que ce travail est extrêmement délicat. On le voit notamment dans les difficultés que déclarent rencontrer les chercheurs qui se risquent à la traduction de ces notions. C. Kramsch par exemple, cherchant à naviguer entre le français et l'anglais, déclare :

My first reaction [...] is to wonder how I managed to do without a notion as useful as that of *représentation sociale* in thinking about second language acquisition in multilingual contexts. But I am not sure to understand what it really means. My first impulse is to attach it to various equivalents offered by the authors and entries: attitudes, beliefs, stereotypes, frame of reference, connotations, social norms, values, discursive construction, categories and categorizations [...] beside the differences in disciplinary boundaries, there is a more fundamental difference between the French and the English notions of representations. In the Anglophone world, representation is precisely not action or social practice [...] By contrast, the French notion of *représentation sociale* covers thought and action, knowledge and practice, the saying and the doing [...] (Kramsch, 2008/2011, p. 320)

Il ne s'agit pas seulement de difficultés au niveau de la langue, mais de difficultés de traduction de notions derrière lesquelles se cachent, d'une langue à une autre, différentes traditions scientifiques, différents courants de pensées. Nous resterons quant à nous prudemment dans la tradition francophone¹²⁶.

126 Cependant, il nous semble indispensable de montrer que les mêmes problèmes se posent avec l'allemand. Chez L.-M. Morfaux et A. Schopenhauer que nous avons cités plus haut, «représentation» est traduit par *Vorstellung*, soit l'idée mentale de l'objet. Cependant, S. Moscovici et D. Caspari parlent en allemand de «représentation» comme de *Darstellung* (Caspari, 2006), (Moscovici, 1989/1997), insistant sur l'aspect plus théâtral de la représentation. Suivant le contexte, il est également possible de traduire «représentation» par *Einstellung* qui est peut-être plus proche de «attitude» et plus changeant ou encore par *Grundhaltung* qui fondamentalement est légèrement plus stable. La tâche est malaisée et les distinctions que nous allons tenter de dégager n'engagent que nous.

Commençons à présent par essayer de différencier «représentation» de la notion de «attitude» introduite en sciences sociales dès 1918 (Doise, 1989/1997, p. 240).

Les deux notions, celle de représentation et celle d'attitude, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. (Castellotti & Moore, 2002, p. 7)

S. Moscovici considère trois dimensions de la représentation (Moscovici, 1961, p. 69) : l'information (la chose, l'objet), le champ (le contexte où elle s'intègre) et l'attitude. L'attitude est présentée comme l'une des dimensions de la représentation. Ici la différence entre représentation et attitude réside dans la production de la représentation : l'attitude est présentée comme étant le produit de la représentation, c'est-à-dire une forme visible de la représentation.

L'attitude est une organisation psychique ayant une orientation négative ou positive par rapport à un objet, orientation qui se dévoile soit par un comportement global, soit par une série de réactions dont la signification est commune (Moscovici, 1961, p. 498)

E. Durkheim considérait l'attitude comme étant symptomatique de la représentation : «C'est évidemment un ensemble de représentations qui lui dicte son attitude». (Durkheim, 1898). Le lien entre attitude et représentation est bien attesté et il est légitime, selon que l'on désigne l'origine ou la conséquence, de parler aussi bien de représentation ou de l'attitude engendrée par la représentation. S. Moscovici différencie également la représentation du «mythe», auquel on attribue souvent une connotation péjorative.

Le mythe est considéré dans et par notre société comme une forme «archaïque» et «primitive» de penser et de se situer dans le monde. [...] Or, notre point de vue est très clair : ces représentations (sociales) ne sont ni une forme «archaïque» ni une forme «primitive» de penser ou de se situer dans le monde, elles sont de surcroît normales dans notre société. (Moscovici, 1961, p. 41)

Ce n'est pas tant dans le fond que dans l'utilisation qui est faite du terme qu'il faut donc chercher la différence entre les deux notions, toutes deux étant le propre de l'homme social. S. Moscovici distingue ensuite la RS de «l'opinion», qu'il considère comme un «moment de la formation des attitudes et des stéréotypes» ou bien encore comme un «comportement en miniature» (Moscovici, 1961, p. 44). L'opinion est elle aussi une conséquence de la représentation. En ce qui concerne la notion d'«image», elle est plus complexe. Les images sont :

[...] des espèces de «sensations mentales», des impressions que les objets, les personnes, laissent dans notre cerveau. (Moscovici, 1961, p. 45)

Il n'est dans cette définition ni question de collectif ni de social. Les images seraient plutôt de l'ordre de l'individuel et fonctionneraient de la même manière que les sensations. Elles fonctionneraient comme un filtre, un «écran sélectif», pour nous rappeler des objets/personnes/expériences passées. C'est justement cette notion d'«image» et non celle de représentation que S. Moscovici a finalement choisi de garder pour son ouvrage *La psychanalyse, son public et son image* mettant les représentations sociales sur le devant de la scène des sciences sociales.

Enfin nous ne pouvons faire l'impasse sur la notion de «stéréotype» qui intéresse tant la didactique des langues et des cultures et en particulier les enseignements dits «interculturels». À l'origine, le terme de stéréotype vient de la typographie. Au 18^e siècle, le stéréotype permettait de reproduire un caractère ou une image pour l'imprimerie. Par extension, il a fini par désigner tout ce qui reproduit une image fixe. Comme les RS, les stéréotypes sont intégrés dès l'enfance par l'individu et lui permettent d'afficher son appartenance à un groupe et de réduire la complexité du monde à des fins de communication. De par les processus d'objectivation et d'ancrage le stéréotype passe lui aussi forcément par une phase de simplification. On peut le décrire comme un «raccourci discursif [...] facilitateur de communication» (Xie, 2008, p. 47). Nous entendons par stéréotype :

Attribution d'une propriété à un groupe social, à un de ses membres, ou encore à un objet ou une institution considérés comme emblèmes du groupe. (Oesch-Serra & Py, 1997, p. 31)

Facilement repérables dans le discours, notamment grâce aux modalisations (Oesch-Serra & Py, 1997, p. 49), les stéréotypes servent à appréhender le monde et en particulier l'inconnu / le mal connu / le polémique de manière fonctionnelle et pratique dans le cadre d'un groupe. Dans ce sens, le stéréotype est une réaction inévitable et finalement nécessaire dans un premier temps, pour aborder l'inconnu. Comme la RS, il fonctionne sur un mode de simplification du phénomène: «La stéréotypie désigne un état de simplification des dimensions» (Moscovici, 1961, p. 498) et opère finalement au détournement de l'objet. Certains vont même jusqu'à parler de la «fausseté» intrinsèque au stéréotype (Perrefort, 2001, p. 39). Aujourd'hui il est utilisé dans le discours populaire pour désigner l'utilisation opiniâtre de simplifications réductrices et connotées péjorativement¹²⁷.

S. Moscovici compare enfin les fonctions des RS à celles de la propagande, mais il insiste sur le fait que la propagande fonctionne de manière beaucoup plus simpliste, véritablement sur le mode du stéréotype qui attribue à chaque objet/people/etc., une valeur unique et invariable. L'étude des stéréotypes nationaux, relève de la «psychologie des peuples»:

(Préjugés, stéréotypes et plaisanteries) ne constituent que la partie émergente de l'iceberg. Tant les représentations sociales que la réalité des contacts sont plus diverses et plus complexes. (Windisch, 1992, p. 159)

127 Si le stéréotype nous intéresse tout particulièrement en didactique des langues et des cultures, c'est premièrement parce qu'il est considéré comme «un obstacle à la connaissance de la culture étrangère» (Xie, 2008, p. 48). Il a de plus ceci de fascinant que le stéréotype renseigne finalement plus sur la société émettrice du stéréotype que sur le groupe catégorisé (Zarate, 1993, p. 30). Il convient non pas de faire l'impasse sur les stéréotypes dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, mais au contraire de s'y intéresser en tant que lieu de lectures des préoccupations d'un groupe.

1.5 La représentation sociale comme transformation de l'objet

Le propre d'une représentation est de ne jamais se penser comme telle, et d'occulter les distorsions et les transformations qu'elle véhicule inéluctablement. (Blanchet & Gotman, 2007, p. 23)

On peut chercher à appréhender les RS que l'on a par rapport à soi, par rapport aux autres, par rapport à sa profession, son parcours, etc. Tout l'intérêt d'un travail sur les RS consiste à en étudier les processus de formation, de transformation et de diffusion: «La dynamique de la représentation compte davantage que son caractère collectif» (Moscovici, 1989/1997, p. 88). Les RS ne sont pas justes ou fausses (en fonction de quoi d'ailleurs?): elles sont présentes et il s'agit pour le chercheur de voir avec quel(s) effet(s).

La moindre enquête un peu sérieuse révèle pourtant l'écart entre l'état réel de la socialisation dans un groupe et sa modélisation représentationnelle. (Kaufmann, 2004, p. 129)

Il ne sert à rien de chercher le «vrai» ou même la part de vérité qui peut (peut-être?) se cacher derrière une RS. Le processus même de la RS implique nécessairement une transformation simplificatrice de l'objet.

Une «re-présentation», implique par ailleurs l'axe temporel. Il s'écoule un certain temps entre la présentation originale de l'objet, qui peut être déjà en soi une RS, à l'esprit et la «re-présentation» de cet objet. Le temps implique forcément un changement. Les RS sont vivantes, organiques et constitutives du groupe social. Nous l'avons vu, elles ne sont pas figées, mais évoluent dans le temps¹²⁸. Tous s'accordent en tout cas sur ce point: que la RS soit représentative ou non d'une réalité, là n'est pas la question.

128 Prenons l'exemple des connotations négatives qui circulent dans le monde occidental à l'encontre des Musulmans depuis les événements du 11 septembre 2001 à New York. Le cliché du «Musulman extrémiste et terroriste» a pris une ampleur sans précédent et qui montre bien à quel point les RS sont liées aux sociétés qui les produisent et, surtout, ancrées dans l'historicité.

Savoir si cette image est exacte ou non, fidèle ou non, représentative ou non, n'a évidemment aucun intérêt pédagogique relatif. (Porcher, 1986)

Si les stéréotypes et les représentations sociales sont nécessaires pour l'interface entre l'individu et le monde, qu'ils soient «vrais» ou «faux» n'importe guère. La RS ne représente pas du réel, elle n'est pas «vraie». Elle n'est pas non plus «fausse» ou imaginaire. Elle est bien réelle et vraie en tant que représentation. La RS est une interprétation, une «approximation» (Moore, 2001p. 10), qu'il convient d'étudier pour ce qu'elle est et qui fonctionne sur le mécanisme du rappel.

Une représentation est différente de l'objet. La perception engendrée par le concept se distinguera nécessairement de la perception qui a sous-entendu initialement le concept. [...] Représenter une chose, un état, n'est en effet pas simplement le dédoubler, le répéter ou le reproduire, c'est le reconstituer, le retoucher, lui en changer le texte. (Moscovici, 1961, p. 56)

Se représenter un objet, c'est le changer. Il y a transformation à travers le processus de représentation. Il y a également mise à distance de l'objet.

(La représentation) est une forme de connaissance par le truchement de laquelle celui qui connaît se replace dans ce qu'il connaît. De là découle l'alternance qui la caractérise: tantôt représenter, tantôt se présenter. De là également prend naissance la tension au cœur de chaque représentation entre le pôle passif de l'empreinte de l'objet – la figure et le pôle actif du choix du sujet – la signification qu'il lui donne et dont il l'investit. (Moscovici, 1961, p. 63)

À travers la métaphore de pôle passif et de pôle actif, nous retrouvons de nouveau cette idée de noyau dur de la RS qui se caractérise par sa stabilité et les systèmes périphériques qui l'accompagnent qui sont plus souples et changeants.

Toute modification du noyau central entraîne une transformation complète de la représentation, alors que des contradictions pourront apparaître et être supportées dans le système périphérique. (Xie, 2008, p. 43)

B. Py applique un principe de la linguistique structuraliste aux RS, en distinguant le «signifiant» d'une RS, c'est-à-dire la forme

discursive qu'elle prend, le véhicule de la RS et le «signifié», c'est-à-dire son contenu, ce qui est véhiculé (Py, 2000, p. 16). S. Moscovici distingue quant à lui une face figurative, le «signifiant», et une face symbolique, le «signifié», qui touche à la transformation de l'objet. Nous nous sommes inspirée du schéma de J.-M. Seca (2001, p. 32), pour montrer comment tout s'influence au cœur de ce processus. Si «changer c'est produire des effets» (Durkheim, 1898), alors les RS produisent forcément des effets et remplissent des fonctions sociales.

1.6 L'influence des représentations sociales sur les pratiques sociales

L'un des attributs de la RS est de produire une «théorie» à propos de l'objet (Moscovici, 1961, p. 74). C'est de cette théorisation de l'objet que découlent des pratiques¹²⁹ sociales. Tout l'enjeu de l'étude des RS est de saisir les mécanismes de construction des RS pour mieux en mesurer l'influence sur le monde social.

Savoir «qui» produit ces systèmes est moins instructif que de savoir «pourquoi» on les produit. En d'autres mots, pour pouvoir saisir le sens du qualitatif social: il vaut mieux mettre l'accent sur la fonction à laquelle il correspond que sur les circonstances et les entités qu'il reflète. (Moscovici, 1961, p. 75)

L'analyse des RS passe dans un premier temps par l'identification des mécanismes de construction (objectivation et ancrage), puis par le repérage des fonctions et enfin par l'identification des catégories émergentes, c'est-à-dire l'accès aux fameuses «cartes mentales» du sujet (Seca, 2001, p. 100). Les représentations induisent des rapports à, des attitudes, des comportements, des pratiques.

Certains identifient les fonctions des représentations sociales comme triples: fonctions de savoir, fonctions identitaires et fonctions justificatrices (Moore & Py, 2008/2011, p. 272). D'autres en distinguent quatre:

129 Nous définirons et étudierons en détail sur la notion de «pratique» dans notre chapitre «enseignants en formation», partie 3.

Les quatre fonctions des représentations sont celle de catégorisation cognitive des objets, d'identification sociale et individuelle, d'orientation et de prescription des comportements, de référentiels ou de gisements de savoirs pour des justifications ou des rationalisations. (Seca, 2001, p. 80)

Les RS ont des fonctions de simplification à des fins pratiques d'utilisation et de transmission au sein du groupe. Elles impliquent forcément une transformation de l'objet. Nous savons également qu'elles occupent des fonctions identitaires, permettant l'adhésion à un groupe d'appartenance et le maintien de l'identité du groupe (le «chœur» de S. Moscovici) et rappelons-le, également des fonctions d'accès au savoir puisqu'elles sont selon la définition de D. Jodelet une «forme de connaissance». C'est cependant dans les pratiques des individus que les RS sont le plus facilement observables. Leurs effets y sont alors le plus notables.

Les représentations en tant que telles ne se livrent pas directement comme «observables» mais il est cependant possible de les «traquer» dans les pratiques discursives qui sont considérées comme le lieu privilégié d'émergence des représentations. (Marquillo Larruy, 2000, p. 115)

Les pratiques sociales sont influencées par les RS. Plus précisément, les RS génèrent des prises de positions (Doise, 1986, p. 89), des mœurs, des croyances, des attitudes, etc. et des pratiques. Les RS légitiment les pratiques sociales du groupe en plus de leur fonction référentielle de base. Si les RS peuvent être le moteur de nos actes (Brohy, 2005/2008, p. 144), il est convenant d'être prudent :

Mais les attitudes et représentations sont parfois contradictoires à l'intérieur d'une même personne. Elles renvoient simplement à l'identité plurielle des citoyennes et citoyens des sociétés modernes, car, tout comme l'intelligence, l'identité est multiple. (Brohy, 2005/2008, p. 153)

Il semble que les fonctions possibles des RS soient aussi variées et multiples que les RS elles-mêmes. Nous allons à présent nous recentrer sur notre terrain et voir dans quelle mesure les RS peuvent influencer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères et avec quels effets potentiels.

1.7 Les représentations sociales et les pratiques d'enseignement

Si les représentations engendrent des pratiques, quelles sont les pratiques d'enseignement que peuvent engendrer des représentations sur l'enseignement en général ou sur les contenus de l'enseignement? La littérature sur les représentations du FLE des apprenants de FLE est riche, le concept de représentation étant de nos jours très utilisé en didactique des langues et des cultures (Moore, 2001, p. 9). Cependant, notre problématique à nous, ne porte pas tant sur les représentations de l'apprentissage du FLE que sur les représentations de l'enseignement du FLE. Les RS des enseignants sur leur objet d'enseignement (ici une langue et une culture étrangère) ne sont que rarement traitées, ce qui semble très étonnant étant donné la nature de l'enseignement. Certains se sont penchés sur l'évolution des représentations de futurs enseignants spécialistes de langues à travers un curriculum transdisciplinaire incluant un séjour de mobilité (Gohard-Radenkovic, 2008); d'autres sur les représentations du FLE de futurs enseignants de FLE (Ferreira Da Silva, 2012). Les enseignants semblent former un groupe professionnel en lien étroit avec la formation et la diffusion des RS :

Nous voulons parler de ces professions dont les membres sont des «représentants» et ont pour travail de participer à la création des représentations. Que sont d'autre les «vulgarisateurs scientifiques», les «animateurs culturels», les «formateurs d'adultes», etc., que des représentants de la science, de la culture, de la technique auprès du public [...] ? Que font-ils d'autre, malheureusement souvent sans le vouloir et sans le savoir, que de participer à la constitution de représentations sociales ? (Moscovici, 1961, p. 41)

Les enseignants, comme tous les individus appartenant à un groupe, véhiculent de manière consciente ou non des RS. De par leur métier et la responsabilité de transmission de contenus que leur concède la société, ils sont au cœur des RS. Le travail des RS est fécond dans de nombreux domaines de recherche et le domaine de l'enseignement semble être par excellence un domaine d'application de ces recherches. Pourtant, le travail des RS a été long à s'implanter dans le champ éducatif. En 1989, on considérait encore que :

Il y a encore peu de recherches dans le domaine éducatif où les représentations sociales occupent, en tant que telles, une place centrale. (Gilly, 1989/1997, p. 383)

Il était déjà pourtant prouvé que les RS des enseignants influencent le traitement des élèves et qu'elles ont un impact très fort sur leurs pratiques d'enseignement.

A réussite identique, les élèves ne se voient pas attribuer, en moyenne, les mêmes attitudes à l'égard des mathématiques par les professeurs (dans les cas d'enfants d'ouvriers immigrés et dans les cas des enfants du secteur tertiaire). (Gilly, 1989/1997, p. 399)

D'autres études sont venues le confirmer depuis et notamment une étude qui montre comment les élèves ayant un prénom étranger sont inconsciemment discriminés par les enseignants. Les enseignants suisses expliqueraient systématiquement l'échec scolaire de leurs élèves issus de l'immigration par leurs appartenances et non par les raisons habituellement avancées dans le cas des élèves suisses (Ak-kari, 2008, p. 60).

Depuis les années 1980, les travaux sur les RS dans le champ éducatif se sont multipliés. Si les recherches sur les attitudes et les représentations au sujet des langues sont même devenues courantes (Brohy, 2005/2008, p. 145), nous tenons bien là un concept de représentation «retrouvé». L'importance d'un travail sur les représentations dans la formation des enseignants¹³⁰ n'est plus à prouver (Alle-mann-Ghionda, et al., 1999), (Baillauquès, 2001).

«Représentations des langues», «représentations de l'apprentissage», «représentations de l'étranger», (Zarate, 1997, p. 8), si la liste ne s'arrête pas là on peut imaginer des travaux sur les RS des enseignants, comme sur celles des élèves, portant aussi sur les discours

130 La didactique des langues et des cultures appelle même depuis les années 1990 à un travail de sensibilisation aux représentations des élèves, notamment dans une perspective d'ouverture aux langues et aux cultures étrangères. Voir notre chapitre «la formation des enseignants», partie 3, pour une étude approfondie de l'importance accordée par les chercheurs au travail des représentations dans la formation des enseignants.

de l'institution, sur les discours sur l'institution, sur les métiers de l'enseignement, sur les situations d'apprentissage, etc. Les possibilités étant innombrables, le champ des applications possibles est tout aussi vaste. De futurs enseignants ont forcément des représentations du FLE, ainsi que des représentations de leurs apprentissages du FLE, de leurs expériences d'enseignement du FLE et de leur future pratique professionnelle.

Parmi les acteurs impliqués dans les politiques linguistiques, les enseignants occupent une place particulière :

Chacun [...] agit dans le cadre d'une planification linguistique selon des logiques et des objectifs qui lui sont propres. Il est important d'élucider : comment chaque sujet se positionne par rapport à l'objet, quels concepts par rapport à l'objet il sélectionne prioritairement, comment il les interprète, comment il construit sa représentation en agaçant divers concepts, de quelle façon il traduit sa représentation dans ses pratiques. (Cavalli, 1997, p. 92)

Les enseignants forment un groupe dont les pratiques professionnelles reflètent des RS, qu'ils contribuent à développer et à diffuser. Leurs propres expériences scolaires d'apprentissage contribuent à leurs représentations de l'école, de la fonction enseignante et des dispositifs éducatifs. Nous approfondirons par la suite l'idée qu'ils mobilisent «des schèmes opératoires» issus de leur «habitus» et de leurs RS dans leurs pratiques d'enseignement en construction (Perrenoud, 1994a). Si l'on se construit par rapport à ce que l'on connaît, alors les enseignants construisent leurs pratiques d'enseignement par rapport aux méthodes d'enseignement dont ils ont eux-mêmes fait l'expérience ou aux méthodes qui leur sont présentées dans la formation.

Les futurs enseignants entrent en formation avec des modèles de référence socioculturels et scolaires intériorisés forts, c'est-à-dire des modèles partagés par les membres d'une société et qui touchent, entre autres, les différentes branches professionnelles et donc aussi (surtout?) la profession d'enseignant. (Cadet, 2006, p. 44)

Ainsi, les enseignants auraient intériorisé des modèles de pratiques enseignantes déterminantes de leurs RS de la profession enseignante

et déterminantes pour leur future pratique professionnelle, nous y reviendrons en détail. Dès lors, il convient de travailler les représentations en amont, au cours de la formation initiale des enseignants, afin de prendre conscience qu'elles sont socialement construites et ne relèvent pas de l'évidence. Ce travail doit néanmoins s'accompagner de prudence :

Si l'on commence à savoir décrire les représentations en début apprentissage, le chercheur sait-il pour autant nommer celles qui sont attendues en fin de cursus? (Zarate, 1997, p. 9)

En débusquant les liens entre RS et pratiques d'enseignement, on invite à la « décentration » de l'enseignant et de l'apprenant, c'est-à-dire la prise de conscience de la relativité de ses croyances¹³¹. Les recommandations en termes de formation des enseignants et des apprentissages scolaires prônent pour ce faire les démarches réflexives, c'est-à-dire avant tout un travail de réflexion sur soi pour « favoriser les efforts de décentration » (Castellotti & Moore, 2002, p. 20).

Ce travail sur les représentations a cependant des conséquences puisqu'il peut occasionner une transformation des représentations. Ces transformations sont à questionner avec la plus grande prudence aux niveaux épistémologique et éthique :

À quel titre l'école peut-elle prétendre modifier les représentations des élèves et ainsi infléchir les valeurs héritées de la famille? (Zarate, 1997, p. 9)

On est en effet en droit de se demander quel est le rôle de l'école et où se situent ses limites. Elle questionne ici l'importante question éthique de la légitimité qui se cache derrière le travail des RS dans le cadre de l'enseignement. Nous reviendrons plus longuement sur le rôle de l'école et de l'enseignement dans notre chapitre « La formation des enseignants ».

131 et du fait que l'on projette sa propre grille d'interprétation du monde, ses propres RS, sur les phénomènes que nous rencontrons.

1.8 Les RS d'une langue comme lieu de lecture des rapports à cette langue

Les RS sont particulièrement observables dans les pratiques, elles le sont donc également dans les pratiques discursives. «En tant que sous-ensembles des représentations sociales, les représentations spécifiques à chaque langue viennent fournir des matrices de perception supplémentaires» (Perrefort, 2001, p. 150). Les RS sont d'ailleurs principalement étudiées à travers des analyses conversationnelles, c'est-à-dire par le biais d'analyses de récits de diverses natures. La particularité des RS sur les langues, c'est que justement les langues sont le médium de la circulation et de la production des RS :

Etudier les représentations qu'ont les acteurs sociaux de la pluralité des langues, des relations entre ces langues, de leur apprentissage ou de leur usage présente, par rapport à l'étude d'autres types de représentations sociales, la particularité majeure que c'est le médium d'une langue, première ou non, que de telles représentations deviennent l'objet de discours, qu'elles s'expriment ou se trahissent, se dévoilent ou se dissimulent, se construisent ou se transforment. (Castellotti, et al., 2001)

Les langues occupent une place toute particulière dans l'étude des RS puisque c'est grâce à la communication qu'un groupe se transmet ses RS.

C'est fondamentalement à travers sa langue qu'une communauté codifie ses croyances, valeurs, et normes. (Kelly, Elliott, & Fant, 2001, p. 201)

Les linguistes ont appréhendé les RS et les stéréotypes en linguistique en étudiant tout particulièrement «leurs manifestations discursives» (pour reprendre l'expression de Mondada, 2004), c'est-à-dire comme un lieu où se manifestent des opérations discursives: «la forme discursive du stéréotype, sa construction dichotomique, sa nature sociale et sa fonction sémiotique» (Perrefort, 2004, p. 266)¹³².

132 Toujours dans le domaine de la linguistique, d'autres distinguent deux traitements possibles des représentations, l'un portant sur le fond des RS et permet-

Nous travaillons, quant à nous, non pas en linguistique, mais en didactique des langues et des cultures et nous intéresserons plutôt au fond qu'à la forme des RS sur une langue et aux impacts de celles-ci sur le monde social. Une langue est un objet de représentations fortes, elle cristallise des attitudes, des comportements, des discours: «la (/les) langue(s) s'institue(nt) comme lieu de la cohésion et de l'unité sociale ou du conflit» (Moore & Py, 2008/2011, p. 278). Il ne faudrait pas réduire de manière essentialiste le concept de RS au fait qu'il est véhiculé par la langue et les discours. Nous prendrons garde de toujours rester dans une conception dynamique et en évolution des RS et de chercher leurs expressions également dans les attitudes et les comportements.

Par ailleurs, les individus entretiennent des rapports affectifs (positifs, négatifs, bigarrés, neutre, ambigus, etc.) avec les langues. Il n'est pas rare que des apprenants en langue étrangère se débrouillent mieux à l'oral lorsqu'ils s'expriment avec des personnes qu'ils connaissent bien qu'avec des personnes qu'ils connaissent moins bien. En effet, en dehors de la maîtrise des habitudes de communication de son interlocuteur, l'affectif est engagé. En tant que vecteur et contenu à la fois, une langue lie les discours à son interlocuteur.

Il n'est pas possible de parler d'une langue sans la nommer, c'est-à-dire postuler, à un niveau ou à un autre, son homogénéité. (Pepin, 2000, p. 165)

Ce qui est dit ici des langues est valable pour toute chose. Lorsque l'on prononce le mot «table», on postule également une sorte d'homogénéité alors qu'il existe des tables de toutes formes, de toutes tailles, de tous matériaux et à différentes fins. Nommer une chose, c'est forcément la simplifier pour les besoins de la communication. Les RS permettent de véhiculer la simplification de l'objet¹³³.

tant d'expliquer le comportement langagier des individus, l'autre portant sur la forme des RS et mettant en lumière des phénomènes d'émergence des RS (Gajo, 1997, p. 9).

133 Prenons par exemple la déclaration: «Le français est une belle langue», sans même entrer dans le débat du «beau», demandons-nous de quel «français» il

Pour ceux qui apprennent le français à l'étranger [...], la représentation de la France qui a été mise en circulation est celle d'un «pays de culture», dont la langue est une «langue de culture». [...] Cette représentation de la France reste forte et gouverne une partie non négligeable des apprentissages de français langue étrangère. (Porcher, 1986)

Il y a bien un lien entre RS d'une langue et la notion de valeurs attribuées à une langue. Le classement est alors à la fois collectif, tous les locuteurs de la langue sont cernés, et individuel, le locuteur est pris à titre de représentant de son groupe linguistique. Toutes les langues ne sont pas sur un pied d'égalité en ce qui concerne les RS. Cela dépend du statut de la langue :

Chaque langue se voit affecter de ce que nous appellerions un indice de prestige, qui est le fruit de la richesse culturelle dont elle est porteuse mais également de sa propre valeur esthétique. (Dabène, 1997, p. 21)

Ainsi le statut formel ou informel dont bénéficie la langue cible dans le contexte d'apprentissage est variable d'un pays / d'une région à un(e) autre. L'histoire et les relations qu'entretiennent région / pays d'apprentissage et région / pays où la langue cible est parlée ont leur importance. Cette remarque nous renforce dans l'idée de la nécessité de la prise en compte du contexte aux niveaux macro- et meso-sociologiques de notre terrain. Nous approfondirons cette idée dans notre cadre méthodologique.

Selon l'image qu'il a de la langue, l'apprenant ferait ainsi plus ou moins d'efforts, il serait plus ou moins motivé à l'apprendre. D'autres études constatent également la forte corrélation entre les représentations et les apprentissages d'une langue, comme par exemple celle

est question. Il y a autant de «français» potentiels que de locuteurs et de situations de communication: le français celui parlé dans le canton Neuchâtel par la classe populaire, celui des enfants de la classe privilégiée québécoise, des fonctionnaires de Dakar, des vieux pêcheurs bretons, des artistes parisiens, des apprenants chinois, etc.? La liste est sans fin et sans intérêt. Il se cache bel et bien derrière «le français», comme derrière toute langue, une/ des RS. On voit bien que des RS à valeur esthétique, ici la beauté ou non, sont véhiculées sur les langues.

qui s'intéresse aux RS d'élèves suisses romands sur la langue allemande qu'ils apprennent à l'école (Muller, 1998). L'importance de l'image de l'autre et de l'image de la langue pour favoriser le contact et l'apprentissage des langues n'a pas échappé non plus au Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2011a).

La représentation culturelle est une forme de RS¹³⁴. La didactique des langues et des cultures interrogent non seulement les RS des acteurs de l'enseignement/apprentissage du FLE, mais également leurs outils. Les manuels scolaires / manuels d'enseignement sont eux aussi porteurs de RS et notamment de représentations culturelles sur la langue cible (Bensekat & Krideche, 2008). Rien n'est neutre et que les manuels font aussi correspondre les RS des concepteurs aux images véhiculées, agissant selon le principe d'une « mise en conformité culturelle » (Zarate, 1993):

La description du manuel de langue dépend davantage du système de valeurs du pays où il est diffusé que de celui du (des) pays dont il témoigne. (Zarate, 1993, p. 18)

Souvent, les manuels sont de véritables miroirs des préoccupations et des RS de leurs concepteurs. Les manuels scolaires peuvent contribuer à (re-)construire auprès de toute une génération d'écoliers français, une identité collective et un sentiment de fierté et d'appartenance nationale (Thiesse, 1997). À travers l'étude de la culture cible, c'est finalement la culture locale qui se dessine en creux pour le chercheur attentif. Tout est décrit, montré, explicité pour être compris par l'utilisateur du manuel et donc selon ses propres codes à lui. Ainsi c'est la grille de lecture des apprenants qui est dévoilée.

Les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité. [...] A l'instar de toutes les autres formes de représentations, *les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit.* (Zarate, 1993, p. 30)

134 Il s'agit plus précisément d'une RS sur une culture ou un peuple en particulier, comme par exemple dans: «les Espagnols sont des fêtards» ou «les Suisses sont lents».

Finalement, travailler sur les représentations culturelles que l'on a de l'autre, c'est avant tout travailler sur soi et sur ses propres représentations. Il est intéressant de noter que parfois élèves et enseignants utilisent les mêmes stéréotypes pour parler de la langue cible :

Le plus surprenant, c'est que les enseignants eux aussi utilisent les mêmes représentations, les mêmes stéréotypes que leurs élèves. (Muller & De Pietro, 2001, p. 54)

Dans ces conditions il est difficile de distinguer qui de l'enseignant ou des élèves influence(nt) l'autre parti. C'est justement la nature des RS que d'être évolutives, de s'affiner dans les interactions et finalement de se renforcer dans ce va-et-vient pour mieux se justifier. Les enseignants font souvent partie d'une certaine manière du même groupe social que leurs élèves (il y a certes un écart entre culture scolaire et culture sociale des élèves mais disons que les deux parties ont en partage le même environnement scolaire) et à ce titre il semble normal qu'ils aient des RS en partage. On peut se demander si au contraire, les enseignants ne seraient pas en fait à la base des RS qu'ils transmettent à leurs apprenants. Quoi qu'il en soit, on aurait pu s'attendre sinon à ce qu'ils défendent l'objet de leur enseignement, au moins à des réflexions concernant leurs propres représentations.

1.9 Les RS de l'apprentissage du FLE comme lieu de lecture des rapports au FLE

S'il n'est plus à prouver que l'approche que propose S. Moscovici des RS est applicable à d'autres domaines et d'autres objets que celui de la psychanalyse, la didactique des langues et des cultures peut alors légitimement détourner sa question de recherche à lui (sur l'image de la psychanalyse) pour se demander par exemple comment une matière scolaire, le FLE dans notre cas, se transforme en RS.

Dans le cas de l'enseignement / apprentissage des langues, il faut préciser que les institutions influencent également les RS des acteurs (enseignants, apprenants, etc.) par le biais des décideurs et des poli-

tiques internes, plans d'études par exemple, ou externes¹³⁵. Il est pertinent d'observer également la manière dont on parle des langues : «Les représentations envers les langues se reflètent déjà au niveau de leurs dénominations.» (Brohy, 2005/2008, p. 142). En Suisse romande, comme au Canada ou en Belgique d'ailleurs, on parle de l'autre grande langue nationale comme d'une «langue seconde». Nous avons cependant vu que, dans les plans d'études de Suisse alémanique, on parle du français comme d'une «langue étrangère». Selon la définition déjà citée (Moreau, 1997, p. 185) ou bien encore selon celle-ci, «le français est une langue seconde partout où, langue étrangère, son usage est socialement indéniable» (Cuq, 1991, p. 133). Une langue seconde serait alors une langue non première dont la connaissance est indispensable socialement : langue officielle d'un État, langue de l'administration, langue de l'enseignement, langue de la promotion sociale, comme cela est le cas dans les pays d'Afrique francophone par exemple, où les locuteurs ont pour langue première une ou des langues africaines. Il s'agit d'une langue qui est à la fois objet d'apprentissage et moyen d'apprentissage puisqu'elle sert à accéder à autre chose qu'elle-même. Selon cette définition, le français n'est pas une langue seconde en Suisse alémanique. Cependant, dans le Glossaire que propose G. Lüdi, nous apprenons qu'une langue seconde est :

Seconde langue nationale enseignée à l'école, à savoir l'allemand dans la région de langue française, le français dans la région de langue allemande, le français puis l'allemand dans la région de langue italienne et enfin, l'allemand dans la région de langue romanche. (Lüdi, 1997, p. 676)

Pour des raisons politiques et institutionnelles nous constatons que la Suisse romande a produit sa propre définition du terme «langue

135 Les institutions diffusent une RS de ce qu'est un «apprenant», de ce qu'est un «enseignant», de la manière dont on «apprend» une langue, etc. Il convient pour la recherche en didactique des langues et des cultures d'étudier aussi ces RS-là à travers les productions institutionnelles : plans d'études, objectifs avancés, descriptifs de cours, etc. Nous reviendrons dans notre cadre méthodologique sur cette prise en considération du contexte, diffuseur de RS, puisque lui-même produit d'interactions sociales.

seconde». Il existe plusieurs définitions d'un même terme. Les deux régions linguistiques en question ont effectué des choix différents parmi ces définitions, en fonction de leurs objectifs et de leurs intérêts. Le plan d'études de Suisse romande¹³⁶ reprend la terminologie de «langue seconde» et le plan d'études des cantons *Passepartout*¹³⁷ reprend la terminologie de «langue étrangère». Ces dénominations ne sont pas anodines, elles sont porteuses de valeurs issues des RS de groupes, elles en disent long sur les attitudes à l'égard de l'autre grande langue nationale. Il y aurait corrélation entre stéréotypes véhiculés sur un pays et stéréotypes véhiculés sur la langue du pays. Les stéréotypes sont parfois tellement ancrés dans les mentalités, qu'ils s'auto-légitiment en produisant des discours de mise en conformité avec les stéréotypes.

Souvent, cela se passe comme si les enquêtés cherchaient à faire correspondre les images de tel ou tel pays avec la langue qui y est parlée. (Xie, 2008, p. 103)

L'importante de la mise en place d'apprentissages linguistiques différenciés, capables de prendre en compte l'histoire, mais aussi les complexités de chaque situation est indéniable: «si la langue était pleinement équivalente à la culture, les cultures brésilienne et portugaise devraient être semblables» (Ferreira Da Silva, 2012, p. 67). Ainsi, si les rapports entre langue et culture sont étroits, il s'agit de distinguer les deux notions, de ne pas réduire une langue à une seule culture, mais de montrer au contraire sa diversité potentielle. Accéder aux représentations des apprenants sur la langue cible constitue un véritable enjeu pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue:

Les représentations que les élèves se font des pays dont ils apprennent la langue ne sauraient être considérées comme un complément facultatif à l'apprentissage et qu'elles en constituent bien une composante à part entière. (Cain & De Pietro, 1997, p. 307)

136 <www.plandetudes.ch>.

137 <<http://www.passepartout-sprachen.ch/de.html>>.

Le poids initial des représentations individuelles et familiales vis-à-vis de la langue étrangère ou du pays étranger détermine le choix scolaire de la langue étudiée [...] mais est même identifié comme un obstacle à son apprentissage. (Coste, et al., 1997, p. 27)

L'importance des représentations de la langue dans le choix, ou le non choix, d'une langue à apprendre est également reconnue :

Ce sont des clichés, mais il serait imprudent de ne pas en tenir compte, car au moment du choix des langues en famille, leur rôle n'est pas négligeable. (Jamet, 2008, p. 31)

Penchons-nous un instant sur quelques-unes des méthodes auxquelles ont recours les enseignants de langue étrangère pour travailler les stéréotypes. Une première méthode est celle des «mots associés» dans le cadre d'un projet UNESCO (Muller & De Pietro, 2001, p. 53)¹³⁸. De telles méthodes ont cependant permis de mettre au jour les RS «carte postale» que se font par exemple de jeunes étrangers de la «France» ou des «Français» (Cain & De Pietro, 1997, p. 303), où se mêlent allègrement les références politiques, historiques et touristiques. Une autre méthode fréquemment utilisée est le dessin. Avec les plus jeunes notamment, elle est très efficace puisque le dessin fait encore partie de leur univers quotidien.

L'accès par le dessin aux représentations des élèves pourrait aider à la compréhension même du stéréotype des langues, de l'âge auquel il se construit et de ses conséquences. (Perregaux, 2009, p. 33)

Méthode issue de la psychologie et de la psychanalyse à l'origine, le dessin peut également être utilisé pour interroger les représentations que se font les enfants de l'école, lieu emblématique de la construction

138 Il s'agit de demander aux apprenants d'une langue, dans un laps de temps très limité, de donner les 5 (ou 10) premiers mots qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils pensent à une langue en particulier ou à un pays. Les deux chercheurs reconnaissent néanmoins les limites de cette méthode qui, si elle est une bonne entrée en matière, ne peut constituer à elle seule qu'un travail d'approche superficiel. Ils conseillent de croiser cette méthode avec d'autres pour mettre au jour des RS sur les langues.

de RS: «L'école est au centre de multiples jeux de représentations» (Delory-Momberger, 2005, p. 79).

Le dessin peut aussi être utilisé auprès d'apprenants adultes. Il est alors non seulement révélateur pour le chercheur, mais également un «moyen de prise de conscience de ses représentations» (Pungier, 2010, p. 19) pour les apprenants. L'activité même du dessin incite à la réflexion sur soi. Grâce aux dessins, émergent les figures de l'objet (le FLE par exemple), de l'apprenant, de l'enseignant, de l'institution, etc. «communément partagées par l'ensemble des étudiants» qui émergent (Pungier, 2010, p. 35). Il permet donc bien de déceler des RS: il constitue une forme de représentation graphique individualisée, de RS. C. L'apprentissage du FLE est ainsi représenté en tant qu'acte alimentaire, cueillette, voyage, ascension, cheminement etc., et des métaphores de l'enseignant de FLE représenté en tant que jardinier, guide, chauffeur, etc. (Cuet, 2006).

Par la médiation du dessin, j'allais avoir accès à la représentation imagée de la langue telle que les enfants se la représentaient. (Perregaux, 2009, p. 34)

Nous verrons au moment de notre étude des «récits d'expériences» que de nombreux travaux, (Marquillo Larruy, 1999), (Caspary, 2006), (Molinié, 2009b), (Razafimandimbimanana, 2009), (Castellotti & Moore, 2009), (Pungier, 2010), etc. ont permis de mettre en lumière les représentations des langues des apprenants par ce biais.

Il convient ainsi de débusquer, grâce à des activités réflexives, les RS de la langue, mais également de les prendre en considération dans l'enseignement. Selon L. Porcher, il ne faut pas chercher à lutter contre les représentations d'une langue, mais il faut en faire une utilisation judicieuse dans la classe de langues, c'est-à-dire partir des RS des apprenants, même stéréotypées, plutôt que de partir des contenus interculturels que l'on souhaite transmettre (Porcher, 1986). Il invite à recentrer l'enseignement sur les apprenants eux-mêmes. Les apprenants chinois par exemple mettent l'accent sur la complexité du français. Le français est jugé difficile à apprendre, contrairement à l'anglais qui serait une langue plus facile.

La complexité du français ressort quand on le compare avec d'autres langues, y compris l'anglais. Le français est surtout compliqué en grammaire, à cause du genre, de l'accord, de la conjugaison, du temps, etc. il est donc difficile d'arriver à le parler sans commettre de fautes. (Xie, 2008, p. 104)

Nous sommes ici en présence de représentations de la complexité, de la difficulté liée à l'apprentissage du français¹³⁹. Une autre étude, citée par V. Castellotti et D. Moore, va plus loin et elle montre l'importance de la correction de la langue pour les Suisses alémaniques qui cherchent à s'exprimer en français et pour qui l'objectif serait calqué sur des modèles de langue première. Lors d'auto-évaluations, les Suisses alémaniques comparant leur production à celles de natifs seraient systématiquement conduits à dévaluer leur production et à perdre graduellement courage dans leur apprentissage (Castellotti & Moore, 2002, p. 15).

Une autre étude, effectuée en Suisse alémanique montre que les jeunes Alémaniques ont des RS plutôt positives envers la langue française qu'ils apprennent à l'école en la qualifiant de « difficile », mais « belle » ou encore « utile » (Lüdi, Pekarek, & Saudan, 1999, p. 15). Cet adjectif de « difficile » est cependant lui aussi attribué à la langue allemande par les apprenants francophones, l'apprentissage de l'allemand étant même souvent considéré comme une véritable discipline intellectuelle, faisant de cette difficulté même, la véritable justification éducative de son apprentissage (Mombert, 2001, p. 21).

139 Nous l'avons vu, le français est une langue à laquelle est associée une forte valeur esthétique. Ainsi, les apprenants chinois se conforment à ce stéréotype décrivent la langue comme « douce », « belle » ou encore « mélodieuse », à l'inverse de l'allemand par exemple, qu'ils jugent être une langue « dure ». Dans son étude des représentations du français d'étudiants Japonais, M. Himeta découvre elle aussi que celles-ci sont porteuses de considérations esthétiques positives (Himeta, 2008, p. 140). Cependant l'anglais, dont les représentations sont beaucoup moins riches, a la préférence des étudiants parce qu'ils lui attribuent des qualités nécessaires à une carrière professionnelle intéressante (Himeta, 2008, p. 144).

Attribuer à l'allemand la caractéristique de «difficile» est devenu presque un topoï du sens commun dans l'argumentation quotidienne. [...] On y observe plutôt la production de marqueurs qui renvoient à un ensemble complexe de représentations liées plus à la perception de l'altérité phonétique, communicative et sociale qu'à la soi-disant difficulté intrinsèque de l'allemand. (Perrefort, 2001, p. 149)

Il en va de même pour le français dont la soi-disant difficulté renvoie plus à une découverte de l'altérité, c'est-à-dire à un fonctionnement linguistique autre. Les RS sur l'apprentissage du FLE dépendent de plus, de la distance ou de la proximité linguistique du français avec la langue première des apprenants. Les «éléments de ressemblance linguistique» servent aux apprenants à justifier la difficulté que représente l'apprentissage d'une langue éloignée. Dans ce sens, l'allemand et le français sont considérés comme étant distants (Castellotti, et al., 2001, p. 109), contrairement au français et à l'espagnol, tous deux issus de la famille des langues romanes et donc considérés comme étant proches. Les RS de la langue cible des apprenants jouent ainsi sur l'axe paradigmatique «du proche et du lointain» (Simmel, 1999).

M. Perrefort a présenté une étude sur les RS de la langue allemande et des Allemands chez de jeunes Français apprenant l'allemand, ainsi que sur RS de la langue française et des Français chez de jeunes Allemands apprenant le français. Elle établit une liste des attributs peu élogieux généralement mis en avant pour qualifier l'allemand par les français: barbare, dure, pour donner des ordres, gutturale, etc. (Perrefort, 1997, p. 55). Les élèves français ayant choisi d'apprendre l'allemand devraient de plus, justifier de manière incessante leur choix de l'allemand auprès d'autres élèves ayant choisi une autre langue étrangère, subissant ainsi une «contrainte de la légitimation» caractéristique de l'allemand (Perrefort, 1997, p. 56). À l'inverse, les jeunes Allemands qualifieraient de «charmant murmure» ou encore de «superficielle» la langue française ainsi que les pratiques discursives des Français (Perrefort, 1997, p. 59).

Les apprenants dont l'histoire linguistique familiale présente des bi/plurilinguismes, présenteraient des prédispositions à des attitudes positives vis-à-vis des langues étrangères. Ils seraient porteurs

d'un héritage familial favorable à la pratique de plusieurs langues. À l'inverse, la «résistance» envers une langue révélerait des attitudes négatives vis-à-vis de la langue de la part de locuteurs le plus souvent issus du monolinguisme. De ces attitudes dépend en partie le succès de l'apprentissage d'une langue :

Le statut d'une langue a un effet direct sur les attentes et les attitudes des apprenants et par conséquent sur leurs conduites d'apprentissage. (Dabène, 1997, p. 22)

Les recherches en didactique des langues et des cultures ont montré qu'il y a un lien fort entre apprentissage d'une langue et représentations que l'on a sur cette langue (Bretegnier, 2008). Ainsi dans le cas de futurs enseignants de FLE / anciens apprenants de FLE, il convient une fois de plus de travailler les RS du FLE qui ont émergé à l'issue de leur apprentissage puisqu'elles ont été décisives pour leurs expériences d'apprentissage et le seront encore davantage dans leur enseignement. Il s'avère incontournable d'interroger les expériences d'apprentissage.

Les représentations et les attitudes sont [...] fortement influencées par leurs expériences d'apprentissage scolaire. (Cain & De Pietro, 1997, p. 306)

En ce qui concerne l'apprentissage d'une autre langue nationale en Suisse par exemple, les RS sont déterminantes. Certains considèrent d'ailleurs dans le canton du Valais que l'apprentissage obligatoire de l'autre langue cantonale (l'allemand pour les francophones ou le français pour les germanophones) est contre-productif :

Les efforts déployés en vue de promouvoir la seconde langue nationale sont peines perdues, car la plupart des élèves des degrés secondaire et moyen n'ont pas la moindre envie [...]. Les tentatives désespérées de bachoter la «seconde langue nationale» dans les écoles est aussi sensées que la consommation obligatoire d'épinards chez les enfants. Elles conduisent la plupart du temps à une aversion solide et prononcée – et jusqu'à la fin de leurs jours. (propos recueillis par U. Windisch, 1992, p. 182).

Les sentiments anti alémaniques des Valaisans francophones expliqueraient ainsi les difficultés que rencontre l'enseignement de l'allemand

dans cette région. Il faudrait ainsi présenter une attitude favorable à l'encontre d'une langue pour garantir un apprentissage de la langue cible. En raison des RS parfois négatives des apprenants sur la langue cible et ses locuteurs, l'enseignement d'une langue prend parfois des allures de «cercle vicieux», de «mythe de Sisyphe» (Windisch, 1992, p. 237). Ainsi, il ne servirait pas à grand-chose d'enseigner une langue à des apprenants réticents, tant qu'un travail sur leurs représentations n'aurait pas été entamé ou, tout du moins, leurs représentations sur la langue cible prises en compte dans l'enseignement.

Un changement des représentations sociales attachées à la langue allemande, à son apprentissage et à sa pratique, ne peut se faire sans effectuer un retour sur les représentations de ces mêmes domaines en langue maternelle. (Perrefort, 2001, p. 150)

Il en va de même pour le français. Quelle que soit la langue cible, il convient alors de travailler les représentations des apprenants, aussi bien sur la langue cible que sur leur langue première.

Pendant, ces déclarations sont à relativiser. Les RS influencent certes l'apprentissage d'une langue, mais elles ne sont pas les uniques facteurs de frein ou de réticences à l'apprentissage d'une langue.

Nous avons présupposé, dans un premier temps, que les jugements négatifs ou positifs sur les langues orientent le comportement linguistique de manière plus ou moins polarisante. Or, il s'avère que ce sont moins les représentations attachées à une langue précise qui orientent les pratiques exolingue et bilingue, mais deux autres facteurs beaucoup plus décisifs. Il s'agit du contexte interculturel des interactions [...] et du rapport à la langue maternelle et du savoir élaboré dans le cadre social d'origine sur les conduites communicatives et sur la régulation des liens sociaux. (Perrefort, 2001, p. 149)

Ainsi, M. Perrefort nous ouvre les yeux sur deux facteurs importants dans l'attitude d'apprentissage face à une langue étrangère. Il convient de ne pas généraliser et, au contraire, de se pencher sur le contexte précis de la situation d'apprentissage du FLE, dans notre cas le contexte de la Suisse germanophone et surtout de regarder du côté des pratiques linguistiques qui s'y mettent en place. Rappelons, comme nous l'avons vu dans notre présentation du contexte,

que la diglossie est caractéristique de la Suisse alémanique: double présence en fonction des situations de communication de l'allemand standard et des dialectes suisse-allemands. La diglossie est une caractéristique du contexte d'apprentissage du FLE de la Suisse alémanique. Cela nous interroge sur les rapports qu'entretiennent les individus avec leur(s) langue(s) alémanique(s). Nous reviendrons lors de nos analyses sur l'insécurité linguistique qui caractérise justement les Suisses alémaniques envers l'allemand standard et verrons si elle a un impact sur les RS du FLE.

1.10 La mobilité des représentations et les représentations en mobilité

Nous avons vu qu'en tant que processus, c'est le propre même des RS que d'évoluer avec le monde social et les acteurs qui les produisent. Il y a une forme de mobilité interne des RS en discours et notamment au niveau de leurs systèmes périphériques. Les récits de voyage sont des lieux de représentation de l'«autre»¹⁴⁰ et de représentations de soi. Ils mettent en évidence «les représentations de soi à travers les représentations de l'autre comme miroir-critique» (Gohard-Radenkovic, 1999/2004, p. 172). La confrontation à une culture étrangère comporte une potentielle remise en question de son propre système de référence et a le potentiel de remettre en question des RS (Gohard-Radenkovic, 2000). Le voyage est un lieu-tiers qui permet de confronter les RS dont on a hérité et les pratiques d'autres groupes. Dès lors, il est intéressant d'étudier l'évolution ou non des RS dans la mobilité (Ogay & Gohard-Radenkovic, 2008/2011). C'est ce à quoi nous nous attacherons par la suite dans notre étude des compétences acquises ou escomptées de la mobilité académique.

140 Nous étudierons dans notre chapitre sur les mobilités académiques, partie 3, ce que signifient pour la didactique des langues et des cultures, les notions de «l'autre» et de «l'étranger», (Simmel, 1999) et (Murphy-Lejeune, 2001a), dans le cadre du voyage.

Une étude proposée par L. Gajo montre par exemple cette évolution dans les déclarations d'une informatrice qui parlait avant son départ des «SuisseS allemands» (comme d'un bloc unifié) et qui nuance ses propos au fur et à mesure du voyage en parlant pour finir des «personnes avec qui je suis dans la classe» (Gajo, 2000, p. 43). Nous avons cependant vu que lorsque les RS sont profondément ancrées, elles produisent des discours d'autolégitimation et qu'au lieu de les remettre en question, le voyage sert au contraire parfois à renforcer les RS par un processus de mise en conformité (Gohard-Radenkovic, 2001). En nous référant aux études de J. Coleman, cherchant à évaluer «l'impact d'un séjour prolongé à l'étranger» sur les représentations de l'autre (Coleman, 2001), nous montrerons également que la mobilité n'est pas en soi une garantie de la mobilité des RS. Ainsi, un séjour de mobilité n'est pas en soi le gage d'une évolution des représentations; nous verrons que la mobilité a besoin d'être accompagnée d'autres conditions pour avoir des vertus profondément réflexives.

1.11 Les RS du voisin comme lieu de lecture des rapports au voisin

Intéressons-nous à présent aux RS des apprenants en situation de grande proximité géographique avec le pays / la région où la langue cible est parlée. Il se développe en effet dans les zones frontalières, entre deux pays ou entre deux régions linguistiques d'un même pays, une «culture de la frontière» (Windisch, 1992, p. 509) puisqu'entre alors en ligne de compte la notion de «représentation de l'étranger», cet «autre» sans lequel il n'y aurait pas de «moi». En contact avec l'altérité, des rapports d'intersubjectivité se mettent en place, construisant aussi bien les hétéro-représentations (sur l'autre) que les auto-représentations (sur soi). C'est dans ces zones «entre les deux» que U. Windisch a pu observer un certain «savoir-faire intercommunautaire» qu'il associe justement à cette culture de la frontière (Windisch, 2007, p. 36). Ses travaux ont porté principalement sur les cantons bilingues de Fribourg et du Valais.

Nous préférons, quant à nous, parler de «zone de contacts» ou encore de «zone d'interpénétration» des langues plutôt que de véritable «frontière», ce terme nous semblant être un abus de langage. Il n'y a pas toujours de véritable frontière physique ou officielle et chacune des langues ne s'arrête pas précisément à un endroit, mais s'estompe au fur et à mesure. Parler de frontière reviendrait en effet à prendre la métaphore de la mosaïque que nous avons vue dans notre présentation du contexte, au sens institutionnel et juridique uniquement de juxtaposition de territoires monolingues, en niant les aspects sociaux et les interactions qui s'y nouent. Or les lieux sont habités et investis par les acteurs. On parle ainsi du continuum des langues. Le terme de «zone de contacts» nous semble donc plus proche du phénomène que nous cherchons à décrire.

Les recherches sur les zones de contacts et en particulier l'article de P. Cichon (Cichon, 1998), ont montré que le simple apprentissage linguistique de la langue voisine ne suffit pas à un apprentissage interculturel ni même forcément à une attitude d'ouverture envers le voisin. La proximité ne constituerait en aucun cas une base suffisante à la curiosité et à la considération pour les pratiques culturelles qui accompagnent la langue du voisin :

Il nous semble que le fait d'apprendre la langue de son voisin ne suffit pas à rapprocher les individus vivant dans les zones frontalières. (Ferreira Da Silva, 2012, p. 99)

Il s'agirait d'une idée reçue que de considérer que la proximité géographique constitue en soi un avantage pour l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère. Si les séjours linguistiques peuvent être plus faciles à organiser, ce qui reste à prouver, ou que le temps de trajet séparant l'apprenant de la situation de communication authentique est réduit, cela ne veut pas pour autant dire que les apprenants tirent parti de ces avantages apparents. U. Windisch montre bien d'ailleurs que les élèves valaisans préfèrent de loin un séjour de mobilité en région anglophone que dans une région linguistique voisine qui ne les intéresse pas forcément (Windisch, 1992, p. 183). Loin de bénéficier de la proximité, celle-ci semblerait au contraire jouer l'effet de

repoussoir. U. Windisch montre comment s'est formé de part et d'autre un fantasme de l'infiltration culturelle du voisin, la fameuse peur de la «germanisation» des uns et de la «Romanisierung» des autres (Windisch, 1992, p. 468). Il parle même d'attitudes xénophobes et racistes des uns envers les autres (Windisch, 1992, p. 464).

Les travaux de M. Himeta révèlent d'ailleurs que les étudiants japonais, littéralement de l'autre bout du monde, ont les mêmes représentations stéréotypées du français: fromage, mode, parfums, etc. (Himeta, 2008/2011, p. 236) que les étudiants suisses-alémaniques vivant à quelques kilomètres de la francophonie. La proximité géographique n'a, dans ce cas, absolument aucune influence.

L'étude de N. Muller sur la ville bilingue de Bienne montre que, contrairement aux idées reçues, les jeunes Romands associent plutôt la langue allemande à leur apprentissage scolaire et aux difficultés grammaticales qu'à leur côtoiement quotidien dans l'espace public des locuteurs germanophones (Muller, 1997).

Si la proximité géographique ne garantit pas l'ouverture au voisin, nous voyons bien la nécessité d'un travail sur les RS passant par la mise à distance de ses propres appartenances et la réflexion sur son rapport à l'altérité. C'est uniquement par le biais de la mise en perspective, de la décentration et donc de l'éloignement de soi et de ses valeurs que l'on se rapproche de l'autre. Les représentations culturelles stéréotypées relèvent d'une forme de dysfonctionnement dans les rapports avec le voisin. C'est un mécanisme d'adaptation de l'ordre des émotions et non de l'ordre de la raison :

Le stéréotype est le symptôme d'un dysfonctionnement de la relation entre les groupes et démontre une prédominance de l'affectif sur le cognitif. (Ferreira Da Silva, 2012, p. 42)

C'est par la raison qu'il faut chercher à combattre le mécanisme naturel du stéréotype. D'autant que les individus seraient sujets à une tendance naturelle à chercher chez l'autre son «exotisme», c'est-à-dire plutôt ce qui le différencie de lui que ce qui est similaire (De Carlo, 1998). C'est ce que l'on appelle «l'éloignement de l'autre» sur l'axe paradigmatique du proche et du lointain que nous avons cité plus haut.

Les stéréotypes sur les pays et sur les locuteurs ont été très bien illustrés dans l'étude de la conduite commune de réunions de travail entre des partenaires anglais et français (Geoffroy, 2001, p. 172-177) ou bien encore par les travaux sur les relations entre de jeunes adolescents européens en situation d'échange à l'étranger (Triantaphyllou, 2002, p. 153). Ces études font ressortir les stéréotypes sur «l'autre», abordé sur le mode de la dichotomie, c'est-à-dire en mettant l'accent sur ce qui oppose, par exemple la «chaleur» supposée des peuples latins et l'adjectif «froid» souvent utilisé pour décrire les Danois. Encore une fois, il s'agit de mettre l'autre groupe en opposition, plutôt que de chercher ce qui le rapproche: «Des stéréotypes bipolaires qui consistent à mettre en relation d'opposition les communautés» (Oesch-Serra & Py, 1997, p. 49). Ainsi la relation s'établit sur le «mode binaire» (Gohard-Radenkovic, 2001), (Triantaphyllou, 2002, p. 148), c'est-à-dire que «eux» et «nous» sont présentés comme étant en opposition constante. Il s'agit d'un mécanisme de construction de la bipolarisation (Kaufmann, 2004, p. 213).

Plusieurs recherches ont montré le lien qui existe entre RS sur une langue et RS sur les locuteurs de cette langue.

On a tendance à transférer le sentiment suscité par un pays, un peuple, à la langue que ce dernier parle. [...] Par ailleurs la sociolinguistique a depuis longtemps indiqué que les jugements sur les langues étaient en fait des jugements sur les locuteurs qui parlent ces langues. (Xie, 2008, p. 112)

M. Perrefort par exemple a étudié les RS entre les pays voisins de la France et de l'Allemagne. Elle explique que «les représentations ne sont pas neutres, mais toujours liées à des jugements de valeur» (Perrefort, 1997, p. 52), elle continue en précisant que «les jugements stéréotypés sur la langue reflèteraient par conséquent certains stéréotypes appliqués aux locuteurs» (Perrefort, 1997, p. 53). Pour Y. Xie, il y a articulation entre les RS sur un pays et les RS sur la langue de ce pays et M. Perrefort va plus loin, il y a également articulation entre RS sur une langue et RS sur les locuteurs de cette langue. Ainsi les représentations de la langue seraient autant de jugements de valeur

portés sur les locuteurs d'une langue et participeraient au maintien des discours et jugements, valorisants ou dévalorisants, en circulation. Pour reprendre un ou deux exemples cités plus haut, si l'on juge la langue allemande «dure» et se prêtant à donner des ordres, on juge les Allemands comme étant des personnes dures et promptes à donner des ordres. Il en va de même pour le charmant murmure du français et la superficialité des Français.

Les RS sur une langue et sur ses locuteurs sont fortement liées à l'histoire et aux rapports entre le(s) pays/région(s) de la langue première et celui/ceux de la langue cible (Xie, 2008, p. 110). M. Perrefort met l'accent sur les «aspects historiques des représentations langagières» (Perrefort, 1997, p. 51) et explore notamment le cas des RS de Français sur leurs voisins allemands, souvent liées à la deuxième guerre mondiale. Soixante-dix ans après la fin de ce conflit, il influencerait encore indirectement aujourd'hui les RS sur la langue allemande et les Allemands. Si C. Serra a recueilli des témoignages de jeunes Suisses romands affirmant leur «haine du suisse allemand» (Serra, 2000, p. 80), on est en droit de comparer la situation d'enseignement d'une langue honnie, avec celle d'un ennemi de guerre. M. Mombert parle d'ailleurs d'«enseigner la langue de l'ennemi» (Mombert, 2001), situation pédagogique qui pousse à prendre la guerre même comme objet d'enseignement pour créer une véritable «pédagogie de guerre» (Mombert, 2001, p. 17). Aujourd'hui encore, M. Perrefort trouve dans les témoignages de ses informateurs français des traces de l'histoire: «pour elle (ma tante) c'est (l'allemand) encore la langue de l'ennemi» (Perrefort, 2001, p. 135). Cela montre la force des déterminismes historiques (l'histoire est écrite par les vainqueurs) sur le statut des langues, ainsi que la résistance au temps du noyau dur des RS sur les langues. Une langue et ses locuteurs ne se débarrassent pas facilement de leur réputation. Ce travail n'est d'ailleurs pas tant à effectuer de leur part, les locuteurs stigmatisés sont en grande partie impuissants face aux RS de leurs voisins, que de la part de ceux qui portent les RS. Il faut donc vouloir être prêt et avoir les moyens d'effectuer un travail de réflexion permettant la mise à distance des RS qui sont celles de son groupe sur un autre groupe.

De la même manière, les locuteurs natifs tolèrent plus ou moins la déformation phonétique de leur langue et «l'accent» de l'apprenant étranger, en fonction des rapports qu'entretiennent les pays/régions (Perrefort, 1997, p. 61). On pourrait par exemple trouver plus charmant en français un accent anglais (les alliés des Français de la deuxième guerre mondiale) qu'un accent allemand (les ennemis des Français de la deuxième guerre mondiale). Les rapports qu'entretiennent les individus avec une langue sont bel et bien déterminés par rapport à leurs groupes d'appartenance : intra-nationaux, proches géographiquement, générationnels et historiques.

Il s'agira dans notre cas de débusquer des représentations sur la langue française et indirectement aussi des représentations sur les locuteurs francophones. Traditionnellement les méthodes de FLE avaient tendance à centrer l'apprentissage du français sur la France. Dans le cas d'individus Suisses alémaniques, il serait intéressant de voir s'ils associent aussi le français à «la France» (considérée d'ailleurs comme un bloc unifié ou bien selon un point de vue différencié?) ou s'ils le différencient du français de «Suisse romande» (considérée comme un bloc unifié ou bien selon un point de vue différencié?). Il serait intéressant de voir si les représentations des Suisses alémaniques sont les mêmes sur les francophones de France et sur les francophones de Suisse, c'est-à-dire sur les fameux «voisins» nationaux. Nous verrions alors tout l'effet des RS du voisin. Dans ce cas, les représentations de la langue seront peut-être elles aussi différentes suivant que les individus considèrent le français «de France» et le français «de Suisse»?

1.12 Un exemple suisse de représentation sociale : le Röstigraben

Pour donner à voir à la fois le mécanisme de la bipolarité («eux» vs. «nous») et celui de l'adéquation entre représentation sur une langue et représentation sur ses locuteurs, examinons l'exemple suisse du *Röstigraben*. Le *Röstigraben*, c'est littéralement la fosse du *Rösti*. Du côté francophone, on parle plus volontiers de la barrière du *Rösti*. Le

Rösti est un plat culinaire populaire à base de pommes de terre et de fromage dont on attribue l'origine à la Suisse alémanique. La métaphore sous-entend que l'on mange du *Rösti* du côté Suisse alémanique et que l'on n'en mange pas du côté Suisse romand, les traditions culturelles s'arrêtant à la soi-disant frontière linguistique, symbolisée par un fossé. Le plat de pommes de terre est ici emblématique de tout ce qui opposerait les Suisses alémaniques aux Suisses romands, mais finalement ne serait qu'un euphémisme pour parler de différences entre régions linguistiques de la Suisse aux niveaux linguistiques, politiques, sociales, économiques, comportementales, etc.

Il s'agit donc davantage d'une allusion touchant ici à des pratiques alimentaires, « lieu symbolique des identités culturelles » pour reprendre l'expression de Lévi-Strauss (1968), exprimée en défaveur des groupes germanophones, traduisant tout à tour des rapports de force, de discrimination ou de moquerie entre les deux populations. (Gohard-Radenkovic, 2001, p. 64)

La métaphore du « fossé » accentue encore le côté profond et insurmontable de ces différences entre les groupes. Les Suisses romands ont quant à eux choisi le terme de « barrière ».

Cette « barrière » n'est pas perçue par une majorité d'Alémaniques.[...] On pourrait parler à ce propos d'un trait hégémonique puisqu'il est caractéristique de cette forme de domination que les dominants ignorent leur domination » (Widmer, 2004, p. 26).

Comme les différences de termes choisis l'ont bien montré, les Francophones et les Germanophones n'ont pas la même représentation des zones de contact :

Alors que les francophones voient plutôt la frontière des langues comme une ligne de démarcation nette (une commune, une langue), les Alémaniques voient une zone de contact avec des communes bilingues. (Brohy, 2005/2008, p. 151)

Le *Röstigraben* fait régulièrement couler beaucoup d'encre, notamment lors des votations politiques, la « fracture » entre les régions linguistiques ainsi qu'entre les villes et les campagnes étant alors bien

visible. Il existe des différences au niveau des pratiques linguistiques, que le poids démographique n'est pas le même entre les Alémaniques et les Romands et que, de plus, au niveau économique les richesses se trouvent plutôt réparties du côté alémanique. Les taux de chômage les plus élevés se trouvent du côté francophone où les politiques d'immigration sont par ailleurs plus souples et les immigrés proportionnellement plus nombreux (Widmer, 2004, p. 21). Il ne s'agit là que de quelques exemples, mais la liste est loin d'être exhaustive.

Or, des inégalités d'ordre économique, par exemple, sont l'objet de conflits d'autant plus insolubles qu'ils apparaissent aux membres comme des index d'inégalités «ethniques», liées à «l'être» et non au «faire» et donc non négociables. (Widmer, 2004, p. 26)

Au-delà de la langue, il existe des différences réelles entre les pratiques sociétales romandes et alémaniques, auxquelles viennent se greffer des RS touchant aux mentalités et aux comportements de «l'autre», toujours en opposition sur le mode binaire. Les différences culturelles influencent donc les RS. Le *Röstigraben* est une RS très commode, caméléon, derrière laquelle on peut cacher toutes les différences et servant de légitimation aux stéréotypes. En cela, le *Röstigraben* remplit bien sa fonction de RS, il permet d'appréhender un objet mal connu, le voisin intra-national dans ce cas, et de le simplifier pour les besoins de la communication quotidienne entre les membres d'une même communauté linguistique.

De nombreux chercheurs ont étudié la problématique du *Röstigraben*: P. Cichon pour qui la paix entre les communautés linguistiques reposerait justement sur le peu de contacts qu'elles entretiennent entre elles (Cichon, 1998, p. 199-200); T. Ogay qui s'intéresse aux représentations des Suisses romands sur les Suisses alémaniques et vice versa (Ogay, 2000, p. 167), C. Büchi qui parle des deux communautés comme «des époux irrités» vivant un mariage de raison (Büchi, 2001), etc. Les caricatures de presse illustrant le *Röstigraben* sont nombreuses (Brohy, 1997, p. 314-315), elles montrent à quel point cette métaphore est connue de tous les Suisses et utilisée de manière quotidienne pour décrire les rapports entre les francophones

et les germanophones: «L'image du Röschtigraben¹⁴¹ est fortement ancrée dans la conscience suisse» (Brohy, 2005/2008, p. 153). Le *Röstigraben* est tellement présent que c'est justement la force des RS que de le faire exister. Il devient alors à la fois produit des RS sur le voisin intra-national et processus de production de RS sur le voisin intra-national.

Ni la proximité géographique, ni les idées reçues sur les proximités culturelles (la «culture suisse», «les Suisses») n'est gage d'unité, ni même de curiosité ou d'ouverture sur le voisin de grande proximité. En général, les Suisses romands et les Suisses alémaniques se retrouvent néanmoins sur deux points: les Francophones bénéficient d'une image plutôt positive (sympathie, légèreté, etc.) aux yeux de leurs voisins comme à leurs propres yeux alors que les Alémaniques sont taxés de rigides voire de lourds aussi bien par les Suisses romands qu'en auto-description. Pour résumer, disons que dans les grandes lignes, les recherches ont montré que les Suisses alémaniques affectionnent souvent plus les Suisses romands que l'inverse. Nous avons là typiquement affaire à une RS partagée par une majorité du groupe national «Suisse».

Il est d'ailleurs coutume de dire que ce sont les Suisses alémaniques qui font le plus souvent l'effort de s'exprimer en français alors que les Suisses romands seraient moins enclins à utiliser la langue de leur voisin intra-national, pourtant apprise dans les mêmes conditions scolaires. Cela donnerait ainsi à penser que les Alémaniques sont plus à l'aise en français que les Romands en allemand. Les apparences sont trompeuses:

Le mythe de l'incompétence et de l'insécurité chez les francophones et de son contraire, la compétence et l'aisance chez les germanophones, sont largement tributaires de représentations sociales, relevant plus d'apprentissages sociaux que d'apprentissages linguistiques, relèvent plutôt de l'habitus (au sens de Bourdieu) que des représentations spécifiques aux langues. (Perrefort, 2001, p. 150)

141 On voit que plusieurs orthographes sont possibles.

C'est ainsi plutôt du côté des constructions sociales et sociétales, plus qu'au niveau des facultés linguistiques, qu'il faut se pencher.

Les étudiants romands et alémaniques interrogés par A. Gohard-Radenkovic ont, quant à eux, confirmé l'existence du *Röstigraben*, en se mettant d'une part en conformité avec les clichés habituels, tout en tentant d'autre part de donner au cliché une valeur positive d'«enrichissement et non de séparation» (Gohard-Radenkovic, 2001, p. 69). Comme nous l'avons vu, ces stéréotypes sont entrés dans l'imaginaire collectif suisse et ressurgissent en force en temps de crise.

Les linguistes et sociolinguistes ont bien montré la complexité du problème suisse :

Leur autorité en la matière est reconnue par les instances fédérales et inter cantonales qui ont tendance à voir dans la problématique des relations entre les différentes communautés helvétiques avant tout – ou même parfois uniquement – une question de langues et de compétences linguistiques. (Ogay, 2000, p. 159)

T. Ogay nous met ici en garde contre les simplifications. Les relations parfois ambiguës des Suisses romands et des Suisses alémaniques ne sont pas une simple question de langue. L'imaginaire du *Röstigraben* devient ainsi un lieu de lecture et d'observation des relations entre les Suisses alémaniques et les Suisses romands et permet «de cerner les tendances xénophobes ou xénophiles qui ont présidé et président encore à l'apprentissage des langues chez nos étudiants suisses.» (Gohard-Radenkovic, 2001, p. 63). Nous l'avons vu (Widmer, 2004), il y a des différences effectives dans leurs rapports à la langue première et aux langues en général entre Suisses romands et Suisses alémaniques.

2. Les récits d'expériences

Afin de pénétrer la logique des étudiants de la PH IVP, nous avons opté pour une enquête de terrain donnant la parole à ces étudiants. Nous avons recueilli leurs témoignages. Nous allons voir que ce sont finalement des «récits d'expériences» que nous avons obtenus. Ce chapitre de notre travail se propose dans un premier temps de définir ce que nous entendons par «récit», puis de montrer de manière théorique comment fonctionne le fait de se raconter. Certaines considérations méthodologiques sont inhérentes au traitement du récit: contexte de production d'un récit, mise en cohérence d'un récit, différentes formes de récits, manières dont le chercheur peut exploiter un récit, etc. Nous ferons le point sur l'état actuel des recherches sur le récit, puis étudierons quelques exemples de travaux menés en didactique des langues et des cultures.

2.1 Le concept de récit en sciences sociales

Le terme de «récit de vie» est relativement nouveau dans le domaine de la recherche. Nous le devons au sociologue D. Bertaux qui l'a introduit en France dans les années 1970 (Bertaux, 1976), tout en ancrant les origines du courant biographique dans les travaux menés par l'École de Chicago (Coulon, 1992/2007, p. 86). En effet, les chercheurs apparentés à cette «école» avaient décidé de se centrer sur la parole des personnes directement concernées par la mobilité pour étudier les vagues d'immigration. Ils postulaient que les témoignages de migrants procuraient un accès direct à la réalité sociale qu'ils cherchaient à appréhender. Résolument centré sur l'écoute, le récit de vie est un instrument de l'anthropologie de communication qui s'inscrit donc dans le domaine de la recherche qualitative. Nous considérons l'anthropologie comme «l'étude de l'homme dans ses manifestations diverses» (Triantaphyllou, 2002, p. 35).

L'apparition, puis la démocratisation de l'utilisation du magnétophone à cassette, coïncidant avec l'arrivée en France du récit de vie, a révolutionné la manière de recueillir les témoignages¹⁴². Aujourd'hui nous sommes passés à l'ère du numérique, mais la définition n'en reste pas moins la même :

Il s'agit avant tout d'un récit plus ou moins long, plus ou moins complet, où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. (Perregaux, 2002, p. 83)

Le récit de vie peut sembler être un acte banal et quotidien : quoi de plus naturel qu'une personne qui raconte quelque chose à une autre personne ? En s'intéressant aux individus ordinaires et à leur propre analyse de leurs « expériences »¹⁴³, « le récit de vie sort de l'anonymat une expérience individuelle qui ne prétend pas être de l'ordre de l'exceptionnel » (Zarate, 1986, p. 90). Faire le choix du récit de vie, c'est donner une légitimité à l'expérience de l'individu et considérer que le chercheur n'est pas seul détenteur de savoirs¹⁴⁴. Ainsi faire son récit de vie, c'est faire le « récit de ses expériences ».

Si c'est d'abord en sciences sociales que le récit de vie s'est trouvé une place, il a ensuite été réinvesti dans divers domaines, notamment en psychologie ou dans les domaines en contact avec les publics issus de la migration ou de la formation de personnes amenées à travailler dans le domaine de la migration. Il a joué ensuite un rôle important dans la formation d'adultes, avant d'être enfin reconnu comme un instrument pluridisciplinaire. Dans le champ de la didactique des langues et des cultures, certains chercheurs avaient déjà bien cerné dans

142 Dans les années 1940, O. Lewis a été l'un des premiers à utiliser cette nouveauté technologique dans le cadre de recherches anthropologiques, notamment pour son ouvrage *Les enfants de Sanchez* (Lewis, 1978).

143 Nous empruntons cette notion d'« expérience » à P. Bourdieu (Bourdieu, 1980b, p. 90-91).

144 Nous allons revenir plus en détails sur les rapports entre le chercheur et les individus dans le chapitre « rapport enquêteur-enquêté » de notre cadre méthodologique, partie 4.

les années 1980 l'importance que pourrait prendre cette notion de témoignage et le rôle majeur que pouvait jouer le récit de vie (Zarate, 1986). Le récit de vie s'est implanté dans le champ par le biais de la formation des enseignants.

Danièle Lévy et sa Formation doctorale, le PEFLIC, ont mené des recherches sur les problématiques de la mobilité-migration, en privilégiant les approches autobiographiques, partant du postulat que les biographies langagières, ou récits de vie, participent pleinement à la formation autoréflexive de futurs enseignants en didactique des langues et des cultures. (Gohard-Radenkovic, 2009b, p. 144)

À bien y regarder, le fait de se mettre en scène pour l'autre semble même être un instrument particulièrement adapté pour la formation et la collaboration avec de futurs enseignants de langue étrangère. Nous verrons qu'avec le PEL, le CE y a lui aussi vu une utilisation possible pour les apprenants en langue étrangère et seconde (Conseil de l'Europe, 2011b).

Quant à la terminologie, il subsiste un certain flottement pour désigner le fait de se raconter. Certains chercheurs parlent d'«autobiographie», d'autres de «cycle de vie», de «récit de vie» ou encore «d'histoire de vie». A. Bretegnier dénonce l'ambivalence du terme «histoire» (Bretegnier, 2009, p. 4):

Par histoire de langues, j'entends l'histoire des relations, complexes, ambivalentes, que les individus sociaux construisent et entretiennent avec leur(s) langue(s); l'histoire des images, des statuts, des légitimités qu'ils y associent; l'histoire de leurs sentiments vis-à-vis de ces langues et vis-à-vis d'eux-mêmes comme locuteurs, plus ou moins légitimités à y prendre la parole, à s'y produire; l'histoire de leurs conceptions et de leurs pratiques d'appropriation et de transmission linguistiques. (Bretegnier, 2008, p. 72)

Nous verrons dans notre cadre méthodologique, la manière dont nous avons choisi d'utiliser la notion de récit pour dépasser les définitions communes. La question de la terminologie s'est posée et c'est finalement «récit» qui a été retenu (Bertaux, 1976). L'approche co-constructiviste que nous avons souhaité donner à notre démarche nous a également fait pencher pour ce terme. Dans notre cas, il ne

s'agissait pas de «raconter sa vie» comme l'on peut le faire lors d'entretien biographique, mais de raconter des expériences en fonction de la thématique soumise à notre public. Bien évidemment, ces expériences sont révélatrices d'un «parcours» de vie, dans lequel elles s'insèrent et qu'elles illustrent même. Nous allons voir qu'elles tournent bien souvent autour de «moments-clés» identifiables plutôt que sur la continuité. De plus, il est parfois question non pas de sa propre expérience, mais de l'expérience d'autrui. Nous avons donc finalement opté pour le terme plus approprié de «récit».

2.2 *La production et la réception de récits*

L'utilisation du pronom personnel «je» pour se raconter détermine-t-elle forcément la production d'un récit?

Se constituer comme sujet serait se positionner en se mettant au centre de son monde pour le traiter [...]. Le langage est inextricablement lié au processus de construction subjective. (Papatsiba, 2003, p. 216)

Si le récit consiste bien en une énonciation de sa propre expérience ou de sa propre interprétation d'une expérience, il nous faut tout de même dès à présent bien le distinguer du genre littéraire que représente l'autobiographie: «Pour qu'il y ait autobiographie, il faut qu'il y ait identité de l'auteur, du narrateur et du personnage» (Lejeune, 1975/1996, p. 15). Dans le cas du récit, cette trilogie n'est justement pas respectée. Rappelons-nous le fameux «pacte autobiographique»:

Je forme une entreprise qui n'eut jamais d'exemple et dont l'exécution n'aura point d'imitateur. Je veux montrer à mes semblables un homme dans toute la vérité de la nature, et cet homme ce sera moi. (Rousseau, 1767/1997, p. 33)

Force est de constater que J.-J. Rousseau s'est trompé en plusieurs points. Non seulement *Les confessions* de St Augustin (Saint-Augustin, 1993), qui au moment de mourir avait souhaité rendre des comptes et faire le bilan de sa vie, constituent un précédent mais surtout, il a ouvert la voie à un genre littéraire et à un phénomène de la mise en

scène de soi aujourd'hui plus populaire que jamais¹⁴⁵. Par ailleurs, il nous faut remettre en question l'idéal de transparence par rapport à soi-même auquel prétend J.-J. Rousseau. La double transparence, par rapport à soi, par rapport au langage, semble naïve¹⁴⁶. L'individu qui raconte n'est pas à priori le mieux placé pour reconstituer le sens de sa vie et que le truchement d'un instrument, d'un événement ou d'une tierce personne, peut se révéler nécessaire. Le récit est en soi un travail de décentration qui peut donc constituer le détour nécessaire et la prise de distance par rapport à soi / à son «parcours»¹⁴⁷. Le «processus»¹⁴⁸ de «déplacement de soi» (Gohard-Radenkovic & Rachedi, 2009, p. 10) de celui qui raconte, permet au chercheur d'accéder au sens et à la dynamique de l'histoire qui lui est racontée.

Ainsi le dire «vrai» serait nécessairement indirect. Il en va de même pour le récit et pourtant, à la différence de l'autobiographie, dans le récit, celui qui raconte n'écrit pas. C'est justement du fait que le récit est recueilli par une tierce personne que s'opère la décentra-

- 145 «L'exhibition de soi» (Gohard-Radenkovic, 2009b, p. 146) est devenue omniprésente, dans les médias, sur les réseaux sociaux, etc. Dès lors, il est plus que jamais important de poser les questions de savoir qui est l'auteur, d'où il part, dans quel contexte il se raconte, pourquoi et surtout comment il choisit de se raconter.
- 146 Elle est d'ailleurs dénoncée dans de célèbres expressions de sagesse populaire, telle que le paradoxe de W. Shakespeare (Shakespeare, 1623/1995): «L'œil ne se voit pas lui-même, il lui faut son reflet dans quelque autre chose» ou bien encore le précepte des Socratiques gravé à l'entrée du temple de la Pythie: «Connais-toi toi-même» qui invite avant tout à la décentration de soi. Notons d'ailleurs qu'au niveau étymologique, on retrouve dans le mot «biographie», le «bio» («vie» en grec) et la pratique philosophique de la maïeutique, le fameux art d'accoucher les esprits, dans la Grèce antique. L'individu qui raconte n'est pas à priori le mieux placé pour reconstituer le sens de sa vie et que le truchement d'un instrument, d'un événement ou d'une tierce personne, peut se révéler nécessaire.
- 147 Dans le cas de Marta (Perregaux, 2006), cette décentration constitue même une véritable libération permettant d'avancer.
- 148 Nous entendons «processus» comme: «un ensemble finalisé d'activités articulées les unes aux autres et se déroulant chronologiquement. (Galisson & Puren, 1999, p. 47).

tion nécessaire à la constitution de sens. On voit l'intervention du chercheur dans le récit. Son implication est même essentielle à la pratique puisque c'est à la demande du chercheur qu'un individu produit un récit. Le chercheur est d'une certaine manière à l'origine du récit puisque c'est lui qui en «passe commande» :

Par définition, une recherche est avant tout orientée par ce qui est cherché et cela détermine des procédures de recherche. L'approche des histoires de vie n'est donc pas une approche en dehors d'un projet, d'une stratégie de connaissance, d'un programme de recherche, d'une problématique. (Pineau & Le Grand, 2007, p. 109)

Le récit est un alors un produit «à deux voix» (Pineau & Le Grand, 2007, p. 15). En demandant à un individu de lui raconter son expérience, le chercheur coproduit le récit. Il faut donc au moment de l'analyse, prendre toutes les précautions nécessaires pour ne pas minimiser «l'implication du chercheur dans l'acte de sollicitation», (Molinié, 2009a, p. 5) ni négliger le caractère nécessairement dialogique du corpus. On distingue trois modèles d'histoire de vie (sic) : le biographique, l'autobiographique et le dialogique (Pineau & Le Grand, 2007). Nous nous sommes inscrite dans le modèle dialogique.

Nous avons établi que le récit n'est pas une autobiographie au sens littéraire. Dans le champ de la didactique des langues et des cultures, on se fonde sur les travaux du linguiste E. Benveniste pour montrer que le récit exclut toute forme linguistique «autobiographique». (Molinié, 2009a, p. 3). De plus, dans le cas de nos travaux, le récit n'est pas utilisé pour répondre à la sempiternelle question des productions autobiographiques, «qui suis-je?», mais pour répondre à la question «qui suis-je par rapport au français?».

Dans le sillage de l'École de Chicago¹⁴⁹, nous l'avons vu, «les chercheurs placent le récit de vie au centre de l'entreprise sociologique» (Pineau & Le Grand, 2007, p. 41). Si les rôles sont bel et bien distincts entre celui qui parle et celui qui écoute, de nouveaux rapports entre le chercheur et la personne interrogée ont été établis

149 Voir (Coulon, 1992/2007).

avec l'utilisation du récit dans la recherche¹⁵⁰. Il s'agit d'une véritable révolution épistémologique: ce que livre l'informateur fait sens en soi; le rôle du chercheur étant de s'imprégner de ce sens et d'entrer ainsi dans sa «logique»¹⁵¹. Certes, nous avons choisi d'aborder notre objet de manière systémique afin que l'individu donne sens à son vécu, mais nous n'allons tout de même pas jusqu'au «fait social total» avancé par M. Mauss (Mauss, 1925/2007) dans le sens où l'informateur n'est pas seul à dévoiler l'objet puisque nous avons opté pour une démarche co-construite. Dès lors, nous parlerons de nos narrateurs, c'est-à-dire les personnes qui nous ont «raconté» leur «parcours» sous l'angle que nous leur avons proposé comme de nos informateurs.

La tâche du chercheur est multiple. Disons avec M.-H. Soulet que le chercheur est une sorte de détective, il doit savoir écouter et observer. Son travail est ensuite de repérer au sein des récits qu'il aura recueillis, les indices pertinents et de les mettre en relation (ils peuvent sembler n'avoir aucune relation immédiate en apparence). Il recueille des faits uniques sur le terrain et veille à l'«objectivation du travail de production et de vérification des hypothèses» (Soulet, 2006, p. 2). À l'écoute, véritablement «aux aguets», le chercheur devient ainsi :

[...] cet «autrui significatif» qui écoute et accompagne, garde une trace écrite, publie, diffuse, produits des connaissances à partir de ce témoignage, si possible en accord (voire en collaboration) avec le témoin. (Molinié, 2009a, p. 10)

Pour schématiser, disons que le chercheur est tout d'abord récipiendaire d'un récit qu'il incorpore physiquement, celui-ci passe par le biais de

- 150 D'un rapport hiérarchisé entre le «sachant», c'est-à-dire le chercheur, et le «non-sachant», qui désigne la personne interrogée, la place du chercheur est devenue plus modeste. On considère à présent en sciences sociales un rapport de type partenarial et l'on désigne le narrateur comme «informateur» de la recherche.
- 151 Nous reprenons ici le terme de «logique», emprunté à l'anthropologie sociale et appliqué en didactique des langues et des cultures par sous la forme antithétique de «logique des institutions et logique des individus» (Gohard-Radenkovic, 2006).

ses sens physiques: l'ouïe et/ou la vue, puis digère (il s'agit de la phase «compréhensive» du travail), analyse et éventuellement diffuse:

Le narrataire est le premier auteur de la recherche, c'est bien lui qui formule une demande, *définit les objectifs qu'il poursuit, précise le cadre institutionnel, le devenir éventuel de cette histoire (écrit, publication, images)*. (Pineau & Le Grand, 2007, p. 113)

Dans la lignée de la phénoménologie et des travaux de M. Weber (Weber, 1965/1992), nous entendons «compréhensif» au sens anglophone du terme et non au sens francophone, c'est-à-dire: qui pénètre complètement, qui englobe et prend en considération tous les aspects de l'objet d'étude. «Il s'agit de comprendre le sens que des acteurs sociaux donnent à leurs actes, aux événements qui les concernent» (Pineau & Le Grand, 2007, p. 15). Ainsi, l'entretien compréhensif est une forme oralisée de récit avec laquelle le chercheur vise à prendre en compte l'informateur dans toute sa complexité:

La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus.(Kaufmann, 1996, p. 23)

Nous devons l'approche compréhensive au courant phénoménologique du 19^e siècle et au sociologue M. Weber. Celui-ci tentait d'expliquer les comportements des individus en fonction de leur vécu (Weber, 1965/1992). Il postulait qu'il n'y avait pas de réalité préconstruite mais qu'au contraire, il y avait co-construction et renégociation de sens dans l'interaction et les pratiques des individus. L'expérience du monde social passant par les expériences des individus, il s'agit d'être à l'écoute des individus pour en comprendre le sens. Le chercheur s'inscrivant dans cette approche doit donc faire preuve d'une certaine réceptivité et d'une sensibilité empathique.

Le chercheur et l'informateur ont tous deux des rôles productifs, ils sont partenaires de cette coproduction que représente le récit.

P. Bourdieu (Bourdieu, 1993), nous décrit la relation d'écoute qui s'instaure entre le narrateur et le chercheur comme éminemment complexe, le chercheur étant détenteur d'un pouvoir symbolique sur le narrateur, dont seule la confiance entre les deux partenaires prévient les abus: «La valeur du récit biographique tient beaucoup à la qualité de l'écoute offerte à celui qui s'exprime» (Dominicié, 1994, p. 75).

Puisqu'il s'agit d'une co-construction entre le chercheur et l'informateur, il faut être au minimum deux pour pouvoir parler de récit au sens où nous entendons l'utiliser. Le récit étant fondé sur une structure dialogique, il s'agit indéniablement d'un outil de recherche procédural¹⁵². Le récit est par essence même un processus: «Le «récit de vie» est fondé sur la structure dialogique de l'entretien». (Molinié, 2009a, p. 3). Quelles qu'en soient les mises en pratiques concrètes dans le travail de recherche: il s'agit de chercher le sens à donner avec l'informateur:

Se pose alors la question de la posture du chercheur, qui ne cherche pas «sur» mais «avec» et doit construire, par sa démarche, les moyens de ce positionnement. (Castellotti & Moore, 2009, p. 80)

Selon nous, le processus qui se met en place entre le chercheur et le formateur revêt la forme d'une interaction triangulaire dont l'objet occupe un angle qui sert la décentration. Il se met en place un triple processus que nous nommerons «trilectique»¹⁵³, non seulement entre l'informateur et le chercheur, processus de co-construction, ainsi qu'entre le chercheur et l'objet, démarche compréhensive d'allers et retours entre le terrain et le chercheur, et enfin entre l'objet et l'informateur, sous forme de renégociation du vécu. Les processus ne peuvent pas s'effectuer en ligne directe. Ils s'effectuent nécessairement par le truchement du troisième angle. On peut même parler de «construction à plusieurs étapes» (Pineau & Le Grand, 2007, p. 107) pour montrer de quelle manière le récit se construit.

152 Nous faisons référence au titre de l'ouvrage *L'histoire de vie comme processus* (Dominicié, 1994).

153 Nous empruntons cette notion (Altet, 2001) et l'appliquons ici au triple processus du récit.

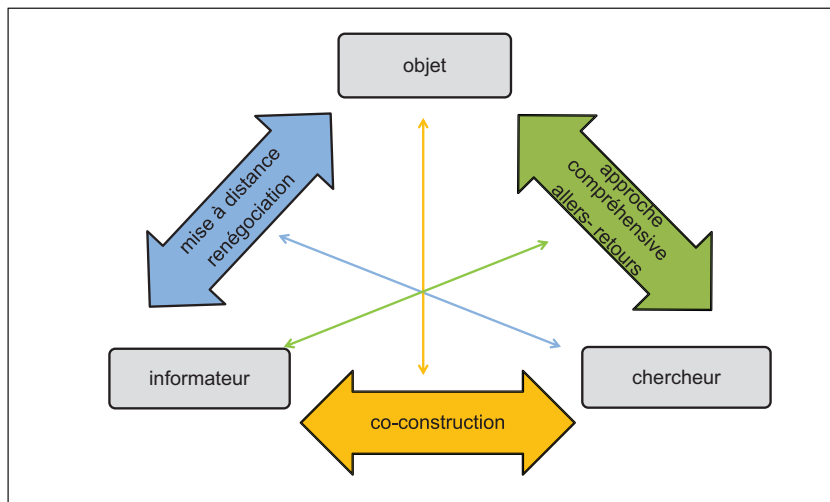


Figure 3: Trilectique du récit.

2.3 La sincérité dans les récits

Le récit possède des caractéristiques autobiographiques, mais n'est pas une autobiographie puisqu'il est provoqué par un tiers dont on retrouve de manière essentielle la présence. La question de la sincérité des informateurs ne s'en pose pas moins de la même manière : comment être sûre que l'informateur «dit bien la vérité» au chercheur ? D'ailleurs la définition la plus commune du récit comme : «Relation écrite ou orale de faits réels ou imaginaires» (Larousse, 2005) nous laisse penser que celui-ci peut comporter un certain nombre d'inexactitudes.

L'illustration en couverture de l'édition 1996 du *Pacte autobiographique* (Lejeune, 1975/1996) nous montre bien toute l'ambiguïté de ce qui a trait au biographique : il s'agit d'un détail du tableau *Triple autobiographie* du peintre américain N. Rockwell¹⁵⁴ où l'on

154 Nous avons trouvé le détail de *Triple autoportrait* à la couverture d'un ouvrage de P. Lejeune (Lejeune, 1975/1996).

voit l'artiste de dos, penché vers un miroir et s'observant, pour dessiner son autoportrait sur une toile. De ces multiples autoportraits (celui de l'artiste dont on ne voit que le dos et la nuque, celui du reflet dans le miroir, ceux des esquisses et celui de la toile, etc.) tous différents, lequel, si tant est que ce soit le cas, représente le «vrai» N. Rockwell? Les travaux sur l'autobiographie littéraire (Lejeune, 1975/1996) montrent l'importance du «pacte» établi entre le narrateur et le lecteur, mais nous rappellent également que le but de l'entreprise n'est justement pas en soi la vérité :

La biographie et l'autobiographie sont des textes référentiels : exactement comme le discours scientifique ou historique, ils prétendent apporter une information sur une «réalité» extérieure au texte, et donc se soumettre à une épreuve de vérification. Leur but n'est pas la simple vraisemblance, mais la ressemblance au vrai. Non «l'effet de réel», mais l'image du réel. Tous les textes référentiels comportent donc ce que j'appellerai un «pacte référentiel». (Lejeune, 1975/1996, p. 36)

Comme l'autobiographie, le récit est un genre référentiel, et c'est la vérité qu'exprime l'histoire qui importe au chercheur, plus que la vérité de l'existence réelle si tant est que l'on puisse la saisir.

L'adéquation des faits racontés à la vie réelle : il convient immédiatement de préciser que ce rapport est, par essence, celui du texte à son modèle, rapport donc perverti, rapport impossible. (Miraux, 1996, p. 19)

C'est bel et bien à la parole des informateurs que tient le chercheur : «question d'authenticité et non d'exactitude» (Miraux, 1996, p. 19). Celui-ci analyse ce que l'informateur lui dévoile / veut bien lui dévoiler pour entrer dans la logique de celui-ci. Dans le cas du récit, il y a également pacte entre le chercheur et l'informateur. Si le chercheur ne peut garantir l'exactitude des faits qui lui sont racontés, il postule en revanche la sincérité de l'informateur : «déplacement de la vérité vers la sincérité» (Miraux, 1996, p. 52). Ainsi, c'est le sens que le narrateur veut, consciemment ou pas, donner à son récit (parlons alors de vérité du texte) qui intéresse le chercheur en didactique des langues et des cultures. Toute la subjectivité du récit et toute la sincérité du

pacte référentiel se retrouve dans la très parlante entrée en matière de l'ouvrage autobiographique *Les Ritals* :

Ce gosse, c'est moi quand j'étais gosse, avec ses exacts sentiments de ce temps-là. Enfin, je crois. Disons que c'est le gosse de ce temps-là, revécu parce qu'il est aujourd'hui, et qui revit tellement fort l'instant qu'il revit, qu'il ne peut pas imaginer l'avoir vécu autrement. (Cavanna, 1978/1996, p. 9)

La question de la sincérité est un faux problème; ce n'est pas l'exactitude des faits qui nous intéresse, mais l'interprétation personnelle que ceux-ci donnent d'une situation qui fait l'objet de notre attention. Le ressenti de l'informateur est donc au centre de ce pacte. Celui qui raconte a en quelque sorte «les pleins pouvoirs», il décide de ce qu'il veut raconter, et de la manière dont il présente / interprète les événements. Le travail d'analyse consiste ensuite à comprendre pourquoi un individu se présente de telle ou telle manière. Le chercheur doit interpréter une interprétation. La narration est bien une «mise en récit de la réalité» (Kaufmann, 2004, p. 151).

2.4 La sélectivité des informations dans les récits

L'informateur répond à une commande du chercheur : il se raconte en fonction de l'objet de recherche. Il est nécessaire de rappeler une autre circonstance, extrêmement matérielle, mais dont la prise en compte joue un rôle majeur : entre le moment de la «commande» et le moment de la «livraison» (pour reprendre la métaphore énoncée plus haut), il s'écoule un certain temps. Le récit n'est pas le fruit d'une rencontre fortuite, mais au contraire le fruit d'une rencontre orchestrée par le chercheur. Celui-ci choisit minutieusement ses informateurs¹⁵⁵, prend contact avec eux, leur explique le projet auquel il leur propose de prendre part et décide d'une date de rencontre. Toutes ces étapes répondent à des normes et des critères de recherche que nous étudions dans notre cadre méthodologique.

155 Voir le chapitre «Sélection des informateurs» de notre cadre méthodologique, partie 4.

Il importe de considérer que l'informateur lui aussi a le temps de «se préparer» à cette rencontre, et d'anticiper les attentes du chercheur en fonction des objectifs de recherche que celui-ci lui a présentés. Cette phase de «perlaboration»¹⁵⁶ correspond en quelque sorte aux «coulisses du récit» (Baudouin, 2011). Il peut effectivement se tramer en arrière-plan du récit toute une série de phénomènes de préparation que le chercheur ne maîtrise pas et auxquels il n'a pas accès, mais dont il ne doit pas ignorer l'existence potentielle. Consciemment ou inconsciemment, les informateurs se préparent à la rencontre à venir, repensent ou pas à leur «parcours», et peuvent chercher à «faire plaisir» au chercheur et à lui prouver que son «parcours» est effectivement intéressant pour la recherche, c'est ce que l'on appelle le «biais de la désirabilité sociale qui affecte chaque situation d'entretien» (Ogay, 2000, p. 218).

Le narrateur se raconte en fonction de l'objet de recherche et doit donc opérer des choix :

Le genre autobiographique conduit à une sélectivité, décrite par les spécialistes du genre, qui conduit à penser sa vie en sélectionnant les épisodes que l'on estime les plus significatifs. (Baudouin, 2009, p. 99)

Celui qui raconte va effectuer une sélection de moments qu'il estime être constitutifs de l'objet que tente d'appréhender le chercheur. Le récit fait ainsi apparaître «les éléments marquants de la vie» (Bertaux, 1997, p. 72) ou en tout cas, les éléments jugés comme tels par le narrateur.

Il s'agit donc de la nature même du récit que de faire ressortir les «épisodes-clés» du «parcours» du narrateur: «La narration est rythmée par les épreuves qui marquent l'histoire du sujet» (Baudouin, 2009, p. 100). Ainsi, le récit serait structuré par les «épisodes» qui sortent de l'ordinaire. Les exemples ne manquent pas pour montrer que, justement, ce qui est habituel peut être résumé en quelques lignes: «il termine son récit de vie avec quelques phrases résumant les dix années de vie à la ferme avec ses parents, son mariage et sa propre

156 J.-M. Baudouin emprunte cette notion au domaine de la psychologie.

famille». (Coray, 2009, p. 40). De la même manière, le récit est un instrument à même de faire ressortir les éléments que l'informateur juge pertinents. Il permet de s'étendre largement, et donc de ne pas respecter la chronologie ni les proportions de la durée dans le temps des épisodes jugés comme habituels. J.-M. Baudouin nomme ces moments de rupture avec l'habituel dans le récit «distal» qui sont finalement des épreuves, constitutives du «parcours» des individus. Par opposition au «proximal», le distal est une sorte d'épreuve, de moment inhabituel, perturbateur, voire difficile que le narrateur sélectionne, puis sur lequel il s'étend par le biais du récit (Baudouin, 2009).

Nous soutenons quant à nous que ces événements «clés» ou «pivot» révélés par le récit, s'ils représentent certes un distal dans le sens où ils sont inhabituels, ne représentent cependant pas toujours une épreuve. Certains sont parfois forts agréables et ne demandent aucun effort particulier de la part de l'individu. Il y a des moments heureux tout aussi constitutifs de l'objet que les moments difficiles, et le récit est également à même de leur offrir une place de choix.

Le récit constitue un instrument de premier intérêt pour le chercheur en didactique des langues et des cultures puisqu'il permet de mettre l'accent sur «la mise en mémoire des situations-clé et sur les jalons qui ont marqué la constitution de leur identité d'apprenant-e en langues» (Tomasini, 2010, p. 36). Le narrateur sélectionne ainsi des moments qu'il juge «riches» dans le processus de formation de son identité au moment du récit. M. Agar avance la notion de «rich point», c'est-à-dire un moment déclencheur, charnière que le chercheur doit étudier en profondeur :

You'll see rich points as signals for frame differences [...] differences that'll teach you about frames that you've never been conscious of. (Agar, 1994, p. 256)

Ainsi, l'étude des «rich points» est un moment de révélation pour le chercheur. Le «rich point» permet de dévoiler l'inconscient et de «penser l'impensé»¹⁵⁷. Cette notion est réutilisée en linguistique et

157 (Gohard-Radenkovic, 2005/2012, De l'usage...). Nous allons revenir sur ce concept de «penser l'impensé» dans notre cadre méthodologique.

pour différencier le rich point du «key incident» (Thije (ten), 2002, p. 72) qui lui, ne renseigne pas sur la structure inconsciente, mais au contraire sur l'interprétation personnelle d'un évènement. M. Perrefort utilise également cette notion pour analyser les situations de communication interculturelle: «*Rich points* kristallisieren sich häufig in Wörtern, die nicht nur kulturell geprägt, sondern auch stark emotional aufgeladen sind» (Perrefort, 2008b, p. 67). Quant à nous, nous garderons la terminologie utilisée dans le champ de la didactique des langues et des cultures¹⁵⁸ et parlerons de moments-clés ou de moment-pivot pour qualifier la sélection d'évènement sur lesquels nos informateurs ont choisi de s'étendre.

Les personnes-clé ou – pivot et les évènements-clé ou – pivot issus des récits «s'apparentent à des personnages et jalons archétypiques que l'on pourrait rencontrer dans les récits initiatiques comme les contes» (Gohard-Radenkovic, 2008, p. 241). Il est possible d'analyser les moments-clés dans le récit avec les outils de la sémiotique du conte de V. Propp (Propp, 1970): «objet que l'on peut appréhender avec les outils de la sémiotique narrative» (Baudouin, 2009, p. 102). Grâce aux schémas actantiels par exemple (Greimas, 2002), on peut véritablement observer à l'œil nu un processus de transformation de l'individu. Par ailleurs puisqu'il est admis que le narrateur du récit opère une sélection plus ou moins consciente des évènements qu'il raconte, il est également permis de penser que de manière plus ou moins consciente également, le récit comporte des incohérences, voire des contradictions: «L'analyse dévoile que, dans les discours [...], tout élément mis en avant peut être contredit, complété, répété, transformé, co-construit, etc.» (Dervin, 2008b, p. 206). Ainsi, malgré les efforts de mise en cohérence, sur lesquels nous allons nous pencher dans un instant, un récit n'est pas aussi linéaire ni lisse qu'il peut y paraître. «Comme tout instrument de recueil de données, le récit de vie valorise et laisse dans l'ombre certains aspects» (Zarate, 1986, p. 90). Le narrateur peut ainsi oublier ou omettre des moments et/ou des personnages-clés dans son récit.

158 (Perregaux, 2002), (Gohard-Radenkovic, 2009b, L'approche ...).

Une comparaison entre la biographie chronologique de l'interlocuteur et son récit de vie permet ensuite de distinguer des omissions, des raccourcis ou des extensions dans la reconstruction narrative de certains sujets et périodes de vie. (Coray, 2009, p. 38)

Toute restitution est donc une reconstruction du passé, une réinterprétation à partir du présent, comportant des omissions, des non-dits, des tabous, des interdits (Gohard-Radenkovic, 2007a, Comment analyser...).

La reconstruction narrative de l'expérience est une reconstruction identitaire. L'expérience façonne le récit et il se met en place à travers une véritable dialectique entre l'individu et le récit. Certains nomment ce qui s'apparente à ces incohérences les «zones de secret» (Kaufmann, 1996, p. 70), d'autres parlent de «zones blanches» (Bertaux, 1997, p. 81). Postulant une sincérité maximale de la part de nos informateurs et postulant qu'ils ne cherchaient pas consciemment à nous cacher quoi que ce soit, nous avons évité de nommer leurs oublis ou incohérences «secret», et avons préféré le terme plus neutre de «blanc». C'est donc avec le terme «zone blanche» que nous reviendrons sur ces omissions au moment de l'analyse de nos corpus. En effet, nous verrons alors à quel point l'oubli est révélateur, J.-P. Miraux parlant d'ailleurs de «la fécondité de l'oubli» (Miraux, 1996, p. 65).

2.5 La mise en cohérence des récits

Raconter, c'est «l'expérience passée au filtre» de l'informateur (Bertaux, 1997, p. 38). Le filtre est forcément emprunt du narrateur et du chercheur puisqu'il est (co)construit. Il faut être prudent et ne pas faire l'erreur de prendre le récit pour autre chose que ce qu'il est : une construction.

L'objectif de la «réappropriation de son histoire» [...] fait l'hypothèse qu'il y a une histoire et qu'elle a un sens, autrement dit que le sens a déjà eu lieu et que l'entreprise de formation consiste à la retrouver derrière ou sous ce qui le dissimule ou l'empêche d'advenir. (Delory-Momberger, 2005, p. 64)

Si nous faisons également l'hypothèse que le récit de nos informateurs fait sens, nous ne postulons cependant pas que le sens est préconstruit, mais plutôt que le sens se construit à travers le récit, c'est-à-dire que c'est par l'acte même d'énonciation qu'il y a co-construction de sens. Nous n'avons pas choisi d'adopter une conception herméneutique du récit, mais une conception compréhensive: il n'y a pas de réalité préconstruite mais une co-construction négociée dans les interactions. En cela, le récit est un «énoncé performatif» (Austin, 1991):

les histoires de vie «sont performantes, elles construisent quelque chose, une histoire bien sûr, mais qui ne reste pas un simple énoncé. Elles mettent en sens du vécu» (Pineau & Le Grand, 2007, p. 88).

Le narrateur opère des choix et de par la nature même du récit est contraint d'établir des relations entre les événements qu'il raconte: «Raconter, c'est dire qui a fait quoi, pourquoi et comment, en étalant dans le temps, la connexion entre ces points de vues». (Ricœur, 1990, p. 174). Le fait de mettre en cohérence les événements racontés est une des caractéristique du récit: «Le narrateur égrène une suite de faits reliés entre eux: c'est le propre du «fil» narratif». (Vasseur, 2008, p. 169). Le processus du récit est donc forcément un processus de mise en cohérence, en d'autres termes le récit est par essence, producteur de sens. Comme exposé dans notre schéma *Le triple processus du récit*, le sens se manifeste à plusieurs niveaux et notamment celui de la renégociation du vécu pour le narrateur, et celui de la compréhension de (micro)processus socio-anthropologiques pour le chercheur.

Dans le temps de la rédaction scientifique de son travail de recherche, en vue d'une publication par exemple, le chercheur se retrouvera à son tour dans la position de narrateur: en couchant sur le papier son expérience de recherche avec son terrain et en faisant des hypothèses d'interprétation, il effectue lui aussi un travail de mise en cohérence de son expérience qui lui permet de renégocier sa relation avec son terrain. La narration scientifique est une mise en abîme du récit, c'est un récit dans le récit, et une mise en cohérence: «Il s'agit en racontant de construire/reconstruire une réalité» (Vasseur, 2008, p. 168).

E. Morin décrit le processus qui se met en place avec la narration comme suit: «Avoir vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la renégocier et la re-méditer» (Morin, 1959/1991, p. 10). C'est ainsi que l'expérience, revisitée par la pratique réflexive, constitue un «capital d'expérience» (Zarate, 2003, p. 98 et 118). A. Gohard-Radenkovic reprend d'ailleurs la démarche proposée par D. Bertaux :

Bertaux (1986) voit le récit de vie comme une «ligne de vie», pas une ligne droite ni harmonieuse, mais une trajectoire ballottée au gré de forces collectives, qui réorientent le parcours de façon imprévue et généralement incontrôlable. La plupart des lignes de vies sont donc «brisées» (Bertaux 1986). Or les modes de restitution des moments ou étapes clé d'une trajectoire – ou que le narrateur juge clés – se font selon un processus de mise en cohérence. Ce phénomène *a posteriori* d'une cohérence est désigné par le terme de «lissage de la trajectoire biographique» ou encore d'«illusion biographique» (Bourdieu 1986). (Gohard-Radenkovic, Bera-Vuistiner, & Veshi, 2003, p. 60).

Puisque se raconter, c'est raconter une, ou plusieurs, étape(s) de sa vie, «La trajectoire est un concept émanant des sciences humaines et sociales, elle est liée au récit de vie» (Xie, 2008, p. 49). Cette création de continuités entre les discontinuités qu'opère le récit est donc un travail rétrospectif, le récit est alors une rétrospective de soi¹⁵⁹.

159 J.-P. Miraux illustre ce principe en analysant l'œuvre autobiographique de J.-P. Sartre *Les mots* (Sartre, 1977/1995): «Sartre n'intitule pas le récit de son existence *Ma vie* ou *Mon enfance* ou *Souvenirs* mais *Les Mots*» (Miraux, 1996, p. 72). On voit bien ici que le narrateur effectue un choix d'organisation / de présentation de son récit. Dans ce cas précis, les ficelles du mécanisme de «lissage de la trajectoire biographique» sont évidentes: il s'agit de présenter volontairement son «parcours» de vie en fonction de sa relation aux mots, à l'écriture et à la lecture, c'est-à-dire de ce qu'il l'a amené à être écrivain et philosophe. De la même manière, les informateurs présentent leurs expériences certes en fonction des questions de recherche mais en donnant une vision apparemment cohérente et globale de leur vécu. Le récit donne une illusion unitaire de sa propre identité. Tout y contribue d'ailleurs puisque «l'enquêteur demande de raconter son histoire comme si elle existait» (Kaufmann, 2004, p. 155).

Personnage, mise en scène, se présenter, produire, c'est bel et bien le vocabulaire de la fiction ou du théâtre que l'on utilise pour décrire les mécanismes du récit :

C'est le récit qui assigne des rôles aux personnages de nos vies, qui définit entre eux des positions et des valeurs ; c'est le récit qui construit entre les circonstances, les événements, les actions, des relations de cause, de moyen, de but ; qui polarise les lignes de nos intrigues entre un commencement et une fin, les tire vers leur conclusion ; qui transforme la relation de succession des événements en des enchaînements finalisés, qui compose une totalité signifiante où chaque événement trouve sa place selon sa contribution, à l'accomplissement de l'histoire racontée. C'est le récit qui fait de nous le propre personnage de notre vie, c'est lui enfin qui donne une histoire à notre vie : Nous ne faisons pas le récit de notre vie parce que nous avons une histoire ; nous avons une histoire parce que nous faisons le récit de notre vie. (Delory-Momberger, 2005, p. 65)

Ainsi, c'est le récit qui crée l'histoire et le sens de l'histoire : « le récit met en scène un narrateur producteur de son histoire et aussi producteur de sens » (Gohard-Radenkovic & Rachedi, 2009, p. 8). Le récit, et donc la renégociation de l'informateur avec son vécu, constitue alors du même coup un moment-clé dans le « parcours » de l'informateur. Le récit est un moment-clé du « parcours » qu'il raconte, et le chercheur en co-construit le sens :

réfléchir à la question de l'intervention des chercheurs qui, portant un regard analytique et compréhensif sur telles ou telles *réalités*, sur tels et tels *phénomènes*, participent en même temps à les construire et à en construire l'histoire, le contexte (Bretegnier, 2009, p. 3).

La mise en cohérence du récit est non seulement un élément constitutif de celui-ci mais également un élément souhaitable pour le chercheur : « Les vies humaines sont plus lisibles lorsqu'elles sont interprétées en fonction des histoires que les gens racontent à leur sujet » (Ricœur, 1983, p. 138). Ainsi l'agencement des événements, loin d'annuler les qualités de l'instrument, le rend justement plus fonctionnel :

Il (le récit) gomme continuellement les hésitations et les incohérences, faisant la chasse à la moindre contradiction. Et ceci le plus logiquement du monde,

car il est justement l'instrument qui permet d'unifier une vie concrète multiple, hétérogène et éclatée. (Kaufmann, 2004, p. 154)

Bien évidemment, le recueil du récit comporte une part indéniable de facteurs aléatoires : l'humeur de l'informateur au moment du récit, les événements extérieurs imprévisibles qui peuvent subvenir/entraver le cours du récit, etc., mais c'est justement là que la dimension temporelle du récit prend tout son importance. Le récit s'inscrit dans un «moment» dont le chercheur doit tenir compte¹⁶⁰. Un piège du récit serait de le considérer comme un instrument universel et réutilisable à l'identique dans toute situation alors que l'une des caractéristiques intrinsèques au récit est justement son rapport à la temporalité :

Le recours aux récits de vie enrichit considérablement cette perspective en lui apportant notamment ce qui fait défaut à l'observation directe [...] : une dimension diachronique qui permet de saisir les logiques d'action dans leur développement biographique. (Bertaux, 1997, p. 13)

Le récit est une reconstitution historique qui permet de montrer comment les processus se sont construits dans le temps, et lui-même, s'inscrit dans le temps et constitue un «moment» à prendre en considération.

On peut s'interroger sur le système explicatif élaboré par les interviewés. Ces attitudes, ces rapports aux langues, ne sont-ils pas en fait des réinterprétations permettant au sujet de se construire, dans le dialogue, une image conforme à ce qu'ils souhaite donner à voir aujourd'hui ? (Boyzon-Fradet, 1997, p. 131)

Le récit peut permettre au chercheur de pénétrer la logique du narrateur, et d'appréhender les processus de construction de ses représentations, c'est-à-dire d'avoir accès à la «thick description» (littéralement la description en profondeur) de C. Geertz (Geertz, 1973).

Les données donnent à voir comment «fonctionne» un monde social ou une situation sociale. Cette fonction descriptive est donc essentielle et conduit

160 Le fait que l'informateur soit de bonne ou de mauvaise humeur ne change rien pour observer les mécanismes micro-sociologiques ni pour la qualité du travail de recherche. Il s'agit cependant de ne pas l'ignorer et au contraire de l'annoncer.

vers ce que Geertz (1986) appelle a *thick description*, une description en profondeur de l'objet social qui prend en compte ses configurations internes de rapports sociaux, ses rapports de pouvoir, ses tensions, ses processus de reproduction permanente, ses dynamiques de transformation. (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, & Penz, 2003/2004a, p. 44)

Le concept opératoire du récit semblait convenir à nos objectifs de recherche puisqu'il «ouvre un espace de parole et d'écriture à [...] des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent». (Perregaux, 2002, p. 93).

La démarche consiste à élaborer progressivement à partir d'une enquête fondée sur le terrain un ensemble d'hypothèses, un modèle fondé sur les observations, et qui contient des descripteurs des mécanismes sociaux et des propositions d'interprétation (plutôt que d'explication) des phénomènes observés et des récurrences relevées. Cette fonction descriptive est essentielle et conduit vers ce que l'ethnologue Geertz (1973: 9-10) appelle «*thick description*», à savoir une description profonde de l'objet. (Perrefort, 2008a, p. 67)

2.6 Le récit comme pratique réflexive en didactique des langues et des cultures

Certes, le récit constitue avant tout un genre discursif mais il est flexible et peut être de diverse(s) nature(s). Le récit est indéniablement une pratique réflexive. Il existe plusieurs manières de se raconter. En accord avec l'informateur, le chercheur instrumentalise le récit. Nous verrons dans notre cadre méthodologique comment nous l'avons nous-mêmes instrumentalisé en l'utilisant comme concept opératoire que nous avons baptisé, et nous insistons sur le pluriel, les «récits d'expériences». En fonction de ses objectifs, il peut donc imposer/proposer/co-construire des formes variées de récit.

Le récit biographique est un instrument dont l'utilisation dépend toujours de l'objet visé par la recherche. [...] La diversité de récit biographique appartient au processus de construction de l'objet de recherche ainsi qu'à la mise au point de son instrumentation. (Dominicié, 1994, p. 75)

Il y a différents genres de récit, certains sont à dominante discursive, argumentative ou bien encore narrative (Baudouin, 2011). Ils peuvent être organisés de manière thématique, chronologique, etc. G. Pineau et J.-L. Le Grand ont d'ailleurs répertorié toute une typologie du genre discursif. Selon eux, il n'y a donc pas de média qui ne soit pas utilisable pour étudier les récits puisque les récits recouvrent des «pratiques multifformes» dont la définition «ouvre un champ quasi infini de pratiques» (Pineau & Le Grand, 2007, p. 5).

En fonction du public, il est possible, et même parfois nécessaire, avec des enfants notamment ou bien avec des informateurs dont la langue première n'est pas la même que celle du chercheur ou bien encore dont l'expression orale ou autre est réduite, etc., il s'agit de trouver d'autres formes de récit.

Il n'est [...] pas suffisant d'adapter l'approche sociologique des histoires de vie au terrain éducatif. Il importe de découvrir l'originalité que prend la démarche biographique dans le champ de l'éducation. (Dominicié, 1994, p. 69)

En didactique des langues et des cultures, les applications concrètes du concept recouvrent ainsi diverses pratiques réflexives que les chercheurs utilisent souvent en combinaison les unes des autres. Les pratiques réflexives brièvement présentées ci-après, nous ont particulièrement intéressée. Nous reviendrons de manière exhaustive sur toutes ces pratiques dans notre cadre méthodologique.

2.6.1 La biographie langagière

Le travail autour de la «biographie langagière» est l'exemple le plus répandu de pratique réflexive s'apparentant au récit utilisé en didactique des langues et des cultures. Il s'agit de raconter son histoire en fonction de ses langues.

La biographie langagière repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. (Molinié, 2006, p. 6)

Il s'agit d'une démarche préconisée par le CE dans le cadre des apprentissages scolaires obligatoires en langue étrangère. Les démarches scientifiques dans ce sens se multiplient d'ailleurs depuis quelques années, en témoigne par exemple le numéro 39 de *Recherches et Applications* du magazine *Français dans le monde* dédié entièrement à l'étude des biographies langagières, qu'il décrit comme des: «pratiques menées au carrefour de la didactique des langues et de la sociolinguistique» (Molinié, 2009b, p. 11). La biographie langagière est une forme de récit: elle est reconstruction personnelle du vécu: «Die Konstruktion jeder sprachbiographischen Erzählung (ist) ein ingeniöser Akt individueller Kreativität» (Franceschini, 2004, p. 143). Elle permet de retracer l'histoire de chacun avec ses langues:

Eine Sprachbiographie gibt uns Aufschluss darüber, wie eine Person Herausforderungen für sich gestaltet hat, um verschiedene Sprachen zu lernen. (*Ibid.*)

Nous l'avons dit, le CE effectue des recommandations mais n'a pas le pouvoir d'imposer l'utilisation des pratiques qu'il recommande. Pourtant, le travail de la biographie langagière a su s'imposer et on le retrouve aujourd'hui intégré dans certains manuels d'apprentissages des langues étrangères ou tout du moins, le retrouve-t-on dans le PEL (Conseil de l'Europe, 2011b, Portfolio...) dont nous avons vu qu'il connaît un certain succès en Suisse alémanique¹⁶¹. La «biographie langagière» constitue la partie centrale du PEL. Elle est accompagnée, selon la tranche d'âge cible, d'un certain nombre de grilles de compétences, jusqu'à une trentaine de pages. On y retrouve des questions du type: «quelles sont les langues que je connais?», «comment les ai-je rencontrées?», etc. Une nouvelle fois, se pose la question de savoir si la biographie langagière est une autobiographie. A. Gohard-Radenkovic et C. Perregaux s'accordent pour rebaptiser ce travail de réflexion fait sur son «parcours de langue(s)», «autobiographie langagière» (Gohard-Radenkovic, 2009a), (Perregaux, 2002) et nous leur emboîtons le pas pour remettre en question la formulation du CE.

161 Voir le chapitre «contexte macro-social» de notre partie 2 sur le contexte de nos recherches.

Travailler sur son autobiographie langagière permet de mobiliser les connaissances et les acquis déjà en présence, c'est-à-dire de montrer ce qui s'est passé avant le moment de l'énonciation et/ou de l'apprentissage. Il s'agit bien d'une forme de récit mais très spécifique puisqu'elle aborde la réflexion sur soi sous l'angle des langues. Là encore, cette réflexion peut prendre différentes formes : écrite, orale, dessinée, etc.

2.6.2 L'entretien ou le récit oralisé

L'entretien est une forme oralisée de récit répandue dans le champ de la didactique des langues et des cultures comme dans les autres champs de la recherche scientifique. Il s'agit de la manière originelle dont le récit avait été pensé aux balbutiements de son utilisation en sciences sociales : « dans la majorité des cas l'histoire de vie se présente tout d'abord sous la forme d'une parole » (Pineau & Le Grand, 2007, p. 113). Comme expliqué précédemment, l'informateur raconte son vécu au chercheur. Plus encore dans cette forme de récit que dans d'autres, le « moment » est important. Contrairement au récit écrit par exemple que l'on peut retoucher, corriger, modifier, etc., l'instantanéité de l'oral fige la parole, surtout si elle est enregistrée, d'où l'importance de la temporalité. Nous préciserons la manière dont nous avons fait usage de l'entretien dans notre cadre méthodologique.

2.6.3 Le rapport ou le récit écrit

Si nous avons abordé plus haut le cas des autobiographies littéraires, c'est que le moyen le plus classique de se raconter passe par l'écrit : journal intime, journal de bord (Gohard-Radenkovic, Pouliot, & Stalder, 2012), échanges épistolaires, rapports, essais, etc. D'ailleurs l'étymologie du morphème « graph » que l'on retrouve dans « biographie », nous rappelle le lien entre cette forme de récit et l'écrit. Si l'écrit n'a pas le même rapport à la temporalité que la parole, la prise en compte du contexte de sa production n'en est pas moins déterminante. Que ce soit en histoire, en archéologie, en littérature ou dans

d'autres champs, les écrits ont toujours constitué des corpus de premier ordre dans la recherche scientifique. Nous reviendrons sur les qualités que ce type de récit a apportées à nos recherches au moment de documenter notre recueil de corpus.

2.6.4 Le dessin ou le récit sous forme métaphorique

Dans le cadre d'une recherche, le dessin, comme tout type de récit est une co-construction, et c'est l'interprétation que fait l'informateur d'un événement qui importe au chercheur. Il s'agit de «co-construire le sens de ces situations, avec les sujets qui les vivent, via les dessins et les entretiens menés à leur propos» (Molinié, 2009b, p. 11). Le processus du dessin produit du sens pour celui qui dessine, mais aussi pour celui qui le regarde, on parle ainsi de «poly-interprétations» du dessin (Castellotti & Moore, 2009, p. 53).

Nous avons vu dans notre étude des représentations sur les langues que le dessin est fréquemment utilisé en didactique des langues et des cultures comme moyen de travail sur les stéréotypes. Cet outil vient de la psychologie clinique et des travaux en sciences de l'éducation. Utilisé dès les années 1930 par les sociologues de l'École de Chicago comme moyen de se raconter, le dessin a d'abord été introduit en Europe dans les domaines de la psychologie et de la psychanalyse avant de se banaliser dans d'autres domaines. Aujourd'hui, c'est une forme de récit reconnue :

L'histoire de vie engage un processus d'expression de l'expérience. Cette définition bien spécifique étend triplement le territoire des «écritures du moi». Elle l'élargit d'abord, hors de l'espace de la «graphie», en ne s'arrêtant pas aux moyens écrits (biographie, autobiographie, journal, mémoire) mais y intégrant la parole, c'est-à-dire la dimension de la communication orale de la vie. Elle l'ouvre également à d'autres médias – photo, théâtre, radio, vidéo, ciné, télé, internet – dont l'utilisation actuelle démultiplie les possibilités naturelles d'expression. (Pineau & Le Grand, 2007, p. 3)

Puisque le chercheur fabrique ses outils en fonction de son terrain, il «instrumentalise» au sens littéral les concepts qu'il choisit de traiter.

Les enfants constituent en cela un public spécifique, pour qui l'activité de dessiner est encore proche du quotidien (Castellotti & Moore, 2009, p. 56). En didactique des langues et des cultures, ce travail est assez récent (Pungier, 2010, p. 20), mais les études se multiplient depuis peu : «dessine-toi dans l'école» (Castellotti & Moore, 2009, p. 49), «dessine les langues» (Perregaux, 2009), «voici un dessin de moi dans mon école» (Razafimandimbimananana, 2009), «Dessine-toi en train d'apprendre une langue» (Clerc, 2009), «dessine-toi en train d'apprendre une langue» (Castellotti & Moore, 2009), «dessine comment c'est dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues» (Marquillo Larruy, 1999), etc. Ces diverses études ont bien montré que les dessins mettaient à jour des représentations sur la langue et sur les locuteurs de ces langues et ont donc prouvé leur bien-fondé en tant que méthodologie.

Différents champs d'études, notamment la psychologie, la psychologie cognitive, la sociologie ou l'anthropologie recourent aux dessins d'enfants, ou parfois d'adultes, pour comprendre comment les acteurs comprennent leur monde. [...] Le dessin est ainsi appréhendé comme une construction, un engagement de l'enfant dans sa coalition et comme le vecteur de la communication et du dialogue. (Castellotti & Moore, 2009, p. 46)

Le dessin ne se limite cependant pas au seul public des enfants, comme le montre M.-F. Pungier qui a travaillé avec des étudiants universitaires en leur donnant une consigne du même ordre pour leur dessin : «moi qui apprend le français» (Pungier, 2010). Elle décrit le dessin comme «un moyen d'expression de soi (du soi)». Ainsi, le dessin donne la possibilité de se raconter, voire de se réinventer. En plus d'offrir au chercheur «un aperçu autobiographique» (Razafimandimbimananana, 2009), se dessiner en fonction des langues est une forme de renégociation de soi, et ce, quelles que soient les compétences graphiques de chacun. En effet, les qualités artistiques du dessin importent peu au chercheur, si ce n'est que celui-ci doit être capable de comprendre ou de reconnaître les signes qui lui sont présentés, et n'influencent pas la qualité de la recherche.

Les politiques linguistiques et éducatives suisses actuelles¹⁶², sur recommandation du CE, encouragent aussi à la représentation graphique de l'autobiographie langagière, notamment par le biais du PEL que nous avons évoqué plus haut. Le PEL invite les élèves à réfléchir sur leur autobiographie langagière et se prête bien au dessin d'une silhouette, selon le modèle du «Portrait de langues» proposé par H.-J. Krumm (Krumm, 2008/2011). Selon lui, le dessin a une fonction identitaire forte qu'il analyse en fonction des endroits du corps dans lequel les enfants placent les langues ou en fonction des choix de couleurs utilisées pour chaque langue. Grâce à l'auto-confrontation qui suit la production du dessin, les enfants peuvent expliquer les raisons de leurs choix. Quant à nous, nous verrons dans notre cadre méthodologique que nous nous éloignons de cette interprétation en fonction des parties du corps, et lui avons préféré le modèle de la «carte identitaire» ou «paradigme du cheminement» (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2004, p. 5).

Ce mode d'enquête a ouvert la voie à une approche reprise et adaptée dans de nombreux travaux (Caspari, 2006). Il faut cependant être prudent avec le dessin dit réflexif, le fait de se représenter par un autre canal que celui de la verbalisation est certes riche, mais ne se fait pas de soi.

L'outil «dessin» [...] peut un temps paraître étrange et déstabiliser. Mettre en dessin ses représentations, son ressenti en lien avec un processus aussi complexe que l'apprentissage est en effet une opération peu aisée: il faut d'abord prendre le temps de réfléchir à ce que l'on ressent, ce que l'on aimerait exprimer, puis penser à la manière dont, concrètement, techniquement, mais aussi symboliquement, on peut représenter ses idées sur la page, en pensant également à la manière d'occuper physiquement l'espace de la feuille. (Lemaire, 2012, p. 37)

Nous verrons quelles stratégies d'enquête nous avons mises en place pour aider nos informateurs à co-construire leur dessin réflexif.

162 Voir notre chapitre «Le contexte macro-social: politiques linguistiques et éducatives», partie 2.

3. Les expériences dans la formation des enseignants

L'enseignement n'est-il pas ce métier impossible dont parlait Freud? (Perrenoud, 1994c)

La formation des enseignants nous intéresse à plus d'un titre. En effet, ce sont les représentations de futurs enseignants sur l'une de leurs matières d'enseignement que nous interrogeons. Mais de quels enseignants parlons-nous? De futurs enseignants de l'école primaire? De futurs enseignants de langues et cultures étrangères? N'est-ce pas la même chose? Il nous paraît essentiel de revenir dans un premier temps sur le contexte de l'école primaire qui constitue à la fois le but en soi et la destination géographique de la formation de nos informateurs mais qui constitue souvent aussi le lieu de leur première rencontre avec le français et donc le lieu des apprentissages du français. En nous basant sur la notion de « poids démesuré des premières expériences » (Bourdieu, 1980b, p. 90) dans la construction de l'habitus, nous postulons que leurs expériences d'apprenant du français sont constitutives de leurs représentations et de leurs rapports au français et c'est à ce titre que nous étudierons les notions d'apprenant du primaire, d'apprenant en langue étrangère, d'enseignant du primaire et d'enseignant en langue étrangère.

Nous verrons également ce que la recherche nous dit de la phase de transition dans laquelle se trouvent nos informateurs. En effet, étant en formation professionnelle, ils ont encore à la fois le statut d'apprenant de français dans le cadre institutionnel et le statut d'enseignant de français dans le cadre des stages pratiques. Cette situation « d'entre-deux », nous semble en effet propice à d'éventuelles transformations de leurs représentations et de leurs relations avec la matière à enseigner, et ce, tout particulièrement dans le contexte suisse.

3.1 L'école comme lieu de la reproduction sociale

L'école est le lieu de transmission de [...] valeurs où se forment et se forment l'identité nationale et le rapport à l'Etat. (Gohard-Radenkovic, 2010, p. 253)

Avant d'aborder en détail les notions de formation professionnelle des enseignants, il convient de la replacer dans le contexte scolaire et de nous arrêter sur le rôle de l'école et de l'enseignement. L'école semble en effet être un lieu important pour la transmission d'enseignements disciplinaires, dont les langues, ainsi que pour la transmission de valeurs accordées à ces disciplines, et donc un lieu de transmission de représentations sur les langues.

Le rôle de l'enseignant a beaucoup changé depuis les années 1960 (Charlot, 1990). Auparavant, il s'agissait d'assurer aux élèves les savoirs de base: lire, écrire et compter mais également de distiller dans les enseignements certaines valeurs morales propres à la société dans laquelle s'inscrit l'enseignement. Pour assurer ce rôle, les seuls connaissances et savoirs du professeur étaient suffisantes à sa formation professionnelle. Depuis les années 1960, l'école est devenue le lieu déterminant de l'insertion professionnelle. Le rôle du professeur devient plus complexe: il comprend toujours l'apprentissage des savoirs de base énoncés ci-dessus mais devient également décisif pour l'avenir de l'élève. Dès lors, les élèves sont en droit de se demander à quoi servent les enseignements, et d'exiger donc de leur maître, devenu alors «enseignant», qu'il les prépare à leur insertion professionnelle. Les apprentissages doivent avoir un sens, et la fonction du maître «est de servir de médiateur entre l'élève et le savoir» (Charlot, 1990, p. 6).

L'école et ses acteurs s'acquittent ainsi aujourd'hui, tout du moins en théorie, de bien plus que la simple transmission de savoirs à laquelle les discours populaires les réduisent souvent. L'école obéirait à trois devoirs distincts:

l'expérience scolaire dans le cadre des fonctions du système éducatif: fonction de *formation* (transmission de la culture), fonction de *sélection* (classement des élèves selon leurs compétences scolaires) et fonction d'*intégration*

tion (capacité de l'école à reconnaître «la communauté et la vie juvéniles»). (Delory-Momberger, 2005, p. 80)

L'école est un lieu complexe qui cristallise de nombreux processus et qui remplit plusieurs fonctions, de reproduction, de sélection, d'exclusion, de transmission de savoirs, de valeurs d'accompagnement du développement intellectuel et physique, de préparation à la vie en société, etc.

Certains remettent en question cette conception de l'école et proposent des modèles alternatifs. C'est le cas d'E. Morin par exemple qui propose de repenser l'école autour de la mission fondamentalement humaniste qu'est de préparer les enfants à la vie en société (Morin, 1999). U. Oevermann quant à lui propose l'audacieux projet de rendre la scolarité volontaire: «nicht nur ist eine gesetzliche Schulpflicht überflüssig geworden, sondern ihre Abschaffung wäre segenreich»¹⁶³ (Oevermann, 2003, p. 69). Il étudie les nombreux problèmes de l'école obligatoire: les enseignants sont en crise, les élèves difficiles sont obligés de biaiser, voire tricher, il est impossible de distinguer les élèves appliqués des élèves réellement motivés, l'école est structurellement fondée sur le principe de sélection et non sur le principe d'accompagnement, elle reproduit les inégalités sociales, etc. La solution qu'il propose est donc de rendre l'école volontaire. Le spécialiste de l'herméneutique objective distingue le métier de la profession:

In der Professionalisierungstheorie der Soziologie sind die Professionen eine Sonderklasse der Berufe.¹⁶⁴ (Oevermann, 13 mai 2004)

Il propose un principe de partenariat volontaire entre les enseignants et leurs élèves qui rendrait au «métier d'enseignant» sa professionnalisation. Ainsi c'est fondamentalement parce que la relation enseignant – élèves n'est pas fondée sur le choix ni sur la volonté des acteurs de

163 Nous nous permettons une traduction personnelle: «non seulement le fait que l'école soit obligatoire est superflu mais la suppression de cette obligation serait par ailleurs bienfaisante».

164 Nous proposons la traduction personnelle suivante: «En sociologie, selon la théorie de la professionnalisation, les professions constituent une classe à part de métiers».

participer à cette relation que le «métier d'enseignant» ne serait pas une profession. Ces propositions sont révolutionnaires et remettent en question les fondements de notre société, qui, loin de fonctionner de la manière qu'il préconise, en prennent au contraire le contre-pied. Il illustre cette thèse notamment par le fonctionnement universitaire qui deviendrait selon lui de plus en plus un fonctionnement scolaire.

Die Schule funktioniert nicht. Sie müsste sich die klassische Universität zum Vorbild nehmen. Stattdessen gleichen sich die Universitäten immer mehr der Schule an.¹⁶⁵ (Oevermann, 13 mai 2004)

P. Perrenoud tient lui aussi à distinguer «métier» et «profession» et soutient qu'être enseignant est un métier mais n'est pas une profession. Il parle donc du «métier d'enseignant».

En français, métier et profession ont des sens très proches. Mais on peut construire sur profession toutes sortes de verbes ou de substantifs dérivés, comme professionnaliser, professionnalité, professionnalisme, professionnalisation, alors que métier ne s'y prête pas. On parle donc de professionnalisation, en général, pour parler d'une qualité ou d'une évolution spécifique d'un *métier*. [...] (Une profession) c'est un métier qui présente des caractéristiques *particulières*. (Perrenoud, 1994b)

Il développe et donne ensuite dans le même article un exemple concret qui permet de bien assoir la différence :

Enseigner n'est pas un métier facile, mais on y est individuellement moins exposé, par exemple, à des poursuites morales ou civiles, que dans une profession à part entière. C'est à un établissement, ou même, globalement, à l'ensemble du système éducatif que la société *demande des comptes* sur la qualité de l'éducation, selon des critères d'ailleurs controversés et souvent assez flous. L'idée qu'une famille pourrait attaquer l'un d'entre eux en justice pour n'avoir pas su enseigner à lire à leur enfant fait sourire les enseignants européens; ils n'imaginent pas une seconde que cela puisse leur arriver, alors qu'un chirurgien ou un ingénieur des ponts et chaussées peuvent à chaque ins-

165 Nous proposons la traduction personnelle suivante «L'école ne fonctionne pas. Elle devrait prendre le système universitaire classique comme modèle. Au lieu de cela, ce sont les universités qui prennent les écoles comme modèle».

tant prendre des décisions importantes dont ils auront, «en cas de malheur», à rendre compte personnellement. (Perrenoud, 1994b)

Essayons de mieux comprendre pourquoi l'école est l'objet de tant de remises en questions. Gardant à l'esprit la théorie du système d'enseignement de P. Bourdieu, nous nous efforcerons de nous «arracher [...] à l'illusion de la neutralité et de l'indépendance du système scolaire par rapport à la structure des rapports de classe» (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 169). En effet, l'éminent sociologue a bien montré que l'école, au contraire, est un lieu de production et de reproduction des rapports de force entre les classes, rapports de force qu'il décrit comme nécessaires au «maintien» de l'ordre social (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 98). L'école serait même le lieu de la dévalorisation de certains par rapport à d'autres puisqu'elle est le lieu de la «dévaluation des modes d'expression populaires» (Bourdieu, 1980a, p. 33). Pourtant, c'est bien au nom de l'égalité des chances pour tous que s'était instaurée dans un premier temps l'école obligatoire. N'y aurait-il pas alors une contradiction entre le but déclaré de l'école et ses effets? Serait-ce reconnaître alors l'échec de l'école?

Dès ses débuts, l'école obligatoire est marquée par une contradiction profonde entre: d'une part, le *discours idéologique égalitaire* qui voit dans l'instauration du droit à l'instruction pour tous, sur les bancs d'une même école, un moyen de supprimer les distinctions de classes, d'autre part, un *fonctionnement inégalitaire* qui se traduit par des différences de réussite liées aux différences sociales et l'existence de réseaux scolaires distincts pour les enfants du peuple et ceux des milieux aisés. (Gilly, 1989/1997, p. 386)

Si l'école était un milieu égalitaire, alors les échecs seraient imputables aux seules capacités, don, aptitude, intelligence, etc., des enfants, ce serait admettre que les enfants de milieux défavorisés ont des capacités moindres que les enfants des milieux aisés (Bourdieu & Passeron, 1964). Cette conclusion étant évidemment absurde, il convient d'accepter le fait que d'autres facteurs de réussite entrent en ligne de compte.

En l'état actuel, l'école est donc par essence un milieu très conservateur de mise en conformité des individus qui reproduit par la sélection, les inégalités entre les classes dominantes et les classes dominées

(Bourdieu & Passeron, 1964). Assurant ce maintien des valeurs, les enseignants se conforment eux aussi au rôle attendu d'eux par la société (Baillauquès, 2001, p. 59). Ainsi l'action pédagogique, en plus de produire sa propre légitimité, est une formation sociale qui produit la sélection et donc l'exclusion inhérente au maintien d'une société.

D'ailleurs l'évaluation comme contrôle d'inculcation et comme besoin de qualification, constitue un des facteurs qui impose l'autorité statutaire et reproduit les inégalités. Quoi qu'il en soit, les systèmes éducatifs reflètent souvent le caractère traditionnel de la culture du pays et reproduisent une tendance à la fermeture et au repli sur soi, parfois en dépit même des enseignants, par le simple poids de l'institution, ce qui s'oppose à l'universalisme et au caractère d'une éducation interculturelle. (Triantaphyllou, 2002, p. 29)

Loin de la neutralité, l'école est donc par excellence le lieu de la « violence symbolique » qu'impose la sélection (Bourdieu & Passeron, 1970). En tant que construction sociale, l'école contiendrait en soi les conditions de sa perpétration en produisant auprès des élèves un « habitus » :

habitus comme produit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de se perpétuer [...] et par là de perpétuer dans les pratiques de principe de l'arbitraire intériorisé. (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 47)

Il y aurait donc un habitus d'élève qui permet de légitimer la fonction sociale de l'école mais nous verrons qu'il y a également un habitus d'enseignant. P. Perrenoud parle d'ailleurs de « métier d'élève »¹⁶⁶ et de métier d'enseignant (Perrenoud, 1998).

La rigidité de l'espace scolaire joue traditionnellement également un rôle sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Loin de favoriser l'ouverture aux langues et cultures autres que celles du pays, il joue parfois au contraire un rôle inhibant :

Définie comme un lieu de scolarisation nationale, l'école, dans son fonctionnement habituel est un marché peu ouvert à la reconnaissance de toute forme de transgression transfrontalière. Le plurilingue n'a pas intérêt à y faire la démonstration des compétences culturelles qu'il maîtrise certes, mais qui y

sont socialement dévalorisées ou non-pertinentes. L'école, en tant que marché particulier, peut-être même le lieu par excellence où certaines compétences linguistiques et culturelles doivent être masquées. (Coste, et al., 1997, p. 31)

Nous reviendrons sur cette citation et sur les implications de l'école dans le parcours de langues des individus lors de nos analyses, et notamment lors de l'étude du cas de Samal.

Le statut de l'apprenant, mais surtout celui de l'apprenant en langue(s) étrangère(s), est au cœur de nos questionnements. Pénétrer les représentations de l'apprentissage des langues des étudiants, c'est mettre au jour les différentes figures de l'apprenant et donc, mettre au jour les représentations que se font les étudiants de leur statut d'apprenant, de leur «métier d'élève», ainsi que de la structure académique (Pungier, 2010). Les représentations que se font les individus de leurs apprentissages sont révélatrices de leurs facilités ou bien au contraire de leurs difficultés de parcours scolaires.

L'école serait ainsi le domaine de la (re)production symbolique des trajectoires sociales. C'est le lieu où l'on acquiert (ou pas), où l'on perfectionne (ou pas) un certain «capital», au sens bourdieusien (Bourdieu, 1979b).

D'abord développée pour analyser le fonctionnement de la culture scolaire [...], la notion de «capital» offre l'avantage de souligner la parenté existante entre le domaine de la production économique et celui de la production symbolique. (Zarate, 1997/2004, p. 25)

Il y a plusieurs types de capitaux et en particulier un «capital culturel» (Bourdieu, 1979b), transmis par plusieurs canaux mais principalement par le vecteur familial, et dont la valeur est estimée justement par la famille qui le transmet, en fonction d'habitus incorporés :

des biens culturels qui sont transmis par les différentes AP (Actions Pédagogiques) familiales et dont la valeur en tant que capital culturel imposé par l'AP dominante et l'arbitraire culturel inculqué par l'AP familiale dans les différents groupes ou classes. (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 46)

C'est en s'appuyant sur les concepts de capital social, capital économique et capital culturel (Bourdieu, 1979a) que se greffe le concept

de «capital linguistique», partie intégrante du capital culturel. Les capitaux, comme de l'argent mis en banque, sont des ressources personnelles qui fructifient et se renforcent entre eux. La langue étant présentée «comme une composante identitaire» (Gohard-Radenkovic, Lussier, Penz, & Zarate, 2003/2004b, p. 227), il convient en effet de reconnaître un statut particulier à sa maîtrise, considérée comme un élément de sélection scolaire et donc sociale :

La compréhension et le maniement de la langue constituent le point d'application principal du jugement des maîtres, l'influence du capital linguistique ne cesse de s'exercer. [...] Plus, la langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais elle fournit, outre un vocabulaire plus ou moins riche, un système de catégories plus ou moins complexe, en sorte que l'aptitude au déchiffrement et à la manipulation de structures complexes [...] dépend pour une part de la complexité de la langue transmise par la famille. (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 92)

La langue est décrite comme un élément d'exercice du pouvoir symbolique puisqu'elle constitue un élément de sélection sociale. Il pointe d'ailleurs l'importance de la richesse de la langue transmise en famille. Il y aurait corrélation entre le milieu social d'origine, et en particulier la famille, et la fructification du capital linguistique :

Connaissant la relation qui, du fait de la logique de la transmission du capital culturel et du fonctionnement du système scolaire, s'établit entre le capital culturel hérité de la famille et le capital scolaire... (Bourdieu, 1979a, p. 21)

Une langue étrangère, qu'elle ait été acquise¹⁶⁷ ou apprise¹⁶⁸, constitue de nos jours un capital non négligeable sur le marché (encore un terme économique) de l'emploi, d'autant que les mobilités, profes-

167 «Acquisition: 1. Dans le sens de processus, désigne le mode «naturel» (par le seul bain linguistique donc non guidé et à dominante non consciente et implicite) d'appropriation d'une langue (maternelle ou étrangère), par opposition au mode scolaire ou institutionnel, dits «d'apprentissage»». (Galissou & Puren, 1999, p. 116).

168 «Apprentissage: 1. Processus d'apprentissage: mode guidé et à dominante consciente et explicite, par opposition à acquisition». (Galissou & Puren, 1999, p. 116).

sionnelles notamment, sont de plus en plus courantes. Dans l'article *Pour l'amour de la France*¹⁶⁹, G. Zarate montre d'ailleurs très bien comment la bonne maîtrise d'une langue étrangère peut être perçue comme une véritable «dot», l'univers décrit est exclusivement féminin, que l'on se transmet de génération en génération au sein d'une même famille. La langue étrangère prend ici le statut de capital inaliénable et incorporé (Porcher, 1987):

Les langues vivantes deviennent un marché spécifique du marché de la communication, solidaires, dans leur valeur sur le marché, des effets de ce marché. Elles permettent de s'insérer comme producteur et comme consommateur, sur ce marché. Elles deviennent donc un investissement socialement et économiquement rentable, et du coup, acquièrent une valeur accrue en terme de capital culturel de placement. Techniquement utiles pour communiquer avec les étrangers, et ce faisant désormais partie des rencontres socialement possibles (du moins subjectivement) et par conséquent, potentiellement rentables, les langues deviennent un objet de commerce, un produit, notamment sous la forme d'une compétence à acquérir ou à transmettre (donc à apprendre ou à enseigner). (Gohard-Radenkovic & Kohler-Bally, 2005/2008, p. 255)

Il n'en reste pas moins que la norme, c'est-à-dire la maîtrise de la langue du point de vue grammatical et syntaxique dans l'apprentissage des langues étrangères a traditionnellement joué un rôle important.

Or l'assimilation de la «langue» à la «norme», ce modèle de langue fondé sur l'exclusion de tout-ce-qui-n'est-pas-la-norme, rend par définition impossible le projet d'appropriation du français par les locuteurs allophones: comment se considérer / être considéré comme «maîtrisant» le français si les critères évaluatifs sont fondés sur l'idée d'une langue théorique, délégitimant toute trace d'étrangeté? (Bretegnier, 2009, p. 7)

À la lumière de cette citation, la notion de norme semble dépassée puisque l'on considère aujourd'hui que l'apprentissage d'une langue étrangère passe obligatoirement par une phase de transition, connue en didactique des langues et des cultures sous le terme d'«interlangue», et que l'erreur est dorénavant pensée comme constitutive du processus d'apprentissage et donc comme constitutive du capital linguistique.

3.2 Les expériences d'apprentissages scolaires

Pour les empiristes, l'expérience est la source unique de connaissances. Pour les rationalistes, au contraire, la connaissance ne dérive pas forcément de l'expérience. Dans les deux camps on s'accorde tout de même à trouver des articulations entre les expériences et la construction de savoirs ou de savoir-faire.

Nos analyses ont mis en évidence aussi qu'un certain nombre de représentations ont été forgées selon l'expérience personnelle de chaque enseignant. (Ferreira Da Silva, 2012, p. 205)

Chacun garde de sa période de scolarité obligatoire de plus ou moins bons souvenirs en lien avec l'école et les enseignants qui ont formaté son habitus scolaire. Avant d'être des étudiants de la PH IVP, nos informateurs ont vécu l'école de l'intérieur, en tant qu'élèves. L'idée que l'on s'appuie sur ses propres expériences scolaires pour construire ses «pratiques professionnelles» d'enseignement, est profondément ancrée dans les discours (Fiechter, Stienen, & Bühler, 2004, p. 1). Les expériences d'apprentissages scolaires renseigneraient en effet sur les représentations de l'école et de la profession enseignante: «La conception de l'enseignement d'une langue est très liée à l'expérience vécue en tant qu'apprenant» (Causa & Cadet, 2006, p. 74). Il s'agirait d'un processus de projection. L'image du professeur «incorporée» en tant qu'élève pendant les années de scolarité donnerait aux futurs enseignants une idée de la fonction du maître «connu» (Baillaquès, 2001).

Les enseignants mobilisent des modèles intériorisés issus de leurs représentations de l'école, de leur profession et de leurs expériences passées. Il semble donc incontournable d'étudier les expériences d'apprentissages en langue d'un individu pour pénétrer ses représentations de la langue en question et ses représentations de la fonction enseignante. A fortiori dans le cas de futurs enseignants, les transferts de l'expérience d'apprentissages sur leurs futures «pratiques professionnelles» sont reconnus. Ainsi l'expression de P. Bourdieu de «poids démesuré des premières expériences» (citée plus haut)

prend tout son sens puisque ce sont aussi bien les expériences d'apprentissage que les expériences d'enseignement qui ont (ou non) un impact. Les futurs enseignants se construiraient en fonction de ce dont ils ont fait eux-mêmes l'expérience :

Deux modes de transmission apparaissent, en effet : celui de l'imitation – que l'on pourrait rapprocher d'un « faire comme » – et celui de l'éducation – que l'on pourrait assimiler à un « faire ce qui est dit ». (Cadet, 2006, p. 46)

D. Tomasini dégage trois grands axes dans la construction d'une « pratique professionnelle » chez les futurs enseignants de l'école primaire fribourgeoise en lien avec leurs expériences d'apprentissage : « ce que je souhaite faire », « ce que je ne souhaite pas faire », « le sens que je veux donner à cela » (Tomasini, 2010).

Questionner de futurs enseignants sur leurs propres expériences d'apprentissages c'est faire émerger des représentations sur les dispositifs éducatifs mais également des représentations sur leurs propres compétences en tant qu'apprenants, c'est-à-dire sur l'« estime de soi » (Kaufmann, 2004, p. 192). Parler de ses « mauvaises notes », c'est faire référence à des valeurs se voulant objectives (puisque élaborées en fonction de critères) ainsi qu'à des valeurs incorporées que reflètent les valeurs dites objectives. Chaque échange renverrait à une image de soi, et les évaluations seraient ainsi constitutives de l'image que les informateurs ont d'eux en tant qu'apprenant et surtout, de l'image qu'ils ont d'eux en tant que futur enseignant.

P. Perrenoud entend la notion de « métier d'élève » comme manière dont les élèves se conforment à une attente de la part d'une instance éducative.

Le Petit Robert donne une définition plus large du métier comme « *Tout genre de travail déterminé reconnu ou toléré par la société, et dont on peut tirer ses moyens d'existence* ». C'est ainsi que les élèves exercent un véritable métier, dont ils tirent leurs moyens d'existence, matériellement et symboliquement. (Perrenoud, 1994b)

Ainsi, se cantonner à répondre précisément à la consigne d'un exercice scolaire, sans le remettre en question ni l'interpréter de manière

personnelle (pour le transcender?), serait faire preuve de professionnalisme. Il s'agirait donc également d'une forme d'habitus que d'acquérir pour un apprenant les compétences du métier d'élève. Dans ces conditions il ne serait pas exclu de pouvoir parler également de «métier d'étudiant» (Coulon, 1997).

3.3 La pratique professionnelle chez les enseignants

La notion de «pratique professionnelle» est à distinguer de celle, plus ambitieuse, d'«identité professionnelle». Comme la pratique se construit au fur et à mesure des expériences, l'identité d'un individu serait évolutive: «L'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence» (Maalouf, 2001, p. 33). Les individus sont complexes et leur identité ne peut être réduite à un seul groupe d'appartenance. Si les appartenances sont multiples, on parle aujourd'hui plutôt d'identités au pluriel. J.-C. Kaufmann met bien en lumière le paradoxe des identités individuelles qui se construisent réciproquement par rapport à des identités collectives, révélant des processus de co-construction entre les individus et les groupes (Kaufmann, 2004, p. 122). Cependant, ses travaux nous mettent en garde contre l'utilisation banalisée et abusive du délicat concept d'identité qu'il compare d'ailleurs, en référence à E. Goffman, à de la «barbe à papa» (Kaufmann, 2004, p. 9).

Nous différencions également les «pratiques professionnelles» des «compétences professionnelles». Les compétences regroupent des savoir-faire prédéfinis en fonction d'un objectif particulier. On peut «valider» l'acquisition d'une compétence: elle est acquise (ou non) ou bien en cours d'acquisition. Le terme de pratique quant à lui, définit une construction à travers l'expérience, il décrit un processus (associé à des stratégies, des bricolages, etc.). Il est donc plus approprié à notre objet.

Pour aborder le terrain des futurs enseignants, d'autres chercheurs ont préféré la notion de «pratique professionnelle». Etudier les «pratiques» reste tout de même un défi. Dans son ouvrage *Le sens pratique* (Bourdieu, 1980b), P. Bourdieu distingue la notion de

«pratiques» de celle de «la pratique». Il étudie les articulations entre «structures», «habitus» et «pratiques». Cette mise en lien nous a inspirée pour notre travail dont l'un des objectifs est justement d'étudier les articulations entre parcours, représentations et futures pratiques. L'habitus englobe donc un ensemble de prédispositions à certaines représentations, «pratiques», mais aussi au développement de certaines compétences d'apprentissage. Dérivée de «praxis», c'est-à-dire du grec «action ordonnée vers une fin [...] par opposition à *théorie*» (Larousse, 2005, p. 857), cette notion semble se prêter davantage à une utilisation souple et moins polémique.

En faisant le choix de parler de savoir pratique, notre intention n'est pas d'alimenter un débat non plus que de rallier une école de pensée. Nous souhaitons, plus simplement, recourir à un terme qui n'a d'autre prétention que de référer à un ensemble de moyens auxquels puisent les enseignants dans l'exercice quotidien de leur profession. (Carbonneau & Héту, 2001, p. 78)

Cependant, le terme «professionnel» est lui aussi remis en question, en rapport avec les métiers d'enseignement, notamment par le sociologue U. Oevermann comme nous l'avons vu précédemment. P. Perrenoud distingue quant à lui «profession» du terme plus général (et englobant l'enseignement) de «métier» :

Une profession est un métier qui a des caractéristiques particulières. Quelle que soit la liste des indicateurs, elle définit un type idéal. (Perrenoud, 1994c, p. 176)

Etant donné la nature de l'activité d'enseignement, il n'y aurait donc pas d'enseignant type idéal. Il s'agirait d'un métier où les acteurs inventent constamment leurs propres réponses plutôt que d'un métier où l'on peut mettre en pratique des «recettes» (Perrenoud, 1994c, p. 22), c'est-à-dire des schémas étudiés.

La linguistique appliquée, comme la psycho-pédagogie, qui font croire aux enseignants qu'on peut (doit) appliquer empiriquement un savoir établi (sur les fondements de l'établissement duquel on ne s'interroge jamais) jouent en réalité un rôle de frein au développement. [...] L'applicationnisme, de quoi qu'il soit l'application, est une stérilisation. [...] C'est le plus grand danger que court une didactique vivante. (Porcher, 1997, p. 24)

Ainsi, afin d'éviter cette stérilisation de la didactique, il faudrait absolument dissuader les futurs enseignants de vouloir appliquer des recettes.

Lorsqu'ils sont en formation, les futurs enseignants sont pourtant censés acquérir des «compétences» dites professionnelles. Ces compétences sont souhaitées et souvent mises en avant par les plans d'études mais ne semblent pas aller de soi.

Par «compétences professionnelles», nous entendons l'ensemble des savoirs, savoir-faire mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. [...] Elles sont doubles : d'ordre technique et didactique dans la préparation des contenus, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe. (Altet, 2001, p. 33)

Nous considérons ici, sous le vocable de «compétences professionnelles» cet ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier. (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2001, p. 15)

L'enjeu actuel des formations serait justement la «professionnalisation de l'enseignement», c'est-à-dire de donner aux enseignants les moyens de construire eux-mêmes leur professionnalité en situation d'action (Altet, 2001, p. 29).

Le «bricolage» est un processus d'approximation (Mondada, 1999) mais une fois conscientisé, il semble devenir une véritable «stratégie» (Bourdieu, 1987, p. 79-80). Nous devons l'origine de l'utilisation puis de la valorisation du bricolage dans le contexte formatif aux travaux de C. Lévi-Strauss :

le propre de la pensée mythique, comme du bricolage sur le plan pratique, est d'élaborer des ensembles structurés, non pas directement avec d'autres ensembles, structures, mais en utilisant des résidus et des débris d'évènements [...], des bribes et des morceaux. (Lévi-Strauss, 1962, p. 32) :

La «métaphore du bricolage» a été étudiée en détail dans son utilisation actuelle en sciences sociales (Cuche, 1996/2010). Plutôt que «bricolages identitaires» (Kaufmann, 2004, p. 160), dans le contexte de la formation des enseignants, il est question de «bricolages pro-

fessionnels». Cette notion peut sembler antithétique puisqu'être professionnel, dans d'autres milieux, c'est justement savoir éviter l'approximation ou l'a peu près et répondre avec précision en appliquant justement un modèle. La particularité des métiers de l'enseignement est telle que c'est précisément en bricolant que l'on construit la pratique professionnelle. P. Perrenoud parle du métier d'enseignant comme d'un mélange «entre bricolage et improvisation réglée». Il faudrait selon lui préparer les enseignants non seulement aux pratiques réflexives (sur lesquelles nous allons revenir dans les pages suivantes) mais également aux bricolages. Il plaide ainsi pour une formation des enseignants à l'improvisation et au bricolage.

3.4 La formation des enseignants du primaire en contexte alémanique

Il y a des modèles philosophiques de référence différents en ce qui concerne le champ scolaire, celui de *Bildung*, issu du contexte germanophone, se distingue de celui de celui de l'«instruction» puis de l'«éducation» que l'on retrouve en contexte français. Le concept allemand de *Bildung* peut être considéré comme un «processus de formation culturelle de la personne par la pratique, l'expérience de la culture par la rencontre, le dialogue» (Anquetil, 2006, p. 15). Rappelons que *bilden* en allemand signifie «construire». Alliant l'idée de construction à celles de formation, pratique, expérience, rencontre et dialogue, il semble que ce concept initiatique¹⁷⁰ présente les qualités requises à la formation des enseignants du primaire et de langues et cultures étrangères. On le retrouve dans la traduction germanophone de «formation des enseignants» qui est *Lehrerausbildung*. La formation des enseignants germanophones se revendique donc de cette tradition éducative du *Bildung*.

170 Voir notre chapitre «mobilité académique», partie 3, pour retrouver en quoi la mobilité étudiante en tant qu'expérience initiatique peut elle aussi relever du *Bildung*.

Pour ce qui est de la traduction française, étymologiquement la «formation» implique une action, une transition / un passage d'un état vers un autre et donc un changement de statut. Depuis le 19^e siècle, la notion de formation est considérée comme une praxis au sens où elle implique un processus formateur. Elle serait :

le processus naturel ou culturel par lequel les choses reprennent forme, ainsi que les résultats de ce processus. [...] Former – comme processus – c'est toujours former quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose (Fabre, 1992, p. 120).

Dans le cadre de l'étude de la formation des enseignants, il s'agit donc d'établir qui est formé à quoi et dans quels buts. Les dispositifs doivent être capables de prendre en compte les appartenances multiples des individus qui se forment mais également les particularités du contexte cible et répondre de manière adéquate aux objectifs de formation. Il existe différents types de formation aux métiers de l'enseignement, notamment la formation dite «initiale» qui donne accès au métier et la formation dite «continue» qui permet de se mettre à jour tout au long de la carrière.

La formation des enseignants de l'école primaire est décrite comme le traditionnel «bouc émissaire» sur lequel s'abattent systématiquement les critiques faites au système scolaire; certains ironisent même: «Mais que fait l'école?» (Ogay, 2000, p. 155). Si la formation n'est selon lui ni «un levier miraculeux» ni le «deus ex machina» (Perrenoud, 1994c, p. 64), il en appelle à une attitude de questionnements, afin d'optimiser la formation aux constantes évolutions du milieu scolaire.

Longtemps en effet, l'enseignement a synthétisé à lui seul toutes les catégories de la formation: le former «à» de la culture générale, le former «par» de la discipline intellectuelle [...], le former «pour» de l'adaptation socioculturelle. (Fabre, 1992, p. 129)

Le quotidien des enseignants du primaire a changé au cours des siècles et recouvre de nos jours de multiples réalités. Jusque dans les années 1960, il s'agissait pour l'enseignant de s'assurer principalement que ses élèves sachent lire, écrire et compter, la formation

initiale des enseignants était alors axée sur les connaissances disciplinaires et la formation continue était quasiment inexistante :

Jadis, enseigner était un métier. [...] ce n'était pas un métier de tout repos, mais, au moins, c'était un métier, toujours reconnu, souvent honoré... un métier de toute une vie, que seule l'évolution des savoirs, dans quelques disciplines scientifiques, contraignait à de rares mises à jour. (Meirieu, 1990, p. 15)

De nos jours, les connaissances disciplinaires ne sont plus seules au centre de la formation des enseignants, et certains travaux de recherche de rappeler que si d'ailleurs tel était le cas, plus rien ne justifierait alors encore le métier des enseignants :

En matière de distribution de l'information, ils (les enseignants) sont très loin d'être concurrentiels par rapport aux médias. (Meirieu, 1990, p. 16)

Les élèves ont en effet aujourd'hui accès à l'information par d'autres canaux que l'enseignant qui ne représenterait donc plus pour eux, l'unique référence. Il ne s'agit donc plus pour l'enseignant d'être lui-même le détenteur de savoirs mais d'être le médiateur¹⁷¹ entre les élèves et les savoirs, c'est-à-dire de mettre en place les conditions d'accès au savoir pour les élèves. On appelle ces canaux alternatifs des savoirs concurrentiels. Les élèves font alors preuve de «savoir-faire concurrentiel» (Porcher, 1994) lorsqu'ils s'informent par eux-mêmes. Il en va de même pour la formation des enseignants dont le rôle n'est plus seulement d'assurer les connaissances disciplinaires aux enseignants mais de leur apprendre à construire leur pratique :

former des enseignants, c'est les doter des compétences qui leur permettront de gérer cette tension, de construire les médiations entre pratiques et savoirs. (Charlot, 1990, p. 17)

Nous avons vu que, selon les contextes économiques et politiques, le métier d'enseignant a pu regrouper plusieurs fonctions ou au

171 Voir notre section consacrée au concept de «médiateur», en particulier dans le champ de la didactique des langues et des cultures, dans le chapitre «formation des enseignants», partie 3.

contraire se replier sur la transmission de savoirs. On distingue la formation des autres pratiques du champ pédagogique que sont l'éducation, l'instruction et l'enseignement (Fabre, 1992). M. Altet propose d'ailleurs une instructive typologie des différents modèles de formation des enseignants qui ont existé à travers le temps (Altet, 2001, p. 30). Il s'agirait donc bien, dans le contexte actuel, d'aller au-delà de la simple transmission de savoirs et de dépasser les attitudes réductrices que l'on retrouve souvent dans les discours en circulation :

La tradition qui estime que le « bon » enseignant est celui qui en premier lieu maîtrise sa matière, négligeant la compétence d'enseignement et considérant encore souvent la pédagogie comme un « don » ou comme un compétence secondaire par rapport à celle de la maîtrise de la discipline reste bien vivante. (Derivry-Plard, 2008, p. 150)

L'idée n'étant pas non plus de miser tout sur les compétences d'enseignement au détriment des compétences disciplinaires; il s'agirait de trouver un équilibre propice au développement professionnel individuel de chaque enseignant.

La formation initiale s'est donc complexifiée pour répondre aux multiples tâches que l'enseignant prend désormais en charge. Elle remplit en ce sens la fonction de médiateur entre les futurs enseignants et leur future pratique. La formation devrait alors les amener à être capable de se créer eux-mêmes des outils individualisés donc à être capables de bricoler et d'improviser. Si certains chercheurs ont proposé une typologie des savoirs attendus d'un enseignant (Altet, 2001, p. 34), tous s'accordent sur une définition dynamique et en situation du champ pédagogique: « former quelqu'un c'est le rendre capable de mettre en œuvre des pratiques pertinentes dans une situation » (Charlot, 1990, p. 7).

Lorsqu'ils agissent en réaction aux « mille petites choses urgentes à régler », les enseignants gèrent de front une multiplicité de tâches que P. Perrenoud appelle « la dispersion ». Puisqu'ils seront exposés à la dispersion qui constitue une partie importante de leur métier, les chercheurs plaident pour une formation des futurs enseignants aux

pratiques réflexives qui seules leur permettent de remettre en question leur habitus.

La professionnalisation des enseignants est un processus de formation à une posture réflexive face aux situations complexes, uniques, et singulières, qui peuvent paraître chaotiques et incontrôlables. (Foucard, Lawes, & Niclot, 2008, p. 258)

C'est à ce niveau que les questionnements sur les différences entre représentations du professionnalisme et professionnalisation effective des enseignants du primaire dans le Canton de Berne se posent (Bucher & Nicolet, 2003). Les offres de formation ne seraient pas neutres et s'inscriraient toujours dans un contexte d'enjeux socio-économiques et sociopolitiques (Gohard-Radenkovic, 1999/2004). Il semble important de typifier le public en formation.

Publics captifs, c'est-à-dire dépendant d'une institution dans laquelle la formation linguistique fait partie du cursus universitaire spécialisé ou professionnel. Ces publics viseront dans ce cas la certification, le diplôme de l'institution comprenant une évaluation interne de la langue étudiée, le plus souvent intégrée dans l'obtention finale des diplômes. (Gohard-Radenkovic, 1999/2004, p. 35)

Les futurs enseignants du primaire en formation, représenteraient ainsi un public captif, d'étudiants visant à l'obtention d'un diplôme universitaire. Ce diplôme serait à la fois une certification d'un certain niveau d'études mais également l'habilitation à exercer le métier d'enseignant, soit une reconnaissance par ses pairs d'une aptitude professionnelle.

elle (la formation) vise à acquérir aux se formants les outils de base nécessaires à la réalisation de l'activité et prend fin avec l'obtention d'une certification qui habilite celui qui la reçoit à exercer une activité. (Cadet, 2006, p. 40)

La CDIP mandate en 2003 des experts pour étudier « Les perspectives professionnelles dans l'enseignement » c'est-à-dire décrire l'image de la profession enseignante afin de dégager les lignes directrices à donner à cette profession (Bucher & Nicolet, 2003). Ces travaux retracent

l'historique de la fonction et du rôle de la profession enseignante et font le point sur les difficultés de l'école: attentes multiples à son encontre, évolution de la société et des rapports enseignants-élèves, remise en question des différentes conceptions de ses fonctions formatrices et éducatrices, mise en doute du «professionnalisme» enseignant, etc.

Le doute sur le professionnalisme des enseignantes et des enseignants va de pair avec l'incertitude concernant la qualité de l'école. [...] Le mot clé «professionnalisation» suscite de nombreuses questions. (Bucher & Nicolet, 2003, p. 19)

Il ressort de ses travaux notamment une typologie des représentations de l'enseignant ayant cours. Selon la conception de l'enseignement et les modèles pédagogiques auxquels on fait appel, on attribue aux enseignants une combinaison d'images plutôt «charismatique» (fonction artistique), «démocratique» (fonction politique), «technocratique» (fonction technique) et/ou «pragmatique» (l'école vue comme un projet) (Bucher & Nicolet, 2003, p. 94). Les experts mandatés concluent leurs travaux en énonçant huit lignes directrices qui leur semblent reprendre les perspectives principales de la profession enseignante en Suisse. Nous retenons pour notre part que si elles ont mandaté ces recherches, c'est que les autorités suisses estiment que la fonction enseignante nécessite d'être investiguée et mieux définie. Loin du consensus, il semble régner une sorte de flou autour des missions et fonctions de cette profession.

En 2004, une équipe de sociologues mandatées par le canton de Berne, étudie les raisons qui motivent les lycéens à choisir le métier d'enseignant du primaire (Fiechter, et al., 2004). Par le biais d'enquêtes quantitatives et qualitatives, elles mettent également à jour l'image qu'ils ont de la profession d'enseignant du primaire «*das Image des Berufs*», ainsi que l'image qu'ils se font de leur future formation. Les futurs enseignants du primaire bernois évoquent la relation avec l'autre «*Umgang mit anderen Menschen*», l'aspect social «*sozialen Motiven*» et la variété des tâches «*Abwechslungsreich*» comme motivations principales au choix de leur formation.

Nombre d'entre eux auraient d'ailleurs arrêté leur choix de profession depuis des années: «oft schon seit ihrer Kindheit»¹⁷² (Fiechter, et al., 2004, p. 63). Ce qui ressort de ces travaux c'est d'une part, la représentation idéaliste que se font les candidats de la profession envisagée: «Idealbild noch immer stark von Vortstellungen der Lehrperson als Künftler oder Charismatikerin geprägt ist»¹⁷³ (Ibid., p. 55). Ils se voient comme de futurs «médiateurs» au service de la société: «etwas für die Verbesserung der Situation von Menschen tun»¹⁷⁴ (Ibid., p. 63) dont les compétences sont avant tout humaines et sociales. Les futurs enseignants interrogés désirent donner envie à leurs élèves d'apprendre.

«Gute Lehrperson [...] (kann) die Schüler und Schülerinnen vermitteln, wofür man lernt [...] und zeigen (kann), es ist eben notwendig in die Schule zu gehen, und dass es auch Spass macht, dorthin zu gehen». (extrait d'entretien, Fiechter, et al., 2004, p. 78)

Par ailleurs, ces travaux ont mis à jour que de nombreux enseignants du primaire sont eux-mêmes issus de famille d'enseignants. Ils mentionnent «die Familientradition typischer Schweizer Mittelklasse-Familien»¹⁷⁵ (Fiechter, et al., 2004, p. 88). On retrouve ici bien l'idée de l'habitus professionnel enraciné jusque dans les modèles familiaux, ainsi que l'idée de la reproduction sociale, les clercs de l'institution scolaire reproduisant des clercs de l'institution scolaire. «La formation au DES (diplôme d'enseignement secondaire) correspondrait donc aux «espérances pratiques» où s'exprime «le choix du nécessaire» (Bourdieu, 1979)» (Gohard-Radenkovic, 2001, p. 67). Les enseignants du primaire bernois seraient en outre tendanciellement plutôt issus du milieu rural: «angehende Lehrpersonen sind

172 Traduction personnelle: «souvent depuis l'enfance».

173 Nous proposons la traduction suivante: «L'image idéale de l'enseignant est encore très empreinte de la métaphore de l'enseignant vu comme un artiste ou un personnage charismatique».

174 Traduction personnelle: «participer à l'amélioration de la situation des hommes».

175 Traduction personnelle: «les traditions familiales typiques des classes moyennes suisses».

zu rund 2/3 in einer ländlichen Umgebung [...] aufgewachsen»¹⁷⁶ (Fiechter, et al., 2004, p. 23). Nous verrons à quel point ces deux paramètres de l'origine sociale des futurs enseignants du primaire se révèlent pertinents lors de nos propres analyses.

D'autre part, et toujours selon ces travaux de recherche, les futurs enseignants du primaire semblent envisager leur formation comme avant tout, une formation de terrain: «intellektuelles, theorisches Wissen interessiert sie weniger»¹⁷⁷ (Ibid., p. 65). Ils accordent une place de premier ordre à «la pratique», ce que l'on appelle en allemand «*Praxisbezug*», et attendent de leur formation qu'elle réponde à cette exigence. Jusqu'à très récemment en Suisse, la formation des enseignants était liée à la notion d'apprentissage. Nous avons vu lors de la présentation de notre contexte¹⁷⁸ que les futurs enseignants suivaient une formation dans un séminaire d'école normale de niveau secondaire (et non tertiaire), ils étaient alors des apprentis et suivaient une formation dite «duale», c'est-à-dire en alternance. L'école normale était une école professionnelle et la tertiarisation du cursus depuis les réformes de Bologne n'est pas encore profondément ancrée dans les représentations collectives. On parle de la «traditionnelle séparation entre les universités et les formations professionnelles» en Suisse (Losego & Pagnossin, 2009). Les sociologues concluent leur travail sur l'ambivalence qui règne sur les représentations des futurs enseignants qui se veulent à la fois formés et compétents mais également intuitifs et empathiques.

176 Nous traduisons ainsi: «Environ deux tiers des futurs enseignants ont grandi en milieu rural». Nous tenons cependant à préciser que ce que l'on appelle «rural» en Suisse ne recouvre pas forcément la même réalité qu'en France. La «ruralité suisse» se situe entre la ruralité et l'urbanité françaises, il s'agirait plutôt d'une «rurbanité», c'est-à-dire des petites villes et de gros bourgs.

177 Nous proposons la traduction personnelle suivante: «les connaissances théoriques et intellectuelles les intéressent moins».

178 Voir notre représentation du terrain aux niveaux macro- et meso-sociaux, partie 2, afin de replacer les formations suisses dans leur contexte nouvellement universitaire.

3.5 L'articulation entre théorie et expériences pratiques dans la formation

Le stage est considéré comme un dispositif d'alternance particulier, suivant les obligations que le monde universitaire, pris au sens large[...] impose au stagiaire dans sa maquette de formation, suivant les contraintes, les réalités du terrain et les situations de travail. (Escourrou, 2013, p. 13)

Etre en formation c'est être en situation de transition, les futurs enseignants sont à la fois encore des apprenants dans la structure institutionnelle et des enseignants dans les écoles où ils effectuent leurs stages pratiques. Ils ont un statut ambivalent et éphémère :

L'état de stagiaire comporte beaucoup d'ambiguïtés et laisse place à différentes interprétations de la part de l'institution et des personnels d'encadrement. (Vasseur, 2000, p. 46)

Toute la difficulté d'une formation professionnelle dispensée au sein d'un milieu universitaire est de trouver un juste milieu entre la théorie et la pratique (Violet, 2000). Est-il préférable d'aller dans un premier temps en salle de classe de manière naïve et relativement désarmée pour se rendre compte de la réalité de l'enseignement et d'obtenir ensuite des savoirs théoriques répondant en partie aux difficultés observées et aux questionnements soulevés par l'expérience? Est-il préférable au contraire de s'armer dans un premier temps de connaissances de base sur la classe et l'enseignement et d'aller ensuite sur le terrain mettre en pratique la théorie et la confronter à la réalité de l'enseignement? L'une et l'autre présentent des avantages et des inconvénients.

L'articulation du savoir aux problèmes peut également être discutée. On lui préfère souvent la dialectique théorie/pratique. On suppose alors formation et enseignement comme logique de la pratique et logique du savoir. (..) C'est, en tout cas, exclure la formation didactique dont la visée est bien – comme l'enseignement – le savoir en tant que système. (Fabre, 1992, p. 125)

Pour pallier à cette périlleuse articulation entre théorie et pratique en formation, les chercheurs proposent de dépasser la traditionnelle ques-

tion de savoir laquelle devrait précéder l'autre et recommandent des formations en alternance qui proposent donc des allers retours entre la théorie et la pratique, se réajustant et s'affinant mutuellement au fil de la formation. La formation serait donc un processus, une dynamique individuelle se mettant en place pour chaque futur enseignant.

La formation des enseignants comme toute autre formation doit mettre en place une alternance ou une succession de «séquences d'opérations sur le terrain» – qui s'apparente à la formation professionnelle – et de «séquences de formation reçues» qui correspondent à la formation académique. [...] La formation des enseignants ne peut être qualifiée de professionnelle que si elle permet aux «se formants» de se forger des compétences professionnelles en liant et en articulant théories et pratiques de terrain. (Cadet, 2006, p. 42)

En alternant les stages pratiques sur le terrain (appelés *Praktikum* en Suisse alémanique), et les réflexions et enseignements académiques au sein de l'institution universitaire, la formation articulerait ainsi de manière satisfaisante théorie et pratique. C'est le cas de la plupart des formations des pays européens de nos jours, en Suisse et à la PH IVP également. Partie intégrante de la formation des futurs enseignants du primaire, les stages pratiques d'enseignement ne vont pourtant pas toujours dans le sens de l'institution qui les commande :

De retour dans son école, dans le «huis clos» de la classe, le maître de stage a tendance à faire passer sa façon de voir, à imposer sa vision de l'enseignement à son stagiaire, à faire valoir sa théorie subjective de la formation, sans forcément opérer les liens avec des conceptions développées dans le centre de formation, conceptions que nombre de maîtres de stage ne connaissent guère au-delà d'une présentation superficielle dans le cadre de séances de préparation de stage. (Petignat, 2009, p. 20)

Les travaux de P. Petignat portant également sur les stages de formations dispensés aux futurs enseignants du primaire dans les HEP suisses ont d'ailleurs bien montré toute l'ambiguïté de ces stages pratiques: les étudiants déclarent qu'ils représentent le lieu où ils ont le plus appris pour leur future profession, et en même temps, les

pratiques qui y ont cours vont parfois à l'encontre de celles recommandées dans les plans d'études institutionnels. Les critiques des étudiants-futurs enseignants sont les mêmes en France, en Suisse ou ailleurs. Ils reprochent majoritairement à leur formation d'être «trop théorique», «trop éloignée du terrain». Cette critique est récurrente (Baillauguès, 2001). En contrepartie, les formateurs, refusant de donner des «recettes», reprochent aux étudiants de ne pas s'intéresser à la théorie (Baillauguès, 2001). Il convient donc de dépasser cette querelle.

D. Violet parle la «praxéologie» dans la formation des enseignants, cette notion reprendrait en partie l'étymologie de «praxis»: la pratique du spécialiste, et de «poïesis»: l'art, la ruse de faire quelque chose (Violet, 2000, p. 144). La praxéologie serait alors à la fois une pratique de spécialiste et un art individuel dans la manière de l'appliquer sur le terrain. Cette notion semble en effet se prêter au terrain de la formation des enseignants dont nous avons vu plus haut qu'il ne consiste pas en la reproduction d'un modèle donné (ou de «recettes») mais dans la compétence à se construire soi-même ses propres outils. «Il n'est guère possible d'enseigner à enseigner» (Violet, 2000, p. 143), ainsi plutôt que de chercher à coordonner théorie et pratique, il s'agirait de donner aux futurs enseignants les moyens de construire eux-mêmes les liens entre la théorie et la pratique.

3.6 Le travail de l'habitus professionnel

Les enseignants sont porteurs des valeurs de l'institution. Ils adhèrent (malgré eux?) au discours qui fait leur identité professionnelle. P. Bourdieu distingue la «pratique» de l'«habitus» pédagogique. La formule mathématique qu'il propose «[(habitus) (capital)] + champ = pratique» (Bourdieu, 1979a, p. 112) montre bien que c'est l'habitus qui génère les pratiques. L'habitus professionnel serait donc un composant majeur des pratiques professionnelles et pour acquérir des pratiques professionnelles on ne pourrait faire l'impasse d'un travail sur l'habitus professionnel.

Exercer une profession, c'est mobiliser des ressources de diverses natures dont certaines sont dictées et incorporées, de manière plus ou moins consciente, par le milieu dans lequel évolue l'individu. Par exemple quand un enseignant prend une décision dans le feu de l'action, c'est-à-dire sans avoir le temps de bien peser le pour et le contre, comme c'est souvent le cas dans la pratique, il mobilise des représentations et des savoirs, en fait il mobilise «des schèmes opératoires» issus de son habitus (Perrenoud, 1994a). L'habitus professionnel, c'est l'ensemble de ces schèmes :

Nous appellerons schème d'action, ce qui, dans une action est transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit, ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action. (Piaget, 1973, p. 24)

En gérant dans l'urgence une situation d'enseignement (élève perturbateur, élément imprévu, etc.), l'enseignant fait appel à son habitus. Ainsi, il n'agirait pas vraiment «au feeling» ou selon son «instinct» comme il pourrait lui-même être tenté de le penser. La réaction ne serait qu'une «illusion» de spontanéité, de l'ordre de l'«improvisation réglée» (Bourdieu, 1972). Dans la pratique, les enseignants articulent donc des savoirs et des habitus.

Le maître part certes d'un plan plus ou moins détaillé [...], puis il compose avec la réalité, naviguant au plus près entre ses intentions et le temps qui passe, les imprévus, les résistances, les inerties, les chemins de traverse. Il n'a ni le loisir ni la possibilité matérielle de suspendre l'action pour réfléchir, il doit agir en temps réel, donc improviser. Mais nul n'improvise *ex nihilo*. L'improvisation est réglée par ce que Bourdieu a appelé l'*habitus*. (Perrenoud, 1994c, p. 13)

S. Baillauquès constate la puissante force de résistance à la nouveauté que représente l'habitus professionnel (Baillauquès, 2001, p. 48). En effet, elle remarque que les étudiants se montrent souvent intéressés par la mise en place des «pratiques libérales» ou nouvelles de l'enseignement pendant leur formation mais retombent une fois la formation terminée, sur les schèmes très profondément ancrés de pratiques plus traditionnelles de l'enseignement.

La professionnalisation c'est aussi la capacité de **capitaliser l'expérience**, de réfléchir sur sa pratique pour la réorganiser. En ce sens, la formation initiale devrait construire un *habitus* professionnel capable d'une auto transformation continue. (Perrenoud, 1994c, p. 194)

Ce que cette étude appelle de ses vœux peut sembler contradictoire puisque l'*habitus* est une force de légitimation de l'ordre connu et qu'il est donc plutôt enclin à se renforcer qu'à se transformer. Prendre l'habitude, rendre automatique et systématique, la remise en question de ses valeurs, de ses expériences et relativiser inlassablement ce que l'on croit savoir au niveau professionnel, au point que justement la remise en question devienne l'*habitus* professionnel, est un véritable programme de formation philosophique. P. Perrenoud plaide ici pour une ambitieuse formation à un *habitus* professionnel de la réflexivité et de l'adaptabilité.

Dans notre cas, les étudiants que nous avons interrogés sont en formation, on ne peut donc pas prétendre qu'ils ont déjà des «pratiques d'enseignement» car les pratiques sont le résultat d'un long processus confrontant *habitus* et expériences issues de la pratique. On parle de la «pratique professionnelle» des acteurs lorsqu'ils ont justement déjà acquis et développé une certaine «pratique». Si l'on considère la pratique comme «savoir-faire empirique résultant de l'exercice prolongé et renouvelé de l'expérience» (Morfaux, 1980, p. 281), il semble que cette définition convoquant l'«exercice prolongé» ne puisse pas s'appliquer à des individus en formation. Chez l'individu en formation, la pratique est également en formation. Les étudiants de la PH IVP ne sont pas encore des enseignants, ils ne sont pas entrés dans la vie active (en tout cas pas encore dans la vie d'«enseignant»). Nous parlerons dès lors plutôt de «pratiques d'enseignement en construction», de «représentations d'une pratique d'enseignement», de «future pratique professionnelle» ou de «pratiques professionnelles en construction».

3.7 Les approches réflexives en formation des enseignants du primaire

De nombreux chercheurs appellent à la mise en place de pratiques réflexives sur l'habitus professionnel des futurs enseignants dans le cadre de leur formation initiale, même si ces pratiques (de remise en question, de déconstruction de l'expérience) ne sont pas toujours agréables à mettre en place sur soi-même (Perrenoud, 2001, p. 207).

au cours des vingt dernières années, la formation des enseignants de langue étrangère, a été caractérisée au niveau international par l'approche réflexive qui considère le professeur en formation comme un sujet actif, engagé à construire son développement professionnel. (De Carlo & Lopriore, 2008/2011, p. 93)

Rien ne semblerait plus logique en effet que d'aborder la formation des enseignants par la réflexivité puisque les politiques linguistiques et éducatives européennes proposent justement de travailler les pratiques réflexives avec les élèves. Les futurs enseignants vont eux-mêmes devoir proposer ce genre de démarche dans leur future pratique, à l'aide notamment de l'autobiographie langagière du PEL, des journaux de bord, etc. de plus en plus sollicités dans les pratiques de classe (Gohard-Radenkovic, et al., 2012). Les élèves sont appelés à effectuer des travaux de réflexion sur leur propre biographie, notamment linguistique, le but déclaré étant que les élèves soient eux aussi «préparés à participer activement à la société pluriculturelle dans laquelle ils vivent et vivront» (Lanfranchi, Perregaux, & Thommen, 2000, p. 9).

Le récit est d'ailleurs décrit par les chercheurs comme étant un outil privilégié pour la classe de langue puisqu'il facilite la réflexion (Zarate, 1986). Pour les futurs enseignants, développer une capacité à écouter l'histoire d'autrui est une compétence incontournable, il s'agit pour eux, par le biais des pratiques réflexives, de «mettre en œuvre des compétences professionnelles d'écoute vis-à-vis des apprenants plurilingues» (Molinié, 2009a, p. 1). Comme preuve de l'efficacité des approches réflexives, P. Dominici avance un exemple concret de changement radical dans l'approche pédagogique et dans

le contact avec ses élèves d'un enseignant, après que celui-ci a suivi un cours de formation continue aux approches réflexives (Dominicié, 1994, p. 65).

Les plaidoyers sont nombreux (Lanfranchi, et al., 2000), (Allemann-Ghionda, et al., 1999), etc., pour inscrire les pratiques réflexives dans la formation initiale des enseignants de manière systématique, et non de manière marginale ou optionnelle comme cela a parfois été le cas par le passé. On en appelle aujourd'hui à former des «enseignants réflexifs» (Causa & Cadet, 2006, p. 69), c'est-à-dire des enseignants conscients de leurs propres représentations et de leur rôle de médiateur.

Le premier objectif d'une formation d'enseignants c'est de permettre à ceux-ci de savoir le plus exactement possible ce qu'ils font qui ne se confond nullement avec ce qu'ils croient faire [...]. Apprendre à repérer les effets que l'on produit réellement sur les partenaires, ce qu'on met en circulation même sans le savoir, constitue l'alpha de toute formation. (Porcher, 1997, p. 25)

P. Bourdieu oppose deux types de pratiques, celles dites «objectivées» (un statut, des biens matériels, etc. ou dans notre cas par exemple, un «diplôme» d'aptitude à l'enseignement), de celles dites «incorporées» (un habitus de classe, des schémas mentaux, etc. ou dans notre cas par exemple, des représentations de la future pratique professionnelle) (Bourdieu, 1979a, p. 112). Ce sont les pratiques incorporées sur lesquelles les chercheurs proposent de travailler de manière réflexive dans le cadre de la formation des enseignants.

Les représentations qu'un enseignant nourrit sur l'enseignement, l'apprentissage et sur les langues semblent bien avoir une influence sur l'élaboration de ses représentations professionnelles, c'est-à-dire les représentations que l'on a sur un métier ou sur une profession donnée. (Cadet, 2006, p. 45)

On se construit par rapport à ce qu'on connaît. Les méthodes d'enseignement connues (soit parce que vécues en tant qu'élève, soit parce qu'expérimentées avec succès) représenteraient «la norme» pour de futurs enseignants. Par opposition, les méthodes nouvelles ou inconnues seraient jugées «hors norme» (Causa & Cadet, 2006, p. 74).

Les enseignants auraient des «modèles de référence intériorisés» sur leur future pratique professionnelle et sur les métiers de l'enseignement (Cadet, 2006). Leurs représentations du rôle de l'enseignant dans la société par exemple, serait déterminante de leur future manière d'enseigner, c'est-à-dire que leurs représentations influenceraient leurs «pratiques de transmission» (Cadet, 2006). Leur histoire en tant qu'apprenant, et leurs représentations seraient donc déterminantes pour leur future pratique professionnelle.

Un travail d'introspection permettrait de «mettre en évidence les représentations cachées» (Lanfranchi, et al., 2000, p. 15). Les représentations ne seraient cependant que la face visible de l'iceberg «habitus», d'où la nécessité de les faire émerger et de les travailler pendant la formation (Baillauquès, 2001), (Castellotti & Moore, 2002). Il s'agirait donc en formation de prendre conscience de ses représentations et de leurs influences sur sa propre pratique. C'est ainsi que de nombreux autres chercheurs recommandent un travail approfondi des représentations dans la formation. Le rôle de la formation initiale serait alors de proposer différents modèles de référence, de les questionner, de les croiser, de les relativiser, c'est-à-dire de travailler l'habitus professionnel par les pratiques réflexives (en visant, dans l'idéal bien évidemment, son «auto transformation continue»).

3.8 La formation des enseignants de FLE

Après nous être concentrée sur l'objet principal de la formation de nos informateurs, c'est-à-dire sur l'enseignement au niveau scolaire primaire et sur cette formation accordée aux enseignants du primaire, il convient à présent de se pencher sur une caractéristique bien particulière de leur future pratique: l'enseignement du FLE. Or, «toutes les langues véhiculent une culture» (Calvet, 1987, p. 56), et les enseignants de langue (catégorie socio-professionnelle) sont donc également des passeurs de culture(s). Nous avons vu les approches didactiques (approche communicative, approche dite «actionnelle», etc.) qui ont actuellement cours en Suisse alémanique, ainsi que les outils

desquels elles se réclament (CECR entre autres). On entend dans les discours en circulation que les enseignants de langue, contrairement aux enseignants du primaire qui sont des généralistes, doivent être des spécialistes de leur matière. Nous avons vu lors de la présentation du manuel *MF* que quelles soient les politiques éducatives, quels que soient les manuels ou les principes didactiques mis en avant, les compétences linguistiques restent indiscutablement la base de la formation des enseignants de langue. On attend souvent d'eux qu'ils soient des modèles et maîtrisent parfaitement la langue qu'ils enseignent.

En didactique des langues et des cultures, on s'intéresse cependant aussi à d'autres facteurs que les simples compétences langagières. La nécessité de la prise en compte de la complexité des contextes sociaux en didactique n'est plus à prouver (Losego & Pagnossin, 2009, p. 7). En effet, nous avons affaire dans notre cas à de futurs enseignants de langue certes mais aussi de culture étrangère (Zarate, 1986). Nous nous attacherons donc également à d'autres caractéristiques :

Par-delà les pratiques professionnelles, ce sont les choix de vie qui méritent l'attention des chercheurs et des formateurs : relation au voyage, à l'expatriation, capital culturel hérité des générations précédentes. (Zarate, 1997/2004, p. 32)

En ce qui concerne la formation des futurs enseignants de langues et cultures étrangères, les traditionnelles problématiques de la formation des enseignants en général (pratique professionnelle, articulation théorie et pratique, etc.) semblent moins centrales que la prise en considération des caractéristiques propres à un public précis. La recherche devrait alors s'orienter sur les expériences antérieures des futurs enseignants, sur les ressources dont ils disposent et sur les événements qui ont motivé leur choix professionnels. Plus que les autres, ces enseignants sont des médiateurs¹⁷⁹ par excellence.

179 Nous entendons dans ce cas précis « médiation » au sens vulgaire du terme : « action de servir d'intermédiaire ou de médiateur entre plusieurs termes, choses ou êtres » (Morfaux, 1980). Cependant, nous allons voir tout de suite après que les concepts de médiateur et de médiation sont plus complexes en didactique des langues et des cultures (Gohard-Radenkovic, 2012).

L'enseignant assure une fonction de médiateur. Tout autant animateur de groupe que conseiller, il peut être appelé à gérer d'éventuels conflits. Il donne la parole, ou la libère, lorsqu'il fait par exemple parler les étudiants du choc culturel, les pousse à l'action, quand il leur demande d'interroger des personnes inconnues, et à la réflexion, en le faisant notamment analyser leur expérience. (Kim & Lallemand, 2004, p. 48)

Ils le sont encore plus, à double titre, lorsqu'ils ont la charge de l'enseignement d'une langue étrangère. Dans ce cas, les enseignants se doivent non seulement de transmettre des connaissances linguistiques, grammaticales, syntaxiques mais également de favoriser une attitude d'ouverture aux valeurs et aux pratiques culturelles associées à la langue cible.

Ces publics sont, de par leur future profession, des médiateurs linguistiques et culturels, censés transférer leurs savoirs et savoir-faire d'un contexte linguistique à un autre, d'un contexte social à un autre, d'un contexte culturel à un autre. (Gohard-Radenkovic, 2011, p. 144)

D'ailleurs si l'on affirme que «pour véritablement apprendre une autre langue, il est nécessaire de s'intéresser également à la culture, à la mentalité et aux autres caractéristiques qui vont de pair avec cette langue» (Windisch, 1992, p. 236), alors les enseignants qui sont des passeurs de langues et cultures, se doivent d'être curieux et ouverts aux pratiques culturelles liées à la langue cible.

Dans le contexte des politiques linguistiques et éducatives européennes, le CE s'intéresse à la médiation. Il finance et commandite en 1997, des travaux de recherche en didactique des langues et des cultures qui permettront de mettre au jour le concept de «médiateur interculturel» (Byram & Zarate, 1997, p. 60). Aujourd'hui ce concept est devenu incontournable, et que ce soit au niveau de la recherche ou de la formation (initiale et continue), on parle des enseignants de langues et cultures étrangères comme de médiateurs de langues et cultures étrangères. Plus récemment, le CE a financé et mandaté une équipe de chercheurs européens (de l'Est et de l'Ouest) qui a mené à l'ouvrage: *Médiation culturelle et didactique des langues / Cultural Mediation in Language Learning and Teaching* (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, & Penz, 2003/2004b).

L'acquisition de compétences et de comportement professionnels, notamment ceux liés à l'interculturel et à la médiation interculturelle sont au centre du processus de professionnalisation des enseignants. (Foucard, et al., 2008, p. 257)

Si l'accent semble de nos jours fortement mis sur la médiation interculturelle dans la formation des enseignants de langues, il ne s'agirait pour autant pas de faire oublier les compétences linguistiques qui sont et restent une composante centrale des enseignements en langue étrangère. L'objet central des apprentissages dits « culturels » ou « interculturels » en didactique des langues étrangères n'est certes plus la maîtrise de la littérature ou l'accès à une culture dite « cultivée », mais ces apprentissages incluent une réflexion autour des pratiques culturelles associées à la langue cible. Il ne s'agit donc pas d'être uniquement « un locuteur compétent » sur le plan linguistique mais également d'être compétent dans le cadre d'un « échange utilitaire » (Galissou & Puren, 1999, p. 113), c'est-à-dire l'échange réussi d'informations dans une situation de communication donnée. Les compétences et les approches interculturelles sont cependant souvent mises de côté actuellement par la remontée des linguistes applicationnistes (Gohard-Radenkovic, 2012).

Les chercheurs proposent de dépasser « la guerre des langues contre les cultures » décrite comme stérile (Galissou & Puren, 1999, p. 97). Il n'est donc pas question de privilégier la langue au détriment de la culture ni l'inverse mais bien de comprendre qu'au contraire, il y a interdépendance et que l'objet de l'enseignement / apprentissage des langues et cultures est commun. Certains travaux de recherche déplorent l'intégration tardive du développement d'une compétence interculturelle comme composante essentielle de toute communication et interaction langagière (Gohard-Radenkovic, 1999/2004); (Gohard-Radenkovic, Lussier, Penz, & Zarate, 2003/2004a, Chapitre: Champs et...). Dans la formation initiale des enseignants de langues et cultures étrangères, les compétences de médiation sont pourtant centrales :

Les professeurs de langue étrangère qui ont pour mission la tâche complexe de servir de guides à travers les pluralités linguistiques, culturelles, sociales

et autres. C'est là qu'émergent dans toute leur puissance les termes médiation et médiateur. (Babamova, 2004, p. 95)

Toutes les recherches semblent mettre en avant l'importance dans la formation initiale des enseignants de langues, d'une sensibilisation à la problématique de l'interculturel, et d'un travail autour des représentations des autres et des autres cultures.

La médiation culturelle peut se définir comme la capacité à lier différentes cultures ensemble, c'est-à-dire à établir un pont entre les cultures et à faire prendre conscience des différences. (Babamova, 2004, p. 99)

Ce but déclaré de l'ouverture aux langues et cultures étrangères, rejoint les réflexions engagées sur la formation des enseignants pour laquelle les chercheurs proposent également un travail autour des représentations. La formation des médiateurs de langues et cultures est souvent une formation universitaire, «third level» (Kelly, 2001, p. 130). Celui-ci recommande naturellement un travail autour des différentes dimensions liées à la langue (soit: les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) mais il va plus en loin en recommandant au niveau universitaire de mettre l'accent sur les savoir-être. Il voit en effet une particularité au fait que les langues soient enseignées au niveau universitaire et en appelle à une didactique spécialisée à ce niveau. Cependant, nous avons vu lors de la présentation de notre contexte que la notion de «savoir-être» a été remise en question par de nombreux chercheurs (Gohard-Radenkovic, 1999/2004), (Anquetil, 2004), etc. Nous voyons bien que la «réflexion» est le maître mot du moment en ce qui concerne la formation aussi bien des apprenants que des enseignants.

L'analyse de cette relation vécue à la culture étrangère enseignée pourrait contribuer à alimenter la réflexion sur la transmission des valeurs. (Zarate, 1997/2004, p. 32)

Nous avons vu que, pour la formation des enseignants du primaire, les chercheurs recommandent de questionner les expériences d'apprentissage du primaire ainsi que les représentations du métier d'en-

seignant. De la même manière, dans le cadre de la formation des enseignants de langues et cultures étrangères, il convient d'interroger leurs expériences antérieures en lien avec la langue cible ainsi que leurs représentations de cette langue et des pratiques culturelles qui lui sont associées puisque ceux-ci sont appelés à transmettre des valeurs.

3.9 Les outils réflexifs propres à la didactique des langues et des cultures

Nous l'avons vu, la didactique des langues et des cultures se présente comme pluridisciplinaire et appelle aux ancrages transversaux. Certains préconisent un «regard anthropologique» dans la formation des formateurs en langue :

Ayant pour ma part une double formation en ethnologie et en anglais, il m'a toujours semblé logique, naturel et fécond de faire se rencontrer et se nourrir mutuellement, autant que faire se pouvait, les deux disciplines. (C. Berger, 2004, p. 111)

Ainsi les outils réflexifs de la didactique des langues et des cultures ne sont autres que ceux proposés par d'autres disciplines.

Nous avons vu précédemment que la prise en compte des expériences antérieures était nécessaire pour faire fructifier les expériences. Si «bon nombre d'élèves ont déjà, au cours de leur scolarité, des contacts extra-scolaires avec la langue française» (Lüdi, et al., 1999, p. 16), il convient d'intégrer dans l'enseignement la biographie langagière de l'apprenant. Il convient également de déceler dès le départ les représentations des élèves sur la langue et la culture étrangère cibles afin d'orienter le cours en fonction de ce diagnostic (Zarate, 1993, p. 75). Le travail des compétences plurilingues et pluriculturelles est d'ailleurs mis officiellement en avant au niveau européen, comme en témoigne par exemple le «kit de formation» aux dimensions plurilingues et pluriculturelles conçu par le Conseil de l'Europe (Bernaus, Andrade, Kervran, Murkowska, & Trujillo Saez, 2007).

Ce kit propose des parcours didactiques, des idées d'activités et du matériel adaptés à chaque niveau de compétence linguistique.

Des démarches telles que *Evlang*, pour Éveil aux langues, en France (Candelier, 2003), EOLE, pour Éveil et Ouverture aux Langues, en Suisse romande (Perregaux, 2003/2005) ou ELBE¹⁸⁰ en Suisse alémanique (Degen & Stadelmann, 2007), sont de la même veine. Elles proposent aux apprenants de langue non pas un apprentissage mais une sensibilisation aux langues étrangères en général (et pas seulement à la langue cible), en intégrant par exemple les éventuelles langues en présence dans la classe (élèves bilingues, langues de l'immigration, etc.), par le biais de jeux ou de chansons. Elles invitent les apprenants à comparer leur langue de scolarisation et les langues qu'ils connaissent avec d'autres langues (de la même famille ou d'autres familles de langues) pour en percevoir les ressemblances et les différences, tant au niveau des sonorités que de la syntaxe. Elles invitent enfin à conscientiser son «capital plurilingue et pluriculturel» (Zarate, 2005/2012):

Il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. (Coste, et al., 1997, p. 12)

Le PEL reste l'outil réflexif officiel le plus répandu et le plus utilisé dans l'enseignement – apprentissage des langues et des cultures. Déjà présentée en 1999 (Galissou & Puren, 1999), la structure du PEL est la même dans tous les pays de l'Union Européenne et quel que soit le niveau des apprenants.

Concrètement, le *Portfolio* se présente comme une biographie de l'apprentissage en langues, compromis original entre méthode de recherche, la biographie linguistique, la biographie de formation, le journal d'apprentissage, et un document administratif, curriculum vitae qui serait exclusivement centré sur les expériences linguistiques, scolaires et non scolaires, de tout apprenant de langue. (Zarate, 1999, p. 71)

180 Nous avons déjà abordé ELBE dans notre présentation du contexte au niveau macro-social, partie 2.

Tout comme les démarches d'éveil aux langues, il stimule la curiosité des apprenants aux divers phénomènes linguistiques, et cherche à créer chez eux un habitus de détective des langues «je suis un philologue et linguiste, je fais des recherches sur les langues» (Conseil de l'Europe, 2011b, formulaire 13) et d'effectuer avec eux un travail de sensibilisation aux autres langues et cultures. Il invite de plus les apprenants à diverses pratiques réflexives sur leur biographie langagière, notamment par le biais du dessin: au niveau primaire par exemple, il est fréquent de combiner l'utilisation du PEL et le dessin de la biographie langagière des apprenants avec la silhouette (Krumm, 2008/2011, p. 112). Le PEL lance ainsi les jalons d'une réflexion sur les paramètres qui marquent un «parcours de vie».

En ce qui concerne les enseignants de langues et cultures, le CE recommande d'organiser les compétences professionnelles en fonction des compétences en langue (les «savoirs»), des attitudes (les «savoir-être») et des techniques d'enseignement (les «savoir-faire») (Gautheron-Boutchatsky & Kok-Escalte, 2004, p. 70). La question de l'interculturel dans la biographie langagière des étudiants en formation est abordée dans le Portfolio Éducation Supérieure: «Décrire les rencontres et expériences avec d'autres cultures dans votre propre pays ou lors de séjour à l'étranger», «Qu'avez-vous appris sur l'autre culture et sur vous-même? Comment ces expériences ont-elles influencé votre attitude envers la culture et la langue?» (Conseil de l'Europe, Education...).

Nous l'avons dit, ces outils officiels sont fréquemment remis en question en didactique des langues et des cultures. On leur reproche notamment le morcellement clinique et préétabli de ce que représente les compétences plurilingues et pluriculturelles. Nous préférons quant à nous remplacer le terme d'«évaluation» des compétences par celui de «reconnaissance» des compétences (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2004). Puisque la didactique des langues et des cultures s'inscrit dans la pluridisciplinarité, rien n'empêche les enseignants de prendre des distances par rapport aux outils officiels ou de les réinvestir de manière personnelle, afin de questionner autrement les récits de langue des élèves.

3.10 Les enseignants de langues et cultures étrangères non natifs

Les représentations de la culture éducative, liées à l'expérience vécue en tant qu'apprenant, fondent la professionnalité du futur enseignant (Cadet, 2006). Son étude porte sur les futurs enseignants FLE natifs de la langue cible mais les processus sont-ils les mêmes pour de futurs enseignants non natifs? À la différence des enseignants natifs, les enseignants non natifs présentent l'avantage d'avoir fait eux aussi l'expérience de l'apprentissage de la langue cible. Même s'ils ne semblent pas faire preuve de la même «sécurité linguistique» que le natif (Causa, 2008, p. 154-155), ils ont une expérience commune avec les apprenants, qu'ils peuvent mettre à profit :

Les étudiants non natifs semblent beaucoup plus sensibles à l'aspect pédagogique de l'enseignement de la langue étrangère. (Causa, 2008, p. 161)

Il est communément admis, même parmi les enseignants de FLE eux-mêmes que les natifs ont plus de légitimité en matière de maîtrise des savoirs linguistiques et culturels (Derivry-Plard, 2008). Ainsi, le fait d'être natif ou pas n'est pas une notion scientifique et que c'est bien la compétence professionnelle qui devrait être au centre des attentions.

Parmi nos onze informateurs, une se présente comme franco-phone, et une autre comme bilingue. Etant considérées comme natives, auraient-elles une autre approche de leur futur enseignement que leurs collègues n'ayant pas le français comme langue première? Se sentiraient-elles plus légitimes? Seraient-elles pour autant moins sensibles aux aspects didactiques de l'enseignement? Nous reviendrons sur ces questionnements au moment de l'analyse.

3.11 La double formation: une exception suisse?

La formation des enseignants du primaire en Suisse s'est alignée sur la déclaration de Bologne et passe à présent par un diplôme universitaire. Certains chercheurs semblent douter du bien-fondé de cette tertiarisation de la formation professionnelle.

Or, force est de constater que ce système de crédits ETCS a été initialement conçu pour les universités, qui dispensent principalement des connaissances (même si cela tend à se relativiser sectoriellement), et qu'il atteint rapidement ses limites, lorsqu'on l'applique à des formations professionnalisantes, axées principalement sur l'exercice d'un métier, comme celles dispensées par les HES et les HEP. (Siegrist, 2006, p. 7)

D'autres en revanche défendent cette tertiarisation (Byram, 2003). Notre terrain présente par ailleurs la particularité de combiner formation des enseignants du primaire et formation des médiateurs de langues et cultures. Si les travaux de recherche portant sur la formation des enseignants du primaire, comme ceux portant sur la formation des futurs enseignants de langues et cultures étrangères, sont très nombreux, rares sont ceux qui combinent ces deux aspects. En effet, les enseignants du primaire qui enseignent les langues étrangères sont peu nombreux. Dans les pays européens monolingues, l'enseignement des langues étrangères au niveau primaire est certes recommandé mais n'est pas obligatoire. La plupart des enseignants de langue étrangère pour la scolarité obligatoire sont donc formés pour le niveau secondaire où les enseignements de langue étrangère sont obligatoires.

Dans les pays monolingues, les étudiants en formation FLE se destinent rarement à l'enseignement scolaire obligatoire au niveau primaire ou bien alors en combinaison avec une formation d'enseignant du primaire que cette option viendrait compléter. Les enseignants du primaire qui enseignent les langues étrangères représentent une exception dans les pays monolingues. Ils sont souvent volontaires et ont obtenu une formation complémentaire allant dans ce sens. Dans la plupart des pays européens, des enseignements en langue étrangère dans la formation initiale des enseignants du primaire ne sont que rarement prévus.

En France par exemple, la formation des enseignants du primaire peut comprendre une formation en langue étrangère, suivant l'institut de formation, elle peut être obligatoire, optionnelle ou inexistante. Elle ne fait cependant jamais l'objet de stages pratiques spécifiques mettant l'accent sur cette matière ni d'enseignements approfondis. De

plus, la non validation de ces enseignements (quand ils existent) n'est pas éliminatoire: pouvant être compensée, elle ne peut mettre en péril l'obtention finale du diplôme d'enseignement au niveau primaire. Il arrive donc que des enseignants du primaire se retrouvent à enseigner la première langue étrangère à leur classe mais leur formation en langue étrangère (quand elle existe) n'est en aucun cas comparable à celle dispensée en Suisse et ne prévoit jamais de séjour linguistique obligatoire.

Comme nous l'avons vu dans notre présentation du contexte, il n'en va pas de même en Suisse que chez ses voisins monolingues. Au niveau fédéral, les langues étrangères sont enseignées obligatoirement dès la 3^e année de l'école primaire et ce, par les enseignants du primaire eux-mêmes, et non par des intervenants extérieurs spécialisés dans l'enseignement des langues. Le recours à des enseignants extérieurs spécialisés n'est pas exclu mais est marginal. La formation des enseignants du primaire en Suisse comporte donc toujours une composante importante et obligatoire en langue étrangère. Tous les enseignants du primaire sont donc théoriquement qualifiés pour enseigner la première langue étrangère de la 3^e à la 6^e année d'école primaire, soit les quatre premières années d'enseignement de langue étrangère (sous réserve d'être formés pour la première langue étrangère choisie par le canton: l'anglais, l'allemand, le français ou l'italien). Nous précisons donc que nos informateurs sont avant tout de futurs enseignants du primaire donc des généralistes. Cependant, ils sont à ce titre (parfois malgré eux) également de futurs enseignants de FLE (puisque le FLE est une matière de base à Berne) donc des médiateurs de langues et cultures. Nous avons trouvé écho à ce non-choix du français seulement dans les études asiatiques.

Pour les jeunes il est primordial d'être reçu à l'université. Ils acceptent n'importe quelle spécialité pourvu qu'elle leur permette d'y entrer. Ce qui explique le phénomène du non-choix ou de l'acceptation à contre cœur d'une spécialité. (Xie, 2008, p. 114)

Il nous faut cependant préciser que le contexte asiatique n'a rien de commun avec le contexte européen où les étudiants universitaires

choisissent en théorie les matières qu'ils étudient. De plus, ce contexte n'a aucun lien avec la formation des futurs enseignants du primaire mais nous avons tout de même été interpellée par le «non-choix» décrit dans ces situations.

Dans les HEP suisses, la formation des enseignants du primaire dans la première langue étrangère exige un séjour de mobilité, allant de quatre semaines au minimum dans certaines institutions à un semestre universitaire d'échange dans d'autres. En cela, elles suivent les recommandations des chercheurs en didactique des langues et des cultures :

Durant la formation des enseignants de langue, le séjour à l'étranger joue un rôle décisif concernant la modification de représentations, une dimension qu'il convient d'intégrer à la conception même de cette formation. (Coste, et al., 1997, p. 28)

Les modalités et objectifs (professionnels, linguistiques, interculturels, personnels, etc.) varient d'une institution à l'autre mais le fait est que le séjour est obligatoire pour les futurs enseignants du primaire suisses.

Rares sont les systèmes éducatifs qui reconnaissent, dans la formation initiale des enseignants, le rôle du séjour dans le pays dont ils enseignent la langue. (Zarate, 1993, p. 9)

La Suisse serait-elle une exception en ce qui concerne la formation des enseignants du primaire? Nous nous sommes penchée sur les curricula de formation des enseignants du primaire de deux autres pays constitutionnellement bilingues ou plurilingues occidentaux, ayant entre autres le français comme langue officielle, pour le savoir. Ces pays semblent donc avoir un point commun avec la Suisse qui nous intéresse mais nous allons voir que les interprétations politiques et les recommandations pour la mise en œuvre éducative de ces bilinguismes ne se ressemblent pourtant pas.

3.11.1 Le cas de la Belgique

Comme la Suisse, la Belgique est un pays européen plurilingue. Les langues officielles y sont le français, le néerlandais et l'allemand. Depuis le décret du 13 juillet 1998¹⁸¹, l'enseignement d'une langue étrangère est obligatoire en 5e et 6e années d'école dans tout le royaume de Belgique (soit deux ans plus tard qu'en Suisse), bien que dans les faits, de nombreuses écoles proposent des enseignements dès la 3^e année du primaire. La formation des enseignants du primaire passe dans tout le royaume par des formations universitaires dispensées en trois années de formation (appelé *Bachelor* comme en Suisse) par des «Hautes Écoles» ou *Hogeschool*.

La formation des enseignants du primaire en Belgique flamande comporte des enseignements obligatoires en «français langue seconde». Comme en Suisse alémanique, ce sont les enseignants du primaire qui enseignent, sans intervention extérieure, le français comme première langue étrangère (dite seconde). La langue seconde est donc enseignée par les enseignants du primaire pendant les deux années d'enseignement de langue seconde (5^e et 6^e classe). Selon W. Rien, formateur de français à la Hogeschool d'Anvers¹⁸², le faible niveau de compétences linguistiques en français des étudiants flamands y seraient d'ailleurs problématique. Une fois le niveau «élémentaire» de leurs connaissances linguistiques attesté (par un test informatif), leur formation en français est conçue en deux parties: un cours d'expression orale de niveau B2 (selon les critères du CECR) puis un cours de didactique du français dispensé en néerlandais. La formation en français ne comprend pas de stage ni de séjour de mobilité obligatoire en région francophone.

En Belgique wallonne en revanche, le néerlandais (ou le cas échéant l'allemand) ne fait pas partie des plans d'études de la formation des enseignants du primaire¹⁸³. En effet, l'enseignement d'une

181 Décret portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire: <www.galilex.cfwb.be/document/pdf/22229_000.pdf>.

182 <www.kdg.be>.

183 <www.helmo.be>.

langue étrangère, s'il est bel et bien obligatoire dès la 5e classe, revient à des intervenants extérieurs spécialisés en langue cible. Ces intervenants sont très souvent des enseignants formés exclusivement en langues pour les niveaux scolaires secondaires, à qui l'on octroie des heures d'enseignement au niveau primaire. Ce ne sont pas les enseignants du primaire qui assurent les cours de langue étrangère. De plus, la langue étrangère n'est pas forcément nationale, chaque école peut choisir d'offrir une ou deux langues étrangères, à choisir parmi l'anglais, le néerlandais et l'allemand¹⁸⁴. Le cas est donc bien différent de celui de la Suisse et de ses dispositifs éducatifs, tels que nous les avons décrits dans notre étude du contexte suisse.

3.11.2 Le cas du Canada

L'anglais et le français sont les deux langues officielles du Canada. La formation des enseignants du primaire passe dans tout le pays par une formation universitaire dispensée en quatre années de formation (appelé «Baccalauréat» ou *Bachelor* comme en Suisse) par les départements de «sciences de l'éducation» ou «science of education» au sein des universités. Dans tout le pays, la langue dite seconde, c'est-à-dire l'autre langue officielle du pays, est la première langue étrangère obligatoire enseignée à l'école primaire dès la 4^e année¹⁸⁵. Dans les faits, de nombreuses écoles commencent beaucoup plus tôt, certaines proposent même des programmes d'immersion dès l'école maternelle.

Cependant, du côté anglophone¹⁸⁶ comme du côté québécois¹⁸⁷ du pays, la formation des enseignants du primaire ne comporte pas d'enseignement obligatoire dans la langue dite seconde. On fait ainsi appel non pas aux enseignants du primaire eux-mêmes mais à des intervenants extérieurs spécialisés dans l'enseignement de la langue cible pour donner aux élèves du primaire les enseignements en langue seconde. Ces intervenants extérieurs sont formés à l'heure actuelle au

184 <www.enseignement.be>.

185 <www.edu.gov.on.ca>.

186 <www.education.uottawa.ch>.

187 <www.education.uqam.ca> et >www.scedu.umontreal.ch>.

sein des universités par un programme de Baccalauréat / *Bachelor* spécifique aux métiers de l'enseignement de la langue seconde au niveau primaire «anglais langue seconde» ou «French as a second language».

Il s'agit donc bien encore au Canada d'un métier spécifique que d'enseigner une langue étrangère à l'école primaire, et les dispositifs de formation à ce métier sont séparés de ceux formant aux métiers de l'enseignement au niveau primaire. Dans le cadre de la promotion du bi-plurilinguisme au Canada, on trouve enfin de nombreuses formations répondant à une didactique de l'immersion (c'est-à-dire l'enseignement d'une discipline dans une langue étrangère), démarche de médiation linguistique dont on ne trouve pas d'équivalent dans la formation des enseignants du primaire à la PH IVP.

Cependant, de nombreux enseignants du primaire choisissent au moment de leur formation initiale l'option langue seconde que proposent les formations anglophones et québécoises, afin d'être eux-mêmes habilités à enseigner les cours de langue seconde. Contrairement à leurs homologues suisses, les futurs enseignants du primaire canadiens ne sont donc pas obligés d'être formés à l'enseignement de la première langue étrangère mais peuvent en revanche choisir de l'être en suivant des modules optionnels complémentaires¹⁸⁸.

3.12 La double formation: enseignants du primaire / enseignants de FLE

La Suisse, en tant que pays ayant le français comme langue officielle, semble faire figure de cas unique. La Belgique flamande semble avoir, en partie seulement, un fonctionnement comparable et avoir donc à faire face à des problématiques similaires à celles de la formation des enseignants du primaire suisses, bien que les modalités et les exi-

188 Nous tenons cependant à nuancer nos propos. En effet, plusieurs commissions scolaires québécoises étudient, pour des raisons budgétaires, à l'heure actuelle la question d'inclure la formation à l'autre langue nationale dans la formation de base des enseignants du primaire, comme c'est le cas en Suisse.

gences de formation soient différentes. Dans le cas de deux pays que nous venons de voir, la formation (et le métier) des enseignants de FLE du primaire est pensée de manière tout autre qu'en Suisse. Elle est avant tout une formation d'enseignant de langue, qui se spécialise sur le niveau du primaire. En Suisse, elle est avant tout une formation d'enseignant du primaire qui se décline ensuite en plusieurs matières dont les langues. Si l'on considère l'aspect purement budgétaire, ce choix de formation semble pratique: il fait l'économie d'une formation supplémentaire de spécialistes.

Cependant, ces deux formations d'enseignant se rejoignent tout de même autour de principes communs, comme par exemple de stimuler la décentration par rapport à son propre système de valeurs par le biais de réflexion. Dans la formation initiale des enseignants, quelle(s) que soi(en)t leur(s) spécialité(s), l'approche sociologique permettrait de:

développer chez le futur enseignant une capacité de décentration par rapport à sa propre appréhension de la réalité sociale- [...] Le futur enseignant doit abandonner ses vieilles croyances (nous vison ainsi à stimuler chez l'apprenant une prise de distance par rapport à lui-même, en l'invitant à identifier et objectiver les représentations issues de son système de normes et de valeurs, ainsi que ses préjugés. (Losego & Pagnossin, 2009, p. 10)

Dans les cantons *Passepartout*¹⁸⁹ le rôle de l'école primaire, et donc par extension de l'enseignant du primaire, est de donner un premier contact avec une autre langue nationale. L'école joue alors un rôle délicat de médiateur dans les relations entre les Suisses romands et les Suisses alémaniques. T. Ogay ne manque d'ailleurs pas de dévoiler les résistances que peuvent présenter les apprenants envers une langue étrangère obligatoire. Il suffit pour adapter la citation suivante à notre terrain, d'inverser la situation présentée (en remplaçant par exemple «Allemagne» ou «allemand» par «France» ou «français»):

189 Les cantons de Bâle ville, Bâle campagne, Soleure, Fribourg, Berne et du Valais ont récemment adopté un plan d'études pour les langues commun au niveau scolaire. Voir notre partie contexte, partie 2.

Il semblerait qu'un autre facteur intervienne: les attitudes et représentations que les élèves forment au sujet des locuteurs de l'allemand ainsi que de leur culture. [...] En effet trop souvent l'allemand est présenté comme une discipline scolaire coupée de son contexte socioculturel, investie d'un rôle sélectif très important et non comme un outil de communication permettant d'entrer en relation avec des individus dotés d'une culture, qui n'habitent d'ailleurs pas uniquement en Allemagne mais également en Suisse. (Ogay, 2000, p. 156)

Il s'agit donc pour les enseignants du primaire, lorsqu'ils enseignent une autre langue nationale, de composer avec leurs propres attitudes et représentations, mais aussi avec celles des élèves.

En ce qui concerne la formation des futurs enseignants de l'école primaire suisse/futurs médiateurs de langues et cultures, l'enjeu de la didactique des langues et des cultures, est justement de proposer des articulations entre ces deux aspects. C. Siegrist par exemple, travaille à des référentiels de compétences propres à ce terrain bien précis (Siegrist, 2006). À la HEP Bejune où il exerce, tous les étudiants en formation primaire accomplissent par exemple un module linguistique combinant séjour de mobilité en région de la langue cible avec un stage pratique d'enseignement dans cette région, et donc dans cette langue cible (Peter, 2006, p. 9). Il s'agit d'un exemple d'articulation possible entre les exigences de la formation au métier d'enseignant du primaire et celles de la formation à la médiation en langue(s) et culture(s) étrangère(s).

Les étudiants de la PH IVP reçoivent donc, selon les standards d'autres pays dans des situations comparables, une «double formation», les préparant au «double métier» d'enseignant du primaire et d'enseignant de langue. Cette double fonction, antithétique à première vue, ne peut-elle pas être à la base de malentendus? Il est attendu des enseignants qui occupent ce double statut qu'ils soient à la fois des généralistes qui enseignent plusieurs disciplines de base mais également des spécialistes (des modèles pour les élèves?) de la langue cible. La langue a ceci de spécifique par en comparaison d'autres disciplines scolaires, qu'elle est à la fois le contenu de la discipline (la matière à enseigner) et contenant (le vecteur par lequel on enseigne). G. Zarate rappelle à juste titre qu'une langue est certes avant tout

un mode de communication qui répond à des normes mais qu'elle est aussi une pratique sociale et donc un élément du lien social; de plus, une langue est un capital symbolique dont le poids dépend du marché¹⁹⁰ des langues (Conférence de G. Zarate, 2010). À tous ces titres, une langue est une discipline d'enseignement bien spécifique. Les enjeux ne sont donc pas du tout les mêmes pour les enseignants généralistes du primaire qui enseignent des matières de base comme les mathématiques, les sciences, la lecture, etc., selon le rôle et les valeurs que se fixe l'école primaire et pour les enseignants de langue dont les enseignements touchent à la médiation interculturelle, et dans le cas de la Suisse, à un projet théorique de rassemblement autour de valeurs nationales.

De plus, en ayant choisi d'être enseignant du primaire, c'est-à-dire avant tout généraliste, les futurs enseignants ne présentent pas tous la particularité d'aimer toutes les disciplines. On est parfois bien loin dans notre cas des futurs enseignants de langue en mobilité qui désirent «transmettre leur passion linguistique et culturelle» (Gohard-Radenkovic, 2008, p. 247). Lorsque l'on a à faire à des étudiants qui au contraire expriment une «aversion linguistique et culturelle», l'on est en droit de se demander s'ils la transmettent de la même manière.

4. Les expériences de mobilité étudiante

Nous avons postulé que les expériences des étudiants de la PH IVP en lien avec la langue française pouvaient être constitutives de leurs représentations du français. Nous nous sommes intéressée à leur propre parcours scolaire, leurs expériences d'apprentissage donc, à leurs expériences premières d'enseignement du français. Nous nous intéressons à présent à leurs expériences en immersion dans la langue française. Certains ont été exposés plus que d'autres à la langue française:

190 Nous faisons une nouvelle fois référence à (Calvet, 2002).

voyages, vacances, famille, proximité géographique, etc. Tous ont effectué au moins une expérience de mobilité, la mobilité obligatoire imposée par la PH IVP. Il s'agit donc du dénominateur commun de tous nos informateurs. Nous avons vu par ailleurs lors de notre étude des RS que les représentations d'une langue peuvent évoluer avec la mobilité. C'est justement ce que nous allons chercher à savoir. Pour l'heure, il nous importe de clarifier ce que nous entendons par «mobilité» et de faire le point sur les recherches actuelles (très nombreuses) portant sur la mobilité étudiante.

«Les voyages forment la jeunesse». Mettant en avant le caractère potentiellement formatif de la mobilité, cet adage populaire ne nous dit cependant pas comment ni dans quelles circonstances et surtout à quoi formeraient les voyages. Dans le cadre de la formation universitaire, les mobilités sont à la mode, se multiplient, se banalisent, mais les compétences auxquelles elles semblent mener sont toujours aussi difficiles à appréhender. Comme nous l'avons vu, les étudiants de la PH IVP doivent effectuer une mobilité d'un minimum de quatre semaines dans une région francophone au cours de leurs trois années de formation et écrire un rapport de séjour à leur retour. Ce chapitre de notre cadre théorique présente un petit tour d'horizon de la notion de la mobilité étudiante, centrale dans nos travaux de recherche, puisque l'analyse de cette mobilité nous informe sur une expérience d'immersion linguistique dans la langue cible et sur d'éventuelles évolutions des représentations du français.

Der Aufenthalt wirkt positiv auf die jeweiligen Vorstellungen der Sprachen und auf die Lust, diese zu sprechen. (Perrefort, 2008b, p. 61)¹⁹¹

Si nous nous penchons principalement sur des études ayant pris pour terrain les mobilités de type *Erasmus*, c'est pour diverses raisons. D'abord cela nous paraissait indispensable d'étudier le programme *Erasmus* puisque trois de nos informateurs ont justement effectué une mobilité de ce type. C'est, de plus, le type de mobi-

191 Nous proposons la traduction personnelle suivante: «Le séjour a un effet positif sur les représentations des langues et sur l'envie de les parler».

lité académique qui a été le plus étudié. Les mobilités académiques s'inscrivent dans le contexte plus large des politiques linguistiques et éducatives européennes dont *Erasmus* est le dispositif de mobilité le plus connu. Il y a d'ailleurs peu d'études concernant d'autres types de séjours de mobilité académique, ceux de très courte durée par exemple.

4.1 Clarifications terminologiques

La mobilité n'est pas un phénomène nouveau. Sous diverses formes, elle a toujours existé. C'est seulement à partir du 19^e siècle cependant qu'elle a commencé à intéresser les chercheurs en sciences sociales, notamment grâce aux travaux menés par l'École de Chicago. «La réflexion sur l'étranger constitue déjà l'un des thèmes centraux de la sociologie de l'école de Chicago» (Murphy-Lejeune, 2001a, p. 88). En effet, ces chercheurs américains se sont penchés sur les flux migratoires entre l'Europe et les Etats-Unis et ont tenté de comprendre la réalité de ce que vivent les populations émigrées. Ils ont ainsi mis en place une démarche scientifique centrée sur l'individu.

Dans notre cas, cependant, il n'est pas à proprement parler question de «migrations». Etant donné l'immensité des champs que peuvent ouvrir des thèmes comme la migration, le voyage ou la formation professionnelle, il nous semble important de nous recentrer dès maintenant sur les mobilités à caractère académique qui font l'objet de notre étude, ainsi que de fixer notre terminologie. Si l'on s'en réfère au dictionnaire, la mobilité est définie comme: «Facilité à se mouvoir, à être mis en mouvement, à changer, à se déplacer» (Larousse, 2005). Être en situation de mobilité signifierait donc être capable de se déplacer, mais aussi être capable de changer. Le terme semble assez général, modulable à diverses situations:

Le terme de mobilité recouvre toutes les formes et situations possibles de déplacements: nous le préférons au terme de migrations, trop connoté idéologiquement. (Gohard-Radenkovic & Rachedi, 2009, p. 5)

Dans le cas de nos informateurs, effectuant un «*Sprachaufenthalt*», littéralement un «séjour de langue», il serait plus correct de parler de séjour linguistique, ou de séjour «de mobilité» puisque le séjour implique un déplacement. Ainsi nous avons choisi pour notre part de parler de «séjour de mobilité». Ces séjours peuvent amener les individus à occuper un statut officiel de / ou à se sentir «étranger» :

L'étranger est avant tout, non pas une qualité stable, un attribut définitif, mais une position relative, se définit toujours pas rapport à d'autres, selon la distance ou la familiarité qui les rapproche ou les sépare. (Papatsiba, 2003, p. 187)

S'inspirant de la sociologie de l'étranger mise en place par G. Simmel, nous dirons que l'étranger a pour caractéristique spécifique, la mobilité (Burgess & Halbwachs, 2004, p. 55). Ainsi, être étranger c'est être en déplacement, géographique ou métaphorique, et jouer sur le fameux paradoxe de distance et de proximité ou d'«errance et fixation» (Murphy-Lejeune, 2000, p. 13), c'est-à-dire être à la fois proche et différent de «l'autre», celui par rapport auquel on cherche à se positionner. Être en situation de mobilité, c'est donc être en situation d'étrangeté, c'est-à-dire être confronté à une «autre» réalité et à de nouvelles situations.

En didactique du français langue étrangère, les chercheurs ont commencé à s'intéresser aux problématiques de la différence et de la mobilité dans les années 1970 dans de cadre de l'accueil des travailleurs immigrés. Les dimensions linguistiques et culturelles qu'induit très souvent la mobilité, ont conduit les chercheurs à s'interroger également sur la dimension allophone dans les situations de mobilité. C'est ainsi que sont apparus les premiers standards de compétences langagières (Gohard-Radenkovic, 2009c), mais ce n'est cependant que dans les années 1980 que le terme de «mobilité» apparaît dans les politiques linguistiques en tant que tel (Gohard-Radenkovic, 2006b). À l'heure d'Internet, des vols «low cost» et de la multiplication des moyens de transports, la mobilité est plus que jamais présente dans nos sociétés.

Le degré auquel des individus sont exposés à d'autres individus, et des cultures confrontées à d'autres cultures, a augmenté de manière exponentielle» (Kelly, et al., 2001, p. 199).

La mobilité recouvre des réalités multiples, suivant qu'elle prenne la/les forme(s) de mobilité professionnelle, scolaire, personnelle, familiale, voulue, imposée, à court terme, à long terme, définitive, virtuelle, fantasmée, (voire même de combinaisons de plusieurs de ces types de mobilités), etc., jouant toujours sur l'axe paradigmatique du proche et du lointain. Il n'y a donc pas une mobilité, mais des mobilités, composites, chacune étant vécue comme unique.

De la même manière que nous avons renoncé plus haut à des termes trop idéologisés pour parler de la mobilité, nous devons renoncer dès à présent à des termes comme «étranger» ou «expatriés» pour parler des individus qui ont témoigné dans le cadre de nos travaux, et leur avons préféré le terme plus neutre, mais également plus ancré théoriquement dans la démarche choisie «d'acteur». Nous avons accordé à nos informateurs la capacité de donner eux-mêmes du sens à leurs expériences. Nous avons appréhendé leur «parcours» de manière fluide, en faisant le choix de cette terminologie :

Les acteurs de la mobilité seraient donc tous ceux qui se déplacent effectivement, à savoir les élèves, étudiants, stagiaires, enseignants, chercheurs, cadres éducatifs, administratifs, cadres d'entreprise ou d'organisation internationale, coopérants, réfugiés de guerre, immigrés, exilés, etc. (Gohard-Radenkovic & Rachedi, 2009, p. 6)

Selon une «conception orchestrale de la communication» (Winkin, 1996/2001), il y a co-construction entre les individus, les acteurs donc, et leur environnement social. Les acteurs ne sont pas seuls. En situation de mobilité ils ont partie liée avec d'autres acteurs, ainsi qu'avec des «co-acteurs» :

Les acteurs de la mobilité sont aussi tous ceux qui sont sollicités, d'une manière ou d'une autre, par les individus ou groupes en situation de mobilité : soit du fait de leur profession (enseignants, formateurs, interprètes); soit du fait qu'ils interviennent avec d'autres fonctions dans les milieux de l'éducation, de la formation professionnelle, de l'accueil, social, hospitalier, de l'ad-

ministration, de l'international, de l'associatif, etc. Ce sont les *co-acteurs* de ces mobilités. (Gohard-Radenkovic & Rachedi, 2009, p. 7)

Ainsi, les recherches actuelles menées au croisement des sciences sociales et de la didactique des langues et des cultures ont permis de repenser les rôles des acteurs de la mobilité qui se déplacent, et des co-auteurs de la mobilité qui interviennent à diverses titres dans la mobilité des acteurs.

Les acteurs de la mobilité interprètent les situations, mettent en place des «stratégies»¹⁹², de séduction sociale (Murphy-Lejeune, 2000, p. 20), en regard de leur «parcours», de leur histoire et des enjeux sociaux ou autres. Tout individu en situation de mobilité compose avec ses propres ressources et se trouve en situation de bricolage. Il est donc très important de prendre en considération les «parcours» antérieurs à la mobilité étudiée. Par «stratégie», nous entendons que les acteurs mettent en œuvre des processus d'interprétation de leur nouvelle situation, de manière consciente ou on, ils puisent pour ce faire dans leurs «capitaux», c'est-à-dire dans des ressources acquises dans leurs groupes sociaux d'appartenances (Gohard-Radenkovic, 2006c). Nous opterons pour la terminologie suivante:

Nous préférons le terme de *mobilité académique* à *mobilité universitaire* car cela permet d'inclure toutes les institutions de l'enseignement supérieur telles que les écoles de commerce, les IUT, les écoles polytechniques, etc., qui elles aussi, font «bouger» leurs étudiants. (Dervin & Byram, 2008, p. 9)

La PH IVP relève tout à fait du même ordre que les écoles (typiquement françaises) énoncées plus haut. Le terme de «mobilité académique» nous semble donc correspondre aux mobilités auxquelles nous avons à faire dans le cadre de nos travaux.

Cette étape liminaire franchie, et nos premières définitions posées, nous nous concentrons à présent sur cette mobilité académique des futurs enseignants du primaire alémaniques bernois.

192 Nous nous référons à la notion bourdieusienne de «stratégie» (Bourdieu, 1987, p. 79-80).

4.2 L'institutionnalisation de la mobilité

Pour contextualiser les mobilités académiques, il nous faut à présent replonger dans l'histoire mais aller fouiller au-delà des frontières actuelles de la Suisse. Les séjours de mobilité au niveau universitaire en Europe rappellent l'héritage prestigieux des humanistes. Les étudiants étaient en effet conviés dès la fin du Moyen-Âge à se rendre pour des séjours prolongés dans les universités des pays voisins afin de s'imprégner des philosophies et courants de pensée des savants de leur époque. Les échanges d'idées passaient donc par des mobilités, au caractère tant académique qu'initiatique. Dès le 13^e siècle avec les universités de Bologne, Paris et Oxford, le «*peregrinatio academica*», était courant dans la formation des élites économiquement aisées :

Les étudiants bénéficient de cette concurrence pour construire un parcours itinérant qui leur permet de cumuler les maîtres, les bibliothèques, et les diplômes les plus prestigieux. (Zarate, 1999, p. 66)

Il faut par ailleurs rappeler qu'au niveau de la formation professionnelle, de nombreux métiers appelaient également à la mobilité. Selon la tradition moyenâgeuse du compagnonnage (Zarate, 2005/2012, p. 14), ou déplacement de ville en ville pour acquérir des compétences professionnelles et le savoir-faire spécifique de chaque maître, la mobilité était un rituel de passage obligatoire pour obtenir l'acceptation de ses pairs et l'habilitation à exercer la profession envisagée.

Il existe en Suisse une longue tradition d'échange de jeunes entre les différentes régions linguistiques suisses antérieure aux politiques linguistiques et éducatives européennes. La pratique du *Welschjahr* (Caspard, 1998), est certes moins vivace de nos jours mais elle prouve que les idées du CE ne sont pas nouvelles. La Suisse a depuis longtemps intégré de telles pratiques de mobilité. Cependant, les migrations intérieures sont en perte de vitesse (Ogay, 2000, p. 130). Les échanges ne semblent plus rencontrer l'intérêt des jeunes, même sur des temps de séjour beaucoup plus courts, comme en témoigne le fait que le programme d'échanges «intersuisse» de l'*American Field Service* (une organisation internationale d'échanges pour les jeunes) ait

été interrompu faute de participants désirant effectuer une mobilité (Ogay, 2000, p. 174). Ce sont aujourd'hui sur les échanges scolaires et académiques que se sont reportées les possibilités d'échanges :

Les échanges vont-ils remplacer la désormais désuète «année au pair» des jeunes filles alémaniques en Suisse romande, le *Welschlandjahr*? (Ogay, 2000, p. 158)

Il semble que les politiques linguistiques des différents pays européens, puis de l'Union Européenne, aient longtemps souffert d'amnésie en la matière. En effet, si les échanges et la mobilité étaient courants jusqu'à la Renaissance, ces pratiques se sont ensuite lentement raréfiées. Après être donc longtemps resté ignoré, comme en hibernation, l'Union Européenne, cherchant à forger auprès de la jeunesse une identité européenne, redécouvre dans les années 1980 le formidable potentiel de la mobilité étudiante. J. Monnet regrettera d'ailleurs de ne pas avoir su l'exploiter plus tôt: «Si c'était à refaire, je commencerais par l'éducation» (Papatsiba, 2003, p. 27). Il a donc fallu du temps au niveau des politiques linguistiques et éducatives européennes du 20^e siècle pour réaliser que la mobilité universitaire pouvait jouer un rôle majeur dans la formation de cet élan européen dont on souhaitait faire la promotion, avec pour «objectif que chaque citoyen européen connaisse au moins deux langues étrangères» (Kelly, et al., 2001, p. 201).

Après avoir été complètement absent de tous les traités européens dans un premier temps, le terme de mobilité fait son apparition à la fin des années 1980 et les échanges universitaires sont aussitôt érigés, comme pour compenser leur longue absence, en «une priorité politique» (Papatsiba, 2003, p. 66):

La mobilité géographique est devenue un mot d'ordre des sociétés européennes. Elle touche en particulier tous les niveaux de l'enseignement, de la maternelle à l'université, et toutes les catégories, de l'enseignement technique à l'enseignement général. (Zarate, 1999, p. 65)

Depuis la fin des années 1980, on ne compte plus les recommandations institutionnelles et les discours politiques en faveur des

échanges de mobilités scolaires et universitaires. Tout à coup, la mobilité est partout, elle devient omniprésente et l'on en fait l'apologie dans les milieux éducatifs :

Dès 1988, la promotion de la « dimension européenne » dans l'éducation, afin de renforcer l'identité européenne, de préparer à la citoyenneté européenne, de prendre conscience des enjeux socio-politiques communs, de mieux acquérir des connaissances sur des aspects historiques et culturels de l'Europe, devient un *leitmotiv* qui trouve un écho favorable dans le monde de l'éducation. (Papatsiba, 2004, p. 14)

Si la mobilité académique était réservée auparavant à ces corps de métier ou représentait le privilège d'une élite aisée, le fait qu'elle se démocratise et soit accessible à tous les étudiants, est relativement nouveau. Encouragée par des recommandations du CE, ces changements ne sont donc pas sans conséquence sur la nature de la mobilité académique.

La construction européenne, avec les traités de Maastricht et d'Amsterdam, impose une redéfinition du statut d'étranger puisque d'agents économiques, les citoyens des états membres accèdent à un nouveau statut politique, celui de citoyens de l'Union : « apparaît ainsi une nouvelle catégorie d'individus dont le statut se situe à mi-chemin entre le national et l'étranger ». (Murphy-Lejeune, 2001a, p. 82)

Mais que nous disent au juste ces traités ? Revenons sur l'article 146 (ex. Article 149 TEC) du Traité européen de 1992 dont l'objet est :

Encouraging mobility of students and teachers, inter alia by encouraging the academic recognition of diplomas and periods of study. (Zarate, 2001, p. 34)

Ainsi, il s'agit de promouvoir la mobilité académique des étudiants, mais aussi celle des enseignants. Plus largement encore, il s'agit de reconnaissance mutuelle des enseignements et des diplômes venant d'autres universités européennes, donc de mettre en place un système commun de reconnaissance des enseignements et de validation d'acquis.

L'apprenant d'une langue étrangère doit être encouragé à la mobilité géographique. La pratique de la langue doit donc conduire à des situations de contacts et d'échanges avec les natifs de la langue apprise. (Byram, Zarate, & Neuner, 1997, p. 11)

Il s'agit donc officiellement, au travers de la mobilité, de mettre en pratique des acquis linguistiques et de rencontrer des locuteurs natifs de la langue cible.

La mobilité n'est pas un but en soi, mais elle est censée aboutir à une meilleure mobilité professionnelle dans le contexte international, ainsi qu'à l'émergence progressive d'une citoyenneté européenne. (Commission des Communautés européennes, 1989, p. 17)

Le programme d'action communautaire *Erasmus*, en vue de la promotion de la mobilité des étudiants et des enseignants, est lancé sous forme pilote en 1987, puis intégré dans le programme d'échanges universitaires et scolaires plus vaste, *Socrates*. Il a fêté ses 25 ans d'existence en 2012 et a permis à quasiment 250 000 étudiants européens d'accéder pour une durée d'un ou de deux semestres à une autre université européenne que celle de rattachement (Linde, 2012). En Suisse, ces recommandations du CE sont reprises par les organes de recommandation helvètes CRUS et CDIP¹⁹³:

Recommandation 10: Tout élève doit avoir la possibilité de participer à des échanges linguistiques, qui s'inscrivent dans la cohérence pédagogique des apprentissages linguistiques. (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique, 1998)

Nous avons vu dans la présentation de notre contexte que notre terrain est depuis peu un terrain dit académique. Les futurs enseignants du primaire n'étaient donc pas du tout concernés dans un premier temps par ces mesures éducatives européennes, a fortiori en Suisse, pays ne faisant pas partie de l'Union Européenne. Le futur enseignant

193 Voir notre présentation du contexte macro-social, partie 2. Pour rappel, il s'agit de la Conférence des Recteurs des Universités Suisses et de la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique.

du primaire en Suisse a depuis peu le statut d'étudiant universitaire, et peine d'ailleurs parfois lui-même à se reconnaître comme tel. Les futurs enseignants du primaire ne sont pas d'ailleurs pas vraiment des «étudiants» comme ceux de l'université dans le sens où ils effectuent une formation diplômante et professionnalisante, ce qui révèle bien toute l'ambiguïté de leur statut tertiaire.

L'institution PH IVP est un lieu instigateur de mobilités. Les institutions scolaires mettent elles aussi parfois en pratique les recommandations des politiques linguistiques et éducatives, et sont sources de mobilité. Ainsi, trois de nos informateurs ont effectué une première mobilité à vocation linguistique en région francophone (France ou en Suisse romande) pendant leurs études secondaires.

4.3 Les objectifs de la mobilité académique

La mobilité est souvent perçue comme un gain sur le plan personnel. D'ailleurs les études menées s'accordent pour dire qu'en général les participants y gagnent en maturité et en débrouillardise : «Les étudiants reviennent du séjour, certainement déniaisés sur le plan personnel» (Anquetil, 2008, p. 233). La mobilité permettrait d'acquérir des compétences en matière de flexibilité, de faculté d'adaptation ou bien encore de «renégociation linguistique, d'ouverture et de décentration culturelles» (Gohard-Radenkovic, 2008, p. 245), qualités qui ne sont pas sans rappeler la définition du dictionnaire citée plus haut. «Le changement de personnalité se réalise d'abord par un enrichissement identitaire» (Xie, 2008, p. 220), c'est-à-dire qu'il s'accompagne d'une prise de conscience à posteriori de ce qui a évolué, voire de ce qui évolue, grâce à la mobilité. Il est donc communément admis que la mobilité a des vertus formatives. Elle est vue comme une plus-value, c'est-à-dire qu'elle est considérée en soi comme valorisante. On constate parfois un certain acharnement à ne vouloir la considérer que sous cet angle positif. Nous allons voir pourtant que la mobilité peut aussi engendrer des formes d'immobilités ou même d'immobilisation.

La mobilité «formatrice» irait dans le sens du concept allemand de *Bildung*¹⁹⁴, c'est-à-dire la «dialectique de la *découverte de soi* et de la *rencontre avec les autres*, dans un cadre situé *loin de chez soi*» (Cicchelli, 2008, p. 141). La mobilité académique constituerait alors une espèce de «voyage initiatique à la découverte de l'autre culture (qui) se situe dans l'espace d'une formation personnelle» (Anquetil, 2006, p. 16), idée d'autant plus séduisante que notre terrain s'inscrit dans le contexte germanophone de la formation professionnelle, dite *Ausbildung*, c'est-à-dire formation initiale.

Cette période (de mobilité) semble donc régie par une logique spécifique, qui rend tout élément, positif ou négatif, potentiellement formateur: épreuve ou exploit, on est dans le tout pédagogique. (Papatsiba, 2004, p. 19)

La mobilité est présentée à la fois comme un but en soi, répondant à des objectifs formatifs (linguistiques, mais aussi «culturels», nous allons le voir) et comme moyen: c'est par le déplacement que l'on atteint ces objectifs. «Tout échange est conçu par ses organisateurs selon un principe éducatif» (Triantaphyllou, 2002, p. 14). Pour connaître les principes éducatifs mis en avant par une institution, il faut se pencher sur la manière dont l'institution en question présente la mobilité, sur les plans d'études qu'elle propose et sur les objectifs déclarés (s'ils existent) de la mobilité¹⁹⁵.

La mobilité académique est souvent présentée également en rapport avec les objectifs proposés par le CECR:

Les finalités de cette auto-formation individuelle par l'expérience de mobilité seraient d'acquérir des compétences socioculturelles et des compétences plus générales telles que: 1. des savoir-être [...]; 2. des savoir-apprendre [...]; 3. des savoirs [...]; 4. des savoir-faire [...]. (Gohard-Radenkovic, 2007b, p. 42)

194 Pour plus de précision sur ce concept, voir la définition que nous en avons donnée notre étude de la formation, des enseignants.

195 Dans notre cas, la PH IVP déclare les objectifs du séjour de mobilité comme multiples et touchant aux niveaux linguistique, personnel, culturel et professionnel. Voir notre présentation du terrain au niveau meso-social, partie 2, pour revoir en détail les consignes et les objectifs du séjour de mobilité.

Les quatre catégories ci-dessus sont en effet issues des recherches menées au nom du CE visant à organiser et répertorier les objectifs des apprentissages linguistiques. Avec la première de ces catégories, savoir-être, les discours d'autorité politique et institutionnelle s'accordent pour associer la mobilité au travail des compétences interculturelles (Conseil de l'Europe, 2011a). Ces compétences ont cependant très tôt été remises en question par les chercheurs en didactique des langues et des cultures. Certains (Gohard-Radenkovic, 1999/2004), (Anquetil, 2004), dénoncent même comme idéologiquement dangereuse l'attitude qui consiste à accorder un statut de remède quasi «magique» à la mobilité.

(L'expérience de la mobilité) doit être dépoussiérée de certains mythes comme ceux de l'entente, de la spontanéité, de la communication authentique, de la sympathie mutuelle, de l'amitié entre les peuples, de dialogue entre les cultures, car ces mythes ne conduisent qu'à aseptiser les rapports et surtout à les situer dans l'irréel, dans l'ailleurs et non dans le quotidien qui est souvent moins enthousiasmant et moins idyllique. Il ne suffit pas de réunir des individus pour faire un groupe, encore moins de les obliger à se côtoyer pour s'accepter. (Abdallah-Preteille, 2008, p. 218)

Ces inquiétudes ne touchent pas que les milieux francophones. Les chercheurs européens en didactique des langues et de cultures, comme ceux appartenant à d'autres disciplines et qui se penchent de près ou de loin sur les mobilités, font tous le même constat :

Welche konkreten Erwartungen und Ziele sich mit dieser Mobilität verbunden und, ob bzw. wie diese erreicht werden, bleibt oft unklar. Mobilität ist gut, Punkt. (Ehrenreich, 2008a, p. 32)¹⁹⁶

Plus grave encore, il semble que les étudiants eux-mêmes soient convaincus de l'équation «mobilité = compétences interculturelles». En regard des divers travaux de chercheur menés à ce sujet, ceci est pourtant loin d'être prouvé : «Cette survalorisation du contact relève

196 Nous proposons la traduction personnelle suivante : «Les attentes et les objectifs concrets liés à cette mobilité, ainsi que la vérification de l'atteinte de ces objectifs restent souvent flous. La mobilité est bonne, un point c'est tout.»

d'une posture dogmatique que ni l'expérience, ni la recherche ne corroborent» (Abdallah-Preteceille, 2008, p. 224).

Si les institutions qui proposent à leurs étudiants des séjours de mobilité s'appuient sur les recommandations du CE pour justifier la mobilité, rares sont cependant celles qui semblent prendre le temps de penser cette mobilité en termes éducatifs et d'élaborer des objectifs spécifiques à la mobilité en fonction de leurs objectifs de formation. Force est de constater que dans le cas où des objectifs sont déclarés, ils sont souvent très généraux et, sinon trop ambitieux, au moins empreints de naïveté et d'«interculturellement corrects», (Ogay, 2000, p. 234).

Penchons-nous à présent sur les objectifs linguistiques que tous s'accordent à attribuer aux séjours de mobilité :

Parmi les bénéfices attendus de la mobilité, qu'elle soit d'ordre scolaire ou académique, celui du perfectionnement linguistique semble relever de l'évidence. Et, effectivement, la corrélation positive entre amélioration des compétences dans la langue cible et séjour est attestée par de nombreuses études. (Perrefort, 2008a, p. 65)

Les chercheurs semblent donc corroborer le fait que l'immersion en région de la langue cible contribue à améliorer les compétences linguistiques. Quels seraient alors les rôles respectifs de la mobilité et des enseignements institutionnels? La mobilité pourrait-elle suffire et remplacer ces enseignements?

(Les échanges) sont d'abord perçus comme un moyen privilégié d'apprentissage linguistique venant compléter l'apprentissage scolaire de la langue, considéré comme insuffisant en vue de l'acquisition d'une véritable compétence de communication. (Colin, 2008, p. 75)

Les recherches tendent effectivement à montrer que la mobilité remplit un rôle différent de celui des enseignements institutionnels, un rôle que ceux-ci ne peuvent d'ailleurs, par nature, pas remplir, et qu'elle constituerait alors du même coup un complément formatif. La mobilité est souvent considérée comme «un complément de l'enseignement scolaire» (Zarate, 1999, p. 68). Il s'agit donc d'une forme

de délégation d'une partie de la formation à la mobilité, et donc de reconnaître une faiblesse à ce niveau dans le système éducatif, la «véritable» compétence de communication ne pouvant être fournie par la seule formation institutionnelle.

Les expériences de communication pendant les séjours linguistiques dans une région francophone sont un complément efficace à l'apprentissage scolaire. (Lüdi, et al., 1999, p. 17)

Bien que présentée comme complémentaire, voire indispensable pour l'acquisition de certaines compétences communicatives, il n'existe pas de diplôme ou de titre qui lui reconnaisse officiellement les qualités formatives de la mobilité. La région Rhône-Alpes avait envisagé de mettre en place un «label étudiant» (Papatsiba, 2003, p. 60), proposition qui n'a pas fait école.

«Bougez. Bougez... il en restera bien quelque chose» ironisent certains (Soulet, 2008/2011, p. 163). Il semble en effet commun de croire que le fait de se déplacer donne automatiquement aux individus des compétences linguistiques, personnelles et interculturelles.

Ces discours s'appuient sur des valeurs morales évidentes, acquises de fait, telles que «respect de l'autre, tolérance, compréhension de la différence, ouverture à l'altérité», etc. peu interrogées en amont. (Gohard-Radenkovic, 2007b, p. 43)

Les chercheurs dénoncent la naïveté, voire la mauvaise foi, des institutions qui considèrent la mobilité comme un remède miraculeux aux manques de leurs propres enseignements, sans avoir à investir quoi que ce soit (y compris financièrement), à s'investir ni à réinvestir la mobilité.

On part du principe que le fait d'être en immersion dans un contexte étranger suffirait à prendre conscience des différences, à repérer les malentendus et à en interpréter les causes. [...] Cette grille traduit une croyance répandue parmi beaucoup d'étudiants (et d'enseignants) comme quoi l'expérience suffit à construire et à mieux évaluer les compétences acquises. (Gohard-Radenkovic, 2006a, p. 90 et p. 91)

Nous rappelons qu'«Avoir vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la renégocier et la re-méditer» (Morin, 1959/1991, p. 10). L'institution semble «profiter» de cet engouement pour la mobilité pour lui déléguer une partie de ses propres responsabilités de formation :

On s'accorde pour laisser perdurer un flou autour des objectifs visés d'autant plus que la satisfaction des étudiants est au rendez-vous à chaque évaluation. La situation semble donc évoluer à moindre coût et cela n'est pas sans conséquences pour l'actualisation des potentialités de la mobilité en tant que modalité éducative. (Papatsiba, 2004, p. 10)

La dimension économique est au cœur des choix institutionnels, d'autant que la dotation horaire pour l'enseignement des langues est souvent réduite en raison du soi-disant bénéfice que les étudiants tirent de leur mobilité. La mobilité est donc vue comme un remplacement économique des heures d'enseignement. Ainsi pour les dépenses ce sont souvent les étudiants qui ont à déboursier de l'argent pour leur formation linguistique.

La mobilité semble effectivement fonctionner d'elle-même et satisfaire aussi bien les acteurs que les co-acteurs. Par paresse ou par facilité, les institutions auraient ainsi la part belle à bon compte, en plus de recevoir la bénédiction des politiques linguistiques et éducatives. Mais alors quel potentiel non exploité pourrait révéler la mobilité si elle était justement pensée et réinvestie? Il est d'autant plus surprenant que cette délégation de responsabilité ne soit pas accompagnée que son efficacité en termes de *Bildung* potentiel semble reconnue. La notion de *Bildung* dans sa conception philosophique n'est cependant pas automatiquement liée à l'institution, mais à l'expérience en tant que telle. Les conceptions de la formation par l'expérience divergent par exemple en Suisse et en Amérique du nord où les institutions sont beaucoup plus impliquées.

4.4 Les dispositifs de la mobilité académique

Tous les travaux de recherche cités l'ont montré, «L'accompagnement des étudiants «mobiles» s'avère nécessaire, sous diverses formes. [...], mais l'effort est loin d'être systématique» (Papatsiba, 2003, p. 267). Il y aurait ainsi divergences d'une institution à une autre, non seulement au niveau conceptuel dans la manière de penser et d'aborder la mobilité estudiantine, mais surtout dans les applications concrètes et les dispositifs mis (ou non) en place au niveau institutionnel (Lepez, 2004).

C'est avant le départ que doivent s'effectuer les premiers pas de ce dispositif. P. Bourdieu parle du «poids des premières expériences» (Bourdieu, 1980b, p. 90-91). En effet, la préparation de soi prend du temps et il s'avère nécessaire de préparer les étudiants aux premiers moments de la mobilité.

L'arrivée en territoire étranger représente souvent un moment crucial, une période marquée par la perte d'orientation et de bouleversements. La durée de la familiarisation avec ce nouvel environnement, à la fois naturel et humain, peut dépendre des conditions d'accueil, du statut des migrants et du type de séjour. (Xie, 2008, p. 181)

Les premiers jalons d'un dispositif d'accompagnement devraient ainsi être posés «dans l'établissement d'origine» (Anquetil, 2012). Si certains proposent par exemple un travail en deux étapes avec une préparation avant le départ et une réflexion au retour, d'autres, inspirés par l'émergence du «Français sur Objectifs Universitaires», proposent d'organiser thématiquement la préparation (Anquetil, 2012). Pourtant, rares sont les institutions qui préparent leurs étudiants au départ et qui considèrent pour ce faire les expériences de mobilité antérieures, comme le recommande la didactique des langues et des cultures (Gohard-Radenkovic, 2009b). Pourtant, tous les chercheurs s'accordent sur la nécessité de mettre en place des dispositifs réflexifs pour faire fructifier le séjour. Ils mettent même en garde contre les dangers potentiels d'une mobilité sans accompagnement institutionnel notamment en ce qui concerne les compétences interculturelles dont les institutions se revendiquent :

La mobilité est trop souvent l'occasion de pointer les différences au détriment des ressemblances. [...] En effet, il suffit d'un simple constat pour cerner les différences, alors que les ressemblances exigent une démarche d'investigation. (Abdallah-Preteuille, 2008, p. 226)

Une approche transversale, utilisant notamment les outils de l'anthropologie sociale, est aujourd'hui recommandée en didactique des langues et des cultures afin de traiter en amont la problématique de la différence et d'apprendre à «penser l'impensé ou repenser le déjà pensé» (Gohard-Radenkovic, 2009c). Pour ce faire, les approches réflexives sont mises en avant (Gohard-Radenkovic, et al., 2012) et peuvent prendre diverses formes: récit de vie, autobiographie langagière, journal de bord, etc.

Il faudrait non seulement enrichir les connaissances linguistiques et les informations culturelles des étudiants sur le pays d'accueil, mais en outre les inciter à prendre conscience de leur propre grille interprétative, qui seront mises à l'épreuve tout au long de leurs parcours de mobilité, de façon à effectuer un retour sur leur propre culture tout en découvrant celle de l'Autre. A cet effet il faudrait fournir aux étudiants des outils nécessaires pour déconstruire les représentations idéalisées initiales afin de les objectiver, c'est-à-dire relativiser leur lien avec la réalité décrite afin d'éviter le choc culturel. On devrait encore amener les étudiants à adopter une démarche réflexive, car souvent la compétence interculturelle ne se forme pas dans le voyage ou dans le séjour en soi, mais dans la réflexion analytique de son propre vécu. (Xie, 2008, p. 241)

En partenariat, les Universités de Reims et de Londres par exemple ont bien saisi l'importance de cet accompagnement et ont mis en place la pratique obligatoire d'un «journal de réflexivité» pour les étudiants futurs enseignants prenant part à des mobilités académiques (Foucard, et al., 2008). Les Universités de Cologne et de Lille, qui préparent les étudiants aux insertions dans le milieu professionnel médical, proposent d'accompagner les échanges par la tenue d'un «journal d'étonnement» et d'un blog (Reinhardt & Rosen, 2013a) et (Reinhardt & Rosen, 2013b).

Dans son étude de 2006 sur les compétences interculturelles dans les mobilités de type *Erasmus*, M. Anquetil fait le point sur les divers dispositifs européens et étasuniens mis en place au niveau

des universités pour accompagner les étudiants avant, pendant et après leur mobilité académique. Elle présente notamment le dispositif *Cronolang*, mis en place sous l'impulsion de D. Lévy dans le cadre d'une recherche-action à l'Université de Macerata en Italie, ainsi que celui de l'Université de Fribourg en Suisse (Anquetil, 2006). Ces deux dispositifs bénéficient d'un programme d'accueil et de formation aux compétences linguistiques et interculturelles pour les étudiants arrivants (*ingoing*), et d'un programme de préparation en amont et de réflexion en aval pour les étudiants sortants (*outgoing*) (Gohard-Radenkovic & Kohler-Bally, 2005/2008). Ce deuxième dispositif fait d'ailleurs la fierté de son institution :

[...] l'un des points forts d'attractivité de notre institution sont ces stages intensifs avant les deux rentrées semestrielles, qui jouent le rôle de « vitrine » (car c'est une offre qui nous distingue des autres universités)... (Gohard-Radenkovic, 2014)

Si « le déplacement laisse le temps de la réflexion » (Robin, 2010, p. 55), il n'en faut pas moins accompagner pédagogiquement la réflexion pour lui permettre de mûrir. Puisque l'expérience de mobilité, revisitée par les pratiques réflexives, fait partie du « capital d'expérience » (Zarate, 2003, p. 98 et 118), ce capital peut donc être exploité. Inspirée par les travaux de P.-Y. Maillard portant sur la formation des coopérants volontaires pour les Organisations Non Gouvernementales suisses, A. Gohard-Radenkovic lui emprunte le terme de « décapitalisation de l'expérience » dont l'objectif est « de faire conscientiser les compétences acquises et les transformations vécues pendant ce séjour d'immersion » (Gohard-Radenkovic, 2009b, p. 145). Elle explique :

Nous proposons deux étapes.

- Une préparation avant le départ des acteurs de la mobilité aux enjeux pluridimensionnels de cette future expérience. [...].
- Une « dé-capitalisation » de l'expérience au retour des acteurs de la mobilité [...]. (Gohard-Radenkovic, 2007b, p. 47)

Il y a donc bien des institutions qui, sous l'impulsion de leurs chercheurs, mettent en place des dispositifs, essayent, tâtonnent, questionnent cette

mobilité académique avec plus ou moins de succès¹⁹⁷. En didactique des langues et des cultures, on insiste certes sur la nécessité d'un travail en deux étapes, avant et après le séjour mais tout en appelant à la plus grande prudence :

Les approches qui sont pratiquées pour conscientiser le candidat au départ et valoriser son vécu au retour, ne doivent pas être considérées comme la panacée, car elles ne nous donnent pas d'indices immédiatement observables ou identifiables sur les apports effectifs des expériences de mobilité. (Gohard-Radenkovic, 2007b, p. 48)

Il s'agit en effet de pas tomber non plus dans la naïve équation «dispositif d'accompagnement = fructification du séjour». Afin de mieux cerner les enjeux et les implications de la mobilité au niveau des individus, il convient d'analyser le séjour, non pas seulement dans son contexte et au travers des dispositifs mis en place et surtout à travers les expériences et le vécu des acteurs de la mobilité eux-mêmes.

Nous venons de voir certains dispositifs mis en place au niveau des universités, mais il convient de rappeler que ceux-ci sont marginaux et que la grande majorité des institutions se caractérise par l'absence de dispositif, sinon d'accueil (plus fréquent), au moins de préparation et de décapitalisation de la mobilité. Dans le cadre des mobilités académiques, les dispositifs relèvent en général du bureau des Relations Internationales, mais les travaux de recherche en appellent également à la responsabilité des enseignants :

Il appartient donc à l'enseignant non seulement d'identifier avec l'étudiant ces besoins encore non formulés, mais aussi de l'aider à prendre conscience des différentes composantes, linguistique, sociale et culturelle de son séjour d'études. (Gohard-Radenkovic & Kohler-Bally, 2005/2008, p. 260)

Pour un enseignant responsable, il s'agit également de prendre en compte la mobilité dans ses enseignements. Afin de prévenir, d'anticiper les futurs besoins des étudiants, il faut avoir déjà soi-même,

197 En ce qui concerne notre terrain de la PH IVP et les dispositifs mis (ou non) en place pour accompagner la mobilité académique voir notre présentation du terrain au niveau meso-social, partie 2.

pensé, étudié, questionné, travaillé le terrain de la mobilité. Rien ne semblerait d'ailleurs plus logique dans le cadre d'une formation universitaire que de mettre en place ce genre de «démarche réflexive caractéristique de l'enseignement supérieur» (Anquetil, 2008, p. 234). Si, dans le détail, chaque institution doit faire des choix et adapter ses consignes et ses dispositifs en fonction de ses propres objectifs, des propositions concrètes très générales sont depuis longtemps posées :

Une série de mesures s'imposent dans le domaine éducatif pour assurer à la fois une meilleure professionnalisation de la mobilité étudiante telle qu'elle existe et un recrutement plus large. Les mesures administratives concernent essentiellement la diffusion des informations auprès des candidats potentiels, entrant ou partant, la reconnaissance des équivalences professionnelles dans toutes les disciplines, l'accompagnement financier et logistique, l'aide à l'installation et à l'accueil. Le rôle crucial du Service des Relations Internationales doit être mis en évidence, l'assistance institutionnelle étant essentielle à toutes les étapes du projet. L'encadrement pédagogique de la mobilité étudiante a également des implications sur la politique linguistique des institutions afin d'encourager le départ et l'accueil des étudiants non linguistes, de diversifier l'offre en langues européennes au-delà des langues majoritaires et de mieux intégrer le parcours de mobilité dans la formation linguistique. (Murphy-Lejeune, 2003, p. 202)

Force est de constater qu'au jour d'aujourd'hui, nous sommes toujours bien loin du compte dans la plupart des universités européennes quant à l'application systématique de ces recommandations.

Les chercheurs sont unanimes pour dénoncer sinon les manquements, au moins le manque de dispositifs d'accompagnement de la mobilité. Entre désintérêt, instrumentalisation, fonctionnalisme et hypocrisie, leurs accusations sont très nombreuses et parfois sévères :

Les institutions s'intéressent davantage au développement de l'international qu'à ce que la mobilité signifie en termes personnels. (Kohler, Lallemand, & Lepez, 2008/2011, p. 139)

L'analyse des dispositifs mis (ou non) à disposition pour accompagner les séjours de mobilité révélerait souvent des «écarts» entre les politiques linguistiques et les formations effectivement proposées par les dispositifs éducatifs (Allemann-Ghionda, et al., 1999).

Malgré les principes humanistes affichés, rentabilité et employabilité sont devenus les maîtres-mots qui dominent le marché de l'emploi et par extension, le monde de l'entreprise et le milieu de l'éducation qui s'en sont faits, le plus souvent, des relais «aveugles». (Gohard-Radenkovic, 2007b, p. 43)

B. Lepez parle de la «solitude de l'étudiant» qui, en l'absence d'accompagnement ou de préparation dont la responsabilité revient à l'institution, se bricole une «expérimentation sauvage» à l'aide d'Internet et de guides de voyages touristiques (Lepez, 2004, p. 129). D'autres évoquent la «connaissance sans reconnaissance» (Varro, 2003); le «non-lieu scolaire» (Zarate, 2000, p. 5); «la simple parenthèse institutionnelle à valider» (Zarate, 2005/2012, p. 16), la mobilité étudiante «politiquement correcte», mais pédagogiquement «inhabitée» (Papatsiba, 2003, p. 4), la «Mobilité sans conscience...!» (Abdallah-Preteille, 2008). Le point d'exclamation montre bien l'attitude scandalisée des chercheurs au sujet de ce manque que toutes les études précédemment citées semblent pointer du doigt. L'heure ne semble plus à la recommandation, mais à l'exaspération. Il n'est plus temps de convaincre, les études l'ont déjà maintes fois prouvé, il semble à présent urgent que les institutions prennent leurs responsabilités en mettant en place les dispositifs nécessaires.

En 2008 déjà, certains chercheurs n'hésitaient pas à annoncer: «Ainsi naît un nouveau terrain d'intervention sociale d'accompagnement de la mobilité» (Anquetil, 2008, p. 233). L'objectif ne serait plus, comme on l'avait considéré dans un premier temps, d'assimiler l'étudiant en mobilité à la société d'accueil, mais de lui aménager des «espaces d'intégrabilité» (Gohard-Radenkovic, 2006c) et donc de repenser les modalités de ces mobilités académiques.

On peut s'interroger sur les raisons qui poussent les politiques linguistiques et éducatives à faire la promotion d'une mobilité jugée comme souhaitable et à laquelle on se refuse dans le même temps de donner les moyens de s'épanouir. Peut-être la recherche a-t-elle justement mis le doigt sur un nouveau champ¹⁹⁸ d'études et de recherches? C'est justement la question que s'est posée la 3^e Conférence Inter-

198 Selon le concept de P. Bourdieu (Bourdieu, 1984).

nationale sur les Mobilités et Migrations Académiques en juillet 2012 à l'Université de Kuala Lumpur en Malaisie.

Nous avons expliqué que la durée des séjours de mobilité joue un rôle important dans la constitution ou la fructification d'un capital de mobilité. On est effectivement en droit d'attendre plus d'un séjour d'une année universitaire que d'un séjour d'un mois, comme le propose la PH IVP. Certains travaux de recherche se sont penchés sur des mobilités scolaires ou professionnelles de courte durée, comme par exemple ceux de T. Ogay qui s'est intéressée à des échanges de quatre semaines organisés pour les jeunes en apprentissage de l'entreprise BOBST (Ogay, 2000, p. 171). La chercheuse remet justement en question cette courte durée :

il s'agit de la question de la durée de l'échange pour que puisse réellement se développer un processus d'apprentissage interculturel. Il y a bien sûr pour les organisateurs d'échanges des compromis à faire avec les contraintes du contexte (les questions financières, la longueur des congés qui peuvent être accordés à l'école ou sur la place d'apprentissage) [...]. Finalement, ce n'est que dans la durée que le conflit peut être réhabilité comme un des moteurs de processus de l'apprentissage interculturel. (Ogay, 2000, p. 276)

En effet des contacts renouvelés plutôt que ponctuels, ainsi qu'une expérience prolongée, permet de développer davantage l'effet formateur et la réflexion personnelle. La durée permet également de remédier aux éventuelles difficultés rencontrées et donnant l'occasion de réessayer, d'ajuster, de tâtonner au fur et à mesure du séjour jusqu'à trouver une réponse satisfaisante aux nouvelles situations ; processus qui ne peut se mettre en place de manière efficace que dans la durée.

4.5 Les parcours de mobilité

De nombreuses études décrivent l'esprit d'aventure enthousiaste censé être à l'origine de la motivation au départ pour les étudiants *Erasmus* :

Prêts à « bouger », comme ils le disent souvent, les étudiants sont ouverts aux changements de décor, de langue, d'entourage personnel, de mode de vie, de

manière de travailler. Ils recherchent cette différence, cette fissure d'avec le passé qu'exprime le désir d'aventure. (Murphy-Lejeune, 2003, p. 60)

L'École sociologique reconnaît la capacité des individus à donner du sens à leurs expériences. La didactique des langues et des cultures recommande, nous l'avons vu, une conception fluide des «parcours», en proposant aux individus de retracer eux-mêmes leurs expériences par le biais de pratiques réflexives :

Faire le bilan d'expériences variées de la mobilité internationale n'est pas un exercice si facile à réaliser. Mais qui est mieux placé que les acteurs eux-mêmes pour effectuer ce bilan... (Vasseur, 2008, p. 183)

La notion de «parcours» nous a semblé beaucoup plus flexible que celle d'«itinéraire» par exemple qui nous semblait plus directe, allant en ligne droite d'un point A à un point B. La «trajectoire» nous a semblé déjà beaucoup plus proche de ce que nous cherchions à décrire :

La notion de trajectoire sociale [...] intégrant des dimensions jusqu'ici exclues de l'évaluation scolaire : mode de socialisation de la petite enfance, relations de parenté, réseaux de solidarité, choix matrimoniaux, choix de vie offerts mais refusés et donc masqués dans les descriptions curriculaires classiques. (Coste, et al., 1997, p. 28)

Comme le concept de «trajectoire», qui rend compte d'une «dynamique de passage, de l'évolution et de la mobilité sociale [...] par rapport à un effet de déplacement dans un espace social» (Xie, 2008, p. 51), le parcours est révélateur de déplacements symboliques (fantasmés, intérieurs, etc.) et matériels. Le «parcours» permet cependant des détours, des allers retours, ce que permet moins aisément la «courbe» de la trajectoire. Le parcours peut rendre compte des expériences plurielles de la mobilité et nous semblait mieux adapté à notre travail.

Pour mieux penser et comprendre les mécanismes de la mobilité académique, les chercheurs se penchent en effet sur la vérité dite «par ceux qui la vivent» (Murphy-Lejeune, 2003, p. 44, citant P. Bour-

dieu). Les mobilités se traduiraient par des «cartes de parcours» individuels (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2004), c'est-à-dire qu'elles ne pourraient répondre à des schémas préconstruits. Nous associerons dorénavant cette notion de mobilité étudiante à celle de parcours de vie et plus particulièrement de parcours de langues. Ainsi, il faudrait être très prudent avec les recommandations politiques ou institutionnelles qui fixeraient à l'avance les compétences à acquérir, les étapes et les moyens de cette «conquête». La mobilité est présentée comme un processus, suivant une dynamique qui lui est propre, et au cours duquel se produisent des expériences (positives, négatives, neutres, mais toutes constitutives) qui ne suivent jamais un modèle linéaire et prédéfini, la dynamique n'étant d'ailleurs pas forcément toujours ascensionnelle (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2004). Pour analyser les mobilités, elle invite à développer une «grammaire de la complexité»¹⁹⁹:

cette grammaire retrace la construction d'une expérience plurilingue et pluriculturelle, selon la logique propre à ces parcours migrants et selon le point de vue des acteurs eux-mêmes. (Gohard-Radenkovic & Rachedi, 2009, p. 6)

Il n'y aurait donc pas une mobilité, mais des mobilités, et les outils de recherche servant à appréhender les parcours de mobilité pluriels doivent eux aussi être flexibles et «tout terrain». Ainsi, il faudrait abandonner le préconception de l'étudiant curieux, ouvert à l'aventure, enthousiaste, etc. Il n'y aurait pas un étudiant-type, mais des étudiants, des personnalités, des individus, des mobilités, des parcours et toute vision simplificatrice serait proscrite. La recherche en didactique des langues et des cultures s'attache à dégager les logiques des individus en mobilité et les stratégies d'adaptation mises en place en regard des contextes et situations qui se présentent à eux. Nous trouverons, lors de l'analyse de notre propre terrain, de nombreux exemples corroborant les analyses présentées ci-après.

199 Ce terme s'appuie sur la notion de «pensée complexe» (dont nous avons déjà parlé) mise en avant par E. Morin. Elle est ici reprise et adaptée par G. Zarate au contexte de la didactique des langues et des cultures.

Les chercheurs s'intéressant aux témoignages d'expériences de mobilité académique constatent que celle-ci est très souvent présentée comme un moment-clé, voire charnière, du parcours de l'acteur.

On est frappé par l'insistance des étudiants sur la valeur existentielle de la période Erasmus, comme expérience de vie; l'impression dominante étant d'avoir vécu intensément, contrairement aux années de sédentarité ou aux expériences touristiques. La mobilité amène une remise en question existentielle, ce qui manque trop souvent aux cursus académiques. (Anquetil, 2006, p. 45)

La mobilité est effectivement souvent vécue comme un moment fort du parcours (ce dont les politiques linguistiques et éducatives qui avaient parié sur la mobilité devraient d'ailleurs se réjouir), mais les chercheurs mettent en avant, qu'à ce titre, elle mériterait une attention plus marquée et donc un investissement plus prononcé de la part des institutions. Présentée comme une véritable «étape biographique» (Murphy-Lejeune, 2001b, p. 139), elle recèlerait bien davantage encore que les compétences linguistiques et la création potentielle d'une identité européenne qui avaient motivé sa mise en place originelle.

Les principaux résultats indiquent que les étudiants considèrent cette période d'étude à l'étranger comme une composante fondamentale de leur développement professionnel et personnel. (Murphy-Lejeune, 2003, p. 48)

Si la mobilité représente une étape importante dans la vie de l'étudiant, celle-ci est aussi marquée par toute une série d'étapes: l'accueil, les rites de passage, la construction d'un tissu social, l'installation dans un logement pour lequel «la formule choisie a des répercussions sur la formation des contacts sociaux» (Murphy-Lejeune, 2000, p. 21), le repérage géographique dans la ville, la reconstitution d'habitudes quotidiennes, etc.

La mobilité académique est parfois le lieu d'une prise de conscience qui peut sembler banale, mais qui est essentielle dans le cas de futurs enseignants de français: la langue est effectivement parlée, au quotidien, par tous les acteurs d'une société; elle n'est pas qu'une matière scolaire pour allophones:

Il y avait une prise conscience de l'existence de la langue, non pas seulement comme objet indépendant, lointain, objet du monde académique, propriété de l'enseignant, discipline scolaire, mais comme objet intervenant dans leurs existences. [...] Les apprenants finissent par se rendre compte qu'un lien existe entre la langue de la salle de classe et la langue de l'extérieur. (Pungier, 2009, p. 55 puis p. 70)

Il s'agit dans cet exemple de vivre, de faire l'expérience concrète de la langue au quotidien, ce qui peut générer des réflexions à première vue naïves mais montrant la trace de processus de formation.

Si l'expérience de mobilité académique semble souvent être perçue comme une expérience positive du parcours de l'acteur de la mobilité, c'est également parce que, contrairement à d'autres types de mobilité, sa durée en est déterminée dans le temps. «Ils (les étudiants) ne vivent pas le va-et-vient comme une déchirure, mais comme une conquête, un plus. Ils savent qu'ils peuvent toujours revenir» (Murphy-Lejeune, 2003, p. 77).

Nous avons vu plus haut que les analyses de la pratique des échanges d'adolescents en Suisse avait pointé du doigt l'importance du facteur de la durée de mobilité pour que celle-ci puisse permettre aux acteurs de prendre confiance dans leurs compétences linguistiques. Il serait donc important à la fois que cette durée soit suffisamment longue, mais qu'elle ne soit pas enfermante. T. Peter par exemple recommande une mobilité de six semaines au minimum pour les étudiants futurs enseignants du primaire de la HEP Bejune (Peter, 2006). Dans le cas des étudiants du programme *Erasmus*, une certaine durée semble nécessaire à la construction d'un tissu social :

La durée du séjour, étant de quelques mois, décourage l'investissement affectif des autochtones [...]. Il est question de non-motivation de leur part pour rencontrer des étrangers, du fait d'une satisfaction affective suffisante offerte par la stabilité de leur entourage. (Papatsiba, 2003, p. 185)

En effet, il serait souvent difficile pour les étudiants de rencontrer «les locaux», alors même que l'un des buts déclarés de leur séjour est l'apprentissage (ou l'amélioration) de leurs compétences linguistiques en situation de communication supposée authentique puisqu'en situa-

tion d'immersion dans la langue cible. La mobilité permettrait alors à certains étudiants de se décentrer et de prendre conscience de la naïveté de leurs attentes: «Communiquer avec des étrangers quand on est chez soi est une pratique moins fréquente tant qu'on n'a pas fait l'expérience soi-même du séjour à l'étranger» (Murphy-Lejeune, 2003, p. 73). Ainsi, devant la difficulté rencontrée, de nombreux étudiants de mobilité ont tendance à rester entre eux (Kohler-Bally, 2001) formant alors «la tribu Erasmus»:

qu'ils surnomment d'un côté par des affectifs tels que *famille* et qu'ils accusent en même temps de les empêcher d'apprendre et de pratiquer des langues étrangères mais aussi de réaliser un de leurs rêves et objectifs: rencontrer des «locaux». (Dervin, 2008b, p. 190)

Il s'agirait donc de la tendance, somme toute naturelle dans la mobilité, des étudiants de se regrouper entre individus traversant la même expérience de mobilité académique (bien que vécue de manière individuelle). M. Anquetil appelle ce phénomène, sur lequel nous reviendrons lors de nos analyses, «la bulle Erasmus» (Anquetil, 2008, p. 235).

Un autre type de rencontre que les recherches sur les mobilités académiques mettent à jour sont les rencontres amoureuses. La formule «Erasmus-Orgasmus» (Anquetil, 2006, p. 147) nous semble assez explicite quant à la forme et aux objets à court terme de ce type de rencontre. Cependant, dans le cas d'une telle rencontre avec un individu «local», les chercheurs voient un intérêt formatif potentiel:

[...] le topos de la conquête féminine comme prise de possession de l'âme du pays. Mais certains adultes suggèrent même qu'il s'agirait d'une stratégie formative: «c'est encore la meilleure façon d'apprendre la langue et de connaître le pays». (Anquetil, 2006, p. 147)

Cependant, cette formule se pratique plutôt à l'intérieur du groupe *Erasmus* entre étudiants de nationalités différentes.

Par ailleurs, les recherches se sont également penchées sur les stratégies de communication mises en place entre les étudiants de la «bulle Erasmus». Il en ressort une nouvelle fois une dénonciation d'équation naïve «mobilité = amélioration des compétences linguis-

tiques». S. Ehrenreich parle d'ailleurs de «Sprachbadmythen und Lingua-Franca-Realitäten»²⁰⁰ (Ehrenreich, 2008b, p. 105). Les acquis sur le plan de la compétence d'expression orale sont certes possibles, mais il ne faudrait pas généraliser et considérer que toute expérience de mobilité, en soi, les améliore forcément. Il serait donc prudent de toujours prendre en considération le type de séjour, des personnes côtoyées durant le séjour, le mode de logement, bref, la formule du séjour, les stratégies mises en place par l'individu, ainsi que tout ce qui fait que chaque mobilité est unique. Ce que les recherches mettent également en lumière, et que corrobore par ailleurs le témoignage d'un de nos informateurs, c'est le côté touristique associé par les acteurs à leur mobilité académique. Nous reviendrons également sur ce point lors de nos analyses.

4.6 Les rapports de séjour de mobilité

Nous avons montré la nécessité d'aborder les séjours de mobilité, certes en les replaçant dans leur contexte mais en les considérant de plus, du point de vue de l'acteur, afin d'en discerner les enjeux. Une manière pour les chercheurs d'accéder à l'expérience vue de l'intérieur, est d'analyser des récits de mobilité. Les rapports de séjour que la plupart des étudiants en mobilité doivent écrire pour leur institution à leur retour sont des récits de mobilité. «La mobilité internationale a aussi sa littérature», écrivait G. Zarate en référence aux relations de voyage, journaux de bord, carnets de route, et autres romans d'aventure (Zarate, 2000, p. 7). A cette liste, on pourrait aujourd'hui ajouter le rapport institutionnel de séjour, tant cet impératif administratif s'est banalisé.

Le rapport représenterait un intérêt en tant que «support d'expression de l'épanouissement ou des difficultés personnelles» (Papatsiba, 2004, p. 17). Il renseignerait donc sur des aspects très personnels du vécu à savoir une forme d'auto-évaluation du séjour par l'acteur. Il

200 Traduction personnelle : «les mythes du bain linguistique et les réalités de la lingua-franca».

constituerait de plus, une ressource facilement accessible puisqu'étant à disposition des institutions commanditaires. Le rapport constitue une «source primaire» d'information, dans le sens où l'existence du rapport n'est pas liée à la recherche. Le rapport préexiste à la recherche: «il n'est ni provoqué, ni recueilli pour une enquête qui serait à l'origine de sa production». (Papatsiba, 2003, p. 69). Par ailleurs, plusieurs recherches (Papatsiba, 2003), (Pungier, 2009) ont montré que cette ressource, pourtant si commune et informative, n'est que rarement exploitée et analysée dans le cadre de travaux de recherche. Nous verrons dans notre cadre méthodologique que cela était également notre cas.

En tout état de cause, les rapports institutionnels sont des produits pédagogiques qui constituent des lieux d'analyse. Il convient cependant de les replacer soigneusement dans leur contexte de production. Avant toute chose, il est important de préciser de quel type de rapport il est question. S'agit-il d'une commande du bureau des Relations Internationales visant à renseigner et conseiller les futurs candidats à la mobilité sur ce qui les attend? S'agit-il d'un rapport de compétences au niveau professionnel à remettre à un éventuel enseignant? Le rapport fait-il l'objet d'une évaluation, voire d'une notation? Pour répondre à ces questions, il convient de considérer chaque contexte institutionnel. Comme nous l'avons vu, les dispositifs (quand ils existent) n'étant pas coordonnés, chaque contexte est unique. Libre à chaque institution donc, d'associer le rapport à des objectifs qui lui sont propres, de définir les consignes formelles pour son écriture et de choisir le lecteur potentiel du rapport, si tant est qu'il y en ait un. Il existe donc une grande variété de rapports de mobilité académique et aucune réponse universelle aux questions que nous venons de poser.

Les chercheurs s'accordent pour dire que les consignes bloquent souvent la réflexivité que ce type de travail aurait le potentiel de mettre en place.

les conventions auxquelles les étudiants-scripteurs obéissent tant pour se dire que pour ne pas si dire, l'absence de posture réflexive de leur part, rendent ces rapports plutôt «plats» et ennuyeux. (Papatsiba, 2003, p. 79)

Parfois même, le rapport serait la condition de l'obtention d'une bourse d'études (Gohard-Radenkovic, 2000), de crédits ECTS ou d'un diplôme (comme c'est le cas à la PH IVP). Le caractère imposé du rapport pourrait donc fausser l'analyse du chercheur non averti. Les étudiants déclareraient souvent des motivations au départ d'ordre académique ou linguistique qui camoufleraient en vérité des «envies de tourisme» (Pungier, 2009). Ils se contenteraient alors de faire «leur métier d'étudiant», de se conformer strictement aux consignes proposées pour ne pas risquer de mettre en cause leurs intérêts :

Le séjour est souvent décrit sous l'angle des démarches administratives à effectuer, des cours à suivre et à valider, des visites touristiques à faire, des repères pratiques à construire au quotidien. (Papatsiba, 2003, p. 70)

Selon V. Papatsiba, les rapports de séjours de mobilité seraient en général très conventionnels. Relevant parfois de la description de type «guide touristique», ils permettraient «à l'étudiant de rendre compte habilement et sans s'impliquer ouvertement des appréciations qu'il convient d'émettre lors de ces visites» (Papatsiba, 2003, p. 87). Ainsi les trois grands axes qui émergeraient de l'analyse des contenus de ces rapports seraient quasiment invariablement : l'expérience académique, l'expérience touristique et l'expérience de la vie quotidienne. C'est donc en les abordant par le biais de ces trois axes que V. Papatsiba propose d'analyser les rapports de séjour académique.

La chercheuse va plus loin encore et accuse même les institutions d'obliger les étudiants à la mauvaise foi puisqu'ils seraient contraints par des consignes biaisées de présenter leur séjour sous un jour prédéfini comme étant positif. «L'obligation» de rendre compte d'un séjour, enrichissant tant sur le plan académique que sur le plan personnel» (Papatsiba, 2003, p. 72) engendrerait donc des rapports tous enthousiasmants, «sans nuance», et qui répondraient ainsi parfaitement à ce que l'institution veut entendre. A. Gohard-Radenkovic déclare en avoir elle aussi fait l'expérience avec des étudiants maîtrisant à merveille leur métier d'étudiant : «La plupart des étudiants ont rendu un CV formel détaillé (respectant les consignes à la lettre !) évitant ainsi la partie commentaire parce que <c'est plus facile et

moins personnel » » (Gohard-Radenkovic, 2006a, p. 90). Une fois le chercheur averti, et celui-ci ne se trompant pas sur la nature imposée du corpus qu'il a entre les mains, les rapports n'en restent pas moins, comme nous l'avons vu, des sujets d'étude de grande valeur.

Cette évaluation (écriture d'un rapport de séjour), a posteriori, du séjour est riche en informations sur les écarts entre des logiques institutionnelles (traduites par les textes officiels de l'Union européenne) et de logiques individuelles (ici repérables dans les rapports) à travers une analyse qualitative de contenu et de discours. (Gohard-Radenkovic, 2006b, p. 27)

Ce type de corpus permet d'analyser les effets ou l'absence d'effets, provoqués par cette expérience de mobilité sur les représentations du français. Les représentations ne sont jamais figées, elles sont en constante évolution et une expérience de mobilité est souvent le lieu d'une évolution (Coleman, 2001).

[L]es représentations et valeurs évoluent au contact de toute nouvelle expérience sociale et culturelle modifiant ainsi sa culture individuelle existante. La confrontation à une culture étrangère, soit une expérience radicale de la différence à travers «autrui», est le lieu par excellence de l'interrogation sur ses «évidences invisibles» (Gohard-Radenkovic, 2000).

L'expression «évidences invisibles» (Carroll, 1987) résume bien ce que nous cherchons à mettre au jour : les représentations sur la langue et les éléments constitutifs de ces représentations en circulation parmi les étudiants de la PH IVP.

Nous avons choisi les approches autobiographiques comme lieux d'analyse de micro-processus identitaires s'élaborant dans les expériences à l'étranger liées, dans notre cas, à une expérience de formation spécialisée de nos étudiants en didactique des langues et cultures étrangères. (Gohard-Radenkovic, 2009b, p. 145)

La mobilité étudiante et la construction de compétences interculturelles ont été étudiées par le biais de rapports de séjour (Anquetil, 2006), (Papatsiba, 2003). Le rapport de séjour linguistique exigé par la PH IVP fait écho aux rapports de séjours *Erasmus* : «ce type de

rapport nous permet de repérer les « indices d'évolution dans les discours » véhiculés par les étudiants sur leur expérience en immersion » (Papatsiba, 2003).

4.7 Les compétences acquises en mobilité

Sans forcément investir ni s'investir dans la mobilité, les institutions attendent tout de même beaucoup de la mobilité. Il semble généralement admis qu'un des moyens d'effectuer des apprentissages au niveau interculturel, soit l'immersion. Mais qu'en est-il vraiment des compétences acquises en mobilité ? Si acquisition il y a, ces compétences acquises sont-elles transférables en dehors de la mobilité ? La mobilité est considérée comme un « événement frontière » (Murphy-Lejeune, 2001b, p. 164), mais frontière entre quoi et quoi ? Y a-t-il systématiquement « réveil culturel » (Anquetil & Molinié, 2008/2011, p. 83) au contact de situations d'étrangeté ? Y a-t-il « valeur ajoutée » (Papatsiba, 2004) pour l'étudiant sur le plan professionnel ?

Ces difficultés rencontrées dans l'analyse de l'impact d'un séjour de mobilité et dans l'identification de compétences acquises dans la mobilité, sont explicables : elles tiennent à la nature même de l'expérience de l'altérité qui engage des processus identitaires complexes [...]. (Gohard-Radenkovic, 2007b, p. 45)

Évaluer avec précision les acquisitions d'un séjour de mobilité est un travail difficile, d'autant que la mobilité relève dans un premier temps²⁰¹ du « distal radical » (Baudouin, 2009, p. 106) et qu'il n'est pas aisé d'en dégager les régularités.

Personne ne nie cependant le fort potentiel formatif de la mobilité. Certaines recherches ont prouvé que, dans le meilleur des cas,

201 et peut le rester tout au long du séjour si tant est que les étudiants originaires d'un même groupe social ou national, ne reconstituent pas entre eux des bribes de leur milieu d'origine, diminuant ainsi leur exposition au « distal ». Un « distal radical » serait au contraire de s'exposer à des différences extrêmes de conceptions et de pratiques sociales (Baudouin, 2009, p. 106).

de nombreux objectifs peuvent être atteints notamment sur le plan de l'enrichissement personnel :

Ils ont pris conscience des dimensions internationales du monde contemporain, ils ont abandonné un ethnocentrisme primaire et acquis une autonomie salutaire par rapport au milieu d'origine. La plupart ont appris à s'adapter, dans le sens d'«accepter les autres comme ils sont», ont passé quelques examens en se pliant au système, ont su profiter des ressources touristiques du territoire, ont noué des amitiés internationales. Des objectifs de flexibilité opérationnelle, transférables pour promouvoir l'employabilité des sujets, sont atteints. (Anquetil, 2008, p. 233)

On aimerait pouvoir généraliser à toutes les mobilités académiques les acquisitions décrites présentement, cela ne semble pas toujours possible.

Du point de vue des compétences linguistiques en langue cible, les progrès semblent incontestables :

Quelle que soit la mesure adoptée pour mesurer la *fluency* (fluidité verbale), rapidité du débit, autocorrection, longueur des énoncés, stratégies de communication, il est clair que l'immersion peut assurer des progrès impressionnants. (Coleman, 2001, p. 128)

Il semblerait même prouvé que des améliorations plus ou moins importantes soient perceptibles déjà «in den ersten Wochen»²⁰² (Perrefort, 2008b, p. 60) et donc même en cas de séjours de courte durée (comme c'est le cas pour les étudiants de la PH IVP). La plus grande prudence s'impose :

Dans l'opinion courante, une communication réussie en langue étrangère se résume à la maîtrise du lexique, de la grammaire et de la syntaxe. Or, parler couramment une langue étrangère, même sans accent, n'implique pas nécessairement la maîtrise *sans accent* des règles culturelles qui sous-tendent les interactions quotidiennes. (Perrefort, 2008a, p. 65)

Ainsi, le véritable enjeu des acquisitions en langue à travers la mobilité, ne seraient pas tant au niveau de la langue pour elle-même,

202 Traduction personnelle: «dès les premières semaines».

mais au niveau de l'utilisation de la langue en contexte authentique de communication. Il s'agit justement de «ne pas réduire l'apprentissage d'une langue étrangère à la connaissance de code linguistique uniquement» (Ferreira Da Silva, 2012, p. 77). Il s'agirait plutôt de savoir comment utiliser la langue, et donc de développer des connaissances interculturelles dont il semble justement qu'elles soient plus difficiles à évaluer et à reconnaître que les compétences linguistiques.

Le danger paraît grand, même avec les meilleures intentions, de réduire les apprentissages interculturels à une liste de compétences à acquérir. C'est justement l'une des critiques majeures qui est formulée à l'encontre du PEL²⁰³ :

Le Portfolio européen des langues, outil de promotion des politiques d'unification et de cohésion de l'Union Européenne, propose d'intégrer une réflexion sur l'expérience de mobilité sous forme de fiche d'autoévaluation dont la conception simplificatrice réduit la densité et la complexité de l'expérience (Gohard-Radenkovic, 2009b, L'approche, p. 144)

La tendance générale concernant les acquis en situation de mobilité académique est bien souvent à la simplification, notamment au niveau de la doxa²⁰⁴ des discours des politiques linguistiques et éducatives (avec le PEL) ou des institutions (avec leurs équations naïves). Se conformant aux discours d'autorité, les étudiants eux aussi se contenteraient de réflexions superficielles :

Nous sommes loin des acquis culturels entendus comme ce qu'il est convenu d'appeler des «compétences culturelles», notion proche de celle d'apprentissage interculturel. Les étudiants semblent donc avoir exagéré leurs acquis culturels et cette surestimation est probablement entraînée par une perception assez naïve et souvent superficielle chez eux de cette notion polysémique qu'est la culture. (Papatsiba, 2003, p. 88)

En effet, nombre d'étudiants déclareraient à leur retour avoir beaucoup appris sur la culture cible, même si dans le même temps une

203 Portfolio Européen des Langues.

204 Au sens bourdieusien (Bourdieu, 1980a, p. 111-113).

analyse de leur discours montre que leur réflexion manque de profondeur et ne dépasserait pas le simple stade de la constatation de la différence.

Un autre danger pointé du doigt serait d'appréhender la culture cible de manière culturaliste, c'est-à-dire en expliquant toute différence par le simple fait de la culture. En didactique des langues et des cultures, certains utilisent la notion de «culture-alibi» (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1996) pour caractériser cette tentative superficielle d'explication systématique de la différence par la culture.

La bonne volonté et le fait d'être disposé au changement ne suffiraient pas forcément à garantir la mise en place de processus identitaires. Les outils d'analyse des mobilités se doivent de rendre compte et d'accompagner ces processus. Si les études menées semblent s'entendre sur le fait qu'une réflexion (même superficielle, même contre-productive) s'apparentant aux pratiques réflexives mises en place lors d'apprentissages interculturels semble se mettre par le biais de la mobilité, cette réflexion serait loin d'être suffisante pour parler de véritable compétence interculturelle :

Il semble que l'éloignement de son environnement d'origine aigüise la perception de la coexistence d'individus, issus de cultures différentes. Toutefois, l'avantage gagné en perception ne s'accompagne pas forcément d'un traitement plus complexe de la question de l'interaction entre différentes communautés. (Papatsiba, 2003, p. 143)

Selon la définition du dictionnaire, être en situation de mobilité, c'est être capable de changer. Certains chercheurs se demandent alors si un déplacement géographique pourrait occasionner «un déplacement de soi» (Gohard-Radenkovic & Rachedi, 2009, p. 10), c'est-à-dire des réaménagements identitaires. En ce sens, si un retour physique au lieu de départ est prévu, un retour au soi précédant le départ semble compromis. Lorsqu'ils acceptent une approche réflexive de leur séjour de mobilité, les étudiants en retour de mobilité acceptent (consciemment ou non) le «retour impossible» à leur état de départ. On ne revient pas en arrière dans un parcours de vie. Nous avons justement vu lors de notre étude des représentations sur les langues qu'elles évoluent

dans la mobilité. G. Zarate affirme pourtant que cet aspect est encore peu considéré : « Dans le domaine de l'enseignement des langues, les composantes identitaires sont encore faiblement prises en compte » (Zarate, 2005/2012, p. 14). En effet, à travers l'expérience de mobilité, les acteurs peuvent être amenés à effectuer un travail dialectique de redéfinition / de renégociation de soi. On peut effectivement s'attendre à des effets positifs :

La rupture avec le pays d'origine s'est avérée indispensable pour prendre la distance nécessaire et développer des stratégies de communication. Ce séjour linguistique a été le déclencheur d'une révision des représentations « radicales ou mitigées » de l'autre et d'un début de « réconciliation » avec la langue partenaire, processus de transformation se réalisant par un transfert positif de l'expérience en pays tiers. (Gohard-Radenkovic, 2001, p. 72)

Poussant les questionnements plus loin encore, les chercheurs se demandent s'il y aurait aussi « mobilité ou immobilité des perceptions et des attitudes relatives à soi et à l'autre suite à ces expériences de contacts ? » (Ogay & Gohard-Radenkovic, 2008/2011, p. 159). En effet, questionnant son rapport au monde, l'acteur questionne des représentations parfois communes au groupe social d'appartenance première, et peut (ou non) renégocier non seulement sa définition de soi, mais également son rapport à l'altérité. Pourtant toute mobilité n'engendre pas de fait une mobilité des représentations. La mobilité est parfois facteur de « désenchantement » (Gohard-Radenkovic, 2001, p. 70). Force est de constater que les études menées ont des résultats parfois décevants en vue du potentiel en jeu :

Erasmus ne favorise pas l'éloignement de l'ethnocentrisme. (Papatsiba, 2003, p. 260)

Ces études concordent, le séjour n'entraîne pas systématiquement une évolution positive des représentations stéréotypées du pays étranger. (Zarate, 1999, p. 70)

Les stéréotypes pourraient même se retrouver renforcés par la mobilité, accentuant le mode binaire d'appréhension au monde, entre « eux » et « nous », comme l'ont montré de nombreuses études (Gohard-

Radenkovic, 2001), (Papatsiba, 2003), (Anquetil, 2006), (Murphy-Lejeune, 2000, p. 24). La stabilité des représentations stéréotypées du pays d'accueil et de ses habitants malgré un séjour prolongé. Pire, dans certains cas, celles-ci empirent :

Une minorité significative (30% au maximum) des étudiants de chaque langue aurait développé pendant le séjour à l'étranger une attitude plus négative vis-à-vis de ses hôtes. (Coleman, 2001, p. 136)

En fait, au lieu du «déplacement de soi», on aurait alors à faire à des «hypomobilités existentielles» (Dervin, 2008a) ou bien à des «immobilités» dans la mobilité (Ogay & Gohard-Radenkovic, 2008/2011).

L'évaluation de compétences acquises dans la mobilité n'est pas aisée et nécessite des outils flexibles, capables de s'adapter à toutes les situations mais répondant en même temps aux besoins spécifiques d'accompagnement de tous.

Si vraiment l'objectif de l'échange est l'apprentissage interculturel, il faut alors se donner les moyens de ses ambitions et mettre en place une réelle pédagogie de l'échange qui accompagne les participants dans ce difficile processus, le simple laisser-faire s'avérant insuffisant. (Ogay, 2000, p. 272)

La mobilité peut en effet produire tout et son contraire, le meilleur et le pire, suivant les situations, les individus et les stratégies mises (ou non) en place. Ainsi l'acquisition potentielle de compétences transférables linguistiques, interculturelles, professionnelles, etc. ne semble pas remise en question par les travaux de recherche qui au contraire tendent à montrer que la mobilité est le lieu par excellence de cristallisation de tous ces possibles. La mobilité est un catalyseur en matière de représentations notamment, elle donnerait lieu à d'intéressantes études sur les éventuels déplacements (et non «transformations») de représentations, avant, pendant et après la mobilité. Cependant, les étudiants que les dispositifs universitaires ne permettraient pas d'accompagner dans une véritable démarche réflexive, passeraient à côté de ce potentiel.

4.8 *Le capital de mobilité*

E. Murphy-Lejeune a joué un rôle majeur dans la recherche sur les mobilités académiques dans les années 2000 en mettant au jour un concept devenu incontournable depuis: le «capital de mobilité». S'inspirant des concepts de «capital culturel», «capital social» (Bourdieu, 1979b) et de la sociologie de l'étranger (Simmel, 1999), ce capital de mobilité est une ressource personnelle investie/réinvestie (ou non) par les acteurs en situation de mobilité. Les étudiants dotés d'un capital de mobilité plus important au moment du départ seraient plus à même d'acquérir de nouvelles compétences dans la mobilité, de nouveaux savoir-faire interculturels, de nouveaux savoirs linguistiques, et de nouvelles attitudes. Leur capital les aiderait à faire fructifier leur mobilité. L'utilisation de ce concept permet d'appréhender la mobilité du point de vue de l'acteur. Les quatre composantes principales du capital de mobilité seraient:

l'histoire familiale et personnelle, les expériences antérieures de mobilité ainsi que les compétences linguistiques, les expériences d'adaptation, et enfin certains traits de personnalité. (Murphy-Lejeune, 2001b, p. 138)

On voit bien à l'annonce de ces composantes, l'importance de la prise en compte des expériences antérieures à la mobilité lors de la préparation la mobilité académique. Passons en revue ces quatre composantes.

1) La composante familiale

Comme c'est le cas avec les capitaux économique et culturel, les acquis effectués dans le groupe social premier jouent un rôle majeur. Une histoire familiale liée à la mobilité, soit par le déplacement effectif de la famille (trajectoires familiales de déménagements, migrations, etc.), soit par une tradition familiale d'ouverture aux acteurs de la mobilité (accueil d'étrangers, de visiteurs, etc.), est très importante dans la construction de ce capital. Même si l'étudiant en mobilité a souvent l'impression de se libérer justement de l'emprise de la famille sur sa vie par le biais de la mobilité, il réinvestit finalement un capital familial.

2) Les expériences antérieures de mobilité personnelle

Tel un capital monétaire placé à la banque, la mobilité peut fructifier et se renforcer au fur et à mesure des mobilités. Le nombre de mobilités antérieures et leur durée sont des facteurs importants de cette composante. Plus il y a de mobilités, plus elles sont prolongées, plus elles sont de nature diverse, plus le capital se renforce. Les contacts antérieurs avec l'étranger ou avec des étrangers (voyages, déplacements, vacances, etc.) permettent donc de développer les compétences plurilingues et pluriculturelles et donc le capital plurilingue et pluriculturel constitutif du capital de mobilité. Les compétences linguistiques en langues étrangères, et notamment les compétences en langue cible, sont d'autant plus constitutives qu'elles ont déjà été expérimentées en situation de mobilité.

3) Les expériences d'adaptation

Il s'agit avec cette composante d'analyser des stratégies personnelles déjà mises en place antérieurement face à des situations nouvelles. En situation de mobilité, les acteurs mobilisent en effet leurs ressources pour affronter les nouvelles situations, et mettre en place des stratégies d'adaptation :

Tout acteur social en situation de mobilité se trouve obligatoirement confronté à de nouvelles situations et de nouvelles expériences. Il va les *interpréter*, en mobilisant des capitaux et ressources acquises dans le groupe social, et mettre en œuvre des stratégies d'adaptation. (Gohard-Radenkovic & Rachedi, 2009, p. 6)

La diversité des contacts établis avec succès sur place lors de mobilités antérieures par exemple donne des indices au chercheur. Les compétences d'adaptation sont des savoirs mais aussi des savoir-faire acquis pendant la mobilité qui peuvent être d'ordre linguistique, touristique, culturel, interculturel, etc. et qui peuvent être réinvestis par la suite dans la vie professionnelle ou personnelle, notamment par le biais de changement d'attitudes ou de représentations à l'encontre de la différence. Exerçant de possibles transformations ou «déplacements de soi», la mobilité peut constituer un moment charnière dans le parcours des acteurs.

4) Les traits de personnalité

La personnalité, c'est-à-dire une curiosité naturelle pour l'étranger et une envie de connaissance de l'étranger ou de ce qui est étranger, est également définie comme une composante essentielle du capital de mobilité. Les (pré-)dispositions à la réussite d'une mobilité ont été étudiées : la qualité d'«ouverture d'esprit», c'est-à-dire la capacité à la flexibilité et à tolérance permettant la construction mutuelle de soi et de l'Autre à travers le contact constitue une condition favorable à une mobilité enrichissante (Murphy-Lejeune & Zarate, 2003).

Tous les étudiants candidats à la mobilité académique ne sont pas forcément dotés au départ d'un fort capital de mobilité. Certains vont le développer pendant leur séjour, et les quatre composantes décrites ci-dessus aideront justement le chercheur à analyser les processus de construction d'un capital. Le capital de mobilité est composite, il est adaptatif et constituerait dès lors un outil flexible pour aborder le terrain des mobilités dont nous avons vu qu'il est multiple et complexe.

Mettre en évidence les enjeux qui accompagnent les mobilités implique d'analyser les expériences antérieures et les ressources acquises, le «capital de mobilité» qui se constitue, les stratégies mises en œuvre pour s'adapter, les modifications potentielles des représentations, valeurs et comportements vis-à-vis de l'autre et de soi que ces expériences non formelles induisent... (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune, 2008/2011, p. 129)

Le capital de mobilité se marie par ailleurs très bien avec les autres capitaux, et en particulier avec le capital économique (les ressources monétaires personnelles à disposition des acteurs jouent un rôle non négligeable dans toute mobilité), le capital culturel, le capital linguistique ou le capital social. Il ne remplace donc pas les autres capitaux dans l'analyse, mais vient au contraire compléter les outils à disposition du chercheur.

Même en accompagnant les séjours de mobilité académique et en mettant en place un curriculum académique visant à conscientiser les éventuelles transformations identitaires, il n'y a aucune garantie de résultat. (Gohard-Radenkovic, 2008) On peut cependant parler

d'impact des mobilités sur les formations et réciproquement des formations sur les mobilités, dans le sens où :

la formation [...] leur a révélé la richesse de leurs capitaux plurilingue et pluriculturel, et surtout leur a apporté un sens nouveau à leur trajectoire sur les plans personnel et professionnel. (Gohard-Radenkovic, 2008, p. 247)

Ainsi, l'accompagnement à la mobilité permettrait de révéler et de faire fructifier des capitaux déjà en place mais cela interroge alors sur l'importance des prérequis.

Plus les étudiants [...] avaient eu un parcours complexe, appris plusieurs langues, cumulé un certain nombre d'expériences de mobilité ou d'exposition à l'étranger, plus les représentations sur les cursus transdisciplinaires étaient positives [...], ils y trouvaient en quelque sorte *un écho à la cartographie de leurs expériences individuelles*. (Gohard-Radenkovic, 2008, p. 249)

On voit bien alors toute l'importance de la métaphore du capital dans le domaine de la mobilité. S'il est présent, le capital de mobilité peut fructifier de manière exponentielle grâce aux accompagnements mis à disposition au niveau institutionnel dans la formation. À l'inverse, les étudiants ayant un faible capital de mobilité seraient moins susceptibles de déplacement ou de renégociation identitaire à travers leur expérience de mobilité.

4.9 Les mobilités académiques et les HEP

La mobilité académique promue par les politiques européennes a trouvé un nouveau terrain dans la formation des enseignants du primaire en Suisse. Les séjours de mobilité imposés par les HEP s'imbriquent parfaitement dans le contexte des politiques linguistiques et éducatives européennes.

Les échanges scolaires, promus par les politiques linguistiques éducatives, sont abordés dans les textes officiels sous forme de recommandations, plans d'études, chartes, supports pédagogiques, ou encore dans la formation du corps enseignants pour lequel il s'agit d'un double enjeu : échanger pour

se former et se former à l'échange. (Brohy & Triantaphyllou, 2008/2011, p. 135)

Le dispositif *Erasmus* par exemple, s'applique aux HEP puisqu'elles confèrent des enseignements et des diplômes de niveau tertiaire. Comme toutes les universités, celles-ci se permettent des interprétations institutionnelles originales en fonction de leurs objectifs. La mobilité académique est alors, en théorie, pensée en vue d'une profession bien précise : l'enseignement au niveau primaire.

(La mobilité) n'est plus réservée aux étudiants spécialisés dans les langues étrangères, elle est devenue un élément important de la formation professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire, quelle que soit, pour ces derniers, la discipline enseignée. (Foucard, et al., 2008, p. 253)

Pour les étudiants de la PH IVP, le semestre d'échange académique n'a pas pour objet une unique matière, mais toutes les matières obligatoires de l'école primaire. S'ils effectuent par ailleurs leur semestre d'échange dans un pays francophone (ce qui est une option parmi d'autres), ils peuvent de plus mettre l'accent sur cette matière.

Le CE soutient plusieurs projets visant à articuler les mobilités dans le cadre de la formation des enseignants. Le programme *Plurimob* (programmes de mobilité pour un apprentissage plurilingue et interculturel durable)²⁰⁵ par exemple, est spécifiquement conçu pour les élèves et les étudiants en formation d'enseignant devant effectuer des séjours de mobilité (Egli Cuenat, 2012). Il se base entre autres sur différents outils du CE, comme le PEL ou les *Autobiographies de rencontres interculturelles* (Conseil de l'Europe, 2011a). La fondation pour la collaboration confédérale «Fondation CH»²⁰⁶ met en place des modules de didactique des échanges («*Austauschdidaktik*»). La toute récente naissance de ces projets en Suisse montre bien que la problématique de l'articulation entre formation des enseignants et compétences interculturelles en mobilité commence lentement à être pensée.

205 <<http://plurimobil.ecml.at/>>.

206 <<http://www.chstiftung.ch/>>.

S'ils passent la frontière invisible des langues, les acteurs allemands ne franchissent pas pour aller en Suisse romande de frontière politique ni nationale. Ils se retrouvent tout de même confrontés à des situations nouvelles, à des pratiques linguistiques et culturelles différentes de celles de leur milieu d'origine et doivent, comme les autres, mettre en place des stratégies d'adaptation.

Ainsi l'expérience de l'étranger ne se confond pas toujours avec un déplacement hors de ses frontières et devraient inclure les expériences d'étrangeté vécues chez soi entre systèmes linguistiques ou culturels concurrents. C'est pourquoi deux expériences de l'étrangeté sont différentes [...]: la mobilité à l'étranger, qui implique un élément trans-national et les situations transculturelles, parfois intra-nationales. (Murphy-Lejeune, 2003, p. 66)

Les étudiants des HEP peuvent donc se trouver en situation de mobilité dans leur propre pays. Se sentent-ils alors étrangers dans leur propre pays? G. Simmel, puis A. Sayad (Sayad, 1991/2006) ont avancé les notions d'«étranger de l'intérieur» et d'«étranger de l'extérieur». En rapport avec la littérature migrante, on parle d'«étranger du dehors» (Gohard-Radenkovic, 2006c, p. 94). Il s'agirait alors de repenser les articulations entre enjeux de formation et séjour de mobilité sur l'axe paradigmatique du proche et du lointain.

Partie 4

Cadre méthodologique: une boîte à outils sur mesure

Comme l'exigent les conventions universitaires, nous avons présenté notre cadre théorique avant notre cadre méthodologique. Cependant, dans la logique de l'approche de co-construction que nous avons choisie, la théorie a constamment appelé à la reformulation de la méthodologie et la méthodologie a elle aussi appelé de régulières révisions de notre cadre théorique. Une véritable dynamique, nous oserons même le mot de dialectique, s'est instaurée entre cadre méthodologique et cadre théorique. Ainsi, suivre la règle universitaire ne nous a pas forcément paru être en contradiction avec notre approche, mais il s'agit, selon nous, seulement d'une option parmi d'autres potentiellement envisageables.

Excepté quand il publie son journal, le chercheur, artisan qui s'ignore, n'apprécie guère que l'on entrevoie le désordre de son atelier; seul compte pour lui le résultat final, son bel ouvrage. Il fait donc disparaître salissures et copeaux à l'occasion de ce grand ménage, de discrets trésors sont malheureusement perdus. (Kaufmann, 2004, p. 5)

En présentant notre cadre méthodologique, nous espérons au contraire montrer les copeaux et autres salissures qui témoignent des processus de recherche. Nous allons ainsi montrer quels choix nous avons effectués pour aborder notre terrain, quels «corpus»²⁰⁷ nous avons utilisés et dans quel(s) but(s), de quelle manière nous les avons recueillis et

207 Nous entendons par corpus: «l'ensemble des documents pris en compte pour être soumis aux procédures analytiques». (Bardin, 1980, p. 95). Le pluriel latin «copora» étant peu usité, nous lui préférons le terme «corpus» pour désigner également le pluriel.

de quelle façon nous les avons travaillés²⁰⁸. Si «le bon artisan commence toujours par préparer ses outils» (Kaufmann, 2004, p. 10), il est à présent temps de nous pencher sur la manière dont nous avons préparé nos outils méthodologiques.

1. Notre ancrage méthodologique

(L'analyse qualitative) vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plus tôt que la mesure des variables. (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 13)

En cohérence avec nos objectifs de recherche qui visaient non pas la reproductibilité de théories, mais la compréhension de processus, nous avons fait le choix de méthodes d'analyse qualitative et d'analyse de cas.

Les désavantages des études de cas viennent par contre de l'impossibilité de généraliser. Si nous cherchons à expliquer nous ne pouvons pas, d'après les lois scientifiques, aller au-delà de l'individu. Si nous cherchons par contre à comprendre – plutôt qu'à expliquer [...] – le monde créé par le questionneur et le répondant, l'utilité de l'étude de cas devient plus évident. Nous comprenons l'individu, ce que les méthodes quantitatives ne nous permettent pas ; l'individu disparaît dans l'anonymat de la moyenne statistique. (Byram, 1997, p. 70)

Nous n'avons pas cherché à dégager des lois généralisables à tous les futurs enseignants du primaire de la PH IVP, nous avons voulu au contraire entrer dans les logiques personnelles de nos informateurs. Ce sont donc les individus qui ont été au centre de nos attentions. Contrairement aux démarches quantitatives, l'approche qualitative dans laquelle nous nous inscrivons ne cherche pas à valider ou invalider une hypothèse de départ mais à «aider à la construction d'un

208 Puisqu'il s'agit d'explicitier nos méthodes et de justifier les choix qui ont guidé notre travail, nous utiliserons le passé dans toute cette partie «cadre méthodologique» de notre travail.

corpus d'hypothèses au fur et à mesure de l'analyse» (Zarate, et al., 2003/2004a, p. 44).

Consciente que les choix méthodologiques présentés ci-après traduisent des à priori de notre part, nous trouvons cette étape de notre travail d'autant plus importante qu'elle influence les éléments de réponse que nous allons proposer.

Un chercheur travaille toujours, quelles que soient les situations, avec des théories de référence. Par exemple le fait de problématiser l'objet de recherche et de prendre une direction plutôt qu'une autre dans la préparation d'une enquête relève déjà l'existence d'une théorie en construction [...]. Idéalement ces questions devraient pouvoir faire l'objet d'un examen de la part du chercheur (afin de cerner le mieux possible) la posture à partir de laquelle nombre de décisions épistémologiques, théoriques et méthodologiques prennent place. (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 118-119)

Ainsi, postuler par exemple que les mobilités ou les capitaux peuvent avoir leur importance dans la construction des représentations du français, c'est déjà une prise de position de notre part. Évidemment le chercheur tente de se distancier de ce qu'il pense connaître, afin de se rapprocher de manière aussi naïve que possible du terrain (sur l'axe paradigmatique du proche et du lointain que nous avons déjà évoqué). Cependant, quand bien même il se tiendrait prêt à réviser ses postulats, sa tentative-même de rapprochement trahit sa posture : il n'est pas neutre. Nous sommes bien consciente que la formulation de postulats impose en quelque sorte une problématique à un terrain. Notre démarche méthodologique comporte une prise de risques, notamment celui de découvrir que la problématique initiale n'est finalement pas en adéquation avec les expériences qui émergent du terrain.

C. Geertz propose d'expliquer les comportements par rapport à leurs contextes de production dans un mouvement de va et vient : «le tout conçu à travers les parties qui l'actualisent et les parties conçues à travers le tout qui les motive» (Geertz, 1986, p. 99). C'est ce que nous avons tenté de faire en optant pour une démarche en enchâssement²⁰⁹

209 Voir la définition d'A. Gohard-Radenkovic (Gohard-Radenkovic, 2007a) que nous avons donnée dans notre présentation du terrain, partie 2.

présentant les niveaux macro-, meso- et micro-dimensionnels de notre terrain. Cette démarche n'est pas sans rappeler celle que recommandent A. Strauss et J. Corbin lorsqu'ils insistent sur l'importance de la «matrice conditionnelle» et décrivent leur travail :

nous nous intéressons à l'interaction entre les micros et les macros conditions, à la nature de leurs influences réciproques et aux actions/interactions suivantes, à toutes l'étendue des conséquences qui en résultent ainsi qu'à la manière dont ces conséquences conduisent au contexte conditionnel suivant pour influence à nouveau les actions/interactions. (Strauss & Corbin, 2004, p. 226)

Nous estimons notre démarche en enchâssement comme donnant, sinon «une vision plus globale des phénomènes» (Billiez & Millet, 2001, p. 39) ayant au moins replacé les phénomènes observés dans leur contexte. En prenant en compte les contextes et en ancrant nos travaux dans une démarche pluridisciplinaire, nous avons tenté de mettre en place une approche «systémique» de notre terrain, telle que le recommande M. Cavalli : «une analyse des représentations ne peut faire l'impasse d'une analyse de leur dynamique dans une optique systémique» (Cavalli, 1997, p. 95). Ainsi, notre approche est certes centrée sur les individus, leurs expériences, leurs témoignages, etc., mais elle s'attache à remettre leur vécu dans leur contexte de production (la fameuse organisation «orchestrale» de Y. Winkin), qu'elle considère comme constitutive de l'objet. Cette démarche anthropologique peut tout à fait être appliquée à la didactique des langues et des cultures :

L'approche «systémique», dont l'introduction est relativement récente dans le champ de la didactique des langues, est également désignée par le terme d'approche «globale», c'est-à-dire prenant en compte, intégrant un ensemble de dimensions et de paramètres participant à la construction d'un programme de formation en langue. (Gohard-Radenkovic, 1999/2004, p. 71)

Nous avons dès le début cherché à cerner des représentations sur la langue et sur les pratiques, et non à cerner des pratiques. C'est donc dans la subjectivité des récits de nos informateurs que nous avons cherché des éléments de réponse, et postulons que, s'il n'y a pas for-

cément adéquation entre représentations et comportements, il y a au moins complémentarité.

L'approche en enchâssement nous a semblé adaptée aux problématiques spécifiques de la didactique des langues et cultures. Cette manière de travailler permet de déconstruire le discours de surface d'un individu (Bertaux, 1997), (Kaufmann, 1996) pour accéder au discours profond, voire «impensé» («penser l'autre, c'est penser l'impensé»²¹⁰) des individus. Il s'agissait d'aller au-delà des apparences et de débusquer les dimensions implicites d'un discours afin d'entrer dans la logique²¹¹ de l'individu qui le produit²¹² : de voir les choses «du point de vue de l'indigène» (Geertz, 1986, p. 79). Rappelons notre choix de nous pencher avant tout sur le niveau micro-sociologique, c'est-à-dire sur les récits d'expériences de nos informateurs.

1.1 Les rapports chercheur – informateur

En regard de notre positionnement conceptuel, nous avons décidé que les étudiants de la PH IVP constitueraient nos informateurs principaux. Ce sont eux qui nous ont fourni les corpus sur lesquels nous avons travaillé, et il convient à présent d'explicitier la manière dont, nous avons sélectionné nos informateurs et dont nous avons co-constitué nos corpus de recherche avec eux.

Tous nos corpus ont été constitués par nos informateurs. En les produisant, ceux-ci se sont racontés, «mis en scène» (Goffman, 1973). Nous retrouvons, dans tous, les qualités propres au concept opératoire de récit. Nous avons donc postulé que tous nos corpus constituaient des formes de récits. Nous l'avons vu, les récits ont pour fonction «d'exorciser ces moments (-clés)» (Molinié, 2009a) en ce qui concerne le narrateur, et nous intéressent en tant qu'instruments

210 Ce terme inspiré de F. Laplantine (Laplantine, 1987) est utilisé par A. Gohard-Radenkovic (Gohard-Radenkovic, 2005/2012).

211 Telle que nous l'avons définie dans notre étude des récits d'expériences.

212 Nous allons revenir plus en détail sur l'approche que propose C. Geertz pour appréhender le monde social.

particulièrement adaptés à l'objet de nos recherches puisque capables de faire ressortir des évènements heureux, malheureux, traumatiques ou dans tous les cas riches, et constitutifs de représentations.

Notre approche compréhensive du terrain correspond bien à nos choix puisque ses applications méthodologiques peuvent se traduire sur le terrain par une concentration sur les individus, c'est-à-dire sur le niveau micro-social. Elle permet également d'appréhender un phénomène d'un point de vue diachronique (les représentations étant issues d'un processus évolutif dans le temps) et par conséquent d'observer à l'œuvre les mécanismes de sa formation :

Les méthodes proposées pour observer empiriquement «l'action»; c'est-à-dire, pas seulement les comportements ponctuels [...] mais des cours d'action située, mis en œuvre par des «acteurs» ou «sujets» dotés d'une certaine épaisseur [...] répondant à des motivations, des raisons d'agir que l'on cherchera à connaître et s'inscrivant dans des contextes sociaux : (micro-, méso- et macro-sociaux) qui constituent précisément l'objet de la recherche sociologique (Bertaux, 1997, p. 8).

Les choix méthodologiques que nous avons effectués suivent une démarche scientifique éprouvée qui se veut à la fois rigoureuse et complexe.

Depuis les travaux de M. Weber, repris par D. Bertaux, la posture scientifique du chercheur vis à vis de la personne qu'il interroge a changé. Pour schématiser, disons avec M.-H. Soulet que le chercheur est un détective, il doit savoir écouter et observer. Son travail est de repérer les indices pertinents, puis de les mettre en relation car ils peuvent ne pas avoir de relation immédiate en apparence. Il recueille des faits uniques sur le terrain et veille à l'«objectivation du travail de production et de vérification des hypothèses» (Soulet, 2006). En fait, il s'agit de se décentrer, de se méfier des milieux qui semblent «connus», de mettre à distance ce qui semble proche :

On devrait considérer un public, les publics, comme des sous-sociétés ou des sous-cultures spécifiques, différentes, tellement différentes parfois que l'on a de la peine à les comprendre, du moins a priori. Présupposer le ou les publics auxquels on doit s'adresser comme étant connus d'avance, garantit à coup sûr l'échec de la communication. (Windisch, 2007, p. 141)

Nous faisons ici appel une nouvelle fois au paradigme du proche et du lointain que nous avons étudié au sujet des représentations sociales. Nous avons vu dans notre étude du récit que le rôle du chercheur est de s'imprégner de ce sens et d'entrer ainsi dans la logique de son informateur. Nous avons également vu que le sens à donner au récit se fabrique de manière co-construite. Les rapports entre le chercheur et la personne interrogée ont par conséquent bien évolué. Il s'agira pour nous de partir des récits pour construire nos hypothèses d'analyse. Pour ce faire, nous avons tenté de nous mettre au même niveau que nos informateurs selon le :

modèle de la sociabilité amicale de Simmel qui repose: a) sur une convention d'égalité entre les protagonistes; b) sur l'acceptation de l'affectivité et sa manipulation. (Blanchet & Gotman, 2007, p. 65)

Les étudiants de la PH IVP étant nos informateurs et notre travail étant centré sur l'écoute, il nous a fallu tenter de comprendre, par imprégnation, la perception de leur réalité sociale et la signification que prend cette réalité pour eux, en tant qu'acteurs sociaux :

Ces acteurs sociaux, selon les mises en scène communicationnelles, où ils jouent le rôle ou les rôles qu'ils ont appris, ne sont pas complètement passifs, des «idiots culturels» selon l'expression de Garfinkel: ils *interprètent* les situations en regard de leur parcours et de leur histoire sociale. (Gohard-Radenkovic, 2007a, Comment analyser...)

Dans la démarche anthropologique, c'est justement le passage de la passivité, à laquelle est associée l'information, à l'activité qui fonde la communication (Windisch, 2007, p. 139). En communiquant, les enquêtés deviennent des acteurs sociaux: ils sont «dépositaires» d'un système de valeurs, à la fois collectif et individuel qui fait sens en soi. Il incombe à l'enquêteur d'en recomposer le sens. Nous l'avons vu dans notre cadre théorique, la production et l'analyse de récits est une collaboration, l'informateur produit les récits à la demande du chercheur et le chercheur tente de produire le sens, en co-construction avec l'informateur. Nos informateurs, en se racontant, reconstruisent à postériori leur histoire: «ces approches, par lesquelles un narrateur

construit l'histoire de sa vie, offrent une représentation diachronique» (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune, 2008/2011). C'est par le fait même de se raconter que les informateurs donnent sens à leur parcours, cette co-construction est l'essence même de toute notre démarche méthodologique.

Nos informateurs accepté de témoigner en signant un formulaire de consentement²¹³ bilingue (français – allemand) qui leur garantit notamment l'anonymat et la confidentialité des données ainsi que la possibilité de se retirer du projet à tout moment sur simple courriel. Nous nous sommes ainsi prémunie d'éventuelles questions de propriété et du droit d'exploitation du corpus. Il s'agissait pour nous d'«un code déontologique négocié avec l'informateur» (Molinié, 2009a, p. 2). Ce formulaire, faisant office de contrat, nous garantit par conséquent la propriété et la libre utilisation, dans le cadre de nos recherches, des corpus micro-sociologiques produits par les informateurs. Quant à l'anonymat, il était indispensable pour plusieurs raisons :

Durant les entretiens, les novices pouvaient être amenés à critiquer les pratiques de mentors qu'ils avaient eus[...]. Ils pouvaient être amenés à critiquer la formation dispensée par l'École normale, leurs anciens professeurs et d'autres intervenants. Les maîtres de stage pouvaient être amenés à critiquer le cadre institutionnel, les attentes des formateurs [...]. Nous devions pouvoir leur garantir l'anonymat et le respect total de la parole livrée (Petignat, 2009, p. 81).

Comme dans les travaux de P. Petignat, nous verrons que nos informateurs, en plus de nous livrer des épisodes parfois très intimes de leur vie, ont effectivement été amenés à s'exprimer sur la formation qu'ils recevaient à la PH IVP et sur les divers acteurs de cette formation. Leur participation à nos travaux ne devait en aucun cas pouvoir leur nuire par la suite.

Il faut de plus préciser que nous fonctionnons, en tant qu'enseignante de français à la PH IVP, sur le mode du tutoiement avec les

213 Le formulaire bilingue de consentement se trouve en annexes 8 et 9.

étudiants, et que dans le cadre de nos travaux de recherche, nous avons gardé le tutoiement avec nos informateurs.

Pour notre part, nous avons donc préféré tutoyer nos informateurs, malgré le fait d'être dans un contexte de recherche assez exigeant avec des règles et des rôles à respecter. (Ferreira Da Silva, 2012, p. 113)

Dans notre situation, en présence d'individus que nous connaissons déjà, il aurait été tout à fait incongru de soudainement passer au vouvoiement. Par ailleurs, la proximité d'âge que nous entretenons avec la plupart de nos informateurs (nous avons 29 ans au moment du recueil), invite également au tutoiement dans le cadre d'échanges de propos parfois intimes.

1.2 La sélection de nos informateurs

Notre projet s'inscrivant dans une démarche qualitative, nous n'avons pas sélectionné nos informateurs selon des critères de représentativité: «Dans l'enquête de terrain, la notion d'échantillon «statistiquement représentatif» n'a guère de sens» (Bertaux, 1997, p. 27). Nous avons préféré sélectionner nos informateurs selon leur profil. Ce sont les informateurs qui constituent notre corpus. Il s'agissait pour nous «d'essayer de trouver les personnes susceptibles d'apporter le plus par rapport aux questions posées» (Kaufmann, 1996, p. 42). Nous avons tenté de diversifier au maximum notre public. Nous connaissions en effet de loin²¹⁴ un grand nombre d'étudiants de la PH IVP pour avoir été quasiment la seule enseignante à l'époque de notre recueil à donner le premier cours de français obligatoire: le français 1.

214 Nous précisons «de loin» car la PH IVP est une structure relativement importante et que nous avons parfois eu affaire à plus d'une centaine d'étudiants par semestre, rien que pour le cours de français 1 et qu'il est impossible de connaître tous les étudiants.

Pour notre recherche nous avons choisi de travailler uniquement avec des étudiants de troisième et dernière année de formation pour trois raisons :

- 1) Nous avons cherché à minimiser toute pression ou toute complaisance dans notre relation aux étudiants. Nous espérons ainsi optimiser la sincérité de leur témoignage. Les étudiants de sixième semestre ont terminé les modules de français de leur formation et ne risquent plus d'avoir affaire à nous en tant qu'enseignante. Nous espérons ainsi qu'il leur serait plus facile de nous considérer comme chercheur et non plus seulement comme enseignante. Les biais méthodologiques de la contrainte, de la « peur de représailles » ou de la complaisance auraient été beaucoup plus importants avec des étudiants de première ou deuxième année qui auraient pu nous avoir comme enseignante par la suite. Nous cherchions donc à éviter autant que possible que notre collaboration soit perçue comme faisant partie de « leur métier d'élève »²¹⁵ et que les étudiants arrivent à différencier notre rôle de chercheur « des demandes de la structure académique » (Pungier, 2010, p. 42).
- 2) Ayant terminé leur formation en français, les étudiants de dernier semestre peuvent nous parler de l'ensemble de leurs expériences de formation en français à la PH IVP, ce que ne pourraient pas faire des étudiants qui n'auraient pas encore terminé et n'auraient par conséquent pas une vision globale de leur formation en français.
- 3) Le séjour de mobilité obligatoire a généralement lieu entre la deuxième et la troisième année de formation²¹⁶. Les étudiants de dernière année ont tous réalisé cette expérience, ce qui n'est souvent pas encore le cas des étudiants de première et deuxième années.

215 L'expression est de P. Perrenoud (Perrenoud, 1996).

216 Cela a aujourd'hui changé avec le nouveau plan d'études.

Le schéma ci-dessous représente quelques-unes des étapes de notre recueil d'informations de manière chronologique²¹⁷.

	<i>formation des étudiants</i>	<i>corpus recueilli(s)</i>
<i>avril - juin 2010</i>	4 ^e semestre de formation	sélection des informateurs formulaire de consentement
<i>juillet - août 2010</i>	inter semestre	séjour de mobilité rédaction du rapport de séjour
<i>septembre 2010</i>	inter semestre	réunion d'information : fiches de données biographiques cartes de langue(s) et de mobilité(s)
<i>septembre 2010 - janvier 2011</i>	5 ^e semestre de formation	– module de français 2 – premières analyses de corpus en vue de l'auto-confrontation
<i>février - mai 2011</i>	6 ^e semestre de formation	entretiens et auto-confrontation

Figure 4: Étapes du recueil des composantes du corpus.

217 Désirant travailler avec des étudiants de dernière année uniquement, et sachant que le recueil de tous nos matériaux prendrait la quasi-totalité de leur dernière année académique de formation, nous avons dû sélectionner nos informateurs au printemps 2010, soit lorsqu'ils étaient encore au quatrième semestre c'est-à-dire en fin de deuxième année. Nous avons ainsi pu commencer à travailler en troisième année de formation et échelonner nos entretiens semi-directifs au printemps 2011. Le module de français 2 ayant lieu à l'automne 2010 en cinquième semestre (troisième année) de leur formation, celui-ci était encore à venir au moment de la sélection de nos informateurs au printemps 2010. Nous voulions éviter autant que possible de sélectionner des étudiants dont nous serions l'enseignante pour ce module encore à venir, et avons dû attendre la publication des emplois du temps du semestre d'automne 2010, qui a justement eu lieu au printemps 2010, pour faire notre choix définitif. C'est seulement à ce moment-là que nous avons pu prendre contact directement avec les étudiants dont le profil nous intéressait. Nous avons tenu à sélectionner tout de même deux étudiants bien qu'ils aient été dans nos groupes pour le module de français 2 à venir. Les entretiens n'ayant lieu qu'au printemps 2011, soit bien après la fin de ce module, cela ne nous a pas semblé poser problème.

De plus, nous n'avons sélectionné que des étudiants de la PH IVP ayant choisi les profils de spécialisation MS et V6 (pas de VUS)²¹⁸, c'est-à-dire uniquement des étudiants se spécialisant sur les niveaux de l'école primaire où le français est enseigné.

Nous cherchions à observer des profils contrastés et avons sélectionné nos informateurs en fonction de ce but :

Ces sept entretiens n'ont pas été choisis par hasard, puisqu'il s'agit de déboucher effectivement sur l'identification d'un univers de croyances partagées. [...] il nous semblait qu'ils représentaient de manière différente, le même monde socioprofessionnel. (Demazière & Dubar, 2004, p. 211)

Nous avons donc retenu nos informateurs en fonction de nombreux critères, pour lesquels notre statut émique²¹⁹ a été de première importance et sans lequel nous n'aurions jamais eu accès aux informations qui ont été déterminantes pour la sélection. Nous nous sommes inspirée des «paramètres» pour définir nos critères de sélection (Gautheron-Boutchatsky & Kok-Escale, 2004). Voici les sept critères que nous avons utilisés :

1) Les compétences en langue française

Dans le cadre du module de français 1 que les étudiants en question ont suivi à l'automne 2009 et pour lequel nous étions l'enseignante de la plupart d'entre eux, mais pas de tous, nous avons pu repérer aussi bien les étudiants bilingues ou possédant en apparence d'excellentes compétences linguistiques que les étudiants dont les compétences linguistiques sont au contraire très faibles et bien en deçà des exigences des politiques linguistiques et éducatives fédérales. En tant qu'enseignante de la PH IVP, nous avons fait passer des examens

218 Il nous semblait important d'étudier les représentations des futurs enseignants susceptibles d'enseigner un jour le français, c'est-à-dire des enseignants potentiellement concernés par les niveaux 3^e, 4^e, 5^e et 6^e classe et moins d'étudier celles de futures jardinières d'enfant moins concernées par le français. Voir notre présentation du terrain au niveau meso-social, partie 2, pour retrouver les trois profils de formation.

219 Voir les définitions que nous avons donné aux termes «émique» et «étique» dans la chapitre «Notre positionnement par rapport à ce contexte», partie 2.

oraux de niveau B2 à nos étudiants de l'automne 2009 et savons par conséquent quel est le niveau de chacun selon les descripteurs du CECR.

2) L'opinion sur le français

Dans le cadre du module de français 1, que les étudiants en question ont suivi à l'automne 2009 et pour lequel nous étions l'enseignante de la plupart d'entre eux, les étudiants étaient invités à s'exprimer de manière informelle leur attitude vis-à-vis du français. Nous avons proposé un travail de réflexion sur la langue par le biais d'un travail écrit dont le sujet était: «Moi et le français», travail poursuivi par le biais d'un débat sur la relation des étudiants avec le français d'abord en petits groupes, puis en plenum. Certains étudiants ont exprimé à l'oral et/ou à l'écrit leur(s) peur(s), leur antipathie ou au contraire leur enthousiasme à l'égard de cette matière. Cela nous a permis de repérer de potentiels informateurs dès l'automne 2009.

3) L'âge

La grande majorité des étudiants de la PH IVP ont entre 20 et 30 ans. Les étudiants plus âgés sont rares. Cherchant à mettre en évidence des contrastes, nous avons pensé que les représentations pouvaient être propres à une génération. Nous avons par conséquent sélectionné un informateur pour son appartenance à une autre génération démographique.

4) Le sexe

Cherchant à observer des contrastes, il nous a semblé intéressant d'avoir parmi nos informateurs aussi bien des représentants du sexe masculin que du sexe féminin, bien qu'au niveau statistique les hommes soient très peu représentés à la PH IVP.

5) Les expériences de mobilité(s) familiale(s)

Certains de nos informateurs sont issus de l'immigration, d'autres sont binationaux. Nous le savions parce que nous avons été l'enseignante du module de français 1 de la plupart de nos informateurs et que nous avons travaillé la biographie langagière en ces termes avec eux. Là encore, nous avons postulé que les expériences de

mobilité(s) familiale(s), le plurilinguisme et/ou la double nationalité pouvaient influencer les représentations qu'un individu s'est forgées sur une langue.

6) Le type de séjour de mobilité effectué ou en projet

Au moment de leur sélection au printemps 2010, la plupart de nos informateurs n'avait pas encore effectué leur séjour de mobilité. Ils étaient donc pour la plupart sur le point de l'effectuer. Là encore, notre statut émique a été déterminant puisqu'en tant qu'enseignante de la PH IVP, nous aidons parfois les étudiants à organiser leur séjour de mobilité. Nous sommes ainsi au courant des projets de mobilité de certains d'entre eux. La consigne quant à l'organisation du séjour de mobilité obligatoire étant très ouverte, les séjours prennent des formes très diverses. Il nous a semblé intéressant de sélectionner des informateurs ayant effectué des séjours de mobilité de différente nature.

7) Les expériences du stage pratique d'enseignement du français

En tant qu'enseignante de français de la PH IVP, nous rendons visite chaque année à quelques étudiants, au cours de leur stage pratique d'enseignement du français²²⁰ qui a toujours lieu en 2^e année de formation, soit pendant l'été 2009, soit pendant l'hiver 2010 dans le cas de nos informateurs. Les observations que nous avons pu faire lors de ces visites nous ont également permis de repérer de potentiels informateurs. En effet, certains étudiants se débrouillent bien et semblent à l'aise dans leur enseignement et ce, malgré parfois de très faibles compétences en langue; d'autres au contraire ne semblent pas à l'aise dans leur enseignement du français, indépendamment de leurs compétences en langue. Ces observations d'une ou deux leçons de nos étudiants dans le cadre de leur stage sont toujours suivies d'une discussion informelle avec eux. Il nous a semblé intéressant pour notre

220 Pour des raisons pratiques, il est impossible de rendre visite à tous nos étudiants (environ 150 par an, dispersés dans des écoles différentes de tout le canton de Berne), nous en sélectionnons environ cinq et n'avons pu par conséquent observer qu'une partie de ceux qui deviendraient nos futurs informateurs.

recherche de sélectionner aussi bien des étudiants qui semblent à l'aise dans leur enseignement du français que des étudiants qui, au contraire, ne nous ont pas semblé s'être très bien «débrouillés».

En ce qui concerne le nombre, un minimum de dix informateurs nous a semblé suffisant étant donné la multiplicité des corpus que nous souhaitions analyser au niveau micro-sociologique. Les informateurs devaient accepter de collaborer sur une base volontaire. Nous avons ainsi sélectionné au printemps 2010 quatorze étudiants de 2^e année dont le profil nous paraissait pertinent parce qu'ils répondaient à plusieurs des critères cités ci-dessus. Nous avons ainsi proposé par courriel²²¹ au printemps 2010 à quatorze²²² étudiants de participer au projet. Sur les quatorze étudiants, nous avons essuyé deux refus: en fait, ces deux personnes n'ont jamais répondu au courriel.

Nous restons prudente quant aux interprétations à donner aux motivations qui conduisent les informateurs à accepter ou refuser de participer (Gohard-Radenkovic, 2001). En effet il est probable que seuls les étudiants les plus motivés ont accepté d'être interrogés et cela constitue déjà en soi une forme de sélection, un critère dont il nous faut être consciente²²³. De plus, Andrea, une étudiante qui avait accepté de participer à notre projet avant son départ en échange *Erasmus* au 5^e semestre a finalement décidé de la prolonger et d'effectuer son 6^e et dernier semestre en échanges. Elle n'est par conséquent plus revenue à la PH IVP et s'est excusée par courriel de ne pouvoir finalement pas participer à notre travail. Nous avons eu onze informateurs²²⁴.

221 Ce courriel présentait brièvement notre statut de doctorante à l'Université de Fribourg, les objectifs de notre recherche ainsi que le statut et les tâches qui incomberaient aux participants. Nous demandions à tous ces étudiants de bien vouloir nous répondre que la participation au projet les intéresse ou pas.

222 Certes, nous n'en voulions qu'une dizaine, mais au cas où certains d'entre eux se désisteraient ou n'accepteraient pas, nous avons préféré en interroger un nombre plus élevé. Cette précaution s'est révélée judicieuse.

223 D'autant que les deux personnes qui n'ont jamais répondu étaient justement des étudiants très faibles en langue française et qui avaient échoué avec nous à l'examen oral.

224 Les prénoms sont des pseudonymes.

– Eveline (27 ans)

Elle a déjà effectué deux formations professionnelles dans des domaines très éloignés de l'enseignement avant de se tourner vers la PH IVP. N'ayant pas de Maturité, elle a dû suivre un an de mise à niveau et de préparation avant son entrée à la PH IVP. Elle est issue d'une famille d'agriculteurs germanophones bernois. Elle a volontairement effectué des séjours prolongés en région francophone : une année en tant que jeune fille au pair en Suisse romande et un semestre d'échange universitaire à l'IUFM²²⁵ de Montpellier. Elle est ravie de son échange académique, sur les plans professionnel et humain. Elle a sympathisé avec beaucoup d'autres étudiants, français et étrangers. Elle s'est très bien débrouillée lors du stage pratique d'enseignement. Elle aime bien le français, mais ses compétences en langue française sont très faibles.

– Hua (29 ans)

Ses compétences en langue française sont correctes mais elle ne se sent pas à l'aise. Elle est issue de l'immigration, avec un parcours d'allers et retours entre Hong Kong et les différentes régions linguistiques de Suisse. Sa famille s'est installée définitivement dans le canton de Zürich quand elle avait 10 ans. Elle souffre de très graves problèmes de vue. Elle a suivi 6 semaines de cours de langue intensifs dans une école de langues à Montpellier elle a rencontré principalement d'autres étrangers et rentre plus sécurisée.

– Johanna (28 ans)

Elle a déjà effectué une première formation professionnelle avant la PH IVP. Elle est bilingue à l'oral, originaire d'un petit village bilingue du canton de Fribourg. Son stage pratique d'enseignement s'est bien passé. Alors qu'elle ne voulait pas partir en séjour de mobilité institutionnelle, elle se décide finalement à participer à un projet humani-

225 Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) formaient en France les futurs enseignants du système scolaire français jusqu'en 2010. Ils ont à présent été intégrés dans les Universités françaises. Il s'agit de l'équivalent des HEP suisses.

taire de deux mois en Afrique francophone et tombe amoureuse d'un Africain. Ce séjour bouleverse complètement sa vie, son corps, son cœur et ses projets personnels.

– Julia (24 ans)

Elle est issue de parents immigrés et de nationalités différentes. Elle est Espagnole par sa mère et Italienne par son père. Elle est née et a grandi dans le canton de Bâle mais n'a pas la nationalité suisse. Elle a passé nombre de ses vacances en famille, en Espagne ou en Italie.

N'ayant pas de Maturité, elle a dû suivre un an de mise à niveau et de préparation avant son entrée à la PH IVP. Ses compétences en langue française sont faibles, elle ne se sent pas à l'aise. Elle a suivi 4 semaines de cours de langue intensifs à l'Université de Neuchâtel où elle est principalement restée avec ses collègues de la PH IVP. Son stage pratique d'enseignement l'a complètement démoralisée.

– Lisa (24 ans)

Elle est complètement bilingue, à l'oral comme à l'écrit. Ses parents sont tous les deux francophones, mais elle a suivi sa scolarité obligatoire en allemand et a finalement obtenu une maturité bilingue. Elle est binationale, québécoise par sa mère et suisse par son père. Elle a effectué de nombreuses visites au Québec dans sa famille. Elle a été tutrice²²⁶ de français pour la PH IVP pendant ses études. Elle a été dispensée du séjour de mobilité. Le stage pratique d'enseignement a été une révélation pour elle. Elle a volontairement participé à l'option «stage romand» que propose la PH IVP.

– Mirjam (22 ans)

Elle est issue d'une famille germanophone d'Argovie. Ses compétences en langue sont suffisantes. Son parcours scolaire l'a fâchée très fort avec le français, et uniquement avec cette matière-là. Son premier stage pratique d'enseignement ne s'est pas très bien passé. Par ailleurs, elle a aidé pendant 4 semaines une famille de paysans

226 Voir notre présentation du contexte meso-social, partie 2, pour comprendre le rôle des tutrices de français à la PH IVP.

en Suisse Romande avec lesquels elle s'est très bien entendue : ce séjour l'a complètement réconciliée avec le français et avec les Suisses romands. Nous l'avons sélectionnée parce qu'elle représentait à nos yeux, selon nos intuitions d'enseignante, le profil «classique» de l'étudiant de la PH IVP.

– Rahel (23 ans)

Ses compétences en langue sont très faibles bien qu'elle ait grandi à proximité de la région francophone biennoise. Elle a exprimé son antipathie pour le français en première année de formation, et explique avoir triché dans cette matière toute sa scolarité. Le français ayant constitué un obstacle dans son parcours à de nombreuses reprises, elle développe des stratégies de contournement, comme par exemple un semestre en échange universitaire à l'IUFM de Carcassonne. Son semestre d'échange académique s'est très mal passé avec sa famille d'accueil ; elle ne s'est pas fait d'amis et est très déçue sur les plans académique et relationnel. Le séjour l'a néanmoins réconciliée en partie avec la langue.

– Samal (27 ans)

Ses compétences en langue française sont bonnes. Il aime bien le français. Ex- requérant d'asile kurde de Turquie, il est arrivé en Suisse alémanique avec ses parents à l'âge de 12 ans dans des conditions dramatiques. En tant que matière, le français lui a permis dès son arrivée de se sentir «au même niveau» que les autres à l'école. Il accorde une place très importante à l'enseignement de la culture en langue étrangère, et a obtenu de beaux succès dans ce sens lors de son stage pratique d'enseignement.

– Sandra (23 ans)

Elle est issue d'une famille d'agriculteurs germanophones et a grandi en bordure même de la région francophone de Neuchâtel. Ses compétences en langue française écrites et orales sont excellentes. Elle a toujours aimé les langues, ses parents l'ont encouragée dans cette direction et elle avait même commencé des études universitaires dans ce sens. Elle a effectué 6 semaines de cours de niveau C1 dans

une école de langues de Montreux et s'est très bien entendue avec sa famille d'accueil. Le stage pratique d'enseignement a été une révélation.

– Tim (24 ans)

Il vient du canton de Lucerne. Ses compétences en langue française sont très faibles, il n'est pas à l'aise du tout à l'oral. Il est anglais par sa mère, mais ne se sent pas bilingue et n'a pas confiance en ses compétences. Son stage pratique d'enseignement ne l'a pas rassuré, il était très tendu. Il a suivi 4 semaines de cours de langue intensifs à l'Université de Neuchâtel où il est resté principalement avec ses collègues de la PH IVP.

– Walter (46 ans)

Plus âgé que la moyenne, il vient de l'Oberland bernois et a exercé diverses professions, avant d'effectuer sa troisième formation professionnelle à la PH IVP. N'ayant pas de Maturité, il a dû suivre une année de mise à niveau et de préparation avant son entrée à la PH IVP. Le français a constamment été un obstacle dans son parcours scolaire, au point de l'empêcher à plusieurs reprises d'accéder à la formation professionnelle de son choix. Ses compétences en langue française sont très faibles, pourtant il est très à l'aise à l'oral. Il aime bien parler les langues étrangères pour communiquer et aime les expériences nouvelles. Il a effectué un semestre en échange universitaire à l'IUFM de La Martinique dont il rentre ravi sur les plans touristique et humain, ce qui lui a permis d'envisager le métier d'enseignant sous un autre angle.

Les onze étudiants brièvement présentés ci-dessus présentaient tous un intérêt pour notre recherche à plus d'un titre. C'est pour cette raison que malgré un grand nombre de situations individuelles, et malgré le nombre de corpus que nous avons eu à traiter par la suite, nous avons décidé de ne pas procéder à des renoncements et avons gardé nos onze témoignages.

1.3 Les concepts opératoires

Le chercheur fabrique ses outils en fonction de son terrain, il instrumentalise au sens littéral, les concepts qu'il choisit de mettre en œuvre : «trouver la forme d'expression est indissociable du contenu à exprimer (Pineau & Le Grand, 2007, p. 5). Le récit est un outil reconnu pour sa flexibilité et son aptitude à prendre en considération la complexité que nous postulons : «une méthode d'analyse qui permette d'étudier la diversité des parcours, la complexité du vécu individuel ou plutôt des vécus» (Gohard-Radenkovic & Rachedi, 2009, p. 8). Certes, le récit constitue avant tout un genre discursif. Cependant, nous avons recueilli des récits à la fois comme outil, moyen et lieu d'analyse de témoignages. Constituant à la fois un des buts de nos travaux de recherches (obtenir des récits de construction de représentations) mais également le moyen d'atteindre notre objet les récits ont constitué pour nous un concept opératoire. Le récit a permis d'accéder aux expériences²²⁷ de nos informateurs. Le concept de récit est donc en permanence articulé avec celui d'expérience, lui aussi opératoire dans notre cas. Les expériences, multiples, complexes, irréductibles, uniques, etc. qui nous ont été livrées nous ont amenée à baptiser notre concept opératoire «récits d'expériences». Chacun ayant fait plusieurs récits de leurs expériences, par les biais du dessin, des rapports écrits, de l'entretien et de la fiche de données, nous avons décidé que le pluriel s'imposait.

Nous avons établi que les représentations sociales d'un objet renseignent sur les modalités du rapport à cet objet. La représentation constitue pour nous un concept opératoire en tant que lieu de lecture d'éventuelles transformations des rapports au français. Les représentations sont elles aussi un objet d'étude puisque nous cherchons à mettre au jour le rapport / les rapports de nos informateurs au français. Elles constituent aussi un instrument puisque c'est par la représentation graphique, narrative, etc. que nous étudions le rap-

227 Au sens bourdieusien, tel que défini dans notre étude des récits d'expériences.

port / les rapports au français. En fait, nous étudions les représentations par les représentations c'est-à-dire que nous étudions au final des représentations de représentations.

2. Le choix des types de récits et les méthodes de recueil

La démarche conceptuelle dite compréhensive que nous avons adoptée devait se traduire au niveau méthodologique sur le terrain, par l'élaboration d'instruments adaptés au recueil des récits des acteurs au niveau micro-sociologique. Nous avons cherché à pénétrer la logique de nos informateurs en croisant plusieurs types de récits d'expériences. Nous avons abordé les récits d'expériences par différents canaux afin de nous prémunir contre «le travers du «tout autobiographique», et pour ce, envisager de croiser cette approche avec d'autres démarches» (Gohard-Radenkovic, 2009b, p. 160). Nous avons ainsi fait appel à divers types de récits d'expériences que nous avons ensuite croisés. Certains d'entre eux sont inspirés d'ateliers sur les pratiques réflexives (Gohard-Radenkovic, 2009a). D'autres recherches ont montré qu'il est possible de combiner différents types de corpus : dessins, entretiens, exercices langagiers, etc. dans le cadre de travaux portant sur les représentations des langues (Castellotti, et al., 2001), (Gohard-Radenkovic, 2013), etc. Le chercheur est libre de construire ses outils de recherche qualitative en fonction de ses questionnements et des particularités de son terrain : les méthodes et les combinaisons sont multiples.

Nous avons fait le choix d'une «triangulation des sources» (Allemann-Ghionda, et al., 1999, p. 10), c'est-à-dire que nous avons cherché puis croisé plusieurs sources d'informations. Nous avons donc répondu à la multiplicité des questionnements par la multiplicité des corpus (Robin, 2011, Quand la...). Si l'on considère avec A. Blanchet et A. Gotman qu'il y a «quatre grands types de méthodes dont on dispose en sciences humaines : recherche documentaire, observation,

questionnaire, entretien (Blanchet & Gotman, 2007, p. 36), alors nos récits d'expériences ont quasiment recouru à toutes ces méthodes.

- 1) le rapport institutionnel du séjour de mobilité s'apparentant à la recherche documentaire
- 2) observation et rapport institutionnel de stages pratiques d'enseignement du français s'apparentant à l'observation
- 3) une fiche de données biographiques s'apparentant au questionnaire
- 4) une «carte» de langue(s) et de mobilité(s)
- 5) un entretien semi-directif du domaine de l'entretien

Nous avons choisi de travailler avec les deux types de corpus

Deux types de documents peuvent être soumis à l'analyse :

- documents naturels produits spontanément dans la réalité
- documents suscités pour les besoins de l'étude (Bardin, 1980, p. 39)

Deux de nos récits d'expériences sont produits dans le cadre institutionnel de la formation à la PH IVP, trois d'entre eux ont été créés pour les besoins de notre enquête.

2.1 Les types de récits d'expériences institutionnels existants

Les corpus institutionnels, sources primaires d'informations, ne sont que rarement analysés dans le cadre de travaux scientifiques. Nous avons jugé pertinent d'analyser deux types de récits écrits : d'une part, les rapports de séjour de mobilité²²⁸, d'autre part, les rapports de stages pratiques d'enseignement du français²²⁹.

228 Nous avons une grande expérience des rapports de séjour. Dans le cadre de notre travail d'enseignante de français, nous avons lu et travaillé avec. C'est justement à la lecture de ces rapports que nous avons réalisé en 2009 que nous avions entre les mains des documents qui n'avaient jamais été exploités et qui nous semblaient contenir une richesse scientifique potentielle. Cette idée première, véritablement à la base de tous nos travaux, a ensuite fait son chemin, s'est étoffée, et a donné lieu au travail présent.

229 Voir notre présentation du terrain au niveau meso-social, partie 2.

2.1.1 Les rapports de séjour de mobilité

Nous cherchons à savoir si le séjour de mobilité est constitutif ou non d'une construction/déconstruction/reconstruction des représentations sur la langue. Ce rapport constitue une forme de récits écrits des expériences de mobilité. Certes, cette forme de récit est d'une certaine façon biaisée par le cadre institutionnel mais si l'on prend garde de le replacer dans son contexte de production, il devient un instrument précieux puisqu'il restitue au niveau factuel le cadre du séjour et peut, dans le meilleur des cas, même nous renseigner sur les événements constitutifs du processus de formation des représentations. Nous nous sommes inspirée des différents travaux du chapitre « Mobilités et parcours » du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme / Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (Zarate, Lévy, & Kramsch, 2008/2011) pour mettre en lumière les processus de construction identitaire et professionnelle en immersion en langue(s) et culture(s) étrangère(s).

À la PH IVP, le séjour de mobilité est validé, mais non évalué, sur présentation d'un certificat de l'employeur ou de l'école de langues, d'un certificat de logement prouvant que l'étudiant a résidé quatre semaines durant en région francophone et du rapport de séjour écrit selon des consignes institutionnelles. Le rapport de nos informateurs constitue une demande institutionnelle à laquelle nous avons accès de par notre statut émique.

Ayant postulé que la mobilité institutionnelle pouvait être un lieu constitutif des représentations du français. Ce rapport constitue une source primaire d'informations, dont nous attendons qu'il nous renseigne sur cette étape du parcours de nos informateurs. Ce rapport peut avoir la double fonction de nous donner à voir une expérience de formation et une expérience de mobilité.

Répondant à une demande institutionnelle, nous étions consciente que la valeur scientifique de ces rapports pouvait être cependant très aléatoire. Une chose que tous ont en commun est de relever de l'exercice scolaire: « L'un des points communs à ces écrits concerne leur nature d'objet de « commande » car tous ont été réalisés

non pour soi mais pour une instance extérieure» (Pungier, 2009, p. 51).

L'analyse de ces rapports prend tout son sens, lorsqu'on la croise avec l'analyse d'une deuxième forme de récits de ce séjour de mobilité : les récits oraux que nous recueillons lors de l'entretien semi-directif. Le plus souvent ces deux formes de récits se sont complétées, mais elles se sont aussi parfois contredites. Ce sont justement ces divergences : contradictions, omissions, révélations, accentuations, évitements, mensonges, etc. que nous cherchons à débusquer puisqu'elles sont révélatrices de processus qui ne se révèlent pas toujours de prime abord.

2.1.2 Les rapports de stage pratique d'enseignement du français

Le stage est intimement lié aux institutions d'enseignement supérieur qui les proposent, de façon plus ou moins cadrée, et aux étudiants enregistrés chez elles. (Escourrou, 2013, p. 169)

Nous avons pu rendre visite à certains de nos informateurs lors de leur stage pratique d'enseignement du français. Nous avons documenté cette visite par la prise de notes. Cependant, cette phase de notre recueil a eu lieu avant la sélection de nos informateurs. Les étudiants observés dans ce cadre ne savaient pas encore qu'ils étaient de potentiels informateurs, et nous non plus. En tant qu'enseignante de français à la PH IVP, nous sommes amenée à rendre visite aux étudiants en formation lors de leur stage pratique d'enseignement du français. Il s'agit pour la plupart d'entre eux de leur première expérience d'enseignement du français. Il est également de notre devoir d'enseignante d'avoir une discussion sur cette expérience d'enseignement avec l'étudiant à la suite de notre visite. Au moment de ces visites, bien avant le début de notre travail de recherche, cette discussion n'était pour nous qu'une simple discussion formative avec l'étudiant. C'est pourquoi nous n'épiloguerons pas trop sur la nature scientifique de la manière dont la visite et l'entretien ont été documentés, la prise de notes.

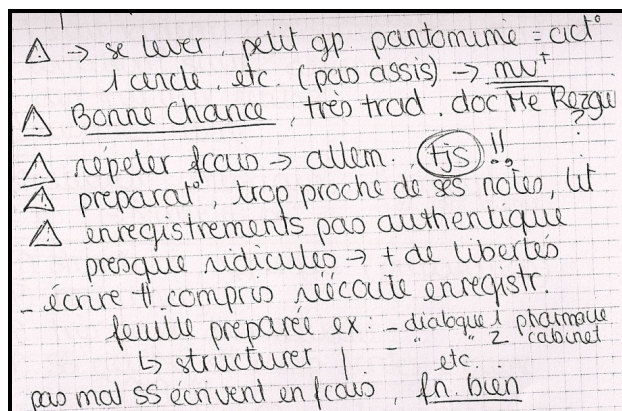


Figure 5: Extrait des notes prises lors de l'observation de Tim.

Ce corpus n'est pas complet. Il ne nous a pas été possible de rendre visite à tous nos informateurs²³⁰. Nous sommes en possession de six notes d'observation de stage pratique sur onze. Pour combler cette lacune, nous avons pu nous procurer, en accord de nos informateurs, le document *Beurteilung – Praktikum 3* de chacun d'entre eux. Il s'agit de l'évaluation notée du stage pratique d'enseignement de la part du maître de stage et du rapport d'auto-évaluation. Ce rapport institutionnel, répondant à des consignes préétablies²³¹, est divisé en deux parties : l'une écrite par le maître de stage qui évalue, l'autre écrite par l'informateur qui auto-évalue son propre enseignement du français.

Il (le rapport de stage) fait partie intégrante des écrits exigés par la formation qui propose ou impose le stage. Il est en principe noté et validé dans le cursus académique. [...] Ces écrits sont des discours adressés, y compris à soi-même (le stagiaire écrit aussi pour lui, s'incluant lui-même). Généralement, c'est un exercice obligatoire, imposé par l'établissement de l'enseignement supérieur [...]. Il s'agit d'un écrit de commande. (Escourrou, 2013, p. 48-49)

230 En effet, ce stage a lieu pour nos informateurs, soit à l'été 2009 (en 1^{ère} année de formation), soit en janvier 2010 (au début de la 2^e année de formation). Notre sélection définitive d'informateurs n'ayant eu lieu qu'en mai 2010, il n'était plus possible d'aller voir nos futurs informateurs enseigner le français en stage.

231 Voir notre présentation du terrain au niveau meso-social, partie 2.

Ce corpus constitue donc une entrée de première importance pour notre travail, elle nous permet de questionner le rôle de médiateur de langue et de culture de nos informateurs et de voir que quelle manière ils investissent ce rôle.

2.2 *Les types de récits d'expériences provoqués :*

En septembre 2010²³², neuf de nos onze informateurs sont venus participer à la constitution d'un autre corpus, la «carte de langue(s) et de mobilité(s)». Il s'agissait en fait d'un pique-nique que nous avons organisé pour remercier ces étudiants d'avoir répondu de manière positive à notre proposition. Cette réunion d'information avait plusieurs objectifs :

- nous présenter en tant que chercheur et étudiante de l'Université de Fribourg, sous un autre jour que celui sous lequel ils nous connaissaient déjà
- présenter aux étudiants les objectifs et les grandes lignes de notre recherche
- faire signer aux étudiants le formulaire bilingue de consentement
- faire remplir aux informateurs une fiche de données biographiques
- faire dessiner aux informateurs leur «carte» de langue(s) et de mobilité(s)
- passer un bon moment informel tous ensemble à boire et à manger

C'est à partir du moment où les étudiants ont signé le formulaire de consentement qu'ils sont devenus pour nous des «informateurs». Nous nous référerons dorénavant à eux uniquement sous cette appellation.

232 Deux informateurs ne pouvaient se joindre à nous en septembre 2010, l'une étant encore en séjour de mobilité institutionnelle en Afrique, et l'autre étant en semestre d'échange *Erasmus* à Carcassonne. Nous avons organisé une deuxième réunion d'information / pique-nique avec elles en mars 2011.

2.2.1 Les fiches de données biographiques

Ces données sont complétées par des questionnaires distribués au début du cycle et destinés avant tout à recueillir des informations biographiques sur les participants (milieu social, langues parlées dans les familles, cursus, but professionnel, contact avec l'étranger, etc.). (Perrefort, 2001, p. 47)

L'utilisation des données biographiques permet de mieux cerner l'apprenant dans le cadre d'une analyse de ses besoins. Ces fiches de données biographiques révèlent certaines informations concernant leur origine sociale. Ce corpus nous renseigne par conséquent en partie sur les capitaux²³³ de départ de nos informateurs, dont nous avons postulé qu'ils pouvaient jouer un rôle dans la construction de leurs représentations du français.

Pour établir notre fiche de données biographiques, nous nous sommes basée sur les questionnaires que propose D. Bertaux (Bertaux, 1997) et sur l'ouvrage *Médiation culturelle et didactique des langues / Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*:

Le questionnaire s'avère pertinent lorsque l'on veut repérer certains facteurs sociaux, déterminer la présence ou l'absence de ceux-ci [...]. On spécifiera souvent, en premier lieu, les déterminants sociaux (sexe, âge), les positions sociales (salarié, professionnel, universitaire), individuelles et familiales (marié/e, célibataire, veuf/veuve), le capital social (catégories des salaires), les conditions sociales (nombre d'enfants). Très souvent, il s'agit de questions de fait. (Zarate, et al., 2003/2004b, p. 40)

Nous avons préféré le terme «fiche» à celui de «questionnaire» afin de ne pas effrayer nos informateurs dans un premier temps, ainsi que pour nous distinguer d'une approche statistique basée sur des questionnaires et qui pourrait passer pour quantitative.

Notre fiche nous permet de typifier notre public et de le classer selon sa génération démographique, son origine géographique, ses antécédents scolaires, ses langues familiales ou autres, sa/ses

233 Tels que définis dans notre étude des expériences d'apprentissage et d'enseignement dans la formation.

religion(s), ses ressources économiques, etc.²³⁴. Nous nous intéressons aux représentations des étudiants «en regard de leurs ressources (capitiaux), de leurs parcours, de leur(s) projet(s), de leurs enjeux sociaux, économiques, identitaires» (Alao, Argaud, Derivry-Plard, & Leclercq, 2008).

2.2.2 *Les cartes de langue(s) et de mobilité(s)*

Les dessins apparaissent davantage comme un moyen d'envisager la transition entre le passé, le présent et le futur, tout en laissant apparaître un certain «entre-deux». [...] Ces dessins apparaissent comme un moyen d'exprimer les frustrations, les obstacles mais aussi les projections dans le futur. (Lemaire, 2012, p. 50)

Le dessin permet de montrer de quelle manière les informateurs mettent en lien les différents éléments de leur parcours, tout en prenant en compte les situations de transition, comme par exemple celle de la formation. Ils ont déjà prouvé leur utilité dans les enquêtes sur les représentations des langues (Castellotti & Moore, 2009). C'est un corpus de recherche scientifique porteur de sens (Castellotti & Moore, 2009), (Marquillo Larruy, 1999), (Krumm, 2008/2011), (Caspari, 2006), (Perregaux, 2009).

Se basant la construction de profils (Richterich, 1998), G. Zarate et A. Gohard-Radenkovic ont avancé la notion d'«identités cartographiées» (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2004, p. 6) en didactique des langues et des cultures. Nous avons repris cette idée de «carte identitaire» pour élaborer notre propre outil de recherche, la «carte» de langue(s) et de mobilité(s). Celle-ci consiste à (re)représenter graphiquement ses propres expériences avec les langues et les mobilités (géographiques, familiales, identitaires, etc.). La «carte de langue(s) et de mobilité(s)» consiste à représenter graphiquement ses propres expériences avec les langues ainsi qu'avec les mobilités. Il s'agit en fait d'une pratique réflexive sur son autobiographie

langagière²³⁵. La carte permet de prendre conscience de son capital en langues ainsi que de son «capital de mobilité» (Murphy-Lejeune, 2003), ce que le dessin classique ou la silhouette, plus figés, ne permettent pas toujours. Suivant l'idée qu'«il appartient à tout individu de dessiner lui-même les contours de sa carte identitaire» (Zarate, Gohard-Radenkovic, 2004: 6), notre carte de langue(s) et de mobilité(s) n'était limitée par aucun contour prédéfini²³⁶. Le parcours correspond à la somme et à la mise en lien des expériences d'un acteur social. C'est justement cette mise en lien entre les expériences jugées par l'acteur comme importantes que se propose de dévoiler notre carte.

Le modèle de la «carte» est plus souple que celui de la «grille» [...]. La «carte» met en place un modèle d'emblée individualisé, indépendant de la morale et de l'idéologie, réponse souple à l'infini kaléidoscope des identités individuelles. Carte qui, au regard du menu imposé, rend visibles les choix ; carte qui livre une lecture explicite des circulations géographiques dans un espace géographiquement arpenté ; carte subjective qui met en lumière des interprétations créatives, redessinant les tracés convenus. (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2004, p. 6)

L'informateur étant un acteur, il lui appartient de dessiner son parcours. Ayant postulé la complexité des parcours et la pluralité potentielle des langues et des mobilités, nous choisissons cependant de laisser la place à d'éventuelle(s) représentation(s) graphique(s) de langue ou de mobilité au singulier. L'identité mise au jour par ce biais va au-delà de la simple identité langagière, il s'agit identité(s) cartographiée(s), évolutive(s), des langues, des mobilités de nos informateurs.

235 Selon la définition que nous en avons donnée dans notre étude des récits d'expériences, partie 3.

236 Reprenant d'une certaine manière l'idée du «portrait de langues» de H.-J. Krumm dont l'objet est «de révéler chez les enfants «l'identité cachée», les représentations subjectives de leur identité linguistique» (Krumm, 2008/2011, p. 111), nous avons pris la liberté de nous en éloigner. Nous avons sciemment laissé de côté la silhouette et les contours qu'elle propose. Nous n'avions pas, comme lui, affaire à des enfants pour qui la méthode de la silhouette «facilite nettement la représentation de leur rapport aux langues», mais à des informateurs adultes dont justement le parcours, et l'histoire étaient au centre de nos questionnements.

La «carte» de langue(s) et de mobilité(s) a été l'un des corpus les plus féconds de notre travail de recherche. Les «cartes» ont été réalisées par nos informateurs lors de la réunion d'information en septembre 2010²³⁷. Les informateurs avaient déjà été sensibilisés à ce type de représentation graphique de la biographie langagière, en ces termes, dans le cadre du module de français 1. Ils avaient alors travaillé avec la silhouette de H.-J. Krumm et l'avaient par la suite mise en pratique lors de leur stage pratique d'enseignement en faisant dessiner aux enfants leur silhouette. Nous désirions leur faire représenter de manière plus flexible et diachronique. Nous espérions obtenir des cartes à «géométrie variable»²³⁸, représentatives de parcours de vie eux aussi à «géométrie variable». La consigne que nous leur avons donnée était la suivante :

Dessinez votre parcours de langue(s) et de mobilité(s) en associant des émotions aux langue(s) et au(x) mobilité(s) et donnez un titre à votre dessin.

Nous avons obtenu des dessins de type extrêmement variés, chronologiques ou symboliques, avec des sens de lecture variés, certains

237 Nous avons expliqué aux informateurs que nous avions nous-mêmes, dans le cadre de nos formations universitaires (DUFLE à l'Université de Bourgogne et séminaires doctoraux à l'Université de Fribourg) eu à dessiner notre carte de langue(s) et de mobilité(s) à deux reprises et que nous avions fait deux cartes très différentes à quelques années d'intervalle, d'où le terme de «géométrie variable». Nous avons promis à nos informateurs de leur montrer nos propres cartes quand ils auraient fini de dessiner la leur. Nous cherchions à les rassurer sur la forme que prendrait leur carte (on ne peut pas la «rater») et à stimuler leur curiosité. Dans tous les cas nous voulions éviter le travers mis à jour par D. Caspari : «Viele Studierende reagieren erst ratlos auf die Aufgabenstellung» (Caspari, 2006, p. 79).

Par ailleurs, les informateurs ont été naturellement autorisés à écrire, dans la langue de leur choix, sur leur dessin. Nous avons mis à leur disposition des feuilles de format A3, toutes sortes de marqueurs, stylos, crayons, de plusieurs couleurs, des ciseaux, de la colle, des feuilles colorées etc. Nous leur avons donné environ une demi-heure pour réaliser leur carte, puis nous leur avons montré comme promis nos propres cartes de langue(s) et de mobilité(s).

238 L'expression «à géométrie variable» (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 59) puis (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012).

utilisant la feuille de manière horizontale, d'autres de manière verticale, etc.

Cette carte est un double travail de conceptualisation puisque les acteurs sont invités à articuler eux-mêmes leurs langues et leurs mobilités. En prenant ainsi en compte les expériences antérieures à la formation des étudiants, nous avons pu mettre en pratique ce «paradigme du cheminement» qui nous semble particulièrement pertinent pour un travail portant sur les parcours de langue(s) et de mobilité(s).

La «carte de langue(s) et de mobilité(s)» était le moyen formidable de donner à toutes expériences la possibilité d'être représentée graphiquement par nos informateurs. Cette carte nous permet non seulement de repérer ces types d'expériences mais laisse par ailleurs la liberté d'en faire apparaître d'autres spécifiques à chaque parcours: que ce soient des événements, des lieux, des personnes, tout est possible avec la carte. Il s'agit du type de corpus le plus ouvert. Enfin, et il s'agit encore d'une spécificité incomparable de ce corpus, la carte donne à voir la manière dont l'informateur relie ces expériences, c'est-à-dire le sens qu'il donne à ces expériences et la manière dont il les articule entre elles. La carte permet mieux encore que tous les autres corpus précédemment cités de mettre en lumière des processus.

2.2.3 Les entretiens semi-directifs

L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. (Blanchet & Gotman, 2007, p. 24)

Le choix méthodologique de l'entretien semble se prêter particulièrement à l'étude des représentations. Parmi les différents types d'entretien, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs dans une approche compréhensive²³⁹. L'objet se co-construit plutôt dans une

239 Selon la définition que nous avons donnée au terme compréhensif dans notre étude des récits, partie 3.

dialectique permanente entre le chercheur et son terrain, terrain que celui-ci ne cesse d'interroger :

La méthode de recueil, l'entretien compréhensif, centrée sur la parole écoutée, détermine ces allers et retours permanents entre exploration d'un terrain concret et mise à distance critique. Le questionnement se déplace sans cesse avec la recherche du sens. L'objet se construit ainsi peu à peu à partir de l'observation, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain (Murphy-Lejeune, 2003, p. 50).

La parole de l'enquêté est le vecteur principal. Le processus co-constructif de l'entretien correspond à ce que Bourdieu nomme «improvisation réglée» (Bourdieu, 1972). La dernière étape de notre recueil était un entretien semi-directif dans une approche compréhensive. Nous avons suivi la démarche proposée par J.-C. Kaufmann pour recueillir ce récit. L'étude des représentations est, selon lui, le terrain de prédilection de ce type d'entretien.

Le recours à l'histoire de vie, recueillie par entretien, a été privilégié pour restituer les processus de transmission des valeurs sur plusieurs générations ainsi que les relations personnelles entretenus face au fait linguistique. (Zarate, 1997/2004, p. 25)

Il était important que le recueil de ce corpus intervienne en dernier puisqu'il sert à mettre les informateurs en «auto-confrontation» avec les quatre corpus précédemment recueillis. L'entretien est donc le lieu de récits verbalisés cette fois-ci. Parmi les différents usages de l'enquête par entretien, on répertorie les entretiens dits complémentaires qui permettent de : «compléter une enquête ou replacer dans leur contexte des résultats obtenus par des questionnaires ou par des sources documentaires» (Blanchet & Gotman, 2007, p. 39). C'est à ce type d'entretien que s'est apparenté le nôtre, nous le verrons plus loin.

De la même manière, on peut soumettre à ses informateurs le même «guide d'entretien» en cherchant à déclencher chez eux des récits faisant émerger leurs représentations du bilinguisme (Matthey, 2000, p. 32), nous avons nous aussi mis au point notre «canevas». Certains appellent cet outil qui est à la base de l'entretien le «guide

d'entretien» (Bertaux, 1997, p. 60), d'autres le nomment «guide» (Blanchet & Gotman, 2007), d'autres encore l'appellent «grille» (Kaufmann, 1996) ou «canevas» (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 81). C'est ce dernier terme que nous avons choisi parce que l'utilisation que nous en avons faite semblait plus en accord avec la définition associée à ce terme «ensemble des points principaux, trame d'un ouvrage, d'un exposé, schéma général» (Larousse, 2005). Le canevas «structure l'interrogation mais ne dirige pas le discours» (Blanchet & Gotman, 2007, p. 62), il est compatible avec le type d'entretien pour lequel nous avons opté. Il se construit autour des hypothèses de départ. Pour l'élaboration de notre canevas²⁴⁰, nous nous sommes basée néanmoins sur J.-C. Kaufmann (Kaufmann, 1996, p. 44).

Les questions de notre canevas reprenaient les grands thèmes que nous souhaitions aborder avec nos informateurs, ceux dont nous avons postulé l'importance (capitaux linguistiques familiaux, expériences d'apprentissage, d'enseignement, de formation, de mobilité(s), etc.), mais également ceux qui avaient émergé d'une première phase de repérage sur les quatre corpus précédemment recueillis. Nous allons le voir, cette auto-confrontation avait une fonction à la fois de contrôle de nos premières interprétations et d'approfondissement de celles-ci.

3. Le recueil des entretiens en auto-confrontation

L'entretien semi-directif a constitué un élément-clé pour l'analyse de nos différents corpus puisqu'il nous a permis de revenir en auto-confrontation sur les expériences de nos informateurs. Nous avons ainsi obtenu d'eux un premier niveau d'interprétation (le leur) de leurs expériences.

240 Notre canevas se trouve en annexe 11.

3.1 *Le travail de repérage préalable*

Pour chaque entretien, nous nous sommes préparée de la même manière, en effectuant un minutieux travail de repérage sur tous les corpus du même informateur que nous avons préalablement recueillis : carte de langue(s) et de mobilité(s), rapport de séjour de mobilité, le cas échéant notes prises lors de l'observation du stage pratique d'enseignement, fiche de données biographiques, repérage éventuel sur des cartes géographiques des villages et des lieux mentionnés, recherches sur les professions, religions ou concepts qui ne nous étaient pas familiers, etc. L'idée était de s'imprégner du « cas » de chaque informateur. Il se créait ainsi une espèce de canevas bis, propre à chaque informateur, en surimpression du canevas d'entretien commun à tous les informateurs²⁴¹.

C'est à cette étape de notre travail que nous avons utilisé pour nous-même une forme de « journal de bord »²⁴². Ainsi, avant chaque entretien, il servait à nous « vider », c'est-à-dire à coucher sur le papier notre opinion personnelle sur l'informateur (certains nous sont sympathiques, d'autres pas du tout, etc.), ce dont nous nous rappelions de

241 Nous mettons en annexe 14 le canevas bis utilisé pour l'entretien d'Eveline pour illustrer ce propos.

242 Cet outil, traditionnellement utilisé en anthropologie de la communication dans le cadre d'observation participante, nous a permis de dater nos analyses et d'en retracer l'évolution diachronique. Avec l'observation participante, il s'agit de se détacher de ce que l'on sait ou croit savoir pour tenter de comprendre l'individu avec un regard naïf. Nous ne sommes toutefois pas « participante » au sens littéral du terme. Nous ne sommes pas devenue nous-même étudiante de la PHIVP, bien que nous nous soyons impliquée personnellement dans notre recherche. La participation du chercheur n'étant naturellement pas neutre, nous verrons que nous avons été très présente, à divers titres, au sein même des récits. En cela, notre démarche s'est apparentée à de l'observation participante. Le journal de bord est aujourd'hui fréquemment utilisé en didactique des langues et des cultures (Gohard-Radenkovic, et al., 2012). Repris par Y. Winkin (Winkin, 1996/2001) mais initié par B. Malinowski qui n'hésitait pas à utiliser son « journal d'ethnologue » pour exprimer sa colère voire son mépris envers les populations qu'il étudiait (Malinowski, 1967/1985), le journal de terrain est un outil très personnel, dont on fait usage mais que l'on choisit rarement de rendre public, qui a eu pour nous aussi une fonction émotive.

personnel sur cet informateur lorsqu'il/elle avait été notre étudiant auparavant, toutes nos hypothèses d'interprétation concernant les corpus en présence et surtout toutes les représentations de la langue que nous pensions pouvoir lui attribuer, nos conjectures concernant sa motivation (ou son absence de motivation) à enseigner le français par la suite, etc. Nous avons ainsi écrit à la main entre trois et six pages de «pensées» / «pré-pensées» sur nos informateurs. Cet outil était pour nous qui ne sommes pas vraiment étudiante à la PH IVP mais qui tentons seulement en tant que chercheur de pénétrer ce terrain, une soupape, un «Ventil» comme on le dit si bien en allemand, pour canaliser et exorciser nos frustrations et nos pensées invincibles. Le but était de pouvoir mieux les oublier et de pouvoir tendre à une objectivation maximisée lors de la tenue de l'entretien. En cela, le journal de bord s'est révélé être un instrument extraordinaire.

Le journal a donc également eu une fonction réflexive et analytique puisque nous sommes allées après l'entretien systématiquement revoir nos notes et les annoter. Il était intéressant de relire ce que nous avons écrit avant l'entretien pour vérifier nos hypothèses d'interprétation. Parfois, ce qui nous était livré lors de l'entretien venait confirmer nos hypothèses, d'autres fois en revanche, elles s'avéraient relever du pur fantasme de notre part.

3.2 Le choix de la/les langue(s) de l'entretien

Nous avons effectué nos onze entretiens semi-directifs de novembre 2010 à mai 2011. Ces entretiens étaient enregistrés et suivis par une prise de notes. Les informateurs au début de chaque entretien étaient informés de cette double documentation. Ils avaient le choix de s'exprimer en allemand, en suisse-allemand, en français, en anglais, voire de mélanger ces langues²⁴³. C'est ainsi que nous avons effec-

243 Nous espérions ainsi neutraliser en partie le pouvoir symbolique que constitue le fait de devoir s'exprimer avec nous (déjà en position asymétrique) dans une langue qui est notre langue première, mais une langue étrangère pour la plupart de nos informateurs.

tué six entretiens en français, deux entretiens en allemand, et trois entretiens mixtes : un français – allemand, un français – anglais et un allemand – anglais. Aucune justification n’était attendue de leur part. Pourtant, tous les informateurs se sont sentis obligés d’en donner une pour le choix de leur(s) langue(s). Voici les raisons avancées par les trois informateurs qui n’ont pas choisi le français.

« C’est meilleur en allemand, comme ça tu as plus des informations » Entretien de Julia (00.20)

*« Auf Deutsch, ich glaube, dass es besser wird »*²⁴⁴ Entretien de Mirjam (02.00)

« En français, c’est pas une bonne idée avec moi. » Entretien de Tim (1.30)

Il nous a semblé pertinent de le mentionner parce qu’elles ont toutes trait à une autoreprésentation dévalorisante des compétences en langue par les informateurs eux-mêmes, qui ne sont pourtant pas tous faibles en français. À l’inverse, nous avons été particulièrement surprise par le choix de deux de nos informateurs, très faibles en français, de conduire l’intégralité de l’entretien en français. Voici les arguments avancés :

« J’avais essayer en français, pour moi tu sais, c’est vraiment difficile le français mais c’est bien pour moi un peu être en forme ». Entretien de Walter (03.00)

« Je veux essayer en français mais je fais beaucoup des fautes. Je vais essayer. » Entretien d’Eveline (04.00)

3.3 Le choix du lieu

Nous savons que le choix de « la scène » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 68), c’est-à-dire le lieu de l’entretien, n’est pas anodin et influence les témoignages. Tous les entretiens se sont déroulés dans une petite salle de la PH IVP que nous avons réservée à cet effet. Cette toute

244 *« En allemand, ça sera mieux, je crois. ».*

petite salle, lumineuse et à l'écart du reste du bâtiment (la plupart de nos informateurs n'en connaissait pas l'existence auparavant et ont parfois même eu du mal à la trouver), se prêtait bien à l'entretien et à la confidentialité²⁴⁵. La rencontre, se passant sur le terrain de l'institution, prenait du même coup une teinte institutionnelle, ce qui ne facilitait pas forcément pour les informateurs (surtout nos anciens étudiants) la distinction entre le rôle d'enseignante et le rôle de chercheur. Cependant, le côté «petite pièce secrète et cachée» au cœur de l'institution nous a semblé bénéfique.

3.4 La phase exploratoire

À l'automne 2010 nous avons effectué la phase «exploratoire» de notre recueil avec nos deux premiers entretiens :

L'entretien exploratoire est une technique étonnamment précieuse : elle constitue une des phases les plus agréables d'une recherche : celle de la découverte, des idées qui jaillissent. [...] Dans le cadre de l'entretien compréhensif, cette phase est uniquement justifiée par quelques aspects techniques, la mise au point d'instruments, principalement de la grille de questions, qui a besoin d'être expérimentée une ou deux fois, puis critiquée, avant d'être vraiment rédigée (Kaufmann, 1996, p. 38).

Cette phase fut effectivement «jouissive». Elle nous a permis de «tâter» le terrain, d'évaluer la pertinence de notre grille d'entretien et de réajuster, si besoin est, nos questions et nos méthodes. Nous avons pu mettre à l'épreuve notre canevas d'entretien et essayer enfin de

245 Afin de les mettre à l'aise le plus possible et de dédramatiser la situation formelle d'entretien, tous les informateurs étaient accueillis avec des petits gâteaux, du chocolat et de l'eau minérale. Afin de donner l'exemple et d'encourager nos informateurs à oser manger et boire pendant les entretiens, nous avons souvent nous-même mangé et bu. À la fin de l'entretien, l'informateur pouvait repartir avec les restes de gâteaux et de chocolat. La plupart des informateurs n'a cependant pas osé et a poliment refusé, quelques-uns au contraire, ravis, repartaient avec une boîte de chocolats.

mettre en pratique les idées développées. Cette phase nous a également permis de mieux comprendre quel chercheur nous sommes afin de nous sentir encore plus à l'aise dans cette position lors d'entretiens futurs, bien que nous ayons toujours été très à l'aise avec cet outil qui correspond à la conception que nous avons de la relation qui se met en place entre chercheur et informateur.

Le choix du premier informateur qui nous a accordé un entretien n'a pas été difficile. Une informatrice se préparant à aller passer le 6^e et dernier semestre de sa formation en Colombie, son entretien devait impérativement avoir lieu avant la mi-décembre, date de son départ. Ce tout premier entretien a duré deux heures et quarante-cinq minutes, ce qui évidemment semble beaucoup trop long. Cette phase exploratoire nous a permis de réfléchir à ce souci méthodologique, et de faire par la suite davantage attention à mieux diriger l'entretien (d'où l'avantage de la partie « directive » de cette démarche « semi-directive »). Nous avons par exemple dû parfois modérer notre empathie naturelle, en particulier lorsque le sujet de la discussion n'était pas directement lié à nos questionnements, afin d'éviter les digressions qui ne renseignent pas directement l'objet de notre recherche.

3.5 Le rôle de l'empathie

Le courant phénoménologique de l'approche compréhensive se base sur la faculté d'être à l'écoute, d'entrer dans l'altérité : « comprendre, c'est perdre un peu de soi pour gagner un peu de l'autre » (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 143). L'empathie fait parfois peur au chercheur qui redoute qu'elle ne vienne biaiser son travail. Si elle est en effet parfois vue dans les milieux scientifiques comme contre-productive, « L'empathie est un trait individuel largement associé aux sentiments et attitudes privés, et trop subjectif pour constituer une question scientifique sérieuse » (Iriskhanova, Roecklinsberg, Ozolina, & Zaharia, 2003/2004, p. 109-140). On sait cependant qu'elle « constitue l'une des caractéristiques aidant les enseignants à mettre en place un environnement favorable, efficace et soutenant l'appren-

tissage» (Iriskhanova, et al., 2003/2004, p. 109-140). Nous tenons d'ailleurs à rappeler que l'empathie joue un rôle à part entière dans la re/co-construction de récits par le chercheur et l'informateur, c'est-à-dire dans un premier niveau d'analyse. Constitutive de cet instrument, l'empathie aide à déclencher ce que Bourdieu appelle «le bonheur d'expression» (Bourdieu, 1993, p. 915). En choisissant une approche compréhensive, l'enquêteur s'engage activement dans l'entretien et encourage l'informateur à en faire autant (Billiez & Millet, 2001, p. 41) et nous n'avons pas hésité, quand l'occasion s'en présentait, à faire usage avec nos informateurs de techniques liées à l'empathie telles que les relances «dans l'intention de les inciter à décrire plus précisément leurs pratiques» (Xie, 2008, p. 59). Par excès d'empathie même, il nous a parfois été difficile d'éviter de jouer le rôle de «la copine sympa et compatissante». Notre curiosité, cette «immense soif de savoir» (Kaufmann, 1996), nous poussait à entrer parfois dans d'interminables digressions qui pouvaient mettre en péril l'objet de l'entretien. Ainsi, il nous fallait trouver le moyen de «rester modeste et discret: c'est l'informateur qui est en vedette» (Kaufmann, 1996, p. 51). Nous avons pris le parti de rester fidèle à nous-mêmes et de ne pas forcément la réprimer, mais simplement de la canaliser.

L'enquêteur commence par un rôle de composition: il est gentil, réceptif, et accueille très positivement tout ce qui est dit. C'est un instrument, qui l'aide à faire parler, pour entrer dans le monde de l'informateur. (Kaufmann, 1996, p. 51)

Au terme de notre phase exploratoire, nous avons fait de l'empathie ce qui s'est avéré être un redoutable outil de chercheur, se prêtant particulièrement à la confiance²⁴⁶. L'empathie avait alors pour fonction discursive l'encouragement à la confiance. «Vous trouverez votre propre style. Soyez vous-même, le plus naturel possible» (Bertaux, 1997, p. 62). C'est ainsi que nous avons trouvé non seulement notre style, mais surtout que nous avons élaboré nos instruments de chercheur.

246 Selon la typologie des fonctions discursives, (Iriskhanova, et al., 2003/2004, p. 124).

Nous ne sommes cependant pas dupe et nous imaginons bien que l'empathie a pu stratégiquement, ou inconsciemment, être utilisée également par nos informateurs envers nous, par exemple lorsque l'un d'entre eux nous demandait au terme de l'entretien : « Et toi ? Ça va avec ce doctorat ? Tu y arrives avec ton travail ici ? ». J.-C. Kaufmann nous annonce que « L'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté » (Kaufmann, 1996, p. 17) ou bien encore que « tout est bon pour faire parler » (Kaufmann, 1996, p. 55). Ainsi, la confiance encourageant la confiance, il nous est ainsi arrivé de raconter nous-même une petite anecdote personnelle allant dans le sens de ce qui était dans un premier temps, timidement avancé par un informateur. Encouragé, celui-ci développait alors son propos. L'empathie nous a donc aidée²⁴⁷. Dans un souci d'exactitude, nous n'hésitions pas à demander des précisions en illustrant par un exemple personnel afin d'être certaine d'avoir bien cerné la logique de l'informateur.

247 En se glissant dans la peau du chercheur, il fallait certes être « soi-même », mais toujours garder à l'esprit le contexte de l'entretien qui n'a, malgré les apparences et la bonne humeur qui a toujours régné lors de nos entretiens. « Le ton à trouver est beaucoup plus proche de celui de la conversation entre deux individus » (Kaufmann, 1996, p. 47). Il ne s'agit pas d'une discussion naturelle entre deux copains autour d'un café, mais bien un entretien semi-directif orchestré, produit dans le cadre d'un travail de recherche, ce dont témoigne en permanence le dictaphone posé sur la table. Si le chercheur inexpérimenté et enthousiaste que nous avons été lors de la phase exploratoire a pu avoir tendance à l'oublier, à s'oublier, l'informateur, lui, le sait bien. Ainsi, grâce à cette phase exploratoire, nous avons pris conscience de ce biais potentiel et avons par la suite toujours essayé de garder en mémoire notre rôle de chercheur. Notre second entretien exploratoire a duré une heure et quarante-cinq minutes et les neuf entretiens suivants qui se sont déroulés de mars 2011 à mai 2011, à raison d'un entretien par semaine, n'ont jamais dépassé les deux heures. La phase exploratoire avait été bénéfique.

3.6 La transcription des entretiens

Nous avons pris la décision de ne pas transcrire l'intégralité de nos entretiens semi-directifs. Nous avons fait une sélection de moments, de phrases, d'anecdotes qui nous ont paru éclairantes pour notre problématique et de ne transcrire que cela : « ni la transcription ni même l'enregistrement ne sont indispensables » (Bertaux, 1997, p. 69). Nous avons par exemple volontairement laissé de côté les discussions sur le système de la naturalisation en Suisse, sauf pour les informateurs qui sont personnellement concernés et pour lesquels cela nous a même semblé être un élément constitutif de leurs représentations, ou sur le tourisme étranger en Suisse ou bien les longues critiques qui étaient faites à propos de certains cours, certains enseignants ou employés de la PHBern, sauf si ces critiques se répétaient d'un informateur à l'autre, ou bien encore les abondants détails de relations entre les diverses membres de la famille de nos informateurs qui, le plus souvent ravis, nous « racontaient leur vie ». Nous avons par conséquent opté pour une transcription « fragmentée et partielle » (Kaufmann, 1996, p. 81). La sélection initiale des passages que nous avons choisis de transcrire a donc été faite en fonction des questions de notre canevas. La transcription initiale n'ayant cependant rien de définitif, rien n'empêchait par la suite, à la réécoute d'un entretien, d'y ajouter d'autres moments qui ne nous avaient pas paru significatifs dans un premier temps, d'où la nécessité de fréquentes réécoutes.

Compte tenu de la nature de l'analyse envisagée et dans le but de faciliter le traitement des données recueillies, nous avons décidé de ne pas adopter une convention de transcription classique. En effet, nous ne procédons pas à une analyse conversationnelle des traces discursives des représentations des enseignants, mais notre attention se portera en particulier sur les aspects thématiques, manifestés par leur mise en mots. (Ferreira Da Silva, 2012, p. 115)

Nous n'avons pas choisi d'utiliser un système conventionnel classique de transcription. Nous avons choisi de ne pas transcrire systématiquement ni nos propres interventions, ni les hésitations, ni les signes comportementaux de nos informateurs (rires, sourires, pincement de

doigts, etc.), sauf si ceux-ci nous paraissaient extrêmement curieux, inhabituels ou significatifs. Nous avons également laissé volontairement de côté le travail du paraverbal (hésitations, sourires, gestes, etc.) lors de nos analyses.

(La retranscription littérale) se justifie lorsque l'analyse porte sur les éléments modaux du discours, ou sur le rapport du locuteur au discours. La transcription écrite qui adopte, à des degrés divers, les conventions grammaticales et formelles du texte écrit tend au contraire à effacer les traces expressives du discours au profit des éléments de contenu. (Blanchet & Gotman, 2007, p. 113)

Cherchant justement par la suite à faire une analyse thématique, nous avons transcrit le récit de nos informateurs, sans utiliser les systèmes classiques de conventions de transcription. Ces transcriptions n'étaient pour nous qu'un instrument de travail et non un corpus, le corpus étant l'entretien lui-même, mais un patchwork de moments qui nous ont semblé forts lors de l'entretien. Bien que nous ayons opté pour une transcription partielle, chaque transcription compte environ une dizaine de pages. S'il est vrai que nous avons respecté la syntaxe, les éventuelles erreurs et le style oral de nos informateurs pour la transcription écrite des entretiens, il nous a fallu cependant prendre certaines décisions au niveau orthographique, notamment lors d'invention de mot ou d'erreurs grammaticales. À titre d'exemple, nous avons mis en annexe 12 un extrait de la transcription de l'entretien effectué avec Walter.

3.7 L'auto-confrontation

Les entretiens complémentaires permettent alors l'interprétation de données déjà produites. (Blanchet & Gotman, 2007, p. 43)

En auto-confrontation, le récit graphique est doublé du récit oral, il prend des dimensions extrêmement riches de sens. Nous avons souhaité confronté nos informateurs à leurs récits (Caspari, 2006). Dès le second entretien exploratoire, nous avons mis au point une

manière de co-construire notre entretien avec l'informateur qui s'est révélée fonctionnelle et appréciée. Ainsi, tous les corpus précédant l'entretien étaient mobilisés: la fiche de données biographiques, le rapport institutionnel de stage pratique d'enseignement, le rapport de séjour de mobilité, ainsi que la carte de langue(s) et de mobilité(s). Ces récits étaient disposés sur la table et les informateurs étaient invités, s'ils le souhaitaient, à les manipuler, lire, regarder, utiliser comme support, etc. à tout moment de l'entretien. Les informateurs n'avaient pas eu accès au canevas d'entretien à l'avance, mais ce canevas était également posé sur la table avec les autres documents et les informateurs y avaient accès durant l'entretien, ce qui leur permettait de savoir où l'on en était ou bien de décider de la question suivante à traiter. En tant qu'acteurs, les informateurs ont doublement participé: à la conception des récits ainsi que, dans un deuxième temps, à l'interprétation en auto-confrontation de ces récits.

Tous nos informateurs ne se sont pas permis de tenir les rênes de leur entretien, mais certains ont bel et bien utilisé les documents mis à leur disposition pour pointer du doigt un moment important, par exemple sur leur carte de langue(s) et de mobilité(s) en disant «*c'était là!*» ou bien encore pour changer de sujet au milieu d'une phrase en se rappelant quelque chose à la vue d'un des documents: «*ah oui, et puis il y a eu ça aussi...*», comme par exemple avec Walter:

«Quand j'étais dans cet temps, ici, là... (Il pointe du doigt sur la carte), j'avais eu beaucoup des copains...» Entretien de Walter (1.53.40)

Lisa quant à elle s'est saisie dès le départ des documents à disposition, les a regardés, consultés et a commencé elle-même la discussion en reprenant certains éléments extraits des corpus, sans que nous ayons eu à lui poser de question. Nous avons seulement consulté notre canevas d'entretien à la toute fin de l'entretien pour vérifier que nous n'avions pas oublié de point important. Nous nous sommes parfois appuyée sur les documents à disposition, comme par exemple avec Johanna. Elle nous avait expliqué d'une part être

tombée amoureuse d'un musicien Burkinabé et d'autre part avoir appris à jouer du djembé lors de son séjour au Burkina Faso. Nous lui avons alors demandé :

Nous : « Et ça, (en pointant du doigt les petits cœurs qu'elle avait dessinés sur sa carte à côté des instruments burkinabés), c'est en apprenant à jouer au djembé ? »

Johanna : « Oui ! (et elle se met à rire) ». Entretien de Johanna (01.25.10)

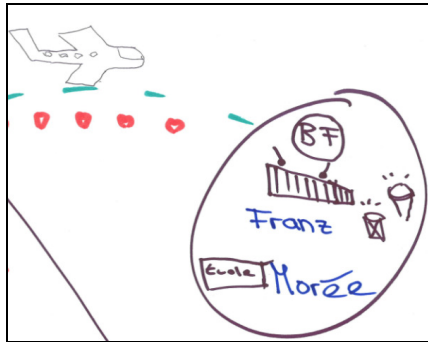


Figure 6: Détail de la carte de Johanna.

De plus, nous expliquions aux informateurs qu'ils avaient également accès à tout moment de l'entretien aux notes que nous prenions et pouvaient lire ce que nous écrivions et vérifier ou commenter nos notes au fur et à mesure. L'idée était de les mettre à l'aise, de jouer la carte de la transparence et de leur montrer que, dans le cadre de cet entretien, ils sont de véritables «co-acteurs» (Gohard-Radenkovic, 2006c), (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune, 2008/2011) pour qualifier tous les individus ou groupes sollicités en situation de mobilité. En tant que co-acteurs de notre recherche, nos informateurs étaient activement sollicités. Lorsqu'au cours de l'entretien par exemple, nous rencontrons un mot que nous ne connaissons pas, soit parce que notre niveau d'allemand ne le permettait pas, ce qui est arrivé plusieurs fois, soit parce qu'il s'agissait d'un nom de ville ou d'une pratique culturelle que nous ne connaissons pas, nous avons pu donner directement notre calepin à l'informateur et celui-ci com-

plétait nos notes. Ainsi nous avons mis en place une forme de co-écriture «à quatre mains» et de co-documentation de nos entretiens puisque notre écriture se mêlait à celle de notre informateur.

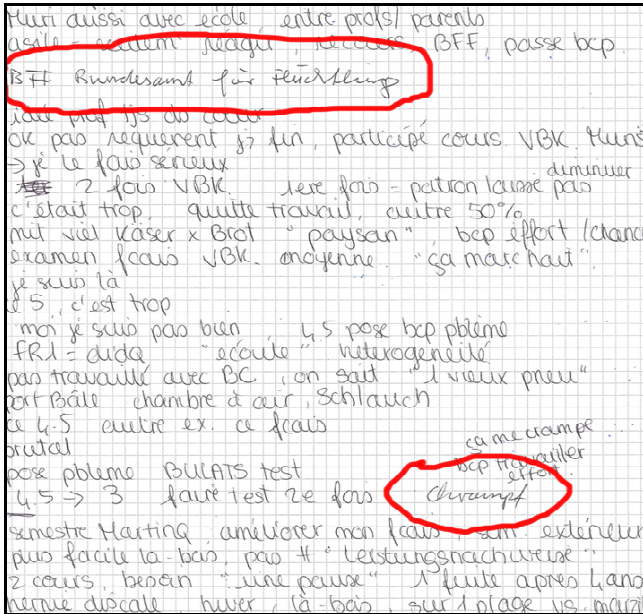


Figure 7: Extraits des notes prises lors de l’entretien de Walter.

Une autre fois par exemple, Walter s’est adressé à nous en plein milieu d’une phrase pour nous demander le stylo et se mettre à dessiner un petit schéma pour illustrer son propos :

« C’est un autre exemple que le français me fait problème. Par exemple... Tu me donnes le stylo ? » Entretien de Walter (37.10)

Les modalités mêmes de l’entretien se sont construites au cas par cas. Véritable co-construction à l’œuvre, certains moments de l’entretien semblaient magiques, véritables états de grâce pour le chercheur. Les informateurs ont semblé particulièrement à l’aise avec la démarche et nous avons pu constater que certains prenaient plaisir à se raconter.

Walter par exemple n'a pas hésité après une heure et trente minutes d'entretien à prendre notre dernière question très au sérieux :

Nous : « Bon alors, moi j'ai fini mais toi si tu as encore... »

Walter (nous coupant quasiment la parole) : « Oui, also... Je veux te seulement raconter que... » Entretien de Walter (1.38.04)

Alors que l'entretien avait déjà été long, il « enchaîne » sur quinze minutes de monologue, pour s'assurer d'avoir bien mis en évidence un point qui lui paraissait central. Il est par ailleurs intéressant de noter que notre dernière question : « Est-ce qu'il y a une question que tu aurais aimé que je te pose et que j'aurai oubliée ? » n'a jamais rencontré de réponse à part le cas de Walter et celui de Rahel. La « co »-construction des corpus et du sens à leur donner sous-entend également que le chercheur n'est pas absent de sa recherche, mais au contraire l'influence de diverses manières.

Il a fallu un certain temps aux novices interviewés pour qu'ils « oublient » que le chercheur qui les questionne fut, durant toute une période de leur formation en École normale, responsable de la pratique professionnelle. (Petignat, 2009, p. 79)

Nos informateurs sont bien conscients de notre statut institutionnel. Lorsque je demande à Tim pourquoi il a écrit en plusieurs langues sur sa carte de langue(s) et de mobilité(s), il répond :

*« Das Französisch ist einfach wegen dir, weil du, eben Dozent – Schüler, also von früher her... Das ist, glaube ich, deshalb es hier ein bisschen Französisch gibt. »*²⁴⁸ Entretien de Tim (31.00)

Tim reconnaît notre présence à nous, francophone, et ajuste son dessin en fonction de ce que nous représentons pour lui : l'ancienne enseignante de français. Nous sommes donc présente dans nos corpus. Lisa n'hésite pas à nous dessiner et à nous nommer directement dans sa carte de langue(s) et de mobilité(s). Pour elle aussi, nous représentons l'enseignante de français :

248 *« Le français, je pense que c'est à cause de toi, parce que tu sais, nos rapports prof-élève d'avant.... Je crois que c'est pour ça qu'il y a un peu de français ».*

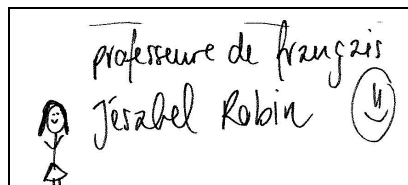


Figure 8: Détail de la carte de Lisa.

Notre double statut a imposé une tension permanente entre notre «engagement» personnel et la «distanciation»²⁴⁹ que nous tentions de mettre en place dans la relation avec nos informateurs. Nous ne sommes cependant pas la seule enseignante de langue à être dessinée ou nommée sur la carte de Lisa et il n'est d'ailleurs pas étonnant en soi de voir apparaître des enseignants de langue(s) sur une carte de langue(s) et de mobilité(s). Lisa nous expliquera d'ailleurs avoir dessiné les personnes qui ont joué un rôle dans sa relation au français. Dans tous les cas, il faut bien comprendre l'impact que peuvent avoir les conditions de production des cartes de langue(s) et de mobilité(s) sur les cartes elles-mêmes. Nous sommes également présente, bien que de manière plus cachée, lors de l'entretien semi-directif, lorsque l'informateur nous prend à parti :

« Quand on est petit, on apprend ça en première année, t'es d'accord? Et bien j'ai appris à écrire en français qu'en 5^e classe » Entretien de Lisa (37.10)

Ces traces de l'oralité, typiques du récit informel, nous indiquent que les informateurs se sont sentis en confiance. Ils ont voulu nous impliquer directement dans leur récit. Nous n'étions cependant pas surprise d'être présente, nous l'avions anticipé. Notre démarche ayant trait à une forme d'observation participante, la tension entre «engagement» et «distanciation»²⁵⁰ était permanente et inévitable dans

249 Voir le chapitre «Notre positionnement par rapport au terrain», partie 2, et notamment ce que nous avons dit au sujet de *Engagement et distanciation* de N. Elias (Elias, 1983/1993).

250 Ibid.

le type de relation que nous avons mis en place avec nos informateurs. Il était nécessaire pour nous de mettre les corpus en relation les uns avec les autres afin qu'ils se parlent, se fassent parler les uns les autres, se fassent écho, s'interprètent, se questionnent, se répondent et même se contredisent pour mieux se réinterroger. Grâce à l'auto-confrontation, nous avons mis en place une véritable « dialectique des corpus » et entre les corpus pour mieux cerner les limites et les apports de chacun.

Nous avons pu observer à de nombreuses reprises lors des entretiens semi-directifs la co-construction escomptée. En effet, nous avons parfois vu et entendu les informateurs prendre eux-mêmes conscience de quelque chose par le fait même de se raconter :

« Je réfléchis de cette temps et la madame était aussi prof primaire et peut-être c'est aussi elle qui m'a donné quelque chose pour faire maintenant prof. Peut-être <unbewusst> ». Entretien d'Eveline (45.05)

« Quand on [mes frères et moi] était petits, on pouvait se parler en suisse-allemand et puis elle [notre mère] comprenait pas, tu vois. Maintenant elle comprend tout, c'est plus possible mais au début des fois... C'est méchant si on y pense maintenant... » Entretien de Lisa (19.00)

« Ich hatte mich noch nie so viel Gedanken gemacht bezüglich Erziehung und Französisch ! »²⁵¹. Entretien de Mirjam (1.39.40)

Les entretiens eux-mêmes sont importants dans le processus réflexif des informateurs :

c'est probablement l'entretien que nous avons proposé qui a permis l'émergence à la conscience de ce lien entre la pratique actuelle de l'enseignant et la formation dans les stages. Plusieurs novices nous ont d'ailleurs avoués ne s'être jamais posé ces questions avant notre entretien. (Petignat, 2009, p. 199)

Nous avons fait la même expérience de co-construction de l'objet à travers nos différents corpus et notamment à travers l'entretien.

251 *« Je ne m'étais encore jamais autant posé de questions à propos de l'enseignement et le français ! ».*

L'entretien a permis à nos informateurs de se positionner eux-mêmes face à leur future pratique professionnelle : certaines idées sont apparues comme une révélation, grâce à l'entretien. Notre expérience fait écho à ce que déclare M. Byram : «L'interviewé parle explicitement de l'effet de l'entretien : [...] *I hadn't thought of that one before*» (Byram, 1997, p. 73). Notre choix d'entretien était adapté. Sa mise en pratique était agréable pour le chercheur et a permis de révéler de l'expérientiel à l'informateur ainsi qu'au chercheur. Ce n'est cependant pas le monopole de l'entretien que de participer à cette co-construction. Nous en avons trouvé des traces aussi bien dans les rapports institutionnels que dans les corpus que nous avons provoqués. Le récit, quelle que soit sa forme, est de nature réflexive. Il permet une forme de libération et souvent de renégociation avec les expériences.

4. L'anticipation de biais méthodologiques

La nature institutionnelle et imposée de certains corpus offre une propension au biais méthodologique.

Les rapports écrits [...] étaient dominés par ce destinataire caché et interféraient dans la présentation de soi, dans la présentation de son vécu avec l'idée de ne pas décevoir le lecteur. La tentation est donc grande pour l'étudiant de s'inscrire dans le discours « attendu », de discours « interculturellement correct », bref promouvant l'image du « bon » étudiant Erasmus qui a mérité sa bourse et la confiance de son institution. (Gohard-Radenkovic, 2006a, p. 91)

Il convenait de garder toujours à l'esprit les conditions de production des corpus auxquels nous aurons affaire. Étant à la fois « praticien » et « chercheur » (Kohn, 2001) par rapport à notre terrain puisque notre recherche a lieu sur notre lieu professionnel. Nous avons envers nos informateurs un double statut : émique et étique et avons dû négocier le dialogique entre ces deux positions.

Pour l'informateur, l'enquêteur idéal est un personnage étonnant. Il doit être un étranger, un anonyme, à qui on peut tout dire puisqu'on ne le reverra plus, qu'il n'existe pas en tant que personne jouant un rôle dans son réseau de relation. (Kaufmann, 1996, p. 53)

Nous n'entrons pas dans la description de «l'enquêteur idéal». Notre double statut nous a cependant permis d'aborder notre objet selon différents angles de vue. Il présentait des avantages indéniables : nous connaissions déjà nos informateurs, ce qui nous a permis de les sélectionner selon leur profil et d'entrer facilement en contact avec eux ; nous avons eu accès aux corpus institutionnels ; nous avons pu observer certains informateurs lors de leur stage sans «éveiller de soupçon», etc. Ce double statut présentait aussi des inconvénients dont le biais méthodologique est le travers majeur.

Il est frappant de constater combien très souvent les informateurs entrent dans le rôle de bons élèves, prenant très à cœur l'entretien et s'appliquant pour bien répondre à chacune des questions. (Kaufmann, 1996, p. 62)

Un des travers les plus connus de l'entretien est le souhait des informateurs de «bien répondre» à la question posée. Avec notre double statut, nous avons été on ne peut plus exposée à ce biais.

On peut trouver salutaire qu'il (le chercheur) se pose la question du type de relation que sa présence et son regard instaurent avec ceux qui en sont l'objet, surtout si sa position sociale et la leur sont déjà fortement dissymétriques. (C. Berger, 2004, p. 115)

Nous nous sommes posé la «question du type de relation» que nous pouvions avoir nos informateurs de par notre statut. C'est afin de minimiser toute complaisance ou toute pression et d'instaurer un climat de confiance que nous avons travaillé uniquement avec des étudiants de dernière année²⁵².

252 Il a été difficile pour certains informateurs de ne pas nous considérer comme enseignante, même dans le cadre du projet de recherche. Rahel nous avouera par exemple lors d'une discussion privée, en dehors du contexte de notre travail de recherche, qu'elle n'a accepté de participer au projet que par «peur» d'une

Tim exprime sa perplexité lorsqu'il réalise que le type de relation qui s'est mise en place entre nous dans le cadre de notre recherche n'est pas celle que nous entretenions auparavant: «Das ist speziell, wir kennen uns von früher»²⁵³ (32.20). Cette remarque montre bien que des processus se sont mis en marche pour renégocier nos statuts réciproques: Tim n'était plus étudiant, mais informateur, nous n'étions plus enseignante, mais chercheuse. Nous avons dû nous «positionner sur la scène» (Goffman, 1973). Les codes avaient changé, les rôles avaient changé, il nous a fallu nous ajuster.

Le repositionnement social n'a pas toujours été simple pour nous non plus. Nous avons dû souvent refréner notre habitus d'enseignante de français pour ne pas corriger la production orale de nos informateurs quand ceux-ci faisait l'effort volontaire de s'exprimer en français. Non pas que nous corrigions habituellement, en «bon petit soldat de la République française», toutes les erreurs de langue de nos étudiants. Notre travail d'enseignante consiste entre autres à aider nos étudiants à améliorer leur expression. Nous avons dû lutter contre cette «déformation professionnelle». Cependant, nous nous sommes permis d'aider nos informateurs quand ils cherchaient un

quelconque répercussion sur ses notes. Nous avons été extrêmement surprise et surtout navrée de constater que nos précautions n'avaient pas suffi. Nous avons demandé de quoi exactement elle avait peur puisqu'elle avait déjà terminé ses études de français. Elle nous a répondu en riant: «*Ich weiss nicht, weisst du, das ist Studenten Denken*». Nous lui avons expliqué que dans ces conditions, nous ne pouvions pas accepter sa participation et que ce n'était pas la peine de venir à l'entretien, qu'elle ne devait pas se faire de souci, qu'il n'y aurait pas de répercussion et que nous étions désolée qu'elle se soit sentie «obligée». Elle nous a alors répondu qu'à présent elle avait «envie» de participer, qu'elle y tenait absolument et qu'il était hors de question pour elle d'annuler l'entretien. Cette petite discussion nous a laissée songeuse: y aurait-il d'autres informateurs qui se seraient malgré toutes nos précautions sentis «obligés»? Cependant, nous nous sommes rappelée qu'un biais méthodologique est caché et que dans le cas de Rahel cela avait été exprimé et ne constituait plus une entrave à sa participation, résolument volontaire. L'entretien a eu lieu.

253 «*C'est un peu bizarre, parce qu'on se connaît d'avant*» (du cours de français 1 dans son cas).

mot ou lorsqu'ils nous le demandaient, comme par exemple dans les deux échanges suivants :

Walter : « Moi je trouve les stages sont très bien. Moi je trouve les stages doit être le... was heisst der Kerne ? »

Nous : « La base, le noyau. »

Walter : « Je trouve les stages doit être le noyau. » Entretien de Walter (1.18.15)

Walter : « Je veux instituer... non ? »

Nous : « Enseigner ? »

Walter : « Ah oui ! Je veux enseigner.... » Entretien de Walter (1.36.30)

Malgré ce repositionnement, il n'était pas question pour nous de nier non plus notre statut d'enseignante de la PH IVP. Lorsque nos informateurs mentionnaient par exemple le test *Bulats*²⁵⁴, nous ne pouvions pas « jouer l'innocente » et prétendre ne pas savoir de quoi il retourne. Il nous a fallu parfois ruser pour leur faire définir eux-mêmes ce test, de manière détournée, mais nous ne pouvions en aucun cas nier notre double statut²⁵⁵. Nos propres cours par exemple ne sont quasiment jamais mentionnés par nos anciens étudiants. À l'inverse, les informateurs n'hésitent pas à mentionner et à critiquer très ouvertement les cours de français qu'ils ont reçu à la PH IVP, mais enseignés par d'autres enseignants de français que nous. La plupart de nos informateurs a sans doute jugé ce terrain trop délicat ? Presque tous y font référence en passant, c'est-à-dire en mentionnant rapidement, en une petite phrase, qu'ils ont suivi notre cours. Seuls trois informateurs se sont permis de juger plus explicitement notre travail d'enseignante, dont deux pour le critiquer :

254 Voir notre présentation du terrain au niveau meso-social, partie 2.

255 Notre posture repose sur notre capacité à nous distancier d'un côté des connaissances intimes de notre terrain et des pratiques qui y ont cours, tout en réinvestissant d'un autre côté l'avantage de ces connaissances pour « comprendre » et expliciter des pratiques. Dans ce travail d'objectivation et de « distanciation » par rapport au terrain, nous revendiquons ce double statut qui a été constitutif de notre cadre méthodologique et de notre relation enquêteur-enquêté.

«Je pense qu'on a besoin d'un autre semestre pour parler. Pour faire des discussions sur un thème par exemple. On déjà fait cela, tu avais une page sur l'Internet avec la radio et après on a discuté un peu et c'était très intéressant pour moi mais je pense on doit parler plus». Entretien de Samal (1.15.20)

«En français 2, y'avait un problème aussi. Au commencement, t'as dit : «je veux plus entendre des fautes comme «bla bla bla». Ça, c'était pas très bien. Ça fait un peu peur. Peut-être qu'il faudrait dire autrement... Il y avait comme un malentendu. Après on est tout le temps en train de réfléchir : «est-ce que je fais une faute maintenant?»». Entretien de Sandra (1.57.00)

«Par exemple la chose que tu as fait avec nous, je trouve que c'était bien, c'était ouvert, ça me plaît beaucoup, oder? Mais à l'autre côté, ça voudrait bien travailler aussi avec cette Mille feuilles en combinaison». Entretien de Walter (1.22.00)

Sandra nous reproche d'avoir fait peur aux étudiants et Walter de ne pas avoir assez travaillé avec le manuel *Mille feuilles*. Ces critiques montrent que ces informateurs ont bien assimilé notre fonction de chercheuse dans le cadre de l'entretien et ne se sont pas sentis gênés de critiquer explicitement notre travail. Nous avons donc, au moins dans ces cas, réussi à établir la relation que nous souhaitons.

Un autre biais méthodologique potentiel et dont nous n'avons pris conscience que tardivement, est celui de la communication entre les informateurs. En effet, nos informateurs se connaissent entre eux, ils ont suivi des cours ensemble à la PH IVP, ils ont été réunis ensemble lors de la séance d'informations de notre projet, ils sont parfois amis. Ils commentent, discutent le déroulement de leur entretien semi-directif entre eux. Nous l'avons réalisé lorsque Rahel à laquelle nous rappelions en début d'entretien qu'elle pouvait s'exprimer dans la langue de son choix et pouvait même changer de langue à tout moment au cours de l'entretien, nous a répondu : «Oui, je sais. [...] Tim m'a dit, il a changé les langues.» (2.40)

Nous avons pris rendez-vous à l'avance avec nos informateurs pour les entretiens semi-directifs et avons effectué un entretien par semaine pendant trois mois. Nos informateurs avaient la possibilité de se «préparer» plusieurs semaines à l'avance à cet entretien, en

échangeant par exemple avec les autres. La remarque de Rahel est représentative des « coulisses du récit »²⁵⁶. Dans un premier temps, nous avons perçu cela comme un biais méthodologique potentiel. Nous en avons pris notre parti, sachant qu'il était impossible, et non souhaitable au bon déroulement de notre démarche, voire même en opposition avec le sens de notre démarche, d'empêcher les informateurs de communiquer entre eux. Nous avons mis en place avec eux une démarche en co-construction et qui jouait la carte de la transparence. La remarque de Rahel était tout simplement venue en toute innocence nous le rappeler. Les informateurs ont, de par leurs discussions interpersonnelles, participé à l'originalité de notre démarche.

5. Les méthodes d'analyse

La démarche inductive se base sur la « grounded theory » (Glaser & Strauss, 1967) selon laquelle la théorie émerge du terrain et non l'inverse. Le travail d'analyse inductive peut se résumer comme suit :

Il s'agit de l'opération de traduction, de transformation du langage dans lequel le travail de théorisation progressive est formulé, depuis les mots des gens, les catégories ordinaires, les matériaux bruts, jusqu'aux mots du sociologue, les catégories conceptuelles, les théories formelles. (Demazière & Dubar, 2004, p. 60)

Nous avons un temps été tentée par une analyse discursive des récits d'expériences de nos informateurs et les modèles actantiels²⁵⁷. Ainsi, nous avons listé les moments-clés répertoriés par nos analyses thématiques au sein des parcours de chaque informateur et avons dessiné des schémas actanciels pour chacun de ces moments. Cette technique avait pour but de mesurer l'impact du distal²⁵⁸ ou évènement perturbateur, survenu dans le parcours d'un individu. Cependant, nous

256 Selon la définition citée dans notre étude des récits (Baudouin, 2011), partie 3.

257 Voir notre étude des récits d'expériences, partie 3.

258 Voir notre étude des récits d'expériences, partie 3.

nous sommes très vite distancée de cette approche structuraliste du récit et l'avons finalement complètement laissée de côté. Que ce soit la démarche de l'analyse structurale avec ses schèmes et ses actants (Demazière & Dubar, 2004), (Korkut & Onursal, 2009), elles nous ont semblé trop figées et donner une vision trop linéaire de la complexité et des processus à l'œuvre dans les parcours de nos informateurs. Or «la théorie sans le processus manque une partie vitale de son histoire – la manière dont évolue l'action/interaction» (Strauss & Corbin, 2004, p. 219). Ce sont donc les parcours et par là même les décisions et interprétations subjectives de nos informateurs par rapport à leur environnement qui nous intéressés, plus que leurs actions. Les informateurs étant au centre de notre démarche, nous nous sommes positionnée du côté de l'approche compréhensive du terrain (Kaufmann, 1996), (Bertaux, 1997). Cela ne nous a pas pour autant empêchée de prendre en considération les marques de subjectivité dans les récits de nos informateurs. Ainsi, nous verrons que nous avons repéré et analysé des régularités, mais aussi des omissions et des contradictions dans les récits de nos informateurs.

C'est dans l'analyse de l'usage qui est fait de la langue par le sujet que réside le moyen d'établir les sens possibles de ce qu'il dit. (Demazière & Dubar, 2004, p. 93)

Par ailleurs une analyse de discours nous semblait d'autant plus hasardeuse que la plupart de nos informateurs ont choisi d'effectuer leur entretien dans une langue qui n'est pas la leur ou qu'ils ne maîtrisent que partiellement ou bien alors dans une langue que nous ne maîtrisons nous-même que partiellement. La marge d'erreurs ou d'interprétation abusive par le seul biais du discours nous semblait alors trop importante. En tant qu'enseignante de FLE, nous savons bien que le choix des mots, la manière de structurer une phrase, voire de présenter une situation ou un événement, est conditionnée par les moyens linguistiques dont dispose le locuteur. Ce qui semble parfois être un choix (semi)conscient nous rappelle dans ce cas précis plutôt le choix du nécessaire (Bourdieu, 1979a), c'est-à-dire finalement une nécessité, plus qu'un choix.

Notre méthodologie s'inscrit résolument dans l'approche compréhensive et nous allons voir que nos choix d'analyses le sont également. Nous avons travaillé avec onze informateurs et avons recueilli cinq types de corpus différents pour chacun de ces informateurs. Nous allons à présent montrer comment nous avons traité ces corpus, c'est-à-dire comment nous avons tenté de dépasser la simple lecture du réel pour analyser les différents corpus que nous avons recueillis.

Faire appel à ces instruments d'investigation laborieuse de documents, c'est se ranger aux côtés de ceux qui, de Durkheim à P. Bourdieu en passant par Bachelard, veulent dire non à l'«illusion de la transparence» des faits sociaux, et refusent ou tentent d'écarter les dangers de la compréhension spontanée. Se «faire méfiant» à l'égard des prénotions, lutter contre l'évidence du savoir subjectif, détruire l'intuition au profit du «construit» [...]. Cette attitude de «vigilance critique», [...] exige le détour méthodologique et l'emploi de «techniques de rupture». Dire non à la «simple lecture du réel», toujours séductrice, c'est forger des concepts opératoires, accepter le provisoire d'hypothèses, mettre en place plans d'expériences ou d'investigations. (Bardin, 1980, p. 27)

Nous avons également travaillé avec plusieurs niveaux d'analyse. Le premier niveau d'analyse nous a été livré par les informateurs eux-mêmes lors de l'auto-confrontation. Pour le second niveau, il s'agissait d'interpréter les corpus, puis les interprétations de nos informateurs.

L'anthropologue doit se faire interprète : il doit produire des représentations publiques qui ressemblent en contenu aux représentations mentales qu'il a lui-même construites pour se représenter les propos et les pensées de ses hôtes. L'anthropologie produit donc à l'usage de ses lecteurs une interprétation de ses propres interprétations. (Sperber, 1989/1997, p. 141)

Notre méthode d'analyse repose avant tout sur l'écoute et sur une dialectique permanente entre nos questionnements et le terrain. Ainsi, après la phase d'écoute, c'est-à-dire la phase à proprement parler compréhensive de notre travail, notre analyse est passée par une phase de repérage. Il s'agissait pour nous d'identifier des thèmes, parfois récurrents qui nous ont semblé représentatifs de notre objet. Nous attendions de cette phase qu'elle nous permette de mettre au

jour sinon des lois sociologiques, au moins des lignes fortes que nous aurions ensuite à décoder, à mettre en relation et à interpréter.

Notre analyse a été double : nous avons opté principalement pour l'analyse thématique, puis, dans une moindre mesure, pour l'analyse par catégories conceptualisantes. Nos questions de recherche portant sur les représentations du français de nos informateurs, nous cherchions à faire émerger de cet assemblage de corpus, de cette « polyphonie du récit » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 57), les grandes lignes de notre analyse.

5.1 L'analyse thématique

L'analyse de contenu est un sous-ensemble de l'analyse de discours, particulièrement adaptée pour mettre au jour les systèmes de représentations (Blanchet & Gotman, 2007, p. 89). Puisqu'elle est « un bon instrument d'induction pour rechercher les causes à partir des effets » (Bardin, 1980, p. 140), cette analyse nous a semblé en adéquation avec nos questionnements de départ. Nous avons tenté de décrire avec précision les conditions de production des différentes composantes du corpus parce que le contexte de production détermine le corpus même. C'est l'articulation entre le corpus et ces facteurs qui ont déterminé les caractéristiques « qui fondent la spécificité de l'analyse de contenu » (Bardin, 1980, p. 41). Cependant,

il n'y a pas de prêt-à-porter en analyse de contenu, simplement quelques patrons de base. (Bardin, 1980, p. 30)

L'analyse de contenu recouvrant un vaste ensemble de techniques, nous parlerons dorénavant d'analyses de contenus au pluriel (Bardin, 1980, p. 30).

Ces techniques s'attaquent à la structure du texte. Elles reconstruisent le sens de la logique structurelle du discours. [...] Parce qu'elles sont des procédures standardisées et systématiques, mais surtout parce qu'elles retardent la phase d'interprétation proprement dite, ces techniques renforcent le processus d'objectivation. (Blanchet & Gotman, 2007, p. 93)

L'analyse thématique est une variante de l'analyse de contenus. Elle vise «par l'entremise des thèmes, à dégager un portrait d'ensemble d'un corpus» (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 17). Nous avons choisi d'analyser nos corpus de manière thématique.

La thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés. (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 232).

Nous pensons avoir ainsi pris tout le soin et les précautions nécessaires à un travail scientifique d'analyse thématique.

5.1.1 Première phase: le repérage préalable des thèmes

Comme dans toute analyse thématique, c'est bien notre problématique qui a constitué «le principal guide pour l'identification des thèmes, à travers une itération entre hypothèses et corpus» (Demazière & Dubar, 2004, p. 19). Faire le choix de l'analyse thématique, c'est s'inscrire dans une démarche «causale». Un des objectifs de notre travail étant justement de dégager des expériences constitutives des représentations, la démarche causale nous a semblé être de rigueur dans un premier temps, nous verrons par la suite que nous avons également questionné cette recherche de «causes» et que certaines représentations ne sont pas forcément le résultat d'expériences particulières. Nous tenons à nous distinguer des travers que les deux éminents sociologues associent à cette démarche. Certes, les propos de nos informateurs vont venir illustrer nos analyses, mais nous considérons n'avoir pas pour autant «fourni(t) des bribes d'informations décontextualisées destinées à «classer» la personne dans des catégories préétablies» (Demazière & Dubar, 2004, p. 23). Bien au contraire, le chapitre précédent a pris soin de contextualiser soigneusement les conditions de recueil de nos corpus et si certaines thématiques anticipées ont bel et bien été validées par nos analyses, d'autres

au contraire se sont avérées inadaptées et notre méthodologie a su laisser place à d'autres thématiques que nous n'avions pas envisagées et qui ont véritablement surgi du terrain. Nous sommes certes partie de certains postulats, d'une «grille», mais ce que nous avons mis à jour au final était d'un tout autre ordre et faisait l'objet d'un (re) contextualisation permanente.

Il existe plusieurs manières d'effectuer une analyse thématique. Nous avons choisi celle de la «thématisation en continue» qui permet une analyse riche du corpus :

Les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés. (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 237)

Nous avons ainsi dégagé d'ores et déjà cinq grandes «rubriques» de ces corpus²⁵⁹ : capital linguistique familial, expériences d'apprentissage, expériences d'enseignement, expériences de formation, expériences de mobilité. Nous avons effectué une phase préliminaire de repérage thématique en fonction de nos questions de recherche. Nous avons utilisé des «annotations» sur nos corpus :

Les annotations, ce sont les mots ou les expressions que l'analyste inscrit sur une fiche ou sur le matériau même [...] en vue de classer, cerner, interpréter ou théoriser l'extrait. (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 18)

Les thèmes permettent de nommer, et de dénoter, d'une certaine manière, des phénomènes. Par le biais du repérage préalable, nous avons donc déjà effectué notre «choix des unités» (Bardin, 1980, p. 103) thématiques pour le découpage de nos corpus. Parmi ces thèmes, certains reprenaient nos postulats de départ (cela ne paraît pas étonnant

259 Nous avons postulé au départ de notre recherche que les capitaux linguistiques familiaux ainsi que expériences d'apprentissage du français, d'enseignement du français, de formation et de mobilités pouvaient être constitutives des représentations du français de nos informateurs. Sur les quatre types de corpus dont nous étions en possession au moment de l'entretien, nous avons au préalable cherché et regroupé tout ce qui se rapportait à ces expériences.

puisque c'est sur quoi nous avons interrogé nos informateurs) mais également d'autres thèmes récurrents qui ont émergé du terrain. Tous nos thèmes devaient bien entendu être centrés et nous renseigner sur la problématique de notre recherche. Il ne s'agissait pas de repérer tous les thèmes contenus dans les corpus, mais seulement ceux qui étaient pertinents pour nous. Les thèmes se devaient de ne pas être le fruit d'une expérience singulière, mais d'être récurrents au travers de plusieurs corpus ou bien au travers d'un même corpus pour être retenus.

L'unité de découpage est ici le fragment de discours portant une signification [...] Le thème qui représente un fragment de discours. Chaque thème est défini par une grille d'analyse élaborée empiriquement. Le mode de découpage est stable d'un entretien à l'autre. (Blanchet & Gotman, 2007, p. 93)

Nos thèmes sont de diverses natures : événements, personnages, etc. Certaines unités thématiques concernaient les personnages et les moments-clés des parcours de nos informateurs.

Nous avons déjà vu que nous avons opté justement pour la mise au jour des moments-clé et des lieux-pivot. Ainsi, les parents, les enseignants, les amis, etc., sont des personnages et des événements archétypiques. Si « ces récurrences et leur organisation interne équivalent à des codes, qu'il convient alors de traduire » (Pungier, 2012, p. 21), alors nous tenterons justement d'émettre des hypothèses d'interprétation. Nous avons établi durant la phase de repérage une liste de thèmes que nous avons ensuite pu appliquer à nos cinquante-cinq corpus²⁶⁰. Ainsi, durant les premières phases de nos analyses, nous avons procédé à des regroupements thématiques permettant la « codification » des contenus sélectionnés.

260 Nous avons ainsi isolé et regroupé de grands thèmes récurrents que nous avons eu à nommer, en gardant bien à l'esprit qu'« un vocabulaire précis est de toute première importance » (Paillé, 1994, p. 160). Cette phase correspond à la « codification initiale » de nos analyses pour reprendre le vocabulaire de la « théorisation ancrée » (Paillé, 1994) sur laquelle nous allons revenir dans notre prochain chapitre.

5.1.2 Deuxième phase: le profil de l'informateur

Nous avons croisé les repérages thématiques issus de chacun des cinquante-cinq corpus avec ceux de tous les autres corpus issus d'un même informateur et ce, afin d'obtenir le profil de chaque informateur, par exemple: le rapport de stage pratique de Julia, le rapport de séjour de mobilité de Julia, la carte de langue(s) et de mobilité(s) de Julia, la fiche de données biographiques de Julia et l'entretien semi-directif de Julia. On pourrait apparenter cette phase à un «bilan des dynamiques individuelles» (Ogay, 2000, p. 213).

Cette opération de croisement des repérages s'est donc déroulée onze fois, soit une fois par informateur. Nous avons ensuite rempli des fiches détaillées de profil²⁶¹, c'est-à-dire un tableau à double entrée, reprenant les questions de notre canevas d'entretien semi-directif ainsi que les thèmes qui avaient émergé de la phase de repérage.

5.1.3 Troisième phase: le regroupement par type de corpus

Nous avons également regroupé tous les thèmes issus du même type d'un même type de corpus, par exemple tous les rapports de séjour de mobilité entre eux. Cette opération de croisement s'est par conséquent déroulée cinq fois, une fois par corpus, et nous a permis d'isoler des éléments propres à chaque corpus.

L'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui [...] se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de (chaque corpus), et cherche une cohérence thématique inter-(corpus). La manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes. (Blanchet & Gotman, 2007, p. 96)

En ce qui concerne le rapport de séjour de mobilité par exemple, nous avons isolé, puis regroupé les informations livrées concernant les objectifs de départ du séjour, les personnes rencontrées ou côtoyées

261 À titre d'exemple, la grille conceptuelle de Julia se trouve en annexe 13.

pendant le séjour, etc.²⁶². À titre d'illustration, nous avons regroupé ci-dessous les autoreprésentations graphiques des informateurs au sein de leur environnement familial et linguistique.

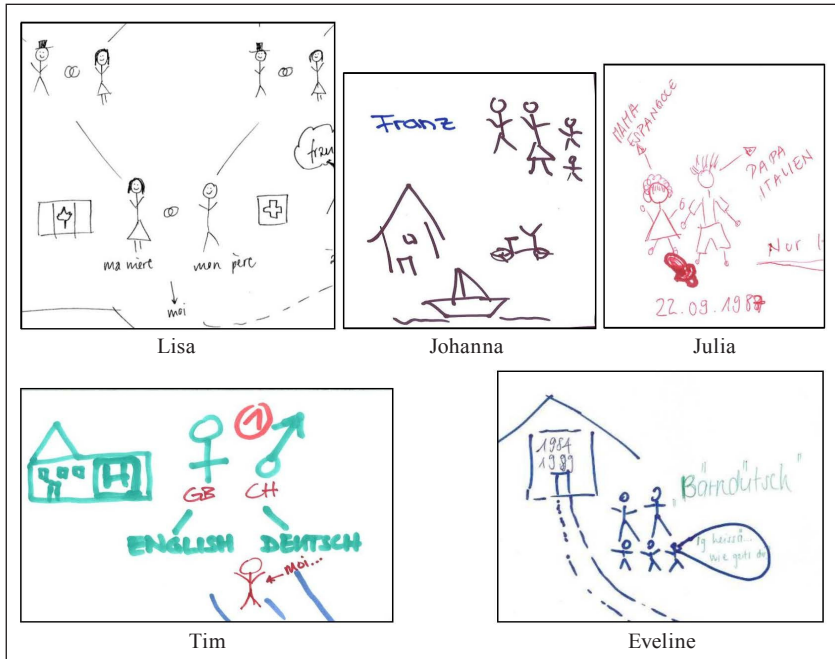


Figure 9: Les informateurs au sein de leur famille dans les cartes.

262 En ce qui concerne les carte(s) de langue(s) et de mobilité(s), voici par exemple la liste des éléments que nous avons isolés et comparés : les informateurs représentant le français, les informateurs représentant d'autres langues, les informateurs représentant leur milieu professionnel, les informateurs représentant la PH IVP, les informateurs représentant leur séjour de mobilité, les informateurs représentant leurs expériences d'enseignement du français, les informateurs représentant leurs expériences d'apprentissage du français, les informateurs représentant leur future pratique professionnelle, les informateurs se représentant eux-mêmes, les informateurs se représentant avec d'autres personnes, les informateurs se représentant différemment à plusieurs étapes de leur vie, les informateurs se représentant comme le produit de leurs parents et enfin les informateurs se représentant au sein de leur famille.

5.1.4 Les thématiques centrales

Nous avons ensuite croisé tous les thèmes repérés dans tous les types de corpus et issus de tous les informateurs. Cette opération a été la plus complexe et la plus longue.

(L'analyse) est *transversale*. Les entretiens sont découpés autour de chaque thème objet, c'est-à-dire que tout ce qui a été dit sur chaque objet précis au cours de l'entretien a été recopié sur une fiche quel que soit le moment où cela a été dit. (Bardin, 1980, p. 64)

Ainsi nous avons découpé ce qui a été dit pour tous nos informateurs et dans tous les corpus. Nous avons travaillé avec plusieurs centaines de petites cartes qui constituent un «réflexe indispensable, en griffonner sans cesse et sur tout» (Kaufmann, 1996, p. 79). Nous avons méthodiquement répertoriées et regroupées nos petites cartes de manière thématique dans des classeurs reprenant d'une part, les questions de notre canevas d'entretien et ouvrant d'autre part, sur de nouvelles thématiques mises au jour par le biais des étapes précédentes de l'analyse. Ainsi nous avons vu émerger et avons dû nommer des phénomènes qui ne faisaient pas partie de nos questionnements de départ, telles que la peur, l'obstacle, etc.

les éléments du corpus devraient se succéder les uns après les autres, les copies seront noircies par l'attribution de thèmes, l'inventaire des thèmes va se gonfler, des modifications vont avoir lieu et les regroupements vont prendre forme, ce qui va permettre en retour de thématiser de façon plus efficace, avec des thèmes de plus en plus stables et hiérarchisés. (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 245)

Voici à titre d'exemple, l'une de nos petites cartes regroupées sous la thématique émergente du français en tant qu'obstacle et indiquant les récurrences de ce thème au cours de l'entretien de Walter.

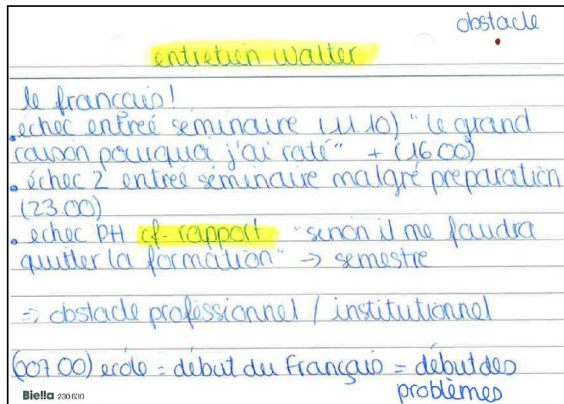


Figure 10: Petite carte – obstacle – Walter.

Après avoir identifié et regroupé tous ces thèmes, il nous a fallu les classer et les hiérarchiser. Nous avons travaillé de manière ascendante, c'est-à-dire en partant des thèmes pour retrouver les rubriques (les grands ensembles) et organiser nos thèmes. Nous n'avons pas jugé nécessaire de travailler avec des arbres thématiques, mais avons regroupé nos thèmes sous huit grands axes, chaque axe donnant naissance à un «classer» divisé en sous-parties correspondant aux thèmes. Nous avons ainsi un classer correspondant aux «expériences scolaires d'apprentissage du français», un autre correspondant aux «expériences de mobilité(s)», un autre à «la formation en français à la PH IVP», etc. Sous chaque thème, nous avons rangé les petites cartes correspondantes, ainsi toutes les occurrences, de tous les informateurs et de tous les corpus, se rapportant à un même thème étaient regroupées et pouvaient être articulées entre elles.

5.1.5 L'examen discursif des thématiques

Au terme de ces grandes phases, nous avons réussi à «construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser» (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 232). Nous avons ensuite dû interpréter les grandes thématiques ressortis-

sant de nos corpus. La lecture des grandes thématiques est l'ultime étape de l'analyse thématique: il s'agit de l'interprétation des interprétations obtenues par le chercheur.

L'analyse thématique des contenus répondait parfaitement aux besoins de nos deux premiers objectifs, à savoir identifier des représentations et dégager les expériences constitutives de ces représentations de la langue et de la future pratique d'enseignement de cette langue. Cependant, pour répondre à notre troisième objectif de recherche, à savoir mettre en évidence les articulations entre ces expériences, nous avons également eu recours après cette phase descriptive, à une analyse plus interprétative s'apparentant à l'analyse par «catégories conceptualisantes».

5.2 L'analyse par catégories conceptualisantes

«Catégorie» ne désigne pas la même chose chez tous les auteurs consultés (L. Bardin, D. Demazière et C. Dubar, P. Paillé, etc.). C'est à la définition de ce dernier uniquement et son approche que nous nous référerons dorénavant.

Une catégorie fait référence directement à un phénomène et non simplement à une classe de phénomènes. Elle permet de visualiser une action, un processus, un incident, une logique. Elle induit une image mentale précise en termes d'une dynamique ou d'une suite d'évènements. Elle donne à voir ce qui a lieu, ce qui se passe, ce qui peut arriver, est arrivé ou arrivera, ce qui se déroule, ce qui est en jeu. (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 323)

L'analyse par catégories conceptualisantes s'apparente à la «théorisation ancrée» (Paillé, 1994). Celui-ci propose un schéma explicatif du phénomène. La théorisation ancrée s'opère en simultané avec le recueil des corpus et fonctionne par le biais de six étapes. C'est une démarche itérative dans le sens où les questions évoluent au fur et à mesure de la collecte. Nous nous sommes par ailleurs reconnue dans la démarche de recueil des corpus et dans la manière de l'aborder que préconise l'analyse par catégories conceptualisantes, notamment en

ce qui concerne le repérage préalable, le choix de participants ou la grille catégorielle. Nous avons en effet déjà effectué de nombreuses analyses en amont du recueil de certains de nos corpus, notamment l'entretien, et avons adapté et orienté notre canevas d'entretien en fonction des premiers corpus recueillis. Une partie de la théorisation du phénomène était donc déjà en route.

Chaque fois qu'une portion de témoignage semblera correspondre à l'une ou l'autre des catégories préconstruites, l'analyste devra appliquer la catégorie correspondante jusqu'à ce que se dégage un portrait d'ensemble. (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 329)

Un peu de la même manière que nous avons découpé nos corpus en fonction des thèmes sélectionnés, nous avons placé des unités de témoignage dans des catégories²⁶³. L'analyse par catégories conceptualisantes peut cependant être un bon moyen de pousser plus en avant et d'amener à un niveau plus théorique l'analyse thématique.

Peut-être même qu'une première thématisation ou une codification a eu lieu. On y trouve donc vraisemblablement des amorces de catégories [...], quelques thèmes se situent peut-être d'ores et déjà à un niveau conceptuel [...] et il n'y a souvent qu'à commencer à les formuler de manière adéquate et à un niveau suffisamment conceptuel. (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 343)

Nous avons dû être très rigoureuse avec nos catégories. Il en existe de bonnes et de moins bonnes :

Est considérée comme pertinente une catégorie qui est adaptée au matériel d'analyse choisi et qui appartient au cadre théorique retenu. Il y a dans la pertinence une idée d'adéquation optimum. Le système de catégories doit refléter les intentions de recherche, les questions de l'analyste et/ou correspondre aux caractéristiques des messages. (Bardin, 1980, p. 121)

263 D'ailleurs, certaines de nos catégories correspondaient à nos thèmes. Nous avons sans doute parfois fait double emploi des analyses. Les analyses par catégories conceptualisantes ne sont pas complètement différentes des analyses thématiques, dans les deux cas il s'agit d'un travail progressif qui passe par une annotation des corpus puis par une subdivision et un regroupement de portions de corpus.

Ainsi nous n'avons retenu au final que les catégories qui nous ont semblé pertinentes dans le cadre de nos travaux, c'est-à-dire les « catégories terminales » (Bardin, 1980, p. 121).

Nous avons tenté de dégager certaines catégories d'analyse de nos corpus, les catégories principales, de décrire leurs caractéristiques et leurs conditions d'existence afin d'en donner une description en profondeur (« *thick description* »). Cependant, nous ne sommes pas entrée de manière tatillonne dans toutes les étapes que propose la théorisation ancrée et nous nous sommes arrêté à celle de la mise en relation des phénomènes qui correspondait à notre troisième et dernier objectif de recherche.

Nous avons donc choisi de nous distancier de l'analyse par catégories conceptualisantes. Notre posture scientifique était plus située du côté de l'approche compréhensive que de la théorisation ancrée. De plus, notre démarche n'était pas véritablement itérative. Nos questionnements premiers (bien qu'ils aient pu mener à d'autres questionnements au final) nous ont guidée tout au long de l'enquête. Enfin, nous nous sommes principalement appuyée sur les thématiques que nous avons postulées constitutives et avons une grille thématique préétablie, relevant au final plutôt des analyses thématiques de contenus. Toutefois, nous empruntons le vocabulaire des premières étapes de la théorisation ancrée, codification et catégorisation, puisque ces deux premières étapes correspondent aussi aux premières étapes de nos analyses thématiques de contenus.

Nous terminerons nos hypothèses d'interprétation par une phase de modélisation (pour laquelle le traditionnel schéma ne nous a pas paru nécessaire) qui permet d'identifier les variables qui interviennent dans les dynamiques des processus observés et invite à un questionnement plus global.

5.3 L'analyse sémiotique

De par leur nature graphique, les cartes de langue(s) et de mobilité(s) ont reçu une attention particulière. Nos informateurs ont fait appel à des «signes» qu'il s'agit de décoder dans leurs cartes :

«The meaning is *not* in the object or person or thing [...]. The meaning is *constructed by the system of representation*. It is constructed and fixed by the *code*» (Hall, 1997, p. 21).

Nous nous sommes principalement penchée sur la «méthodologie visuelle» (Rose, 2001p. 69-99) ainsi que sur S. Hall pour tenter de décoder nos cartes²⁶⁴.

La sémiotique invite à lire les activités humaines et ses produits, tels que les représentations graphiques, du point de vue de la production de sens et de leur participation au social. Ainsi, il s'agit de saisir le sens mythologique du phénomène. Dans notre cas, cela revient à bien saisir les enjeux (la fameuse «matrice conditionnelle» (Strauss & Corbin, 2004) et les intentions de communication que nous livrent nos informateurs à travers leur carte. La grille de questions (Rose, 2001, p. 75 à 77) nous a été d'une aide précieuse pour repérer les représentations de personnes, d'attitudes, d'activités et de lieux. Nous avons ainsi pu isoler des éléments récurrents d'une carte à l'autre, par exemple la représentation de l'école secondaire, et voir de quelle manière ces éléments sont traités par nos différents informateurs.

Si une attention particulière a été portée à la manière dont les dessins ont été construits pour faire du sens, aux symboles utilisés, aux dénnotations et connotations, l'analyse de contenu primera sur l'analyse sémiotique. (Lemaire, 2012, p. 38)

264 Nous y avons bien reconnu et mesuré les apports de la linguistique de F. de Saussure, notamment dans la séparation du «signifiant» et du signifié» au sein du signe, dans le caractère arbitraire de leur relation et dans la distinction entre «langue», aspect social de la communication et «parole», acte de communication, ainsi que les apports de la sémiotique (Barthes, 1957).

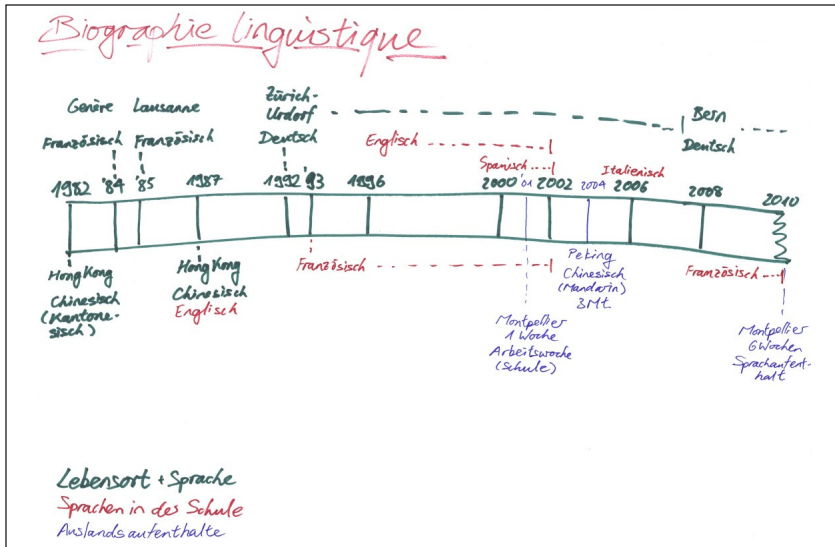


Figure 11: La carte de Hua, une lecture chronologique.

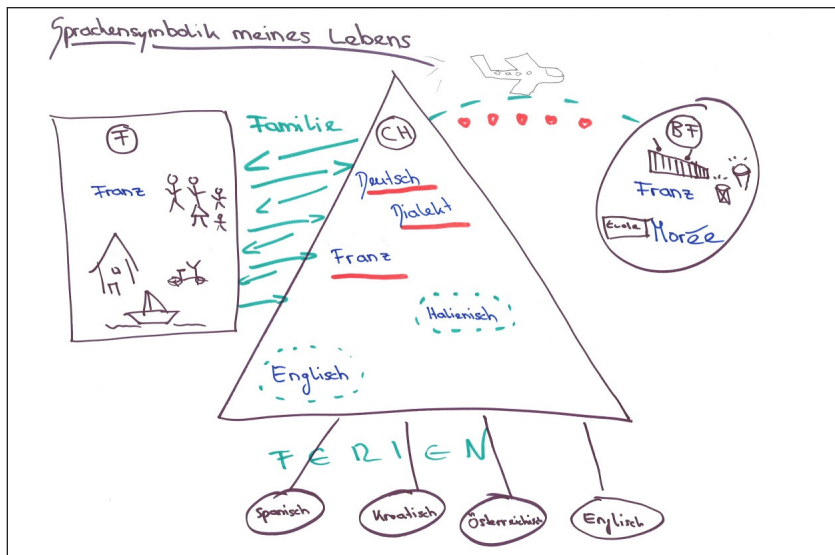


Figure 12: La carte de Johanna, une lecture symbolique.

Le sens de lecture de nos cartes nous a particulièrement intéressée. Si certaines sont chronologiques comme celle de Mirjam et se lisent de gauche à droite, d'autres sont symboliques comme celle de Johanna et se lisent en partant du centre de l'image.

Nos informateurs ont choisi d'accentuer ou de centrer leur carte sur divers éléments : la temporalité, l'espace, eux-mêmes, etc. nous livrant des parcours de lectures uniques et complexes.

Nous nous sommes arrêtée à ces quelques éléments sémiotiques. En effet, le contexte de production de nos cartes nous semble déterminant pour leur analyse. Loin de la sophistication des affiches publicitaires, les cartes ont été réalisées non par des professionnels du signe sémiotique, mais par des étudiants répondant à une consigne, dont l'objet n'est pas forcément de « vendre », non pas selon des techniques élaborées, mais avec les « moyens du bord »²⁶⁵. Pour les cartes de langue(s) et de mobilité(s) comme pour nos autres corpus, c'est donc bien l'analyse thématique des contenus que nous avons principalement utilisées.

Par ailleurs, l'auto-confrontation avec les cartes au cours de l'entretien, nous a permis d'interroger de nouveau le sens à donner à ces cartes et de co-construire avec leurs auteurs un premier niveau d'analyses, complété ensuite par nos propres analyses de leurs analyses. Ainsi, tant au niveau méthodologique qu'au niveau des analyses, notre démarche a relevé d'un bricolage, au sens noble du terme, puisqu'elle s'est adaptée à la triangulation unique et originale

265 Les informateurs ont découvert la consigne et ont eu un laps de temps très limité pour réaliser leur carte. Le choix de(s) couleur(s) par exemple est conditionné par les trois couleurs de feutres que nous avons mis à leur disposition, une fois les autres servis, il ne restait parfois qu'une seule couleur à disposition d'un informateur. Loin de nous l'idée que les informateurs n'avaient pas d'intention(s) particulière(s) dans leurs choix de représentations graphiques, au contraire nous sommes convaincue de l'importance de leurs choix, conscients ou non, au niveau de la construction de l'image (centrée ou non, sens de lecture, etc.), mais il serait erroné de chercher une analyse sémiotique trop approfondie. Le contexte de production de nos cartes, ainsi que le rôle joué par leurs auteurs dans leur production, ne nous le permet pas.

des corpus que nous avons sélectionnés. À la question de savoir s'il est défendable pour un chercheur d'extraire çà et là des opérations d'analyse qualitative issues de différentes techniques pour bricoler une approche originale, nous répondons :

L'analyse qualitative comme acte de résolution de l'intrigue de recherche [...] peut s'exercer de manière générique, puisant librement à un ensemble de postures, de gestes, d'opérations, avec un dosage et selon une séquence adaptés aux besoins de l'enquête, à partir d'un scénario plus ou moins original dont il s'agira de rendre compte dans la thèse ou le rapport de recherche. (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 31)

Partie 5

Analyse des corpus : l'interprétation des acteurs

En postulant que les capitaux sociaux, culturels, de mobilité, linguistiques, etc., les expériences d'apprentissage et d'enseignement du français ainsi que les expériences de formation et de mobilité pouvaient influencer les représentations du français de nos informateurs, nous avons «ratissé large». Nous avons fait le pari de la complexité et nous avons rapidement pris conscience de nos propres limites de chercheur face à l'ampleur et à la richesse de ce qui nous a été livré²⁶⁶. Cela va bien au-delà de nos questionnements. Nous avons recueilli des pans de vie complets dont chaque élément, grâce à la «magie narrative», semble décisif pour l'ensemble.

Nous traiterons dans cette partie exclusivement d'un premier niveau d'analyses croisées de nos différents corpus, co-construit avec nos informateurs lors du recueil des corpus. Nous réservons un niveau d'analyse plus approfondi et plus conceptuel à la partie 6 de notre travail «Synthèse et propositions d'interprétation»²⁶⁷. Nous mettrons par conséquent en valeur ici leurs interprétations de leurs

266 Il est en effet peu d'expériences ou de phénomènes que l'on ne puisse ranger sous l'une ou l'autre, ou plusieurs, de ces catégories. Pour rappel, nous avons décidé de travailler en enchaînement, nous avons de plus fait appel à cinq corpus de diverses natures et à deux types d'analyses. Lors du premier séminaire doctoral international de l'INALCO et de la SOAS en 2011 à Paris, nous avons présenté nos travaux, alors débutants, sous l'intitulé, «Quand la multiplicité des questionnements se traduit par la multiplicité des corpus» (Robin, 2011), nous allons voir que les éléments de réponses que nous pouvons apporter à ces questionnements sont eux aussi multiples.

267 Il ne s'agit pas encore dans cette partie 5 de mettre en évidence le contenu conceptuel. Les concepts mis au jour seront étudiés dans la partie 6.

expériences²⁶⁸. Devant impossibilité de présenter l'ensemble de nos réflexions, nous avons recentré au maximum nos analyses croisées sur nos trois objectifs de départ : représentations du français en général, représentations du français et formation des enseignants à la PH IVP, représentations du français et future pratique de l'enseignement du français. Nous ferons d'incessants va-et-vient entre les thèmes présentés dans chacun de ces chapitres puisqu'ils sont interdépendants et relèvent plus du processus de co-construction que d'une chronologie ou d'une hiérarchie.

1. Représentations du français et expériences d'apprentissage scolaire

Eveline se représente à différentes étapes de sa vie. À chacune de ces étapes, son personnage parle dans une bulle, tel un personnage de bande dessinée, la langue qu'elle souhaite représenter. Les langues y sont représentées comme des outils de communication. Ce type de représentation est pourtant un cas unique dans notre corpus où le français fait plus souvent office de matière scolaire.

268 Bien qu'il s'agisse d'un passage obligatoire, la finalité de notre travail n'est pas tant d'obtenir une typologie de représentations que de dégager des processus. Nous articulerons en permanence ces différents niveaux d'analyses entre eux et avancerons de thème en thème en renégociant et réarticulant au fur et à mesure les analyses précédemment faites. C'est de cette manière que nous espérons montrer les dynamiques qu'exercent ces processus les uns sur les autres.

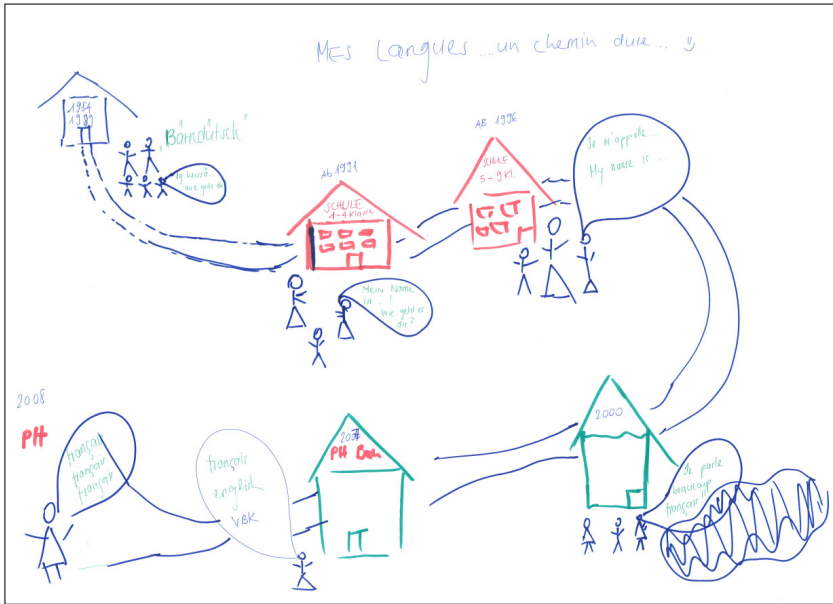


Figure 13: Le français comme langue de communication.

1.1 Le français comme « matière scolaire »

Le thème principal qui ressort de manière omniprésente de nos corpus est celui de la « matière scolaire ». Les expériences scolaires de l'apprentissage du français sont au centre de tous les récits. Dix des onze cartes de langue(s) et de mobilité(s) les représentent. Lisa étant la seule pour laquelle le français se situe à la maison et non à l'école, cela signifie que l'ensemble des informateurs qui ont appris le français à l'école primaire ont cartographié cette expérience. Certains mentionnent juste l'école comme Sandra, d'autres la représentent de façon métaphorique. Julia, Tim ou Eveline dessinent même le bâtiment de leur école primaire.

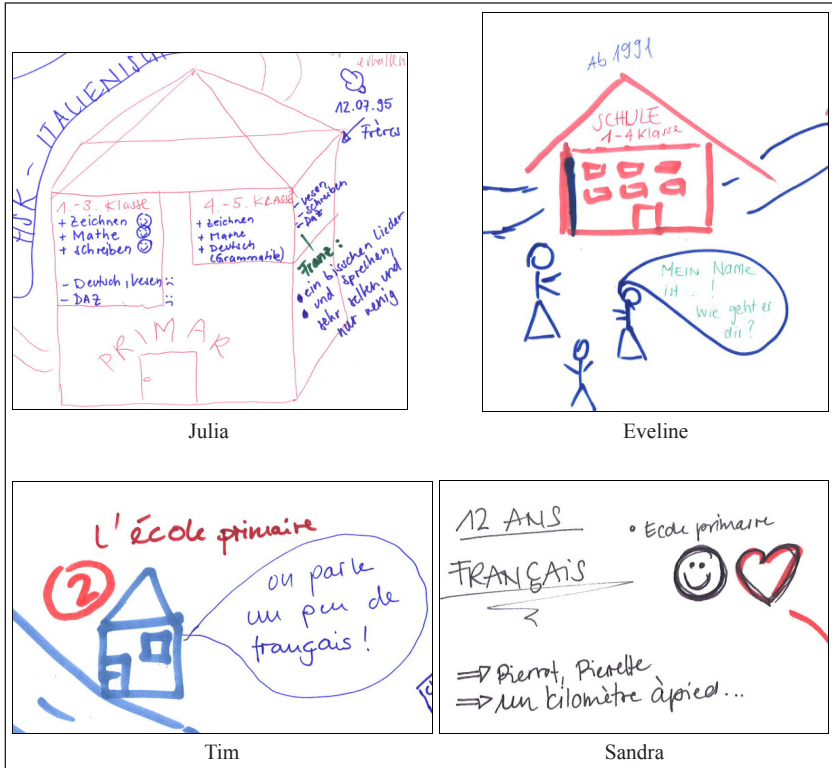


Figure 14: Le français comme matière scolaire dans les cartes.

Julia détaille les différentes activités scolaires liées au français, on trouve des mots comme «*sprechen*», «*Grammatik*», «*lesen*», «*auswendig lernen*», «*Wortschatz*»²⁶⁹, etc., qui accompagnent chaque étape de la scolarité. Sa carte dans son ensemble est un véritable parcours scolaire. Chaque bâtiment longeant le chemin représente un établissement scolaire: école primaire, école secondaire, formation PH, etc.

269 «*parler*», «*lire*», «*apprendre par cœur*», «*vocabulaire*».

un blocage, à l'égard du français. Mirjam a choisi d'étayer sa carte de mots et d'expressions pour symboliser ses émotions: on y retrouve des adjectifs au sens très négatif, tels que «terrible», «ennuyeux» et «frustrierend». Elle déclarera d'ailleurs pendant l'entretien que le français était «*mein Horrorfach*»²⁷⁰.

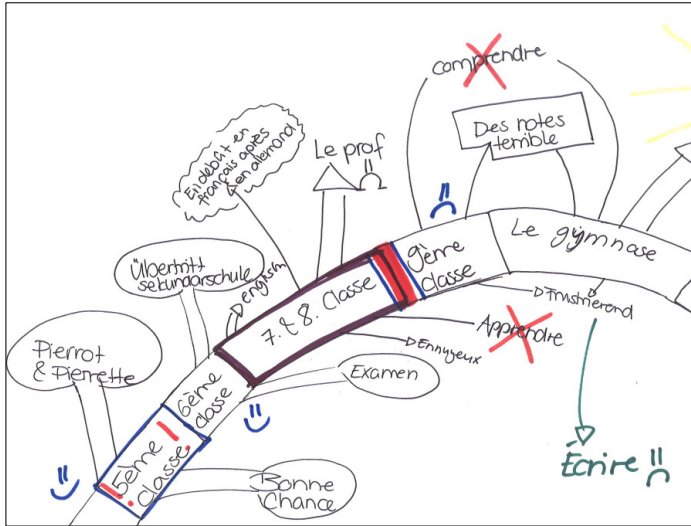


Figure 16: Le parcours scolaire du français de Mirjam.

Les représentations du français en tant que matière scolaire sont souvent liées dans les témoignages de nos informateurs aux enseignants de français. Lisa est la seule à nous parler de manière positive d'un de ses enseignants de français :

« Au gymnase, j'ai eu un prof de français super. Elle était super sévère, elle était détestée à l'école. Moi je l'aimais bien parce que c'était une vraie francophone. On faisait des trucs supers, on lisait plein de littérature, on discutait des livres, des différents thèmes et puis elle avait une culture générale énorme et puis une connaissance des règles de grammaire. Elle savait tout. Je pense qu'elle savait tout. » Entretien de Lisa (40.20)

270 « La matière qui me fait horreur ».

Lisa ne déroge cependant pas à la règle et hors mis un enseignant du gymnase, elle aussi montre ses enseignants de français du primaire et du secondaire sous un jour négatif.

Le tableau des enseignants de français à l'école obligatoire dépeint par nos informateurs est un véritable «musée des horreurs», allant des enseignants sans expérience aux dépressifs, en passant par les violents, les handicapés, les «soporifiques», les incompetents et autres démissionnaires :

*« Wir hatten einen Lehrer, er war schlimm, also sein Art... und dann auch der Unterricht war sehr langweilig. [...] Der Unterricht war sehr frontal, oder haben wir Blätter ausgefüllt. »*²⁷¹ Entretien de Mirjam (46.50)

*« Er hatte gerade sein Studium abgeschlossen. Pas d'expérience et nous on était une classe un peu compliquée [...] Une fois il est venu une Schulpsychologin. »*²⁷² Entretien d'Eveline (26.30)

*« We had a hard time with our teachers. We had two teachers. One had just absolutely no authority, and class management was terrible, so we learnt nothing. Even if you wanted to listen to him it was too loud in the class, you could not understand a word he was saying. And the second teacher, [...] didn't know how to handle such a situation, and the Schulleitung had told him literally "das isch a sau Klass"»*²⁷³ before he had seen us. In the end he started hitting students, many of our class we changed to private schools because of that. » Entretien de Hua (51.40)

*« Le prof il a des problèmes avec das... Netzhaut»*²⁷⁴... c'est... euh... Dann hat sich es gelöst et à cause de ça, il peut pas bien voir et il a toujours regardé comme ça dans le lexique (elle mime, un livre ouvert et le nez dedans) et quand il était comme ça, j'ai regardé dans le lexique. » Entretien de Rahel (19.30)

271 *« On avait un prof qui était nul, et sa manière d'enseigner... et puis son enseignement était très ennuyant. [...] C'était très frontal ou alors on remplissait des feuilles (d'exercices). »*

272 *« Il venait juste de terminer la formation. [...] Une fois, il est venu une psychologue scolaire. »*

273 *« Le directeur lui avait dit, avant même qu'il nous rencontre: «C'est une classe impossible» ».*

274 *« la rétine... c'est... euh... elle se décollait ».*

«Ich hatte denn eine Lehrerin, die kam ab und zu nicht, und wir schauten dann irgendwie einen Film.»²⁷⁵ Entretien de Rahel (1.23.00)

«J'avais eu aussi cette prof, oui, je ne l'ai pas aimée. Ja, elle était froid, je trouve, sans émotion. [...] On avait beaucoup de vocabulaire, c'était très sec, sans émotion. On a pas chanté par exemple.» Entretien de Walter (07.50)

«Wir hatten schon in der Primar Französisch, aber das war eigentlich nicht Französisch. Sehr viel Wortschatz Prüfungen. Wir sprachen nie, oder wir sprachen auf Deutsch. Frontalunterricht und phuu! Viele Blätter, viele Blätter...»²⁷⁶ Entretien de Julia (1.10.00)

Il est intéressant de noter d'ores et déjà que les informateurs que nous venons de citer et qui ont de mauvais souvenirs de leurs enseignants de français sont tous des informateurs faibles ou moyens en langue²⁷⁷. Il ne se trouve parmi les auteurs de ce tableau aucun des enthousiastes du français ni de ceux dont les compétences sont bonnes. Y aurait-il une articulation entre compétence en langue et expériences en tant qu'élève? Il serait hâtif et sans doute erroné de conclure trop vite que les enseignants sont seuls responsables des compétences en langue

275 *«J'avais une prof, de temps en temps elle ne venait pas, alors on regardait des films.»*

276 *«On a eu du français déjà au primaire mais en fait c'était pas du français. Beaucoup de contrôles de vocabulaire. On parlait jamais ou alors en allemand. Enseignement frontal et puhh! Beaucoup de feuilles, beaucoup de feuilles (d'exercices)...»*

277 Nous utiliserons souvent les adjectifs de «faible» ou de «fort» pour qualifier les compétences en langue (et non les compétences didactiques) de nos informateurs. Ces qualificatifs ne sont pas attribués en fonction des représentations que se font les informateurs de leurs compétences mais en fonction de plusieurs observations que nous avons faites : tout d'abord notre évaluation professionnelle des compétences en français de l'informateur. En tant que didacticienne et enseignante de FLE, nous avons été formée à évaluer les compétences en français de nos apprenants. La plupart d'entre eux ont été nos étudiants et nous avons eu à les évaluer selon les critères du CECR. Ces qualificatifs se basent par ailleurs sur les résultats obtenus lors d'examens de niveau, indépendants de nous, ainsi que sur les capacités de l'informateur à mettre en pratique son français, notamment en expression orale (par exemple en situation d'enseignement). Nous assumons l'entière responsabilité de ces adjectifs.

de nos informateurs. Nous verrons aussi que ces informateurs envisagent souvent leur futur enseignement du français, quand ils l'envisagent, en totale opposition avec les expériences qu'ils ont vécues.

1.1.2 Le français à l'épreuve du secondaire

Il est intéressant de différencier la matière scolaire de l'école primaire de la matière scolaire de l'école secondaire. Le primaire est souvent associé à des souvenirs plutôt positifs. Certains de nos informateurs parlent même avec nostalgie du manuel *Bonne Chance*, de ses personnages, des jeux et des comptines du manuel.

Les souvenirs de l'apprentissage sont positifs chez nos étudiants, car dans les classes du primaire, il s'agissait plutôt d'une sensibilisation à la langue où les activités ludiques étaient privilégiées. En revanche, le rapport à la langue s'est nettement crispé pendant le secondaire où les enseignants utilisent une méthode traditionnelle d'enseignement avec grammaire et liste de vocabulaire. Cet apprentissage a été dans l'ensemble mal vécu. (Gohard-Radenkovic, 2001, p. 67)

L'école secondaire en revanche, constitue un moment-clé dans les changements de représentations. Si l'on regarde de nouveau la représentation du parcours scolaire de Mirjam, on voit que les 5^e et 6^e classes du primaire sont associées à des émoticônes souriantes. Les 7^e, 8^e et 9^e classes du secondaire sont associées aux émoticônes tristes et aux expériences négatives. Six de nos dix informateurs ont montré le niveau secondaire de manière négative.

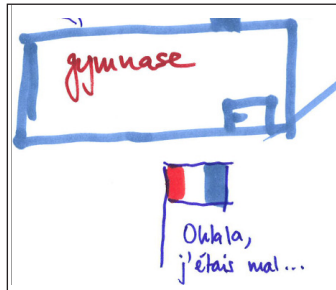


Figure 17: L'apprentissage du français au gymnase – Tim.

Plusieurs précisent d'ailleurs au cours de l'entretien que c'est au secondaire que les expériences négatives liées à l'apprentissage scolaire du français ont commencé :

*« In der Sek 1 hat es gewechselt: der Inhalt, das Lehrmittel auch, und dann auch didaktisch, und die Lehrperson. [...] Von dieser Zeit an, habe ich wie abgeschaltet. [...] Und das ist immer auch so geblieben. »*²⁷⁸ Entretien de Mirjam (50.20)

*« Je préférerais pas le français à l'école. So, 5.-6. Klasse ging es noch und dann wurde es immer wie schwieriger, und auch mit der Grammatik, und ich war dann auch etwas im Rückstand und verstand es nicht und es ging dann immer weiter... »*²⁷⁹ Entretien de Rahel (15.30)

« Je me souviens que plus tard, en 9^e classe, j'ai plus aimé, j'étais aussi pas très bien. » Entretien d'Eveline (22.30)

Les récits font état d'un relatif engouement pour la matière scolaire au niveau primaire, étouffé au secondaire par un changement didactique. Il est intéressant de noter que Hua, arrivée en Suisse allemande en cours de scolarité, relaie elle aussi le même discours que les autres informateurs sur les changements de contenus dans les cours de français au secondaire. Les compétences des enseignants sont certes contestées, mais elles ne semblent pas être les seules à avoir influencé les représentations du français en tant que matière scolaire : le manuel et les difficultés grammaticales sont également en cause.

Il nous faut tout de même relativiser le propos et rendre justice aux informateurs dont le parcours scolaire d'apprentissage du français s'est apparemment bien déroulé et pour qui, au contraire, la progression grammaticale du manuel a représenté des défis stimulants²⁸⁰.

278 *« Tout a changé au secondaire : les contenus, le manuel et aussi la didactique et le prof. [...] A partir de ce moment je me suis comme mise en veille. [...] Et après c'est resté comme ça ».*

279 *« Bon, en 5^e et 6^e classe ça allait encore mais après c'est devenu de plus en plus dur et puis la grammaire aussi et alors je me suis mise en retrait, je ne comprenais rien et ça a continué comme ça ».*

280 C'est le cas pour Sandra puisqu'elle déclare trouver ces exercices de grammaire *«relaxants»*. Il faut bien comprendre que nous ne pourrons jamais

1.1.3 Les mobilités scolaires

Un autre thème émergent est celui de la mobilité. Les institutions scolaires sont souvent médiatrices de mobilité dans le sens où certaines organisent des séjours de mobilité en région francophone pour leurs élèves. Ainsi, Samal, Hua, Mirjam et Sandra, chacun dans un établissement du secondaire différent, ont eu des expériences de mobilité institutionnelle avant celle que leur impose la PH IVP. Samal et Hua sont partis en voyage scolaire avec toute leur classe dans le sud de la France; Mirjam et Sandra ont été placées dans une famille d'accueil de Suisse romande pendant plusieurs semaines.

Ces mobilités ont été représentées dans les cartes de langue(s) et de mobilité(s) de façon plutôt positive. Les récits oraux de ces mobilités sont venus en toute cohérence compléter ce tableau.

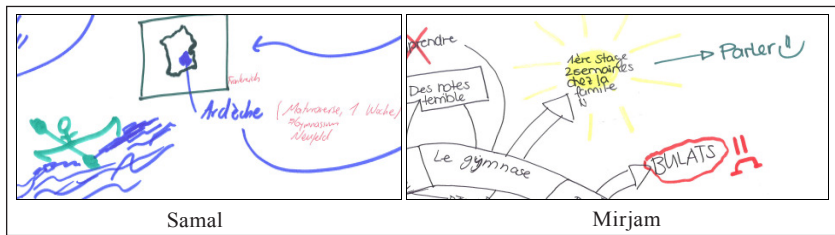


Figure 18: Les mobilités institutionnelles du secondaire – deux exemples.

Dans ces deux exemples, les mobilités sont associées à des activités agréables telles que le kayak pour Samal ou le fait de parler pour Mirjam.

présenter de «vérité générale» qui soit commune à tous nos informateurs. Chacun, de par son parcours, son histoire familiale, ses capitaux, ses expériences, sa personnalité, fait figure de cas unique: Eveline n'a par exemple pas aimé les cours de français du «Vorbereitungskurs» (formation préparatoire pour les candidats n'ayant pas de diplôme de maturité) alors que Julia au contraire a trouvé ces cours très bien. Ce qui nous intéresse est de trouver des régularités et de comprendre les logiques individuelles qui ont mené aux phénomènes observés: dans le cas présent, nous avons choisi de nous intéresser au moment-clé du secondaire dans le parcours scolaire de certains de nos informateurs. Même si le secondaire n'a pas constitué un moment-clé pour tous nos informateurs, il l'a tout de même été pour nombre d'entre eux.

Mirjam se décrit comme une personne communicative, mais frustrée par les cours habituels de français d'où l'expression orale est absente. Cette mobilité scolaire vient rayonner sur le sombre parcours de résistance qu'elle a représenté. Si les apprentissages du secondaire font figure de moment-clé dans le parcours de nos informateurs, ce n'est pas seulement au titre de moment de découragement, mais également au titre de pourvoyeur de mobilité.

1.1.4 Les langues-passerelle dans l'apprentissage du français

Le cas de Samal est remarquable. Il est arrivé en Suisse alémanique sans parler un mot d'allemand ni de dialecte suisse-alémanique au moment d'entrer en 5^e classe, c'est-à-dire à l'âge où le français était introduit à l'époque dans le programme scolaire.

« C'était la cinquième année et c'est l'année qu'on commence avec le français. Dans la première semaine, ils ont pris le Bonne Chance et j'ai remarqué que c'était une autre langue. Je n'ai pas parlé un mot, même en allemand et ils ont ajouté encore une autre langue. » Entretien de Samal (27.00)

Le français a représenté pour lui le lieu de l'égalité des chances. Contrairement à l'allemand, matière dévalorisante pour lui, le français lui a permis d'être sur un pied d'égalité avec ses camarades de classe, voire même de les devancer.

« Ca s'est très bien passé, parce que les autres élèves ils n'ont pas pu parler le français, alors on était dans le même niveau, alors j'étais très très bien dans cette langue. Mais en allemand j'étais très très mauvais, par exemple à écrire une histoire mais en français j'ai eu le temps comme les autres pour apprendre dans le même niveau et c'était très bien. » Entretien de Samal (29.30)

Le cours de français représentait donc pour lui une chance de se faire valoir et un espace hors du quotidien alémanique, où il pouvait «être comme les autres». Samal fait alors preuve de beaucoup de créativité et d'enthousiasme. Il nous explique comment il s'est inventé des stratégies et comment il a comparé le français et le kurde : *« Il y a beaucoup de choses qui sont pareilles et ça m'aide beaucoup quand*

je veux parler français» (8.50). Hua, elle aussi issue de l'immigration, nous expliquera comment l'anglais de Hong-Kong l'a aidée pour apprendre l'allemand à son arrivée en Suisse: «*I couldn't speak any German but there are a lot of similarities with English*» (53.10).

Ces deux informateurs plurilingues ont su faire fructifier leur plurilinguisme. Ils ont mobilisé une langue-passerelle pour apprendre la langue étrangère scolaire: Samal a utilisé une de ses langues premières et Hua une langue seconde. À l'inverse, Rahel, qui est suisse alémanique, réalise qu'elle n'a pas su déployer d'elle-même les ressources nécessaires à la mise en place de stratégies d'apprentissage: «*Ich habe nie irgendwie Strategien gelernt, wie ich Franz Wörter lernen kann*»²⁸¹ (01.11.00) et semble regretter qu'on ne le lui ait pas enseigné. Les informateurs possédant un capital plurilingue familial semblent alors plus en mesure de développer des stratégies d'apprentissage originales que les autres.

1.1.5 Une matière scolaire contestée

Le français fait partie des matières scolaires obligatoires. Les élèves n'ont pas choisi de l'apprendre. Tim par exemple considère que l'anglais est plus important que le français et que, s'il avait à choisir, il opérerait plutôt pour l'anglais comme matière scolaire obligatoire:

*«Für mich ist Englisch die Zukunftssprache, die wichtigste Sprache, die man lernen muss. Denn verstehe ich auch, dass man zuerst Englisch lernt. [...] Das ist die Sprache, die man sich überall verständigen kann. Ich finde das wichtiger als den schweizerischen kulturellen Hintergrund»*²⁸². Entretien de Tim (1.13.45)

Le français est alors représenté comme une matière scolaire contestable.

281 «*On ne m'a enseigné aucune stratégie pour apprendre le vocabulaire en français*».

282 «*Pour moi, l'anglais c'est la langue du futur et donc c'est la langue qu'on doit apprendre en priorité donc je comprends qu'on enseigne d'abord l'anglais. C'est la langue avec laquelle on se fait comprendre partout. Je trouve ça plus important que l'arrière-plan culturel suisse*».

1.1.6 Le «français» versus le «français de l'école»

Nos informateurs différencient le «français» en tant que langue, de la matière scolaire «français». Cette dichotomie est centrale dans les récits de nos informateurs. Le thème du «Schulfranzösisch», littéralement le «français de l'école», est récurrent. Cette distinction n'est pas nouvelle (Manno, 2011, p. 127) mais semble fondamentale. Dans les récits, le «français de l'école» semble parfois totalement détaché de la langue française comme s'il s'agissait de deux objets bien distincts. Walter par exemple nous déclare bien aimer le français en tant que langue et le parler très volontiers, mais il ajoute :

«Ja, cette énergie d'apprendre tous les règles et transformer les règles dans la langue fließend²⁸³. Par exemple le subjonctif, j'apprends beaucoup en théorie mais c'est pas possible de transformer ça en langue courante». Entretien de Walter (14.30)

Il y aurait selon lui d'un côté la langue en tant qu'outil de communication, celle qui est utile «dans la vie», et celle, très théorique, (et apparemment peu nécessaire selon lui pour la communication), «de l'école», fortement liée aux règles grammaticales. Il ajoute en fin d'entretien :

«J'aime parler, j'ai pas peur, tu vois mais aber, de l'autre côté il y a les choses institutionnalisées.» Entretien de Walter (01.31.00)

C'est justement cet «*autre côté*» et ces «*choses institutionnalisées*» qui semblent poser problème à plusieurs de nos informateurs. Eveline distingue le français utilisé à Montpellier en séjour de mobilité, décrit comme «*ouvert*», de celui de l'école, considéré comme fermé :

«Oui, pour moi c'était pas cet français de l'école, c'était vraiment plus ouvert et ça j'aimé. C'était pas cet «Schulfranzösisch», [...] cette situation de l'école et Montpellier, c'était vraiment quelque chose autre» Entretien d'Eveline (1.35.50)

283 «en langue parlée».

Le français en tant que langue ne sera quasiment jamais perçu de manière négative par nos informateurs. Il semble accepté et respecté en tant qu'outil de communication auquel sont d'ailleurs souvent associés des adjectifs valorisants : beau, mélodique, etc. Ce qui semble crisper et même «braquer» (si l'on repense à la carte de Mirjam), c'est le contexte institutionnel scolaire dans lequel le français est placé. Ce «système d'oppositions dans lequel la «vie» est reconnue comme seule véritable dispensatrice d'expériences et de «savoir» véritables» (Delory-Momberger, 2005, p. 82) et que nous avons étudié dans notre cadre théorique est omniprésent.

Julia, Mirjam, Hua, Eveline, déclarent bien aimer la langue lorsqu'elle n'est pas liée à l'école ou à une quelconque forme d'évaluation. La légitimité des apprentissages scolaires du français et notamment de la grammaire est remise en question par Walter quand il estime ne pas en avoir besoin pour la communication «dans la vie».

«Ich freue mich immer wieder, wenn jemand sonst ins Geschäft kommt und mit mir Französisch redet und ich dann ein bisschen Französisch sprechen kann, auch wenn es eher gebrochen ist, aber ich freue mich eigentlich»²⁸⁴.
Entretien de Julia (1.20.30)

Là encore, Julia tente de nous persuader que malgré ses expériences scolaires peu encourageantes elle aime bien la langue. Nous retrouvons cette opposition constante entre la langue française, belle et vivante, et l'image de la matière scolaire. Selon eux, le français en soi ne pose pas problème.

Ne serait-ce pas se dédouaner un peu vite que de rejeter en bloc le «français de l'école»? Différencier la vie et l'école serait-il dans notre cas un argument de mauvais élève (Delory-Momberger, 2005). L'argument revient en effet le plus souvent dans les récits des informateurs qui sont en difficulté scolaire dans la matière en question. Les informateurs les plus à l'aise en français n'utilisent pas

284 *«Je me réjouis toujours quand quelqu'un me parle en français dans un magasin et que j'ai l'occasion de parler un peu. Même si c'est saccadé, ça me fait toujours plaisir».*

cette dichotomie. Il y aurait donc une articulation entre compétences en français et représentation du français en tant que produit institutionnel.

1.1.7 *Le français comme matière sélective*

Nos informateurs distinguent le «français, langue de communication» du «français, matière scolaire». Ils vivent souvent, on l'a dit, son apprentissage comme une contrainte. Mirjam utilise à plusieurs reprises pendant l'entretien les termes de «*Fehlerorientiert*» ou «*Notenfixiert*»²⁸⁵ pour décrire l'école. Elle nous rappelle alors que l'école est bien le lieu de la reproduction sociale et de la sélection où tout est évalué : «*wo alles bewertet ist*» (54.40). C'est de cette conception sanctionnante des apprentissages, notamment des apprentissages en langue, que naît selon elle les crispations autour du français, matière scolaire : «*Französisch ist oft ein Fach, wo viel Angst auslöst*»²⁸⁶ (1.32.39).

De fait, le français n'est pas juste une matière scolaire imposée, il fait aussi partie, avec l'allemand et les mathématiques, du trio des matières de sélection, c'est-à-dire celles qui sont testées en fin de scolarité primaire pour décider de l'orientation des élèves au secondaire, puis testées en fin de scolarité obligatoire au cours des très sélectives épreuves d'entrée au gymnase. Un échec en français est rédhibitoire. Cela a été le cas de Walter et aurait dû, selon ses propres dires, être le cas de Rahel.

«Le problème c'est, il me faut faire l'examen. Pour moi on peut dire, je suis un exemple que la éducation français ça marche. Je peux parler, je peux expliquer mais pour l'examen c'est pas suffit. Pour l'examen, comme j'ai dit, les règles de subjonctif, les choses correctes... S'il me faut faire un examen pour le Matura, j'ai pas de chance, oder? Pas de chance.» Entretien de Walter (54.00)

285 «orientée sur les fautes», «fixée sur les notes».

286 «Le français est une matière qui fait très peur».

Walter distingue une fois de plus l'outil de communication « *la éducation ça marche. Je peux parler, je peux expliquer* » de la matière de sélection « *s'il me faut faire un examen, j'ai pas de chance* ». Il nous explique que le français, en tant que matière sélective, peut constituer un obstacle potentiel à l'orientation professionnelle.

Eveline explique au cours de l'entretien que, même pour sa première formation professionnelle de cuisinière, un échec en français peut être en rédhibitoire. Il est nécessaire de préciser que le français n'est pas une simple matière scolaire obligatoire. Elle semble avoir été vécue par de nombreux informateurs dans l'angoisse de la sélection et d'un potentiel échec à venir. Mirjam nous dit: « *Es kommt auch darauf an, ob es Fehler orientiert ist oder nicht. Das stresst mich irgendwie* »²⁸⁷ (55.20). De par sa structure, l'école est une institution de sélection des individus, le français est associé à cette sélection²⁸⁸.

1.1.8 La « peur de faire des fautes »

Les Suisses alémaniques vivent en situation de diglossie entre l'allemand standard et les dialectes suisses alémaniques. De cette diglossie naît un sentiment d'insécurité linguistique, voire des complexes, par rapport à leur(s) langue(s) première(s).

« J'aime pas trop parler l'allemand, j'aime mieux parler l'anglais ou le français. Ici c'est pas de problème mais à l'étranger par exemple, avec des Allemands, parler l'allemand, ça fait bizarre, parce de que nous les Suisses, nous n'avons pas l'allemand parfait. On a toujours un peu honte de parler allemand avec des Allemands. On n'apprend pas le même allemand. Le problème, c'est la différence entre le Hochdeutsch des Suisses allemands et des Allemands. » Entretien de Sandra (15.20)

Nous avons également vu que les rapports à la langue première sont déterminants pour l'attitude face à l'apprentissage d'une langue étrangère (Perrefort, 2001, p. 149). L'insécurité de nos informateurs Suisses

287 « *Ca dépend si les fautes comptent ou pas. Si les fautes comptent, ça me stresse* ».

288 Il serait intéressant de se pencher sur l'allemand et les mathématiques pour voir si ces deux matières dégagent elles aussi cette aura de sélectivité.

alémaniques serait-elle constitutive de ce manque de confiance dans leurs compétences en français ?

Le français est perçu par nos informateurs comme une matière scolaire non voulue ainsi que matière sélective. Il n'est pas surprenant de noter l'omniprésence du thème de la peur. Qu'elle soit exprimée en allemand « *Angst* », en anglais « *afraid* » ou en français, le mot thème de la « *peur* » est récurrent. On en retrouve également des variantes « la honte », « la gêne », « *Hemmungen* » qui traduisent l'insécurité des compétences et l'angoisse des examens. Tim parle à la fois de « *Hemmungen* », « *Angst* » et « *gesunde Respekt* » à propos des langues. Il décline toutes les intensités de peur, allant de l'inhibition au fait d'être sur ses gardes.

La « petite phrase »²⁸⁹ en apparence anodine, « *j'ai peur de faire des fautes*, » intervient avec régularité au cours d'un même récit au sein des différents récits d'un même informateur. On la retrouve dans les récits d'un informateur à un autre. La peur dominante est celle « *de faire des fautes* ». Tim, Rahel, Hua, Eveline, Julia, Mirjam, Samal, sept de nos onze informateurs associent à plusieurs reprises le français à cette peur de faire des fautes. On la retrouve en toutes lettres dans les rapports de séjour de mobilité, dans les rapports de stage pratique et exprimée pendant l'entretien.

1.1.9 L'impact de la peur

Les informateurs réagissent différemment face à cette peur. Une des stratégies est la résignation, qui consiste à ne plus participer et à tout simplement capituler : ne plus parler, ne plus essayer. Mirjam et Rahel ont arrêté de parler en cours de français. C'est la même stratégie qu'a adoptée Tim lorsqu'il nous dit aimer les langues, mais ne pas aimer les parler, ce qui à première vue peut sembler antithétique. Il est une nouvelle fois question d'aimer le français en tant que langue, mais de ne pas aimer le parler en contexte scolaire, qui représente le seul lieu

289 Expression de J.-C. Kaufmann (Kaufmann, 1996) reprise par A. Krieg-Planque et C. Olliver-Yaniv (Krieg-Planque & Ollivier-Yaniv, juin 2011).

de rencontre avec le français dans certains cas, ce qui revient à dire : ne pas aimer le parler du tout.

Julia a fait le choix de lutter contre ses peurs et d'essayer de participer en classe malgré ses complexes. Elle se compare aux autres étudiants de la PH IVP et se trouve moins bonne en français.

*« Ich habe das Gefühl, wenn andere sprechen, das kommt fehlerfrei. Wenn ich mit Menschen vergleiche, die gleich lange wie ich Franz hatten, denn können sie schon besser sprechen [...]. Daniel kann auch gut Französisch sprechen, und er hatte nicht mehr Franz hinter sich wie ich. [...] Ich denke ich brauche einfach viel länger. »*²⁹⁰ Entretien de Julia (1.19.35)

Julia pense faire plus de fautes que ses camarades, elle pense également être plus lente qu'eux. Le français représente pour elle un lieu de dévalorisation : c'est le lieu où elle se sent inférieure. Elle n'hésite d'ailleurs pas à parler au superlatif et à dire « je suis trop mauvaise », comme elle l'écrit en toutes lettres à trois reprises sur sa carte de langue(s) et de mobilité(s) : « *ich zu schlecht* ». Le français est également pour elle le lieu de l'échec de la communication :

*« Aber jetzt wieder im Seminar, merke ich einfach, ich verunsichere einfach, wenn jemand mich nachfragt, und denn weiss ich nicht, ob er nachfragt, weil er mich nicht verstanden hat oder, weil er mich nicht gehört hat. Ich habe oft das Gefühl, das war jetzt klar was ich gesagt habe. Und letztes Mal im Seminar habe ich was gesagt, und nach zwei Sekunden, hat eine Studentin genau das gleich gesagt, und denn weiss ich nicht : hat sie nicht zugehört, oder habe ich es ganz komisch gesagt ? »*²⁹¹ Entretien de Julia (2.02.47)

290 *« J'ai l'impression que les autres ne font pas de fautes quand ils parlent. Si je me compare avec ceux qui ont eu autant de français que moi à l'école, je trouve qu'ils sont meilleurs. Daniel parle bien français et il n'a pas eu plus de français que moi à l'école. Je crois que je suis beaucoup plus lente que les autres ».*

291 *« Et aussi en séminaire, je remarque que je ne suis pas sûre quand on me demande de répéter si c'est parce qu'on ne me comprend pas quand je parle français ou si c'est parce qu'elle de m'a pas entendue. Moi j'ai l'impression que c'est clair ce que je dis. Et la dernière fois en séminaire, j'ai dit quelque chose et deux secondes après une autre étudiante dit exactement la même chose, alors je me demande : elle n'a pas écouté ou alors je ne l'ai pas bien dit ? ».*

Pour Julia, c'est l'incompréhension et le doute. Ses expériences en cours de français sont vécues comme extrêmement décourageantes. Elles lui laissent penser que malgré ses efforts de participation, elle n'est pas à la hauteur, on ne la comprend pas, voire pire, sa participation est invisible/in audible.

Le découragement et la peur peuvent surprendre lorsqu'ils sont exprimés par des informateurs dont le niveau de langue est correct. Julia a réussi ses examens oraux de langue et même obtenu un niveau B2 au test *Bulats*²⁹². C'est également le cas de Hua qui, elle aussi, exprime la peur du français. Elle nous explique au cours de l'entretien :

« De réussir une note n'est pas la même chose que d'avoir le sentiment d'être certain dans quelque chose. » Entretien Hua (1.34.00)

Une fois de plus, il est question de différencier l'aspect institutionnel de la matière « réussir une note », de la maîtrise, ou du sentiment de maîtrise, de la langue elle-même. Cette fois en revanche, la tendance est inversée puisqu'en tant que matière, le français est suffisamment maîtrisé pour ne pas avoir à créer de sentiment de peur mais il ne semble pas l'être suffisamment en tant qu'outil de communication et donne tout de même naissance à un sentiment d'insécurité. Ce n'est pas le seul aspect institutionnel de la matière obligatoire qui fait peur.

Mirjam décrit le fait de s'exprimer en français comme « *eine grosse Herausforderung. Und auch sich zu exponieren...* »²⁹³ (09.50). Elle fait référence à la fois à sa position sur la scène sociale et à sa position d'enseignante face à une classe : parler français c'est s'exposer, c'est risquer de perdre la face. Ce phénomène de la « honte de parler » malgré des compétences en français qui sont parfois correctes avait déjà été remarqué par P. Caspard à propos de son étude du *Welschjahr* (Caspard, 1998). Il n'est pas seulement question de ce que Mirjam appelle « *die Befähigung* » et « *das Können* », littérale-

292 Pour rappel, il s'agit d'un test informatique de langue, reconnu par le CE et qui certifie le niveau de langue selon les critères du CECR. Voir notre présentation de la formation en français à la PH IVP, partie 2.

293 « un vrai défi. Et de s'exposer aussi... ».

ment «la certification» et «la compétence» mais également au ressenti. L'auto-évaluation ou la manière dont l'informateur juge de ses propres compétences entre également en ligne de compte. C'est au niveau de l'auto-évaluation que se situent ces remarques sur la honte de parler français. Elles ne sont pas forcément en cohérence avec des certifications en langue ni avec des compétences en expression orale.

Cette peur de faire des fautes et de perdre la face serait-elle l'apanage du français pour nos informateurs? Lisa, pourtant francophone, nous déclare elle aussi devoir faire attention lorsqu'elle s'exprime en français en présence de son grand-père dont elle dit qu'il «*est très à cheval sur les règles de grammaire. Il aime un beau français*» (07.00). Nous avons vu dans notre cadre théorique (partie 3) que l'apprentissage du français est souvent associé à la difficulté de ne pas commettre d'erreur grammaticale à l'oral. Les témoignages de nos informateurs n'ont rien de surprenant. Nous avons de plus mentionné que les rapports des francophones avec le français sont plus normatifs que ceux qu'entretiennent les Suisses alémaniques avec les langues alémaniques²⁹⁴. Les traditions didactiques françaises et par prolongement celles du FLE, sont effectivement très portées sur la correction, voire l'hypercorrection, de la langue, quitte à «terroriser»²⁹⁵ les apprenants.

On trouve toutefois dans les témoignages de nos informateurs le même phénomène d'exigence grammaticale au sujet d'autres langues. Les études citées auparavant faisaient état du même phénomène dans les cas de jeunes francophones en situation d'apprentissage de l'allemand. Julia nous raconte que sa mère lui avait interdit de «parler salade», c'est-à-dire de mélanger les différentes langues familiales (espagnol, italien et allemand): «*Wir dürften nicht Salat sprechen*» (13.20). Johanna explique que sa mère a renoncé à utiliser l'allemand, qui pourtant est sa langue première, par «*peur de faire des fautes*» et préfère désormais n'utiliser que le français à l'oral. Enfin Tim, dont la mère est anglaise, nous dit ne pas vouloir parler anglais avec elle,

294 Voir notre cadre théorique, partie 3.

295 (Gohard-Radenkovic).

également par peur de faire des fautes. Les exemples sont assez nombreux dans les témoignages de nos informateurs pour laisser penser que la peur de faire des fautes, si elle est indiscutablement liée dans ce cas précis au français, n'est pas pour autant le seul fait du français. La peur dont il est ici question est par conséquent plutôt à rattacher au statut du français dont nous avons vu qu'il représente une matière sélective.

1.1.10 Les pratiques malhonnêtes en cours de français

De la peur de l'échec en français découlent toutes une série de pratiques de contournement. Rahel, très faible en français, a triché en français pendant toute sa scolarité. Le français fait figure d'exception puisqu'elle déclare n'avoir jamais triché que dans cette matière-là : « *On a triché seulement dans le français. Dans les autres matières j'étais bien.* » (20.00). Rahel nous dit qu'elle ne triche que parce qu'elle n'est pas « *bien* », c'est-à-dire que parce que ses résultats en français sont mauvais. Nous avons déjà vu comment elle profitait du handicap visuel de son enseignant du primaire pour ouvrir son lexique pendant les contrôles de vocabulaire. Elle détaille ensuite d'autres techniques de triche :

« Derrière moi, c'était un garçon qui était très bien en français et notre prof a eu des problèmes avec les yeux, à cause de ça, il a pas bien regardé. Et je me tournais pour regarder ce que lui a écrit derrière moi et après j'ai noté le même. On était plusieurs, moi j'étais là (elle me montre avec ses mains), là était le garçon qui écrit bien et là était ma collègue et comme ça on a regardé. Toujours. Des fois on a changé des feuilles. J'ai pris la feuille de lui et j'ai écrit avec un crayon et lui aussi et après on a changé et on a écrit avec le stylo (elle rit). » Entretien de Rahel (18.30)

Ses pratiques de contournement de l'obstacle ont continué à l'école secondaire. Rahel triche même lors des épreuves de sélection de fin de scolarité obligatoire. Ses pratiques trompent et triomphent alors de la sélection institutionnelle :

« Alors quand on a une épreuve on regarde à côté. À cause de ça, j'ai eu des bonnes notes pour aller au gymnase. » Entretien de Rahel (17.20)

Rahel pense que, sans la triche, elle n'aurait jamais pu accéder au gymnase. La pratique constante de la triche a constitué une stratégie individuelle de contournement de l'obstacle institutionnel. En véritable «tricheuse professionnelle», Rahel continue ses pratiques au gymnase :

« Au gymnase, des fois, j'ai triché avec... comment on dit ? Une petite feuille qui est écrit tous les trucs... Une fois j'ai eu une épreuve et après j'ai triché et après la maîtresse... hat es gesehen, und sie hat mir gesagt, sie wird eine Note abziehen. Schlussendlich hatte ich sowieso eine 1 und sie konnte mich gar nichts mehr abziehen²⁹⁶. En français, j'ai toujours triché mais pas à HEP (elle rit). » Entretien de Rahel (45.40)

Son rire quand elle évoque son examen oral passé avec nous l'année précédente laisse tout de même le doute planer. Tricherait-elle encore, même à la PH IVP ? Elle avoue un peu plus loin :

« Pour français 1, pour le livre, j'ai appris tout par cœur. C'était ma collègue, elle a aussi lu le même livre, elle m'a donné ses notes et j'ai tout appris par cœur. » Entretien de Rahel (48.00)

Même à la PH IVP, Rahel parvient encore, d'une certaine manière, à tricher. Cependant, ses pratiques illicites ne portent pas toujours leurs fruits puisqu'elle échoue tout de même lors de cet examen oral avec nous. On voit cependant que Rahel ne peut envisager autrement sa relation d'apprentissage au français que par la tromperie. Le français est indissociablement lié pour elle aux pratiques de la triche. Le français l'a rendue malhonnête. Alors que l'entretien long d'une heure et quarante-cinq minutes touche à sa fin et que nous nous apprêtons à couper le dictaphone et à remballer nos affaires, Rahel insiste et revient de nouveau sur ce sujet :

« Très important est que j'ai triché et à cause de ça, j'étais au gymnase et après au HEP. Que j'ai pas triché, je pense j'ai pas le droit d'aller au gymnase. » Entretien de Rahel (1.45.00)

296 *« Elle l'a vu et elle m'a dit qu'elle m'enlèverait un point. De toute façon au final j'ai eu un 1/6, alors elle ne pouvait même pas enlever de point ».*

La triche est un élément récurrent dans son parcours d'apprentissage, comme il l'est dans son récit, et Rahel souhaite mettre ce point en avant : la triche a permis son ascension scolaire. Duper les enseignants a été, paradoxalement, l'élément qui lui a permis d'accéder au métier d'enseignante. Elle se dit d'ailleurs suffisamment savante à ce sujet pour déceler chez ses futurs élèves d'éventuelles pratiques de la triche, leur refusant donc à eux, les moyens qui l'ont servie, elle. Nous verrons par la suite que, si elle ne triche plus véritablement, Rahel continue tout de même à mettre en place durant la formation à la PH IVP différentes stratégies d'opportunisme pour contourner les obstacles liés au français. On voit bien chez Rahel comment les expériences scolaires d'apprentissage du français déterminent un certain type de rapports à la langue.

1.2 Le français comme un investissement

1.2.1 Un « patrimoine francophile » familial

Si l'on s'éloigne des expériences scolaires d'apprentissage du français de nos informateurs, on remarque qu'une autre représentation du français, comme en filigrane, est très présente dans les récits : celle de la langue vue comme un investissement. Le témoignage de Sandra à ce propos est édifiant. Nous avons déjà expliqué que son père, fermier et agriculteur, a passé une année en Suisse romande à l'époque de sa formation secondaire : « Ça se fait beaucoup, surtout pour les agriculteurs chez nous » (12.00). La pratique du *Welschjahr*²⁹⁷ dont son père a fait l'expérience est liée à la conception de la langue comme un investissement. De plus, Sandra a grandi à Gals, à une dizaine de mètres seulement du couloir d'eau qui symbolise la limite entre les zones francophone et germanophone. Le français a toujours fait partie de son quotidien, la Neuveville (francophone) étant la ville la plus

297 Il s'agit d'une année passée en Suisse romande. Voir notre présentation du contexte macro-social, partie 2.

proche dotée d'un supermarché. Par ailleurs, ses parents ont souvent travaillé sur les marchés de Suisse romande et s'expriment sans difficulté en français. Sandra explique avoir «baigné» dans un environnement où le français est une langue de communication quotidienne. Elle nous dit avoir toujours été très forte en langues à l'école, en anglais également, et avoir toujours été très encouragée par ses deux parents dans cette direction. À ce titre, ses parents ont représenté des personnages-clé dans son parcours.

«Ma mère, déjà là, elle a vu que je suis assez forte en langues et puis elle m'a donné un petit cahier avec l'alphabet, des jeux, des devinettes (sous-entendu : tout en français) et puis il y avait une cassette et puis j'ai écouté cette cassette et fait ces exercices.» Entretien de Sandra (1.39.50)

Ses parents ont mis à disposition des ressources supplémentaires pour encourager les compétences de leur fille en français. Sandra nous raconte également qu'elle a suivi des cours d'été en français à la Neuveville, cours dont elle garde un excellent souvenir. Elle explique y avoir beaucoup appris et avoir ainsi été toujours en avance pour la suite de sa scolarité en français.

«C'était ma maman qui a dit : «Vas-y!» . Parce que j'avais six semaines de vacances à la maison, alors il faut faire quelque chose.» Entretien de Sandra (1.17.10)

Ces cours lui auraient permis de cultiver son penchant pour le français ainsi que ses bons résultats scolaires dans cette matière. On voit de manière exemplaire comment les parents de Sandra ont su mettre à profit un capital linguistique familial en présence et le faire fructifier. En encourageant leur fille à la mobilité, en lui donnant accès par différents canaux au français, ils ont pour ainsi dire «parié» sur le français, ils ont investi dans cette langue certaines «espérances pratiques»²⁹⁸. Malgré leur origine sociale modeste, les parents de Sandra ont pris conscience de ce capital linguistique et ont transmis

298 Nous faisons une nouvelle fois référence à P. Bourdieu. Voir ce que nous avons dit au sujet des «espérances pratiques» dans notre cadre théorique, partie 3.

un véritable «patrimoine francophile» à leur fille. On voit ici un très bel exemple de «construction d'un capital pluriculturel en contexte familial» (Zarate, 1997/2004). Il y a ici articulation entre capital francophile familial et représentations positives du français.

1.2.2 Réinvestissement d'un capital plurilingue

Nous avons établi que certaines langues sont plus valorisantes et valorisées que d'autres. Penchons-nous de nouveau sur le cas de Samal, kurde de Turquie. Comme en France, qui d'ailleurs était à plusieurs égards un modèle pour M.K. Atatürk, la langue officielle y a une fonction d'unification : un pays, une langue. La langue turque est la seule langue officielle du pays et s'écrit avec l'alphabet latin depuis 1928. Les langues kurdes sont proscrites à l'époque où Samal et ses parents ont fui les persécutions et les menaces dont ils faisaient l'objet (Akin, 1997). Les Turcs ont obligation de porter un prénom «turc» depuis 1934 (Calvet, 1987, p. 189) et certaines lettres de notre alphabet, très utilisées dans les prénoms kurdes comme le «q» ou le «w», sont interdites ; elles constituent des «sonorités coupables»²⁹⁹. Samal³⁰⁰ expliquera d'ailleurs avec fierté que ses parents ont dû ruser pour lui donner un prénom kurde : «*Mon prénom c'est un mélange entre turc et kurde, c'est très bien caché!* (il rit)» (59.00). Les propos de Samal sont tout en retenue. Il refuse d'entrer dans l'idéologie mais le titre de sa carte «*Une langue, une culture, une vie*» nous semble être une revendication³⁰¹, cachée elle aussi, du droit à l'altérité et à la reconnaissance. Lorsque nous l'interrogeons, il répond :

« C'est un slogan turc, je crois. Ils veulent dire que c'est une culture et que pour un pays, il y a seulement une possibilité de vie ». Entretien de Samal (46.30)

299 Notion de l'anthropologue A. Gokalp.

300 Comme pour tous nos autres informateurs, nous utilisons ici un prénom d'emprunt. Le prénom d'emprunt «Samal» existe en turc comme en kurmandji mais nous ignorons s'il dissimule aussi bien que l'original l'identité kurde de notre informateur.

301 Ce titre nous a immédiatement fait penser au slogan «une langue, une culture, une histoire», revendication de la reconnaissance d'un peuple.

Si la langue première de Samal a été féconde dans la construction de son capital plurilingue, il la réinvestit pour mettre en place des stratégies d'apprentissage en français, on voit qu'elle n'est pas considérée comme un capital dans sa région d'origine. Nous avons dit dans notre cadre théorique que le plurilingue n'a pas toujours « intérêt à y faire la démonstration des compétences culturelles qu'il maîtrise » ou encore que l'école « peut-être même le lieu par excellence où certaines compétences linguistiques et culturelles doivent être masquées » (Coste, et al., 1997, p. 31). C'est le cas de Samal qui a toujours dû cacher son identité et ses langues kurdes (le kurmandji de son père et le zazaki de sa mère) en Turquie sous peine de graves ennuis. Nous avons là à faire à une véritable « langue interdite ». Il se présente en tant que kurde à notre entretien mais il explique qu'il est des lieux où il se présente autrement :

« Dans la première fois (sous-entendu : que je suis retourné en Turquie), j'ai dû visiter la prison pendant un jour. Voilà. Ils ont dit < Pourquoi dans ton passeport on n'a pas une remarque comment tu as quitté la Turquie ? Alors tu peux venir ici, on a un bon hôtel gratuit pour toi ! > Mais après une journée ils ont dit : < Tu peux aller >. C'était aussi une expérience pour moi. J'ai dit : < Je suis turc, je suis turc ! J'ai pas de problème ! >. Parce que quand tu dis : < Je suis kurde >, là, c'est un problème. C'est une place où on dit qu'on est turc. »
Entretien de Samal (52.00)

Si « le plurilingue ne tire pas toujours de bénéfices sociaux à expliciter toutes les langues et les cultures dont il a l'expérience » (Zarate, 2005/2012, p. 16), Samal tire même un bénéfice à cacher son plurilinguisme et son pluriculturalisme. L'exemple de son frère, enseignant à l'école primaire qui ne peut parler kurde avec ses élèves kurdes montre l'absurdité de certaines situations linguistiques :

« Par exemple mon frère : il est aussi à l'école primaire en Turquie et dans sa première poste il était à l'Est. Il sait très bien parler le kurde mais c'était interdit de parler avec les enfants le kurde, alors il a dû parler seulement le turc mais les enfants étaient dans la première classe et ils ne savaient pas le turc ! » Entretien de Samal (12.00)

On voit une nouvelle fois que toutes les langues ne permettent pas un réinvestissement possible allant de soi, en tout cas pas en tout lieu. Il

y a des langues cachées, interdites, clandestines. Le lieu du réinvestissement linguistique est crucial : c'est le cours de français de l'école suisse alémanique, qui, contrairement à l'école turque, a constitué un espace-tiers permettant à Samal d'utiliser ses langues kurdes comme une ressource. Le français a été l'élément déclencheur du réinvestissement linguistique. Le français représente alors une nouvelle fois pour Samal, le lieu de la valorisation linguistique et identitaire.

Lisa dont la mère est québécoise et le père suisse romand, a dessiné sur sa carte de langue(s) et de mobilité(s) un véritable arbre généalogique. Elle se représente comme le produit de ses ancêtres français, anglais, canadiens, québécois, allemands, romands et précise encore au cours de l'entretien qu'il se trouvait aussi dans sa généalogie éloignée, des racines « *indiennes* » des Indiens d'Amérique du nord.

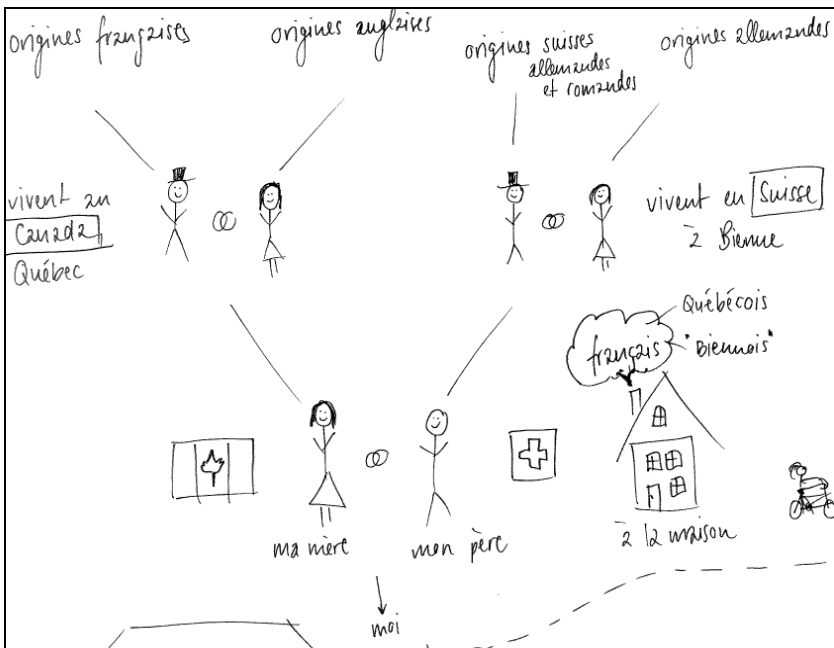


Figure 19: Portrait de famille – Lisa.

Lisa semble avoir une conscience aigüe de ses capitaux plurilingues et pluriculturels familiaux. Elle distingue même sur sa carte le français qualifié de «Québécois» (nous y reviendrons) du français qualifié de «Biennois». Ces variations du français semblent être les seules langues de la maison. Lisa explique avoir suivi toute sa scolarité en allemand, puis avoir effectué au gymnase de Bienne une maturité bilingue. Elle se présente d'ailleurs comme la seule vraie bilingue de cette classe dite «bilingue».

«J'ai été à Bienne en sachant que j'avais la possibilité de faire la maturité bilingue donc ça a toujours été un peu l'objectif. Mais c'est pas vraiment fait pour les bilingues, moi j'étais la seule bilingue dans ma classe.» Entretien de Lisa (45.30)

Consciente de ses capitaux, Lisa semble également capable de les réinvestir à bon escient pour l'apprentissage de langues supplémentaires. Elle aussi nous décrit dans le cadre de l'entretien les stratégies qu'elle a su mettre en place lors de l'apprentissage d'autres langues dont elle est férue.

«L'anglais j'adore. Je l'ai appris très vite à l'école. En même temps je crois que le français et puis l'allemand c'était assez bénéfique pour l'apprentissage parce que ça ressemble quand même beaucoup aux deux langues. Il y a beaucoup de vocabulaire qu'on peut prendre.» Entretien de Lisa (28.10)

Lisa entreprend avec bonheur l'apprentissage de l'espagnol puis du néerlandais.

1.2.3 Investir dans la «culture française»

Plusieurs de nos informateurs associent le français à «la *culture française*» (au singulier), en référence à la France. Le français est perçu comme la langue des Français et à ce titre, apprendre le français c'est apprendre la «*culture française*». Si M.-C. Jamet nous parle d'une «culture française» considérée par les apprenants italiens comme «une culture ringarde, arrogante et ennuyeuse» (Jamet, 2008, p. 31), ce n'est pas les représentations que nos informateurs ont souhaité

nous en donner. Au contraire, de leurs récits, filtre une certaine valorisation de cette «*culture française*». Apprendre le français c'est apprendre la «*culture française*», c'est-à-dire une langue de culture et se doter d'un capital culturel valorisant supplémentaire.

Nous avons vu dans notre cadre théorique que certaines représentations sont acquises et d'autres sont générées, les représentations sociales étant à la fois un processus et un produit. Tels les apprenants chinois dont nous avons parlé dans notre cadre théorique, nos informateurs se représentent le français comme une langue belle et mélodieuse mais difficile à apprendre; ils opposent volontiers la beauté, attribut à valeur positive, à la difficulté, attribut à valeur négative. Nos informateurs de Suisse alémanique utilisent précisément les mêmes stéréotypes. On voit que les stéréotypes nationaux ont la vie dure: que l'on vienne d'un pays voisin, nous faisons une nouvelle fois appel au paradigme du proche et du lointain, ou de l'autre bout du monde, nous retrouvons les mêmes stéréotypes. La «*culture française*» est volontiers associée à un mode de vie, des adjectifs et des stéréotypes qui sont eux valorisants. Eveline a apprécié, sans ironie, la culture de la grève; Johanna associe volontiers la France aux châteaux et aux vaches; Samal parle de l'élégance de la langue; Julia, Mirjam et Tim de la beauté de sa mélodie, etc.

De tous nos informateurs, Samal est celui qui développera le plus ce qu'il entend par «*culture française*». Nous verrons qu'il se donne pour mission de transmettre à ses futurs élèves cette «*culture*» de la «*communication*», de la «*philosophie sur le sens de la vie*», de «*l'entraide*», de la «*légèreté*», de «*la Méditerranée*». Samal élabore d'ailleurs sa propre théorie sur le rapport entre le climat et la communication verbale en France. Il étaye également ses propos d'arguments historiques ou d'expériences personnelles pour donner du poids à cette représentation de la «*culture française*» qui s'oppose à celle du «*ici*», celle de la Suisse alémanique:

« Quand on est dans une ville française, alors ce sont plutôt les couleurs des maisons je pense. Les maisons colorées, jaune par exemple, aussi à Neuchâtel, là je suis allé au cours d'été. Et bien quand une personne marche, elle marche plus lentement, c'est plus légère. Et c'est pas un problème de communiquer

avec quelqu'un qu'on ne connaît pas. Ici, il y a une très grande distance entre les gens et on doit connaître une personne très bien pour parler avec ces gens. Après c'est très bien mais on a besoin beaucoup de temps pour ça. [...] Quand on cherche une adresse, ils vient là et ils demandent : « Tu cherches quelque chose ? Je peux t'aider ? » Mais ici, tu dois demander. C'est plus actif, c'est plus vivant là. [...] Je pense que c'est aussi une expérience de ces régions francophones qui ont expérience l'industrialisme et ils ont été autour du monde, ils avaient des colonies en Afrique, en Indochine et ils ont connu beaucoup de cultures et à cause de ça ils sont plus ouverts je pense. Et à cause de ça, ils communiquent mieux, ils sont légères. Mais c'est aussi une chose du temps, il y a beaucoup de soleil en France. » Entretien de Samal (49.10)

Samal approfondira par la suite cette idée de l'influence du climat sur la culture.

« Les Turcs comme les Kurdes, ils sont pareils. Il fait chaud et quand il fait chaud, on veut communiquer. Ils ne veulent pas travailler parce qu'il fait très chaud, ils veulent faire des jeux et avoir beaucoup de temps congés. C'est une culture comme ça, je pense qu'au Mexique c'est aussi comme ça quand on compare avec les Etats-Unis. Aussi l'Italie, l'Espagne, c'est la culture de Méditerranée, je pense. Tu n'aimes pas travailler si beaucoup, parce qu'on pense aussi sur le sens de la vie. C'est travailler pour vivre ou vivre pour travailler ? On doit travailler mais on veut vivre et pour vivre, communication est plus importante. [...] Aussi on est dans une grande famille et on connaît beaucoup de personnes. On doit parler parce qu'ils parlent avec toi alors on doit parler avec eux. » Entretien de Samal (1.36.30)

Ainsi, l'histoire, le soleil et la chaleur rendraient les Français plus ouverts, chaleureux et bavards que les Suisses alémaniques. Nous approfondirons l'analyse de cette vision culturaliste, voire folklorique, de l'autre au moment de traiter des apprentissages interculturels en situation de mobilité.

Le français est perçu comme la langue des Français et les « stéréotypes culturels et emblèmes nationaux » (Castellotti & Moore, 2009, p. 39) sont d'ailleurs très présents dans les récits : Tim symbolise la langue, matière scolaire, sur sa carte par un drapeau français. Le symbole national de la France se substitue alors à la langue. C'est également le cas de Samal qui dessine une carte de France pour situer le lieu de son séjour de mobilité institutionnelle du secondaire. Dans

son cas cependant cela n'a rien de symbolique : Samal est effectivement allé en France alors que Tim ne souhaite pas faire référence à la France (à notre connaissance, il ne s'est rendu en France qu'à l'occasion de matchs de football) mais à la langue française, également langue nationale en Suisse. C'est pourtant par le biais d'un symbole étranger qu'il représente cette langue suisse. Le français est représenté comme « la langue de la France ». Il est intéressant de rappeler que c'est justement Tim qui avait contesté le choix de l'apprentissage du français en tant que première langue étrangère et remis en question l'importance de l'arrière-plan culturel suisse, « *schweizerischen kulturellen Hintergrund* », dans les choix de politiques linguistiques et éducatives. Si le plurilinguisme fédéral fait partie du paysage culturel suisse, le français fait ici partie du paysage culturel de la France : c'est bien un capital culturel mais il est représenté par Tim comme un capital étranger.

Nous reviendrons par la suite et notamment au moment de traiter des stéréotypes nationaux dans les expériences de mobilité(s), sur ces attributs de la « *culture française* ». Pour l'heure il est important de noter que le français est lié dans les récits à la découverte d'une « culture », supposée différente de la celle de la Suisse alémanique (« ici ») et identifiée à de nombreuses reprises comme la « *culture française* ».

1.2.4 La langue des « Romands »

Le français ressort à de nombreuses reprises des récits de nos informateurs comme la langue « *des Romands* ». S'ils ne participent pas forcément à la « *culture française* » dont nous venons de parler et qui semble être l'apanage exclusif de la France, nos informateurs concèdent aux Suisses romands qu'ils agissent « un peu comme des Français », cette « culture romande » étant considérée comme une copie de l'originale. Les représentations de nos informateurs sont distinctes selon qu'ils font référence à la France ou à la Suisse romande. Dans les deux cas elles semblent généralement positives.

Comme le laissaient présager les études présentées dans notre cadre théorique, les Suisses romands sont envisagés sur mode binaire

du «eux» par opposition au «nous», représentant les Suisses alémaniques. Les récits de nos informateurs sont remplis de stéréotypes dont nous avons vu qu'ils sont une forme de représentations, sur les locuteurs de la communauté linguistique voisine. Les récits de Sandra, qui a grandi à Gals en pleine zone d'interpénétration des deux communautés linguistiques, rappelle par exemple cette «culture de la frontière» dont nous avons déjà parlé³⁰². Sandra prend parti et se situe d'un côté de cette frontière et fait usage du mode binaire :

« Quand je vais faire les commissions c'est tout en français, y'a vraiment rien en allemand, comme par exemple les DVD, les livres, y'a rien. Et quand on demande quelque chose dans un magasin, ils savent pas, enfin... ils veulent pas parler allemand, c'est toujours en français. Ils savent, ils l'apprennent à l'école comme nous on apprend le français donc c'est pas ça le problème. [...] Alors là, vraiment, je suis persuadée, oui, parce que c'est toujours nous qui changeons la langue, ce n'est pas eux. » Entretien de Sandra (6.30)

Elle fait ici référence à cette tradition suisse de la réciprocité des compétences de compréhension entre concitoyens³⁰³. Sandra donne raison à l'idée largement répandue que ce sont les Suisses alémaniques qui font le plus souvent l'effort de changer de langue, en tout cas en zone d'interpénétration.

1.2.5 La langue des «ennemis»

Johanna a également grandi en zone d'interpénétration dans la commune de Courgevoux (canton de Fribourg). Elle ne se situe pas aussi clairement du côté alémanique de la «frontière» que Sandra puisqu'elle se définit comme bilingue. Dans la commune de Courgevoux «une frange de la population n'est ni vraiment alémanique, ni vraiment romande» (Windisch, 2007, p. 64). Cette description semble s'apparenter au cas de Johanna dont les parents suisses alémaniques ne communiquent plus qu'en français et dont les pratiques linguistiques quotidiennes relèvent du *code-switching* (alternance codique),

302 Voir notre étude des représentations sur le voisin, partie 3.

303 Voir notre présentation du contexte macro-social, partie 2.

voire même du code-mixing puisqu'avec ses amis elle mélange aussi bien morphèmes grammaticaux et mots structuraux que des mots « pleins » c'est-à-dire des mots porteurs de sens.

« Même avec beaucoup d'amis, parce que eux aussi ils sont bilingues. Des fois si on nous écoute, les gens ils doivent se poser des questions, parce qu'on parle français et tout à coup < bla bla bla > en suisse-allemand et après < poc ! >, un mot de français, < poc ! >, un mot de suisse allemand, vraiment le grand mélange. » Entretien de Johanna (47.10)

Johanna parle de manière scandalisée d'une autre pratique linguistique, fréquente selon elle, entre Francophones et Germanophones : l'utilisation de l'anglais comme langue véhiculaire.

« Et j'ai déjà fait l'expérience que ici à Berne, vraiment, ils (les Alémaniques) veulent pas parler en français. À Fribourg on dit toujours que c'est les Suisses allemands qui doivent s'adapter et puis là, à Berne, pas de chance ! J'ai même remarqué que si un Suisse allemand et un Romand se rencontrent, ni l'un ni l'autre ne veut changer de langue, ils parlent anglais entre eux ! Anglais ! J'ai honte ! Pourquoi en Suisse on parle anglais si la Suisse a déjà le français, l'allemand, l'italien, le romanche ? Et après on parle anglais ! C'est comme si tu rencontres un étranger. » Entretien de Johanna (49.00)

Johanna va plus loin encore lorsqu'elle décrit les rapports entre les deux communautés linguistiques de l'école qu'elle a fréquentée. Elle développe dans son récit le champ lexical de l'affrontement : ennemis, guerre, méchants, etc.

« Au premier étage, il y a les Suisses allemands et au sous-sol il y a les Romands. Moi, j'ai dû prendre le bus et j'ai beaucoup d'amis romands. J'ai trouvé dommage que les autres, vraiment, vraiment les Suisses allemands, ils s'en occupaient pas. C'était comme des ennemis. Même à la cour, il y avait vraiment les Romands et les Suisses-allemands. Et moi je comprenais jamais. Quand il y avait la grande pause, moi, je sortais et j'allais chez les Romands et ils me disaient : < mais pourquoi tu vas chez les Romands ? C'est pas bien, ils sont méchants. » Entretien de Johanna (44.10)

Le témoignage de Johanna montre une nouvelle fois que la proximité géographique avec la langue cible n'entraîne pas nécessairement

la curiosité et la considération pour les pratiques culturelles et linguistiques du voisin. La commune de Courgevoux a une «image conflictuelle» (Windisch, 2007, p. 25) entre les deux communautés linguistiques, conflits qui se nouent principalement autour de la problématique de l'école. Il fait référence à la période des années 1970, connues comme étant la période des «bagarres» entre les deux communautés. Ces rivalités de parents souhaitant scolariser leurs enfants dans leur langue font écho aux rivalités entre élèves dont parle Johanna. Elle se veut pourtant optimiste : elle a pris en charge dès son plus jeune âge le rôle de médiatrice linguistique et culturelle entre les deux communautés.

« En 9^e (classe), il y avait un garçon qui était amoureux. J'étais entre les deux. Elle, elle était trop timide de lui demander son adresse, parce que là, on n'avait pas encore de portable et moi j'étais entre-deux. [...]. Moi, comme enfant j'étais un peu garçon manqué, parce que je jouais au foot et puis je me promenais toujours avec les garçons et avec les filles, j'avais pas grand-chose à faire. Mais après au secondaire, là, j'étais plus avec les filles mais je jouais encore au foot et puis là, elles sont toutes venues chez moi : « Il s'appelle comment ? Il a une copine ? Il habite où ? Na na ni, na na na. » Entretien de Johanna (46.10)

Etant «entre-les-deux», Johanna sert d'interprète aux deux parties. Elle est à la fois «du dedans» et «du dehors» des deux côtés linguistiques ainsi qu'au niveau des genres : elle a ses entrées auprès des garçons comme des filles. Johanna joue «le rôle d'intermédiaire entre les deux communautés» (Windisch, 2007, p. 27). On voit qu'en plus de médiatrice-interprète Johanna a souvent joué aussi aux entremetteuses. Ce rôle semble lui «coller à la peau» :

« (À la PH IVP) j'ai comme... pris un peu le rôle de maman. Aussi à cause des problèmes de relations, même des relations amoureuses. Ils (les autres étudiants) sont venus chez moi et puis j'étais là : « écoute, je suis pas ta mère ». Après je me sens vieille ! » Entretien de Johanna (12.30)

Même si, avec le temps, elle dit vouloir s'en défaire, Johanna continue d'incarner pour les étudiants de la PH IVP plus jeunes qu'elle, le personnage de la médiatrice.

Nous y reviendrons au moment d'étudier les expériences de médiation en langue(s) et culture(s) dans la formation à la PH IVP.

De tous nos informateurs, Lisa est la seule à mentionner directement le *Röstigraben*³⁰⁴.

«Je sais pas... cette histoire de Röstigraben, ça doit exister quand même... Pour moi c'est vrai. Des fois il y en a qui me disent : «t'es welsch»³⁰⁵. Et moi je dis : «Non je suis pas welsch ! Je suis québécoise, je suis suisse allemande mais pas welsch !» Entretien de Lisa (1.15.00)

Lisa ne veut à aucun prix qu'on la prenne pour une Suisse romande : elle revendique son identité de francophone non suisse. Si Lisa se sent presque insultée lors de cette méprise, c'est qu'elle nous explique ne pas apprécier les Suisses romands. Elle prend le contre-pied des représentations habituelles quand elle déclare : *«Les Romands, je les trouve pas si ouverts que ça, pas si sympas que ça, pas du tout en fait.»* (1.18.00). De par son témoignage, elle apporte de l'eau au moulin du *Röstigraben* qui existe pour elle/par elle. Comme Sandra, Lisa a pris parti pour un côté de la «frontière», elle est «suisse allemande». Si elle n'accepte pas l'amalgame «francophone – Suisse romande» qui dans son cas est d'ailleurs bel et bien faux, elle n'a aucun problème avec l'assignation identitaire «Suisse allemande» que lui renvoie sa mère ou des grands-parents québécois et nous dit même *«c'est vrai»* (1.17.00). Pourtant :

«Je me sens aussi québécoise, parce que quand je vais là-bas, je suis pas touriste, tu vois. On est dans la famille. Evidemment, mes grands-parents ils disent toujours : «ils viennent de la Suisse.»» Entretien de Lisa (1.08.00)

Si elle se présente comme québécoise, ce n'est pas la manière dont les Québécois, sa mère, ses grands-parents, la considèrent. Ils la renvoient plutôt à ses appartenances suisses. Elle passe pour une Suisse au Québec et se présente en tant que Québécoise en Suisse.

304 Voir la section consacrée à ce concept helvétique dans notre étude des représentations, partie 3.

305 «suisse romande», nous avons présenté ce terme dans notre étude du contexte macro-social, partie 2.

1.3 Le plurilinguisme comme fardeau pour apprendre le français

Sans entrer dans les rapports de force qu'entretiennent les langues (aux niveaux économique, politique, etc.) ni dans toutes les conséquences de ces rapports dans le choix de langue en fonction de la situation qu'opèrent consciemment ou non les individus plurilingues, il est tout de même une idée reçue à laquelle les témoignages de nos informateurs tordent le cou : les « bilingues » ou « plurilingues » auraient « des facilités » pour l'apprentissage des langues. Si Lisa ou Johanna (français-allemand, etc.) ne semblent pas avoir rencontré de difficulté particulière lors de l'apprentissage d'autres langues et même avoir su réinvestir leur bilinguisme à bon escient, nous verrons que cette idée ne se vérifie pas toujours. Dans certains cas, cette étiquette de bilingue ou de plurilingue que l'on « colle » aux apprenants les rendent d'autant plus honteux de ne pas être à la hauteur des exigences attendues, qu'ils sont justement supposés avoir un avantage.

Le plurilinguisme peut même présenter des effets pervers lorsque celui-ci n'est pas (ou mal) valorisé et réinvesti : le plurilinguisme pouvant alors représenter un désavantage, voire un frein, dans l'apprentissage de langues supplémentaires. Nous allons nous pencher sur les cas de plurilingues comme Tim (allemand – anglais, etc.), Julia (italien – espagnol – allemand, etc.), Hua (cantonais – mandarin – anglais – allemand, etc.) et Samal (kurde – turc – allemand, etc.) à qui le plurilinguisme a posé problème lors de l'apprentissage du français.

Plusieurs études³⁰⁶ ont montré que certaines langues sont plus valorisantes et valorisées que d'autres sur le marché des langues. Ce n'est pourtant pas de cela qu'il s'agit dans le cas de Tim puisque l'anglais est une langue très valorisée aujourd'hui, « hypercentrale » pour reprendre le modèle gravitationnel (Calvet, 2002) et que l'espagnol « supercentral » de Julia l'est aussi dans une moindre mesure. Pourtant, ces deux informateurs portent leur plurilinguisme comme un fardeau. Les causes sont à chercher ailleurs.

306 Voir notre présentation du contexte macro-social, partie 2.

1.3.1 Le plurilinguisme ou la dévalorisation de soi

Si « les façons dont les individus se définissent ou définissent les autres comme *bilingues* ou *non bilingues* dépend de leurs conceptions et de leurs représentations du bilinguisme » (Duchêne, 2000, p. 91), alors quelles sont les représentations du bilinguisme de Tim ? Le bilinguisme chez Tim ne semble en tout cas pas avoir ouvert la voie à un intérêt ou un talent particulier pour les langues. Il a toujours été assez faible en français pendant sa scolarité. Si l'anglais scolaire ne lui a en revanche jamais posé problème, il en va tout autrement de sa représentation de ses propres compétences en anglais. Tim ne se considère d'ailleurs pas comme bilingue, cette étiquette n'étant qu'une assignation identitaire de notre part.

«... il dit ne pas pouvoir se catégoriser comme bilingue car il fait des erreurs de langue » (Serra, 2000, p. 86). Tim explique : « *Ich würde mich selber nicht als, also im alten Sinn, <Bilingue> nennen.* »³⁰⁷ (5.50). Il est intéressant de noter au passage que Tim, conscient de parler à son ancienne enseignante, réutilise des éléments du cours de didactique du FLE et notamment ce qu'il sait de l'évolution de la définition du terme « bilingue ». Il précise vouloir parler ici de la « *vieille définition* », par laquelle il entend : une personne qui parle deux langues premières à compétences égales. Il ne se désigne pas comme bilingue dans ce sens³⁰⁸.

*« Vielleicht habe ich etwas Hemmungen auch, weil ich Fehler mache, wenn ich spreche und meine Mutter ist sehr streng, wirklich streng... Sie möchte schon, dass ich Englisch spreche, aber ich mache es nicht gerne. »*³⁰⁹ Entretien de Tim (06.30)

307 « *Je ne me décrirais pas, si l'on parle de la vieille définition, comme un <bilingue>* ».

308 Il faut croire que cette « *vieille définition* » est, malgré le cours, encore profondément ancrée dans les représentations de Tim. Se considérerait-il pour autant comme « bilingue » selon la « nouvelle » définition ?

309 « *Peut-être que si je ne suis pas à l'aise, c'est parce que je fais des fautes. Et ma mère est très stricte, vraiment stricte... Elle aimerait bien que je parle anglais mais je n'aime pas ça* ».

Le bilingue ne fait pas de «faute» selon Tim et, s'il commet des erreurs, c'est donc qu'il n'est pas bilingue. Tim vit son rapport à l'anglais comme un échec : il ne se sent pas à la hauteur. Une nouvelle fois, on voit ressortir le personnage de la mère comme un élément-clé dans le parcours de nos informateurs. La mère de Tim a ici une double fonction : à la fois origine du plurilinguisme, elle est anglaise, et facteur d'inhibition (oserons-nous le terme de castratrice?) : elle est décrite comme très stricte au niveau de la correction de la langue et semble intimider son fils. Tim rejette très tôt son appartenance au monde anglophone. Il refuse même les livres et les jeux en anglais que lui offre sa mère :

*«Ich habe immer das Gefühl, sie (die Leute) erwarten von mir, dass ich sehr gut spreche, da ich eine englische Mutter habe, und dann enttäusche ich die Leute.»*³¹⁰ Entretien de Tim (9.30)

Tim fait figure du plurilingue honteux de ses compétences. Il se dévalorise encore plus lorsqu'il se compare avec sa sœur qui, pour lui, est bilingue selon «*la vieille définition*» :

*«Vielleicht ... das ist auch eine Theorie von mir, dass meine Mutter sehr darauf gestanden hat mit der Schwester Englisch zu sprechen und dann sie dann auch Englisch antwortet, und dann mit mir hat sie es ein bisschen vernachlässigt. Vielleicht war es mehr anstrengend mit mir, vielleicht?»*³¹¹
Entretien de Tim (10.40)

Tim a élaboré une théorie, dont il n'est d'ailleurs pas très convaincu à en juger par le nombre de «peut-être» qu'il utilise en l'espace de deux phrases, qui lui permet d'endosser le rôle du mauvais élément, responsable de son échec. Il se positionne comme celui «qui n'est pas doué en langues». Il utilisera le même argument pour justifier de

310 *«J'ai toujours l'impression que les gens attendant de moi que je parle parfaitement parce que ma mère est anglaise et alors je déçois les gens.»*

311 *«Peut-être que... bon, c'est ma théorie personnelle mais peut-être que ma mère a fait plus attention avec ma sœur à lui parler en anglais et à ce qu'elle lui réponde en anglais et peut-être qu'elle a été plus négligente avec moi. Peut-être aussi que c'était plus difficile avec moi, peut-être?»*

ses faibles compétences en français. Son plurilinguisme ne lui aura en tous cas pas servi pour apprendre le français et le fait même vivre dans la honte de ses compétences.

Julia a suivi des Enseignements en Langue et Culture d'Origine (ELCO)³¹² en italien et a gardé de fortes relations avec sa famille en Italie³¹³. Si elle pense avoir été meilleure à une époque de sa vie en italien qu'à présent, Julia juge ses compétences tout de même satisfaisantes. Contrairement à Samal, Hua ou Lisa, elle n'a néanmoins jamais eu l'instinct de mettre en place des stratégies de comparaison entre les langues lui permettant de réinvestir son plurilinguisme au moment de l'apprentissage du français. Ses enseignants ne le lui auraient pas appris non plus.

312 Il s'agit d'enseignements supplémentaires gratuits pour les familles issues de l'immigration en langue et culture (au singulier) dites « d'origine ». Ces cours de quelques heures par semaine sont dispensés sur le lieu de l'école en marge du programme scolaire obligatoire, aux enfants dont les parents en font la demande.

313 Il est intéressant de noter au passage que les ELCO ne sont pas forcément pensées pour les enfants dont les parents sont de deux origines étrangères différentes : la mère de Julia est Espagnole, son père est Italien. Ses parents auraient souhaité qu'elle puisse suivre un ELCO dans ces deux langues et cultures mais cela n'était pas compatible avec les emplois du temps scolaires. Suivre deux ELCO n'est pas interdit en soi mais la combinaison souhaitée n'est pas toujours envisageable. La famille de Julia a dû effectuer un choix et trancher entre l'espagnol de la mère et l'italien du père. C'est finalement l'italien qui a été choisi. Nous résumons ici très brièvement une complexe et passionnante histoire linguistique et identitaire de famille. Julia renouera avec l'espagnol en choisissant, dans le cadre de sa formation à la PH IVP, d'aller passer un semestre d'échange académique en Colombie. Nous tenons tout de même à noter que les ELCO n'ont pas été pensées, conçues, pour se combiner entre elles et pour prendre en compte la complexité des parcours plurilingues/pluriculturels. Si Samal avait dû suivre de tels enseignements, aurait-il dû les suivre en turc ou bien en kurmandji? Structurellement, les ELCO fonctionnent sur un mode restrictif et formaté relevant d'un bilinguisme/biculturalisme. Voir les thèses de doctorat à paraître en 2014 de Tiziana Protti et Nicoletta Ganzzana, Université de Fribourg, pour plus d'informations sur la problématique des ELCO et de leur approche ethnocentrée, voire monolingue, ne tenant pas toujours compte des profils des divers acteurs.

*« Mir wurde es eigentlich nie gezeigt, wie Französisch und Italienisch ähnlich beieinander ist. Den Subjonctif, das gibt es auch auf Italienisch. [...] Grammatikalisch noch nie einen Link gemacht auf Italienisch. Das nervt eigentlich. Deswegen habe ich das Gefühl, ich könnte wahrscheinlich viel besser Französisch, wenn ich das von Anfang an gemacht. »*³¹⁴ Entretien de Julia (1.11.39)

Le plurilinguisme de Julia n'a pas été valorisé par l'institution scolaire. Il n'a pas été pris en compte et n'a ainsi pas fructifié. Julia est faible en français et nous avons vu qu'elle se juge *« trop mauvaise »*. Nous verrons que dans le cas de Julia les compétences ont un impact direct sur ses représentations d'une future pratique de l'enseignement du français. Si l'italien ou l'espagnol ne l'ont pas desservie non plus, Julia constate tout de même un manque à gagner dans la valorisation de son capital plurilingue.

1.3.2 La confusion des langues

³¹⁵Hua se présente en tant que chinoise. *« Si on me demande d'où, je dis : de Chine, de Hong-Kong, alors j'ajoute Hong-Kong quand même »* (28.10). Ses parents ont décidé d'émigrer en Suisse au début

314 *« On ne m'a jamais montré les parallèles entre le français et l'italien. Le subjonctif, ça existe aussi en italien. [...] Même en grammaire, jamais un parallèle avec l'italien. Ça m'énerve en fait. J'ai l'impression que j'aurais peut-être appris beaucoup mieux le français si j'avais fait ça depuis le début ».*

315 S'il est parfois des hasards heureux en recherche, nous en avons fait l'expérience. À l'origine Samal et Hua ont été choisis en tant qu'informateurs pour leur histoire familiale de mobilité : nous cherchions à voir si des informateurs plurilingues issus de l'immigration avaient des représentations du français différentes de nos informateurs suisses. Nous n'avions à disposition que deux étudiants dont c'était le cas, Samal et Hua. C'est du moins ce que nous pensions. Nous avons en effet découvert en interrogeant nos informateurs « suisses » que nombre d'entre eux étaient binationaux et plurilingues. Dans les cas de Tim et de Julia, nous ignorions complètement leur plurilinguisme au moment de leur sélection. Cela nous laisse penser que le nombre d'étudiants plurilingues à la PH IVP est beaucoup plus important que nous ne le croyions. Il se trouve en tout cas que Samal et Hua viennent justement de deux pays dont la situation linguistique a particulièrement intéressé L.-J. Calvet : la Chine et la Turquie.

des années 1990 avant que Hong-Kong ne soit rétrocédé à la Chine. L.-J. Calvet parle en 1987, à l'époque où Hong-Kong était sous dépendance britannique, du «bilinguisme généralisé» de la Chine (Calvet, 1987, p. 168). Cette situation est aujourd'hui dépassée, surtout dans le cas particulier de Hong-Kong. Hua nous parle de la situation linguistique extrêmement complexe de la Chine et de son plurilinguisme à elle, antérieur à son expérience d'immigration :

«J'ai grandi avec beaucoup des variations de chinois. À la maison je parle cantonais et mon grand-père il a parlé mandarin donc je sais aussi parler le mandarin et ma grand-mère elle est venue de Shanghai alors je comprends aussi la langue de Shanghai mais je peux pas le parler.» Entretien de Hua (2.10)

Dans le cas de Hua, nous sommes en présence de plusieurs niveaux de plurilinguisme, d'autant que, ayant été scolarisée au primaire dans le Hong-Kong britannique, sa première langue de scolarisation est l'anglais : *«Quand j'avais six ans, je suis allée à l'école à Hong-Kong et là j'ai commencé à apprendre l'anglais.»* (2.40). Elle aborde la réforme chinoise de la langue écrite et son programme de standardisation, le «pu tong hua» :

«The signs in traditional Chinese are too complicated to learn, so a lot of people could not read. So they have invented a simplified version just for people to learn how to read. My grandmother learnt to read a newspaper in two weeks.» Entretien de Hua (40.30)

Hua nous explique toutefois qu'à Hong-Kong ce sont toujours les caractères classiques, *«traditional Chinese»*, qui sont utilisés. Elle est cependant familière de ces deux formes d'écriture et de lecture. Elle aborde de plus le sujet du «pin yin» : la romanisation de l'écriture chinoise (Calvet, 1987, p. 228) :

«There is a system of romanisation, we call it <pin yin>. I've got a list of the words and I can just choose the one I need. So I know how to spell it, but sometimes I forget how to write.» Entretien de Hua (37.50)

Hua ne se sent pas sûre à l'écrit en chinois malgré les systèmes de standardisation et de simplification. Plutôt que de l'aider, ces boule-

versements complexifient son rapport aux langues et introduisent un élément supplémentaire de confusion. Hua continue de parler chinois au quotidien avec ses parents (sa mère n'a jamais appris l'allemand) mais ne l'écrit plus, sauf dans son journal intime, duquel elle précise qu'il est écrit dans une langue qui n'est sûrement pas correcte. Elle parle aujourd'hui couramment un dialecte suisse alémanique et écrit en allemand standard dans sa vie sociale quotidienne. Les langues alémaniques sont elles aussi vécues dans l'insécurité.

« Ma sœur, elle fait plus de fautes en chinois et plus de fautes en allemand que moi. [...] Elle n'a pas vraiment une langue où elle se sent sûre. Et moi, je me sens pas cent pour cent sûre dans aucune langue non plus, parce que je sais que je fais des fautes. Parfois je dois aussi demander si c'est <am> ou <im> alors je dis n'importe quoi. » Entretien de Hua (1.24.15)

Si la situation linguistique de Hua de par son extrême complexité (elle a par ailleurs aussi des bases en espagnol et en italien) est difficile à décrire, elle semble l'être encore plus à vivre. Hua se perd elle-même dans son propre plurilinguisme. Elle vit dans l'insécurité linguistique permanente et le français, matière scolaire imposée, ne fait que rajouter à cette complexité et cette insécurité. Si Hua représente pour certains didacticiens l'exemple parfait du locuteur dont le plurilinguisme est fonctionnel. Son niveau lui permet de se faire rapidement comprendre à l'oral dans toutes les langues qu'elle apprend. Elle acquiert rapidement un niveau correct. Elle est capable de réinvestir son plurilinguisme pour mettre en place des stratégies d'apprentissage. Pourtant son plurilinguisme n'est pas vécu de manière positive. Dans son cas, il est même douloureux. Le français vient se greffer sur le terrain déjà fertile de l'insécurité linguistique et cause une déstabilisation supplémentaire. Quand on sait par ailleurs que Hua est fragile et a traversé une longue période de dépression qu'elle justifie par sa grave maladie visuelle dégénérative et par ses douloureuses expériences d'immigration : *« Je m'ai senti pendant plusieurs années comme un arbre sans racines. »* (31.10), on voit à quel point ses multiples expériences plurilingues ont contribué à dévaloriser son estime de soi et à la mettre en situation d'insécurité linguistique permanente.

1.3.3 *La gymnastique mentale permanente*

Samal a également vécu son plurilinguisme dans la douleur. Si le cours de français a représenté pour lui le lieu de l'égalité avec ses camarades, il a représenté également un véritable défi supplémentaire. En effet, il a dû apprendre le français à travers l'allemand (le manuel *Bonne Chance* est fait pour les petits apprenants alémaniques) alors qu'il ne parlait pas l'allemand. Il devait alors pour traduire de l'allemand vers le français, tout traduire dans un premier temps de l'allemand vers le turc, puis du turc vers le français. Pour traduire du français vers l'allemand, il devait traduire dans un premier temps du français vers le turc, puis du turc vers l'allemand. À travers cette gymnastique mentale et linguistique Samal a finalement appris l'allemand et le français en même temps et ce, par le truchement du turc qui n'est pas non plus sa langue première. Samal a bricolé ses pratiques :

«Après j'ai eu deux dictionnaires pour faire la traduction du français en allemand et de l'allemand en turc, c'était très dur pour moi. Parce qu'on a dû aussi savoir le mot en allemand pour ces tests mais je n'ai pas compris ces mots». Entretien de Samal (27.40)

Sur la base des témoignages que nous avons recueillis, nous proposons de réviser ou tout du moins de nuancer le postulat qu'un capital plurilingue est en soi, toujours favorable à l'apprentissage et aux représentations des langues. Cela n'a pas été le cas pour ces informateurs plurilingues. Si certains ont su être créatifs et se bricoler des stratégies pour «garder la tête hors de l'eau», d'autres au contraire, «braqués» ou bloqués, se sont laissé couler. Lorsque le capital n'est qu'assignation identitaire et qu'il n'est ni conscientisé ni travaillé ni «capitalisé», il fonctionne finalement comme un anti-capital. Ce soi-disant capital est dévalorisant (pour soi notamment). Il se révèle même contre-productif.

1.4 Apprentissage du français et souffrances

1.4.1 Une langue rebelle à l'apprentissage

Nous allons à présent nous pencher sur le cas de plusieurs informateurs pour qui le français reste une matière scolaire rebelle, indomptable, malgré d'authentiques efforts et la mise en pratique de toutes les recommandations des enseignants de langue. Eveline a toujours été faible en français pendant sa scolarité. Lors de son apprentissage professionnel de cuisinière, ses compétences en français lui posent problème. En effet, Eveline explique que la tradition culinaire française est encore très présente dans la formation des métiers de l'hôtellerie. Certaines recettes ou techniques spécifiques à la préparation des plats portent encore aujourd'hui des noms français. Le directeur de la formation professionnelle lui conseille à l'époque de mettre sa formation en veille et d'aller passer une année en Suisse romande pour améliorer ses compétences en français. Eveline ne rechigne pas, elle est très enthousiaste à l'idée d'effectuer une *Welschjahr*³¹⁶. Elle part en tant que jeune fille au pair dans une famille de Suisse romande et prend des cours de français deux fois par semaine sur place. Cette longue expérience de mobilité lui laisse d'excellents souvenirs et lui permet de progresser en français.

« Une petite village près de Morges, j'étais une année là-bas [...]. J'ai travaillé comme jeune fille, alors j'ai fait le ménage, j'ai surveillé les enfants, j'ai fait la cuisine aussi. J'ai passé une vraiment bonne temps là-bas, j'étais intégrée dans la famille. » Entretien d'Eveline (35.46)

Eveline finit ensuite sa formation de cuisinière, effectue une deuxième formation professionnelle et lors de sa troisième formation, enseignante du primaire à la PH IVP, elle est confrontée de nouveau au problème de ses faibles compétences en français.

316 Voir la définition de pratique dans la présentation du contexte macro-social, partie 2.

«J'ai décidé de faire cette stage parce que mon français était pas bon. J'ai pas reçu l'examen oral avec toi et c'est pour ça je t'ai demandé ce que... J'ai eu la peur de pas reçu cette étude à cause que le français. Parce que les autres matières sont pas de problème, c'est seulement le français. Et c'était ma première note qui était vraiment ratée. [...] Et toi dans le séminaire, avant, tu as toujours faire des publicités pour une semestre. D'abord j'ai pensé il faut être bien en français, bien parler la français et tout ça mais toi tu m'as dit c'est assez mon niveau. Donc j'ai dit : «Bon, je peux aller. Oui. Je peux que profiter de cette semestre à Montpellier.» Entretien d'Eveline (1.25.50)

Eveline n'hésite pas longtemps à investir une seconde fois dans la mobilité : elle décide d'aller passer un semestre en échange académique *Erasmus* en France. Elle nous dit pendant l'entretien être allée là-bas *«très ouverte»*, ce qui semble correspondre à sa personnalité optimiste et enthousiaste. À Montpellier, elle suit également des cours intensifs de français. Elle explique avoir passé un semestre exceptionnel. Résidant en chambre universitaire, elle s'est très vite entourée d'un petit groupe d'amis francophones avec lesquels elle passera tout son temps libre à cuisiner, sortir, voyager, etc. Eveline met toutes les chances de son côté : elle enrichit son capital de mobilité, elle est studieuse, elle se donne de nombreuses occasions de mettre en pratique ses acquis, elle recherche et obtient sans trop de difficultés la compagnie, voire l'amitié, des natifs. Elle s'expose un maximum au français, lit, écoute, suit une formation universitaire en français. Elle a passé en tout une année en Suisse romande et six mois en France et pourtant, ses compétences en français restent très faibles. À son retour de mobilité, elle échoue de nouveau aux examens de français.

«Je m'a aussi préparé pour le Bulats³¹⁷ là-bas (à Montpellier). Je suis allée chez une autre étudiante, toutes les semaines une heure. J'ai fait des Hörverständnis³¹⁸, des exercices et j'ai travaillé cette thème du Bulats du travail dans le bureau et cette vocabulaire. Mais quand même c'était pas assez, j'ai

317 Il s'agit d'un test informatique de langue, reconnu par le CE et qui certifie le niveau de langue selon les critères du CECR. Voir notre présentation de la formation en français à la PH IVP, partie 2.

318 des exercices de «compréhension orale».

pas reçu le 4³¹⁹, c'était le 3. Mais la première fois (avant le séjour) c'était une 2 et la deuxième fois (après le séjour) c'était une 3 donc je me dis que c'était pas pour rien, non pas du tout, déjà une note plus. » Entretien d'Eveline (1.29.30).

Eveline estime avoir fait des progrès. Au niveau institutionnel son niveau s'est effectivement légèrement amélioré mais il reste toujours nettement insuffisant. Eveline a investi beaucoup de temps dans les mobilités en régions francophones mais semble mal récompensée de ses efforts. Pour parler en termes économiques: elle ne tire aucun bénéfice de son investissement. Dans son cas, le français est un mauvais placement. Il y aurait également tromperie sur la marchandise d'une certaine manière: si nous ne «vendons» certainement pas l'échange académique comme une recette miracle aux problèmes de compétences en langue, il est néanmoins vrai qu'en séminaire nous encourageons nos étudiants à tenter l'expérience de la mobilité³²⁰. Nous reviendrons d'ailleurs sur les progrès relatifs d'Eveline à travers la mobilité au moment de traiter les effets des mobilités institutionnelles. Eveline semble se donner les moyens de ses objectifs mais n'a pas fait les progrès escomptés. La mobilité l'a en quelque sorte flouée.

1.4.2 L'humiliation

« Quelquefois je pense que je suis vraiment bête, parce que j'ai fait beaucoup de choses pour la langue français et je suis encore nulle. » Entretien d'Eveline (1.49.10)

Eveline tente une pointe d'optimisme et d'autodérision en se distançant de la comparaison avec les autres et en se concentrant sur ses compétences à elle. Elle n'en reste pas moins «*nulle*»:

319 Pour rappel, la note 4/6 est la note minimale pour «réussir» un examen en Suisse. La «moyenne» ne se situe pas mathématiquement à la moitié du total des points. Un 3/6 équivaut à peu près à un 8/20 en France, un 2/6 à un 5/20.

320 Chaque année, une quinzaine d'entre eux sur deux cents par promotion en moyenne, soit sur six cents étudiants en tout, partent en échange académique dans une université francophone partenaire.

« Oui, pour moi, j'ai fait beaucoup de progrès. Mais si je comparais avec les autres, j'ai mis beaucoup de temps dans cette langue et je suis encore nulle. Mais si je regarde que moi, je dis : < oui, j'ai fait des progrès. > » Entretien d'Eveline (1.51.30)

Eveline a conscience d'avoir investi dans le français plus que dans n'importe quelle autre matière et de ne pas être payée en retour de ses efforts. Elle est déçue et doute de ses facultés intellectuelles. Le français lui renvoie une image d'elle-même « *nulle* », « *vraiment bête* », en un mot : humiliante. Le manque de compétences, ou le sentiment du manque de compétences, en français est vécu comme un handicap dans la formation.

La construction de l'identité personnelle peut être analysée comme une vaste transaction entre soi et autrui. Chaque échange, même le plus minuscule, est filtré par une image (image de soi ou image de l'autre), qui est une grille de classement, de réduction et de fixation de l'information (je suis ceci ou X est cela). (Kaufmann, 2004, p. 191)

Eveline est une future enseignante de FLE que le FLE dévalorise. Nous avons pourtant vu dans notre cadre théorique que l'estime de soi et l'auto-évaluation de ses propres compétences sont en articulation avec les représentations que les apprenants se font de la langue cible. Eveline a de faibles compétences. Elle en est consciente et pourtant ses représentations du français restent malgré tout positives. Elle aime les langues mais les langues ne l'aiment pas. Elle explique sa situation de manière fataliste : elle n'a aucun talent pour les langues.

« Moi je peux dire j'aime la français mais je suis pas le type Sprachbegabt³²¹. J'aime bien le français mais je suis pas très bien. » Entretien d'Eveline (1.19.10)

Le témoignage d'Eveline fait écho à celui de Walter, sur lequel nous passerons plus de temps par la suite. Lui aussi a investi un temps considérable dans la maîtrise du français en comparaison des autres matières, mais reste très faible. Lui aussi a des représentations positives et déclare aimer le français. Lui aussi est parti en échange

321 « être doué en langues ».

Erasmus en plus des quatre semaines obligatoires qu'il avait déjà effectuées auparavant dans une école de langues. Il a pris des cours particuliers de français et semble s'être donné les moyens de ses ambitions. Walter est lucide, il sait que son très fort accent alémanique ainsi que ses faibles compétences sont immanquables dès qu'il ouvre la bouche: «*Tu écoutes ça, oder?*»³²² nous demande-t-il avec ironie presque pour nous prendre à partie.

Le français semblerait constituer une matière à part pour laquelle l'intérêt, l'ouverture, les représentations positives, le travail sérieux et appliqué, la volonté et un fort capital de mobilité (avec des mobilités vécues dans de bonnes conditions et riches en rencontres), même en combinaison, ne suffisent pas à garantir le succès. Nous avons pourtant épuisé là, tout l'arsenal des conseils et recommandations que les enseignants de langues pouvaient donner à leurs apprenants. Les cas d'Eveline et de Walter semblent bien désarmants pour les enseignants de FLE: le français reste une matière indomptable. Devons-nous pour autant céder au fatalisme d'Eveline? N'y aurait-il pas d'autres processus qui semblent nous échapper?

1.4.3 L'importance des «prédispositions»

Si «tout le monde n'apprend pas volontairement, ni avec la même aisance, ni le même profit, une autre langue» (Coray, 2009, p. 47), qu'en est-il de ces deux informateurs? Eveline et Walter sont d'origine sociale très modeste, les parents de l'une sont fermiers, le père de l'autre est boulanger³²³. Les capitaux familiaux de base linguistiques, économiques, sociaux, culturels et de mobilité sont relativement restreints. Peut-on pour autant mettre sur le compte de leurs relativement faibles capitaux de départ, le fait que tous ne soient pas égaux devant

322 Il sous-entend avec ironie que l'on «entend» (et non que l'on «écoute») tout de suite que son accent est mauvais. Son accent alémanique est effectivement très fort.

323 Nous avons obtenu ces informations par le biais de nos fiches de données biographiques dont le but était justement de pouvoir situer nos informateurs par rapport à leurs capitaux familiaux.

les apprentissages? Eveline, Walter, Tim et Rahel qui sont nos quatre informateurs les plus faibles en langue, sont effectivement tous issus de milieux modestes. Pourtant, Sandra dont les parents sont fermiers comme ceux d'Eveline, est, elle, très forte en français. Dans le cas de Sandra la proximité géographique et le «capital d'expérience» (Zarate, 2003, p. 98 et 118) des régions francophones étaient très importants. Il y avait de plus un capital linguistique familial structuré et transmis par les parents. Le rapport à la langue de l'autre région linguistique est entretenu au sein de la famille.

À l'inverse, parmi nos informateurs issus de milieu académique et aux capitaux de départ relativement importants, il y a le cas de Mirjam dont le père est professeur à la PH dans un autre institut de formation que celui où elle est étudiante. Mirjam est également faible en français. Cela va cependant évoluer lors de son expérience de mobilité: Mirjam progresse alors rapidement, contrairement à Eveline ou Walter. L'articulation «origine sociale-développement d'un capital plurilingue et pluriculturel» n'est pas à elle seule suffisante pour justifier l'inégalité des chances. Elle constitue indéniablement un des paramètres du processus puisque Sandra, d'origine sociale modeste mais bénéficiant de la transmission d'un capital linguistique familial et d'un rapport aux langues, et Mirjam, ayant des représentations fortement négatives mais un capital culturel fort, développent finalement leur capital plurilingue et pluriculturel.

Une langue est un outil de communication complexe. Nous avons vu dans notre cadre théorique que le FLE en contexte scolaire à Berne est une discipline scolaire dont les enjeux se différencient des autres disciplines puisqu'il s'inscrit dans le projet politique de rassemblement autour de valeurs nationales. Comme toutes les langues, le français est un mode de communication qui répond à des normes, elles-mêmes liées à des pratiques construites socialement (de manière plus ou moins visible). Le français est par ailleurs une langue au capital symbolique qui se veut fort en Suisse. Ce sont tous ces paramètres, et non seulement juste l'un d'entre eux (politiques, normatifs, sociaux et symboliques) qui entrent en ligne de compte dans la maîtrise d'une langue, en combinaison avec la situation per-

sonnelle de l'individu : économique, sociale, culturelle, linguistique, sexuelle, médicale, etc. Dans les cas d'Eveline et de Walter, nous osons avancer un élément de réponse en lien avec leurs relativement faibles capitaux de départ, même si cet élément semble trop simpliste à lui seul pour expliquer la complexité du contexte. L'habitus d'Eveline et de Walter ne les prédisposait pas forcément au développement de compétences plurilingues et pluriculturelles puisque leur capital plurilingue et pluriculturel était relativement faible.

Nous aurons l'occasion par la suite d'approfondir notre hypothèse. Le cas d'Eveline est tout de même significatif. Elle obéit et s'exécute à chaque fois : elle part une année à Morges pour sa formation de cuisinière, elle part six mois à Montpellier pour sa formation à la PH IVP. Pourtant les progrès escomptés en langue et qui constituaient la raison de ses départs à chaque fois, ne sont pas au rendez-vous. Le parcours d'Eveline représente l'échec de la logique institutionnelle pour atteindre les niveaux requis.

1.4.4 *Le français en tant qu'obstacle*

Un autre grand thème qui ressort de nos analyses est celui de la souffrance. Le français est souvent présenté comme la matière-bourreau, celle qui inflige la souffrance. Nous allons à présent nous pencher avec attention sur le cas de Walter pour le démontrer mais nous verrons également que la souffrance ressort dans d'autres témoignages. Walter a toujours voulu être enseignant du primaire, « *c'est un vieux rêve* » nous dit-il. Il avait déjà tenté d'intégrer le séminaire de l'école normale³²⁴ à la fin de sa scolarité obligatoire mais avait raté l'examen d'entrée à cause de ses résultats en français :

« À la fin de 9^e classe, j'ai essayé de rentrer, à l'époque c'était pas un PH, c'était un Seminar et j'ai raté cet examen et spécial un raison était aussi le français. Also, pas seulement le français, dans deux manières³²⁵ c'était pos-

324 L'ancienne formation des enseignants du primaire avant la réforme de Bologne. Voir notre présentation du contexte, partie 2.

325 Il veut dire « matières ».

sible mais à cause de français, c'était vraiment le grand raison pourquoi j'ai raté cet examen. » Entretien de Walter (11.10)

Ses parents proposent alors à Walter de partir un an en *Welschjahr* à Neuchâtel pour améliorer son français et lui permettre d'accéder à la formation d'enseignant mais Walter refuse à l'époque, par flemme et manque d'intérêt, nous dit-il. Walter décide alors de se réorienter et entreprend une première formation professionnelle de boulanger. Des années plus tard, il se décide de nouveau à tenter l'examen d'entrée en formation des enseignants, puisqu'un programme est spécialement mis en place pour les postulants n'ayant pas le diplôme de maturité fédérale.

« Dans cette époque j'avais l'idée d'entrer dans LHB³²⁶. C'était possible être prof pour les gens comme moi pour qui sont dans un métier manuel, oder qui n'ont pas le bac. On peut faire cet examen pour entrer dans la formation. A cette époque il manque aussi des enseignants et il y a un programme spécial en trois années. Je me prépare, aussi en français, classes privées, avec une prof et j'ai raté l'examen, bien sûr... » Entretien de Walter (23.00)

Une nouvelle fois, Walter échoue et ne peut intégrer la formation des enseignants à cause du français. C'est la deuxième fois que le français est pour lui une entrave à la réalisation de son « *vieux rêve* ». Il se réoriente professionnellement pour la deuxième fois et encadre d'abord des toxicomanes puis des jeunes demandeurs d'asile. Il finira d'ailleurs par diriger pendant des années un centre d'hébergement pour demandeurs d'asile. Les années passent, il voyage mais son « *rêve* » persiste : « *L'idée d'être prof était toujours dans ma cœur* » (30.50). Lors de la création des HEP, se met en place un cours préparatoire destiné aux candidats ne possédant pas de maturité. À quarante-trois ans, Walter tente encore une fois sa chance.

« ... et je fais le cours finalement, en allemand on dit « mit viel Käse und Bröt », avec beaucoup de fromage et de pain, j'ai réussi. Ça veut dire beaucoup travail, beaucoup effort et peut-être aussi un peu de bonheur³²⁷. [...] J'avais eu

326 LHB est le sigle de « *Lehrerbildung* » signifie : la formation des enseignants.

327 Il veut dire « un peu de chance ».

aussi un examen français. Oui c'était bien, j'ai eu... peut-être 3.5, je ne sais pas exactement mais avec l'average³²⁸ ça marchait. Je suis là ! » Entretien de Walter (32.30)

Ce n'est qu'à force de persistance et avec un peu de chance que Walter finit par accéder, de justesse, à la formation de ses rêves. Il n'est cependant pas au bout de ses peines : le français va encore être un obstacle. En première année de formation à la PH IVP, il échoue au test *Bulats* et ses faibles compétences en français menacent la réussite de ses études et l'obtention de son diplôme. Il est de nouveau dans une impasse à cause du français.

« Je me dis : <OK, il me faut améliorer mon français>. Et pour ça, je fais cette semestre extérieur. » Entretien de Walter (40.10)

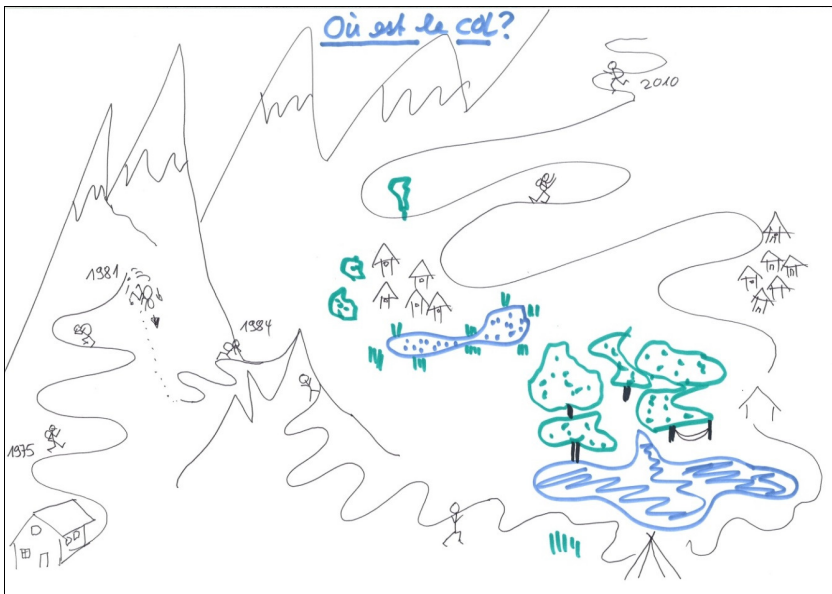


Figure 20: Carte de langue(s) et de mobilité(s) de Walter.

328 Les notes se compensent entre elles. Walter a échoué en français mais, par compensation, il a tout de même pu intégrer la formation.

Walter choisit alors d'effectuer un semestre d'échange académique *Erasmus* en région francophone³²⁹. À chaque étape de sa carrière, le français a toujours eu un rôle important, celui de l'obstacle. Le français est un compagnon-ennemi permanent de son parcours : « *On a commencé dans la 5^e classe avec le français et là-bas, les problèmes ont commencé* » (07.50). Le français lui a finalement toujours causé des ennuis.

S'il y a des informateurs qui disent « moi » ou se dessinent (Razafimandimbimananana, 2009), le cas de Walter en est un exemple parfait. Les différentes étapes du parcours de Walter sont illustrées de manière exemplaire dans sa carte de langue(s) et de mobilité(s). Sa relation avec le français y est représentée par la métaphore de l'ascension en haute montagne, le français étant la montagne qu'il s'agit de gravir. Il intitule d'ailleurs sa carte : « *Où est le col ?* », comme pour mieux montrer qu'il est à la recherche d'un passage pour gravir et surmonter la montagne.

Bien que le personnage de Walter soit un simple petit « bon-homme bâton », son expressivité est remarquable et l'interprétation ne laisse aucun doute :

- Étape 1 : Il est souriant et se promène lors de son apprentissage du français à l'école.
- Étape 2 : Il gravit la montagne avec difficultés et souffrance lors de son apprentissage du français au secondaire.
- Étape 3 : Il fait une terrible chute lorsqu'il échoue à l'examen d'entrée du séminaire de l'école normale.
- Étape 4 : Il se rattrape et se relève avec une formation professionnelle.
- Étape 5 : Il redescend avec allégresse la montagne lors de sa formation de boulanger.
- Étape 6 : Il se promène longuement et avec allégresse dans la vallée dépourvue de français pendant les années où il exerce diverses professions. Il nous en parle d'ailleurs en entretien comme de « *la belle vie* ».
- Étape 7 : Il se remet en chemin et entreprend de nouveau l'ascension en intégrant la PH IVP.
- Étape 8 : Il gravit la montagne avec aisance, en courant, lors de son semestre *Erasmus*.

329 Dans le cas de Walter, il ne s'agissait pas de valider l'obligation de séjour de mobilité puisqu'il avait déjà effectué son séjour auparavant à Cannes en fréquentant une école de langues pendant cinq semaines.

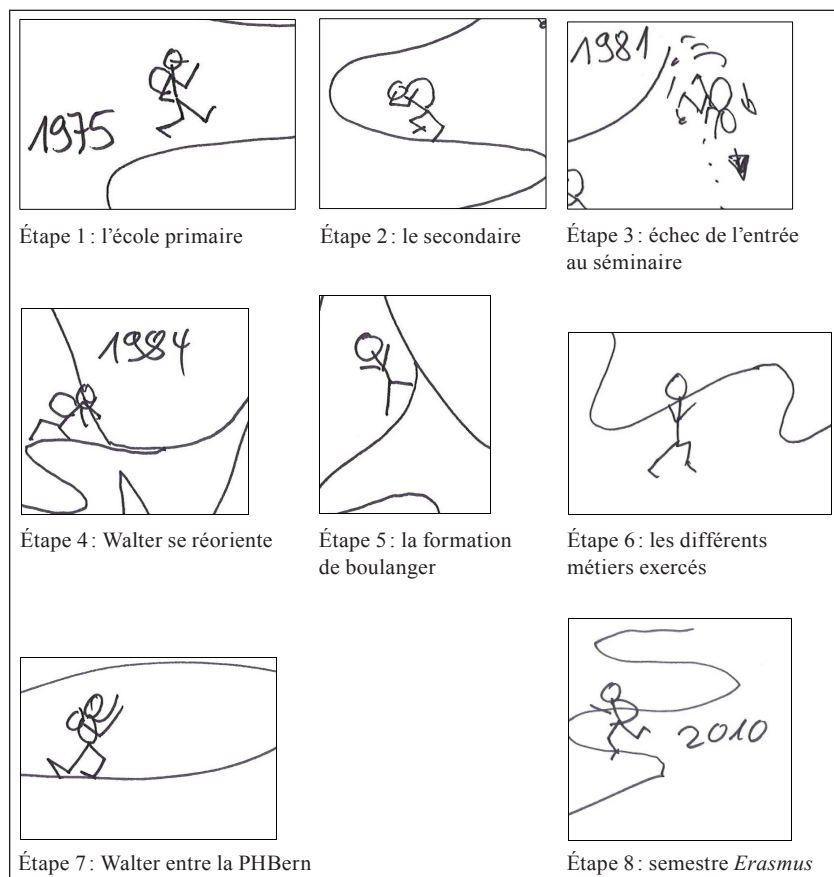


Figure 21: Les étapes du parcours de Walter.

Walter se représente lui-même huit fois en tout, à huit étapes de son parcours. Telle une bande dessinée, la carte de Walter raconte une histoire. Nous avons isolé ci-dessus ces huit étapes pour mieux en montrer la valeur narrative. Walter a représenté sa relation avec le français comme une relation d'endurance et de mise à l'épreuve permanente. On ne peut s'empêcher de penser au mythe de Sisyphe qui perpétuellement doit lui aussi remonter puis descendre la montagne. Le français est cause de souffrances et d'échecs à répétition et Walter

résume lui-même très bien sa relation au français lorsqu'il déclare : « *le français me fait problèmes* » (37.00).

Les représentations graphiques de l'apprentissage du français par la chute ou l'ascension d'une montagne sont des figures classiques (Cuet, 2006, p. 47), (Lemaire, 2012, p. 46). Que le début de l'apprentissage de la langue en question corresponde au début des « problèmes » ou soit comparé à une souffrance, comme dans les propos de Walter, est également un élément classique (Pungier, 2009, p. 66), (Coray, 2009, p. 40).

1.4.5 Le français en tant que bourreau

Parmi nos informateurs, Walter n'est pas le seul non plus que le français fait souffrir. Samal a souffert lors de son apprentissage du français ou que le français a représenté un obstacle à double reprise dans l'orientation professionnelle d'Eveline. Nous attirons d'ailleurs l'attention sur le fait que la carte d'Eveline est intitulée : « *Mes langues... un chemin dure...* ». Rahel est également une informatrice qui a rencontré des problèmes avec le français pendant toute sa scolarité, problèmes qu'elle a contournés par la triche.

Si « *La maîtrise est un rapport de domination et de soumission lors de la manipulation de l'objet* » (Bardin, 1980, p. 67), alors le français entretient un rapport de domination sur nos informateurs. Ils se représentent comme des victimes du français, soumises au bourreau. Le français n'est-il pas néanmoins lui aussi soumis à la représentation qu'en donnent nos informateurs ? Si Walter par exemple se représente comme une victime du français, l'image du français est elle aussi victime de la représentation de Walter et d'autres représentations négatives. Le français ne serait-il pas finalement représenté comme un bouc émissaire (Kaufmann, 2004, p. 213), pour justifier ses échecs ?

Il est enfin une autre forme de souffrance physique qui est ressortie des témoignages de nos informateurs sous le thème de « la fatigue », pour certains de nos informateurs exposés à forte dose au français et notamment lors d'un séjour de mobilité. Cet effort d'attention, suivi d'une intense fatigue, est un élément déjà identifié en di-

dactique des langues et des cultures. Eveline et Mirjam font référence à «l'effort d'écoute intense de ce que disent les natifs [...] conjugué à la gymnastique mentale de se forcer à ne plus «penser» en [allemand] (Murphy-Lejeune, 2003, p. 118) lorsqu'elles nous disent: «c'était peut-être un peu dur, j'étais très fatiguée le soir [...] la tête était vraiment très plein» (1.50.00) ou «*Am Anfang, also die erste 4-5 Tage ich war immer müde, wirklich enorm müde.*»³³⁰ (1.11.20). Le français est lié à la fatigue, par opposition au «repos linguistique» ou au «confort linguistique» qui sont associés à la langue première.

2. Représentations du français et expériences de formation professionnelle

2.1 *Le flou de la formation à la PH IVP*

³³¹Nous l'avons dit, nos informateurs occupent un double statut qui est à la base de malentendus potentiels. Ils sont en passe de devenir des enseignants généralistes, c'est-à-dire qu'ils vont enseigner toutes les disciplines de base à leurs élèves. On leur demande d'être

330 «*Au début, disons les 4-5 premiers jours, j'étais toujours fatiguée, mais vraiment très fatiguée*».

331 Avant toute chose, il nous semble important de rappeler en ce début de deuxième chapitre que le plan d'études et les exigences institutionnelles selon lesquels ont étudié nos informateurs, et qui vont être analysés ci-après, ont changé et ne sont plus en vigueur à l'heure actuelle. C'est dans ce chapitre que le double travail d'objectivation et de «distanciation» (Elias, 1983/1993) annoncé lors de notre positionnement envers notre terrain, sera le plus délicat. Nous savons que ce double travail implique de potentiels désenchantements. Nos analyses tendent en effet à remettre en questions des conceptions socio-éducatives et surtout à mettre en lumière des écarts entre les discours officiels et les pratiques observées sur le terrain. Il s'agit pour nous de ne pas imposer nos connaissances personnelles du terrain mais de laisser «parler» les récits c'est-à-dire de laisser émerger du terrain des récits de pratiques en lien avec le français. Nos connaissances seront toutefois utiles pour expliciter davantage les pratiques dont il sera question.

également des futurs médiateurs de langues et de cultures. Cela revêt dans d'autres pays plurilingues comme la Belgique ou le Canada la fonction de spécialiste. Il y a tension entre les multiples enjeux du «double métier» auquel ils se préparent.

2.1.1 Les choix d'orientation professionnelle

Rares sont nos informateurs pour qui la formation dans une HEP a constitué le premier vœu de formation. Lisa, Sandra, Samal, Hua et Tim avaient dans un premier temps entrepris des études universitaires. Walter, Eveline et Johanna ont travaillé pendant des années dans d'autres domaines avant de se réorienter. Rahel a tenté et échoué à l'entrée d'autres formations (kinésithérapeute et diététicienne) deux années de suite et s'est rabattue ensuite sur la formation d'enseignante. Le choix de Hua a été conditionné par son handicap visuel. La formation d'enseignante à la PHIVP étant une des seules formations tertiaires, nous explique-t-elle, pour laquelle son handicap n'est pas rédhibitoire à l'entrée en formation. Au total, pour neuf de nos onze informateurs, la formation d'enseignant du primaire n'était pas le premier choix de formation. Seules Mirjam et Julia ont opté directement pour cette formation, à la fois universitaire et professionnelle, au terme du secondaire. Pourtant six de nos informateurs déclarent avoir toujours voulu être enseignant(e) du primaire. Nous savons que Walter par exemple n'a pas réussi à intégrer le séminaire au sortir du secondaire. Johanna quant à elle, explique qu'elle a toujours compté suivre la formation du séminaire mais que ce système s'est justement arrêté l'année où elle devait commencer³³².

*«Ich wusste es schon als kleines Kind, dass ich Primarlehrer werden will und hatte es dann wie vergessen.»*³³³ Entretien de Tim (38.35)

332 Johanna ne souhaitait pas, malgré de bons résultats, aller au gymnase (elle voulait faire une formation professionnelle et gagner sa vie), c'est par dépit qu'elle s'oriente finalement autrement. Johanna se présente d'ailleurs comme une victime de la transition de Bologne: elle n'a pas eu accès à la formation qu'elle avait toujours envisagée.

333 *«J'ai toujours su, déjà tout petit que je voulais être enseignant au primaire et après je l'ai comme oublié».*

« En fait, juste le dernier semestre au gymnase que je voulais faire ça (enseigner le français au gymnase), avant je voulais toujours être enseignante à l'école primaire. Oui, c'était toujours ça. » Entretien de Sandra (38.00)

Tim et Sandra évoquent, sans la nommer directement, une sorte d'«amnésie» de leur vocation de toujours qui leur a fait choisir d'autres études universitaires après la maturité. L'amnésie s'est cependant rapidement dissipée dans les deux cas.

2.1.2 Plusieurs niveaux d'«entre-deux»

Les HEP sont nouvelles venues sur la scène universitaire et les nouveaux enjeux de cette tertiarisation sont justement de combiner les dimensions académiques et professionnels³³⁴. Mirjam a très bien saisi cette problématique si particulière aux HEP suisses qui toutes doivent s'inventer des plans d'études combinant ces deux aspects.

*« Der Unterschied ist allgemein zwischen man macht eine Berufslehre oder ein Studium und die PH ist etwas zwischendrin. Die PH ist eigentlich eine Ausbildung zu einem Beruf, den man nachher ausführt, und trotzdem ist es ein Studium. Und diese Verbindung, finde ich, gelingt noch nicht ganz optimal. Ich denke, wenn man eine Berufslehre macht, dann ist man wirklich daran, man arbeitet auf dem Beruf und macht Erfahrungen, man wird angelehrt. Es ist sehr konkret. Und im Studium hingegen, wenn man an der Universität studiert, ist es sehr viel theoretisch, und dann ist man aber auch viel freier [...]. Und bei uns dann schon wieder, dass konkret eben im Unterricht zu sein, praktisch, wird vielleicht auch noch ein bisschen zu wenig gewichtet. Ist schon vielleicht hier, eben, mehr ein Problem, weil es so eine Mischung ist, zwischen den beiden Sachen. »*³³⁵ Entretien de Mirjam (27.40)

334 Voir notre présentation du contexte meso-social, partie 2.

335 *« En gros la différence, c'est que soit on fait un apprentissage, soit on fait des études et la PH c'est un truc entre les deux. En fait, la PH c'est un apprentissage professionnel mais c'est aussi des études. Et c'est l'articulation entre les deux qui n'est pas optimale. Je pense que quand on fait un apprentissage, on est vraiment dans la profession, on travaille, on accumule les expériences, on apprend. C'est très concret. En revanche quand on fait des études à l'université, c'est beaucoup plus théorique mais c'est aussi beaucoup plus libre [...]. Et ici, le concret, c'est-à-dire être dans la classe, enseigner et bien, ça n'a peut-être pas assez de poids. Et peut-être que justement c'est ça le problème, c'est parce que c'est entre les deux. »*

Il est vrai que les HEP suisses se cherchent encore un peu : elles peinent à prouver qu'elles méritent leur statut académique au même titre que les universités³³⁶ et délivrent par ailleurs au terme de leurs formations un diplôme à la fois universitaire et professionnel. De plus, nous vu dans notre cadre théorique que même le terme de « professionnel » est remis en question. Le métier d'enseignant n'est pas toujours reconnu comme une profession. Dans ces conditions, les déclarations de Mirjam sur la notion « d'entre-deux » sont plus que jamais pertinentes. Les informateurs se représentent de plus comme en situation transitoire de « formation » (soit en transition entre un statut d'apprenant et un statut d'enseignant qui lui-même est double) qui constitue un autre « entre-deux » pour leur statut. Enfin, cette formation constitue elle-même encore un « entre-deux » entre les mondes universitaire et professionnel. Les statuts de la PH IVP, de ses enseignants, comme celui de ses étudiants, s'ils ont bien une dénomination officielle (« haute école », « *Dozent* », « étudiant ») sont vécus par Mirjam dans le flou, comme un « *entre-deux* ».

336 Les HEP délivrent des diplômes de *Bachelor* (licence) et de *Master*. Il est cependant toujours délicat d'y engager des enseignants (comment les nommer en français : maîtres de conférence ? professeurs ? chercheurs ? En allemand le terme de *Dozent* qu'on leur donne signifie tout cela à la fois) qui soient uniquement issus de formations académiques. Quels diplômes les HEP devraient-elles d'ailleurs exiger d'eux ? Diplôme professionnel d'enseignant, *Master*, Doctorat, Habilitation ? À la PH IVP, il y a des enseignants de toutes ces catégories. S'ils sont tous payés selon le même barème et tous officiellement encouragés à faire de la recherche, la recherche ne fait pas officiellement partie de leurs fonctions de base et les enseignants-chercheurs y sont finalement en minorité. Le problème se pose également de savoir dans quels champs s'inscrivent leurs travaux : celui de leur matière (le français, la biologie, les mathématiques, la psychologie, etc.) ou bien celui de la didactique générale ou bien encore celui des sciences de l'éducation ? Bien que l'heure soit à la pluridisciplinarité, les HEP ne dispensant pas de formation doctorale, il n'est pas toujours aisé pour les enseignants des HEP qui souhaitent faire une thèse de doctorat par exemple, de trouver dans les facultés universitaires de leur matière (français, biologie, mathématiques, psychologie, etc.) des professeurs capables et souhaitant encadrer des travaux portant sur les formations d'enseignants.

2.1.3 Une formation «trop théorique»

Souvenons-nous que dire de la formation qu'elle est «trop théorique» est la critique principale qui est faite par les étudiants aux formations d'enseignants³³⁷. En Suisse, cette critique est d'autant plus exacerbée que la formation des enseignants du primaire était traditionnellement une formation professionnelle du secondaire, comme d'autres formations professionnelles. C'est dans ce contexte qu'il faut lire la critique que neuf de nos informateurs s'accordent à faire à la formation de la PH IVP: «*trop théorique*». Cette petite phrase «*la formation est trop théorique*» est récurrente d'un récit à l'autre et d'un informateur à l'autre. Elle attire toute notre attention de chercheur. Sandra déclare: «*il manque les choses essentielles*». Lisa accentue encore cette idée d'«*entre-deux*» mais en sous-entendant que plutôt que de construire un pont entre les deux, la formation à la PH IVP se situe uniquement du côté académique lorsqu'elle dit: «*Quand on est à la PH, on est loin des écoles, je trouve*» (1.22.10). La formation n'est alors pas représentée comme un pont menant d'un monde à l'autre, elle représente au contraire l'éloignement du monde professionnel. Toutefois, lorsque Lisa compare l'attitude de ses collègues à celle de «*consommateurs*», elle les renvoie plutôt au milieu scolaire:

«À la PH, on consomme beaucoup. Les gens ici sont très exigeants avec les profs qui sont devant. On veut qu'ils nous apprennent beaucoup de choses. Il y a un prof qui nous a dit qu'avant, les étudiants, à l'université, ils étaient à la bibliothèque et puis ils lisaient beaucoup de choses et là, aujourd'hui, c'est comme à l'école de nouveau, on attend beaucoup». Entretien de Lisa (1.23.40)

Lisa sous-entend que les étudiants de la PH IVP se comportent comme des écoliers. Cela ne va pas sans nous rappeler la remarque d'U. Oevermann sur les universités qui, plutôt que de donner l'exemple aux écoles, redeviennent structurellement des écoles³³⁸. Nous trouvons là

337 Voir notre cadre théorique et en particulier notre étude de la formation des enseignants, partie 3.

338 Voir notre étude de la formation des enseignants, partie 3.

une certaine cohérence entre des informateurs qui critiquent l'aspect académique de leur formation et qui parallèlement se comportent comme des écoliers. Leurs propos comme leur attitude en appellent à une formation plus scolaire, et par conséquent plus proche du milieu professionnel scolaire, qui va à l'encontre de la logique institutionnelle et des exigences universitaires au niveau européen. Quasiment à l'unanimité, nos informateurs se plaignent de la charge de travail durant la formation. La dimension administrative du métier d'enseignant, « *la paperasse* » comme l'appelle Lisa, ainsi que les relations avec les parents semblent représenter les grands absents de la formation.

Les avis sont partagés. Sandra rejette en bloc la formation « *une mauvaise formation* » et déclare n'avoir appris que lors des stages. Hua à l'inverse, déclare beaucoup apprécier l'aspect théorique de la formation. Tous s'accordent sur un point : ils ont beaucoup appris pour leur culture générale.

*«Ich habe das Gefühl, ich kann bei vielen Dingen mitreden und nicht nur eine oberflächliche Meinung haben.»*³³⁹ Entretien de Julia (43.40).

*«Im Allgemein muss ich sagen, ich bin sehr zufrieden, das hat mir, also das gefällt mir immer noch sehr gut, einfach, weil es sehr sehr breit ist, also du lernst sehr viel. Für mich ist einfach wichtig: du musst das mitnehmen, was du brauchst. Das ist für mich das Wichtigste, und da habe ich das Gefühl, das Angebot hier ist sehr gut.»*³⁴⁰. Entretien de Tim (40.30)

La formation en général est critiquée par tous mais tous n'ont pas un jugement négatif sur leur formation pour autant. Nous n'entrons pas beaucoup plus en avant dans les analyses des représentations de

339 « *J'ai l'impression que je peux parler de beaucoup de choses en ayant plus qu'un simple avis superficiel* ».

340 « *En général, je dois dire que je suis très satisfait. Ça m'a plu, bon ça me plaît encore beaucoup parce que c'est très très varié, on apprend vraiment beaucoup. Pour moi le plus important c'est de pouvoir prendre ce dont j'ai besoin. C'est pour moi le plus important et pour ça, j'ai l'impression que l'offre ici est très bonne* ».

la formation à la PH IVP en général. Nous avons recueilli beaucoup de témoignages à ce sujet, la critique représentant même un thème majeur dans les récits, mais ce thème nous renseigne cependant pas directement sur les représentations du français. Il s'agissait pour nous de retracer quelques-unes des grandes lignes de ce thème. Toutefois, nous allons prêter une attention particulière aux critiques faites à la formation en langue(s), et notamment en français, de la PH IVP.

2.1.4 L'importance du « bagage »

Lisa est enthousiaste au sujet de sa formation à la PH IVP qui a constitué pour elle une révélation à plusieurs titres. Sa théorie sur l'importance du « bagage » que les étudiants apportent avec eux « à la base », en début de formation, nous a particulièrement interpellée :

« Tu sais, les travaux manuels, les travaux textiles. Si t'es pas un peu un bricoleur déjà à la base et bien, t'apprends pas énormément de choses [...]. Par exemple tricoter, on m'a appris ici pendant cinq minutes. Je sais pas comment commencer, je ne sais pas comment finir, je me sens incapable de montrer à une classe comment tricoter. Là, personnellement, j'avais pas un bagage mais je l'ai pas appris ici non plus. Pour le français, j'avais déjà un bagage et ce que j'ai appris ici, ça m'a fortifiée. » Entretien de Lisa (1.29.10)

Les déclarations de Lisa sont certes de l'ordre du jugement, ce qui est ambivalent, mais elles viennent précisément appuyer notre hypothèse³⁴¹ quant à l'importance des capitaux de départ (ce qu'elle nomme « *le bagage* » avec lequel on arrive « à la base ») pour les apprentissages du français. Le bagage est ici une très belle métaphore du capital scolaire qui fructifie, « ça m'a fortifiée », lorsqu'il est déjà présent mais qui ne s'acquiert pas sans cette base, « *j'avais pas un bagage mais je ne l'ai pas appris ici non plus* ». Les capitaux nécessaires ne s'acquièrent pas à la PH IVP selon elle. Ainsi, la formation à la PH IVP permettrait d'approfondir ses connaissances mais pas d'acquérir

341 Voir notre chapitre « le français comme langue rebelle » et notamment les cas d'Eveline et de Walter.

des connaissances absentes à la base. Samal, Mirjam, Lisa, Rahel et Johanna, soit cinq de nos informateurs insistent justement sur l'importance des connaissances préalables à la formation en français.

« On est ici et on dit : « tu viens du gymnase, tu sais parler français et maintenant ce sont les choses didactiques. » Entretien de Samal (1.15.30)

« Was ich im Gymnasium gelernt habe, das ist wichtig hier. Ich lerne hier nicht besser Französisch zu schreiben oder zu sprechen. Ich lerne mehr im Zusammenhang mit dem Unterrichten. Das ist in vielen Fächern auch so, man lernt nicht mal von vorne. Man hat schon Erwartungen was man schon kann. »³⁴² Entretien de Mirjam (1.24.10)

« ... Aus diesem Grund ist dann auch mein Niveau von Französisch nicht so gut, und wenn dies nicht so gut ist, es ist dann auch schwierig, den Auftrag von der PH zu erfüllen, für die Einigen, die das Niveau nicht mit sich bringen. »³⁴³ Entretien de Rahel (01.23.00)

Nos informateurs s'accordent ici sur un point : un certain de niveau de connaissances, en français, comme dans les autres matières, est attendu à l'entrée en formation. Hua semble cependant faire référence à une autre sorte de « bagage » lorsqu'elle déclare :

« Je n'ai personne dans ma famille qui est enseignante et je pense que huit stages, ça ne suffit pas pour se sentir sûr pour enseigner [...]. Il a beaucoup d'étudiantes qui viennent d'une famille enseignante, c'est un peu comme ... « eine Zunft »!³⁴⁴ » Entretien de Hua (18.45)

Hua met ici en avant l'importance de pouvoir compter sur les ressources familiales pour compléter la formation professionnelle dis-

342 *« Ce que j'ai appris au gymnase, c'est important ici. Ici, je n'apprends pas à parler ou à écrire mieux en français. Ici j'apprends le français en lien avec son enseignement. C'est comme ça dans beaucoup de matières : on ne recommande pas depuis le début. Il y a des attentes sur les connaissances préalables des étudiants ».*

343 *« ... Et c'est pour ça que mon niveau en français n'est pas bon et s'il n'est pas bon, c'est difficile d'atteindre les exigences de la PH, en tout cas pour ceux qui n'arrivent pas déjà avec le niveau ».*

344 *« une corporation ».*

pensée par la PH IVP. Les étudiants de la PH IVP issus de famille d'enseignants sont nombreux, nous l'avons vu dans notre cadre théorique. Hua considère qu'ils ont, de par cette ressource familiale, un avantage sur les étudiants qui ne sont pas issus de famille d'enseignants : ils peuvent compter sur cette « corporation familiale ». On retrouve ici l'idée de l'habitus professionnel enraciné jusque dans les modèles familiaux, ainsi que l'idée de la reproduction sociale : les clercs de l'institution scolaire reproduisant des clercs de l'institution scolaire, même si l'institution scolaire a évolué entre-temps. Son témoignage coïncide parfaitement avec celui de Sandra qui elle, se réjouit de pouvoir compter sur ses ressources familiales :

« Je crois qu'avec ma mère et puis ses copines, qui sont aussi des étudiantes, on a beaucoup des enseignants dans notre entourage. Il y a toujours quelqu'un que je peux demander quelque chose. Et donc là, vraiment, je peux compter sur ces gens. » Entretien de Sandra (51.10)

2.1.5 *Le manque de cohérence de la formation en langues*

S'il y a bien évidemment des exceptions (nous nous pencherons plus tard sur le cas de Lisa pour qui la formation en français a représenté un moment fort) nous pouvons avancer que la majorité de nos informateurs est très critiques vis-à-vis des cours de français reçus à la PH IVP. Nous avons vu qu'ils sont conscients de l'importance de leurs bagages à l'arrivée en formation et pourtant, plusieurs d'entre eux regrettent le peu de place³⁴⁵ dans la formation que prend le travail des compétences en langue, comme le montre la déclaration de Samal :

« On doit avoir plus la possibilité de parler, de faire des discussions pour améliorer les compétences du français et pas seulement les théories didactiques du français » (1.15.20)

345 Pour rappel, seul le premier cours de première année porte sur la langue.

À l'unanimité, nos onze informateurs fustigent le cours de didactique de première année³⁴⁶. Ce cours n'aurait servi strictement «à rien» («für nichts») est une «petite remarque» anodine en apparence mais qui revient dans chaque témoignage, parfois même à plusieurs reprises, d'autant que ce cours était encore orienté vers le manuel *Bonne Chance*³⁴⁷ dont les informateurs savaient déjà à l'époque qu'il ne serait quasiment plus en vigueur au moment où ils termineraient leur formation.

*«Wie haben vorher das Bonne Chance angeschaut und mit dem gearbeitet. Ja, klar das war damals nicht so weit mit Mille feuilles, aber für uns ist es so ein bisschen blöd»*³⁴⁸. Entretien de Mirjam (36.20).

«Chez le français 1 didactique par exemple. Ecoute, on parle toujours de <hétérogénéité>, <individualité> et on fait un test de Bonne Chance! Et on sait déjà que Bonne Chance est un vieux pneu!» Entretien de Walter (35.40)

«Mais maintenant (en dernière année) on a pu regarder dans le premier magazine, maintenant ça commence mais c'est déjà un peu tard.» Entretien de Sandra (58.30)

La transition *Passepartout*³⁴⁹ est représentée comme une difficulté supplémentaire pour nos informateurs. Il règne encore beaucoup d'incertitudes quant à l'utilisation du manuel *MF* et nos informateurs trouvent absurde de devoir suivre une formation supplémentaire aussitôt après leur formation initiale à la PH IVP pour pouvoir enseigner avec ce manuel.

346 Nous précisons que nous n'étions pas l'enseignante du cours en question. Nous enseignions uniquement la partie «langue» du module de première année à cette époque. Nos informateurs se seraient-il permis une telle virulence à l'égard du cours de didactique si nous en avions été l'enseignante?

347 Voir le descriptif complet de ce cours dans notre présentation de la formation en français à la PH IVP.

348 *«Avant on a étudié Bonne Chance et travaillé avec. Bien sûr, à l'époque, on ne savait pas grand-chose sur Mille feuilles mais pour nous c'était un peu bête.»*

349 Voir notre présentation de cette politique linguistique dans notre contexte macro-social ainsi que ses conséquences directes sur notre contexte meso-social, partie 2.

Le manque de cohérence dans la formation en français entre les enseignants ainsi que le manque de cohérence entre les différents enseignements est également mis en avant :

« Des fois les profs, entre eux, ils parlent pas assez. On entend toujours la même chose. Même maintenant en français, c'était encore la même chose, on a parlé de <ELBE>, <Mehrsprachigkeit>³⁵⁰, alors ça suffit de l'entendre une fois ou deux fois et pas chaque semestre. » Entretien de Sandra (59.00)

« À la PHBern en général, il y a une problème. On a commencé à regarder sur le Portfolio des langues avec toi, un petit peu, maintenant avec Madame S. on commence du début. Et moi j'ai encore l'anglais 1 et l'anglais 2 donc j'écoute la même chose trois fois et ce n'est pas comme on continue, on commence de nouveau chaque fois. » Entretien de Hua (1.13.00)

« Im Französisch, wir haben jetzt diese Übung. Die finde ich sehr spannend, weil es wirklich zum ersten Mal um dieses Passepartout geht. Das ist sehr sehr ähnlich wie beim Englisch. Aber ich weiss jetzt, die andere Gruppe, sie machen etwas ganz anderes, vom Inhalt her ist es überhaupt nicht gleich. »³⁵¹ Entretien de Mirjam (1.27.40)

Les critiques de la formation en français de la PH IVP sont profondes : elles sont symptomatiques d'une transition des plans d'études que nos informateurs subissent de plein fouet et qui est vécue dans l'incertitude. Les critiques ont de plus trait à la structure de la formation qui permet aux enseignants de la PH IVP beaucoup de libertés dans les contenus de leurs cours. Elles visent également la cohérence globale de la formation en langues, voire les compétences de leurs enseignants. Toutes ces déclarations viennent faire écho aux résultats de l'enquête interne dont nous avons parlé en introduction et qui montraient que le français était la matière pour laquelle les étudiants se sentent le moins bien préparés à la PH IVP.

350 *« plurilinguisme »*. Pour ELBE, l'éveil aux langues, voir notre présentation du contexte meso-social, partie 2.

351 *« En français, on a ce cours <Exercice>. Je trouve ça passionnant parce que c'est la première fois que l'on parle vraiment de Passepartout. Et ça ressemble beaucoup à ce qu'on entend en anglais. Mais je sais que dans l'autre groupe, ils font complètement autre chose, les contenus ne sont pas les mêmes. »*

2.1.6 Des compétences en langue en deçà des exigences

Dans le cadre de la formation à la PH IVP, le français est une matière obligatoire. Si les matières obligatoires ne forment pas véritablement une «sélection», toutes (et non seulement trois comme pour l'entrée au gymnase) doivent être réussies pour obtenir le diplôme d'enseignant. La formation à la PH IVP, si elle est dite «tertiaire», est encore structurellement très scolaire. Les étudiants suivent un emploi du temps prédéfini, n'ont pas le choix de l'ordre ni des cours qu'ils suivent, leur présence est systématiquement contrôlée en cours, ils sont encouragés à passer leurs examens tous en même temps, doivent respecter des délais, etc. Nous observons d'ailleurs dans les récits de nos informateurs les mêmes phénomènes de peur et d'angoisse liés à l'enseignement du français en tant que matière à la PH IVP et à l'école obligatoire.

En théorie, les étudiants sont détenteurs d'un niveau de français B2 selon les critères du CECR à leur arrivée en formation et sortent de la formation avec un niveau C1*³⁵². Dans les faits, deux tiers des étudiants au terme de leur première année de formation en français ont un niveau B1. Ils n'ont pas atteint le niveau B2 qu'ils sont censés avoir avant la formation. Le niveau C1* ne pouvant être certifié officiellement selon les critères du CECR, il est difficile d'évaluer le niveau qu'ils ont à la sortie de leur formation, il semble néanmoins extrêmement improbable que l'intégralité des étudiants atteignent entre temps un niveau C1* par l'unique biais du dernier séminaire de français : 3 ECTS et dont l'objet n'est d'ailleurs pas tant la langue que les compétences professionnelles. Les éventuels écarts entre les exigences politiques en termes de niveau de langue et les interprétations institutionnelles de la PH IVP sont évacués, le C1* ne pouvant être formellement évalué. Tim, Mirjam, Rahel, Julia, Walter, Eveline, six de nos onze informateurs sont bien conscients de ne pas avoir le niveau de français qu'exigent les instances politiques et en témoignent

352 Voir notre étude du contexte meso-social, partie 2, et en particulier notre présentation du concept C1*, sorte de FOS inventé par les HEP suisses-allemandes.

dans leurs récits. Tim écrit « *oh là là, j'étais mal* », Julia répète « *ich, zu schlecht* », Walter explique « *S'il me faut faire un examen [...] j'ai pas de chance* » et Eveline raconte : « *la deuxième fois (après le séjour) c'était une 3* ». Ces informateurs savent tous qu'ils n'ont pas le niveau de français requis officiellement.

Sandra, Johanna et Samal trouvent d'ailleurs le niveau de français des étudiants de la PH IVP très bas. Bien que le niveau soit évalué en fin de première année par l'intermédiaire d'un test de langue reconnu par le CECR, le test *Bulats*³⁵³, certains remettent en question les exigences et le sérieux de l'institution dans ce domaine :

« Et puis je crois aussi que le niveau à la HEP, c'est pas assez élevé. Des fois, je crois que le niveau est très bas parce que le premier semestre, on a appris des choses comme les articles, comme <un> et <une> ou bien qu'il existe le passé composé et l'imparfait et vraiment, il y a des étudiants qui le savent plus ! Je trouve qu'on pourrait exiger qu'on sait ça quand on commence la HEP. » Entretien de Sandra (19.10)

« Ici, j'ai été vraiment étonnée que le niveau est assez bas. Je viens du canton de Fribourg et là, je dirais qu'on apprend mieux le français et puis, on a aussi commencé plus tôt à apprendre le français que ici à Berne. [...] La différence des niveaux... Ouais... j'ai remarqué qu'ils étaient pas bien. » Entretien de Johanna (16.00)

« À la PH, ils doivent nous donner à la fin un diplôme et avec ce diplôme, ils disent qu'on est capable à donner ce cours à l'école. Ils sont responsables qu'on parle français avec un niveau. » Entretien de Samal (1.17.30)

Comme pendant la scolarité obligatoire, le français est vécu à la PH IVP comme une matière où nos informateurs les plus faibles doivent composer avec les exigences institutionnelles. Mirjam, puis Eveline, nous expliquent à propos du français : « *Was man kann, das mag man oft auch. Wenn man gute Note schreibt, dann mag man es.* »³⁵⁴ (1.38.10),

353 Voir la présentation que nous avons faite de ce test de langue informatisé reconnu par le CE dans notre étude contexte meso-social, partie 2.

354 « *C'est souvent comme ça : si on sait bien faire quelque chose, on aime bien cette chose. Quand on a de bonnes notes, on aime bien la matière* ».

« *C'est beaucoup de fois comme ça que si on est pas très bon, on aime pas la matière* » (22.30). L'argument mis en avant par ces informatrices pour justifier le fait que le français ne soit pas une matière appréciée à la PH IVP est celui de la note. Ces informatrices n'aiment que les matières où elles se savent compétentes. Se sachant en deçà des exigences, les étudiants n'aimeraient pas le français. L'attitude décrite ici est une nouvelle fois très scolaire. Lisa approfondit « *ils se sentent pas à la hauteur donc forcément, ils aiment pas. Quand on sait pas quelque chose, c'est pas agréable* » (1.33.30). Le français est une matière de la PH IVP fortement liée aux thèmes récurrents que nous avons déjà identifiés tels que ceux de l'échec, du rabaissement, de la dévalorisation.

2.1.7 Des exigences de niveau contestées

Sandra pense que les exigences institutionnelles de niveau en langue sont fondées. De bonnes compétences sont centrales puisque l'enseignant revêt selon elle une fonction de modèle pour ses élèves :

« Mais quand même, pour moi, c'est important de parler bien le français pour les enfants parce que je crois que c'est essentiel. » Entretien de Sandra (26.10)

Elle estime d'ailleurs que le niveau de certains étudiants en fin de formation à la PH IVP n'est pas suffisant pour enseigner le français :

« Des fois quand j'entends les autres qui vont enseigner le français, alors là, vraiment, je vois pas comment ça se fait ! » Entretien de Sandra (20.20)

Les représentations que se font nos informateurs sur leurs propres compétences en tant qu'apprenants, c'est-à-dire sur leur « estime de soi » (Kaufmann, 2004, p. 192), sont constitutives de l'image qu'ils se font d'eux en tant qu'enseignant de français. Nous observons une nouvelle fois une articulation entre compétences en langue ou plus précisément représentation de ses compétences et représentation de l'enseignement de cette langue. Quand Eveline nous dit « *Je suis nulle* » (1.49.10), cela pourrait traduire un manque de confiance en ses

propres compétences en langue et pourrait impliquer des représentations négatives à l'encontre de l'enseignement du français. Pourtant elle se sent capable d'enseigner :

«Je crois, mon français est mieux mais pas encore le niveau que vous demandez. Mais je pense que c'est assez pour enseigner.» Entretien d'Eveline (1.31.40)

Le témoignage d'Eveline remet en question les exigences de niveau pour l'enseignement du français. Elle pense qu'il est tout à fait possible d'enseigner le français avec un niveau en deçà des exigences politiques et institutionnelles. En fait, elle se représente ses compétences, évaluées au niveau B1 par le test *Bulats*, comme suffisantes pour l'enseignement du français.

2.1.8 Le test *Bulats*: la métaphore de la guillotine

La peur de rater la formation à cause du français est un thème récurrent. S'il est possible de compenser les matières entre elles pour la maturité, nous avons vu qu'à la PH IVP toutes les matières obligatoires doivent être réussies. Cependant, cela n'exclut pas les compensations internes à une même matière. Le module de français 1 est composé de trois notes pouvant se compenser entre elles. C'est ainsi que les étudiants même les plus faibles réussissent le module de français 1. Dans les faits, grâce à ce jeu de compensation, il est très rare qu'un étudiant puisse effectivement «rater» sa formation à cause de cette seule matière³⁵⁵. Pourtant, le français reste une matière qui

355 En sept années d'expérience en tant qu'enseignante de français à la PH IVP, cela n'est d'ailleurs jamais arrivé, le directeur de l'Institut de la PH IVP pouvant encore intervenir en dernier recours : Walter a ainsi été sauvé d'un double échec, nous y reviendrons. Par ailleurs, comme nous l'avons expliqué dans notre présentation du contexte meso-social, la Suisse alémanique manque d'enseignants du primaire et la PHBern va prochainement baisser ses exigences de niveau à l'entrée de la formation. Dans ces conditions, il n'est pas souhaitable qu'un étudiant, par ailleurs tout à fait capable d'enseigner au primaire, échoue dans sa formation d'enseignant du primaire à cause de cette seule matière.

terrorise certains de nos informateurs. Plus précisément, c'est le test *Bulats* qui les angoisse :

« *I was afraid of French when I started at PH* » Entretien de Hua (57.30)

« *J'ai eu la peur de pas reçu cette étude à cause que le français.* » Entretien d'Eveline (1.12.25)

« *Bulats, das ist ein bisschen mein Alptraum* »³⁵⁶. Entretien de Mirjam (1.18.40)

« *J'ai raté un examen une fois et on a seulement une chance pour une répétition. Si j'échoué en janvier 2011 le test une deuxième fois, il me faudra quitter la formation générale. [...] Ainsi j'aimerai obtenir une meilleure note au test Bulats.* » Rapport de séjour de Walter

« *Wenn ich jetzt zum Beispiel an Rahel denke, wo jetzt nach Frankreich gegangen ist, wegen den Bulats, weil sie einfach so fest Angst hatte und nicht rausfliegen wollte, und die sitzt jetzt dort und... ja, logisch macht sie eine schöne Erfahrung. Und sie wird sicher eine schöne Zeit machen. Aber wahrscheinlich wäre sie nicht gegangen, hätte sie gewusst, das Bulats zählt nicht.* »³⁵⁷ Entretien de Julia (59.30)

On voit dans cette déclaration que le test *Bulats* est impliqué également dans les choix de mobilité de nos informateurs. Julia nous dit que Rahel n'est allée passer un semestre en échange académique qu'à cause du test *Bulats*. Le témoignage de Rahel le confirme : « *À cause de ça, j'ai fait le semestre à Carcassonne* » (21.50). Il nous faut cependant préciser pour mieux comprendre les propos de Julia (« *Bulats zählt nicht* »³⁵⁸) que les consignes institutionnelles ont changé en cours d'année. Les étudiants, et donc nos informateurs, ont été avertis par courriel en cours de semestre par le directeur de l'Institut

356 « *Bulats, c'est un peumon cauchemar* ».

357 « *Quand je pense par exemple à Rahel, qui est maintenant partie en France, à cause de Bulats, parce qu'elle avait tellement peur de rater la formation et maintenant elle est là-bas... Oui... c'est clair que c'est une bonne expérience pour elle et j'imagine qu'elle s'amuse bien. Mais peut-être qu'elle n'y serait pas allée si elle avait su que Bulats ne compte pas* ».

358 « *Bulats ne compte pas* ».

que le test *Bulats* ne donnerait finalement plus de note et que les anciennes notes ne compteraient que pour les étudiants qui en feraient la demande³⁵⁹. Pour tous nos informateurs, ce changement a été vécu comme un soulagement.

« *C'est très bien qu'on a changé le système.* » Entretien de Samal (1.17.30)

Nous aurons l'occasion de revenir sur les choix stratégiques de nos informateurs lors de l'analyse des séjours de mobilité. *Bulats* est en tout cas très présent dans les récits et y fait presque toujours figure d'obstacle à l'obtention du diplôme professionnel³⁶⁰. Nous retrouvons-là un autre exemple de cette catégorie conceptualisante. La représentation stable du français en tant que contrainte de formation engendre la représentation du français en tant qu'obstacle potentiel et cette représentation est une nouvelle fois légitimée (exactement comme dans le cas de l'école obligatoire) par les échecs de nos informateurs en formation.

Les informateurs se représentent comme impuissants face à ce test. Nous l'avons vu, Eveline nous dit s'être préparée, avoir fait chaque semaine des compréhensions orales et avoir travaillé le vocabulaire de l'entreprise sans succès. D'autres informateurs nous disent qu'il est impossible de se préparer à ce test présenté comme froid et dés-humanisé :

« *einem Test, wo ich nichts lernen kann.* »³⁶¹ Entretien de Julia (59.30)

« *Ich kann überhaupt nicht zeigen, was ich kann.* »³⁶² Entretien de Mirjam (1.20.30)

Ces informatrices se sentent alors impuissantes et «condamnées» (obligation institutionnelle) à «subir la sentence» (compétences évaluées en deçà du niveau B2) angoissante (rater la formation) du test

359 Voir notre présentation du contexte meso-social, partie 2.

360 Les séjours de mobilité ont été effectués avant le changement de consigne, *Bulats* comptait alors encore.

361 « *un test, en vue duquel je ne peux rien apprendre* (sous-entendu : pour me préparer) ».

362 « *c'est impossible de montrer de quoi je suis capable* ».

Bulats. Il règne une espèce de fatalisme à l'encontre de ce test *Bulats*, véritable représentation imagée d'innocentes victimes conduites à l'échafaud. Ce test est synonyme de souffrance, la contrainte est une nouvelle fois vécue comme une violence symbolique faite aux informateurs.

Sur leur carte de langue(s) et de mobilité(s), Mirjam et Sandra associent directement la formation à la PH IVP au test *Bulats*. Toutes deux y associent un émoticône au sourire inversé.

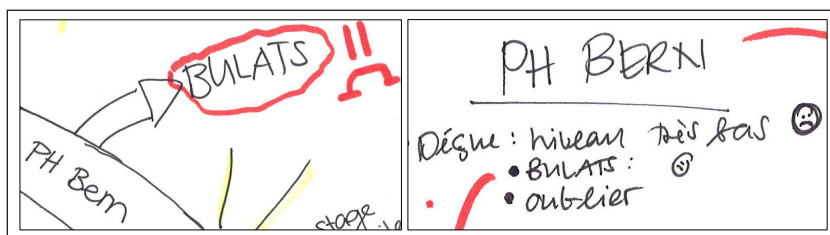


Figure 22: Le test *Bulats* dans les cartes de langue(s) et de mobilité(s).

Rahel reconnaît que le test *Bulats* a constitué la raison de son départ en semestre d'échange académique. Elle nous décrit ce test comme absurde puisque, précisément à l'inverse d'Eveline, elle a obtenu un résultat encore plus mauvais (note 2/6 pour un niveau A2) après son séjour de mobilité qu'avant son séjour de mobilité (note 3/6 pour un niveau B1).

« Et aussi le *Bulats*. Là ça me choquait. J'étais en *Auslandsemester*³⁶³ et après ça, j'ai fait encore une fois le *Bulats*. D'abord j'ai fait un B1 et après un A2! »
Entretien de Rahel (21.10)

Walter quant à lui obtiendra le même résultat avant son semestre en échange académique et après : une note 2/6 pour un niveau A2. Si dans l'ensemble, les résultats de nos informateurs à ce test ne nous surprennent pas et semblent correspondre à peu près au niveau que nous leur attribuerions en tant qu'enseignante, il y a des bien-sûr des

363 En semestre d'échange à l'étranger.

exceptions. Johanna et Sandra semblent avoir été très légèrement sous-estimées, Julia en revanche, paraît avoir été largement surestimée.

La légitimité de ce test dans la formation des enseignants du primaire est questionnée par nos informateurs. *Bulats* évalue uniquement les compétences de compréhension écrite et orale ainsi que les connaissances grammaticales qui ne sont justement pas les compétences de l'objectif spécifique que constitue l'enseignement du français au primaire. Eveline nous rappelle par ailleurs que ce test est à l'origine conçu pour les businessmen: «*cette thème du Bulats du travail dans le bureau*». Nos informateurs ne s'y trompent pas et fustigent à l'unanimité ce choix de test: «*Das ist die falsche Prüfung*»³⁶⁴ (Mirjam), «*ce test avec l'ordinateur que je trouve très folle*» (Samal), etc. Le choix³⁶⁵ de ce test dans leur formation, c'est-à-dire la logique institutionnelle, échappe complètement à nos informateurs.

La formation en français à la PH IVP est associée au test de langue *Bulats* pour tous nos informateurs. Tous, sans exception, y font référence à un moment ou un autre de leurs récits et tous en ont une représentation extrêmement négative. Ce test participe directement aux représentations négatives de nos informateurs sur leur formation en français à la PH IVP. Il est synonyme de l'absurdité du système institutionnel et d'angoisses pour nombre d'entre eux, y compris les plus forts en français.

2.2 Les expériences pratiques d'enseignement du français

2.2.1 Un succès institutionnel suspect

Nous avons postulé que les expériences d'enseignement du français dans le cadre de la formation pouvaient être constitutives des représentations du français de nos informateurs. Nous avons évoqué dans notre cadre théorique le «capital d'expérience» (Zarate, 2003,

364 «*ce n'est pas le bon type d'examen*».

365 Voir notre présentation du contexte meso-social, partie 2, pour retrouver les raisons du choix de ce test dans la formation.

p. 98 et 118) et la nécessité de «capitaliser l'expérience» (Perrenoud, 1994c, p. 194) dans la formation des enseignants. Pour Sandra, Walter, Johanna et Samal, les stages pratiques constituent le lieu d'apprentissage majeur de la formation professionnelle. Les stages pratiques de nos informateurs ayant pour matières principales, entre autres, le français (souvent couplé avec les mathématiques) se sont déroulés d'août 2009 à janvier 2010. Ils ont enseigné avec le manuel *Bonne Chance*, encore en vigueur à cette époque. Suivant les consignes de la PH IVP la plupart d'entre eux devaient également introduire des éléments de didactique intégrée et notamment un travail sur la biographie langagière des élèves par le biais du portrait de langues³⁶⁶. Ce stage a représenté la toute première expérience de l'enseignement du français pour tous nos informateurs. Il s'agissait d'une «première fois» et pour certains d'entre eux de «la seule fois» où ils enseignent le français dans le cadre de leur formation.

Si l'on s'en tient aux évaluations notées de ce stage pratique, il représente un succès total. Trois de nos informateurs ont obtenu la note maximale de 6/6, six autres l'excellente note de 5.5/6. Seuls deux informateurs sur onze n'ont obtenu respectivement qu'un 5/6 et un 4.5/6 qui sont tout de même des résultats satisfaisants. Pour neuf informateurs sur onze, la note est excellente. Sachant qu'il y a parmi nos informateurs de nombreux individus très faibles en français, il semble qu'il n'y ait pas d'articulation entre compétences en langue et évaluation du stage de français. Tim et Eveline qui sont très faibles, ont obtenu la note maximale 6/6, Sandra et Johanna dont les compétences sont excellentes, ont obtenu en comparaison la note 5.5/6. À première vue, il n'y a aucun rapport entre la note et les compétences en langue.

La notation du stage est la moyenne entre deux notes³⁶⁷. La note du formateur (l'enseignant habituel de la classe qui accompagne l'étudiant en stage) est basée sur une grille de compétences fournie par la PH IVP et dont les critères portent principalement sur la gestion de classe, les

366 Voir dans notre cadre théorique, partie 3, ce que nous avons dit de la silhouette de H.-J. Krumm.

367 Voir notre présentation du contexte institutionnel, partie 2.

préparations de cours et leur mise en pratique. La note attribuée par le didacticien de français porte sur un travail réflexif de didactique du français. Dans la partie « auto-évaluation » du rapport de stage écrit par nos informateurs pour l'institution (ce rapport a une valeur formative uniquement) au début de leur stage, un thème pourtant détaché des critères d'évaluation est récurrent : celui de l'insécurité en langue. Hua, Tim, Julia, Mirjam et Rahel font état de leurs doutes (voire leur peur) au sujet de leurs compétences à enseigner le français. Ils se disent très nerveux et incertains quant à leurs compétences en expression orale. Les formateurs indiquent d'ailleurs dans leur évaluation de Rahel et Walter qu'ils doivent encore améliorer leurs compétences en français.

Nous avons pu observer la plupart de nos informateurs lors de leur stage pratique. Nous avons eu une très bonne surprise en voyant Eveline à l'œuvre. Eveline est très faible en langue et cependant, elle ne semble pas nerveuse lors de notre visite. Elle est au contraire tout à fait à sa place : professionnelle, enthousiaste, convaincue et convaincante. Malgré de très nombreuses erreurs au niveau grammatical, elle donne une excellente leçon de français, très vivante et à laquelle les élèves adhèrent complètement. L'ayant vue à l'œuvre, on ne peut que la croire lorsqu'elle nous déclare au cours de l'entretien aimer enseigner le français. Elle garde d'ailleurs un excellent souvenir de cette expérience. Nous comprenons alors, étant donnés les critères d'évaluation, qu'Eveline ait obtenu la note maximale lors de son stage.

Dans le cas de Tim, il en va tout autrement. Nous avons pu observer physiquement son malaise et son manque d'aisance lorsqu'il enseigne le français. La leçon que nous avons vue est très frontale, très crispée, très hésitante. Peu à l'aise, Tim retombe dans le schéma qu'il connaît de son expérience d'apprentissage : l'enseignement frontal et traditionnel. La remarque de Tim durant l'entretien vient confirmer nos observations :

*«Ich habe immer auch das Gefühl, das macht den Kindern auch nicht so Spass, also das hat sie nicht so gefallen».*³⁶⁸ Entretien de Tim (1.00.10)

368 *«J'ai toujours l'impression que les élèves n'aiment pas vraiment ça non plus, enfin que ça ne leur a pas trop plu».*

La note 6/6, justifiée notamment par le formateur comme suit : « *Tim hat den Kindern die Freude an der Sprache vermittelt* »³⁶⁹, nous semble alors être en contradiction, tant avec notre observation qu'avec le ressenti de Tim. Nous avons relevé d'autres contradictions liées à ce stage pratique d'enseignement du français, par exemple dans le cas de Julia qui nous dit :

« *Nach deine Stunde, hat die Lehrpraxisperson gesagt, das war keine Franzstunde, das war eine Deutschstunde, und eine schlechte Stunde noch dazu.* »³⁷⁰
Entretien de Julia (2.09.25)

Le formateur de Julia n'aurait pas mâché ses mots pour critiquer la leçon de sa stagiaire. Elle obtient toutefois de sa part l'excellente note de 5.5/6. Nous sommes en accord avec le formateur sur un point, nous avons personnellement noté lors de notre visite³⁷¹ : « *mais où est le français dans cette leçon de français ?* ». Les consignes, toutes les explications et une grande partie des interactions entre élèves se sont en effet déroulées en allemand standard. Néanmoins nous avons noté que Julia semble capable et bien à sa place en tant qu'enseignante. La leçon que nous avons observée est cohérente et bien construite. Nous avons même estimé très professionnelles sa gestion de classe ainsi que sa relation aux élèves. Notre opinion diverge toutefois en partie de celle du formateur. Nous aurons l'occasion d'approfondir nos analyses du stage pratique de Julia par la suite.

Les déclarations de Mirjam au cours de l'entretien concernant le stage d'enseignement du français duquel elle garde un très bon souvenir, semblent à première vue aussi être en contradiction avec la leçon très pénible (pour elle, pour les élèves, pour nous) à laquelle nous avons assisté lors de notre visite. Après clarification dans le cadre de l'entretien, il s'avère que Mirjam a eu l'occasion, par hasard, d'en-

369 « *Tim a réussi à transmettre l'amour de la langue aux élèves.* »

370 « *Après la leçon où tu es venue, le formateur m'a dit que ce n'était pas une leçon de français que c'était plutôt une leçon d'allemand et une mauvaise leçon par-dessus le marché.* »

371 Pour rappel, nos visites ont été documentées par la prise de notes.

seigner le français une seconde fois lors d'un stage ultérieur et que c'est au second stage, effectué à son retour de mobilité institutionnelle, qu'elle fait référence. Nous verrons lors de nos analyses de la mobilité que son séjour a permis à Mirjam une évolution à plusieurs niveaux et notamment au niveau de l'enseignement du français.

Les contradictions observées dans les cas de Tim et de Julia nous interpellent sur la valeur des notes qu'attribuent les formateurs à leur stagiaire, d'autant qu'aucun critère de compétences en langue ou d'aisance dans l'enseignement n'entre en ligne de compte. Johanna nous dit d'ailleurs à propos des formateurs de stage :

« Ils sont trop gentils, bon, ceux que j'ai eus, je parle que de mon expérience. J'ai trouvé qu'ils sont trop gentils, ils laissent tout passer. [...] Le stage dernier, on a dû faire des croix et puis les croix, ça donne les notes. Elle était là : < 6, 6, 6, 6 > et moi j'étais là : < Pourquoi 6 ? Moi, je me donne pas 6. Là, par exemple < Differenzierung > moi, j'ai pas fait de différence entre les élèves qui ont des problèmes et puis les autres >. Et elle : < Oh mais tu sais, ça vient, ça viendra >. Et c'était toujours comme ça. » Entretien de Johanna (8.40)

2.2.2 Le stage comme lieu-pivot

La leçon à laquelle nous avons assisté lors du stage pratique de Sandra est irréprochable : vivante, bien menée, les élèves sont visiblement intéressés et participent. Sandra nous confiera durant l'entretien que ce stage a représenté une révélation pour elle.

« J'ai bien aimé ça. Ce stage c'était le premier où j'ai vraiment remarqué que c'est ce que je voulais faire. [...] J'aime vraiment bien enseigner le français. » Entretien de Sandra (1.08.00)

Si Lisa est la seule à avoir représenté son stage pratique d'enseignement sur sa carte de langue(s) et de mobilité(s), le stage semble néanmoins représenter un moment fort du parcours de tous nos informateurs avec le français. À l'exception de Julia et de Tim, cette première expérience de l'enseignement du français a été positive pour tous. Même ceux qui faisaient état d'appréhensions en début de stage se sont sentis très vite complètement rassurés. Hua écrit

même dans son auto-évaluation que le stage l'a «*décontractée*» et que l'enseignement du français était finalement plus facile qu'elle ne le pensait. Le stage est souvent le lieu de la prise de confiance en soi pour nos informateurs. Il y a un «avant» et un «après» stage pratique dans leurs récits. Dans l'ensemble, le stage pratique représente un moment-clé, mais aussi un moment-pivot puisqu'il y a évolution et déplacement des représentations de l'enseignement du français de nos informateurs.

Pour comprendre la portée de ce qui s'est déroulé lors du stage pratique d'enseignement du français de Samal, il nous faut présenter davantage notre informateur et le replacer dans le contexte de son parcours. Samal nous raconte avec détails pendant l'entretien (et nous écoutons avec une très vive émotion) les conditions dramatiques dans lesquelles sa famille a fui la Turquie : trafiquants et passeurs, les jours passés cachés dans des camions, le frère que ses parents n'ont pas eu le temps de récupérer à l'école tant le départ a été précipité et qui est resté seul en Turquie, l'arrivée dans les centres de requérants d'asiles en Suisse, la perte des repères, l'incompréhension, la solitude, etc. Samal nous dit ensuite avoir toujours voulu travailler dans le domaine social. Il nous explique être aujourd'hui médiateur – interprète pour les primo-arrivants turcs et kurdes sur son temps libre : il se rend régulièrement dans les hôpitaux ou les administrations et accompagne les immigrants turcs ou kurdes (indifféremment et dans leur langue respective) dans leurs démarches administratives, leur explique la prise en charge, les procédures suisses, etc. Il nous dit vouloir faire pour les autres ce qui n'a pas été fait pour ses parents³⁷². Nous reparlerons par la suite de son rapport de séjour de mobilité dans lequel il glisse un travail écrit portant sur la solitude et la douleur de ne pas pouvoir communiquer, ainsi que sur la perte des amis. Autant dire que la conscientisation et l'éducation à l'interculturel le touchent et lui tiennent tout particulièrement à cœur. Samal nous explique vouloir «*enseigner la culture*» autant

372 Pour rappel, les parents de Samal n'ont jamais eu connaissance de l'existence des ELCO dont leur fils aurait pu bénéficier.

que la langue. Son stage pratique d'enseignement du français se présente comme un défi :

« Les profs (de l'école) ont dit : ils (les élèves) sont pas motivés. Tu vas avoir des problèmes. Ce n'est pas à cause de toi, c'est une classe qui déteste le français parce que leurs parents ils détestent aussi le français ; ce sont des paysans. » Entretien de Samal (1.18.50)

Samal « le médiateur » est mis au défi : il aime le français, souhaite absolument enseigner la culture et il est placé dans une classe avec laquelle on lui explique à l'avance qu'il n'a aucune chance de pouvoir mener à bien son enseignement du français. On le met en garde : il n'y aurait rien à faire contre cette fatalité. Les « enfants de paysans », qui soi-disant « n'aiment pas le français », ne peuvent pas non plus s'intéresser au français. Ils sont catalogués d'avance. Samal met alors en place des stratégies didactiques pour dépasser les représentations négatives de ses élèves. Il décide d'enseigner autrement et d'impliquer directement les expériences des élèves dans le cours.

« À cause de ça, j'ai dit, je vais faire quelque chose sur la culture. Je vais le faire en allemand, je vais prendre trente minutes en allemand et après je vais continuer en français et j'ai commencé avec l'histoire de Suisse. D'abord quand j'ai commencé avec l'allemand en cours de français, ils étaient un peu choqués et ils ont dû parler sur leurs expériences sur le français et sur les couleurs du drapeau de la France, par exemple sur la guerre entre les Helvétiens et qu'ils ont été battus contre César et j'ai pris aussi Astérix. J'ai essayé d'utiliser les éléments qu'ils connaissent déjà et qu'ils aiment et faire un lien avec le cours. C'est très bien marché. Et le prof a dit : « Je n'ai jamais vu cette classe comme ça en français ». C'était aussi une très bonne expérience pour moi. » Entretien de Samal (1.20.40)

Samal a surmonté son expérience de mobilité subie, son expérience de rupture avec son environnement familial, il surmonte cette fois une expérience d'enseignement qu'on lui avait pourtant dit être vouée à l'échec. L'expérience de l'enseignement du français en stage est une grande victoire supplémentaire pour Samal. Il nous raconte cette anecdote avec fierté, d'autant que son formateur lui-même semble surpris du succès de son approche didactique. Il suffisait d'une approche

originale pour débloquer la situation. Le récit de Samal nous montre une fois de plus l'impact que les représentations de l'enseignant, ainsi que ses pratiques de l'enseignement, peuvent avoir sur les représentations du français des élèves. Cette expérience de médiation, véritable succès face à l'adversité, a également un impact fort sur les représentations que se fait Samal de sa future pratique d'enseignement.

2.2.3 La problématique des élèves bilingues

Rahel et Mirjam, qui sont faibles en français, ont toutes deux eu à faire à des élèves bilingues (français-allemand) dans leur classe lors de leur stage pratique d'enseignement du français. À en croire notre expérience d'enseignante à la PH IVP, les élèves bilingues font peur à de nombreux étudiants alémaniques en formation. Si la situation est décrite comme déstabilisante par nos deux informatrices, elles n'en ont pas pris leur parti de la même manière. Pour Rahel, les interventions de l'élève bilingue étaient problématiques :

*«Das Problem war dann noch, wir hatten eine in der Klasse, die Bilingue war. Und die sagte dann immer: <ja, man spricht so, man sagt so, es stimmt nicht, wie sie es sagen>. Dann haben wir auch angefangen ihr zu sagen, sie sollte einfach nach der Lektion kommen und sagen was falsch war, aber nicht immer so, vor der ganzen Klasse. Das war so ein komisches Gefühl.»*³⁷³ Entretien de Rahel (01.29.40)

La présence et les interventions de l'élève bilingue sont vécues comme une remise en question de la légitimité d'enseignante de Rahel. Elles renforcent chez elle le sentiment d'insécurité. C'est une expérience désagréable³⁷⁴. Rahel cherche à masquer (n'oublions pas que la triche

373 *«Et alors le problème, c'est qu'il y avait un bilingue dans la classe. Et il disait toujours: <On dit comme ci, on dit comme ça. C'est faux ce que vous dites>. Alors on a commencé à lui demander de venir nous dire à la fin de la leçon ce qui était faux et de ne plus le dire comme ça, devant toute la classe. C'était pas agréable comme sentiment.»*

374 Nous verrons pourtant que lorsqu'elle a enseigné en France, face à des élèves francophones, Rahel n'a pas ressenti ce sentiment désagréable.

est sa spécialité) la présence du bilingue ainsi que ses propres erreurs en français, en demandant au bilingue de venir la voir à la fin de la classe.

Il y avait deux élèves bilingues dans la classe de Mirjam. Eux aussi se sont permis de la corriger devant toute la classe :

*«Zwei Kinder waren Bilingue, die habe ich dann ein bisschen gebraucht. Manchmal war sogar lustig, sie haben eben gesagt: <Hey Frau M., das war nicht richtig>. Für mich war es ganz klar, das ist nicht meine Muttersprache. Das ist klar, dass sie das hören.»*³⁷⁵ Entretien de Mirjam (39.30)

La démarche n'est pas la même. Mirjam accepte la situation *«für mich war es klar»*³⁷⁶, elle ne subit pas passivement les remarques des élèves bilingues, au contraire c'est elle qui est «maîtresse» de la situation. Elle investit leur bilinguisme : *«die habe ich gebraucht»*.

Dans les deux cas ni Rahel, ni Mirjam n'ont donné de tâche ou de rôle particulier aux élèves bilingues : ils suivaient les mêmes cours de français que leurs camarades alémaniques. Le récit de Lisa, qui a été elle-même une élève bilingue, est édifiant :

«En dernière année, j'avais un prof qui était bon. Lui, il me donnait d'autres travaux mais juste à la fin de la scolarité obligatoire. Il me donnait des chansons à traduire, de Céline Dion, des trucs comme ça et c'était assez chouette. Il me donnait des challenges comme ça et ça, j'aimais bien [...]. Mais les bilingues, il faut absolument leur donner autre chose ! Il faut surtout pas qu'ils fassent le même cursus que les autres ! Parce que ce cours est quand même fait pour apprendre une deuxième langue... Je garderai toujours en tête mon expérience personnelle pour qu'ils fassent quelque chose d'autre, pour que leur potentiel soit vraiment exploité et pour pas qu'ils s'ennuient.» Entretien de Lisa (36.10)

Sans le savoir, Lisa donne la réponse à ses collègues sur la conduite à tenir en tant qu'enseignant en présence d'élèves bilingues dans leurs cours de français. À l'heure où la «pédagogie différenciée» et le «plurilinguisme» sont à la mode, les élèves bilingues doivent

375 *«Deux enfants étaient bilingues et je les ai un peu utilisés. Parfois c'était même drôle, ils ont dit: <Heu, Madame M. ce n'était pas correct>. Pour moi c'était clair, c'est leur langue maternelle. C'est clair qu'ils entendent les erreurs».*

376 *«pour moi c'était clair».*

être reconnus comme tels (et non écartés ou ignorés), profiter à leur niveau de leur enseignement scolaire de français et pouvoir réinvestir leur plurilinguisme.

Le bilinguisme de l'enseignant de français peut aussi représenter une difficulté pour enseigner le français aux élèves alémaniques. Ainsi, pour Johanna, la difficulté principale de l'enseignement du français réside dans l'adaptation qu'elle doit faire de son niveau de langue.

«J'ai remarqué que c'est difficile de pas parler trop difficile pour eux (les élèves). Parce que si on sait parler le français, là, on parle automatiquement au passé ou bien on change de temps. Et puis eux au primaire : «C'est quoi le passé?» Ils connaissent que le présent et même pas le présent. C'est ça que je trouve difficile» Entretien de Johanna (01.24.00)

Parler à un rythme et à un niveau de langue adapté aux élèves représente pour Johanna un objectif de formation. Nous verrons par la suite que Samal pense justement qu'il est utile de ne pas être soi-même un natif de la langue pour mieux comprendre les erreurs des élèves.

2.2.4 *Le «stage romand» comme lieu-pivot*

Nous avons rendu visite à Lisa lors de son stage pratique d'enseignement du français. Comme pour Sandra, cette expérience a représenté une véritable révélation et l'a confortée dans son choix professionnel :

«J'ai fait cette expérience à Langnau quand t'étais venue me voir. Les élèves ils ont beaucoup beaucoup aimé ces cours de français. [...] C'était la première fois que j'enseignais le français aussi et ça a été fantastique. Parce qu'ils remarquent tu vois, ils savent que t'es calée.» Entretien de Lisa (1.30.30)

Les compétences dans la matière sont indissociables pour Lisa d'un bon enseignement. Seule à avoir représenté ce moment fort de sa formation sur sa carte de langue(s) et de mobilité(s), Lisa est également la seule à avoir choisi par la suite l'option du «stage romand»³⁷⁷.

377 Il s'agit d'un stage effectué volontairement dans une école francophone. Voir notre présentation du contexte meso-social, partie 2.

«Le stage romand ça a été super chouette, parce que là, j'ai même découvert que je pourrais aller travailler à Bienne dans les écoles francophones.»
Entretien de Lisa (1.41.30)

Cette option supplémentaire de stage a constitué une deuxième révélation pour Lisa: elle pourrait même enseigner dans une école francophone si elle le souhaitait. De plus, Lisa avait effectué un «stage romand» un peu particulier, dans le sens où n'avait pas intégré une école véritablement «romande», elle avait choisi l'école française de Berne comme place de stage. Si les pratiques d'enseignement sont culturellement construites, les pratiques d'enseignement françaises sont encore plus éloignées que les pratiques de Suisse romande des pratiques suisses alémaniques. L'école où Lisa a effectué son stage «romand» dépend du ministère français de l'éducation nationale, c'est-à-dire qu'elle suit les programmes scolaires de la France et que ses enseignants ont tous été formés en France. Lisa s'est risquée avec succès à un triple déplacement de ses représentations de pratiques d'enseignement: linguistiques, culturelles et nationales.

«J'ai beaucoup aimé. Tu sais en allemand, constamment je fais de la métalinguistique parce que je suis en train de me dire, comme c'est ma deuxième langue et que je l'ai apprise autrement, tu vois, [...] je fais toujours très attention aux fautes. Et là, en français un peu moins et je me disais: <tiens, c'est presque plus facile en français pour moi des fois. Parce que je me pose moins de questions.» Entretien de Lisa (1.42.45)

Lisa, mais aussi Tim et Samal estiment que le «stage romand», option marginale (et marginalisée dans la formation; nous y reviendrons), devrait être obligatoire aussi à la PH IVP.

«Enseigner dans une classe romande c'est autre chose. Je me suis demandé: <Est-ce que ton français est assez bien pour ça? > J'avais un peu respect. Mais je pense ces choses doivent être aussi obligatoires et pas facultatives.»
Entretien de Samal (1.45.00)

«Dort war eine Studentin von der PH Neuchâtel und sie hat mir erzählt, sie müssen in der Deutschschweiz ein Praktikum machen für vier Wochen, und sie leben auch hier. Also das wäre vielleicht eine Möglichkeit, wobei das

würde sehr wahrscheinlich nicht allen gefallen, oder? Das wäre sicher eine sehr gute Idee. »³⁷⁸ Entretien de Tim (1.03.50)

Même Tim dont les compétences en français sont très faibles, voit dans le «stage romand» une manière d'articuler les enjeux de la formation professionnelle et de la mobilité. Dans le cas de Lisa, ce ne sont pas seulement les stages pratiques qui ont eu valeur de révélation, c'est toute la formation à la PH IVP. Elle saisit l'opportunité de travailler pour les enseignants de français en tant que tutrice³⁷⁹, ce qui lui donne une occasion supplémentaire d'enseigner en français :

«J'ai beaucoup aimé enseigner le cours Übung. Tu sais, j'étais en 3^e semestre et j'ai enseigné le cours Übung aux étudiants qui étaient en 5^e semestre et ça, j'ai beaucoup aimé, parce qu'ils m'aimaient bien et puis moi, je les aimais bien aussi, ils faisaient les activités en étant très motivés.» Entretien de Lisa (1.40.50)

Lisa profite un maximum de sa formation pour mettre à profit son bilinguisme et ses appartenances binationales. Elle choisit en outre de travailler sous notre direction pour son mémoire de dernière année et questionne ce qu'elle avait qualifié sur sa carte de langue(s) et de mobilité(s) de «français québécois». Elle interroge à travers plusieurs types de corpus de jeunes élèves du secondaire au Québec et écrit un très beau mémoire intitulé : «*Le québécois ou le français ? Comment les jeunes élèves du Québec se représentent-ils/elles leur identité linguistique ?* ». À travers son mémoire de recherches sous notre direction, ce sont ses propres appartenances et son «identité linguistique» qu'elle revisite. Sa formation à la PH IVP lui aura permis, en plus de la conforter dans ses choix professionnels, de remédier à sa propre histoire et de valoriser son capital plurilingue.

378 *«Là-bas, il y avait une étudiante de la HEP de Neuchâtel et elle m'a raconté qu'ils doivent tous faire un stage pratique d'enseignement de quatre semaines en Suisse allemande et vivre sur place. Ce serait certainement un bon moyen. Bon, ça serait peut-être pas du goût de tout le monde, hein? Mais ce serait sûrement une très bonne idée.»*

379 Voir notre présentation du contexte meso-social, partie 2, pour plus de détails concernant les tâches et responsabilités des tuteurs de français, notamment l'enseignement du cours d'exercices dit *Übung*.

2.2.5 Les expériences de médiation extracurriculaires comme lieu-pivot

Toutes les expériences de l'enseignement du français qui ont lieu pendant la formation à la PH IVP et qui ont constitué un moment-clé pour nos informateurs, ne sont pas forcément issues du traditionnel plan d'études ou du stage pratique prévu à cet effet. Les stages pratiques réalisés en milieux francophones hors plan d'études de base, peuvent avoir un impact fort, comme nous venons de le voir avec le «stage romand» de Lisa. Walter et Rahel, ont effectué un semestre d'échange académique, respectivement en Martinique et à Carcassonne, avec le programme *Erasmus*. Un peu à la manière du «stage romand» de Lisa, ils ont eu l'occasion de faire sur place un stage pratique dans une école française et de se frotter, malgré de faibles compétences en langue, au triple déplacement (linguistique, culturel, national) des pratiques de l'enseignement. Ces expériences d'enseignement ont été au final des expériences positives de remédiation de leurs propres pratiques en construction. Rahel a enseigné pendant plusieurs semaines dans une école maternelle, «*c'était cool*» nous dit-elle. Elle explique que la langue ne lui a pas posé problème et que ce stage lui a permis de prendre confiance en ses compétences :

«C'était la maîtresse qui a dit: <Elle vient de la Suisse et normalement elle parle pas français> mais ça a été. Les enfants ils m'ont regardée tous comme ça (elle mime les grands yeux ronds). Ça, c'était très bien. [...] Auch für die Angst zu nehmen, überhaupt zu sprechen»³⁸⁰. Entretien de Rahel (49.00)

Walter a eu une expérience très forte et «*très utile*». Lui qui, de par ses années de travail au contact des toxicomanes et des demandeurs d'asile en Suisse, est particulièrement sensible à la problématique des situations sociales en marge de la société, a demandé à enseigner dans un quartier défavorisé de Fort-de-France.

«C'était un quartier avec des problèmes sociaux. Il y a eu beaucoup des immigrants de Haïti, einfach, des pauvres îles Caraïbes qui essayent de rentrer

380 «*La peur de parler a aussi disparu*».

en Martinique, en France. Et c'était un quartier aussi au port. Ça veut dire avec les pères qui manquent et la mère qui travaille sur la rue³⁸¹. C'est un quartier... aber... avec des tensions sociales. Ça représente pas toute la Martinique mais c'était avec cette problématique sociale. J'ai demandé ce quartier, parce que ça m'intéresse». Entretien de Walter (46.40)

Ses faibles compétences en langue ne semblent pas avoir gêné Walter outre mesure :

«J'ai trouvé que c'était une expérience très utile d'enseigner dans la langue français même, si les enfants de temps en temps ont rigolé quand j'ai fait des fautes». Rapport de séjour de Walter

Toutefois, ce n'est pas tant le déplacement linguistique qui intéresse Walter et dont il souhaite nous faire part que les déplacements culturels et nationaux. Son expérience lui a permis de revisiter son propre parcours professionnel mais également de faire le lien entre la théorie, étudiée à la PH IVP et la pratique du terrain :

«C'était vraiment très très intéressantes les choses que j'ai vues. Et je pense, je aussi apprends et comprendre ce que Monsieur Bourdieu dit. J'ai vu vraiment la problématique avec les enfants quand les parents ont vraiment dans une situation avec pas de social capital, tout ça, j'ai réalisé. Ça confirme la théorie et la situation est similaire dans quelques quartiers ici en Suisse, où les parents ne s'intéressent pas.» Entretien de Walter (43.00)

Walter s'est approprié les enseignements de la PH et les réinvestit en situation pratique. Il ne fait pas une simple liste de tout ce qui différencie l'école dans laquelle il a travaillé à Fort-de-France et les écoles suisses alémaniques qu'il connaît. Il cherche de plus à expliquer les raisons de ces différences, il se pose des questions, il analyse. Il aborde tour à tour la structure hiérarchisée des écoles, le surpoids des élèves (au niveau pondéral), l'infrastructure de l'école (bruit, ventilation), l'organisation du temps scolaire et met ensuite en place une véritable réflexion pour comprendre les conséquences au niveau des

381 «travailler sur la rue» signifie «faire le trottoir», c'est-à-dire se prostituer en allemand.

élèves et de son enseignement. Prenons à titre d'exemple son analyse du comportement difficile de certains élèves :

« C'était vraiment difficile. Parce que là-bas, le manque du concept de conséquence. Je veux pas punisher, je parle des sanctions. On a parlé toujours des droits des enfants. OK, avec cette situation des esclaves, oder, c'est très très délicat mais d'un autre côté, la prof, j'ai vu ça aussi dans d'autres classes, elle n'a pas installé des règles que les enfants ont aussi quelques devoirs. Avec dix ans, ils ont déjà la casquette. C'était difficile. [...] C'était CMI- CM2, alors les enfants sont encore aussi mignons, aber... ils étaient très très vivants les enfants. Mais ici, on a tous les 45 minutes on a une pause et on essayer aussi de faire une école qu'on se bouge. Et là-bas, il y a peut-être trois heures sans pause. [...] Elle (la maîtresse) a toujours tout essayé: « calmez-vous, calmez-vous » mais elle a pas un système de faire quelques points et pour le moment, c'est pas calme cette situation! Et après le petite garçon a peut-être à la fin de l'année, il y a un « Betragen »³⁸² comportement mal dans son certificat. [...] C'était pas possible de changer. C'était aussi une idée mais c'était très très hiérarchique. »
Entretien de Walter (49.30)

Les pratiques réflexives que Walter a su mettre en place au sujet de ses expériences de stage ne sont pas intervenues dans le cadre du plan d'études classique. Pourtant, c'est cette expérience hors curricula qu'il choisit de mettre en avant.

« Moi je pense... aber, un enfant qui se trouve dans cette situation que les parents sont pas intéressés ce que l'enfant fait à l'école, moi je le vois plus vite et peux dire: on fait cette intervention maintenant et on doit pas attendre jusque l'escalation est là. Pour ces situations comme ça, ça a aidé. » Entretien de Walter (1.02.20)

De tous les stages pratiques effectués dans le cadre de la formation, c'est celui-ci, effectué en milieu francophone et en dehors des sentiers battus, qui est le plus formateur pour la future pratique de l'enseignement du français pour Walter.

Il en va de même pour Johanna. Les expériences d'enseignement les plus fortes et les plus fécondes pour sa pratique réflexive sont

382 Un avertissement pour mauvaise conduite.

celles qu'elle a effectuées en Afrique francophone. Pour son séjour de mobilité Johanna est partie au Burkina Faso avec une association humanitaire effectuer deux missions d'un mois chacune, l'une ayant trait à l'enseignement, l'autre à la construction d'une école. Avant son départ elle nous avait consultée (en tant qu'enseignante de français de la PH IVP, notre projet de recherche n'avait pas encore débuté) pour se familiariser avec la problématique du français langue seconde-langue de scolarisation en Afrique francophone et connaître quelques-uns des manuels de français qui sont utilisés là-bas. La documentation et la littérature que nous lui avons bien volontiers fournies n'ont pas suffi à lui épargner un énorme choc quant aux pratiques d'enseignement qui y ont cours :

« Nous avons enseigné toutes sortes de matières. Bien entendu en français ! La classe se composait de trente élèves. Au début leur nombre dépassait les soixante et on avait même pas de salle. [...] La manière d'enseigner est tout à fait différente de ce qu'on connaît et pratique en Suisse. Les enseignants du Burkina Faso frappent les élèves avec un bâton en bois et donnent des notes au hasard d'après ce que j'ai compris. C'est pour ça qu'on a eu des difficultés au commencement avec l'autorité et l'obéissance car on ne frappait pas les élèves et ils ne connaissent rien d'autre. Notre pédagogie apprise ne nous servait à rien. » Rapport de séjour de Johanna

Johanna complète le tableau au cours de l'entretien :

« Au début j'ai dit : « Écoutez, moi, je peux pas enseigner une cinquantaine d'enfants, c'est impossible. Viens une fois dans ma salle de classe, viens les écouter. » Et puis il était là : « Ben c'est normal, ils sont comme ça. Il est où ton bâton ? » Et moi j'ai dit : « J'ai pas de bâton, je veux pas les battre ! » Et il a dit : « Mais oui, il faut les taper, il faut les frapper ! ». Mais après, j'ai pris le bâton avec et puis j'ai tapé par terre ou bien sur un banc. Et puis là, « Poc ! » Ils respectent. Mais sans ce bâton... puh... perdue... Et puis même entre femme et homme, ils font aussi la différence... Aussi d'enseigner sans moyen, parce que j'avais que le tableau et rien d'autre. Je pouvais même pas distribuer des copies, rien que le tableau, et moi, et dehors... J'ai travaillé beaucoup dehors, avec les dessins par terre, dans le sable ou bien avec les cailloux et les petits pierres, les bâtons, tout ça... » Entretien de Johanna (01.20.10)

La situation est extrême. Contrairement à Walter, Johanna ne peut pas compter sur la théorie étudiée à la PH IVP pour l'aider à analyser et à s'adapter à la situation. Elle a dû renégocier ses croyances et ses représentations de pratiques d'enseignement pour faire face à une situation qui la dépasse : « *je peux pas, c'est impossible* ». Johanna a dû faire preuve de créativité en utilisant les « moyens du bord » tels que les cailloux ou les petits bâtons de la cours. Tout d'abord choquée, elle a dû bousculer ses convictions et évoluer pour sortir de l'impasse. Elle a finalement appris à se servir de l'instrument de l'autorité local, le bâton, même si cet instrument est le symbole d'une violence qui va à l'encontre de ses convictions. Elle apprivoise et négocie son rapport au bâton en le détournant de sa fonction première qui est de frapper les élèves. En tapant au sol ou sur un banc, elle détourne ainsi la violence physique tout en préservant les effets du bâton : la violence symbolique lui confère une autorité. Cette anecdote du bâton montre comment ses expériences extracurriculaires de l'enseignement en français ont poussé Johanna à faire évoluer ses pratiques pour « survivre » didactiquement en milieu étranger (au sens fort du terme).

Pour nos informateurs en ayant fait l'expérience, l'articulation entre expériences de mobilité en milieu francophone et expériences d'enseignement en milieu francophone semble extrêmement féconde. C'est un lieu-pivot au niveau de leurs représentations et, plus largement, il s'agit d'un tournant réflexif au niveau de la construction d'une pratique professionnelle.

2.2.6 Die reinste Rheinfall: *l'impact des mauvaises expériences de stage*

Si nous avons montré que les expériences d'enseignement du français représentent un élément très fort, voire un lieu-pivot, dans le parcours de formation de nos informateurs, l'issue de ces stages n'est pas toujours heureuse. Revenons sur le cas de Julia qui décrit globalement son stage pratique au cours de l'entretien comme « *die reinste Rheinfall* », c'est-à-dire comme la pire catastrophe, comme un fiasco total. Le stage pratique a été complètement contreproductif dans le

cas de Julia³⁸³. Au lieu de la rassurer sur ses compétences, comme cela est le cas pour la plupart de nos informateurs (voire même de lui permettre de remettre en question ses pratiques et d'évoluer), le stage l'a complètement découragée.

« Nachher habe ich noch eine Stunde allein unterrichtet, auf Französisch, und die war wirklich gut. Das war Bonne Chance, mit <pièce> und <francs> und <billet>. Diese Stunde, die war wirklich gut, hatte ich das Gefühl. [...] Und dann kam Frau F. und sie hat mir ein nettes normales Feedback gegeben, aber sie hat leider dann Johanna gesagt, dass wenn man Französisch redet, dass man eine Vorbildfunktion hat und, dass wenn man schlecht Französisch redet, dass man das nicht unterrichten sollte ! Aber mir hat sie es nicht gesagt, das hat sie Johanna gesagt ! [...] Das von Frau F., hatte sie mir sagen müssen und dann hatten wir es besprechen können, [...] und denn hätten wir auch gemeinsam irgendwie einen Weg finden können. [...] aber hat nichts ins Gesicht gesagt. Das ist sehr frustrierend. »³⁸⁴ Entretien de Julia (2.11.42)

La formatrice de Julia est un personnage-clé dans son parcours de formation mais un personnage « opposant » pour reprendre le vocabulaire des schémas actantiels. Il est tout à fait évident que Madame F. ne met pas en doute les compétences en langue de Johanna et Julia en déduit que Madame F. la trouve incompetente pour enseigner le français mais ne le lui dit pas en face. Elle juge malhonnête et hypocrite

383 Pour comprendre ce qui suit, il nous faut encore préciser que les étudiants sont souvent placés par deux lors des stages pratiques d'enseignement du français du plan d'études classique. Julia était placée avec Johanna dont les compétences en français sont excellentes (et Johanna se décrit elle-même comme bilingue).

384 *« Après j'ai encore enseigné une leçon toute seule en français et c'était vraiment bien. C'était celle dans Bonne Chance avec les pièces, les francs, les billets. Cette leçon était vraiment bien, j'ai l'impression. [...] Et Madame F. m'a fait des commentaires sympathiques, normaux mais malheureusement elle a ensuite dit à Johanna que quand on parle français, on remplit en même temps une fonction de modèle pour les élèves et que quand on parle mal français, on ne devrait pas l'enseigner ! À moi, elle ne m'a rien dit, c'est à Johanna qu'elle l'a dit ! [...] Elle aurait dû me le dire à moi, on aurait dû en parler et trouver ensemble une solution [...] mais elle ne m'a rien dit en face. C'était très frustrant. »*

de remettre en question ses compétences d'enseignante de français dans son dos. Rappelons que Madame F. avait déjà auparavant fortement critiqué les leçons de Julia « *das war keine Franz. Stunde, das war eine Deutsch Stunde, und eine schlechte Stunde noch dazu* »³⁸⁵. Si les enseignants de langue ont effectivement une fonction de modèle pour les apprenants, les formateurs ont eux aussi une fonction de modèle pour les stagiaires. Julia se sent trahie et dévalorisée par une personne ayant un ascendant fort sur ses compétences en construction. Venant de sa formatrice, ce qu'elle prend pour une négation de ses compétences en tant qu'enseignement de français, est un véritable coup de poignard.

« *Nach dieser Stunde hatte ich gar keine Lust mehr zum Französisch unterrichten.* »³⁸⁶ Entretien de Julia (2.06.10)

Julia est complètement découragée: suite au stage, elle ne souhaite plus enseigner le français. Contrairement à ses collègues pour qui le stage a eu un effet positif, le stage a été le lieu de la prise de décision de ne pas enseigner le français. Le stage représente donc une nouvelle fois un lieu-pivot, bien que non-ascensionnel, pour les représentations de l'enseignement du français.

2.3 Les expériences de mobilité institutionnelle

2.3.1 La contrainte institutionnelle

Nous avons postulé que les expériences de mobilité dans le cadre de la formation pouvaient être constitutives des représentations du français de nos informateurs. Dix de nos onze informateurs (Lisa a été dispensée) ont effectué un séjour de mobilité en région francophone dans le cadre de leur formation et ont écrit à leur retour

385 « *ce n'était pas une leçon de français, c'était plutôt une leçon d'allemand et une mauvaise leçon par-dessus le marché* ».

386 « *Après cette leçon, j'avais plus du tout envie d'enseigner le français* ».

un rapport de séjour³⁸⁷. Le contexte de production des rapports de séjour institutionnel est très présent dans les rapports écrits. Le séjour de mobilité répondant à une demande institutionnelle, il est impératif de prendre en considération le contexte de production de ces rapports pour établir leur intérêt scientifique pour nos travaux. Mirjam et Sandra ont mentionné sur leur carte de langue(s) et de mobilité(s) la PH en tant que commanditaire du séjour. Johanna mentionne quant à elle le commanditaire du rapport en introduction de son rapport :

« La formation destinée aux futurs enseignants de primaire propose un stage de quatre semaines dans une ville ou un pays francophone. » Rapport de séjour de Johanna

Les étudiants de la PH IVP savent que le rapport de séjour n'est pas évalué et le sérieux mis à sa rédaction est par conséquent aléatoire. Les finalités de ce rapport de séjour sont floues et les informateurs le sentent. Dans leur rapport, ils se contentent souvent dans un premier temps de présenter la région dans laquelle ils ont effectué leur stage de manière factuelle : histoire, géographie, etc., puisant (sinon plagiant) largement dans les ressources Internet. Dans un deuxième temps, la plupart de nos informateurs montrent en quoi ce séjour a permis d'améliorer leurs connaissances de la langue française et des pratiques culturelles qui lui sont liées. Cette structure en deux parties répond précisément aux consignes d'écriture du ce rapport³⁸⁸.

Les motivations présentées par l'institution pour le séjour de mobilité sont multiples mais tournent principalement autour des compétences linguistiques. On attend en effet de gros progrès en langue de cette mobilité et il semble que ce soit la motivation principale au départ mise en avant également par les informateurs qui se conforment aux consignes et à la logique de l'institution. Résignée, Hua

387 Voir notre présentation du contexte meso-social pour plus de détails sur les rapports écrits de séjour, partie 2.

388 Voir notre présentation du contexte meso-social pour retrouver les consignes d'écriture du rapport de séjour, partie 2.

décide de mettre à profit ce séjour en le prolongeant même de deux semaines par rapport aux quatre semaines exigées :

« Le français c'était vraiment l'aspect critique pour moi donc, si je dois y aller quand même, pourquoi ne rester pas plus long ? » Entretien de Hua (1.33.00)

La résignation à l'inévitable départ se fait également sentir à l'analyse des rapports de séjour de mobilité. Contrairement à Johanna, Samal évacue complètement la contrainte institutionnelle à l'origine du séjour de mobilité lorsqu'il écrit :

« Pour améliorer mes compétences concernant le français j'ai choisi d'utiliser les vacances pour faire le cours d'été à l'université de Neuchâtel. » Rapport de séjour de Samal

Autant dire que ces rapports-là ne présentent que peu d'intérêt pour nos travaux, sinon celui de montrer comment nos informateurs se contentent (se cantonnent?) aux attentes de l'institution, c'est-à-dire à leur « métier d'étudiant »³⁸⁹ au travers de ces rapports. Le potentiel réflexif d'un objet tel que le rapport de séjour n'est pas exploité au mieux. Quatre de nos informateurs prennent cependant de la distance avec le cadre institutionnel de ce rapport et se permettent une véritable réflexion personnelle. Ils interprètent alors les consignes institutionnelles de manière personnelle et leur rapport prend une valeur formative. Le rapport de Sandra par exemple est un véritable exercice de démonstration. Sandra veut prouver à l'institution qu'elle est une bonne étudiante et qu'elle a bel et bien acquis le niveau C1, officiellement requis pour enseigner le français. Son rapport est rédigé dans une langue très élaborée : vocabulaire choisi, argumentation soignée et texte d'une longueur remarquable dépassant de loin ce qui était exigé.

389 Voir notre présentation de cette notion d'A. Coulon dans notre cadre théorique, partie 3.

2.3.2 Le détournement du rapport de séjour

Samal a pris la liberté de joindre à son rapport (par ailleurs très conventionnel et répondant point par point aux consignes) un travail écrit en français de plusieurs pages réalisé pendant son séjour à Neuchâtel. Il justifie cette prise de liberté : « *Pour mon montrer mon progrès j'ai ajouté ici ma composition* » (Rapport de séjour de Samal). Il souhaite ainsi, preuve à l'appui, montrer qu'il a progressé et que son séjour répond sans conteste aux exigences institutionnelles. En « en rajoutant » et en confortant l'institution sur les bienfaits du séjour, il effectue avec application son métier d'étudiant. Cependant, c'est le contenu de cette composition qui a retenu notre attention. Elle est certes bien écrite, bien construite et permet de justifier d'un certain niveau de français mais elle représente pour nous une réflexion sur un sujet que nous savons être très douloureux pour Samal : la perte des amis. Les thèmes de la tristesse, de l'isolement, de la rupture, de la difficulté de communiquer sont très présents.

« On se sent mal quand on ne peut pas communiquer. [...] On se fait des amis par exemple à l'école ou au travail et quand on quitte ce lieu, on quitte soudainement ses amis. [...] La vérité c'est qu'on est né seul et qu'on meurt seul. Malheureusement avec le temps, si on ne fait pas attention, on peut oublier ses amis. Ce sont seulement les bons souvenirs qui restent. » Rapport de séjour de Samal

Lorsque l'on connaît son histoire familiale et les conditions de son exil (ce qui n'est sans doute pas le cas de son enseignant de français de Neuchâtel ni de l'administration de la PH IVP à qui cette composition était destinée), on ne peut s'empêcher d'y voir des parallèles avec son parcours et de se dire que Samal détourne le but original du rapport de séjour pour « vider son sac ». Il s'approprie l'espace de parole à sa disposition et s'en sert comme exutoire.

Quand je pense à ma famille, je pense à la famille que j'ai laissée, mais eux aussi ils ont peut-être changé. Dans notre tête, on a laissé les gens où ils étaient. S'imaginer qu'ils ont changé, c'est difficile. (Colin, 2008, p. 77)

Ce travail écrit lui permet de revisiter ses expériences ce qui, en théorie, est justement l'objet d'un rapport de séjour de mobilité. Paradoxalement, c'est en détournant la consigne institutionnelle de base que Samal donne au rapport tout l'intérêt que l'institution aimerait lui donner. La logique de Samal vient en aide à la logique de l'institution.

Johanna se livre elle aussi dans son rapport de séjour à des réflexions personnelles qui dépassent de loin la consigne institutionnelle. Nous avons vu qu'elle a vécu des expériences très fortes au Burkina Faso et c'est par le biais de l'humour qu'elle revisite son séjour :

« Le Tô n'a pas vraiment de goût. Il a la consistance du carton. Et cerise sur le gâteau, on a même eu l'opportunité de goûter des chenilles, proposition que j'ai poliment déclinée ! Les plats n'étaient pas variés. La cuisine ouest africaine n'est, si j'ose dire, pas vraiment à recommander. A cause de ça, j'ai perdu 8 kg en 5 semaines. Ça veut déjà tout dire je pense... » Rapport de séjour de Johanna

Si la nourriture n'a pas constitué un point fort de son séjour, Johanna s'est beaucoup investie dans sa « mission » humanitaire. Dans son rapport, elle aborde et analyse ensuite de manière distanciée les sujets plus sérieux du travail des femmes, de l'autonomie des enfants, de la santé, des conditions d'hygiène, de l'accès à l'école, etc. Son rapport montre un intérêt profond pour son pays d'accueil ainsi qu'une véritable réflexion personnelle sur sa « vision de la vie » et va bien au-delà de ce qui était attendu dans le rapport. Nous reviendrons sur son cas.

Le rapport de séjour de Walter ne répond pas du tout aux consignes institutionnelles. Il ne présente pas sa destination, la Martinique, ni son histoire, ne dit rien de son logement et structure plutôt son récit autour d'une unique thématique : la présentation d'une école primaire de la Martinique. Si son rapport ne répond pas le moins du monde aux consignes institutionnelles, il n'en est pas moins extrêmement pertinent pour sa future profession. Il compare cette école selon une grille de critères à une école suisse alémanique, décrit l'infrastructure de l'établissement puis la structure d'une séquence didactique. Il répond à des questions qui n'ont pas été posées mais qui sont bien plus formatrices que celles posées par les consignes institutionnelles et qui témoignent d'une réflexion personnelle et

professionnelle approfondie. Dans son cas aussi, le rapport de séjour est un véritable instrument de remédiation de l'expérience : l'utilité du séjour et du rapport de séjour dans le cadre de la formation des enseignants semble prendre alors tout son sens. Sa logique vient elle aussi en aide à la logique institutionnelle.

Le cas de Rahel est différent. Le rapport de séjour lui sert à régler ses comptes avec l'institution. Écrit en allemand, selon d'autres consignes, pour le bureau des Relations Internationales de la PHBern, Rahel ne « mâche pas ses mots » :

*« Eigentlich war es mir egal, wo ich in Frankreich studiere. [...] Die Partnerhochschule hatte nicht besonderes angeboten. [...] Leider hat mich der Inhalt der Kurse nicht sehr weitergebracht [...]. Der Sprachaufenthalt hat mich fachlich leider nicht wirklich bereichert. »*³⁹⁰ Rapport de séjour de Rahel

Nous savons que Rahel est partie en France par opportunisme, elle écrit à présent que même la destination de son séjour lui importait peu. Elle déclare n'avoir rien appris à l'IUFM de Carcassonne pour sa future pratique d'enseignante en Suisse et se plaint de l'organisation sur place. Il n'y avait pas de coordinateur *Erasmus*, personne ne pouvait la conseiller, elle n'avait pas accès aux plateformes en ligne, il n'y avait pas de sortie organisée, etc. Globalement déçue de son séjour (nous y reviendrons), Rahel fait entendre ses récriminations par le biais du rapport du séjour.

2.3.3 Les résistances au départ

Il est clair dans les représentations du séjour de mobilité de nos informateurs que la PH IVP est commanditaire de ce séjour. On sent bien le caractère subi de la chose quand les informateurs replacent leur mobilité dans le cadre de la contrainte de formation :

390 *« En fait, ça m'était égal la ville où j'irai étudier en France. [...] L'école partenaire n'a rien organisé de particulier. [...] Malheureusement le contenu des cours ne m'a pas apporté grand-chose. [...] Le séjour linguistique ne m'a rien apporté au niveau des matières. »*

*« Am Anfang war es für mich eine ziemliche Überwindung zu gehen [...]. Also wenn man nicht wirklich gehen möchte, wenn man muss. Es gibt fast ein bisschen zwingen dazu. Und dann im Sommer, wenn man Semesterferien hat, und das war die einzigen Ferien für mich, sonst haben wir immer Prüfungen und Praktikum, und dann muss man in den Sprachaufenthalt »*³⁹¹ Entretien de Mirjam (55.50)

Mirjam met en avant les conditions, défavorables selon elle, de cette mobilité pour expliquer ses résistances au départ : la mobilité la prive de son unique temps de vacances annuel. Il est vrai que la mobilité n'a pas lieu sur le temps de formation. Si la mobilité n'est pas prévue dans le plan d'études comme faisant partie du temps de formation, elle forme plutôt une exigence à laquelle répondre « par ailleurs ».

Le séjour de mobilité n'est pas très populaire parmi nos informateurs. La plupart d'entre eux font état d'une grande résistance au départ, même ceux qui sont très à l'aise en français. Ce ne serait pas une question de compétences en langue que d'être favorable ou non à la mobilité institutionnelle. Ce serait plutôt le caractère contraint et les conditions de ce séjour qui inhibent les attraits du voyage.

« J'ai été dispensée. C'était une résistance de ma part. » Entretien de Lisa (1.34.50)

« Au début je n'ai pas voulu y aller. » Entretien de Hua (1.07.00)

*« Ich hätte es nie gemacht, wenn ich es nicht machen musste. »*³⁹² Entretien de Tim (45.30)

Ces témoignages montrent bien l'aspect contraint de la mobilité qui n'aurait jamais été envisagée si elle n'avait pas été imposée, les in-

391 *« Au début c'était vraiment une contrainte pour moi de partir. Enfin quand on a pas vraiment envie d'y aller mais qu'on doit le faire. On y est un peu forcé, obligé. Et en plus en été, pendant les vacances et pour moi c'étaient les seules vacances, sinon on a toujours des examens ou des stages et pendant ces vacances on doit partir en séjour linguistique ! »*

392 *« Je ne serais jamais parti, si je n'avais pas dû ».*

formateurs n'ayant aucune envie de cette mobilité avant leur départ. Il s'agit d'une double violence symbolique pour nos informateurs : celle du français, non choisi mais imposé et à présent celle de la mobilité en français, non souhaitée mais contrainte.

Ces récits n'ont rien de commun avec l'esprit d'aventure enthousiaste censé être à l'origine de la mobilité et décrit par de nombreuses études³⁹³. Partir, c'est certes se faire violence, s'obliger à sortir de chez soi et de ses habitudes, ce qui n'est pas forcément du goût de chacun, mais les arguments qui sont ici mis en avant ne sont pas de cet ordre. La mobilité ne se présente pas dans la formation à la PH IVP de manière attrayante et les représentations qui lui sont associées avant le départ sont très négatives. Lisa est dispensée et ne considère pas avoir manqué quoi que ce soit d'important dans sa formation lorsqu'elle déclare : *« J'avais juste pas le temps d'aller quatre semaines en séjour et moi j'ai pu faire autre chose de ces quatre semaines, tu vois. »* (1.34.50). Les avantages liés au séjour de mobilité mis en avant par l'institution³⁹⁴ ne semblent pas convaincre, au contraire. Nos informateurs souhaiteraient échapper à la mobilité.

Cette résistance est contreproductive puisque l'organisation de la mobilité, à charge de l'informateur, s'effectue elle aussi dans la contrainte et pousse les informateurs à composer à leur manière avec l'exigence institutionnelle. Johanna nous décrit un aspect important de la mobilité : l'aspect financier. La plupart de nos informateurs travaillent en plus de leurs études dans divers domaines et ce séjour met en péril leur poste : ils doivent « prendre des vacances » auprès de leur patron pour effectuer ce séjour et ces quatre semaines représentent un manque à gagner important dans leur budget.

393 Voir notre chapitre théorique sur les mobilités académiques, partie 3.

394 Voir notre présentation de contexte meso-social pour retrouver les plans d'études du français à la PH IVP, partie 2.

2.3.4 Les certificats de complaisance

« Au commencement, moi, je voulais pas faire le stage, parce que je me disais < Bon, quatre semaines ça me sert à quoi? Pour améliorer mon français, ça me sert à rien du tout >. Et puis, c'est aussi quatre semaines de moins que je peux travailler, alors je perds des sous! Au début, vraiment, je voulais pas faire le stage. Et puis j'ai pensé que je vais demander à une amie qu'elle note que j'étais chez elle pendant quatre semaines, comme au pair, je sais pas... (elle rit). Oui, oui, ça se fait! J'en connais cinq environ ici... » Entretien de Johanna (01.12.20)

Le témoignage de Johanna met en lumière une pratique, apparemment courante parmi les étudiants de la PH IVP qui permet de contourner l'obstacle institutionnel : la triche. Il s'agirait d'obtenir de la part de connaissances établies en Suisse romande, un certificat de complaisance, monté de toutes pièces et certifiant que la personne en question a travaillé dans la famille pendant quatre semaines. La validation de l'exigence institutionnelle se faisant sur simple présentation d'un tel certificat et du rapport de séjour, on comprend à quel point il est aisé de tricher et à quel point la pratique doit être répandue. Johanna a été tentée.

Le séjour de mobilité est une contrainte en marge de la formation, il n'est pas réinvesti, ni évalué, ni valorisé et les informateurs ne s'y trompent pas. La logique institutionnelle liée au séjour de mobilité leur échappe ou ne leur semble ni légitime, ni même valoir la peine de s'y plier. Le métier d'étudiant cédant place à une « logique d'étudiant », certains cherchent à contourner par quelques « raccourcis » plus ou moins honnêtes l'obstacle institutionnel absurde et pénible d'organisation pour aller « droit au but » : faire valider la contrainte de formation.

2.3.5 Le retournement à travers la mobilité

« Je vais y retourner » constitue une autre de ces petites phrases que nous avons entendue à maintes reprises dans la bouche de plusieurs informateurs : Julia, Eveline, Johanna, Sandra, Mirjam et Tim. Cette thématique du « retour en mobilité » n'est pas l'apanage des infor-

mateurs de la PH IVP (Murphy-Lejeune, 2003, p. 196). Nos informateurs ont effectué une mobilité institutionnelle et affirment, au retour de leur mobilité, vouloir retourner sur le lieu où ils ont effectué leur séjour de mobilité pour plusieurs raisons. Sandra et Mirjam souhaitent garder le contact avec leur famille d'accueil. Johanna veut retourner voir l'homme dont elle est tombée amoureuse. Tim et Eveline désirent retourner sur le lieu de leur séjour pour les vacances. Julia explique vouloir participer à un tournoi de pétanque auquel elle n'a pas osé prendre part lors de son séjour.

La plupart d'entre eux avait pourtant exprimé leur résistance au départ. Mirjam synthétise ce retournement : « *Am Anfang musste ich und dann, dürfte ich.* »³⁹⁵ (57.00). L'attitude envers le séjour de mobilité n'est pas la même « avant » la mobilité et « après » la mobilité. Encore plus frappant, l'ensemble de nos informateurs s'accordent à trouver le séjour de mobilité institutionnel qui a lieu sur leur temps de vacances « *trop court* ». La notion de durée du séjour est un « facteur fondamental » (Murphy-Lejeune, 2000, p. 16).

Ils (les étudiants) ne vivent pas le va-et-vient comme une déchirure, mais comme une conquête, un plus. Ils savent qu'ils peuvent toujours revenir. (Murphy-Lejeune, 2003, p. 77).

Cette affirmation fait écho au témoignage de Hua, qui, ayant vécu plusieurs situations de migration familiale très douloureuses, ne souhaite plus jamais migrer parce que cela la blesse trop. Cependant la mobilité institutionnelle ne s'est pas présentée à elle sous le même jour et n'a pas été associée à une nouvelle déchirure :

« *À Montpellier c'est pas pareil, je savais que c'est seulement six semaines.* »
Entretien de Hua (1.32.00)

Nos informateurs sont conscients que leur expérience de mobilité est limitée dans le temps. Ils s'accordent tous à la trouver trop courte, comme le montrent ces deux exemples :

395 « *Au début je devais et après je pouvais* (sous-entendu : < aller en mobilité >) ».

« Wenn ich zwei Monate geblieben wäre, dann wäre es bei mir erst richtig los gegangen mit Französisch ». ³⁹⁶ Entretien de Julia (1.19.10)

« ... ça ne suffit pas, on doit faire un semestre. » Entretien de Samal (1.41.40)

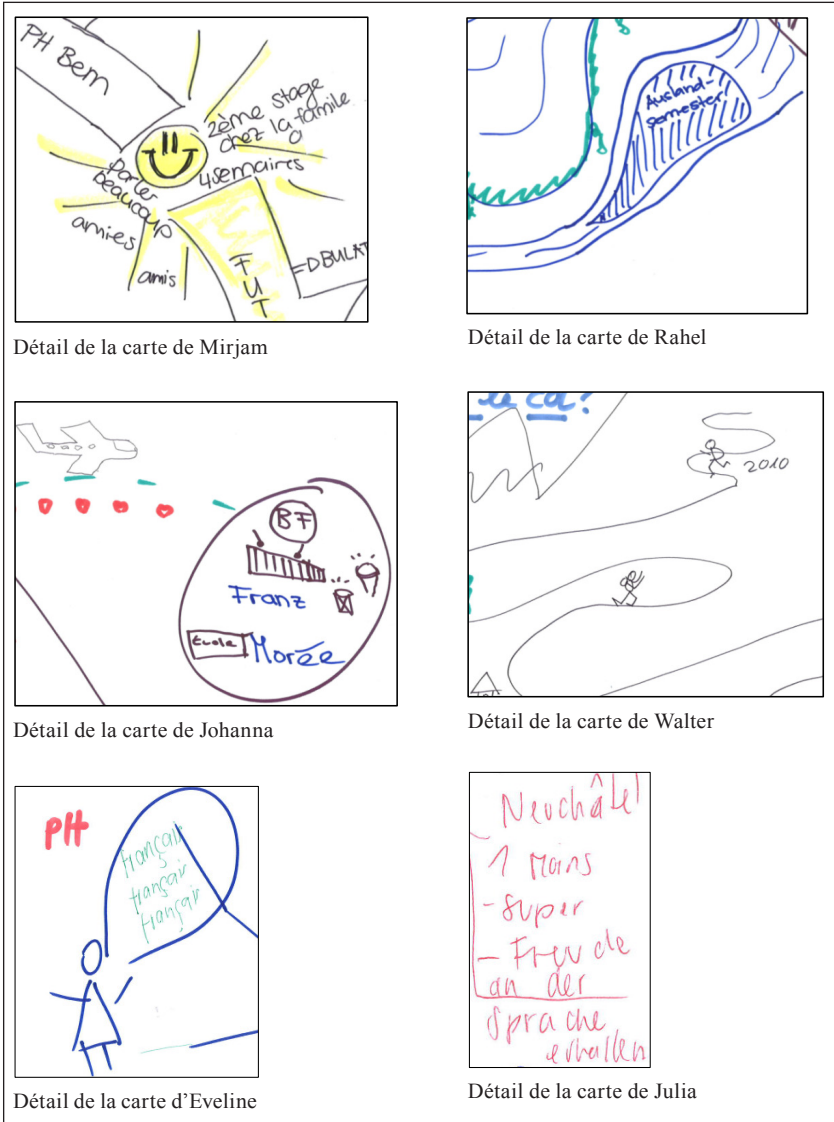
Ce retournement de situation et d'attitude envers la mobilité nous montre qu'il s'est passé des événements forts durant cette mobilité et que celle-ci doit être considérée comme un moment-clé dans el parcours des informateurs.

2.3.6 Des effets positifs de la mobilité sur la langue et la confiance en soi

Si l'on s'en tient aux représentations graphiques de la mobilité institutionnelle dans les cartes de langue(s) et de mobilité(s) de nos informateurs, la mobilité ne semble avoir été que positive. C'est un grand soleil souriant pour Mirjam, un affluent qui rejoint le fleuve principal pour Rahel, des instruments de musique et des petits cœurs pour Johanna, un petit bonhomme qui gravit sans effort une montagne pour Walter, un endroit où l'on parle beaucoup le français pour Eveline. Samal, Hua, Julia, Tim et Sandra nomment le séjour de mobilité et la destination en toutes lettres sur leur carte. Au final, le séjour de mobilité apparaît sur toutes les cartes (sauf celle de Lisa, dispensée de séjour). Sandra met en avant sa satisfaction d'avoir atteint le niveau C1, Julia écrit « Freude an der Sprache » ³⁹⁷, Mirjam et Johanna dessinent des symboles positifs : cœurs, émoticônes souriants. Aucune représentation négative du séjour n'apparaît dans les cartes de langue(s) et de mobilité(s).

396 « Si j'étais restée deux mois, alors là, ça aurait vraiment commencé à fonctionner avec le français ».

397 « plaisir de la langue ».



Détail de la carte de Mirjam

Détail de la carte de Rahel

Détail de la carte de Johanna

Détail de la carte de Walter

Détail de la carte d'Eveline

Détail de la carte de Julia

Figure 23: Le séjour de mobilité sur les cartes.

Dans les rapports de séjour comme dans l'entretien, ce sont les progrès linguistiques qui sont mis en avant. Tous nos informateurs sans exception estiment avoir progressé en français. Même si Eveline, Walter et Rahel obtiennent toujours des résultats insuffisants à leur retour de mobilité, ils pensent avoir tout de même progressé. Ces auto-évaluations vont dans le sens de l'institution qui vise, entre autres, des progrès en langue à travers cette contrainte de formation. Il y a là une articulation anticipée entre séjour de mobilité et compétences en langue.

La peur et la confiance en soi sont des thèmes que nous avons déjà rencontrés. La mobilité semble jouer également sur ces aspects. «*Ça me prend la peur*» est une autre de ces petites phrases récurrentes (dont la syntaxe est littéralement copiée de l'allemand) et qui signifie que, grâce à la mobilité, la peur de s'exprimer en français a disparu. On la retrouve dans différents récits. Tim, Mirjam, Samal, Rahel, Hua, Julia, Sandra et Eveline, soit huit de nos dix informateurs qui ont vécu la mobilité, expliquent durant l'entretien avoir gagné en confiance à l'oral. Mirjam écrit par exemple dans son rapport : «*je me sentais bien et je n'avais pas peur d'utiliser mon français*». Cette remarque sous-entend (on y lit en creux) que Mirjam ne se sentait pas bien dans les lieux institutionnels où elle a eu l'occasion de parler avant la mobilité et avait peur de parler dans ces lieux. Le français est alors représenté comme une «langue apprivoisée» grâce à la mobilité.

Dans les cas de Hua, Mirjam et Samal, cette confiance donne une légitimation qui permet d'enseigner le français. Nous avons déjà vu que Mirjam se sent prête, depuis sa mobilité, à se tenir devant une classe et Samal nous explique se sentir «*plus francophone*» et donc plus à la hauteur de représenter lui-même le français et ses pratiques culturelles pour ses futurs élèves. La mobilité devient dans leur cas, la condition même d'un futur enseignement. Une partie des objectifs annoncés par la PH IVP est atteinte. La logique institutionnelle semble triompher des résistances au départ.

2.3.7 Des effets positifs de la mobilité sur les représentations du français

En plus des progrès en langue, plusieurs informateurs expliquent que leur relation au français a changé à travers la mobilité. Tim déclare bien aimer les langues, mais ne pas aimer les parler. Pourtant :

*«Durch die neuen Erfahrungen, das Sprechen gefällt mir mehr, und vorher war es mehr das Hören, das mir gefallen hat. Aber das verfällt jetzt irgendwie wieder nach dem Sprachaufenthalt. Ja, eine Woche später sprichst du es gar nicht mehr und das ist wie weg, oder? Aber die Grundeinstellung ist positiver geworden.»*³⁹⁸ Entretien de Tim (1.06.45)

Tim aborde un point central : les effets de la mobilité au niveau linguistique sont selon lui évidents mais éphémères alors que les changements de représentations de la langue sont permanents. À court terme, il déclare avoir pris goût à l'expression orale, ce qui est nouveau pour lui mais il pense que ces représentations vont rester «*plus positives*» sur le long terme. Nous voyons là une articulation, anticipée, entre séjour de mobilité et représentations du français.

Hua en arrive à la même conclusion dans son rapport de séjour :

«Le plus grand bénéfice n'était pas au niveau de la grammaire ou du vocabulaire mais sur l'attitude positive concernant la langue française [...]. Une attitude positive à l'égard du français est aussi importante que les aspects linguistiques dans l'enseignement». Rapport de séjour de Hua

Elle approfondit dans le cadre de l'entretien :

«Pour moi, ça va m'aider. Au début je n'ai pas voulu y aller mais après je pense que c'est vraiment l'attitude qui a changé. Si on n'aime pas enseigner français et on est obligé de le faire, les élèves ils le sentent. C'est pour chaque

398 *«Grâce au séjour linguistique j'ai des représentations plus positives du français [...]. Grâce à ces nouvelles expériences, ce qui me plaît le plus, c'est de parler. Avant c'était plutôt le contraire, je préférerais la compréhension. Mais ça retombe à un moment après le séjour. Ouais... une semaine plus tard, tu ne parles plus du tout et ça disparaît, hein? Mais l'attitude reste plus positive».*

matière. Si tu ne l'aimes pas et tu dois l'enseigner, tu ne peux pas avoir le... <Begeisterung>, la conviction et les élèves ils savent ce que tu aimes et ce que tu n'aimes pas.» Entretien de Hua (1.07.00)

Sandra aussi est persuadée que les élèves sont influencés par les représentations de leur enseignant sur la matière qu'il enseigne :

« Parce que quand les enseignants sont pas très persuadés de cette matière, les enfants ils le sentent. Chez moi ce sera la même chose en mathématiques. Mais j'essaye d'en être consciente. Parce que pour les enfants, c'est pas très motivant. » Entretien de Sandra (22.20)

Hua fait un lien entre le séjour de mobilité et sa future profession : en aimant davantage le français, elle sera plus convaincante lorsqu'elle l'enseignera et les élèves recevront un meilleur enseignement. Elle en est convaincue, pour la qualité de l'enseignement, l'attitude envers la matière est aussi importante que les compétences dans la matière.

2.3.8 La réconciliation à travers la mobilité

Les relations qu'entretiennent certains informateurs avec le français sont transformées par la mobilité. Ainsi, Hua déclare au cours de l'entretien : « I started liking the language. I didn't like it before » (1.02.30). Eveline nous dit : « ça a changé ici » (1.18.45) en pointant du doigt sur sa carte son séjour de mobilité. De la même manière, Mirjam, pour qui le français était la matière « *qui fait horreur* », écrit dans son rapport que c'est lors de son séjour de mobilité qu'elle a « *commencé à aimer cette langue* ». La mobilité a été un déclencheur dans son parcours. Cette transformation se lit sur sa carte de langue(s) et de mobilité(s).

La mobilité est un lieu et un moment-clé. Bien plus, elle représente un pivot puisqu'elle lui a permis de renégocier son rapport au français et à ses représentations. Elle a constitué une réconciliation spectaculaire et très visible sur sa carte de langue(s) et de mobilité(s) : elle est représentée à deux reprises comme un rayonnant soleil, tout en contrastes avec son très sombre parcours scolaire. Par deux fois, la mobilité a réconcilié Mirjam avec le français.

de la langue. Il semble que cette expérience ait joué également un rôle important pour leur future profession (permettant même cette future profession dans le cas de Mirjam). La méfiance et la peur au niveau des compétences linguistiques semblent être balayées. De plus, nos informateurs affirment durant l'entretien être ravis de leur séjour et prétendent qu'ils retourneraient volontiers une deuxième fois effectuer leur séjour s'ils avaient à la refaire. Ces affirmations sont en totale contradiction avec le climat de départ. La logique de l'institution semble servir la logique de l'individu et ce, malgré les réticences de l'individu au départ (Robin, 2013a).

2.3.9 *Se reconstruire un «chez soi» loin de chez soi*

Lors d'un *Welschjahr*, les jeunes sont encouragés à l'assimilation au sein de la famille et à considérer les parents de la famille d'accueil comme leur «père» et «mère» (Caspard, 1998). Nous en avons des exemples dans les rapports de séjour de nos informateurs qui parlent de «*mon père d'accueil*» ou de «*ma mère d'accueil*», expressions qui nous avaient surprise dans un premier temps. La famille d'accueil est en tout cas un thème que nous avons retrouvé à de nombreuses reprises.

Lors de son année en tant que jeune fille au pair, Eveline nous a déjà expliqué s'être sentie bien accueillie et bien intégrée dans une «gentille famille». Sandra nous dit elle aussi avoir bien profité de sa famille d'accueil qui l'a immédiatement intégrée et lui a donné de nombreuses occasions d'exercer son français, en l'emmenant au cinéma, au théâtre et en discutant le soir avec elle à la maison. De la même manière, Mirjam a beaucoup apprécié la famille pour laquelle elle a travaillé que ce soit les parents avec lesquels elle a travaillé dans les champs ou en cuisine, ou avec leurs enfants du même âge qu'elle et qui l'ont emmenée avec eux en sortie : barbecue entre amis, concerts, sorties en ville ou à la plage.

Walter ne résidait pas en famille d'accueil lors de son séjour *Erasmus* à la Martinique mais ses voisins de quartier, les Janvier, ont représenté pour lui une sorte de famille :

«Ja, c'était vraiment bien: «tu es maintenant une part de notre commune, on t'aide tout de suite et toujours mais si tu fais des problèmes, on l'entendu aussi tout de suite.» [...] C'était un quartier extérieur de Fort de France, c'était presque comme un grand grand famille. Ils s'appellent tous «Janvier». Tu sais les esclaves, ils n'avaient eu pas un nom de famille, alors ils s'appellent «Septembre», etc. Et c'était bien.» Entretien de Walter (59.20)

Walter s'est senti intégré parce qu'il savait qu'il pouvait compter sur la communauté du quartier, aussi bien pour l'aider que pour le «remettre à sa place». Agissant un peu à la manière de parents, la communauté constitue une base solide d'intégration mais implique un droit de regard et de contrôle sur les agissements de ses membres.

Le fait de se sentir en famille (famille d'adoption, famille symbolique ou famille imaginée) est dans tous les cas représenté comme un avantage par nos informateurs. Il s'agit de se recréer une simulation de famille, loin de sa véritable famille, afin de se sentir en sécurité. Le réseau social «familial» permet de se sentir entouré, de pouvoir compter sur des personnes amies en cas de besoin mais permet par ailleurs d'accéder à l'intimité du quotidien de l'autre. Le francophone est alors facilement accessible et disponible pour interagir avec l'informateur en mobilité. Les situations de communication, la confiance, tous les éléments sont réunis pour que l'informateur puisse exercer et réinvestir ses acquis en langue. Les liens que tissent nos informateurs avec leur famille d'accueil sont de plus une porte ouverte sur de potentiels apprentissages interculturels.

Toutefois ce mode d'hébergement est à double tranchant et peut représenter un cadre contreproductif pour les apprentissages quand la relation qui se met en place n'est pas à la hauteur des attentes. Dans le cas de Rahel par exemple, la famille (le terme d'«accueil» est-il justifié?) a représenté le lieu du cauchemar, nous y reviendrons.

2.3.10 *Quand la mobilité répond à toutes les attentes*

Les attentes de l'institution face au séjour de mobilité sont multiples et touchent aux niveaux linguistiques, personnels, (inter)culturels et professionnels puisque la mobilité vise à améliorer les compétences langagières, compléter une bonne formation en français, donner plaisir à apprendre la langue française, acquérir de bonnes connaissances de la culture francophone, avoir des expériences interculturelles à raconter aux élèves⁴⁰¹. Dans le cas de Mirjam, la mobilité semble avoir tenu ses promesses. Mirjam, avant son départ, était très faible en français, son parcours scolaire d'apprentissage du français est catastrophique, ses représentations du français sont négatives, elle est «braquée» et bloquée dans cette matière.

Mirjam effectue un séjour de mobilité de quatre semaines dans une famille d'agriculteurs romands qu'elle aide dans leurs tâches quotidiennes à la ferme et dans les champs. Ce choix lui permet de gagner un peu d'argent et remplit pleinement les exigences de l'institution. Si à première vue ce type de mobilité n'est pas lié à sa future pratique d'enseignante, Mirjam y voit tout de même un fort réinvestissement de son séjour dans sa formation. C'est grâce à ce séjour qu'elle peut se tenir devant une classe sans avoir peur et peut envisager l'enseignement du français. Mirjam estime avoir beaucoup progressé mais avoir surtout repris confiance en elle. Elle a par ailleurs fait connaissance avec une famille sympathique avec laquelle elle a créé des liens. Que ce soit aux niveaux linguistiques, personnels, (inter)culturels et professionnels, ce séjour est un succès. Elle commence même à aimer la langue. La mobilité a des conséquences pratiques immédiates : lors de son deuxième stage d'enseignement du français, Mirjam prend plaisir à enseigner le français.

Nous avons vu dans notre cadre théorique que la mobilité académique est parfois le lieu d'une prise de conscience qui peut sembler banale mais qui est essentielle. La langue est effectivement parlée,

401 Voir notre présentation du contexte meso-social pour retrouver les objectifs institutionnels précis liés au séjour, partie 2.

au quotidien, par tous les acteurs d'une société. Elle n'est pas qu'une matière scolaire pour allophones. Nous avons retrouvé dans le témoignage de Mirjam cette prise de conscience :

« *Auch, dass sie (die Romands) für sich, alles was wir in der Deutschschweiz haben, haben sie bei sich auch auf Französisch ! Das ist wie eine eigene Welt auch.* »⁴⁰² Entretien de Mirjam (1.02.00)

Si le français scolaire est perçu par plusieurs de nos informateurs comme étant détaché de la vie quotidienne (le français, langue de communication et le français, matière scolaire), la mobilité semble être dans le cas de Mirjam, un pont reliant « la classe » et « la vie ». Mirjam a commencé à aimer le français en situation de mobilité, c'est-à-dire en dehors de l'institution. Il y a dans son cas un retour d'investissement de la mobilité sur l'institution.

2.3.11 Erasmus: des impacts de séjour aléatoires

Eveline et Rahel sont deux jeunes femmes bernoises aux capitaux sociaux et linguistiques de départ assez similaires (milieu de Suisse alémanique rural et modeste) et aux compétences en français très faibles. Toutes deux ont échoué aux examens de français de première année. Rahel et Eveline doivent rattraper et valider le module de français 1 auquel elles ont échoué en première année. Elles ont obtenu une note satisfaisante au travail écrit de didactique mais ont échoué et à l'examen oral et au test de langue *Bulats*. Indépendamment l'une de l'autre, elles décident de prendre contact avec les co-acteurs de la mobilité institutionnelle et notamment le Service des Relations Internationales et de valider le séjour de mobilité institutionnel en effectuant un semestre d'échange académique dans un IUFM du sud de la France avec le programme *Erasmus*. Elles espèrent améliorer leurs compétences en français et pouvoir ainsi continuer leur formation et obtenir leur diplôme. Face à la stagnation de leurs compétences

402 « *Et puis aussi que, tout ce que nous avons en Suisse alémanique, ils (les Suisses romands) l'ont aussi pour eux mais en français ! Ils ont leur propre monde.* »

en langue, c'est pas le biais de la mobilité académique que nos informatrices espèrent faire bouger la situation. À première vue, nous avons là deux situations de base assez proches ce qui nous permet d'effectuer une véritable «étude comparée». Nous allons voir que la mobilité *Erasmus* n'a pas pris la même forme chez l'une et chez l'autre. L'impact du séjour est lui aussi très différent chez ces deux informatrices.

Nous avons dit que les «zones blanches» (Bertaux, 1997) c'est-à-dire les omissions et les incohérences dans les récits donnent un accès privilégié au discours profond des informateurs. À ce titre, les récits de Rahel nous ont interpellée. Sa carte représente ses langues comme des affluents du fleuve principal «allemand» («*Deutsch*»). Le français («*Französisch*») est un affluent fluet, parallèle au fleuve jusqu'au séjour de mobilité («*Ausland-semester*») où il s'élargit et passe sous un pont pour rejoindre le lit principal du fleuve. Elle nous dit de cette métaphore: «*c'est joli*» avec un sourire. Rahel explique d'ailleurs pendant l'entretien qu'elle n'avait pas envie d'enseigner le français avant son séjour, qu'elle l'aime davantage depuis le séjour. Le séjour est pour elle le lieu de la réconciliation avec le français.

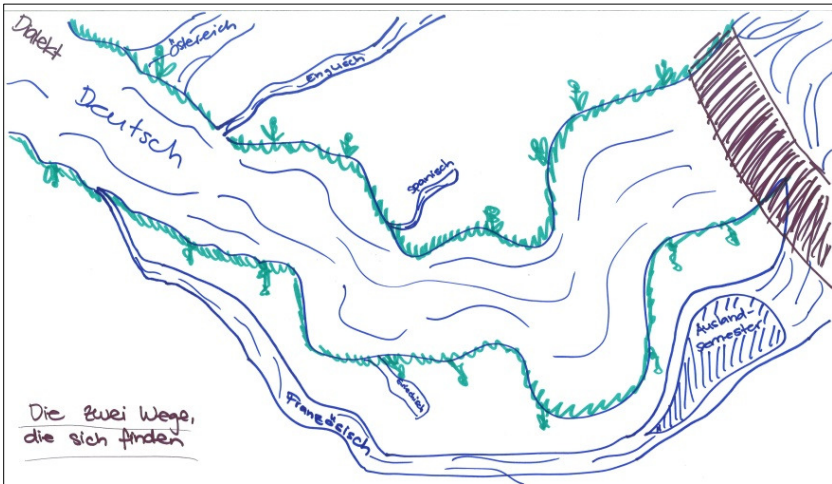


Figure 25: Carte de langue(s) et de mobilité(s) de Rahel.

Nous avons déjà vu que :

- Rahel s'est ouvertement désintéressée de la destination (« *Eigentlich war es mir egal* ») de son séjour *Erasmus* ;
- Rahel a effectué un stage pratique d'enseignement dans une école maternelle de Carcassonne dont elle est ravie ;
- la formation à l'IUFM a profondément déçu à Rahel (« *Leider hat mich der Inhalt der Kurse nicht sehr weitergebracht* »⁴⁰³). Elle juge ne pas pouvoir en tirer grand-chose pour sa future pratique ;
- Rahel s'est sentie perdue à l'arrivée. Il n'y avait aucune structure ni coordinateur pour guider ou conseiller les étudiants *Erasmus*.

Dans son rapport institutionnel de séjour, Rahel déclare avoir eu de bons contacts avec sa famille d'accueil qui se serait bien occupée d'elle.

*« Da ich noch drei weitere Mitbewohner hatte, hatte ich einen guten Kontakt zu Einheimischen. Ich unternahm viel mit ihnen und sie zeigten mir einige interessante Sachen. »*⁴⁰⁴ Rapport de séjour de Rahel

La carte de langue(s) et de mobilité(s) va dans le même sens que ces déclarations : la mobilité semble avoir été vécue de manière positive. Pourtant, l'entretien vient contredire ce que ses autres corpus laissaient supposer. Rahel déclare au sujet de sa famille d'accueil : « Au début, c'était bien *mais après sept – huit semaines c'était affreux* » (32.00). Interpellée et surprise nous interrogeons plus longuement Rahel au sujet de cette famille d'accueil et découvrons que Rahel logeait en fait chez une jeune mère au chômage qui recevait l'aide sociale, ne lui laissait pas les clés de l'appartement, la laissait parfois attendre plusieurs heures devant la porte, lui interdisait les visiteurs, battait son animal de compagnie ainsi que son enfant, hyperactif et en bas-âge, le laissant d'ailleurs souvent toute la journée seul devant la télé, hébergeait son frère aux activités louches, etc. N'osant même plus sortir de sa chambre pour se faire à manger, Rahel passait en fait

403 « *Malheureusement le contenu des cours ne m'a pas apporté grand-chose.* »

404 « *Comme j'avais trois colocataires, j'avais un bon contact avec les locaux. J'ai fait pas mal de choses avec eux et ils m'ont montré des trucs intéressants.* »

ses week-ends enfermée dans sa chambre avec son ordinateur portable à communiquer avec ses amis de Suisse alémanique par le biais des réseaux sociaux. Nous sommes dans ce cas bien loin de la reconstruction d'un climat familial propice à l'aide et à la confiance comme celui que Mirjam ou Sandra ont trouvé dans leur famille d'accueil. Ces descriptions donnent froid dans le dos et semblent difficilement coïncider avec la représentation graphique de son séjour de mobilité ou avec ses déclarations écrites. Rahel n'a pas fait de rencontre, n'a sympathisé avec aucun des étudiants de l'IUFM, n'est jamais sortie non plus : «*À Carcassonne, il n'y a pas de choses pour les jeunes*» (35.50). On voit émerger dans le cadre de l'entretien un épisode du parcours de Rahel que la carte de langue(s) et de mobilité(s) ou son rapport n'avaient pas réussi à montrer. Ces deux corpus avaient pourtant bien le potentiel de représenter cet épisode mais Rahel n'a pas fait le choix de le représenter. Il semble y avoir contradiction entre l'explication émique⁴⁰⁵ de Rahel qui consiste à donner une représentations positive du séjour et l'explication étique, et celle qui consisterait à analyser avec distance cette mobilité comme une expérience négative en soi mais à laquelle l'informatrice souhaite donner une valeur positive.

D'autres contradictions entre les corpus de Rahel ont émergé, notamment dans les raisons de son choix de type de mobilité, un semestre d'échange à l'IUFM de Carcassonne :

*«Da ich auf diese Weise vom Franzunterricht dispensiert wurde und mir das Französisch ohne Prüfungen angerechnet wurde»*⁴⁰⁶. Rapport de séjour de Rahel

«Ici à HEP, tous les matières sont très bien mais le français je ratais les examens et j'ai fait une deuxième fois. Et aussi le Bulats. [...] A cause de ça, j'ai fait le semestre à Carcassonne». Entretien de Rahel (21.50)

Dans ce premier extrait, Rahel explique noir sur blanc n'être partie en semestre d'échange *Erasmus* que par calcul, pour obtenir ses crédits

405 Émique en tant que «point de vue de l'acteur et de la culture autochtone» (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 367).

406 «*Pour être dispensée des cours de français à mon retour et obtenir une équivalence sans avoir à passer les examens de français.*»

ECTS de français et une dispense d'examen. En effet, comme nous l'avons expliqué dans notre présentation du contexte institutionnel, la participation à un semestre *Erasmus* dans une région francophone donne une équivalence ECTS, et une dispense, du module de français 2. Elle explique que le semestre d'échange *Erasmus* représente une stratégie de contournement du français en situation d'évaluation formelle. Elle déclare d'un côté avoir fait preuve d'opportunisme mais déclare ensuite pendant l'entretien être partie pour améliorer ses compétences en langue et ses résultats au test *Bulats*. Rien sur la carte de Rahel ne laisse entrevoir les raisons de son choix ni sa motivation (inavouable?) au départ.

Rahel se décrit comme ayant fait des progrès en français et comme ayant pris confiance en ses compétences orales. Pourtant lors des examens de retour, elle échoue de nouveau aux examens du module de français 1 en passant même de la note 3/6 à la note de 2/6 au test de langue *Bulats*. Rahel a vécu à Carcassonne dans une famille socialement instable et peu équilibrée, n'a rencontré personne ni à l'IUFM, ni dans sa vie quotidienne, a trouvé la formation française déplorable tant dans son organisation que dans ses contenus, elle n'a pas fait les progrès linguistiques escomptés et échoue de nouveau au test *Bulats*. Elle n'a pas atteint ses objectifs de départ.

Nous avons vu dans notre cadre théorique que « peu d'étudiants sont préparés par leur institution avant le départ [...] et peu sont accueillis puis suivis par une formation dans l'institution d'accueil. » (Gohard-Radenkovic, 2006a, p. 91). Cela s'est vérifié dans le cas de Rahel. Il n'y avait selon elle absolument rien à l'arrivée pour la guider, ni information, ni accès en ligne aux cours, ni interlocuteur. L'expression de B. Lepez « la solitude de l'étudiant » prend alors tout son sens⁴⁰⁷. L'expérience désastreuse de Rahel l'a même conduite à une forme d'anomie :

L'anomie résulte d'une suspension des normes établies en raison du décalage entre les désirs et les moyens de satisfaire ces désirs. [...] un état anémique, caractérisé par des « sentiments d'impuissance et d'incertitude. (Murphy-Lejeune, 2003, p. 120)

407 Voir notre étude des mobilités académiques, partie 3.

Rahel se sent impuissante et frustrée par son institution d'accueil, par le fait que de nombreux étudiants ne restent pas à Carcassonne le week-end et rentrent plutôt dans leur famille, et par sa famille d'accueil; tous ces facteurs la poussent à l'isolement. Son séjour *Erasmus* nous rappelle la «dynamique de l'échec» décrite par T. Ogay (Ogay, 2000, p. 212). ou encore «les désarrois d'une jeune Allemande en échec, niveau linguistique B1-B2» (Anquetil, 2006, p. 115). La mobilité *Erasmus* de Rahel est un véritable «scénario catastrophe» de mobilité non préparée / non accompagnée / non organisée sur place, d'échec au niveau linguistique et couronnée de malchance pour ce qui est de la famille d'accueil.

Ces contradictions ne sont pourtant pas des mensonges, elles n'enlèvent rien à la vérité de la carte de Rahel ni à son choix d'avoir voulu montrer une réconciliation avec le français à travers la mobilité. Puisqu'elle souhaite malgré tout nous montrer cette expérience comme vécue de manière finalement positive, on ne voit pas sur la carte toutes les étapes intermédiaires ni les émotions qui les accompagnent, on ne voit que la synthèse de l'expérience, synthèse que Rahel veut positive.

Ces apparentes contradictions se complètent en fait. Elles donnent à voir la complexité des acteurs et de leurs parcours (qui ne sont pas linéaires, rappelons-le). Dans différents contextes de productions, les récits font ressortir différents aspects d'une même expérience. Pour sa carte, Rahel restitue le sens final qu'elle souhaite donner à sa mobilité institutionnelle : celui de la réconciliation. Il s'agit d'un choix subjectif de sa part. (Robin, 2014a)

La mobilité d'Eveline s'est déroulée tout autrement. Eveline s'est très tôt intéressée à l'organisation de son séjour et au choix de la destination, Montpellier. Elle nous dit être partie «*très ouverte*» et avoir rencontré d'autres étudiants, s'être fait des amis, être beaucoup sortie :

« On a parlé français, on n'a pas parlé anglais [...]. Dans le temps libre, avec les autres étudiants, des Français, des Espagnols, on était tous mélangés, on a voyagé, on est allé à la plage, on est sorti, on a cuisiné ensemble, on était beaucoup en train « Unterwegs⁴⁰⁸, j'ai beaucoup vu. » Entretien d'Eveline (1.39.59)

408 « Unterwegs » signifie bouger, voyager, être en sortie.

Eveline s'est trouvée bien accueillie et bien informée à l'IUFM, elle décrit même le personnel administratif comme compétent et sympathique. Elle a beaucoup aimé la formation dans cette institution :

« J'ai bien trouvé que en français, à la France quand j'étais à Montpellier, qu'ils ont beaucoup faire très parlé du stage. Tu sais, beaucoup de *(praktisch)*. Ils ont parlé sur le stage, comment on peut faire ça et ça, tu sais pas trop de théorie [...]. Tu sais ici, c'est quelque fois beaucoup de théorie mais là, j'ai vu que ils ont travaillé le préparation des leçons, ça j'ai trouvé bien, oui. » Entretien d'Eveline (1.15.40)

Eveline a beaucoup apprécié les méthodes de travail de la formation à l'IUFM qui lui ont paru plus orientées vers la pratique qu'à la PH IVP. Elle a globalement trouvé la formation de Montpellier meilleure que celle de Berne. Elle déclare y avoir beaucoup appris pour sa future pratique et rentre de séjour avec de nombreuses anecdotes à raconter à ses futurs élèves pour rendre ses cours plus vivants. Elle voit dans ses expériences de séjour de nombreux réinvestissements potentiels pour sa future pratique professionnelle, réinvestissements attestés d'ailleurs lors de notre visite de son stage pratique où elle prenait manifestement plaisir à enseigner le français. Dans son cas, le séjour *Erasmus* semble être une véritable réussite. Pourtant, si Eveline estime avoir progressé en français, elle échoue elle aussi de nouveau aux examens au retour de son séjour. Elle passe de la note insuffisante de 2/6 à la note, meilleure mais toujours insuffisante, de 3/6 au test *Bulats*.

Dans les deux cas, les informatrices estiment avoir fait des progrès en langue et obtiennent d'ailleurs de meilleurs résultats lors de l'examen oral de rattrapage mais n'atteignent toujours pas, selon les critères du CECR (évalués par le test *Bulats*), le niveau requis par les politiques linguistiques et éducatives. Les progrès linguistiques sont relatifs. L'atteinte des objectifs n'est pas vérifiée au retour de mobilité institutionnelle, il est à charge des informateurs de trouver eux-mêmes des réinvestissements de leur séjour pour leur future profession. Dans les deux cas, la mobilité atteint plusieurs des objectifs que l'institution annonce : relatifs progrès linguistiques en expression

orale, expériences potentielles interculturelles, expériences-clé pour la formation. Pour Eveline comme pour Rahel, la mobilité constitue la condition même de leur continuation de la formation d'enseignante du primaire puisque ces deux informatrices peuvent alors terminer la formation et obtenir leur diplôme. En obtenant un résultat encore plus mauvais au test *Bulats* qui ne compte plus mais en obtenant une meilleure note à l'oral, Rahel parvient à faire jouer la compensation entre les deux notes du module de français 1 et à valider le module. En obtenant un meilleur, mais toujours insuffisant, résultat au test *Bulats* qui ne compte plus, mais surtout en obtenant une meilleure note à l'examen oral à son retour de mobilité, Eveline valide elle aussi son module de français 1. Nos deux informatrices obtiennent une dispense du module de français 2 grâce au semestre *Erasmus* et ont ainsi terminé leur formation en français.

Le séjour *Erasmus*, ainsi que l'impact de ce séjour au retour de mobilité, restent cependant très différents à plusieurs niveaux dans nos deux exemples. Nous avons à faire d'un côté à une mobilité bien préparée par l'informatrice et bien encadrée par l'institution d'accueil (Eveline) et d'un autre côté à une mobilité peu préparée par l'informatrice et peu encadrée par l'institution d'accueil (Rahel). D'un côté Eveline sort, fait des rencontres et estime les étudiants français de l'IUFM accessibles; de l'autre, Rahel reste enfermée, ne rencontre personne et juge les étudiants français de l'IUFM inaccessibles. D'un côté, nous avons une informatrice ouverte au départ qui trouve son expérience de formation à l'IUFM enrichissante et y voit des réinvestissements (Eveline), d'un autre côté nous avons une informatrice qui se désintéresse de son séjour, estime l'expérience de formation à l'IUFM peu enrichissante et sans lien avec sa future pratique (Rahel). Nous voyons là des articulations entre ouverture (ou non) au départ, rencontres (ou non) en mobilités, appréciation (ou non) d'autres pratiques de formation, réinvestissements professionnels (ou non) des expériences, encadrement institutionnel (ou non) de la mobilité *Erasmus* (Robin, 2014c). Tous ces paramètres, en plus de tous les autres : capitaux de départ, personnalité, etc., s'articulent entre eux pour déterminer le succès (ou non) d'un séjour *Erasmus* dans le cadre de

la formation à la PH IVP. Même en prenant le cas d'acteurs dont un profil linguistique et social est assez proche dont les raisons du départ et les objectifs sont identiques et dont les choix de mobilité Erasmus sont eux aussi comparables, on voit que les expériences peuvent finalement être diamétralement opposées et que les réinvestissements potentiels pour la formation sont très aléatoires. Qu'en est-t-il alors si l'on considère d'autres acteurs, avec des capitaux de départ autres et si l'on considère d'autres formes de mobilité parmi les innombrables possibilités de cette mobilité polymorphe ?

2.3.12 Des progrès en langue décevants

Si les progrès en langue constituent l'élément le plus souvent mis en avant par nos informateurs à leur retour de mobilité, certains ne constatent qu'un progrès très relatif. De tous nos informateurs partis en mobilité intentionnelle, seuls trois semblent être déçus par leurs progrès en français, Rahel, Eveline et Walter. Paradoxalement, il s'agit de nos trois informateurs qui ont opté pour le semestre d'échange *Erasmus*, c'est-à-dire ceux qui ont effectué les séjours de mobilité les plus longs (les informateurs ayant opté pour un autre type de séjour sont en général partis entre quatre et six semaines). Aucun de nos informateurs les plus forts en français ni même les bilingues n'ont fait le choix du semestre *Erasmus*. Si nos trois informateurs *Erasmus* estiment avoir gagné en confiance et en fluidité à l'oral, les « choses institutionnalisées » dont parle Walter, viennent une nouvelle fois s'opposer à la langue de communication. Lors de l'examen *Bulats* qui évalue selon les niveaux du CECR, Eveline est certes passée du niveau A2 au niveau B1, toujours insuffisant, mais dans les cas de Rahel ou de Walter, il n'y a aucune amélioration, le test les évalue toujours au niveau A2. Puisqu'ils sont partis en échange *Erasmus*, entre autres, pour améliorer leurs compétences en langue et leurs résultats au test *Bulats*, la mobilité est un échec.

Le cas de Walter nous rappelle celui de Marco le « global nomad » (Anquetil, 2006, p. 121), dont les compétences en langue sont tout à fait fonctionnelles et suffisent amplement pour « se débrouiller » de

toutes situations et pour qui le message, le fond, fonctionne indépendamment de la correction de la langue, la forme. Si Eveline nous dit de son année de jeune fille au pair qu'elle aurait pu profiter davantage au niveau linguistique de son séjour, «*Maintenant je trouve que j'ai pas très bien profité de la langue, je trouve que je pouvais profiter mieux*» (37.30), elle considère en revanche avoir fait le maximum à Montpellier. Leurs témoignages remettent en question l'idée reçue que la mobilité opère systématiquement une amélioration des compétences linguistiques en langue cible. Les récits de Rahel, Eveline et Walter remettent par ailleurs en question la légitimité des évaluations du test de langue *Bulats*. Est-il possible que ces trois informateurs n'aient fait aucun ou très peu de progrès en compréhension écrite et en compréhension orale, les deux compétences évaluées par *Bulats*, malgré un séjour prolongé et malgré leur propre ressenti ?

Certes, ces trois informateurs sont parmi les plus faibles en français et, en tant que capital, nous savons que les compétences en langue s'améliorent de façon exponentielle lorsqu'elles sont déjà présentes au départ. Il est sous doute naïf de penser que le simple fait de partir quelques mois en mobilité constitue la garantie d'atteindre un niveau B2 (nous venons de voir que de nombreux autres paramètres entrent en ligne de compte pour faire le succès d'un semestre *Erasmus*) lorsque l'on part avec un niveau A2⁴⁰⁹. Les progrès linguistiques étant le premier des objectifs annoncés par l'institution, leur échec en langue au retour de mobilité constitue un échec de la logique institutionnelle. Le décalage entre objectifs de mobilité et critères d'évaluation institutionnelle est flagrant. Ce ne sont pas les mêmes compétences que celles visées par les logiques individuelles et celles évaluées selon les logiques institutionnelles. Que l'expérience de mobilité soit vécue de manière positive ou négative (Eveline ou Rahel), les résultats d'échec aux tests de langue au retour de la mobilité sont les mêmes et confirment ces écarts.

409 Le CE estime à 150 heures de travail le passage d'un niveau à un autre du CECR.

2.3.13 «Prise en otage» de la mobilité: les choix stratégiques

Les recherches portant sur les mobilités académiques se sont intéressées aux raisons qui ont motivé le choix de la destination. Le capital économique propre à chaque étudiant joue un rôle important dans le choix et dans la durée de la mobilité (Gohard-Radenkovic, 2001). Si «l'accès au voyage varie en fonction du coût» (Murphy-Lejeune, 2003, p. 68), cela signifie que plus ils sont à l'aise économiquement, plus les étudiants ont le choix de partir dans le lieu souhaité et pour la durée qu'ils souhaitent. Les autres se contenteront du «choix du nécessaire» (Bourdieu, 1979a). Julia nous explique ses motivations pour avoir choisi Neuchâtel comme lieu de séjour :

«Und der Preis, auch der Preis. Der Kurs kostet nur 900 Franken und das Haus insgesamt 500 für einen Monat.»⁴¹⁰ Entretien de Julia (1.21.00)

Les étudiants de la PH IVP n'ont pas choisi le français, ils n'ont pas choisi non plus la mobilité, ils ne choisissent pas non plus toujours la destination de leur séjour de mobilité. En plus de l'argument économique, il est impératif de se rendre dans un pays ou une région francophone; il s'agit d'une forme restreinte de choix de mobilité dans une liste préétablie par l'institution⁴¹¹. La majorité de nos informateurs a pourtant effectué sa mobilité en Suisse francophone toute proche : Julia, Samal, Tim, Mirjam, Sandra et Eveline (lors de sa première mobilité), soit six sur dix informateurs.

Trois de nos informateurs ont fait le choix d'un semestre d'échange académique en région ou pays francophone avec le programme *Erasmus* et nous connaissons à présent leur motivation première au départ: sauver leur formation compromise par le français. Nos informateurs qui sont les meilleurs en français n'ont d'ailleurs pas fait le choix d'une mobilité *Erasmus* en région ou pays francophone. Si dans sa conception originale, la mobilité académique était

410 *«Et le prix, aussi le prix. Le cours coûte seulement 900 francs et le logement en tout 500 pour un mois.»*

411 Voir la présentation du contexte de notre étude, partie 2, au sujet de cette liste.

réservée à une élite, elle est investie avant tout par les acteurs les plus faibles en français de la PH IVP pour lesquels elle représente une «bouée de sauvetage». Eveline, Walter et Rahel sont de tous nos informateurs les plus faibles en français. Ils devaient prendre des mesures radicales et améliorer considérablement et rapidement leurs compétences langagières en français. Nous avons vu que Rahel n'hésite d'ailleurs pas à écrire dans son rapport qu'elle souhaite ainsi obtenir une équivalence et être dispensée des autres cours de français. Le semestre *Erasmus* s'est présenté à eux comme une manière stratégique de contourner l'obstacle, d'éviter l'échec et d'obtenir finalement leur diplôme⁴¹². Dans nos trois cas *Erasmus*, les motivations au départ relevaient plutôt de l'ordre de la stratégie, voire du calcul, que de la volonté d'acquérir des compétences interculturelles ou de se conformer à l'idée du CE de former des citoyens européens plurilingues⁴¹³. Le choix d'*Erasmus* dans leur cas que l'on pourrait autrement prendre pour un choix audacieux, est en fait un choix du nécessaire.

Walter nous déclarera au cours de l'entretien qu'il se réjouissait à l'idée de partir pour toutes sortes de raisons : amélioration des compétences linguistiques escomptées par le biais de la mobilité⁴¹⁴

- 412 Les stratégies et l'opportunisme ne sont pas toujours couronnés de succès. A son retour de mobilité, Walter échoue une nouvelle fois à l'examen oral de rattrapage du module 1. Malgré le jeu de compensation entre les deux notes du module (*Bulats* ne compte plus), il ne parvient pas à valider le module. Il doit théoriquement quitter la formation. Il fait alors appel au directeur d'institut qui lui accorde une équivalence du module de français 1 (à la place d'une équivalence du module de français 2) pour son séjour *Erasmus*. Walter peut alors continuer sa formation et obtenir son diplôme. Il s'agit d'un autre exemple «d'interstice institutionnel» qui permet cette fois non pas aux informateurs mais à l'institution elle-même, de contourner le problème des faibles compétences en français de ses étudiants.
- 413 Voir les origines du programme *Erasmus* dans notre cadre macro-contextuel et notre étude des mobilités académiques, partie 3.
- 414 Dans le cas de Walter, il ne s'agissait pas de satisfaire l'exigence institutionnelle de mobilité, en suivant quatre semaines de cours de français à Cannes, Walter avait déjà validé son séjour avant de partir avec *Erasmus*.

mais également pour d'autres raisons moins «institutionnellement avouables» :

« C'était aussi un peu plus facile là-bas. Si tu fais un semestre extérieur, tu n'as pas tous les Leistungsnachweise⁴¹⁵, après tu présentes ce que tu as fait là-bas et le directeur d'institut dit : «on accepte ça, on accepte ça». Alors tu vois, deux années le cours préparation, après deux années ici, alors je me dis, «Il me faut... j'ai besoin un peu une pause». Ça c'était aussi une fuite, oui, une fuite... [...] Et j'ai aussi problème avec la hernie discale et les problèmes sont plus forts en hiver et là-bas c'est l'inverse. C'est vraiment différent être en hiver sur une chaise à la Marzili⁴¹⁶ et il fait un froid ici, oder à la plage de Martinique. » Entretien de Walter (42.00)

On voit bien ici que la mobilité a été choisie par stratégies. D'abord elle est présentée comme une issue pour sortir de l'impasse, puis ensuite comme une solution de facilité pour obtenir sans effort des crédits ECTS. La mobilité *Erasmus* représente pour Walter une rupture avec un parcours de formation astreignant : c'est une véritable échappatoire. Par ailleurs le climat de la Martinique semblait convenir à la santé de Walter.

Du fameux esprit d'aventure et d'ouverture mentionnés dans les études sur les motivations au départ *Erasmus* traditionnellement décrites, nous ne retrouvons que deux de nos informateurs. Walter nous explique encore au sujet de son choix de mobilité :

« J'ai quarante-six et j'ai beaucoup des copains qui sont comme ça (il pose ses mains sur les coins de ses yeux, mime des œillères et regarde droit devant lui) qui travaillent dans la même place de travail depuis quinze ans et ils sont, on dit en bernois : «Schubladisiert», ils sont «tiroirisés». Si quelqu'un pense très cadré, pas si ouvert mais aussi passif, tu te laisses... [...] Moi, je trouve la richesse si tu fais des différentes choses, oder, si tu visites places différentes, ça donne une richesse dans ta vie. Je trouve c'est bien de faire quelques «Abwechslungen»⁴¹⁷. Entretien de Walter (1.05.10)

415 Tous les «devoirs notés à rendre».

416 Le Marzili est un quartier de Berne en bordure de la rivière Aare. C'est celui où se trouvait la PH IVP à l'époque de nos entretiens.

417 Quelques «changements».

Walter décrit très bien le goût de l'aventure, son intérêt pour l'exotisme, son ouverture aux éventuels changements ou déplacements de ses représentations. Il présente des dispositions personnelles importantes pour faire fructifier son séjour. Cependant, ces déclarations sont une nouvelle fois à relativiser quand on se rappelle qu'il déclarait plus haut avoir besoin d'une pause, souffrir de douleurs dorsales, vouloir pratiquer les sports nautiques, etc. Ces motivations ne s'opposent pas, elles ne sont pas contraires les unes aux autres mais elles complexifient la trame des motivations au départ.

Johanna s'est exposée à une altérité radicale en partant six semaines travailler au Burkina Faso. Son expérience de mobilité est à replacer dans ce contexte : «*Pourquoi ne pas tenter une aventure et faire mon séjour en Afrique ?* ». Cette déclaration écrite dans son rapport de séjour est tout de même à relativiser quand on se souvient que lors de l'entretien, elle affirmait ne pas vouloir partir et être même prête à user de certificats de complaisance pour éviter la mobilité. On voit bien, dans son cas, le décalage entre :

- les motivations avouables et «institutionnellement correctes» déclarées dans le rapport de séjour institutionnel et se conformant à la logique des institutions, et
- les motivations personnelles telles que présentées lors de l'entretien, répondant à la logique de l'individu.

Il ne s'agit pas forcément de contradiction, partir à l'aventure et répondre aux consignes ne sont pas incompatibles, mais plutôt d'une épaisseur supplémentaire à prendre en considération dans nos analyses.

2.3.14 *Quand l'institution offre les stratégies de contournement*

La forme que prend la mobilité est choisie en combinant des logiques individuelles et des formes de séjour que l'institution reconnaît. L'Université de Neuchâtel, qui propose en été des cours de perfectionnement linguistique en français, accueille chaque année de nombreux étudiants de la PH IVP. Julia nous explique qu'elle n'a choisi

de suivre ce cours de français à l'Université d'été de Neuchâtel que parce que ce choix allait lui donner une équivalence au test *Bulats*⁴¹⁸.

«*Ich wäre gerne nach Montpellier oder nach Nizza gegangen. Aber ja, Neuchâtel, das Bulats wird eingerechnet, dann habe ich gedacht: ‹Ja, super!›. [...] Neuchâtel, à cause de Bulats!*»⁴¹⁹ Entretien de Julia (1.01.05)

Le témoignage de Julia explique le succès relatif de Neuchâtel comme destination de séjour auprès des étudiants de la PH IVP. Trois sur dix informateurs ont fait ce choix de la nécessité: Julia, Tim et Samal. Ils ont opté pour une équivalence du test *Bulats* plutôt que pour une destination de leur choix. La possibilité de contourner le test *Bulats* par le biais de la mobilité institutionnelle est, une nouvelle fois, une stratégie d'opportunisme. Cette équivalence donnée au test de langue nous interroge sur la complaisance, voire la complicité, de l'institution envers les stratégies de contournement des compétences requises pour le français.

Pour ceux de nos informateurs qui avaient fait le choix stratégique d'un semestre *Erasmus*, en partie à cause du test de langue *Bulats* (annulé pendant le temps de leur séjour) ces «arrangements»⁴²⁰ institutionnels sont rageants :

«*À cause de ça, j'ai fait le semestre à Carcassonne. Et quand j'étais là, Monsieur R. m'a envoyé un mail avec le Bulats est fini!*» Entretien de Rahel (21.50)

Pour combler les écarts entre exigences et compétences, les acteurs de la mobilité mais également les co-acteurs de la mobilité mettent en place des stratégies d'ajustement et de contournement.

418 Revoir notre présentation du contexte institutionnel et en particulier ce que nous avons dit du test *Bulats*, partie 2.

419 «*Je serais bien allée à Montpellier ou à Nice. Mais bon, avec Neuchâtel, on ne doit pas fait Bulats, alors je me suis dit: ‹Oui, super!›. Neuchâtel, à cause de Bulats!*».

420 Nous reviendrons dans la partie 6 sur cette notion d'«arrangement» empruntée à E. Goffman (Goffman, 1977/2002).

2.3.15 École de langues : l'effet «tribu en vacances»

Les témoignages que nous avons recueillis viennent confirmer les nombreuses analyses qui ont été faites sur les échanges académiques⁴²¹ : la mobilité ne signifie pas forcément l'ouverture ni la rencontre de l'autre. Tim, Sandra, Julia, Samal, Walter et Hua, soit six de nos informateurs sur dix, ont choisi de suivre des cours de langue pour satisfaire les exigences institutionnelles de mobilité. Ils nous expliquent n'avoir pas ou très peu effectué de rencontres sur place en dehors des autres étudiants du cours de langue. Les étudiants de la PH IVP effectuent quasiment tous leur mobilité en même temps, pendant les mois d'été et qu'il n'est pas rare qu'ils choisissent leur destination en groupe⁴²². Les langues représentent un marché et, sachant que tous les étudiants de Suisse alémanique sont tenus d'effectuer une mobilité, certaines écoles de langues font «choux gras» des étudiants des HEP alémaniques. Hua tente de se distancier du phénomène de groupe en partant à Montpellier mais n'échappe pas pour autant aux étudiants des HEP alémaniques :

*«I wanted to go as far as possible, just because I don't want to meet anybody from here, for example. But it came out that seventy percent of the students were from Switzerland! Either they studied economy or they studied in another PH! There were a lot of PH students there, but not from Marzili.»*⁴²³
Entretien de Hua (1.59.40)

Le programme des cours en école de langues est décrit par tous nos informateurs comme intensif. Après des tests de placement par niveau de compétences, les étudiants suivent des cours portant sur les révisions grammaticales et le travail des traditionnelles quatre compétences en langue (expression écrite, expression orale, compréhension écrite, compréhension orale). Des événements sociaux et des sorties de groupe sont également organisés. Les programmes de ces

421 Voir notre étude théorique des échanges académiques, partie 3.

422 Voir notre présentation du contexte institutionnel, partie 2.

423 Pour rappel, le quartier du Marzili se trouve en contre-bas de la ville de Berne. C'est l'endroit où se trouvait la PH IVP jusqu'à l'été 2013.

cours ne prennent pas précisément en compte les besoins du public des HEP suisses, à savoir des besoins portant sur la communication de la salle de classe, le vocabulaire de l'enseignement, les futures situations de communication, etc., mais cela n'est pas de toute façon pas exigé par la PH IVP commanditaire du séjour. On peut véritablement parler d'un phénomène de «tribu»⁴²⁴ d'étudiants des HEP alémaniques, migrant à la saison estivale vers les écoles de langues francophones.

Nos six informateurs effectuent du «tourisme linguistique estival» dans des villes de la Côte d'Azur française (Hua, Walter) ou en bordure du Lac Léman (Julia, Tim, Samal, Sandra). Ainsi, il n'est pas surprenant que Sandra, Samal, Mirjam et Johanna représentent graphiquement sur leur carte de langue(s) et de mobilité(s) le français en mobilité comme une langue de vacances, liée à la plage et aux activités nautiques.

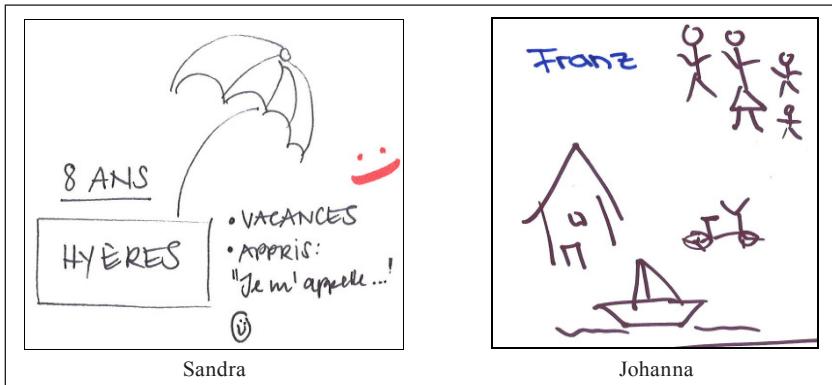


Figure 26: Le français comme la langue des vacances.

Hua décrit l'ambiance qui règne parmi les étudiants de son école de langues de Montpellier comme peu studieuse «*There are people who really want to learn French, and others who make holidays...*» (1.00.30).

424 Nous empruntons le terme à F. Dervin (Dervin, 2008b) qui parle de «tribu Erasmus».

Julia résume son séjour de quatre semaines de cours à l'Université de Neuchâtel en ces termes : «*Das war wie Ferien.*»⁴²⁵ (1.34.20).

2.3.16 L'«immobilité» dans la mobilité

Tim, Julia et Samal effectuent ensemble leur séjour à l'Université de Neuchâtel. Nous avons ainsi l'opportunité d'analyser les pratiques linguistiques et les pratiques de mobilité qui se mettent en place lors d'un même séjour par l'intermédiaire de trois informateurs différents⁴²⁶. Nos trois informateurs se connaissent déjà bien avant le départ et ils sont unanimes : ils ne sont quasiment pas sortis de «la bulle Erasmus» (Anquetil, 2008, p. 235), c'est-à-dire de leur groupe d'étudiants de l'école de langues et même peu sortis de leur petit groupe d'étudiants de la PH IVP :

«*Das war ein bisschen so, dass die Deutschschweizer immer zusammen waren. Ja, das ist blöd, aber das ist der einfachste Weg... Ich bin faul...*»⁴²⁷
Entretien de Tim (50.30)

«*In der Freizeit, blieb man schon, also die PH Leute unter sich.*»⁴²⁸ Entretien de Julia (1.35.41)

Il semblerait que les informateurs fassent peu de rencontres en dehors de leur tribu et qu'à l'intérieur même de cette tribu, il se crée des

425 «*C'était comme des vacances*».

426 Nous avons parlé des «coulisses du récit» dans notre cadre méthodologique et avons vu que les informateurs ont communiqué entre eux au sujet de nos entretiens et ont parfois demandé avant de venir, à ceux qui étaient déjà venus de leur raconter comment ça s'était passé. Nous avons nous aussi eu l'occasion de nous «préparer» lorsque nous savions qu'un informateur avait effectué le même choix de séjour qu'un autre que nous avons déjà interrogé. Nous avons maintenant l'occasion dans nos analyses de comparer ces différents récits d'une même destination et d'un même type de mobilité.

427 «*C'est vrai que c'était un peu comme ça... les Suisses allemands sont restés tout le temps ensemble. Ouais, je sais, c'est débile mais c'est la solution de facilité... et je suis fainéant...*».

428 «*Pendant le temps libre, c'est clair que ceux de la PH sont restés ensemble*».

«clans» par nationalité, proximité de langue première ou connaissances antérieures, desquels ils ne sortent pas du tout. Ainsi, nos informateurs nous peignent le tableau d'étudiants de la PH IVP vivant quasiment en autarcie. Ils sont auto-suffisants et ne ressentent pas le besoin d'aller vers les autres. Julia, Tim, Samal, tous trois font référence à leurs soirées barbecue, leurs parties de volley-ball, leurs après-midis passés à la plage. Nous apprenons en outre qu'ils résident pour la plupart ensemble, soit en chambre universitaire, côte à côte, soit même en louant un appartement en commun. Ils vivent en permanence ensemble pendant tout leur séjour de mobilité. Ce séjour de mobilité mérite-t-il alors toujours ce titre de «mobilité»? Nous y reviendrons.

Au niveau des pratiques linguistiques, le fait de se retrouver entre Suisses alémaniques de la PH IVP semble contraire à l'objectif premier de ce séjour qui est la pratique quotidienne du français. Nos informateurs nous expliquent avoir bricolé une pratique pour contourner ce problème : ils ont passé un «contrat».

«Et on a fait aussi un contrat avec les étudiants d'ici qu'on parle seulement français. On se connaît mais on parle seulement le français on a dit. Après l'école, pendant les pauses quand on parle, on parle français.» Entretien de Samal (1.30.50)

Julia mentionne elle aussi ce contrat linguistique mais nous explique qu'il n'a pas pu résister au naturel :

«Wir haben abgemacht, nur Französisch zu reden. Die ersten zwei Wochen verliefen wirklich ziemlich gut, wir haben konsequent Französisch geredet aber irgendwann hat es begonnen abzuflachen, und dann haben wir immer weniger Französisch geredet»⁴²⁹. Entretien de Julia (1.35.41)

Julia s'est posé la question de sortir seule pour faire des rencontres et véritablement utiliser son français. Elle a longtemps hésité à s'ins-

429 *«On s'est mis d'accord de ne parler que français. Les deux premières semaines on ne s'y est pas trop mal tenus mais par la suite ça s'est estompé et après, on a parlé de moins en moins français.»*

crire à un tournoi de pétanque qui avait lieu en ville mais nous explique avoir finalement renoncé, par facilité. Seul Samal a ressenti le besoin de sortir de la tribu et d'aller vers les locaux :

« S'asseoir sur un banc et d'essayer de parler avec quelqu'un, c'était pas un problème pour moi. C'était un vieil homme et j'ai dit: < Tu es d'ici? > Il a dit: < Oui, il est né là >. Et j'ai dit: < C'est très belle ici avec le lac > et là, ça a commencé. Il a raconté de sa famille et de ses travaux qu'il a faits. Ça durait peut-être vingt minutes quelque chose comme ça. Oui, je voulais parler. »
Entretien de Samal (1.35.20)

Samal raconte avoir essayé une seconde fois d'entrer en communication avec une personne extérieure à « la tribu », avec moins de succès cette fois-ci.

« Dans une musée, j'ai parlé avec une femme sur une image qui était là mais c'était très très difficile à parler sur cette image. Tu faire des descriptions mais c'est très dur de faire des interprétations mais j'ai essayé. Je pense qu'elle a compris parce qu'elle a donné des réponses. » Entretien de Samal (1.38.40)

Ces deux anecdotes constituent deux expériences voulues et provoquées pour Samal, ses deux seules expériences vécues « hors tribu » en quatre semaines. Tim et Julia n'ont pas essayé d'entrer en contact avec des francophones. Certes, nos informateurs ont travaillé intensivement la langue au quotidien à l'école de langues et ils estiment d'ailleurs tous avoir énormément progressé,

« If you're in a French school for thirty lessons a week, and if you go outside you hear French, and you have to speak French... I learnt a lot there. » Entretien de Hua (1.02.00)

Mais ils ne sont pas entrés en contact avec des francophones en dehors du cadre institutionnel. Le séjour de mobilité effectué par nos informateurs à Neuchâtel permet de passer outre les évaluations officielles des compétences en français selon les niveaux du CECR. Ce choix minimise de plus les progrès potentiels en langue de nos informateurs qui restent entre eux et n'ont que rarement l'occasion de

mettre en pratique leurs acquis en français. En proposant de donner une équivalence du test *Bulats*, l'institution crée un phénomène de «tribu en vacances» qui minimise doublement les potentiels progrès linguistiques.

Ces témoignages remettent en question les traditionnelles croyances sur les vertus de la soi-disant immersion linguistique et concordent avec le «Sprachbadmythen und Lingua-Franca-Realitäten» (Ehrenreich, 2008b, p. 105), c'est-à-dire du mythe des progrès en langue lors de séjours dits linguistiques et dénonce l'utilisation de l'anglais comme véhiculaire entre les étudiants. Walter nous explique :

« Un fois j'étais à Cannes aussi quatre ou six semaines. Mais là-bas, j'ai pas appris beaucoup. Dans une école... une Sprachschule⁴³⁰. Cannes, directement à la plage. Avec tous les gens de toute la monde et finalement on a parlé anglais, pff! » Entretien de Walter (01.32.30)

Les bénéfiques de ce séjour au niveau linguistique sont jugés comme minimales par l'acteur lui-même. Les informateurs ne sont pas dupes de ce qui se joue en mobilité et semblent conscients du potentiel qu'un séjour effectué dans d'autres conditions pourrait apporter :

« Du realisierst es einfach, wenn du es anders machen würdest, wäre es vielleicht besser, oder hättest du mehr Erfahrungen gesammelt, oder mit anderen Leuten eben gesprochen. »⁴³¹ Entretien de Tim (53.15)

Tim réalise que s'il avait effectué un autre choix de mobilité que celui du cours d'été de Neuchâtel, il en aurait peut-être profité davantage. Julia nous confie durant l'entretien que ce séjour ne lui a rien apporté au niveau professionnel, elle estime avoir repris confiance en elle après le désastre de son stage pratique mais n'y voit aucune autre articulation avec les enjeux de sa formation d'enseignante.

430 Une « école de langues ».

431 « Tu réalises que si tu avais fait les choses différemment, ça aurait peut-être été mieux que tu aurais eu plus d'expériences intéressantes et que tu aurais parlé justement à d'autres gens ».

En ce qui concerne ceux de nos informateurs qui ont effectué d'autres choix de mobilité, comme Eveline qui est partie seule pendant un semestre en France ou Mirjam qui est partie travailler à la ferme dans une famille de Suisse romande, la situation est différente. Elles se sont exposées, sinon en permanence, au moins à très forte dose à un tissu social comportant des francophones et l'on se rappelle d'ailleurs de la «fatigue linguistique» de ces deux informatrices. L'expérience de groupe effectuée par nos informateurs en école de langues ne semble pas leur avoir apporté autant sur les plans social, professionnel et interculturel que les expériences en solitaire effectuées hors des écoles de langues.

2.3.17 La remise en question de ses croyances

Nous avons vu dans notre cadre théorique que les représentations d'une langue coïncident souvent avec les représentations des locuteurs de cette langue et qu'un des dangers du manque de formation à l'interculturel serait de vouloir expliquer toute différence par le biais des appartenances culturelles. La plupart de nos informateurs considèrent avoir beaucoup appris au niveau interculturel lors de leur séjour, ce qui correspond à la logique institutionnelle de mobilité. Eveline nuance par exemple le stéréotype de l'arrogance des Français :

«Les gens ils sont un peu... beaucoup de fois, on dit que les Français sont un peu arrogants mais j'ai pas faire des expériences de cette manière. J'ai trouvé ils sont très ouverts et très <überzeugt>... convaincus de leur pays. Par exemple la langue français. Par exemple beaucoup de fois ils ont dit : <La français c'est la meilleure langue>. Il y a peut-être un peu de blague mais quand même, tu sais, un peu la vérité.» Entretien d'Eveline (1.42.40)

Mirjam prend conscience que même les expressions quotidiennes sont construites socialement :

«Schon nur die Ausdrücke. Als ich das erstes Mal <awa!> gesagt habe, die haben mich gefragt <eah.. was soll das?>, und ich habe nicht verstanden, dass sie dafür <aie!> sagen, zum Beispiel [...]. Also, meine Ausdrücke für

Grob, hier sagen wir <ach!> oder <och!> und bei Französisch sagen sie <hi!> und <heu!> und so.»⁴³² Entretien de Mirjam (1.00.10)

Rahel nous explique dans le cadre de l'entretien avoir été scandalisée par les toilettes de l'école maternelle de Carcassonne où elle a effectué son stage parce que les toilettes des garçons et des filles ne sont pas séparés. On trouve ici la trace d'un jugement spontané qui n'a pas été revisité. Rahel note les différences entre une infrastructure scolaire qui lui est connue et une autre qui la surprend, sans chercher à la comprendre. Elle a également été très surprise que des hommes travaillent avec des enfants en bas-âge :

«Ich verstehe das nicht, dass ein Mann ein kleines Mädchen umarmt und streichelt. Bei uns gäbe es schon einen Skandal, dann hat sie gesagt: <Wir kennen nichts anders, das ist für uns normal.>»⁴³³ Entretien de Rahel (55.50)

Rahel comprend que ce qui est «*normal*» correspond à ce dont on a l'habitude et que cette norme étant construite socialement, elle varie d'un contexte à un autre. Ainsi la distance physique, ou proxémie, entre les individus est un bon exemple de construction sociale. L'opinion de Rahel a également changé en mobilité quant à la formation à la PH IVP.

«Auch vor dem Auslandsemester war meine Einstellung zu dieser Ausbildung eher schlecht. Und als ich dann gesehen habe, wie die Ausbildung in Frankreich ist, fand ich dann schon: <Doch, wir sind eigentlich gut ausgebildet>. Ich musste dann meine Vorstellungen wieder revidieren.»⁴³⁴ Entretien de Rahel (1.22.10)

432 *«Rien que les expressions. Par exemple la première fois que j'ai dit <awa!> ils m'ont regardée en se demandant: <euh, ça veut dire quoi, ça?>, moi je savais pas qu'ils disent <äie!> pour ça. Aussi mes expressions un peu vulgaires, ici on dit <ach!> ou <och!> et en français on dit <hi!> et <heu!>, etc.»*

433 *«Je ne comprends pas ça, qu'un homme puisse prendre une petite fille dans ses bras et lui faire un câlin. Chez nous, ce serait immédiatement un scandale mais elle (la maîtresse) a dit: <Pour nous c'est normal, c'est ce dont on a l'habitude>».*

434 *«Aussi, avant le semestre à l'étranger, j'avais pas une très bonne image de cette formation. Mais quand j'ai vu la formation en France, je me suis dit: <Quand même, on est bien formé ici>. J'ai dû réviser mon jugement».*

Paradoxalement, c'est en s'éloignant de la PH IVP et en faisant un détour par l'étranger que Rahel semble plus à même de juger de la valeur de la formation reçue à la PH IVP. La distance lui permet en fait de se rapprocher de ce qu'elle pensait connaître et de renégocier ses représentations de la formation suisse. La mobilité a donc fonctionné une fois de plus comme un lieu de remédiation.

Lisa a effectué un stage pratique à l'école française (de France⁴³⁵) à Berne. Elle prend conscience avec surprise des différences entre les pratiques scolaires suisses alémaniques et françaises :

«Même pour se déplacer d'une salle à l'autre, il faut qu'ils se mettent en colonne de deux: <Rangez-vous! Et puis maintenant on se déplace>. Ils sont toujours accompagnés, même avant de rentrer, tu vois! D'abord il y a la cloche et puis après ils doivent se ranger et les instituteurs, les institutrices viennent les chercher dans leur classe. [...] Ici la cloche sonne une première fois et les élèves rentrent dans la classe individuellement et puis quand elle sonne la deuxième fois, les élèves doivent être à leur place. Mais ils gèrent tous seuls, ils peuvent se déplacer seuls! Et puis moi, en tant qu'institutrice, je peux être dans la salle, dans la classe et je prépare mes cours, je prépare mon matos. Mais là, l'institutrice elle est obligée de venir avant et de ressortir, elle perd... mais... plein de temps! Et après, elle peut pas rester dans la salle et ranger son bureau, elle peut pas faire ça, tu sais! C'est le stress, quoi!» Entretien de Lisa (1.46.20)

En participant au «stage romand», Lisa découvre ainsi d'autres manières de faire au niveau professionnel. Les pratiques d'enseignement sont elles aussi construites socialement et diffèrent d'une région linguistique à une autre dans un même pays (en plus de différer d'une école à une autre et d'un enseignant à un autre). C'est finalement une véritable leçon de décentration et de sensibilisation à la thématique interculturelle dont elle bénéficie en choisissant l'option «stage romand».

De la même manière, Walter observe des différences entre les pratiques scolaires suisses alémaniques et celles de la Martinique⁴³⁶.

435 Nous précisons «de France» puisqu'il existe également l'«école française cantonale de Berne» qui est une école francophone suivant les plans d'études romands.

436 Voir notre partie «Les expériences de médiation extracurriculaires».

Il fait le tri parmi celles qu'il observe, en retient certaines pour sa future pratique, en laisse d'autres: «*Ich habe auch Beispiele erlebt, zu denen ich sagen könnte: <So eher nicht.>*»⁴³⁷ (Rapport de Walter). Johanna en vient également à une conclusion très nuancée, malgré son «expérience choc», à propos du système scolaire burkinabé:

«J'ai pu faire l'expérience d'enseigner dans une classe en Afrique et j'ai vu un autre système scolaire qui n'a absolument rien à voir avec le nôtre mais il fonctionne quand même à sa manière». Rapport de séjour de Johanna

Dans le cas de Walter ou de Johanna, les expériences de mobilité ont été revisitées et renégociées par le biais de pratiques réflexives. La confrontation à d'autres réalités a mené ces informateurs à réévaluer leurs positions, à comprendre le fonctionnement intime de certains phénomènes rencontrés. La confrontation a eu la valeur formative escomptée.

2.3.18 Une vision culturaliste du monde renforcée

Dans bien des cas, on ne peut pas dire que de véritables apprentissages interculturels se sont développés au cours du séjour de mobilité institutionnelle. De nombreux récits fonctionnent sur le mode binaire de la comparaison entre «eux» et «nous»⁴³⁸. On se souvient par exemple de la théorie de Samal concernant l'influence du climat sur la communication. Nos informateurs reviennent pour la plupart avec une vision «enchantée»⁴³⁹ de leur séjour et un discours culturaliste renforcé par les expériences de mobilité. Mirjam reproche aux Suisses romands de vivre de leur côté sans chercher le contact avec les Suisses alémaniques:

437 «*J'ai aussi vu des exemples et après je me suis dit: <non, ça, plutôt non>*».

438 Voir notre cadre théorique, partie 3.

439 Par opposition au désenchantement du monde comme l'élimination de la magie, «*Entzauberung*», chez M. Weber (Weber, 1964/2010, p. 134).

« Und sie kommen nicht viel in Berührung mit der Deutschschweiz, obwohl sie in einem kleineren Teil der Schweiz wohnen. »⁴⁴⁰ Entretien de Mirjam (01.02.00)

Contrairement à la traditionnelle idée de réciprocité helvétique⁴⁴¹, Mirjam considère que c'est aux Suisses romands, minoritaires, de faire l'effort de s'intéresser aux Suisses alémaniques qui sont majoritaires sur le territoire. Elle impute le manque de contacts entre les communautés linguistiques à l'autre communauté linguistique. Son point de vue ethnocentrique se ressent également lorsqu'elle évalue le manuel scolaire d'allemand *Tamburin* utilisé en Suisse romande :

« Die Lehrmittel, die sind auch nicht so super. Ich musste so lachen. Ich finde unsere „Bonjour Pierrot, bonjour Pierrette“ noch besser als dieses Deutschbuch, das sie bekommen haben. »⁴⁴² (1.04.20)

Le témoignage de Lisa, francophone, à l'égard du manuel de français *Bonne Chance* utilisé dans les écoles alémaniques fait précisément écho à celui de Mirjam, germanophone, à l'égard du manuel d'allemand *Tamburin* utilisé dans les écoles romandes :

« ... et puis la famille Châtelain et puis ces dialogues qu'on devait écouter et puis réécouter et puis il fallait qu'on lise : « Toi, t'es la maman, toi, t'es le papa ». Non, c'était horrible ! Et puis quelquefois j'avais des fous rires... » Entretien de Lisa (29.50)

Parfait jeu de miroir, ces récits montrent que pour l'informateur natif, le manuel d'apprentissage de sa propre langue utilisé par le voisin semble ridicule. Nos informateurs n'en ont toutefois pas conscience et ne considèrent que leur point de vue ethnocentrique et réducteur.

L'hygiène est un thème récurrent. Eveline, qui a par ailleurs beaucoup apprécié son expérience à la cité universitaire à Montpellier, se

440 « Ils ne s'approchent pas trop de la Suisse allemande, pourtant ils vivent dans une plus petite partie de la Suisse ».

441 Voir notre présentation du contexte macro-social de la Suisse, partie 2.

442 « Et les manuels, ils sont vraiment pas super. J'ai bien rigolé. Je trouve quand même que notre « Bonjour Pierrot, Bonjour Pierrette » est mieux que ce livre d'allemand qu'ils utilisent ».

plaint tout de même du manque d'hygiène des autres étudiants dans sa résidence. La cuisine, la salle de bain, tous les lieux de vie commune sont autant de lieux où se lit, parfois de manière exacerbée, la présence de «l'autre différent» et de ses pratiques «différentes». Julia insiste longtemps lors de l'entretien sur ce que nous avons appelé «l'anecdote du frigo». En chambre universitaire à Neuchâtel, elle partage sa cuisine avec une étudiante ukrainienne qu'elle dépeint comme sale et dévergoncée. Elle décrit avec force détails les aliments non emballés étalés dans le réfrigérateur, la vaisselle sale entassée dans l'évier, etc. Julia ne se confronte cependant pas à l'autre étudiante. Elle laisse des «indices» de son mécontentement, par exemple en rangeant méthodiquement de son côté tout ce qui lui appartient, pour mieux mettre en évidence les contrastes entre ses notions de propreté et saleté. Elle souhaite ainsi faire prendre conscience à l'étudiante ukrainienne qu'elle devrait mieux ranger ses affaires.

*«Sie hat sich auch nicht geschämt! Jeder normale Mensch versteht. Das war ihr einfach egal.»*⁴⁴³ Entretien de Julia (1.55.50).

La stratégie de Julia est un échec, l'étudiante ukrainienne n'a pas honte et n'a pas agi comme Julia l'avait planifié. Elle ne comprend pas, ou ignore, le message caché. La stratégie de Julia n'est suivie d'aucun changement. Julia estime que son message était d'une clarté indiscutable et le prend comme un affront. Cet échec exacerbe encore davantage les sentiments de Julia à l'égard de l'Ukrainienne, cataloguée comme «sale». Julia renforce ses positions et devient de plus en plus maniaque dans la cuisine. C'est l'escalade. La cuisine devient le lieu d'une guerre larvée mais sans fin puisque la communication verbale n'a pas eu lieu. À l'inverse, Julia nous fait l'apologie de la «brave femme de ménage portugaise» en charge de laver deux fois par semaine les sols et les sanitaires de la résidence, avec qui elle s'est très vite alliée pour fustiger l'étudiante ukrainienne. Les récits culturalistes de Julia en séjour de mobilité ne s'arrêtent pas là. Elle

443 *«Elle n'avait même pas honte! N'importe quelle personne normale aurait compris. Mais elle n'en avait rien à faire».*

nous parle aussi des étudiantes iraniennes qui fréquentaient le même cours de français qu'elle.

*« Wir hatten fünf Iranerinnen bei uns in Kurs. Die Iranerinnen können nicht so gut Französisch, sie hatten dafür einen sehr grossen Mitteilungsdrang, sie reden nämlich die ganze Zeit, immer sie, immer sie, immer sie, und egal was. [...] Und noch spannender an diesen Iranerinnen war, wir konnten gar keine kritischen Fragen stellen, gar nicht. Wir haben ein bisschen zusammen geredet, wir haben gefragt, ob im Iran alle studieren konnten, und sie haben ‹Ja, ja.› gesagt, ‹Alle können frei studieren.› Und das stimmt einfach nicht! Es gibt Schulen die nur für Männer gedacht sind. »*⁴⁴⁴ Entretien de Julia (1.48.34)

Julia estime que les étudiantes iraniennes parlent pour ne rien dire en cours de français, elle ne s'intéresse pas à leurs propos. Elle leur reproche d'être incapables d'esprit critique par rapport à leur pays quand on leur en donne l'occasion, en fait, elles ne tiennent pas le discours attendu par Julia. Julia leur reproche un manque de distance critique dont elle-même ne fait pas preuve. Quand elles parlent d'elles-mêmes, Julia ne prête pas attention et lorsque Julia les interroge, les réponses sont autres que celles attendues : c'est l'échec de la communication. Si Julia a bel et bien côtoyé des individus provenant de divers espaces culturels (Ukraine, Portugal, Iran, etc.), elle n'en tire toutefois aucune remise en question de ses propres postions.

Si les informateurs reviennent de mobilité avec des représentations qui n'ont pas évolué ou avec des représentations négatives renforcées, c'est que la mobilité n'a pas fait son travail, elle ne répond pas aux attentes institutionnelles. Ce cas de figure ne semble pas isolé (Coleman, 2001), mais l'on voit que la dynamique de la mobilité n'est pas toujours ascensionnelle (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2004).

444 *« Il y avait cinq Iraniennes dans notre cours. Elles ne parlaient pas très bien français mais pourtant elles se sentaient toujours le besoin de parler. En fait, elles parlaient tout le temps, de n'importe quoi mais tout le temps, tout le temps, tout le temps. [...] Et le plus intéressant avec ces Iraniennes, c'est qu'on ne pouvait pas poser de questions critiques, pas du tout. On a un petit peu parlé ensemble et on leur a demandé si tout le monde pouvait faire des études en Iran et elles ont dit ‹Oui, oui›, ‹Tout le monde peut étudier librement›. Et c'est faux ! Il y a des écoles qui sont réservées aux hommes. »*

Le témoignage de Tim montre qu'il y a à la fois eu rencontre physique et non-rencontre interculturelle entre les étudiants de différentes nationalités lors de son séjour de mobilité. Il commence par nous expliquer au cours de l'entretien qu'il a rencontré différentes « cultures » lors de son séjour à l'Université d'été de Neuchâtel :

*« Und auch das Soziale, also viele neuen Kulturen kennengelernt : Italiener, viele Iranerinnen waren dort, das war sehr spannend mit denen zu sprechen. »*⁴⁴⁵ Entretien de Tim (46.40)

Lorsque nous lui demandons d'approfondir et de nous raconter des anecdotes ou de nous parler des discussions qu'ils ont eues ensemble, Tim s'aperçoit lui-même de la superficialité de ces rencontres :

*« Wenig, einfach small talks : < Was machst du ? Ich studiere... >. Aber sonst, eigentlich nicht viel. »*⁴⁴⁶ Entretien de Tim (50.05)

Au moment même où il prononce cette phrase. Tim se sent embarrassé, il semble prendre conscience de la contradiction entre ses déclarations. Il revient un peu plus tard sur le sujet et nuance : « *Man lernt die Person kennen aber vielleicht weniger die Kultur* »⁴⁴⁷ (55.20). Cette nouvelle déclaration est pour nous beaucoup plus intéressante que les deux précédentes, elle montre qu'un cheminement vient d'avoir lieu. Tous les individus ne sont pas forcément porteurs des stéréotypes culturels nationaux attendus. Tim n'a pas rencontré « des cultures » ; Tim a rencontré des individus.

Que tous nos informateurs mentionnent dans leur rapport de séjour avoir beaucoup appris au niveau interculturel n'est pas une surprise ; cela correspond aux consignes institutionnelles d'écriture du rapport. Il ne s'agit en rien d'un succès de la logique institutionnelle dans ce domaine, bien au contraire. Si certains de nos informateurs

445 « et aussi au niveau social : plein de nouvelles cultures. Il y avait des Italiens, beaucoup d'Iraniennes, c'était passionnant de parler avec eux ».

446 « Très peu, en fait, du small talk : < Qu'est-ce que tu fais ? J'étudie... >. En fait, pas grand-chose ».

447 « On rencontre une personne mais peut-être pas une culture ».

ont poussé la réflexion pour tirer une certaine valeur formative de leurs rencontres avec d'autres pratiques, dans la plupart des cas, la notion d'apprentissages interculturels a été réduite à une collection superficielle de stéréotypes, opposant le connu au nouveau, sur le mode binaire de la comparaison. Si cette comparaison peut effectivement être une base intéressante pour la réflexion interculturelle, la réflexion s'est souvent arrêtée à cette première étape, renforçant chez nos informateurs une vision simpliste et culturaliste de l'autre. Les échanges, quand ils ont eu lieu, sont souvent restés très superficiels. S'il y a effectivement eu rencontre physique de l'autre, il n'y a pas toujours eu compréhension de l'autre ni même volonté de compréhension. S'il y a eu mobilité, l'autre n'a pas été pensé pour autant.

2.3.19 La mobilité de tous les extrêmes « sans filet »

Johanna a effectué son séjour de mobilité en Afrique francophone. Elle a hésité à partir en mobilité, mais qu'en entendant parler, « *par hasard* », de la possibilité de partir à l'« *aventure* », elle a finalement choisi d'effectuer deux missions humanitaires au Burkina Faso.

celui qui revient n'est plus tout à fait la même personne : il a « goûté le fruit de l'étrangeté » et rêve de « transplanter dans les schémas anciens » certaines des nouveautés découvertes. (Murphy-Lejeune, 2003, p. 136)

Johanna revient du Burkina Faso complètement transformée et même transfigurée. Le séjour a un impact fort et bouleverse ses habitudes à tous les niveaux, comme l'illustrent divers extraits de son rapport de séjour :

- le niveau du corps : « *j'ai perdu 8 kg en 5 semaines* »
- le niveau alimentaire : « *plutôt inhabituel pour nous* » + l'anecdote du Tôt et des chenilles
- le niveau des soins corporels : « *Nous nous lavions avec un seau d'eau* »
- le niveau du privé et du public : « *On vivait en collectivité* ».
- le niveau du genre : « *c'est aussi la première fois que je me suis sentie mal dans ma peau en tant que femme* »
- le niveau de la couleur de peau : « *ils nous touchaient toujours les cheveux* »

- le niveau linguistique : « *on parle le moré* »
- le niveau économique : « *un emploi fixe est très rare* », « *ils sont pauvres* »
- le niveau de l'hygiène : « *la ville est très sale. Il y a beaucoup de déchets partout* ».
- le niveau scolaire : « *tous les enfants ne peuvent pas s'y rendre (à l'école)* »
- le niveau professionnel : « *notre pédagogie apprise ne nous servait à rien* » + « *un système qui fonctionne quand même à sa façon* » + l'anecdote du bâton et des petits cailloux
- le niveau familial : « *beaucoup d'enfants grandissent sans le soutien de leurs parents* »
- le niveau médical : « *le paludisme fait des ravages : beaucoup d'enfants en meurent* »
- le niveau affectif : « *Peut-être ai-je même trouvé l'homme de ma vie ?* »
- le niveau climatique : « *une chaleur insupportable et l'air était beaucoup trop humide* »
- le niveau du confort : « *on dormait par terre sur un matelas en mousse tout mince* » + « *des millions de cafards grouillaient à la nuit tombée* »
- le niveau de l'infrastructure : « *une espèce de cabane sans isolation* »
- le niveau de l'endurance : « *j'ai tenu le coup sur le chantier* »
- le niveau des représentations interculturelles : « *une fausse image des Africains* »
- le niveau identitaire : « *ma vision de la vie a complètement changé* »

La liste est encore loin d'être exhaustive. Johanna a vécu une mobilité de tous les extrêmes, une mobilité véritablement radicale. Il y a eu déplacement physique ; il y a eu déplacements identitaires ; il y a eu davantage encore. Johanna résume elle-même très bien ces bouleversements en conclusion de son rapport : « *L'expérience (du stage en Afrique) est enrichissante et peut même changer la vie* ». Nous savons d'ailleurs que la vie de Johanna a bel et bien changé suite à son séjour de mobilité. Sa relation avec le jeune Burkinabé est devenue très officielle. Celui-ci a fini par venir vivre en Suisse et, après de multiples difficultés administratives, ils sont aujourd'hui mariés. On est loin dans le cas de Johanna de la mobilité « Erasmus orgasmus »⁴⁴⁸ qui cherche à allier plaisirs de la mobilité et plaisirs sexuels ; on comprend ainsi mieux sur sa carte de langue(s) et de mobilité(s) sa représentation du français comme la langue de l'amour.

448 Voir notre étude des mobilités académiques, partie 3.

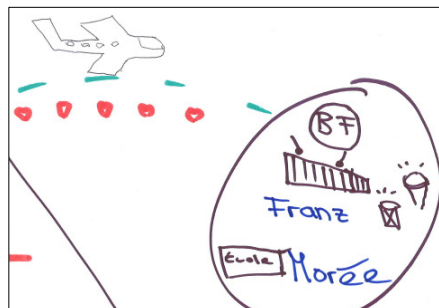


Figure 27: Mobilité et rencontre amoureuse.

Johanna a vécu une expérience en immersion dans l'altérité radicale dont les impacts ne sont pas contrôlés, ni contrôlables, par la PH IVP commanditaire du séjour. Johanna n'a pas été préparée en amont à la mobilité ni sensibilisée aux thématiques de l'interculturel. Pour faire face aux expériences fortes qu'elle vit au Burkina Faso, elle ne peut compter que sur ses propres ressources et sur ses capitaux de départ, importants dans son cas. Johanna se décrit comme bilingue, elle a toujours joué à l'interprète-médiateur entre les communautés romande et alémanique de son village. Elle était en quelque sorte suffisamment «armée» pour affronter l'altérité ce qui n'est cependant pas le cas de tous nos informateurs. La PH IVP n'offre aucune autre forme de «décapitalisation» de l'expérience que le rapport de séjour. Johanna s'est d'ailleurs appropriée cet outil et a su mettre en place des pratiques réflexives formatrices pour revisiter son expérience, ce qui n'est pas le cas de tous les informateurs.

2.3.20 Un capital de mobilité peu conscientisé

Dans le cas des enfants biculturels, la proximité familiale prend l'apparence de vacances dans la famille du parent migrateur. Même si celles-ci représentent une «grosse expérience de voyages», elles sont à peine comprises dans les expériences de l'étranger par celui qui les vit de l'intérieur. (Murphy-Lejeune, 2003, p. 67)

Lisa, Julia, Hua, et, dans une moindre mesure, également Tim et Samal ont une «grosse expérience de voyages». Dans notre fiche de

données biographiques⁴⁴⁹, la dernière section demande aux informateurs de noter :

Séjour(s) à l'étranger ou dans d'autres régions linguistiques de la Suisse (précisez la durée et la raison du séjour)

Les cinq informateurs mentionnés ci-dessus, pourtant tous pluriculturels n'y ont pas mentionné leurs séjours passés dans leur famille à l'étranger. Ces séjours n'ont tout simplement pas été considérés comme des séjours à l'étranger. Interrogés lors de l'entretien semi-directif, ils ont unanimement expliqué que cette consigne faisait pour eux uniquement référence à des séjours à buts linguistiques, par exemple dans une école de langues, ou des séjours en régions francophones uniquement. Dans cette section « Mes séjours », Julia n'oublie en revanche pas de mentionner son séjour à Neuchâtel où elle a suivi des cours de français ni Lisa de mentionner son séjour à Grenade où elle a suivi des cours d'espagnol. Si l'être humain « ne peut s'empêcher de chercher l'intention du chercheur dans son questionnement et d'y répondre » (Byram, 1997, p. 68), ces informateurs auraient-ils cherché à anticiper nos attentes ?

« Quand je vais là-bas, je suis pas touriste, tu vois. On est dans la famille ». Entretien de Lisa (1.08.00)

« ‹ Mes séjours › habe ich verstanden wie ‹ Aufenthalte ›, und nicht ‹ Ferien ›. »⁴⁵⁰ Entretien de Julia (4.30)

Vécus « de l'intérieur », ces séjours n'ont pas valeur de mobilité. Les vacances, le tourisme, les visites à la famille répondant à d'autres objectifs que l'apprentissage linguistique, ils n'ont pas été considérés.

449 Voir notre cadre méthodologique, partie 4, pour une présentation plus poussée de cette fiche.

450 Il est ici difficile d'expliquer en français la justification de Julia puisque « Aufenthalt » est justement la traduction littérale de « séjour ». En allemand, il est plus aisé de différencier « séjours » et « vacances ». Cependant, nous imaginons que Julia voulait dire : « ‹ Mes séjours ›, j'avais compris ça comme mes ‹ séjours linguistiques › uniquement et pas comme mes ‹ vacances › aussi. »

Cette anecdote nous a montré que nos informateurs ont peu travaillé leur propre biographie langagière et peu pris conscience de leur capital de mobilité.

On sait, par exemple, que les jeunes issus de l'immigration ne sont pas considérés comme des bilingues, leurs compétences en langue d'origine étant plutôt ressenties comme un handicap dans l'apprentissage du français. (Boyzon-Fradet, 1997, p. 133)

De plus, le séjour de mobilité est marginalisé au niveau institutionnel : il n'est pas valorisé ni exploité par la suite dans la formation et l'expérience de mobilité n'est pas forcément capitalisée. La mobilité ne constitue pas forcément «de l'expérience».

3. Représentations du français et futur enseignement du français

3.1 *Se représenter la suite du parcours*

À peine assise et avant même notre première question, Johanna commence son entretien par un «cri du cœur» :

«Je suis fatiguée ! Et puis je suis plus motivée du tout, à cause des études. Je sais pas, j'en ai marre maintenant, je veux aller toute seule en classe. Je veux plus faire le stage et puis quelqu'un qui te regarde, qui te contrôle, qui te dit ci, qui te dit ça. Je suis prête ! Déjà depuis longtemps... » Entretien de Johanna (3.30)

Johanna estime sa formation trop longue, elle se sent prête à enseigner dans sa propre classe. Sandra et Eveline se sentent prêtes elles aussi à passer du statut d'étudiante au statut d'enseignante. Lisa est consciente qu'une partie du travail ne s'apprend pas «en théorie» et que bien que la formation touche à sa fin, elle a encore beaucoup à apprendre :

« Et je me dis, en automne, si tout va bien, j'aurai une classe, tu vois. Et là, c'est quand même le saut dans l'eau froide⁴⁵¹. Il nous manque beaucoup de choses pour pouvoir gérer une classe, le travail administratif, tout ça, gérer les notes, gérer les parents, tu vois. Ça, faudra apprendre sur le tas. » Entretien de Lisa (1.19.10)

Samal relativise : tous les aspects du métier d'enseignant ne peuvent être couverts pendant la formation selon lui. Quel que soit le métier envisagé, il considère que l'on ne peut jamais être complètement prêt au terme d'une formation :

« Je ne me sens pas prêt mais je pense que c'est normal. Après une éducation, on ne se sent pas très parfait, parce qu'on n'a pas eu assez de stages, de possibilités de faire cela qu'on a lu, qu'on appris, qu'on ne peut pas faire cela activement dans une classe. Je trouve très bien qu'on a des stages ici. » Entretien de Samal (01.08.20)

Cinq de nos informateurs ont représenté leur future pratique de l'enseignement sur leur carte de langue(s) et de mobilité(s). Quatre de nos informateurs se questionnent sur leur future pratique, leur carte se termine par des points d'interrogation. Nos informateurs expliquent les points d'interrogation de leur carte par le fait qu'ils doivent encore se mettre à la recherche d'un poste⁴⁵² et qu'ils ne savent pas encore à quel niveau ni où ils vont travailler. S'ils envisagent tous d'enseigner et donc d'exercer le métier pour lequel ils sont formés, l'avenir reste tout de même une énigme. Si certains s'imaginent pousser davantage leur formation, Lisa par exemple n'écarte pas la possibilité d'enseigner un jour les langues au niveau secondaire. En ce qui concerne l'enseignement du français, seule Mirjam a été spécifique sur sa carte et se demande si elle enseignera le français ou non (*« Französisch unterrichten ? »*).

451 La métaphore de « sauter dans l'eau froide » en allemand correspond à celle, en français, de « se jeter à l'eau ». Nous y reviendrons.

452 Pour rappel, les enseignants suisses cherchent eux-mêmes leur place de travail. Les postes vacants sont déclarés et mis au concours, les enseignants intéressés postulent directement auprès des écoles.

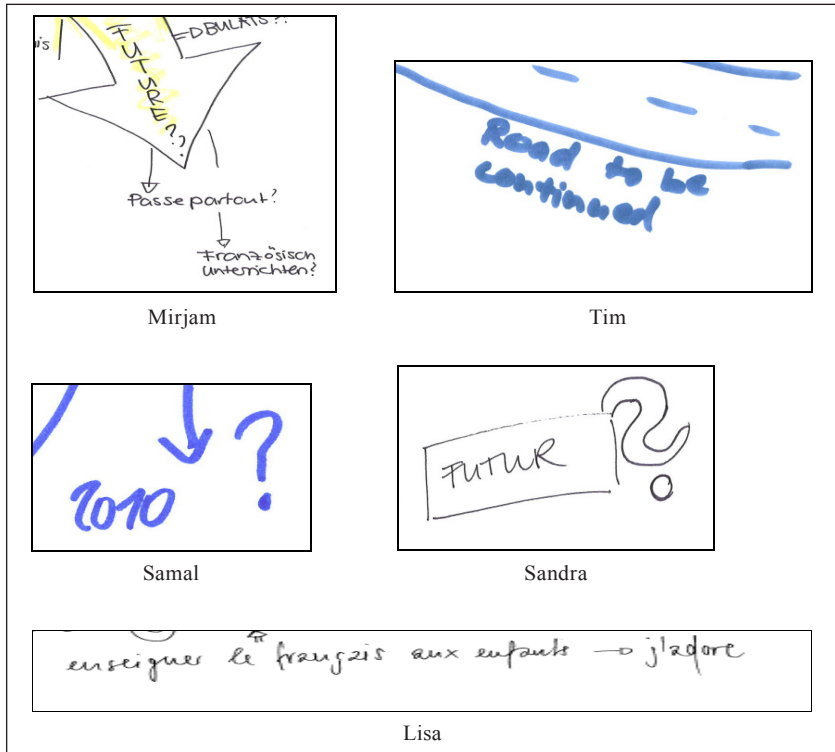


Figure 28: La future pratique dans les cartes de langue(s) et de mobilité(s).

Nous les avons interrogés sur la manière dont ils envisagent (ou non) leur future pratique. Il se dégage trois grands axes dans leurs réponses, à savoir 1) les approches didactiques concrètes que les informateurs comptent mettre en place en cours de français, 2) le choix d'enseigner ou de contourner l'enseignement du français dans leur future pratique d'enseignant du primaire, 3) les incertitudes liées au changement de politique linguistique et éducative et notamment l'introduction de *Mille feuilles*.

3.2 Enseigner de manière motivante pour convaincre les résistants

3.2.1 Utiliser ELBE et les stratégies d'apprentissage

« Mon but est que les élèves sont motivés pour le français, pas comme moi. »
Entretien d'Eveline (1.38.00)

Eveline déclare vouloir enseigner de manière à ce que ses élèves soient plus motivés qu'elle ne l'était. Elle souhaite donner à ses élèves une autre expérience scolaire du français que celle qu'elle a eue. Au contraire, Walter souhaite réinvestir un souvenir d'apprentissage des langues motivant :

« En anglais nous avons eu une chanson (il chantonne) et elle (la maîtresse) m'a dit : < Tu es un talent de langues ! > (il rit). Et après j'étais très motivé et j'ai réussi l'examen pour l'école secondaire. C'est quelque chose que je connais de ma biographie de l'école ». Entretien de Walter (1.45.00)

Nous avons vu que Lisa, Hua et Samal ont su mettre en place eux-mêmes des stratégies d'apprentissage lors de leur apprentissage du français mais que Rahel et Julia au contraire regrettent ne pas avoir su en faire autant et que leurs enseignants de langues ne leur en aient pas montrées. Rahel, Eveline, Samal, Lisa et Tim nous expliquent vouloir enseigner le français en utilisant ELBE et les stratégies d'apprentissage⁴⁵³ :

« Je suis pas cent pour cent prêt parce que je fais beaucoup de fautes mais je pense aussi qu'on comprend mieux les élèves quand ils font des fautes, pourquoi ils ont fait des fautes. Aussi ces cours qu'on a eus ici, ça m'a aidé beaucoup, avec des stratégies, parce que j'ai aussi pensé sur mes stratégies, parce qu'ils étaient très pareils. » Entretien de Samal (1.14.30)

« ELBE, alors ça, j'adore ! C'est chouette, c'est un peu la façon dont moi j'apprends les langues aussi. Je compare, je regarde : < Ah oui, ça c'est le même

453 ELBE : Éveil aux langues / Language awareness / BEggnung mit Sprachen. Voir notre présentation du contexte macro-social, partie 2, pour un approfondissement sur ELBE et les stratégies d'apprentissage dans *Mille feuilles*.

mot en français ». Aussi pour apprendre un mot avec le tronc et puis après on change le mot mais il y a toujours cette racine. C'est comme ça que j'ai appris les langues et donc, ça me correspond. » Entretien de Lisa (53.30)

«*Ich finde eben, sehr gut mit dem ... Sprach* *«Éveil aux langues», mit der Offenheit, einfach die vielen Erfahrungen, die schon da sind in vielen Klassen, dass man die wirklich nutzt. Das finde ich einen sehr sehr guten Einsatz.* »⁴⁵⁴ Entretien de Tim (1.22.39)

«*Die Fehleranalyse, das hat mir zum Beispiel sehr viel gebracht. Das hatte ich mir vorher gar nicht überlegt eben, woher kommen die Fehler...* »⁴⁵⁵ Entretien de Tim (44.30)

Ces informateurs semblent avoir été convaincus par leurs cours de français de dernière année pendant lesquels leur étaient présentés les concepts ELBE et la didactique des stratégies utilisés dans *Mille feuilles* (dorénavant *MF*). L'éveil aux langues et aux cultures ainsi que l'utilisation de stratégies semblent faire écho pour certains informateurs à la manière dont ils ont appris les langues. Ils ne prennent pas forcément de distance critique mais sont au contraire tout à fait convaincus et enthousiastes.

En travaillant avec *MF*, nos informateurs ne pourront de toute façon faire autrement que de travailler l'éveil aux langues et aux cultures et les stratégies d'apprentissage puisque que chaque «parcours» de ce manuel est organisé autour de trois types d'objectifs : objectifs en langue, objectifs interculturels et objectifs stratégiques⁴⁵⁶. Ces témoignages montrent que ces approches didactiques ont été plus intégrées par les informateurs qu'ils ne le pensent.

454 «*Je trouve très bien le... «Éveil aux langues», avec l'ouverture et que toutes les expériences qui sont déjà là dans la classe, qu'on puisse les utiliser, ça je trouve que c'est vraiment une très bonne chose*».

455 «*L'analyse des erreurs par exemple, ça, ça m'a beaucoup apporté. Avant, je ne m'étais jamais posé la question de savoir d'où venaient les fautes*».

456 Voir notre présentation du contexte macro-social, partie 2.

3.2.2 Le droit de «faire des fautes»

Nous avons dit que la plupart de nos informateurs ont vécu leurs apprentissages du français dans la peur et en particulier dans la «peur de faire des fautes». L'exactitude grammaticale et l'approche très normative, voire autoritaire, de l'enseignement du français a terrorisé plusieurs de nos informateurs. Il ressort des témoignages de Mirjam, Johanna et Rahel, une autre petite phrase qui consiste à déclarer ne pas vouloir «faire peur avec la grammaire», c'est-à-dire ne pas vouloir reproduire cet enseignement normatif du français.

«J'espère que je vais être une prof motivante. Et puis je vais pas leur faire peur avec la grammaire et tout ça.» Entretien de Johanna (01.23.50)

*«Ich denke auch, das Klassenklima spielt eine Rolle, wie man das Ganze aufbaut. Und auch, dass sich eben keine Ängste einstellen können, dass niemand Angst haben muss, etwas Falsches zu sagen, und, dass es wirklich immer wieder vermittelt wird.»*⁴⁵⁷ Entretien de Rahel (1.11.00)

Ces informatrices souhaitent dédramatiser leurs rapports à la langue. Là encore, il s'agit de se distancier de ses propres expériences d'apprentissage. *MF* a misé sur une approche dite «actionnelle» qui consiste à réaliser des tâches. *MF* met l'accent sur les processus menant à la réalisation d'une tâche. *MF* mise dans un premier temps sur le fond, la communication, plus que sur la forme, la correction. Ces témoignages sont eux aussi dans la lignée du travail avec le manuel *MF* à Berne⁴⁵⁸ qui, rappelons-le, ne donne pas de note mais seulement des évaluations formatives dans un premier temps.

457 *«Je crois aussi que l'atmosphère dans la classe est très importante, enfin la manière dont c'est présenté. Et aussi que personne ne puisse avoir peur que personne n'ait peur de dire quelque chose de faux et que ça soit régulièrement communiqué aux élèves.»*

458 Nous précisons «à Berne» parce que dans le canton du Valais, le travail avec le manuel *MF* sera évalué de manière sommative dès la 3^e classe et donnera des notes.

3.2.3 *Ne pas enseigner « une matière scolaire » mais une langue*

Nos informateurs sont nombreux à avoir vécu leurs apprentissages du français comme dissociés de la langue en tant qu'outil de communication. Walter, Eveline et Mirjam souhaitent enseigner une langue et non une matière scolaire :

« J'aimerais donner une autre relation avec la France, avec la langue aux élèves, pas cette ‹gezwungenes Französisch›⁴⁵⁹, j'aimerais bien un peu plus de ‹alltagsbezogen› ». Entretien d'Eveline (1.37.00)

Eveline souhaite enseigner une langue utilisable pour converser dans les situations quotidiennes, « *pas comme moi* » a-t-elle déjà souligné, pour signifier « pas comme je l'ai apprise moi-même ». De la même manière, Mirjam complète en expliquant vouloir enseigner un français « *brauchbar* », littéralement un français « utilisable ». Mirjam envisage d'enseigner une langue que l'on puisse utiliser au quotidien et non une langue considérée comme grammaticalement complexe et correcte qu'elle-même a dû apprendre à l'école.

3.2.4 *Réinvestir les expériences interculturelles pour lutter contre les représentations négatives des élèves*

En général, tous nos informateurs s'accordent sur le fait de vouloir montrer le français à leurs élèves sous un jour positif. Aucun ne mentionne directement les éventuelles résistances des élèves envers le français, mais tous les ont intégrées puisqu'ils se sentent investis de la mission de « convaincre » et de « motiver » leurs élèves pour le français. Cette omission, consciente ou non, montre à quel point il semble « évident » de ne pas aimer le français à l'école. S'il faut absolument convaincre et motiver, c'est que les élèves ne le sont pas à la base. Il s'agit d'un non-dit qui a son importance. Nos informateurs s'attendent à des représentations négatives du français de la part de leurs futurs élèves. Nos informateurs se les représentent comme des

459 « français forcé », « langue du quotidien ».

résistants au français qu'il va leur falloir «convertir». Pour ce faire, Eveline et Samal misent sur leurs expériences de mobilité :

« ... si je raconte à les enfants : *«Je suis allée à Montpellier, c'est déjà quelque chose assez intéressant je crois, pour les enfants.»* Entretien d'Eveline (1.34.30)

Samal souhaite mettre l'accent sur «*la culture*». Il souhaite donc, une fois de plus, prendre le rôle de médiateur – interprète. Ce réinvestissement des expériences interculturelles souhaite ainsi être mis au service de l'amélioration du rapport au français. Nous rappelons à ce sujet qu'il s'était donné comme mission lors de son stage de réussir à motiver une classe décrite comme «détestant le français»⁴⁶⁰.

Hua note dans son rapport de stage pratique d'enseignement du français que la résistance des élèves face au français est une «*une attitude très répandue*». Walter nous raconte que lors de son premier échec à l'entrée du séminaire alors que ses parents lui proposaient d'aller passer une année en Suisse romande, ses copains ont tenté de le dissuader : «*J'avais eu beaucoup des copains, ils dit : «Français? Ouh, arrête!»*» (01.54.00). Finalement, le français est perçu comme la langue qu'il est «normal» de ne pas aimer. Tim nous le dit d'ailleurs :

«*Also, bei uns war es normal, dass man Französisch nicht mag.*»⁴⁶¹ Entretien de Tim (16.20)

Même Sandra, qui aime le français, a tout à fait conscience de cette norme puisqu'elle se décrit elle-même comme «*bizarre*» :

«*Les langues sont très importantes pour moi. C'est comme une passion pour moi, surtout le français. Pour beaucoup de gens, ça fait bizarre, parce qu'ils détestent le français et puis moi, vraiment j'aime le français.*» Entretien de Sandra (3.00)

460 Voir notre section 2.2.2 «Le stage comme lieu-pivot», partie 5.

461 «*Ben, chez nous c'était normal de ne pas aimer le français.*»

La passion de Sandra pour le français est hors norme. Quand Johanna demande à ses collègues de la PH IVP pourquoi ils n'aiment pas le français, « *ils disent qu'ils savent pas, que c'est comme ça.* ». Il s'agit d'une « *évidence invisible* »⁴⁶² : les Suisses alémaniques n'aiment pas le français. Bien que personne ne soit à même d'en expliquer la cause, cela semble être une évidence. Lisa tente d'approfondir :

« Les gens, ils aiment pas le français. Parce qu'ils ont peur et parce qu'ils se sentent pas à la hauteur donc forcément, ils aiment pas. » Entretien de Lisa (1.33.30)

Pour Lisa, c'est le manque de maîtrise de la langue qui est en cause. Le fait d'aimer ou pas le français serait lié à des compétences. Lisa sous-entend elle aussi qu'il est normal, « *forcément* », que les Suisses alémaniques n'aiment pas le français puisque n'ont pas de bonnes compétences en français.

3.2.5 *Entre vision idéaliste et vision réaliste de l'enseignement*

Tous ceux de nos informateurs qui envisagent d'enseigner le français se voient comme des médiateurs en charge d'une mission. Ils souhaitent faire aimer la langue à leurs élèves, les encourager à s'exprimer à l'oral, utiliser des méthodes variées et présenter des contenus pertinents qui fassent le pont entre l'école et la vie. Nous retrouvons là une vision idéaliste de l'enseignant charismatique, telle que nous l'avons étudiée dans notre cadre théorique :

*« Gute Lehrperson [...] (kann) die Schüler und Schülerinnen vermitteln, wofür man lernt [...] und zeigen, es ist eben notwendig in die Schule zu gehen, und dass es auch Spass macht, in die Schule zu gehen. »*⁴⁶³ (Fiechter, et al., 2004, p. 78)

462 L'expression est de R. Carroll (Carroll, 1987).

463 Il s'agit non pas ici des propos des auteurs mais d'extraits d'entretiens menés par les auteurs : « *Un bon enseignant ... (peut) montrer aux élèves à quoi ça sert d'apprendre [...] et pourquoi c'est obligatoire d'aller à l'école et aussi que c'est chouette d'aller à l'école.* »

Walter adhère tout à fait à ces descriptions. Entre optimisme et naïveté, l'enseignement aurait ainsi pour but de montrer aux élèves à quoi servent les connaissances et à les motiver à apprendre.

« J'aimerais enseigner que la vie est belle, qu'on apprend pour une belle vie. »
Entretien de Walter (1.28.00)

Si Walter est un idéaliste, il a tout de même pris conscience du pouvoir symbolique des langues. Lui qui auparavant citait au cours de l'entretien les capitaux de *« Monsieur Bourdieu »*, considère les langues comme un capital important dans le monde d'aujourd'hui.

« J'aimerais enseigner le français que les enfants réalisent : < Ah, la langue c'est un profit, un profit personnel >. La langue, ça ouvre aussi des portes. Je réalise ça avec les requérants⁴⁶⁴, si les jeunes hommes apprennent la langue, ça ouvre la porte. Je dis toujours, pour trouver un travail, pour intégration, tout ça ! Et je crois, je suis positif de présenter ça les enfants que le monde est ouvert et avec la langue, elle est plus ouverte. » Entretien de Walter (01.38.30)

Walter souhaite montrer que les langues sont des clés qui ouvrent des portes et permettent aux élèves d'accéder au monde. Paradoxalement, nous savons que pour lui le français n'a pas été une clé qui ouvre des portes. Bien au contraire, le français lui a fermé la porte (pour reprendre sa métaphore) à trois reprises. Plus que nos autres informateurs, Walter est conscient que la maîtrise ou la non maîtrise d'une langue peut représenter un enjeu de taille. Il sait d'expérience qu'une langue maîtrisée est une valeur ajoutée mais qu'une langue non maîtrisée est un handicap aux ambitions personnelles. L'école représente pour lui le lieu de l'acquisition des capitaux permettant d'accéder à *« une belle vie »*.

464 Pendant ses études, Walter travaille toujours dans un centre pour requérants d'asile.

3.3 Le choix d'enseigner, ou pas, le français

3.3.1 Les inconditionnels du français

Pour trois de nos informateurs, Lisa, Sandra et Johanna, c'est certain, la future pratique de l'enseignement sera liée à l'enseignement du français. Elles nous déclarent pendant l'entretien :

«Moi, j'aimerais bien enseigner le français. Absolument!» Entretien de Johanna (40.30)

«Alors pour le français, oui, j'ai hâte! Et je suis en train de regarder pour des places de travail. Il faut en tout cas qu'il y ait du français, parce que c'est là que je vais pouvoir aussi faire des points par rapport à la concurrence. Ils cherchent des fois des gens qui sont très axés sur les langues étrangères.» Entretien de Lisa (1.32.30)

«Moi, je me réjouis vraiment. Pour moi ça serait un peu le rêve d'enseigner le français dans ma classe et puis aussi dans la classe parallèle par exemple. Un poste comme ça, ça serait idéal! Pour moi ça serait vraiment très bien.» Entretien de Sandra (1.05.00)

Sandra a grandi à proximité de la région francophone, ses compétences en français sont excellentes; Lisa et Johanna se déclarent «bilingue». Ces trois informatrices veulent coûte que coûte enseigner le français. Nous identifions sans surprise une articulation (anticipée) entre compétence et aisance en français et représentations positives (et même enthousiastes) d'une future pratique de l'enseignement du français.

Lisa mentionne par ailleurs la concurrence⁴⁶⁵ et estime que son français est un capital qui lui permettra de se «distinguer», au sens bourdieusien. Elle sous-entend que le fait d'être forte et volontaire dans l'enseignement du français est assez rare pour la distinguer et constituer un avantage lors de la recherche d'un emploi.

465 Les enseignants suisses se cherchent eux-mêmes un poste de travail. Ils font actes de candidatures auprès des écoles.

3.3.2 Les « non compétents » ou l'échec de la formation en français

Parmi nos informateurs en fin de formation, deux ne souhaitent pas du tout enseigner le français. Il s'agit de Tim et Julia :

*« Ich wäre froh, wenn ich nicht Franz unterrichten müsste. [...] Ich glaube, ich bin einfach nicht kompetent genug. Ich kann nicht dahinter stehen. [...] Ich glaube nicht, dass ich es allein schaffe, gut Französisch zu unterrichten. »*⁴⁶⁶
Entretien de Julia (2.13.55)

*« Vielleicht habe ich Angst davon, Französisch zu unterrichten, weil ich das Gefühl habe, ich kann für die Schülerinnen und Schüler das nicht bieten, was nötig wäre. [...] Ich frage mich einfach, was ist dann der Sinn, wenn ich Französisch unterrichte, oder? Ist das gegenüber den Schülerinnen und Schülern fair? »*⁴⁶⁷ Entretien de Tim (27.30)

Ces deux informateurs argumentent de la même manière. Ils ne se sentent pas compétents en langue et ne pensent pas pouvoir donner un enseignement de qualité en français. Tim ajoute même que malgré son séjour de mobilité et son stage pratique d'enseignement, *« diese Unsicherheit geht nicht weg »*⁴⁶⁸ (01.01.30).

Dans les deux cas, nous avons à faire à des informateurs aux origines sociales modestes, plurilingues mais dont nous avons vu qu'ils n'ont pas réussi à capitaliser ni à faire fructifier leur plurilinguisme, qu'ils sont faibles en français que leur stage pratique d'enseignement du français n'a pas été concluant et ne les a pas rassurés, qu'ils ont été peu exposés aux milieux francophones que leur quatre semaines de mobilité au cours d'été de Neuchâtel ne leur a pas permis de se confronter à l'altérité ni de remettre en question leurs pratiques. La

466 *« J'aimerais vraiment ne pas avoir à enseigner le français. Je crois que je ne suis tout simplement pas assez compétente. Je ne suis pas du tout sûre de moi. Je ne crois pas être capable de donner un bon enseignement du français. »*

467 *« Peut-être que j'ai peur d'enseigner le français parce que j'ai le sentiment que je ne peux pas offrir aux élèves ce dont ils ont besoin. Moi je me demande si ça aurait du sens que j'enseigne le français, hein? Est-ce que ce serait vraiment juste pour les élèves? ».*

468 *« le sentiment d'insécurité ne part pas ».*

formation en français de la PH IVP n'a pas fonctionné : c'est un échec dans les deux cas. Ni Julia ni Tim n'envisagent d'enseigner cette matière pour laquelle ils sont pourtant théoriquement habilités. On sait que Tim souhaite retourner à Lucerne. Quant à Julia, elle nous explique qu'elle ne posera tout simplement pas sa candidature à un poste qui comporte du français.

3.3.3 Les stratégies pour contourner l'enseignement du français

Pour six de nos informateurs, Walter, Hua, Mirjam, Rahel, Eveline et Samal, l'enseignement du français est une possibilité envisageable mais n'est pas recherché. Les enseignants postulant eux-mêmes aux postes qui les intéressent, il est tout à fait possible de choisir d'enseigner ou de ne pas enseigner le français. Il suffit par exemple de ne postuler qu'aux offres qui correspondent à ses souhaits. Du niveau maternel jusqu'à la 2^e classe, le français n'est pas enseigné. En enseignant à ces niveaux-là, les informateurs sont assurés de ne pas enseigner le français. C'est le cas de Hua :

« Je suis motivée de l'enseigner mais j'aime travailler avec les élèves de première et seconde classes et là on n'a pas encore de français. » Entretien de Hua (1.08.40)

Il existe aussi d'autres moyens de ne pas enseigner le français. Tim par exemple est originaire du canton de Lucerne où les politiques linguistiques et éducatives sont différentes de celles de Berne : l'anglais, et non le français, y est la première langue étrangère obligatoire enseignée à l'école primaire.

*« Ich gehe wahrscheinlich zurück nach Luzern jetzt zum Unterrichten. »*⁴⁶⁹
Entretien de Tim (1.11.00)

Même s'il se défend de retourner dans son canton d'origine pour éviter d'avoir à enseigner le français *« das ist nicht ein Grund, jetzt zu*

469 *« Je vais probablement retourner à Lucerne maintenant pour enseigner ».*

wechseln »⁴⁷⁰ (1.11.40), le témoignage de Tim nous montre une autre manière de contourner le français : changer de canton.

Mirjam ne tient pas particulièrement à enseigner le français. Elle sait qu'il se pratique souvent parmi les enseignants des échanges de matières :

*« Wenn es Jemanden hat in der Schule, der eben sehr gut Französisch spricht und sich auch sicher fühlt, wäre es für mich sicher eine Option, das abzutauschen, weil ich finde, für die Schüler ist es wichtig, dass sie Jemanden haben, der wirklich die Sprache beherrscht, und der sich kompetent fühlt, und das ist bei mir so mittelmässig. Wenn es jemanden hat, der besser kann, dann sollte er das machen, unbedingt! »*⁴⁷¹ Entretien de Mirjam (43.50)

Julia aussi mentionne dans le cadre de l'entretien ces compromis qui consistent à échanger les matières entre enseignants de classes différentes au sein d'un même établissement :

*« Ich wäre froh, wenn Irgendjemand im Kollegium sagen würde: ‹ Ich unterrichte nicht sehr gern Deutsch ›, dann wurde ich Deutsch geben und sie bei mir Franz, das wäre die perfekte Lösung für mich. »*⁴⁷² Entretien de Julia (02.13.00)

Cette « *solution parfaite* » à laquelle Julia fait référence correspond à un « arrangement » (Goffman, 1977/2002). Cet « arrangement » nous montre qu'il est tout à fait possible de contourner le français au-delà de la formation. Il s'agit là d'un accord amiable qui permet d'éviter d'enseigner une matière qui ne plaît pas et de pouvoir, à l'inverse, enseigner davantage une matière qui plaît. Nos informateurs sont

470 « *ça n'est pas la raison pour laquelle je change* ».

471 « *Si justement il y a quelqu'un dans l'école qui parle très bien français et qui se sent plus sûr, pour moi ce serait une option d'échanger. Je trouve que pour les élèves c'est important d'avoir quelqu'un qui maîtrise la langue et qui se sent compétent et moi je suis plutôt moyenne. S'il y a quelqu'un de meilleur alors qu'il le fasse, c'est clair!* ».

472 « *Je serai contente s'il y avait parmi les collègues quelqu'un qui disait: ‹ je n'aime pas trop enseigner l'allemand ›, comme ça je pourrais donner ses cours d'allemand et il donnerait mes cours de français. Ce serait la solution parfaite.* »

conscients que ces pratiques sont courantes au sein des établissements et ce, notamment, dans les écoles relativement importantes. Certains envisagent dès la formation, c'est-à-dire avant même d'essayer, d'y avoir recours pour contourner le français. Cette pratique est complètement intégrée par nos informateurs.

3.3.4 *Des généralistes finalement spécialistes*

Nous avons montré qu'il est possible pour certains enseignants dits «généralistes» du primaire de n'enseigner au final que deux ou trois matières, c'est-à-dire d'être en pratique des enseignants «spécialistes» de ces matières. La frontière entre «enseignants généralistes» et «enseignants spécialistes» est floue. Il s'agit d'un nouvel écart entre discours et pratiques. Institutionnellement, les enseignants du primaire ne sont formés qu'à être des généralistes alors que dans la pratique nombre d'entre eux sont ou se destinent à être des spécialistes.

Ces accords amiables peuvent toucher en théorie toutes les matières, cependant, en pratique, c'est le français qui est la matière le plus souvent échangée et qui fait une nouvelle fois exception. C'est ce à quoi Sandra faisait référence lorsqu'elle disait plus haut vouloir «*enseigner le français dans ma classe et puis aussi dans la classe parallèle*». On comprend alors mieux ce que Lisa évoquait en disant «c'est là que je vais pouvoir aussi faire des points par rapport à la concurrence. Ils cherchent des fois des gens qui sont très axés sur les langues étrangères». Son français constitue selon elle une valeur ajoutée à sa candidature. Lisa est consciente qu'en faisant partie de la minorité des enseignants du primaire à être volontairement «*axée sur les langues*», elle peut se distinguer pour obtenir un poste qui lui plaît. Nous savons d'ailleurs que Lisa enseigne aujourd'hui et depuis l'obtention même de son diplôme, dans une école au sein de laquelle elle n'a à charge que les cours de français et les cours d'anglais de toutes les classes de l'école. Lisa n'est pas enseignante généraliste, bien que fût à cela qu'elle était formée. Elle est en fait spécialiste de langues et cultures, bien qu'elle n'en ait pas reçu la formation.

On voit une nouvelle fois que les individus prennent en charge ce qui n'a pas été prévu par les voies institutionnelles. Ainsi, les différents accords amiables mis au jour servent une nouvelle fois à auto-réguler le système et à en contourner les éventuels désagréments. Les collègues bricolent leurs «arrangements» à l'interne et tous se considèrent satisfaits de cette transaction non officielle.

3.4 Les incertitudes liées à la situation de transition

Des changements curriculaires sont prévus en ce qui concerne l'enseignement du français à l'école primaire alémanique bernoise. Le fait d'être formé pour l'enseignement avec le nouveau manuel est crucial pour trouver un poste de travail puisque, nous l'avons expliqué, on ne peut enseigner avec *MF* que si l'on a suivi une formation pour ce manuel. Les manuels n'étant pas disponibles plus tôt, la PH IVP ne propose pas encore de formation intégrale à *MF* à l'époque de notre recueil de corpus. Tous les étudiants terminant leur formation, ainsi que tous les enseignants en poste dans le canton, doivent compléter leur formation par une formation complémentaire à l'Institut de formation continue de la PHBern *Institut für Weiterbildung*, pour pouvoir enseigner avec *MF*⁴⁷³. Mirjam a bien conscience d'être au cœur de la transition :

*« Weil wir gerade in diesen doofen Wechseln drin sind, und auch die Bücher, also die Lehrmittel, zum Teil gar nicht draussen sind! Das ist so ein bisschen blöd. »*⁴⁷⁴ Entretien de Mirjam (34.10)

473 Nous l'avons vu dans notre présentation du niveau meso-social, l'Institut de la formation continue *Institut für Weiterbildung* de la PHBern a mis sur pied un vaste programme de cours pour habilitier les enseignants à l'enseignement avec *MF*: remise à niveau en langue, travail du concept C1*, cours de didactique intégrée, etc.

474 *« Parce qu'on est vraiment en plein dans ce changement idiot et même les livres, enfin les manuels, ne sont pas encore sortis ! C'est un peu débile ».*

Julia est fataliste. Elle considère que les étudiants de sa promotion n'ont pas eu de chance de faire leur formation à ce moment-là :

«Ich glaube, es gibt eine sehr grosse Umbruchstimmung im Französisch. Wir hatten ein wenig Pech»⁴⁷⁵. Entretien de Julia (2.23.18)

Julia parle d'une atmosphère de contestations du français au sein de l'institution à cause de ces transitions. Les étudiants sont mécontents et se rebellent, ce qui explique les situations de crises et de pression décrites dans notre présentation du contexte. Nous allons voir que cette transition est très présente dans les récits et qu'elle est systématiquement décrite de manière négative par nos informateurs.

3.4.1 La métaphore de l'eau froide

Si Lisa se sent prête à enseigner le français, elle considère tout de même que devenir enseignante représente un «saut dans l'eau froide»⁴⁷⁶, c'est-à-dire comporte une part de risque. L'enseignement du français avec *MF* correspond pour plusieurs de nos informateurs à une prise de risques :

«Je vais essayer. Maintenant j'ai fait mes études et c'est pour cela, alors on doit essayer. Et quand on connaît ma biographie, on voit que c'était toujours comme ça avec l'eau froide et je pense, j'essaye encore une fois et encore une fois. Il n'y a personne qui est parfait. On doit être un peu léger, on doit faire des fautes pour apprendre, on ne doit pas être parfait. Les élèves ce sont aussi des hommes, c'est normal comme ça.» Entretien de Samal (1.12.10)

Samal tente de relativiser mais il est conscient que l'enseignement du français peut être problématique. Il sait également que ses compétences en langue ne sont pas irréprochables mais a suffisamment confiance en ses compétences didactiques pour s'adapter au nouveau manuel.

475 *«Je crois qu'il y a une forte ambiance de révolte en ce moment avec le français. On n'a pas eu de chance».*

476 Pour rappel, la métaphore de «sauter dans l'eau froide» en allemand correspond à en français à «se jeter à l'eau».

3.4.2 Les aménagements institutionnels

Tous nos informateurs sans exception nous font part de leurs incertitudes concernant l'enseignement avec le manuel *MF*.

« *Ich komme mit diesem Buch nicht so ganz daraus, wie das aufgebaut ist.* »⁴⁷⁷
Entretien de Julia (2.10.19)

« *Et maintenant avec cet Mille feuilles tout est un peu autre et ce n'est pas encore visualisé, ce n'est pas encore formé dans ma tête.* » Entretien de Walter (1.08.00)

« *Je n'ai pas encore une... keine klare Vorstellung, wie der Unterricht mit Mille feuilles ablaufen soll.* »⁴⁷⁸ Entretien de Hua (1.11.20)

Dans l'ensemble, tous nos informateurs regrettent de ne pas avoir pu travailler davantage avec *MF* durant leur formation. Si pour Mirjam, Sandra, Julia ou Johanna, il s'agit d'un défaut de la formation à la PH IVP : « *Je dois l'apprendre moi-même et aussi avec les cours Passe-partout de formation continue.* » Entretien de Johanna (40.30), Walter estime, quant à lui, qu'il est seul responsable. Il nous explique honnêtement qu'il ne s'est pas donné la peine d'entrer dans ces approches didactiques :

« *Je me pas encore assez investir freiwillig*⁴⁷⁹, *aber, volontairement, comment ça marche ou comment on veut exactement travailler avec cet livre. Mais c'est moi qui n'ai pas fait cet effort encore. Là, je parle personnel... il y a des filles qui sont prêtes ici, très prêtes.* » Entretien de Walter (01.06.30)

En 2010/2011, année du recueil de nos corpus, il règne pour nos informateurs un certain flou au sujet du manuel qui n'existe pas encore dans sa forme définitive, ainsi qu'au sujet des approches didactiques qui lui sont liées. Le français est en pleine mutation à l'école primaire et nos informateurs sont préoccupés. Le français est sur le point de

477 « *Vraiment, j'ai du mal à comprendre comment ce manuel est construit* ».

478 « *pas de vision claire, de la manière dont l'enseignement avec Mille feuilles se déroule* ».

479 *volontairement.*

faire peau neuve également à la PH IVP et leurs récits font état de cette situation de transition liée au français à tous les niveaux. Dans quelle mesure l'institution a-t-elle alors soutenu les étudiants et tenté de répondre à leurs préoccupations pour faire face à cette situation ? Comme Mirjam, nos informateurs sont nombreux à mentionner le cours *Übung*, transformé à l'occasion de cette transition en cours de présentation des objectifs de *Passepartout* et de *MF* et permettant d'alléger par la suite la formation continue⁴⁸⁰.

*«Im Französisch, wir haben jetzt diese Übung. Die finde ich sehr spannend, weil es wirklich zum ersten Mal um dieses Passepartout geht.»*⁴⁸¹ Entretien de Mirjam (1.27.40)

Ce cours constitue la manière dont l'institution a répondu aux préoccupations de nos informateurs. Nous avons déjà vu qu'il arrive cependant selon eux, *«un peu tard»* dans la formation⁴⁸². On comprend également mieux pourquoi selon des sondages internes, le français représente pour les étudiants de la PH IVP, la matière pour laquelle ils se sentent le moins bien préparés.

Nous voyons ici les effets de la dimension temporelle : cette plainte de la part des acteurs est nouvelle et en lien avec le contexte de transition des politiques. Ainsi, les témoignages de nos informateurs sont très fortement ancrés dans la situation et traduisent des incertitudes liées à une situation de transition. Si l'on se fie au nombre impressionnant d'articles de presse parus au sujet de *Passepartout* et de *MF* à cette époque, on se rend compte que les incertitudes et les critiques sont largement répandues hors de la profession enseignante. En tant premièrement que membres de la communauté Suisse alémanique concernés par ces changements et deuxièmement, en tant que futurs utilisateurs de ce manuel, il n'est

480 Voir notre présentation du contexte meso-social, partie 2.

481 *«En français, on a ce cours (Exercice). Je trouve ça passionnant parce que c'est la première fois que l'on parle vraiment de Passepartout.»*

482 Voir dans cette partie 5 «La formation des enseignants du primaire : plusieurs niveaux d'«entre-deux» et en particulier le sous chapitre «Le manque de cohérence dans la formation en langues».

pas étonnant que les étudiants sur le point d'entrer dans la vie active, expriment avec passion ce que «l'homme de la rue» semble lui-même exprimer.

Toutefois, dans leurs représentations de l'enseignement du français, ce sont justement les stratégies d'apprentissage, ELBE, l'interculturel, l'accent mis sur la communication et non sur la correction de la langue. Toutes relèvent des approches didactiques de *MF* que nos informateurs ont, semble-t-il sans le savoir, déjà complètement intégrées. Nous voyons là un écart entre les représentations de nos informateurs de leurs propres compétences didactiques, dont ils doutent, ainsi que celles d'une situation de transition qui les préoccupe et leurs représentations d'un enseignement du français, qui révèlent des compétences didactiques en accord complet avec la situation de transition. Nos informateurs semblent finalement mieux armés didactiquement qu'ils ne le pensent pour affronter la nouvelle situation du français.

Partie 6

Synthèse et propositions d'interprétation

L'anthropologue doit se faire interprète [...]. Il produit à l'usage de ses lecteurs une interprétation de ses propres interprétations. (Sperber, 1989/1997, p. 141)

Dans cette partie de notre travail, nous allons passer à un deuxième niveau d'analyse des récits d'expériences de nos informateurs, le nôtre, c'est-à-dire à l'interprétation des interprétations. Nous avons organisé cette partie de manière à remettre en perspective les implications de nos interprétations aux niveaux micro-, meso- et macro-sociaux. Dans l'interprétation des processus en jeu, ces contextes sont interdépendants. L'ordre dans lequel ils apparaissent ne rend pas toujours compte des dynamiques qui s'exercent entre ces niveaux, mais témoigne de notre volonté de prendre progressivement du recul par rapport aux parcours de nos informateurs afin de mieux dégager la perspective «orchestrale» (Winkin, 1996/2001).

Dans cette partie, nous allons nous éloigner des contenus expérimentiels des récits de nos informateurs et tenter de mettre au jour les contenus conceptuels que ces récits nous livrent. Cette phase correspond à notre analyse des phénomènes observés. En abordant ce travail de théorisation et d'ouverture à un questionnement plus global, «la modélisation des phénomènes émergents» (Paillé & Mucchielli, 2008/2012, p. 397), nous serons parfois amenée à réexaminer notre problématique et nos ancrages scientifiques.

1. La perspective micro-sociale ou la contrainte

1.1 *L'apprentissage du français vécu comme une contrainte institutionnelle*

Cette langue, je ne l'ai pas choisie. Elle m'a été imposée par le sort, par le hasard, par les circonstances. (Kristof, 2004, p. 55)

Comme nous l'avons annoncé dans notre cadre méthodologique, nous avons prolongé le travail d'analyse thématique des thèmes principaux par les premières étapes de l'analyse par catégories conceptualisantes. Ainsi, nous repérons la catégorie, anticipée, du «français comme contrainte institutionnelle» dont nous schématisons les propriétés et conditions d'existence dans le tableau ci-dessous :

définition	Le français est perçu comme une matière scolaire imposée et non voulue. Son apprentissage scolaire est vécu comme détaché de la langue de communication.
propriétés	<ul style="list-style-type: none"> – le français est une matière scolaire obligatoire – son statut est contesté – le français est une matière participant à la sélection institutionnelle
conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> – des politiques linguistiques et éducatives qui imposent l'enseignement du français comme première langue étrangère au primaire à tous les élèves – des examens de français qui permettent une sélection des élèves

Figure 29: Le français comme contrainte institutionnelle.

Nous avons vu dans notre cadre théorique que les représentations ont deux niveaux de fonctionnement: un noyau central stable et des systèmes périphériques en évolution (Abric, 1989/1997). Le fait que le français soit une contrainte institutionnelle constitue un des éléments fondateurs des représentations du français, c'est un élément stable. Le français est une matière scolaire obligatoire qui est imposée aux

élèves bernois. Ce choix est contestable. Il est d'ailleurs contesté par certains futurs enseignants du primaire, puisque d'autres cantons de Suisse alémanique ont fait d'autres choix de politiques linguistiques et éducatives. En tant que langue sélective, le français représente une «épée de Damoclès» qui rappelle en permanence aux futurs enseignants que l'école est structurellement pensée pour opérer une sélection et classer les individus, notamment au niveau scolaire secondaire. Son apprentissage angoisse et la souffrance à partir du secondaire ou tout du moins met certains en situation de forte insécurité et ce, malgré de bons résultats dans certains cas. La contrainte institutionnelle du français est vécu comme une véritable violence symbolique (Bourdieu & Passeron, 1970). Les représentations, souvent dévalorisantes, que se font les apprenants de leurs propres compétences influencent fortement leur estime de soi. Les stratégies personnelles développées sont alors diverses et peuvent prendre la forme du blocage ou du contournement.

Ces propositions d'interprétations viennent confirmer notre intuition d'enseignante qui était à l'origine de ce travail de recherche. Il y a bien une crispation à l'encontre du français, en particulier lorsqu'il est rencontré en contexte institutionnel. Nous osons alors l'hypothèse d'interprétation suivante: les futurs enseignants du primaire se représentent l'apprentissage du français à la PH IVP, formation pourtant volontaire, de la même manière que l'apprentissage du français à l'école obligatoire. De par son plan d'études, le français y est aussi une matière imposée et une matière de sélection. Les futurs enseignants sont renvoyés à leur statut d'«apprenants». La PH IVP prend alors le relais des écoles pour les représentations du français en tant que contrainte institutionnelle et pour les conséquences, notamment la peur, qu'avait engendrées le contexte scolaire.

1.2 *Quand de mauvaises compétences en français représentent un obstacle*

Le français peut potentiellement représenter un obstacle si les compétences en langue exigées aux niveaux politique et institutionnel ne sont pas atteintes. Or, il semble que cela soit le cas d'un très grand nombre d'élèves au niveau scolaire puis d'étudiants au niveau de la formation à la PH IVP. Les résultats aux tests et examens de langue montrent qu'une grande partie des étudiants n'ont le niveau de langue requis ni à l'entrée en formation ni au terme de leur deuxième année de formation. Ce sont bien les compétences en langue, en tout cas celles évaluées par l'institution (il y en a d'autres), qui posent principalement problème. Les compétences en langue des étudiants sont en deçà des exigences. Cela renforce les sentiments de peur liés à cette matière et qui influence de manière négative les représentations du français et de soi en tant qu'apprenant.

En prolongeant les regroupements thématiques que nous avons effectués en fonction des «situations/actions/événements tirés de notre corpus» (Xie, 2008, p. 130), nous voyons émerger du terrain une catégorie conceptualisante que nous n'avions pas anticipée, celle du français représenté en tant qu'obstacle. Nous en schématisons les propriétés et conditions d'existence dans le tableau ci-dessous :

définition	Il faut de bonnes compétences institutionnelles en français pour suivre la formation professionnelle désirée et obtenir un diplôme.
propriétés	<ul style="list-style-type: none"> – le français est une matière obligatoire dans la formation professionnelle envisagée – de mauvaises compétences en français sont rédhibitoires – franchir ou détourner l'obstacle est difficile, se fait dans la douleur
conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> – des politiques linguistiques et éducatives imposent le français comme langue de sélection pour accéder à la formation ou au diplôme envisagés – de très nombreux apprenants sont très faibles en français – faire des progrès en langue nécessite un travail de longue haleine qui n'est pas toujours récompensé

Figure 30: Catégorie conceptualisante de l'obstacle.

Le français Le fait que le français soit un obstacle potentiel à l'orientation professionnelle constitue un élément stable et fondateur du noyau central des représentations du français. Si les représentations sociales engendrent des représentations sociales et les auto-légitiment, alors la représentation du français en tant que contrainte institutionnelle engendre la représentation du français en tant qu'obstacle potentiel, représentation légitimée à son tour par les échecs des individus en formation. Nous l'observons dans plusieurs cas : le français représente un obstacle au moment du choix de formation professionnelle, malgré l'apparente bonne volonté mise en œuvre.

Le français est représenté de manière récurrente comme un obstacle potentiel à l'obtention du diplôme d'enseignant. Pour faire face ou bien contourner cet obstacle, les étudiants mettent en place des stratégies individuelles et collectives tels que l'opportunisme, la triche, l'instrumentalisation de la mobilité, etc.

1.3 Les expériences d'apprentissage comme lieu-pivot des représentations

Le français est ressorti tour à tour dans les expériences d'apprentissage comme une matière scolaire, une matière sélective, une langue de communication, une difficulté, une contrainte institutionnelle, un capital culturel, un capital national, une langue rebelle, un bourreau, la métaphore de l'ascension en haute montagne et un obstacle. Toutes ces représentations du français ont pour point commun d'être en lien avec les lieux d'apprentissage de la langue. Les expériences institutionnelles d'apprentissage du français et en particulier l'école, représentent un lieu-pivot dans les processus de construction de ces représentations.

Certains ont eu de bonnes expériences scolaires des langues, voient un sens dans ces apprentissages, et réinvestissent leurs connaissances du vocabulaire et de la grammaire. D'autres se souviennent d'avoir été complimentés et encouragés, etc. En revanche, certains ont de moins bons souvenirs : ils se sont ennuyés, ont trouvé les dialogues du manuel *Bonne chance* ennuyeux et absurdes, n'ont jamais parlé, ont

eu de mauvais enseignants, etc. L'apprentissage du français a souvent été vécu dans « la peur de faire des fautes » rappelant par là le caractère contraint et sanctionnant de cet apprentissage. Les expériences de l'apprentissage du français vécues comme positives ou négatives sont revisitées dans les récits et permettent de se positionner par rapport à elles pour se représenter un éventuel enseignement du français.

1.4 Des articulations entre représentations, compétences et capitaux

Contrairement à ce que montrent certaines études, les apprenants issus de familles plurilingues n'ont pas forcément une attitude plus favorable que les autres à l'encontre de l'apprentissage du français. Les représentations du français ainsi que les représentations de leurs propres compétences en français ne sont pas, en soi, plus positives chez les apprenants plurilingues.

Certains témoignages confirment une idée reçue : les Suisses alémaniques changent de langue tendanciellement plus souvent que les Suisses romands lors d'échanges entre les deux communautés. Cela veut-il dire pour autant que ce changement se fasse de gaité de cœur ? « *Les résistances observées à l'apprentissage de la langue partenaire, surtout du côté romand par rapport à l'allemand* » (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p. 100)⁴⁸³. Nous aimerions revenir sur cette idée reçue que ce sont « *surtout du côté romand* » que les réticences sont fortes, nos analyses tendant à nuancer ce propos. Nous observons des crispations fortes à l'encontre de l'apprentissage du français et il semble difficile de le comparer avec le contexte de la Suisse romande, qui doit faire face à la diglossie de la communauté linguistique majori-

483 Nous précisons que le contexte de l'étude en question est celui de petites villes dites bilingues avec des majorités linguistiques inversées (par rapport à la majorité linguistique au niveau fédéral ou cantonal) et que l'objet de l'étude portait sur les dispositifs en langue existant dans ces communes et la gestion des pratiques linguistiques quotidiennes au niveau institutionnel. Le contexte et l'objet de cette étude sont très différents des nôtres mais nous permettent ici d'amorcer la réflexion sur certaines idées reçues.

taire. Il semble également malaisé d'établir en quoi elles seraient plus ou moins fortes que celles observées dans nos travaux. Nos analyses ont montré que ces résistances sont très ancrées chez les futurs enseignants de la PH IVP. Il est même concevable qu'elles le soient même encore plus qu'à Berne dans les cantons alémaniques de l'est de la Suisse où l'anglais intervient comme première langue étrangère. S'il est vrai que les représentations de la langue et de leurs voisins romands sont généralement plus positives que celles citées dans les études portant sur les représentations des Suisses romands sur leurs voisins alémaniques, cela n'implique pas qu'ils soient plus enclins à apprendre le français en contexte institutionnel que les Romands l'allemand.

Nous avons anticipé certaines des articulations que nous avons trouvées. Ainsi, des articulations entre de bonnes compétences en français et des représentations positives du français se trouvent confirmées dans plusieurs cas. Nous voyons confirmer également des articulations entre de faibles compétences en langue et des représentations négatives du français. Les individus faisant le portrait des mauvais enseignants de français, ainsi que ceux utilisant la dichotomie entre «français, langue de communication» et «français, matière scolaire» sont également tous faibles en français. Nous constatons pour finir que des articulations s'établissent entre un capital familial plurilingue et pluriculturel et des compétences en français bien que ces articulations ne soient pas toujours celles attendues ; un capital plurilingue et pluriculturel pouvant parfois jouer en défaveur de l'apprentissage du français.

Nous avons de plus trouvé des articulations que nous n'avions pas anticipées et qui représentent des contre-exemples aux scénarios que nous venons de résumer. Deux cas nous ont interpellée. Ces individus dont les compétences en langue sont faibles (et ce malgré un intérêt pour la langue, combiné à une attitude d'ouverture et d'optimisme, un travail appliqué, de la volonté et des expériences de mobilité représentées comme positives), pour lesquels le français a même représenté à plusieurs reprises un obstacle de taille, se présentent comme appréciant le français. Dans leurs cas, les prédispositions peu favorables au développement d'un capital plurilingue et pluriculturel ne les empêchent pas d'être favorablement disposés à l'égard du français.

2. La perspective meso-sociale ou les accommodements

2.1 *Les expériences d'enseignement comme lieu-pivot des représentations*

Nous avons observé des articulations anticipées entre de bonnes compétences en langue, des représentations positives de la langue et un bon enseignement du français. À l'inverse, les leçons auxquelles nous avons assisté dans le cadre des stages pratiques confirmer l'existence d'articulations entre de faibles compétences, des représentations négatives du français et un mauvais enseignement du français.

Nous avons toutefois vu qu'il existe des exceptions et que ces articulations peuvent jouer autrement que dans nos anticipations. Certains sont très faibles en français mais leur enseignement du français est satisfaisant, voire même bon. Nous savons à présent que ses expériences de mobilité institutionnelles jouent un rôle essentiel dans cette aisance. À l'inverse, nous avons vu le cas d'une bilingue pour laquelle le malaise dans l'enseignement du français ne s'explique pas par un manque de compétences en langue⁴⁸⁴. Les articulations anticipées entre compétences, représentations et enseignement mentionnées ci-dessus consistent des pistes intéressantes mais ne suffisent pas, à elles seules, à expliquer les phénomènes observés et c'est pour

484 Comme nous l'expliquons dans notre cadre méthodologique, Andrea, bilingue, avait dans un premier temps accepté de participer à notre projet de recherche mais n'a finalement pas pu y participer jusqu'au bout car elle a terminé sa formation en prolongeant son séjour *Erasmus*. Les notes d'observation prises lors de la visite de son stage pratique constituent le seul corpus que nous ayons d'elle. Nous avons été très surprise par ses leçons de français. Andrea est très frontale, très rigide et comme chez Julia, le français détonne par son absence: consignes, explications, interactions entre élèves, presque tout se déroule en allemand standard. C'est justement après cette visite, qui nous avait tant interpellée que nous lui avons proposé de participer au projet. Nous n'avons cependant pas eu l'occasion d'interroger plus en avant Andrea et ne pouvons pas fournir d'élément d'explication.

cela qu'il nous a fallu interroger au niveau micro-sociologique et dans une approche compréhensive.

Le travail que fait l'enseignant lorsqu'il revient sur son propre travail avec les élèves d'interpréter ce qui s'est passé dans la classe. D'une façon plus générale, ceci signifie l'enseignant se demande non seulement comment il enseigne, mais aussi d'abord comment les élèves apprennent. (Vasseur, 2000, p. 54)

La mise en mots des expériences pratiques par le biais de travaux réflexifs post stage restent un moment formatif incontournable de la formation qui permet de «capitaliser l'expérience» (Perrenoud, 1994c, p. 194). Les expériences pratiques de l'enseignement du français ainsi que de l'enseignement en français représentent un moment fort dans le parcours de formation des futurs enseignants. L'impact le plus généralement observé est de rassurer sur leurs compétences et de les conforter dans leur rôle d'enseignant de français. Toutefois, le stage peut aussi se révéler être le lieu-pivot et le moment-pivot qui fait basculer les doutes et incertitudes d'un individu vers le découragement et le refus d'enseigner le français. C'est une étape très délicate et qui peut jouer dans un sens comme dans l'autre au niveau des représentations d'une future pratique de l'enseignement.

2.2 Les expériences de mobilité comme lieu-pivot des représentations

Si l'on s'inspire de l'analyse «cinétique» (Baudouin, 2011) et que l'on compare la durée effective du séjour, quatre semaines au minimum, à la durée fictionnelle, c'est-à-dire à la place qu'occupe la mobilité dans les récits, on s'aperçoit que la mobilité reste un moment fort de leur parcours de formation. Quels que soient les impacts de cette mobilité, les récits de séjour occupent la plus grande partie de nos corpus. De la même manière, nos analyses de ce séjour en région francophone (séjour relativement court sur la durée d'une vie / d'un parcours) ont occupé une grande partie de nos travaux d'analyses, c'est donc bien que la mobilité représente un lieu-pivot.

Avant le séjour de mobilité, le français n'est pour certains qu'une matière scolaire imposée et un obstacle potentiel de formation. Les résistances à l'encontre du séjour de mobilité sont palpables. Les représentations graphiques du français après le séjour sont tout autres : le français est alors représenté graphiquement comme une activité agréable, une matière lumineuse ouvrant les portes du monde professionnel. Ainsi, grâce à la mobilité, le français change de statut : de matière scolaire il devient langue de communication. L'analyse de la mobilité permet même souvent de faire émerger des processus de renégociation de leurs rapports au français. La mobilité est alors vécue comme un lieu de réconciliation avec le français et avec soi-même : prise de confiance en soi et en ses propres compétences. Dans de nombreux cas elle est par ailleurs associée à des progrès en langue, ou un sentiment de progression, qui influence de manière positive les représentations du français.

La mobilité représente alors un espace-tiers en dehors du contexte de formation institutionnelle et qui permet cette remédiation à la langue. La catégorie conceptualisante anticipée de la réconciliation à travers la mobilité émerge des récits.

définition	La mobilité peut permettre de réconcilier avec le français les individus crispés ou résistants au français
propriétés	<ul style="list-style-type: none"> – la mobilité est un lieu potentiel de remédiation – la mobilité permet au français de changer de statut : de matière scolaire il devient langue de communication – articulations entre mobilité, compétences en langue, prise de confiance en soi
conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> – le séjour de mobilité se déroule dans de bonnes conditions – possibilités de réinvestir les acquis du séjour

Figure 31 : Catégorie conceptualisante de la réconciliation.

Si les représentations sociales sont formées d'un noyau stable et de systèmes périphériques en évolution (Abric, 1989/1997), alors la mobilité a une fonction potentielle évolutive. Nous avons vu que les représentations sont ancrées dans une historicité mais qu'elles évo-

luent dans le temps : la mobilité se révèle comme un lieu potentiel de changement. Dans ce sens, la logique institutionnelle, qui impose un séjour de mobilité, semble servir les individus pourtant réticents au départ.

2.3 Allier expériences d'enseignement et de mobilité : « le déplacement de soi »

Les expériences extracurriculaires de l'enseignement en français ont un potentiel formateur très fort mais sont potentiellement dangereux si elles ne sont pas bien accompagnées. En s'exposant à d'autres pratiques d'enseignement que celles de la Suisse alémanique, ces acteurs sont allés bien au-delà de la problématique linguistique pour remettre en question leurs croyances et leurs habitus professionnel en construction. Ils ont mis à l'épreuve du terrain, avec plus ou moins de succès, les théories vues et apprises dans le cadre de leur formation. Ces expériences d'enseignement sont véritablement des expériences de médiation ; elles sont aussi des expériences de remédiation. Elles ressortent comme des lieux et des moments-clés de la formation, tant professionnelle que personnelle, il y a alors véritablement « déplacement de soi » (Gohard-Radenkovic & Rachedi, 2009, p. 10) et remédiation de ses croyances professionnelles. Ces expériences alliant enseignement et mobilité bénéficient sont des lieux doublement pivots.

Les acteurs ayant fait ce choix ont vécu des expériences fortes et ont su en tirer « de l'expérience » (Morin, 1959/1991, p. 10). Ils ont pu « capitaliser l'expérience » (Perrenoud, 1994c, p. 194) par le biais des pratiques réflexives institutionnelles et par celles sollicitées pour notre recherche.

Pourtant, l'option de formation du « stage romand », qui semble pouvoir allier expériences d'enseignement et expériences de mobilité de manière satisfaisante, paraît marginalisée au niveau institutionnel. Les formations des enseignants en Suisse relèvent du niveau cantonal et que chaque HEP interprète les recommandations de la

CDIP⁴⁸⁵ et du CRUS et produit ses propres plans d'études. À la HEP Bejune par exemple, un séjour de mobilité dans une autre région linguistique est imposé.

La mise en place d'un enseignement primaire moderne de langue étrangère axé sur la communication suppose de bonnes compétences linguistiques de la part des enseignants qui en sont chargés. C'est pourquoi les programmes de formation des HEP nouvellement créés en Suisse prévoient des séjours obligatoires dans la région de langue étrangère. (Peter, 2006, p. 9)

Pour le séjour dans cette HEP, il s'agit d'effectuer un stage pratique d'enseignement dans la région alémanique d'une durée de six semaines et de résider en famille d'accueil. Comme le souligne T. Peter, ce sont les compétences en langue qui sont principalement visées mais l'on voit qu'elles y sont associées à la formation et à la future pratique professionnelle d'enseignement au niveau primaire. La plupart des HEP de Suisse alémanique fonctionne de manière similaire, bien que la durée du séjour, les modalités de logement, les destinations (Suisse alémanique, France, etc.) ou bien encore les consignes du stage pratique (stage d'observation, stage d'enseignement, etc.) varient d'un canton à l'autre.

À la PH IVP, le «stage romand» est option volontaire. Nous avons vu dans notre cadre contextuel qu'un stage pratique d'enseignement dans une autre région linguistique de la Suisse est obligatoire dans la plupart des autres HEP suisses. La PH IVP se situe dans la ville non seulement capitale fédérale d'un pays plurilingue, qui rappelons-le peine à garder son identité collective, mais également capitale d'un canton bilingue. Elle se distingue par un choix d'autant plus étonnant que les échanges entre les régions linguistiques suisses sont encouragés tant au niveau des élèves de l'école obligatoire qu'au niveau des institutions de formation.

La PH IVP impose un séjour de mobilité obligatoire à ses étudiants, mais n'impose pas de stage pratique obligatoire dans une autre région linguistique

485 Pour rappel, CDIP – Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique et CRUS – Conférence des Recteurs des Universités Suisses

à ses étudiants comme le font d'autres HEP alémaniques, au sein desquelles le stage pratique effectué dans une autre région linguistique valide du même coup le séjour de mobilité linguistique obligatoire prévu par les formations (les séjours de mobilité y sont donc systématiquement inclus sur le temps d'études et prennent tous la même forme dans ces HEP : il s'agit d'un séjour alliant mobilité linguistique et enseignement). (Robin, 2014b)

Plus surprenant encore, les étudiants participant volontairement à l'option du «stage romand» ne voient pas apparaître cette mention sur leur relevé de notes ou sur leur diplôme. Il n'est nulle part fait mention de cette expérience. Alliant séjour linguistique et formation professionnelle, cette option semble pourtant à même de répondre de manière adéquate aux enjeux de la formation professionnelle et de la mobilité, promue par les politiques linguistiques et éducatives du niveau tertiaire post Bologne.

Il semble à propos de rappeler que les offres de formation sous-tendent des conceptions implicites et que le statut de ce qui reste «optionnel» au sein des offres de formation est un statut marginal (Allemann-Ghionda, et al., 1999, p. 10). Nous avons cependant vu que cette option de stage a permis de considérer d'autres pratiques d'enseignement que celles générées par son propre habitus et de renégocier des croyances didactiques. La logique de l'institution qui marginalise cette option de stage est en désaccord avec celle des autres HEP mais également en décalage avec celle de ces acteurs.

2.4 Un séjour institutionnel mais institutionnellement marginalisé

Nous avons typifié les séjours de mobilité institutionnels de la PH IVP comme étant à «géométrie variable»⁴⁸⁶. Pour rappel, les futurs enseignants organisent eux-mêmes leur séjour sans aucun investissement institutionnel (ni financier, ni préparatoire) ni réinvestissement

486 Nous empruntons l'expression à (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 59) et (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012). Voir notre présentation du contexte meso-social, partie 2.

institutionnel (ni crédit ECTS, ni évaluation de l'atteinte des objectifs). Le séjour de mobilité est finalement plus une contrainte administrative qu'une contrainte de formation puisque le lien avec la future profession n'est pas assuré non plus.

Quant aux rapports de séjour, la plupart ne lui attribue pas plus d'importance que celle qu'ils ont effectivement, c'est-à-dire celle de valider une exigence. Il s'agit pour certains d'entre eux d'écrire un rapport uniquement pour satisfaire l'institution, d'où l'importance de se référer aux consignes. L'exigence d'écriture au niveau de langue C1 selon les critères du CECR n'est d'ailleurs pas vérifiée non plus et certains rapports sont à peine dignes d'un niveau B2. L'exigence du rapport de séjour ressemble fort au «flou» et à la passivité des institutions (Papatsiba, 2004), (Lepez, 2004).

Il (le rapport) représentait une formalité administrative qui n'avait pas d'incidence sur la formation institutionnelle des étudiants. Il n'était nulle part fait mention de l'utilisation future de ce rapport, ni même du lecteur potentiel de ce rapport. Les enseignants de français n'intervenaient à aucun moment dans le traitement de ces rapports, et n'en recevaient de copie qu'à leur demande explicite auprès de l'administration. Il n'était nulle part fait mention de l'existence de ce rapport écrit dans les plans d'études ou les descriptifs de cours de français. (Robin, 2013b, p. 95)

Les consignes concernant l'écriture du rapport de séjour semblent également poser problème, elles seraient biaisées et peu constructives :

elles sous-entendent de manière absolue que les étudiants font forcément tous, et quoi qu'il arrive, des progrès en langue et des découvertes au niveau culturel. Elles ne semblent pas tenir compte du caractère unique de chaque expérience. (Robin, 2013b, p. 95)

Un travail de reformulation des consignes semble s'imposer. Quelle que soit la forme que prend le séjour (chantier humanitaire, semestre *Erasmus*, travail à la ferme, école de langues, etc.), quelle que soit la destination du séjour (Burkina Faso, Martinique, Montpellier, Neuchâtel, etc.) et quelle que soit la durée du séjour (six mois, quatre semaines, etc.), les objectifs du séjour et les consignes

pour l'écriture du rapport sont les mêmes pour tous. La forme du séjour importe peu selon la logique institutionnelle: toute mobilité est considérée comme répondant à d'identiques objectifs langagiers, professionnels et culturels. Pourtant, l'impact du séjour de mobilité sur la formation professionnelle et sur les individus en formation est très aléatoire et que la dynamique de la mobilité est loin d'être systématiquement ascensionnelle. Nous parlerons dès lors d'«impacts à géométrie variable».

Si la mobilité peut constituer une réconciliation avec un français socialement honni, les progrès en langue escomptés ne sont pas toujours au rendez-vous. Il semblerait que les compétences en langue acquises dans le cadre du séjour de mobilité ne soient pas les mêmes que celles évaluées par l'institution au retour de séjour. Il y a là un écart entre des exigences de niveau de langue et les moyens mis à disposition par l'institution pour accéder à ce niveau de langue. Ces écarts nous questionnent quant à la définition des compétences en langue dites «professionnelles» dans le cadre d'une formation de futurs enseignants du primaire / enseignants de français: quelles sont ces compétences? Les moyens mis à disposition par l'institution pour les évaluer sont-ils les bons?

Par ailleurs, notre étude comparée des deux mobilités *Erasmus*⁴⁸⁷ montre que l'encadrement du séjour est un paramètre fondamental, parmi d'autres, contribuant à la réussite du séjour de mobilité et l'évolution positive des représentations du français. Or l'institution se désengage complètement de la préparation et de l'accompagnement de ses étudiants en mobilité. Nombre d'entre eux forment ainsi de véritables «tribus» indéfectibles, se rendant en séjour de mobilité «en groupe», se sentant comme «en vacances» et restant ainsi entre eux pendant toute la durée de leur séjour. Dans bien des cas, les futurs enseignants sont rentrés de séjour avec une vision culturaliste et ethnocentrée de leurs expériences, vision à laquelle l'institution ne leur permet pas de remédier puisque le séjour n'est pas réinvesti dans

487 Voir l'étude comparée des cas de Rahel et Eveline dans la section 2.3.11, partie 5.

la formation. Les acteurs n'ont d'ailleurs bien souvent pas conscience de leur propre capital de mobilité. Cela témoigne d'un nouvel écart entre attentes à l'encontre de la mobilité au niveau des apprentissages interculturels et réinvestissements possibles de la mobilité dans le cadre d'éventuels apprentissages interculturels.

2.5 La mobilité, révélatrice des «interstices institutionnels»

Nous avons vu comment le séjour de mobilité institutionnel peut faire l'objet de stratégies d'opportunisme destinées à échapper aux cours et aux examens de français, qui pourraient révéler le trop faible niveau des futurs enseignants. Les pratiques mises au jour vont de la complaisance, à la triche, en passant par les systèmes d'équivalence ; pratiques qui exploitent toutes des «interstices institutionnels» pour contourner les compétences nécessaires à l'obtention du diplôme. Si ce concept n'a pas été développé plus tôt dans notre cadre théorique c'est parce que nous ne l'avions pas anticipé. Il rejoint l'idée des «arrangements» d'E. Goffman. Le terme «arrangement» n'a pas valeur de jugement, il désigne «l'organisation de l'interaction en face à face» (Goffman, 1977/2002, p. 101), c'est-à-dire la manière dont les acteurs se positionnent en fonction de la situation sociale. Dans le cas présent, les acteurs expliquent comment se positionner et s'«arranger» face aux exigences de l'institution ou à celles de leur futur métier.

Le choix de mobilité constitue dans bien des cas un calcul stratégique : la mobilité est alors une véritable «bouée de sauvetage» pour les étudiants lorsque leur formation semble compromise à cause du français. La mobilité représente également pour la PH IVP une possibilité de «colmater» la brèche et de composer avec les trop faibles compétences en langue de ses étudiants. Le semestre *Erasmus* en région ou pays francophone est ainsi investi par les étudiants les plus faibles. Séjour académique prestigieux dans sa conception originale, *Erasmus* en région ou pays francophone n'est finalement choisi que par les plus faibles en français.

L'instrumentalisation de la mobilité aussi bien par les acteurs de la mobilité que par les co-acteurs de la mobilité révèle un « interstice institutionnel » permettant de contourner les compétences nécessaires en français à l'obtention du diplôme. Nous empruntons le concept d'« interstice » aux sciences sociales et notamment à l'anthropologie urbaine (Guillaud, 1992). S. Tessier l'utilise d'ailleurs pour nommer les limites et les failles qui se situent entre les institutions (Tessier, 2013). Dans notre contexte, nous entendons les espaces laissés (sciemment?) vides par l'institution et permettant aux étudiants de contourner les compétences officiellement requises pour enseigner le français. Nous appliquons à l'espace institutionnel ce concept, traditionnellement associé à l'étude des espaces urbains et à la manière dont les acteurs les investissent, ou non, pour tisser des liens sociaux (Grafmeyer & Joseph, 1984). En 1987, le psychanalyste R. Roussillon étudie les pratiques institutionnelles en milieu hospitalier et oppose « l'institution structurée » aux « interstices institutionnels » :

À côté de l'institution structurée, s'organisent donc des fonctionnements institutionnels *atypiques* (atopiques – utopiques?) – interstitiels – dans lesquels se localise ce qui n'est pas inscriptible ailleurs. (Roussillon, 1987, p. 159)

La catégorie conceptualisante originale, et inattendue de notre part, du contournement des exigences de niveau en français par le biais d'« interstices » émerge des récits. Une fois le plus, les catégories précédemment mises au jour du français en tant que matière imposée et non voulue et celle du français en tant qu'obstacle sont opérationnelles. Ces deux catégories constituent même la base sur laquelle se fonde cette nouvelle catégorie qui a émergé du terrain.

définition	La mobilité institutionnelle peut permettre de contourner les exigences de niveau en français
propriétés	<ul style="list-style-type: none"> – le séjour de mobilité est une exigence de formation – le séjour de mobilité est lié à l'exigence de formation en français – la mobilité <i>Erasmus</i> donne des équivalences aux examens de français – la mobilité dans certaines écoles de langues dispense du test de niveau CECR – les effets de la mobilité ne sont pas évalués par l'institution
conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> – les étudiants sont libres de la forme de leur séjour de mobilité – il y a des «interstices institutionnels» permettant de contourner les exigences institutionnelles de niveau de français – l'exploitation des «interstices» n'est pas interdite, elle est même implicitement encouragée

Figure 32: Catégorie conceptualisante de l'«interstice institutionnel».

Il s'agit pour ceux dont les compétences en français sont critiques, de trouver les espaces juridiques laissés vides par l'institution (hors réglementation), pour échapper aux examens de français et à la potentielle exclusion de la formation (Robin, 2015, à paraître). Fonctionnant comme un trop-plein, ces «interstices» sont également investis de manière implicite par l'institution. Ils permettent de réguler quasiment toutes les situations et constituent une sorte de compromis entre exigences de niveau et réalité des niveaux de français des futurs enseignants. R. Roussillon parle d'ailleurs de «la valeur régulatrice» de l'interstice :

L'analyse des processus groupaux interstitiels est non séparable des processus groupaux de l'institution structurée, soit qu'interstice et institution structurée soient dans un rapport de co-étayage ou à l'inverse dans un rapport de clivage. (Roussillon, 1987, p. 169)

Il n'y a ni complaisance, ni complicité de la part de l'institution, il y a plutôt instrumentalisation de ces «interstices» par les co-acteurs de la mobilité : le directeur n'hésite pas à «faire une exception». Les HEP se doivent d'attirer des publics potentiels et l'institution elle-même instrumentalise au besoin la mobilité, bricolant alors des pra-

tiques au cas par cas, pour faire face aux écarts. Les «interstices» sont alors doublement institutionnels, ils le sont au niveau des acteurs de la mobilité, les étudiants, mais ils le sont aussi au niveau des co-acteurs de la mobilité, le personnel enseignant, encadrant, administratif ainsi que les décideurs en charge des mobilités.

2.6 Glissement de notre problématique : repenser l'espace institutionnel et ses acteurs

Si l'on reconsidère qu'à l'époque de notre recueil l'institution était en plein «entre-deux» (transition dans les plans d'études à l'internes, transition entre plusieurs manuels de français très différents, changement du personnel enseignant, etc.), on imagine à quel point le contexte situationnel a pu exacerber les rapports de force, brouiller les habituelles distinctions de statuts pour mieux désarticuler le dispositif institutionnel de formation.

L'identification d'«interstice institutionnel» dans le dispositif pédagogique nous invite à repenser notre problématique en fonction de cet espace de formation et à interroger la signification à donner au terme «institution»⁴⁸⁸. Avons-nous suffisamment exploré ce lieu et lui avons-nous permis de dépasser la simple mise en contexte? Qu'implique la participation à une institution pour ses acteurs et ses co-acteurs? Son fonctionnement implique-t-il forcément une adhésion tacite de tous ses acteurs et co-acteurs? N'y aurait-il pas des tensions divergentes internes soumises à des rapports de force et des conflits d'intérêt au sein même de l'institution?

Il est également possible, avec Max Weber, d'évoquer le «monopole de la contrainte légitime» et de se référer à des normes et des sanctions explicitement et formellement définies dans un cadre non pas communautaire mais sociétair. (Ferréol & Jucquois, 2003, p. 168)

488 Nous avons déjà défini ce terme dans notre cadre contextuel, partie 2, mais appelons à présent à revisiter cette définition.

Nous pensons notamment aux intérêts des enseignants de français de la PH IVP, et indirectement à la valeur de la formation que propose cette institution, qui seraient d'obtenir au niveau institutionnel une meilleure reconnaissance et valorisation de leurs enseignements et de la mobilité, ainsi que de meilleures conditions d'enseignement du français afin de travailler en profondeur sur les compétences des étudiants. Ces intérêts semblent entrer en conflit avec une économie de moyens à laquelle sont soumis l'institution et ses acteurs.

D'ailleurs qui sont alors exactement les acteurs et les co-acteurs de l'institution? La distinction des statuts semble d'autant moins aisée que les étudiants, que nous avons définis comme acteurs de la mobilité, redessinent les implications de la mobilité au niveau institutionnel en investissant les «interstices». Ils participent alors au niveau institutionnel en tant que co-acteurs de la mobilité et modélisent l'institution. De plus, les co-acteurs de la mobilité (enseignants, encadrants, administratifs, décideurs, etc.) sont aussi des acteurs institutionnels. Il se crée alors une interaction complexe et une dynamique sociale entre les différents acteurs et co-acteurs de l'institution. Cela nous amène également à considérer l'institution en tant que «dispositif» de formation.

Par dispositif, nous entendons les relations multimodales tissées entre les niveaux «micro» d'une simple tâche d'enseignement/apprentissage insérée dans les niveaux «méso» des programmes, des curricula et des contraintes techniques, administratives et budgétaires, eux-mêmes enchâssés dans les niveaux macro de politiques linguistiques nationales et internationales. (Derivry-Plard, Alao, Yun-Roger, & Suzuki, 2014, p. 1)

On le voit, l'étude des dispositifs éducatifs n'est pas nouvelle mais reste toujours au centre des préoccupations actuelles de la didactique des langues et des cultures comme en témoigne la plus récente littérature (Derivry-Plard, et al., 2014). Nous avons déjà amplement étudié⁴⁸⁹ les divers dispositifs d'accompagnement mis en place au

489 Voir notre section 4.4 sur les dispositifs de mobilité académique dans la partie 3.

niveau universitaire pour accompagner les étudiants en mobilité, mais avons-nous suffisamment questionné le terme de «dispositif» et ses implications? Avons-nous réussi à dépasser la simple remise en contexte de notre terrain lorsque nous avons traité des dispositifs institutionnels?

D'emploi plus récent, le dispositif introduit une souplesse supplémentaire plus proche des réalités rencontrées par les acteurs dans leur pratique. [...] En formation, l'emploi systématique de ce terme depuis les années 1990 met plutôt en valeur l'interrelation entre l'offre et l'usage et la mise en adéquation des formes d'intervention prévues par les concepteurs avec les comportements effectifs des publics destinataires. (Albero, 2010, p. 50)

Le concept de dispositif, dont nous devons l'usage en sociologie à M. Foucault, considère en effet le dispositif comme un produit social composé d'éléments hétérogènes répondant à une «fonction stratégique dominante» mais dont la caractéristique serait d'être en «perpétuelle reconfiguration» pour gérer les effets qu'il produit lui-même (Beuscart & Peerbaye, 2006). Cela semble à première vue correspondre aux pratiques stratégiques d'investissement des «interstices institutionnels» par des acteurs et des co-acteurs ainsi qu'aux dynamiques de modélisation de l'institution que nous avons évoquées.

Les dispositifs proposent à l'usager une place à laquelle celui-ci ne peut être indifférent. Leur manière d'inviter à prendre l'initiative valorise certains comportements [...]. Ils attendent de l'usager qu'il s'approprie les ressources mises à sa disposition pour construire un projet personnel. (Peeters & Charlier, 1999, p. 21)

Les dispositifs de formation valorisant «certains comportements» d'investissement des espaces interstitielles, quel serait son intérêt de les voir disparaître? Ces questionnements nous poussent à réinvestir tout notre champ contextuel et à inscrire nos travaux dans le champ disciplinaire de la sociologie processuelle et institutionnelle.

3. La perspective macro-sociale ou les «évidences invisibles»

3.1 Une matière qui fait exception

M. Perrefort intitule ses travaux portant sur les jeunes francophones apprenant l'allemand «J'aimerais aimer parler allemand» (Perrefort, 2001). La forme conditionnelle montre bien qu'en fait ils n'aiment pas l'allemand mais sont tiraillés. Pourrait-on réutiliser cette formule à notre compte et dire que les futurs enseignants du primaire de la PH IVP «aimeraient aimer le français» mais ne l'aiment pas? S'il est un fil rouge que nous avons retrouvé tout au long de nos analyses des récits de ces futurs enseignants du primaire, c'est bien que le français constitue pour eux une matière qui fait exception, face à laquelle chacun met en place des stratégies, individuelles ou collectives.

Les futurs enseignants sont en tension permanente entre deux types de formation: celle d'enseignant de langue, ce qui habituellement est un métier de spécialiste et qui fait l'objet ailleurs qu'en Suisse d'une formation à part, et celle d'enseignant du primaire, qui est un métier de généraliste. Il y a également tension entre ces deux types de métiers. On pourrait même parler dans le cas des étudiants de la PH IVP du «double métier d'enseignant» auquel la formation est censée les préparer et donc de la «double formation d'enseignant» que dispense, sans le savoir semble-t-il, l'institution. Les futurs enseignants sont par ailleurs pris à partie malgré eux dans la confusion qui règne entre une formation académique dispensée par une Haute École et sanctionnée par un diplôme universitaire et une formation professionnelle et professionnalisante donnant accès de plein droit à l'exercice d'un métier. Étant en formation, ils sont enfin en situation de transition entre un statut d'apprenant/d'étudiant (selon que l'on considère la formation comme professionnelle ou académique) et un statut d'enseignant professionnel. Ces différents niveaux «d'entre-deux» se superposent pour complexifier leurs relations à leurs formations et à leurs futurs métiers.

Le français n'est pas une simple matière scolaire. C'est également une langue de communication qui répond à des normes construites socialement et qui est associée à des pratiques, elles aussi construites socialement. Sa maîtrise implique de bonnes connaissances des normes et pratiques sociales des milieux francophones. Une langue est par ailleurs un capital symbolique qui fluctue en fonction d'un marché dont nous avons vu qu'en Suisse, le symbole est lié à une volonté politique. Nous avons d'ailleurs vu à quel point le «*bagage*», pour reprendre l'expression de Lisa, c'est-à-dire le capital plurilingue et pluriculturel personnel avec lequel les individus arrivent en formation, prédispose à la réussite de la formation en français à la PH IVP.

Nous avons dit que les statuts de matière obligatoire, matière sélective et obstacle potentiel à l'obtention d'un diplôme sont handicapants pour les représentations du français. Le français n'est pas la seule matière obligatoire à la PH IVP ni la seule à pouvoir priver un étudiant de son diplôme; pourtant c'est la seule dont la plupart des futurs enseignants ont peur. C'est la seule matière qu'ils mentionnent comme pouvant mettre en péril leurs ambitions professionnelles. C'est également celle dans laquelle certains ont investi de manière exponentielle en comparaison avec les autres matières obligatoires mais sans succès: ni le temps, ni le travail, ni l'intérêt, ni les mobilités, ni tout cela combiné, ne semblent suffire à des progrès notoires. C'est la seule matière dans laquelle une informatrice dit tricher; c'est la seule matière qui trois fois de suite constitue un obstacle à l'entrée en formation pour un autre; c'est la seule pour laquelle il faut, en plus des examens internes à la PH IVP, se soumettre à une évaluation externe (test de langue selon les niveaux du CECR). C'est de plus la matière pour laquelle il faut effectuer, en marge du temps d'études, un séjour de mobilité et investir son temps personnel de repos. De toutes les matières scolaires, les langues sont les seules qui soient à la fois le vecteur de l'enseignement (en français) et le contenu de l'enseignement (le français). Le français est également une matière que l'on peut choisir (ou non) d'enseigner par la suite plus facilement que

d'autres⁴⁹⁰. Le fait de pouvoir choisir est spécifique au français puisque les mathématiques ou les sciences par exemple, étant enseignés à tous les niveaux, ne sont pas forcément un choix. On l'aura compris, le français n'est pas représenté au travers des récits comme une «simple» matière parmi d'autres de la formation mais comme une matière faisant exception à de multiples niveaux.

3.2 *La langue qu'il est «normal» de ne pas aimer*

Les futurs enseignants se représentent leurs futurs élèves comme des résistants au français, récalcitrants que leur mission d'enseignant sera de «convertir». Pour la plupart d'entre eux, le français est perçu comme la langue qu'il est habituel, et finalement «normal»⁴⁹¹ de ne pas aimer: «ils aiment pas le français», «forcément»⁴⁹². Il leur semble «normal» que les Suisses alémaniques de tout âge n'aiment pas le français puisque n'ont pas de bonnes compétences en français. Voici une autre de ces «évidences invisibles» (Carroll, 1987): les Suisses alémaniques sont mauvais en français.

Les phénomènes sociaux qui semblent «naturellement découler» d'un caractère donné demandent souvent à être abordés plutôt sous l'angle de «l'organisation sociale» (Goffman, 1977/2002, p. 115). Les rapports à la langue ne sont pas toujours conditionnés par l'expérience et il faut nuancer cette articulation que nous avons anticipée entre «représentations» et «expériences». Les représenta-

490 Pour rappel, les enseignants cherchent eux-mêmes leur place de travail. Le choix (ou le non-choix) n'a pas toujours besoin d'être déclaré: en ne postulant par exemple qu'à des postes allant de la 3^e à la 6^e classe où le français est enseigné, on est presque assuré d'enseigner le français; à l'inverse en ne postulant qu'à des postes allant de la maternelle à la 2^e classe où le français n'est pas enseigné, on est assuré de ne pas avoir à l'enseigner. Les mathématiques, les sciences, l'allemand, etc. sont des matières pour lesquelles le choix (ou le non-choix) n'est pas aussi évident puisque l'on retrouve ces matières à tous les niveaux scolaires. Le français fait ainsi figure d'exception.

491 Nous citons Tim, voir notre section 3.2.4 «Réinvestir...», partie 5

492 Nous citons Lisa, voir notre section 3.2.4 «Réinvestir...», partie 5.

tions sociales sont véhiculées et reproduites au sein du groupe social d'appartenance; ils ont pour ainsi dire hérité. Ainsi, nous avons vu les stéréotypes sur «la culture française», les «Romands» ou bien encore la métaphore du *Röstigraben* sont abondamment convoqués dans les récits. Seules les expériences (d'apprentissage, d'enseignement, de formation, de mobilité, etc.) permettent potentiellement mais ne garantissent pas de les remettre en question ou de les faire évoluer.

Nous avons expliqué que, dans cette phase d'argumentation et de modélisation, l'émergence de certaines catégories conceptualisantes nous invite à repenser notre problématique de départ et à reconsidérer notamment notre cadre contextuel. Il en va de même au niveau macro-sociologique. En 2001, on constatait déjà :

Pour réaliser cet objectif, seule la «bonne volonté collective» et les «efforts personnels pour aller vers l'autre» pourraient résoudre la situation. Mais la majorité des étudiants reconnaissent que ce discours de bonne volonté individuelle reste sans effet quand il s'agit de mettre en œuvres des stratégies personnelles de communication quotidienne avec l'autre. (Gohard-Radenkovic, 2001, p. 73)

Tout le monde semble d'accord sur le diagnostic comme sur la prescription. Le phénomène semble avoir stagné alors que des éléments d'amélioration sont identifiés et semblent à portée de main : amélioration des compétences en langue, formation à l'interculturel, exposition à une mobilité encadrée, etc.

Considérées comme un état de fait irrémédiable, on voit comment les individus composent, bricolent, «font avec» ces résistances. Ils les contournent sans chercher ni à en connaître la cause ni à les affronter pour véritablement les remettre en question. Les acteurs se bricolent des stratégies de contournement qui exploitent habilement les «interstices» et qui semblent leur convenir. Il ne semble pas y avoir de véritable volonté de dépasser leurs représentations. La seule volonté affichée est celle, politique et institutionnelle, des exigences de niveau de langue, elle-même facilement contournée par les étudiants les plus faibles en français.

Nous avons vu qu'il s'agit de la nature même de la représentation sociale que de refléter la société qui l'a produite; il en va de même dans nos analyses. Finalement ces récits d'apprentissage, de formation, d'enseignement, de langues et de mobilités nous en disent tout autant sur le contexte macro-social de Berne et de la Suisse alémanique que sur des représentations d'une langue et des pratiques de son enseignement. Tous les futurs enseignants de français du primaire n'ont pas des représentations positives à l'égard du français, mais pourquoi au juste devraient-ils en avoir? Demande-t-on aux enseignants du primaire d'aimer toutes les matières qu'ils enseignent? Nous avons vu que, pour la plupart d'entre eux, il est tout à fait possible d'enseigner une matière envers laquelle on est peu disposé, si l'on arrive à le cacher aux élèves. Ceux dont c'est le cas ont d'ailleurs déjà envisagé des moyens de contournement du français. Finalement, ces évidences (ne pas aimer le français, avoir de mauvaises compétences en français) ne semblent antithétiques ni avec leur formation ni avec leur future profession. Elles ne semblent pas véritablement représenter un problème. De plus, ceux qui ont l'intention d'enseigner le français souhaitent le présenter sous un jour motivant et attractif, faisant abstraction complète de cette norme et de ces non-dits et donc de leurs propres représentations et de celles de leurs élèves. Ils souhaitent proposer un enseignement optimiste et naïf, pensant ainsi étouffer ces «évidences invisibles» de résistance envers le français.

Mais, en réalité, le problème n'est pas que le modèle ait cessé de fonctionner comme guide pour l'action, mais plutôt qu'il fonctionne très bien. (Goffman, 1977/2002, p. 90)

Certains déplorent certes pour la cohésion nationale que la proximité avec la Suisse romande ne soit pas davantage exploitée à Berne et que les relations ne soient pas meilleures entre les communautés linguistiques mais finalement rares sont ceux qui tentent de dépasser ces évidences. Pourquoi alors tenter de changer ces représentations si les acteurs trouvent eux-mêmes des moyens de «faire avec» (pratiques bricolées de contournement) et s'il ne s'agit pas d'une véritable volon-

té de leur part? Nous avons dégagé là un processus de banalisation de la résistance envers le français.

On le voit, à tous les niveaux sociaux, micro-social, meso-social et macro-social, nous retrouvons les mêmes processus: des écarts et des tensions qui donnent naissance à des pratiques stratégiques de contournement, d'évitement, voire de déni. Cette situation «*normale*» d'équilibre précaire entre sympathie et antipathie envers le français, proximité et éloignement avec la Suisse romande (juste assez pour pouvoir présenter la Suisse comme plurilingue tout en restant tranquillement dans sa propre communauté à produire et reproduire ses représentations du voisin) fonctionne et semble, après tout, bien confortable.

Partie 7

Propositions didactiques : repenser les articulations institutionnelles

Nous avons mis en lumière, entre autres, des écarts entre les logiques de l'institution et les pratiques qui ont lieu au sein de l'institution dans la formation en français. Il y a écart entre :

- d'une part, volonté politique de mettre en avant le français : enseignement dit «précoce» dès la 3^e classe, nouveaux plans d'études, nouveau manuel, ambitieux projet didactique (didactique intégrée, alliant approche dite «actionnelle» et d'ouverture aux langues et aux cultures) et
- d'autre part, pratiques effectives au sein de l'institution : dotation horaire en français insuffisante, difficulté de travailler l'expression orale en séminaire de vingt-cinq personnes (dans le meilleur des cas), compétences en langue en deçà des recommandations mais contournées par diverses stratégies révélatrices d'«interstices institutionnels». Il semble que l'institution n'ait pas les moyens de ses objectifs ou tout du moins que la place du français ne soit pas à la hauteur des ambitions affichées. Les étudiants / futurs enseignants sentent le décalage engendrant un sentiment de malaise lié au français dans la formation et leurs représentations en sont, sinon le fruit, au moins largement imprégnées.

La dynamique de l'appropriation des résultats fait partie de la recherche (des praticiens-chercheurs) puisqu'elle est un enjeu de recherche, qui consiste à proposer aux acteurs des occasions nouvelles de réfléchir sur leurs pratiques. (De Lavergne, 2007, p. 31)

L'institution fonctionne de manière cloisonnée, sans travailler sur les articulations ni les situations qu'elle engendre au quotidien pour les

acteurs. Nous sommes nous-même acteur de l'institution et voyons de possibles réinvestissements de nos résultats d'analyse dans la formation en français offerte par l'institution. Notre recherche a d'ailleurs constamment influencé notre travail de *Dozentin*, notre approche, nos convictions d'enseignante. L'institution a, d'une certaine manière, déjà senti les premiers effets de nos questionnements et de nos lectures.

Il convient de rappeler que le contexte de la formation en français à la PH IVP a changé depuis notre recueil de corpus. Pour commencer, l'équipe pédagogique a complètement été renouvelée (nous sommes la seule enseignante de français de l'époque à être encore actuellement en poste à la PH IVP). Avec la sortie, puis l'introduction progressive du manuel *Milles feuilles* (dorénavant *MF*), un énorme chantier s'est mis en place dès 2011 avec les enseignantes de français pour repenser la formation en français, les contenus des cours, leur(s) articulation(s) avec le stage pratique d'enseignement du français, la cohérence de la formation, etc. Les plans d'études ont ainsi grandement évolué.

Depuis la rentrée 2011, sous notre propre impulsion, des changements ont également eu lieu en ce qui concerne la mobilité institutionnelle et les consignes pour la rédaction du rapport de séjour ont fait peau neuve. Le nouveau dispositif institutionnel s'est inspiré de nos lectures sur la mise en place et l'accompagnement de la mobilité académique⁴⁹³. Nous avons tenté, avec plus ou moins de succès, de greffer sur les modules de français un travail de préparation en amont du séjour ainsi qu'un travail de décapitalisation de l'expérience en aval, l'idée étant de percevoir la mobilité comme un capital à réinvestir dans la formation.

Un nouveau document *Merkblatt neu*⁴⁹⁴ détaille les nouvelles consignes et explique les étapes «avant», «pendant» et «après» le séjour de mobilité. Les objectifs du séjour ont également été revisités : il s'agit à présent 1) de mettre en pratique les acquis langagiers (en parti-

493 Voir notre étude des mobilités académiques, partie 3.

494 La nouvelle version de l'aide-mémoire est disponible sous : <<http://campus.phbern.ch/vorschulprimarstufe/rund-ums-studium/sprachaufenthalt-test/>>.

culier l'expression orale), 2) de réfléchir à la thématique interculturelle en rapport avec l'apprentissage des langues et 3) de réfléchir au rôle du médiateur/médiatrice de langues et cultures⁴⁹⁵. Les étudiants bilingues, ainsi que ceux ayant participé à un semestre de mobilité académique, sont toujours dispensés de séjour sur décision du directeur de l'Institut mais ils ne sont pas dispensés de l'écriture d'un travail réflexif portant sur le troisième objectif : le rôle du médiateur/médiatrice de langues et de cultures. Les consignes d'écriture sont flexibles et se veulent plus pertinentes pour la formation professionnelle et ce, quelle que soit la forme que le séjour puisse prendre. À ce jour, la lecture et l'analyse de rapports de séjour écrits selon les nouvelles consignes, laissent penser que cette forme de travail est plus modulable et plus apte à prendre en compte la pluralité des expériences. Les étudiants semblent effectuer un travail plus personnel sur leurs expériences de mobilité : invités à raconter et analyser une anecdote, ils ne peuvent plus se contenter de puiser des contenus sur Internet. Ainsi, plusieurs rapports thématissant des aspects de la vie tels que la ponctualité, les règles de politesse, la nourriture, la religion, etc. ont montré que le séjour pouvait être le lieu d'une véritable prise de conscience, d'une décentration, voire d'un «déplacement de soi»⁴⁹⁶.

La phase de préparation au séjour se déroule en grande partie dans le cadre du premier module de français. Les étudiants sont sensibilisés à la problématique de l'interculturel notamment par le biais d'extraits vidéos⁴⁹⁷, écrivent leur autobiographie langagière, travaillent de manière critique avec les formulaires du PEL Éducation supérieure, sont confrontés aux stéréotypes nationaux et sont invités à

495 Selon la définition que nous avons donnée de «médiateur de langues et cultures» dans notre cadre théorique. Les consignes du document *Merkblatt neu* se basent d'ailleurs sur des citations d'ouvrage (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2004).

496 (Gohard-Radenkovic & Rachedi, 2009, p. 10). Voir notre cadre théorique, partie 3.

497 S'inspirant, entre autres, de *Entre médias et médiations : les «mises en scène» du rapport à l'altérité*. (Gohard-Radenkovic, 2010) et en particulier de l'article «Mise en scène de <l'étranger> dans des films de fiction : lieux de catégorisation et de (re)médiation du rapport à l'altérité» (Gohard-Radenkovic, 2010).

s'exprimer au sujet des rapports entre la langue française et la Suisse alémanique.

Pendant la durée du séjour, les étudiants tiennent un journal de bord⁴⁹⁸ dans lequel ils notent régulièrement leurs expériences et leurs réflexions. À leur retour, les étudiants écrivent un rapport réflexif de quelques pages en français. La consigne est de choisir dans leur journal de bord une expérience qui les a intéressés ou marqués, et de l'analyser. La décapitalisation du séjour de mobilité se prolonge (en théorie) dans le module de français 2 : un travail autour des rapports de séjour a fait son entrée dans les descriptifs de cours. Les rapports de séjour sont réinvestis et les expériences de séjour sont en théorie thématisées, comparées et discutées en cours de français.

Il serait intéressant de voir si, dans ce nouveau contexte de formation en français (nouveaux plans d'études de français, transition *Passepartout* achevée au niveau des écoles comme au niveau de la PH IVP, sensibilisation à l'interculturel, préparation à la mobilité, nouvelles consignes d'écriture du rapport, nouveaux enseignants de français à la PH IVP, nouveau lieu de formation dans la ville de Berne, etc.), les représentations du français dans le cadre de la formation ainsi que les représentations de l'enseignement du français ont évolué parmi les étudiants de la PH IVP. Cela pourrait faire l'objet d'une intéressante étude comparative avec notre présent travail. On pourrait alors établir de façon plus indiscutable encore l'impact des politiques linguistiques et éducatives et leurs interprétations institutionnelles sur les représentations du français des étudiants de la PH IVP.

Si le séjour de mobilité semble, à première vue, avoir plus de sens et être mieux intégré dans la formation en français, de nombreux problèmes subsistent. La mobilité reste une contrainte institutionnelle en marge du plan d'études qui a lieu sur le temps personnel des étudiants, il n'y a toujours aucun moyen financier alloué à cette mobilité et la forme de la mobilité reste extrêmement variable d'un étudiant à l'autre.

498 (Malinowski, 1967/1985), (Gohard-Radenkovic, et al., 2012). Voir notre cadre méthodologique, partie 4.

De plus, les modules de français sont déjà peu nombreux et répondent à d'autres objectifs et besoins de formation (notamment linguistiques et didactiques), laissant finalement très peu de place à ce fragile dispositif d'accompagnement. Les thèmes énoncés plus haut sont venus se greffer sur des cours déjà surchargés et ne peuvent être abordés que de manière succincte. (Robin, 2013b, p. 96)

Afin d'exploiter au mieux les ressources extraordinaires que peut recéler un séjour de mobilité, il serait souhaitable d'ancrer davantage le séjour de mobilité dans le plan d'études, d'en faire une composante à part entière et ainsi de préciser au niveau institutionnel la place de ce séjour au sein de la formation des futurs enseignants du primaire. L'articulation avec les stages pratiques d'enseignement doit encore être pensée; le réinvestissement des expériences de mobilité dans la pratique d'enseignement étant l'enjeu principal de ce séjour. Nous nous permettons de proposer ci-après trois pistes de réflexion allant dans cette direction, l'une portant principalement sur les mobilités, une autre sur les cours dispensés au sein de l'Institut et enfin une, portant sur les stages pratiques d'enseignement.

1. Pour de nouvelles conceptions de la mobilité

Nos informateurs ont à de maintes reprises expliqué vouloir réinvestir leurs expériences de mobilité pour les mettre au service de leur futur enseignement du français, notamment dans le but de dépasser les éventuelles représentations négatives de leurs élèves. La place, jusqu'ici marginale, de la mobilité au sein de la formation doit donc être repensée: la mobilité est un élément central de la formation.

On peut s'interroger sur la capacité de l'institution d'admettre que l'expérience d'un déplacement géographique implique beaucoup plus que la simple mobilité spatiale et que le vécu intense de l'altérité ne peut pas et ne doit pas être considéré comme une parenthèse dans un parcours professionnel. (Perrefort, 2013, p. 165)

Avant toute chose, il convient d'arriver à typifier le type de mobilité auquel nous avons à faire. Il s'agit en effet d'une mobilité dite académique mais pour le moins atypique : elle est contrainte⁴⁹⁹ mais marginalisée ; elle est relativement courte ; elle est à visées professionnelles ; elle peut avoir lieu aussi bien à l'étranger qu'en Suisse. Il y a, à notre connaissance, très peu d'études portant sur ce type de mobilité polymorphe. La logique institutionnelle postule un rapport au monde ainsi qu'un rapport aux expériences de mobilité, forcément constitutifs d'un contexte idéologique. Penchons-nous sur ces aspects de la mobilité pour mieux arriver à le cerner.

Nous avons déjà amplement développé la contrainte que représente la mobilité dans nos analyses, contrainte qui s'apparente à une véritable violence symbolique. D'un côté l'institution demande aux étudiants d'être autonomes dans l'organisation, d'un autre côté, elle les oblige à une mobilité souvent non voulue. Il semble y avoir une certaine contradiction entre autonomie et obligation, contradiction à laquelle les individus répondent par des pratiques stratégiques. Nous avons trouvé peu de littérature sur la mobilité académique non choisie. Si «(La mobilité) est obligatoire dans de nombreux cas, car intégrée à des curricula» (Dervin & Byram, 2008, p. 9), dans notre cas, la mobilité, si elle est obligatoire, n'est pas pour autant intégrée dans les plans d'études. Certains aimeraient qu'elle soit reconnue au sein de la formation par le biais de crédits ECTS. Il s'agit d'une piste à explorer. Dans tous les cas, la problématique de la reconnaissance de la mobilité est à étudier.

Nous avons également vu à quel point la notion de durée est fondamentale pour appréhender les expériences de mobilités. Les adolescents en *Welschjahr* surmontent généralement bien leur peur de s'exprimer en français après un séjour «suffisamment prolongé» (Caspard, 1998). La durée du séjour de mobilité de la PH IVP doit elle aussi être repensée. Cependant, la durée est contrainte par le fait qu'elle a lieu sur le temps personnel des étudiants. En dehors des

499 L'expression originale est appliquée au contexte de la formation des enseignants du secondaire (Gohard-Radenkovic, 2001).

semestres universitaires, ceux-ci effectuent des stages dans les écoles et n'ont généralement pas plus de cinq ou six semaines de suite en été, durant leurs trois années de formation.

La PH IVP attend beaucoup du séjour de mobilité. La mobilité est vue comme une immersion linguistique d'où doivent surgir des compétences professionnelles utiles à l'enseignement du français à partir de la 3^e année du primaire en Suisse alémanique. C'est bien l'enjeu de la formation professionnelle qui caractérise cette mobilité, pourtant elle n'est que très superficiellement réinvestie. En encourageant le «tout mobilité» de façon non encadrée (non raisonnée?), la PH IVP a effectué sa propre interprétation de la mobilité institutionnelle. Le fait qu'il soit possible de se faire dispenser pour les bilingues, interroge sur les véritables objectifs de cette mobilité puisqu'alors les bilingues sont privés des compétences professionnelles et des apprentissages interculturels que l'institution associe à la mobilité. De plus, nos analyses ont montré que pour nombre de futurs enseignants, la mobilité constitue dans un premier temps plus une contrainte administrative qu'une contrainte de formation puisque le lien avec la future profession n'est pas systématiquement assuré. On est alors en droit de se demander dans quelle(s) mesure(s) cette mobilité de la PH IVP correspond effectivement à une mobilité dite «académique» puisque les objectifs de formation sont professionnels. Nous constatons de nouveau que la problématique liée à la nature d'«entre-deux» (entre milieu académique et milieu professionnel) des formations des HEP reste omniprésente.

Certains étudiants effectuent leur séjour de mobilité en Suisse romande, d'autres à l'étranger. Faut-il repenser la mobilité institutionnelle en fonction de cet axe paradigmatique? Les travaux de recherches que nous avons cités tendent à montrer que les objectifs d'un séjour de mobilité ainsi que les dispositifs de préparation/accompagnement/décapitalisation de cette expérience doivent en effet prendre en considération la situation de l'étudiant qu'il soit «étranger du dedans» ou «étranger du dehors». Nous avons montré que ces «mobilités à géométrie variable» ont des «impacts à géométrie variable» sur les individus et leur formation professionnelle.

La difficulté de typifier cette mobilité polymorphe nous invite à sortir des sentiers battus des mobilités académiques traditionnelles, si tant est qu'il y en ait, et à proposer de nouvelles conceptions de la mobilité.

En 2006, la HEP Bejune annonçait la mise en place d'un groupe de travail dont l'objectif était de composer un Référentiel de compétences propre aux futurs enseignants du primaire suisses, incluant des compétences à acquérir en mobilité:

Si les HEP souhaitent se positionner dans le concert des Hautes Écoles sans gommer leurs spécificités et donc leur raison d'être, il y a lieu d'enrichir la démarche et les outils liés à la déclaration de Bologne. (Siegrist, 2006, p. 8)

Nous avons également dit que des projets fleurissent çà et là, comme celui des «programmes de mobilité pour un apprentissage plurilingue et interculturel durable» (projet *Plurimob.* soutenu par le Conseil de l'Europe), pour tenter d'articuler les enjeux professionnels des HEP suisses et ceux des séjours de mobilité. La fondation pour la collaboration confédérale «Fondation CH»⁵⁰⁰ questionne les conceptions de la mobilité lors de sa première journée thématique en septembre 2012⁵⁰¹ et propose depuis fin 2013 aux enseignants des HEP des modules de formation en «didactique des échanges» (*Austauschdidaktik*). Tous ces programmes s'accordent d'ailleurs pour commencer la réflexion par un travail sur les capitaux de départ des étudiants. Tous ces signes sont annonciateurs d'une véritable «didactique de la mobilité» (Xie, 2008, p. 241), (Gohard-Radenkovic, 2009c, p. 15), capable de prendre en considération ces articulations et le contexte précis de la formation qui reste à dévoiler: «Ainsi naît un nouveau terrain d'intervention sociale d'accompagnement de la mobilité» (Anquetil, 2008, p. 233).

500 <<http://www.chstiftung.ch/>>.

501 Nous faisons référence en particulier à l'exposé d'ouverture de la journée thématique «Échange(s) et mobilité – dans quel(s) but(s)?» / «Austausch und Mobilität – wozu eigentlich?» du 12 septembre 2012 (Gohard-Radenkovic, 2014 [à paraître]).

En exigeant un séjour de mobilité, l'institution est responsable de son impact sur la formation. Or actuellement, les impacts ne sont ni contrôlés, ni contrôlables tant la mobilité est polymorphe, ni même évalués. Au niveau des éventuels apprentissages interculturels, il convient de donner aux étudiants des outils permettant de dépasser le simple constat de la différence pour tenter systématiquement de tirer de véritables réflexions formatives des expériences de mobilité. L'institution se doit de réinvestir les situations et phénomènes vécus dans la mobilité, et provoqués par l'institution, afin d'éviter que la mobilité soit contreproductive et renforce la vision stéréotypée et culturaliste de la langue et la culture de l'autre à enseigner.

La mobilité est trop souvent l'occasion de pointer les différences au détriment des ressemblances. [...] En effet, il suffit d'un simple constat pour cerner les différences, alors que les ressemblances exigent une démarche d'investigation. (Abdallah-Preteuille, 2008, p. 226)

Tout reste à penser pour aller dans le sens d'une didactique de la mobilité à la PH IVP: Quelles sont les raisons de la réticence des étudiants au départ? Quels sont besoins de la formation professionnelle auxquels peut répondre une mobilité? Quels sont les besoins en langue spécifiques d'une mobilité imposée, à courte durée et à destination imposée? Quel type de séjour serait le plus approprié à cette mobilité atypique? Quel type d'accompagnement et de dispositifs seraient nécessaires? Quelles sont les représentations des étudiants sur la langue, la région d'accueil et ses habitants avant, pendant et après le séjour? Il semble d'autant plus important pour les HEP de se pencher sur ces questions et de se donner les moyens de développer cette didactique de la mobilité que la mobilité touche tous leurs étudiants et non pas seulement une minorité de volontaires comme dans le cas du programme *Erasmus*⁵⁰². Toutes les recherches sur les

502 Nous rappelons que malgré l'exclusion la Suisse du programme *Erasmus* suite à la votation populaire suisse du 9 février 2014, les échanges avec les partenaires européens continuent à avoir lieu. Ils sont à présent pris en charge par la Confédération Helvétique au travers du programme *Swiss European Mobility Programme*.

mobilités académiques semblent s'accorder sur ce point : les dispositifs, quand ils existent, ont rarement été pensés pour prendre en considération et développer tout le potentiel aux niveaux linguistique, identitaire, interculturel, formatif, etc., que semble potentiellement receler la mobilité. Les dispositifs universitaires, se cantonnent trop souvent à la simple « connaissance administrative et logistique » (Papatsiba, 2003, p. 8). À l'heure actuelle, le bureau des Relations Internationales de la PHBern, responsable de l'organisation des échanges académiques d'une durée d'un semestre, ne propose pas de dispositif systématique de préparation ni de réinvestissement de la mobilité. Il propose uniquement aux étudiants, quel(le) que soit leur institut de formation ou l'aire linguistique et culturelle de destination, d'écrire un « rapport d'expériences » (*Erfahrungsbericht*) à leur retour de mobilité, rapport décrivant les conditions de logement, de vie et de formation sur place afin d'informer les candidats au départ des semestres suivants⁵⁰³. Nous avançons que, de par leur caractère contraint, polymorphe, et les enjeux spécifiques qui sont liés à la formation en français des enseignants du primaire en Suisse alémanique, tous les séjours de mobilité en région francophone de la PH IVP devraient bénéficier de manière systématique et systématique⁵⁰⁴ d'une préparation, d'un accompagnement et d'un réinvestissement spécifiques à ce contexte.

Pour devenir un véritable lieu d'enseignement et de formation à la PH IVP, la mobilité devrait être pensée de manière plus systématiquement et utiliser des outils flexibles. Il y a urgence à s'engager sur le terrain de la mobilité académique, « Von der Notwendigkeit, Auslandsaufenthalte zu erforschen », et nécessité de le faire de ma-

503 Seuls les étudiants participant à un semestre d'échange avec l'Universidad de Antioquia in Medellín en Colombie sont préparés et accompagnés par le biais de du séminaire « *Mobilität und Globales Lernen* ». Ce séminaire à deux composantes, l'une enseignée au semestre d'automne à la PH IVP, l'autre enseignée au semestre de printemps à L'Universidad de Antioquia a été mis en place sous l'impulsion d'enseignants-chercheurs de ces deux institutions.

504 Selon la définition que nous avons donnée dans la section 1 « Notre ancrage méthodologique », partie 4.

nière transversale, «Auslandsaufenthalte quer gedacht» (Ehrenreich, 2008a, p. 33). E. Suzuki abonde dans le même sens :

Nous pouvons même proposer la création d'un poste transversal aux différentes langues pour coordonner les formations à la mobilité en relation avec les RI et les différents responsable de mobilité de chaque département de langues. Ceci serait un signe fort que l'université reconnaît le rôle important de la mobilité étudiante comme processus de développement du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans la vie de chaque étudiant. (Suzuki, 2014, p. 145)

Nous avons vu au travers de notre étude comparée de deux mobilité *Erasmus*, que même en prenant les cas d'acteurs de la mobilité ayant un profil linguistique et social assez proche, dont les raisons du départ et les objectifs sont identiques et dont les choix de mobilité *Erasmus* sont eux aussi comparables, que les expériences peuvent finalement être diamétralement opposées et que les réinvestissements potentiels pour la formation sont très aléatoires. Qu'en est-t-il alors si l'on considère d'autres acteurs, avec des capitaux de départ autres et si l'on considère d'autres formes de mobilité parmi les innombrables possibilités de la mobilité polymorphe à la PH IVP? Un dispositif propre à l'accompagnement des échanges académiques d'un semestre dans les universités partenaires semble nécessaire afin de recentrer les éventuels réinvestissements professionnels de ce séjour. En effet, ce type de mobilité est structurellement différent des autres : il est volontaire, il est reconnu institutionnellement, et octroie des crédits ECTS, il est long, il a souvent lieu à l'étranger. Pour résumer, cette mobilité n'a pas grand-chose à voir avec celle exigée par l'institution. En accord avec le bureau des Relations Internationales dont le rôle est officiellement

d'informer, d'aider les départements d'université à monter des projets de coopération, d'identifier des meilleures universités d'accueil pour les étudiants, les meilleurs parcours, de garantir la reconnaissance des diplômes, d'assurer le suivi individuel des étudiants. (Commission Commission Européenne, 1996, p. 127),

il pourrait être mis sur pied un véritable programme de préparation et d'accompagnement à cet échange, articulant les enjeux de la for-

mation professionnelle, et les besoins spécifiques des étudiants futurs enseignants du primaire, et ceux d'une mobilité géographique, linguistique et culturelle.

Nous avons vu avec les nombreux «interstices» que l'institution elle-même instrumentalise au besoin la mobilité, bricolant alors des pratiques au cas par cas pour faire face aux écarts. Dans ces conditions, pourquoi ne pas instrumentaliser la mobilité de manière plus officielle et systématique, pour en faire finalement, ce à quoi elle est destinée à l'origine, c'est-à-dire une pratique de formation professionnelle? En préparant et en accompagnant les étudiants de la PH IVP au semestre d'échange académique, en mettant en place une réflexion systémique et systématique autour des doubles enjeux de formation professionnelle et d'une mobilité qui est à la fois géographique, linguistique, professionnelle, interculturelle, etc., on instrumentaliserait de manière ciblée et réfléchie la mobilité tout en lui redonnant ses lettres de noblesse. On mettrait alors en place une «pédagogie de l'interstice» (Tessier, 2013).

Si l'institution souhaite soutenir le développement des échanges académiques et de la mobilité, elle doit envisager de mettre en place de tels dispositifs et des moyens de reconnaissance pédagogique de la mobilité dans la formation. Pour faire de la mobilité intra-nationale et internationale un projet pédagogique fort et innovateur à la PHBern, il convient de se doter d'une véritable politique de la mobilité, avec des moyens à la hauteur du projet. Que ce soit sous forme de «projet» (Faivre, 2006p. 3), de création de poste(s), de dispositifs, de financements de la recherche, tout devrait concourir à faire du «sur mesure», afin que la PH IVP trouve ses propres articulations entre mobilité géographique, mobilité de soi et mobilité des compétences en construction. Tout semble indiquer qu'un nouveau champ de recherche, une véritable «grammaire de la mobilité», doit être mise en place.

2. Pour une formation en français s'articulant autour de trois piliers

La transcription de ce concept de plurilinguisme-pluriculturalisme en termes de dispositifs reste encore une gageure, même si des terrains européens et non européens permettent néanmoins une réflexion renouvelée des dispositifs en fonction des programmes, des curricula, des pratiques d'enseignement et de formation. (Derivry-Plard, et al., 2014, p. 1)

Nous avons dit dans notre cadre théorique que, même si les approches interculturelles sont parfois souvent mises de côté par la remontée des linguistes applicationnistes⁵⁰⁵ en didactique des langues, il convient aujourd'hui de dépasser «la guerre des langues contre les cultures», et inversement, les compétences en langue et les compétences interculturelles fructifiant au mieux au contact des unes et des autres. Pourtant, dans la formation en français que propose la PH IVP, les aspects interculturels sont marginalisés. Les deux piliers de cette formation sont la langue et la didactique. Ces deux aspects, séparés dans des cours différents (le cours de langue et le cours de didactique) à l'époque du recueil de nos corpus⁵⁰⁶ sont depuis 2011 moins cloisonnés : le cours avec emphase (*Schwerpunkt*) sur la langue aborde également des concepts et aspects didactiques, les cours avec emphase (*Schwerpunkt*) sur la didactique ont lieu exclusivement en langue cible et évaluent également les compétences linguistiques en contexte pratique. Les frontières entre ces deux piliers de la formation en français à la PH IVP ont volontairement été brouillées pour aller dans le sens d'une didactique intégrée. Cependant, la formation, ou tout du moins la sensibilisation, à l'interculturel est le grand absent de cette formation en français.

505 Voir notre chapitre «La formation des enseignants de FLE», partie 3.

506 Voir notre présentation de la formation en français à la PH IVP, partie 2.

Depuis 2011, sous notre propre impulsion, la problématique interculturelle a fait son apparition dans les descriptifs de cours de français. Il s'agit d'un thème, abordé certes mais de manière très succincte et au même titre que «l'évaluation» ou «les niveaux du CECR» mais qui n'a pas le statut central et fondateur qu'il mérite dans une formation de français. L'interculturel est également abordé dans les modules de sciences sociales de la formation, comme celui de *Heterogenität* par exemple mais dont l'objet n'est pas de thématiser la mobilité des étudiants ni de les préparer à un séjour de mobilité. Ces enseignements, par ailleurs précieux et complémentaires, répondent à d'autres objectifs, orientés plutôt sur le public des élèves.

Nous proposons d'aller plus loin et d'articuler la formation en français non plus sur deux mais sur trois piliers, décloisonnés, à savoir : la langue, la didactique et l'interculturel. Nous avons vu que c'est justement en se basant sur leurs propres expériences interculturelles de formation que les informateurs comptent lutter contre de potentielles représentations négatives du français de leurs élèves. Les compétences didactiques constituent ainsi l'enjeu de la formation professionnelle, leur place en tant que pilier de la formation est indéniable. Elles doivent cependant pouvoir s'appuyer sur de solides compétences en langue, elles aussi incontournables, d'autant que le manuel *MF* est exigeant à ce niveau pour les enseignants. Nous avons cependant vu dans notre cadre théorique que l'on apprend une langue en contexte et que les aspects interculturels sont au moins aussi importants que les aspects linguistiques. En fait, l'un ne va pas sans l'autre, il ne s'agit pas de hiérarchiser mais de reconnaître leur égale importance. Nous avons montré que l'on peut étudier une langue pendant des années, suivre de nombreux cours et que cela ne suffit pas toujours à changer les choses : la langue à elle seule ne suffit pas. On sait que les connaissances professionnelles des outils de travail, manuels, outils du CE, etc., et des expériences de stage ne sont pas garantes à elles seules non plus de se sentir à l'aise dans sa profession d'enseignant. Il est un élément «liant» (au sens littéral) et nécessaire à la cohérence de tous les autres : nous plaçons pour une formation

à l'interculturel, à part égale, dans la formation en français avec la langue et la didactique.

La formation à l'interculturel en langues pourrait s'articuler avec les cours de sciences sociales. Le travail déjà mis en place sur l'autobiographie langagière pourrait être approfondi pour permettre de faire émerger les capitaux de mobilité, de langue(s), etc. des étudiants (les mobilités vécues de l'intérieur ne sont pas considérées comme du capital, d'où l'importance de leur en faire prendre conscience au moment de la formation), afin de faire émerger leur capital pluri-lingue et pluriculturel. Un travail approfondi sur les représentations du français et des locuteurs francophones, ainsi que sur les processus de productions de ces représentations doit se mettre en place dans ce contexte. Nous avons vu avec la métaphore des «bagages» que les limites de la formation touchent au micro-social : certains étudiants entrent en formation avec plus de ressources que d'autres. Le travail sur les représentations doit constituer une «valeur académique» à transmettre en tant que pratique réflexive. Il ne s'agit pas juste d'une activité récréative en marge d'autres activités considérées comme plus sérieuses comme «la langue» ou «la didactique», il s'agit d'opérer un changement de paradigme au sein de la formation. Avant d'obliger des individus à apprendre et à enseigner des langues quand ils ont des représentations négatives sur ces langues, il convient de commencer par travailler en profondeur sur ces représentations et de passer du «sur» au «avec» (Castellotti & Moore, 2009). Il ne s'agit pas tant de mettre en place une démarche «sur» les futurs enseignants que de chercher «avec» les futurs enseignants, de co-construire, pour reconstruire avec eux, ces représentations et leurs impacts. Nous plaidons ainsi contre un enseignement naïf et optimiste qui tente d'ignorer ou de gommer les évidences invisibles de l'éventuelle résistance envers le français. Ce travail en profondeur nécessite un ajustement de la dotation horaire des langues.

Il convient de donner aux étudiants des outils leur permettant de prendre conscience de leur ethnocentrisme et se décentrer, notamment par le biais de la rencontre avec l'altérité, afin de se prémunir de toute vision culturaliste et ethnicisante de l'autre. Il est question ici

de la construction d'une pratique professionnelle et de compétences à comprendre les enjeux de l'enseignement dans le monde social et seul un travail de décentration dans le temps peut permettre d'aboutir à de tels objectifs. Or, c'est justement par le déplacement géographique et le déplacement de soi que les étudiants sont supposés acquérir des compétences de médiateur⁵⁰⁷.

Le manuel de français *MF* se base lui aussi, en théorie, sur ces trois piliers : la langue, la didactique et l'interculturel puisque chaque « parcours » du manuel répond systématiquement à trois types d'objectifs :

- les compétences en langue « *Sprachkompetenzen* »
- les compétences stratégiques « *Lernstrategische Kompetenzen* »
- l'éveil aux langues et aux cultures « *Bewusstheit für Sprache und Kulturen* »

Les pratiques réflexives sont elles aussi, en théorie, prises très au sérieux puisque *MF* propose aux élèves un travail dans la « Revue » qui accompagne le manuel et dont l'objet est de prendre conscience individuellement des apprentissages effectués et de la manière dont ils ont été effectués dans le parcours. Le changement de paradigme a déjà eu lieu, en théorie, au niveau de l'école primaire. La formation en français de la PH IVP qui prépare les étudiants à l'enseignement avec ce manuel devrait donner l'exemple de ce qu'elle enseigne et articuler elle aussi la formation sur ces trois piliers, garants d'une cohérence entre cours, stages pratiques et expériences de mobilité.

507 Voir notre chapitre sur la formation professionnelle des enseignants de langue étrangère, partie 3.

3. Articuler les enjeux de la double formation au double métier d'enseignant

Le métier d'enseignant de l'autre langue nationale au niveau primaire revêt d'autres enjeux que celui d'enseignant généraliste du primaire et qu'il est habituellement exercé par des spécialistes de la langue. Le fait que le français soit enseigné dès la 3^e classe par les enseignants généralistes du primaire à Berne est le fruit d'une volonté politique. Ainsi, la formation à la PH IVP se doit de combiner, sans s'en rendre compte, la double formation au double métier d'enseignant généraliste du primaire et d'enseignant spécialiste de langue. Nous plaçons pour la reconnaissance de cette double formation et du statut d'exception du français dans la formation de généralistes.

Nous avons montré qu'il est tout à fait possible de ne pas vouloir enseigner le français par la suite : peut-on alors imaginer par exemple une formation d'enseignant du primaire sans français ? À l'heure actuelle, le français à la PH IVP est doté de la même manière que les autres matières. Le français n'est pourtant pas une simple matière scolaire, si tant est qu'il y en ait, et a besoin, pour être à la hauteur des ambitions politiques et de celles affichées par l'institution, d'une dotation horaire beaucoup plus importante, ou bien alors de mettre en place, comme cela se fait dans d'autres pays, une formation séparée. Il ne s'agit pas de surcharger la formation ni de priver d'autres matières de leur dotation horaire mais de faire fonctionner des synergies.

Nous avons établi que l'institution fonctionne de manière cloisonnée, sans travailler sur les articulations ni les pratiques des acteurs. Les enjeux de la formation professionnelle des enseignants du primaire nous sembleraient pouvoir fructifier et faire fructifier ceux de la formation en langue s'ils étaient articulés par le biais d'un stage pratique d'enseignement des autres matières en région francophone. Il nous semble qu'il y a là une synergie potentielle à exploiter. Il ne s'agit pas de remplacer le stage pratique d'enseignement du français, en tant que matière, mais bien de le compléter par un stage en région francophone.

Nous sommes la coordinatrice et responsable du «stage romand» à la PH IVP et exigeons systématiquement des étudiants y participant de nous remettre en fin de stage un «rapport d'expériences» à valeur formative. Depuis des années, nous observons que l'impact du «stage romand» va bien au-delà des aspects linguistiques. Plus que les autres, les étudiants qui participent à des stages pratiques en milieu francophone, sont appelés à remettre en question leurs croyances professionnelles, à entrer dans la logique de pratiques de classe parfois inhabituelles pour eux, à dépasser leur habitus pour se bricoler, au sens noble du terme, des pratiques personnelles et créatives d'enseignement.

Toutes ces expériences, repensées *a posteriori* pour l'écriture de leur rapport contribuent à forger les pratiques réflexives qui leur seront nécessaires dans la pratique professionnelle. Articulant de manière cohérente les objectifs en langue et les objectifs professionnels fixés par la PH IVP, avec les besoins déclarés par les étudiants eux-mêmes, le stage romand semble être une solution optimale et satisfaisante pour tous les partis. (Robin, 2014b)

Nous estimons qu'une meilleure utilisation de cette option de formation, qui a été évacuée du premier plan, et dont les effets de formation ne sont pourtant plus à prouver, pourrait être faite à la PH IVP : elle ne recueille que cinq à dix inscriptions par an, sur plus de deux cents étudiants potentiels chaque année. Le «stage romand» devrait pourtant être valorisé, tout du moins reconnu à l'interne : mention de la participation à ce stage sur le relevé de notes, certificat, etc. Les ressources qu'offrent la position géographique de Berne, capitale d'un canton officiellement bilingue et sa proximité avec la Suisse romande, pourraient tout à fait être exploitées pour mettre en place, à titre expérimental dans un premier temps, un projet de plus grande envergure.

Si cette articulation entre mobilité étudiante et compétences professionnelles en construction a été entrevue dans quasiment toutes les HEP suisses, la logique de la PH IVP semble difficile à suivre dans ce domaine. On constate une dissociation entre la contrainte de mobilité imposée par la formation en français et la formation

professionnelle plus globale, alors qu'au contraire, une association serait non seulement aisément envisageable mais surtout bénéfique. Le «stage romand» représente pourtant un potentiel de formation à la fois professionnelle, interculturelle et linguistique impliquant une démarche réflexive qui s'inscrit dans le concept de *Bildung*, et même de *Lehrerbildung*, ainsi que dans la droite lignée des traditionnels échanges formatifs entre régions linguistiques suisses. Il répond de plus aux recommandations faites aux niveaux fédéral et cantonal. C'est au vue de ces éléments que nous proposons enfin que tous les étudiants de la PH IVP effectuent une expérience d'enseignement en milieu francophone durant leur formation.

Partie 8

Conclusion: entre résignation et arrangements

Le terme de complexité est celui qui semble correspondre le mieux à un constat général dans tous les domaines. (Xie, 2008, p. 245)

1. Rappel de la problématique et de nos choix scientifiques

En tant qu'enseignante de français à la PH IVP nous avons eu maintes fois l'occasion d'observer chez certains de nos étudiants une attitude de résistance à l'égard du français qui nous laissait supposer que ces étudiants, pourtant futurs enseignants de français, ont un rapport ambigu avec le français et des représentations négatives de cette matière. Certes, le français étant une matière obligatoire, ces étudiants n'ont pas choisi d'étudier le français mais plutôt choisi de se former à être enseignants généralistes des écoles maternelles et primaires. Il nous a toutefois semblé problématique de les former à enseigner par la suite une langue et des pratiques culturelles s'ils n'étaient pas bien disposés, voire même éprouvaient des sentiments xénophobes, envers leur objet d'enseignement. Quelles sont ces représentations du français qui circulent parmi les étudiants de la PH IVP? Comment se sont-elles construites? Quel(s) impact(s) peuvent-elles avoir sur une pratique en construction de l'enseignement du français? Ces questionnements nous semblaient d'autant plus pertinents que peu de recherches avaient été effectuées au niveau des représentations des enseignants contraints de se former au FLE. Nous souhaitons comprendre le «pourquoi» de ces représentations (soit une démarche causale), pour ensuite accéder au «comment» de ces représentations,

c'est-à-dire donner à voir le fonctionnement des représentations et de leur(s) impact(s).

Nous nous sommes fixé comme objectifs premiers de repérer les représentations du français des étudiants ainsi que les expériences constitutives de leurs rapports au français. Notre objectif final était d'établir les types d'articulations entre expériences au contact du français (expériences familiales, d'apprentissage, d'enseignement, de mobilité, de formation, etc.), représentations du français et représentations d'un futur enseignement du français. C'est pourquoi nous avons souhaité aller à la rencontre de ces étudiants et leur donner la parole. Plus qu'une question de vérité de ces représentations, il s'agissait pour nous de comprendre ce qui se jouait au niveau des étudiants, de véritablement nous mettre à leur place pour voir, avec leurs yeux, cette formation de français que nous dispensions et saisir les enjeux que cette matière semblait «recouvrir» et qui, selon nous, provoquaient ces résistances. C'est en cohérence avec ces idées de départ que nous avons inscrit nos travaux de didactique des langues et des cultures dans une perspective anthropologique et que nous avons adopté une approche compréhensive.

Nous avons postulé la complexité de notre objet et opté pour une approche en enchâssement de notre terrain, c'est-à-dire en prenant en considération les niveaux macro-social et meso-social pour mieux en saisir les implications au niveau micro-social, notamment dans le cadre de la formation. Les représentations sociales et les récits constituant à la fois des objectifs de recherche et les moyens d'atteindre nos objectifs, nous avons instrumentalisé ces concepts et en avons fait des concepts opératoires. Convoquant les expériences au contact des langue(s), nous ne pouvions faire l'impasse sur l'état des recherches dans divers domaines : les statuts et les rapports de force entre les langues, les politiques linguistiques et éducatives, les enjeux des mobilités académiques, les enjeux socio-éducatifs de l'école, de la formation des enseignants du primaire ainsi que de celle des enseignants de FLE, etc. Nous avons ainsi rencontré, apprivoisé et fait nôtres, des notions et des concepts comme celui de capital (décliné ensuite en capital économique, social, culturel, linguistique, scolaire,

plurilingue et pluriculturel, de mobilité, d'expérience, etc.), de parcours de vie, de pratiques et de compétences.

Nous avons interrogé onze étudiants, venus sur une base volontaire, par le biais de cinq corpus de natures différentes (soit cinquante-cinq corpus). Notre positionnement était double, étique et émique, par rapport à notre terrain qui constitue par ailleurs notre milieu professionnel et que nous représentons malgré nous. Il s'agissait en quelque sorte d'une observation participante de notre propre pratique. En tant que «praticien-chercheur» nous avons dû nous soumettre constamment à l'exercice périlleux de la «distanciation» (Elias, 1983/1993) et de l'objectivation d'un terrain qui nous semblait pourtant familier. Nos rapports de chercheur avec ces informateurs qui nous connaissaient sous un autre statut (d'autorité hiérarchique qui plus est) ont également dû être constamment renégociés avec eux pour éviter toute complaisance ou toute pression et créer un climat de confiance. L'anonymat leur était garanti. Nos informateurs ont été sélectionnés pour leur profil dont nous avons connaissance (ou pensions avoir connaissance) grâce à notre statut émique : bonnes ou mauvaises compétences en français, bonnes ou mauvaises dispositions à l'égard du français, capitaux linguistiques et culturels, âge, sexe, type de séjour de mobilité institutionnelle effectué en région francophone et expériences plus ou moins concluantes d'enseignement du français lors des stages pratiques de la formation.

Nous avons analysé deux types de récits d'expériences pré-existants auxquels nous avons eu accès grâce à notre statut émique : les rapports institutionnels de séjour de mobilité et les rapports institutionnels d'expériences de stage pratique d'enseignement du français (accompagnés dans certains cas, de notes prises par nous lors de l'observation de ce stage). Nous avons provoqué trois autres types de récits d'expériences pour les besoins de nos travaux : une fiche de données biographiques pour situer les capitaux sociaux, culturels, économiques, linguistiques et de mobilité de nos informateurs, une carte de langue(s) et de mobilité(s) faisant état de manière graphique de leur parcours au contact du français, et, en dernier lieu, un entretien semi-directif en auto-confrontation avec les quatre corpus cités pré-

cédemment. Nous avons ainsi recueillis des récits écrits, graphiques ou oraux retraçant des expériences de vie, de famille, d'apprentissage, d'enseignement, de formation et de mobilité(s). Nos choix méthodologiques sont ainsi révélateurs de notre démarche mais aussi de nos postulats de départ : les capitaux et les expériences (d'apprentissage, d'enseignement, de formation, de mobilité) c'est-à-dire les parcours des individus peuvent avoir leur importance dans la construction des représentations du français et de son enseignement. Même si nous nous tenions prête à réviser ou reformuler nos postulats, nous sommes bien consciente qu'ils ont en quelque sorte imposé une problématique au terrain : le chercheur est partie prenante de sa recherche.

Nos analyses de ces corpus ont principalement été thématiques. Bien que nous ayons porté une attention particulière aux éléments de sémiotique contenus dans les cartes, c'est l'analyse thématique qui a primé aussi dans leur traitement. Une phase de repérage préalable à l'entretien sur les quatre premiers corpus nous a permis de dégager de grandes rubriques sur lesquelles baser notre canevas d'entretien. Suite aux entretiens, nous avons pu les affiner et forger une grille conceptuelle que nous avons appliquée à tous les corpus issus d'un même informateur, puis à chaque type de corpus, espérant voir émerger les grandes lignes sociologiques en lien avec chaque thème. Certains thèmes se sont révélés opérationnels et en poussant leur analyse, nous avons finalement pu mettre en lumière des catégories conceptualisantes, permettant d'observer les processus qui sous-tendent ces représentations.

2. Principales hypothèses d'interprétation

Comme nous l'avions anticipé, nous avons identifié et typifié des articulations entre représentations du français et de son enseignement, capitaux, développement de compétences plurilingues et pluriculturelles et expériences d'apprentissage, d'enseignement, de formation,

de mobilité(s), de langues. Cependant les dynamiques ne se sont pas révélées être systématiquement ascensionnelles, les articulations simplistes entre plurilinguisme et bonnes représentations du français ou entre expériences de mobilité(s) et bonnes compétences en langue par exemple, ont dû être nuancées, voire parfois complètement révisées. Les articulations ont parfois joué dans des directions inattendues, donnant finalement à voir des processus de désarticulations et de ré-articulations.

le repérage d'autant de convergences et de divergences se rapportant à un même objet qu'est la France, témoigne justement de cet aspect complexe des représentations. (Xie, 2008, p. 246)

Si le nombre de divergences et de convergences observées sur un même objet est la preuve de sa complexité, alors nous avons la confirmation de la très grande complexité des rapports au français des futurs enseignants du primaire. Pour nombre d'entre eux, le français est avant tout une matière scolaire qui n'a d'existence dans leur parcours qu'au sein des institutions de formation. Le français est alors perçu comme une matière imposée, enseignée de manière normative et qui sert à terme d'élément de sélection, ce qui a pour effet de provoquer des résistances, de la peur, voire de la souffrance. Le manque de compétences (ou le sentiment du manque de compétences) dans cette matière handicape plusieurs d'entre eux dans leur formation et leurs apprentissages. D'autres encore, que rien pourtant ne prédisposait au développement d'un capital plurilingue et pluriculturel, seraient malgré de faibles compétences favorablement disposés envers le français.

La formation est par nature un lieu de transitions et de changements : il n'est pas surprenant qu'elle soit également un lieu de renégociation de soi et de ses représentations. Pourtant, la formation en français à la PH IVP est vécue par certains sur le même mode que les apprentissages scolaires et les représentations du français en tant que violence symbolique et obstacle de parcours s'en trouvent même renforcées. L'institution les renvoie alors à leur statut d'apprenants et non à celui de futurs professionnels. La situation de transition des politiques linguistiques et éducatives qui touche le français attise elle

aussi le sentiment d'insécurité chez les apprenants. Ces représentations viennent confirmer notre intuition première d'enseignant : il y a bien des résistances à l'encontre du français parmi les étudiants de la PH IVP.

Deux lieux de formation se dégagent néanmoins comme lieux de potentielle remédiation : les stages pratiques d'enseignement (du français ou en français) et les séjours de mobilité(s). Ils permettent à certains de renégocier leurs positions et d'envisager une future pratique de l'enseignement du français. Ainsi les séjours de mobilité(s) peuvent être réinvestis non seulement par et pour les futurs enseignants mais également par et pour les futurs élèves de ces enseignants.

Nos analyses mettent par ailleurs en lumière des écarts entre les exigences politiques et institutionnelles de niveau de compétences en français et les compétences effectives en français des étudiants. Un écart émerge également entre des conceptions de formation d'enseignants généralistes du primaire et des pratiques sur le terrain d'enseignants spécialistes, de langues notamment. En effet, la formation dispensée par la PH IVP est double : elle recouvre la formation des enseignants généralistes du primaire (formation choisie), ainsi que celle, habituellement affaire de spécialistes, de langue(s) et culture(s) (formation imposée). Le français a ainsi valeur de matière exceptionnelle à plusieurs titres : à la fois discipline et véhicule de la discipline, langue de communication et véhicule de savoirs et de savoir-faire culturels, domaine habituel de spécialistes, matière sélective, obstacle potentiel, matière liée à des évaluations externes à l'institution ainsi qu'à une contrainte exceptionnelle de mobilité, mais aussi capital symbolique et un investissement politique. Les résistances à l'égard du français, comme les lacunes des compétences, semblent faire partie des «évidences invisibles» (R. Carroll) inhérentes à notre terrain et face auxquelles, à tous les niveaux sociaux, les individus et les institutions bricolent des arrangements, permettant le contournement et le déni des tensions.

Les catégories conceptualisantes de la contrainte et de l'obstacle sont omniprésentes dans les récits. Pour y faire face, les indi-

vidus déclinent toutes sortes de stratégies, individuelles ou collectives, allant des pratiques malhonnêtes, aux pratiques d'évitement, d'opportunisme, de résignation, en passant par les «arrangements» (E. Goffman) entre individus. L'institution elle-même a recours à ces pratiques qui révèlent des «interstices institutionnels» largement instrumentalisés et permettant d'éviter les contraintes et les obstacles liés au français et en particulier aux compétences exigées en français⁵⁰⁸. Aussi bien les acteurs que les co-acteurs de la mobilité instrumentalisent par exemple la mobilité pour «colmater» les écarts institutionnels. Les acteurs aussi bien que les co-acteurs semblent s'accommoder de ces pratiques interstitielles.

3. Apports et limites de nos travaux

Si tous les futurs enseignants du primaire de la PH IVP n'ont pas des représentations positives du français ni de l'enseignement du français, rappelons qu'ils vivent une période de transition à la fois politique et institutionnelle. Une étude comparative s'imposerait pour évaluer l'impact de ces changements sur les rapports au français, en interrogeant cette-fois, des étudiants post transition. Si l'on souhaite œuvrer dans le sens d'une remédiation possible de représentations négatives, (mais le souhaite-on vraiment? et de quel droit après tout, puisque tous semblent si bien se satisfaire des «arrangements» mis au jour?), il semble possible de jouer sur les lieux de formation en langue(s) et culture(s). On se doit alors de reconnaître à sa juste valeur le double statut du français, matière pour le moins «exceptionnelle» dans cette formation. En articulant les enjeux propres à la «double formation», une première piste de travail se dessine, notamment au travers du stage pratique d'enseignement en

508 Nous entendons les compétences en langue uniquement, telles qu'évaluées par le CECR, les compétences didactiques ne semblant pas poser problème.

communauté francophone. Tous les signes annonciateurs indiquent qu'une politique et une didactique de la mobilité doivent se mettre en place au sein des HEP suisses et qu'elles sont indissociables d'une solide formation à l'éducation interculturelle. Nos propositions didactiques constituent des pistes de travail qui invitent à articuler au plus près les objectifs et le contexte institutionnels.

Nous avons par ailleurs postulé que la complexité des parcours et des diverses expériences était constitutive des rapports au français des futurs enseignants du primaire de la PH IVP. Nos questionnements se sont toutefois « déplacés » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 31) au cours de nos travaux puisque nous prenons conscience que les représentations en question n'étaient pas toutes issues de l'expérience mais étaient en grande partie héritées du groupe social. Nous devons alors remettre en question notre démarche causale : bien que les hypothèses d'interprétation que nous proposons sont issues de récits d'expériences micro-sociologiques et donc non généralisables, certaines des représentations mises au jour ne se sont pas construites au travers d'expériences mais sont transmises par les pairs, puis véhiculées sans êtres questionnées. Parfois même, nous observons des mises en cohérence de l'expérience avec leurs représentations.

C'est le propre de la représentation sociale, en tout cas dans son noyau dur, que d'être partagée et colportée par un groupe et l'appartenance au groupe se lit d'ailleurs au travers de la représentation. En ce sens, les récits reflètent les appartenances macro-sociales au groupe des Suisses alémaniques contraints à être des apprenants de français, puis, dans le cas des enseignants du primaire, contraints à être des médiateurs de français. Les récits qu'ils nous ont livrés nous renseignent finalement autant, voire plus, sur le contexte sociétal et sur les rapports entre les communautés linguistiques suisses, que sur des intériorités. L'identification d'« interstices institutionnels » dans la formation des enseignants nous amène à déplacer nos questionnements sur le rôle et l'engagement du dispositif pédagogique de formation dans ces rapports entre communautés.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (2008). Mobilité sans conscience...! In F. Dervin & M. Byram (Eds.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan?* Paris: Logiques sociales / L'Harmattan.
- Abdallah-Preteuille, M., & Porcher, L. (1996). *Éthique et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1989/1997). Étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Ackin Muji, D. (2007). *Langues à l'école: quelle politique pour quelle Suisse?* Berne: Transversales / Peter Lang.
- Agar, M. (1994). *Language shock. Understanding the Culture of Conversation*. New York: Harper Collins.
- Akin, S. (1997). La désignation d'une langue inimmable dans un texte de loi: le cas du kurde dans les textes législatifs turcs. In A. Tabouret-Keller (Ed.), *Le nom des langues. Les enjeux de la nomination des langues*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Akkari, A. (2008). Représentations, pratiques pédagogiques et traitement de la différence socioculturelle dans le système scolaire. In C. Perregaux (Ed.), *L'interculturalité des savoirs: entre politiques et théories*. Paris: Espaces interculturels / L'Harmattan.
- Alao, G., Argaud, E., Derivry-Plard, M., & Leclercq, H. (Eds.). (2008). *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Berne: Transversales / Peter Lang.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Eds.), *Apprendre avec les technologies*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Allemann-Ghionda, C., Goumoëns (de), C., & Perregaux, C. (1999). *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle: entre ouvertures et résistances*. Berne: Programme national de recherche 33, Rapport de valorisation.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Anquetil, M. (2004). Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être? In G. Zarate & A. Gohard-Radenkovic (Eds.), *Les cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris: Didier.

- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne: Transversales / Peter Lang.
- Anquetil, M. (2008). Apprendre à être étranger: des parcours de formation interculturelle pour les étudiants de mobilité. In F. Dervin & M. Byram (Eds.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan?* Paris: Logiques sociales / L'Harmattan.
- Anquetil, M. (2012). La préparation linguistico-culturelle des étudiants Erasmus au départ pour la France: pour un projet d'interdidacticité franco-italienne. *Repères-Dorif, Le français dans le contexte plurilingue des Centres Linguistiques Universitaires italiens*.
- Anquetil, M., & Molinié, M. (2008/2011). L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité: penser et construire les acteurs sociaux. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. / Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Austin, J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Babamova, E. (2004). Comment les enseignants de langue voient leur rôle de médiateur dans une situation géopolitique complexe. In G. Zarate & A. Gohard-Radenkovic (Eds.), *Les cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris: Didier.
- Baillauquès, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 41-61). Bruxelles: De Boeck.
- Banon-Schirman, P., & Cartron-Makardidjian, C. (2006). Un outil controversé d'une standardisation européenne: le *Portfolio des langues*. In E. Piccardo, G.-L. Baron & A. Gohard-Radenkovic (Eds.), *Synergies Europe Volume 1: La richesse de la diversité: recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*. GERFLINT.
- Bardin, L. (1980). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris: Éditions du Seuil.
- Baudouin, J.-M. (2009). L'autobiographie à l'épreuve du texte. In D. Bachelart & G. Pineau (Eds.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Baudouin, J.-M. (2011). *La recherche biographique en formation des adultes*. Paper presented at the Module de spécialisation Master FLE «Pratiques de recherche», Université de Fribourg – 13 avril 2011.
- Bensekat, M., & Krideche, A. (2008). Représentations culturelles et didactique du FLE dans les manuels scolaires algériens. In G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard & H. Leclercq (Eds.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Berne: Transversales / Peter Lang.

- Berger, C. (2004). Le travail critique du regard anthropologique, partie prenante du processus d'évaluation. In G. Zarate (Ed.), *Les cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2006/2011). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bernaus, M., Andrade, A.I., Kervran, M., Murkowska, A., & Trujillo Saez, F. (Eds.). (2007). *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langue : kit de formation*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Berne, C. d. (2012). *Statistiques de la formation du canton de Berne : données de base 2011*. Berne : Direction de l'instruction publique du canton de Berne.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vies ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Rapport au CORDES.
- Bertaux, D. (1997). *Récits de vie*. Paris : 128, Nathan Université.
- Beuscart, J.-S., & Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs (introduction). *Terrains et travaux*, 2(11), 3-15.
- Billiez, J., & Millet, A. (2001). Représentations sociales : Trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : CREDIF Didier.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : 128, Armand Colin.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A., & Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1979a). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. (1980a). *Ce que parler veut dire, Économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1980b). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boyzon-Fradet, D. (1997). Questions autour de l'utilisation des représentations dans le cadre scolaire. In G. Zarate (Ed.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*. ENS Fontenay / Saint-Cloud.

- Bretegnier, A. (2008). Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français *langue d'insertion*. Ouverture d'un champ de recherche-intervention. In V. Castellotti & E. Huver (Eds.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants* (Vol. 11) : Glottopol.
- Bretegnier, A. (2009). Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter- réflexive. *Carnets d'atelier en sociolinguistique*, 4.
- Brohy, C. (1997). Prendre les images au mot : caricatures de presse évoquant le plurilinguisme en Suisse. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP.
- Brohy, C. (2005/2008). Apprendre et vivre les langues dans un contexte plurilingue. In A. Gohard-Radenkovic (Ed.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue / Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext*. Berne : Transversales / Peter Lang.
- Brohy, C., & Triantaphyllou, A. (2008/2011). Parcours individuels, collectifs et discours institutionnels : les échanges scolaires entre adolescents européens. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. / Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Bucher, B., & Nicolet, M. (2003). *Profession enseignante. Lignes directrices*. Berne : CDIP.
- Büchi, C. (2001). *Mariage de raison. Romands et alémaniques : une histoire suisse*. Genève : Zoé.
- Burgess, E.-W., & Halbwachs, M. (2004). *L'école de Chicago : Naissance de l'écologie urbaine*. Paris : Flammarion.
- Byram, M. (1997). Remarques sur les méthodes de collecte dans la recherche sur les représentations. In G. Zarate (Ed.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris : ENS Fontenay / Saint-Cloud.
- Byram, M. (2003). Teacher education – visions from / in Europe. *Babylonia*, 3-4, 7-10.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In Council of Europe (Ed.), *Sociocultural competence in Langue Learning and Teaching* (p. 7-43). Strasbourg.
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* : Conseil de l'Europe.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2.
- Cain, A., & De Pietro, J.-F. (1997). Les représentations des pays dont on apprend la langue. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP.

- Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Éditions Payot.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris: Plon.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire: EVlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Carbonneau, M., & Héту, J.-C. (2001). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Carroll, R. (1987). *Les évidences invisibles*. Paris: Éditions du Seuil.
- Caspar, P. (1998). Les changes linguistiques d'adolescents. Une pratique éducative, XVIIe-XIXe siècles. *SIHFLES – document 21*, 111-129.
- Caspari, D. (2006). «Meine Sprachen», Die Darstellung von Mehrsprachigkeit in studentischen Sprachenporträts. In Gunter Narr Verlag (Ed.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik, Gestern, Heute und Morgen*. Tübingen.
- Castellotti, V., Coste, D., & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: CREDIF Didier.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*: En ligne.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues, Territoires imagés et parcours imaginés. In M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Paris: CRTF, Encrages, Belles-Lettres.
- Causa, M. (2008). Origine socioculturelle de l'enseignant: une question d'identité et de légitimité professionnelles. In P. Martinez, D. Moore & V. Spaëth (Eds.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris: Riveneuve.
- Causa, M., & Cadet, L. (2006). Devenir un enseignant réflexif. Quels discours? Quels modèles? Quelles représentations? In M. Molinié (Ed.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (Vol. numéro 39). Paris: CLE International / Recherches et applications / Le français dans le monde.
- Cavalli, M. (1997). Représentations sociales et politique linguistique. Le cas du Val d'Aoste. In M. Matthey (Ed.), *Contactis de langues et représentations* (Vol. 27). TRANEL – CLA Neuchâtel.
- Cavanna, F. (1978/1996). *Les Ritals*. Paris: Poche.
- Charlot, B. (1990). Enseigner, former: logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et formation*, 8, 5-17.

- Cicchelli, V. (2008). Connaître les autres pour mieux se connaître : les séjours Erasmus, une Bildung contemporaine. In F. Dervin & M. Byram (Eds.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* Paris : Logiques sociales / L'Harmattan.
- Cichon, P. (1998). *Sprachbewusstsein und Sprachhandeln : Romands im Umgang mit Deutschschweizern*. Wien : Braumüller.
- Cichon, P., & Kremnitz, G. (1996). Les situations de plurilinguisme. In H. Boyer (Ed.), *Sociolinguistique : Territoire et objets*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Clerc, S. (2009). Les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France : vecteurs d'un apprendre autrement ? In M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Paris : CTRF, Encrages, Belles-Lettres.
- Coleman, J. (2001). Représentations de l'autre : impact d'un séjour prolongé à l'étranger. In G. Zarate (Ed.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Caen : Actes du CNDP, CRDP Basse-Normandie.
- Colin, L. (2008). Le programme Voltaire – d'une mobilité à l'autre. In S. Ehrenreich, G. Woodman & M. Perrefort (Eds.), *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster : Waxmann.
- Commission des Communautés européennes. (1989). La mobilité des étudiants en Europe. Conditions linguistiques et socio-culturelles.
- Commission Européenne. (1996). Livre vert «Éducation, formation, recherche : les obstacles à la mobilité transnationale».
- Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique. (1998). Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Berne.
- Conseil de l'Europe. *European Language Portfolio Higher Education / Portfolio Européen des Langues Éducation supérieure*.
- Conseil de l'Europe. (2011a). Autobiographies de rencontres interculturelles <www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/.../AIE_introduction_fr.pdf> (Ed.).
- Conseil de l'Europe. (2011b). *Portfolio Européen pour les Langues 1 / Europäisches Sprachenportfolio I*. Berne : Schulverlag.
- Conseil de l'Europe (2001/2007). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Paris, Éditions Didier.
- Coray, R. (2009). Biographies langagières : les Romanches et l'allemand, récits-témoignages d'un rapport ambigu. In A. Gohard-Radenkovic & L. Rachedi (Eds.), *Récits de vie, récits de langue et mobilités : Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : Espaces interculturels / L'Harmattan.
- Coste, D. (1997). Le théâtre de la représentation. In G. Zarate (Ed.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris : ENS de Fontenay / Saint-Cloud.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Coulon, A. (1992/2007). *L'école de Chicago*. Paris: PUF, collection «Que sais-je?».
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cuche, D. (1996/2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Cuet, C. (2006). «Apprendre»: représentations métaphoriques de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir. *Métaphorik, 11*. Retrieved from
- Cuq, J.-P. (1991). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé international.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images*. Le Mont-sur-Lausanne: LEP.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- De Carlo, M., & Lopriore, L. (2008/2011). De l'approche réflexive en formation initiale à l'autonomie en formation continue des enseignants de langues. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. / Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: Éditions des Archives contemporaines.
- De Lavergne, C. (2007). *La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative*. Paper presented at the Bilan et perspectives de la recherche qualitative.
- Degen, P., & Stadelmann, T. (Writers). (2007). ELBE – Éveil aux langues – Language Awareness. Begegnung mit Sprachen. Bern: Schulverlag.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Economica.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Derivry-Plard, M. (2008). Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère? In P. Martinez, D. Moore & V. Spaëth (Eds.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris: Riveneuve.
- Derivry-Plard, M., Alao, G., Yun-Roger, S., & Suzuki, E. (2014). *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle*. Berne: Transversales / Peter Lang.
- Dervin, F. (2008a). Erasmus: 20 ans d'hypermobilité / hypomobilité existentielle? *Synergies Pays Riverains de la Baltique Volume 3: La langue au(x) programme(s) GERFLINT*.
- Dervin, F. (2008b). Se déconditionner en déconditionnant: discours d'enseignant-stagiaires de FLE en mobilité en Finlande. In F. Dervin & M. Byram (Eds.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan? Paris: Logiques sociales / L'Harmattan*.

- Dervin, F., & Byram, M. (Eds.). (2008). Échanges et mobilités académiques. Quel bilan? Paris: Logiques sociales / L'Harmattan.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *Textes de base en psychologie, l'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1989/1997). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Dominicié, P. (1994). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Duchêne, A. (2000). Les désignations de la personne bilingue: approche linguistique et discursive. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme* (Vol. 32). TRANEL – CLA Neuchâtel.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Les cahiers de psychologie politique. En ligne*, 8 (Janvier 2006).
- Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Alcan.
- Egli Cuenat, M. (2012). Projekt PluriMobil: Didaktische Materialien zur Begleitung von Mobilität. *Trait d'union*, 58, 8-9.
- Ehrenreich, S. (2008a). Auslandsaufenthalte quer gedacht – aktuelle Trends und Forschungsaufgaben. In S. Ehrenreich, G. Woodman & M. Perrefort (Eds.), *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Ehrenreich, S. (2008b). Sprachlernsituation Ausland. Sprachbad-Mythen und Lingua-Franca-Realitäten. In S. Ehrenreich, G. Woodman & M. Perrefort (Eds.), *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Elias, N. (1983/1993). *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris: Fayard.
- Escourrou, N. (2013). *Les stages dans l'enseignement supérieur: vers une insertion professionnelle raisonnée?* Fernelmont: E.M.E.
- Fabre, M. (1992). Qu'est ce que la formation? *Recherche et Formation*. (12), 119-134.
- Faivre, J.-P. (2006). Formation préscolaire et primaire. La mobilité dans le cadre de la formation. *Enjeux Pédagogiques*, 2 – *La mobilité dans la carrière enseignante*.
- Ferreira Da Silva, B. T. (2012). *Le proche lointain et le lointain proche. Représentations des enseignants brésiliens de FLE sur la Guyane voisine*. Berne: Transversales / Peter Lang.
- Ferréol, G., & Jucquois, G. (Eds.). (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: Armand Colin.
- Fiechter, U. (2011). Präsentation der Ergebnisse. Befragung der Studierenden 2009 und 2010 mit Ausblick auf die Studienplanrevision. Berne: PHBern.

- Fiechter, U., Stienen, A., & Bühler, C. (2004). *Zukünftige Lehrpersonen: Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung. Eine Studie zur Situation im Kanton Bern*. Berne: Kanton und Universität Bern – Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern Marzili.
- Foucard, M., Lawes, S., & Niclot, D. (2008). Un outil pour préparer les futurs enseignants en formation à la dimension interculturelle de la mobilité internationale. In F. Dervin & M. Byram (Eds.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan?* Paris: Logiques sociales / L'Harmattan.
- Franceschini, R. (2004). Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt. In R. Franceschini & J. Mliecznikowski (Eds.), *Leben mit mehreren Sprachen / Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien / Biographies langagières*. Berne: Transversales / Peter Lang.
- Gagnebin, P.-D. (2006). Entretien avec Nicole Widmer. *Enjeux Pédagogiques, 2 – La mobilité dans la carrière enseignante*.
- Gajo, L. (1997). Représentations du contexte ou représentations en contexte? Élèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue. In M. Matthey (Ed.), *Contacts de langues et représentations* (Vol. 27). TRANEL – CLA Neuchâtel.
- Gajo, L. (2000). Disponibilité sociale des représentations: approche linguistique. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme* (Vol. 32). TRANEL – CLA Neuchâtel.
- Galissou, R., & Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris: CLE International.
- Ganguillet, S. (2011). Dank *Passepartout* Spass an der französischen Sprachen? *Berner Schule / école bernoise* (Juni und Juli / juin et juillet 2011), 5.
- Gautheron-Boutchatsky, C., & Kok-Escalé, M.-C. (2004). Du passeport linguistique à la carte d'identité du passeur. In G. Zarate & A. Gohard-Radenkovic (Eds.), *Les cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris: Didier.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic.
- Geertz, C. (1986). *Savoir local, savoir global: les lieux du savoir*. Paris: PUF – Quadrige.
- Geoffroy, C. (2001). *La mésentente cordiale. Voyage au cœur de l'espace interculturel franco-anglais*. Paris: Grasset.
- Gilly, M. (1989/1997). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Giordano, C. (1992). *Die Betrogenen der Geschichte: Überlagerungsmentalität und Überlagerungsrationalität in mediterranen Gesellschaften*. Frankfurt, New York: Campus Cop.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi*. Paris: Éditions de Minuit.

- Goffman, E. (1977/2002). *L'arrangement des sexes*. Paris : La dispute.
- Gohard-Radenkovic, A. (1999/2004). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
- Gohard-Radenkovic, A. (2000). Évaluer les compétences socioculturelles, le cas de l'étudiant universitaire en situation de mobilité. *Babylonia*, 1/00.
- Gohard-Radenkovic, A. (2001). Le *Röstigraben* existe-t-il? Représentations réciproques de l'autre entre les communautés linguistiques francophones et germanophones de la Suisse. In G. Zarate (Ed.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Caen: Actes du CNDP, CRDP Basse-Normandie.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). De la didactique d'une langue à la didactique des langues. Éducation et sociétés plurilingues, 17.
- Gohard-Radenkovic, A. (2005/2012). De l'usage des concepts de «culture» et «d'interculturel» en didactique ou quand l'évolution des concepts traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre. In O. Bertrand (Ed.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Paris : Éditions de l'École Polytechnique.
- Gohard-Radenkovic, A. (2006a). Interrogations sur la conception de l'«interculturel» dans le *Portfolio européen des langues* et autres productions du Conseil de l'Europe. In E. Piccardo, G.-L. Baron & A. Gohard-Radenkovic (Eds.), *Synergies Europe Volume 1 : La richesse de la diversité : recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*. GERFLINT.
- Gohard-Radenkovic, A. (2006b). La mobilité des enseignants de langues dans le cadre des programmes européens: questions, bilans et perspectives. *Enjeux Pédagogiques*, 2 – *La mobilité dans la carrière enseignante*.
- Gohard-Radenkovic, A. (2006c). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches (HDR) en Sciences de la communication, Université Lumière-Lyon II.
- Gohard-Radenkovic, A. (2007a). Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité? *Igitur – Langue/Culture/Identità*.
- Gohard-Radenkovic, A. (2007b). Les expériences de mobilité des étudiants garantissent-elles l'apprentissage tout au long de la vie? Les conditions requises. In E. Piccardo, G.-L. Baron & A. Gohard-Radenkovic (Eds.), *Synergies Europe Volume 2: Mobilités virtuelles et mobilités géographiques dans l'apprentissage: problèmes, enjeux et perspectives*. GERFLINT.
- Gohard-Radenkovic, A. (2007c). Situation de la langue française dans une Suisse aux quatre langues: paradoxes entre son statut, ses représentations et son enseignement. *Revue japonaise de didactique du français, Études francophones*, 2.
- Gohard-Radenkovic, A. (2008). Un curriculum transdisciplinaire: ses effets sur les futurs enseignants de langue en situation de mobilité. In G. Alao, E. Argaud,

- M. Derivry-Plard & H. Leclercq (Eds.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Berne : Transversales / Peter Lang.
- Gohard-Radenkovic, A. (2009a). (Auto)biographies langagières et interculturelles : pratique réflexive sur son expérience de mobilité. *Les Cahiers de l'APLIUT- Pédagogie et recherche en Interculturel et enseignement des langues spécialisées, Volume 28, numéro 2* (Former à la compétence interculturelle).
- Gohard-Radenkovic, A. (2009b). L'approche autobiographique dans la formation de futurs médiateurs linguistiques et culturels en situation de mobilité : de déplacements géographiques vers des déplacements identitaires. In A. Gohard-Radenkovic & L. Rachedi (Eds.), *Récits de vie, récits de langue et mobilités : Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : Espaces interculturels / L'Harmattan.
- Gohard-Radenkovic, A. (2009c). Peut-on former à la différence? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité? *Les Cahiers de l'APLIUT- Pédagogie et recherche en Interculturel et enseignement des langues spécialisées, Volume 28, numéro 2* (Former à la compétence interculturelle).
- Gohard-Radenkovic, A. (2010). Mise en scène de «l'étranger» dans des films de fiction : lieux de catégorisation et de (re)médiation du rapport à l'altérité. In A. Gohard-Radenkovic & D. Ackin Muji (Eds.), *Entre médias et médiations : les « mises en scène » du rapport à l'altérité*. Paris : L'Harmattan.
- Gohard-Radenkovic, A. (2011). D'une didactique d'une langue à une didactique des langues, d'une didactique des langues vers une didactique du plurilinguisme : le choix du nécessaire dans la formation. In M.-C. Jullion, D. Londei & P. Puccini (Eds.), *Recherches, didactiques, politiques linguistiques, perspectives pour l'enseignement du français en Italie*: Do.Ri.F. Francoangeli il punto.
- Gohard-Radenkovic, A. (2012). Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie? Ou quand les « discours politiquement corrects » prônent la diversité. *Revue Alterstice, Volume 2, Numéro 1*, 89-102.
- Gohard-Radenkovic, A. (2013). Contre-point. Vers une « introspection anthropologique » de l'intime et de l'apprendre. In M. Berchoud (Ed.), *L'intime et l'apprendre. La question des langues vivantes*. Berne : Transversales / Peter Lang.
- Gohard-Radenkovic, A. (2014). Impacts de la mobilité académique sur les divers acteurs de l'institution. Repenser nos évidences ou le désenchantement nécessaire *Journal of International Mobility* (Vol. 2).
- Gohard-Radenkovic, A. (2014 [à paraître]). Échanges et mobilité: dans quel(s) but(s)? *Journal of International Mobility*, 2.
- Gohard-Radenkovic, A., Bera-Vuistiner, M., & Veshi, D. (2003). Quelle est la perception des *interprètes médiateurs culturels* de leur rôle et des cultures? In G. Zarate & D. Lévy (Eds.), *La médiation et la didactique des langues et des cultures*. Paris : CLE International / Recherches et applications / Le français dans le monde.

- Gohard-Radenkovic, A., & Kohler-Bally, P. (2005/2008). Une politique et un cadre de formation au service de l'étudiant de mobilité et de la transformation de son «capital» linguistique et culturel. In A. Gohard-Radenkovic (Ed.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue / Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext*. Berne: Transversales / Peter Lang.
- Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H., & Zarate, G. (2003/ 2004a). Chapitre 2: champs et méthodologies de référence. In A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, H. Penz & G. Zarate (Eds.), *Médiation culturelle et didactique des langues / Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H., & Zarate, G. (2003/2004b). Chapitre 8: La médiation culturelle en didactique les langues comme processus. In A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, H. Penz & G. Zarate (Eds.), *Médiation culturelle et didactique des langues / Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Gohard-Radenkovic, A., & Murphy-Lejeune, E. (2008/2011). Chapitre 3: Mobilités et parcours. Chapter 3: Mobilities and Itineraries. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. / Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: Éditions des Archives contemporaines.
- Gohard-Radenkovic, A., Pouliot, S., & Stalder, P. (Eds.). (2012). *Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif*. Berne: Transversales / Peter Lang.
- Gohard-Radenkovic, A., & Rachedi, L. (Eds.). (2009). *Récits de vie, récits de langue et mobilités: Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris: Espaces interculturels / L'Harmattan.
- Grafmeyer, Y., & Joseph, I. (1984). *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Paris: Aubier.
- Greimas, A.J. (2002). *Sémantique structurale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gueunier, N., Genouvrier, E., & Khomsi, A. (1978). *Les français devant la norme*. Paris: Champion.
- Guillaud, C. (Ed.). (1992). *Interstices urbains et pratiques culturelles*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gülich, E. (2004). Le traitement conversationnel d'une catégorisation stigmatisante. In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (Eds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris: LAL-Didier.
- Hall, S. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices. The work of representation*. Londres: Stage Publications, the Open University Edition.

- Himeta, M. (2008). Représentations de l'anglais et d'autres langues étrangères chez les étudiants japonais *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Berne : Transversales / Peter Lang.
- Himeta, M. (2008/2011). Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. / Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Iriskhanova, K., Roecklinsberg, C., Ozolina, O., & Zaharia, I. A. (2003/2004). Chapitre 4 : L'empathie comme élément de la médiation culturelle. In G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier & H. Penz (Eds.), *Médiation culturelle et didactique des langues / Cultural Mediation in Language Learning and Teaching* (p. 109-140). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Jamet, M.-C. (2008). De l'histoire d'une grande langue – le français – qui, pour ne pas devenir petite, se découvre pluriculturelle. In G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard & H. Leclercq (Eds.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Berne : Transversales / Peter Lang.
- Jodelet, D. (Ed.). (1989/1997). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : 128, Nathan Université.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kelly, M. (2001). Towards an intercultural practise of language teaching. In M. Kelly, I. Elliott & L. Fant (Eds.), *Third level, third space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education*. Berne : Transversales / Peter Lang.
- Kelly, M., Elliott, I., & Fant, L. (Eds.). (2001). *Third level, third space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education*. Berne : Transversales / Peter Lang.
- Kim, J.-H., & Lallemand, I. (2004). Réflexions sur l'émergence de compétences interculturelles dans trois lieux d'échanges. In G. Zarate & A. Gohard-Radenkovic (Eds.), *Les cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier.
- Kohler-Bally, P. (2001). *Mobilité et plurilinguisme, le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Fribourg : Éditions Universitaires de Fribourg.
- Kohler, P., Lallemand, I., & Lepez, B. (2008/2011). Logiques des institutions versus expériences des étudiants : la mobilité universitaire internationale. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch (Eds.), *Chapitre 3 / Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. / Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In M.-P. Mackiewicz (Ed.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan.

- Korkut, E., & Onursal, I. (2009). *Pour comprendre et analyser les textes et les discours*. Paris: L'Harmattan.
- Kramsch, C. (2008/2011). Images, discours et représentations culturelles, contrepoint. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. / Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: Éditions des Archives contemporaines.
- Krieg-Planque, A., & Ollivier-Yaniv, C. (juin 2011). Les « petites phrases » en politique. *Communication et langages*, 168, 17-22.
- Kristof, A. (2004). *L'analphabète. Récit autobiographique*. Genève: Éditions Zoé.
- Krumm, H.-J. (2008/2011). Plurilinguisme et subjectivité: « Portraits de langues », par les enfants plurilingues. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. / Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: Éditions des Archives contemporaines.
- Lanfranchi, A., Perregaux, C., & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles: principaux domaines de formation, propositions pour un curriculum de formation, indications bibliographiques*. Berne: CDIP / Rapport final.
- Laplantine, F. (1987). *Clefs pour l'anthropologie*. Paris: Éditions de l'Aube.
- Larousse, C. (2005). *Le petit Larousse illustré*. Paris: Larousse.
- Lejeune, P. (1975/1996). *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lemaire, E. (2012). Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français: apprendre en situation de vulnérabilité. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31, 31-53.
- Lepez, B. (2004). Mobilité étudiante en contexte français: analyse des stratégies d'adaptation d'étudiants internationaux. In E. Murphy-Lejeune (Ed.), *Nouvelles mobilités, nouveaux voyageurs, Interculturel / Francophonies*. Lecce: Alliance française.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Lewis, O. (1978). *Les enfants de Sanchez*. Paris: Gallimard.
- Linde, P. (2012). Le nomadisme gagne la planète étudiante. *Courrier International*, 24-30 mai 2012 (1125).
- Losego, P., & Pagnossin, E. (2009). Que fait la sociologie dans la formation des enseignants? In P. Losego & E. Pagnossin (Eds.), *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (Vol. 10, p. 5-16).
- Lüdi, G. (1997). *Le paysage linguistique de la Suisse*. Bern: OFS.
- Lüdi, G., Pekarek, S., & Saudan, V. (1999). Apprentissage du français à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. In Programme national de recherche 33 (Ed.). Aarau.
- Maalouf, A. (2001). *Les identités meurtrières*. Paris: LGF Livre de poche.
- Määttä, S. (2008). Langue et identité européenne ou « locuteur idéal » trilingue. In P. Martinez, D. Moore & V. Spaëth (Eds.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris: Riveneuve.
- Malinowski, B. (1967/1985). *Journal d'ethnologue*. Paris: Éditions du Seuil.

- Manno, G. (2011). L'évolution de l'enseignement du français en Suisse alémanique à l'école obligatoire : entre cohésion nationale et mondialisation. In Y. Monténay (Ed.), *Les cahiers de l'Orient / Volume 103* (p. 126-131).
- Mannoni, P. (1998/2008). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marquillo Larruy, M. (1999). Langues officielles et langues régionales, regards sur deux contextes linguistiques. In L. Dabène (Ed.), *Les langues régionales, enjeux sociolinguistiques et didactiques*. (Vol. 20) : LIDIL – Presses Universitaires de Grenoble.
- Marquillo Larruy, M. (2000). Métaphores et représentations du cerveau pluingue : conceptions naïves ou construction du savoir? Exemples dans le contexte d'enseignement andorran. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme* (Vol. 32). TRANEL – CLA Neuchâtel.
- Mati-Rolli, C. (1978). *La liberté de la langue en droit suisse*. Zurich : Juris-Verlag.
- Matthey, M. (1997). Représentations sociales et langage. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP.
- Matthey, M. (2000). Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme* (Vol. 32). TRANEL – CLA Neuchâtel.
- Mauss, M. (1925/2007). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : Presses Universitaires de France
- Meirieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF éditeur.
- Miroux, J.-P. (1996). *L'autobiographie, écriture de soi et sincérité*. Paris : Nathan : 128.
- Molinié, M. (2006). Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. In M. Molinié (Ed.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (Vol. numéro 39). Paris : CLE International / Recherches et applications / Le français dans le monde.
- Molinié, M. (2009a). Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique. *Carnets d'atelier en sociolinguistique, 4*. Retrieved from
- Molinié, M. (Ed.). (2009b). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Paris : CRTF, Encrages, Belles-Lettres.
- Mombert, M. (2001). Enseigner la langue de l'ennemi. In G. Zarate (Ed.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Caen : Actes du CNDP, CRDP Basse-Normandie.
- Mondada, L. (1999). Alternance de langues et linguistiques des pratiques interactionnelles. In V. Castellotti & D. Moore (Eds.), *Alternances des langues et construction de savoirs*. Paris : ENS Éditions.

- Mondada, L. (2004). Représentations, stéréotypes, catégorisations: de nouvelles voies pour la sociolinguistique et la linguistique de l'acquisition? In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (Eds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris: LAL- Didier.
- Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: CREDIF Didier.
- Moore, D., & Py, B. (2008/2011). Discours sur les langues et représentations sociales. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. / Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: Éditions des Archives contemporaines.
- Moreau, M.-L. (Ed.). (1997). *Sociolinguistique, les concepts de base*. Paris: Flammarion.
- Morfaux, L.-M. (1980). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Morin, E. (1959/1991). *Autocritique*. Paris: Points Essais.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réformer, réformer la pensée*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions du Seuil.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1989/1997). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Muller, N. (1997). Représentations, identité et apprentissage de l'allemand. Une étude de cas en contexte plurilingue. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images*. Le Mont-sur-Lausanne: LEP.
- Muller, N. (1998). L'allemand, c'est pas du français! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand *INRP-LEP*. Neuchâtel.
- Muller, N., & De Pietro, J.-F. (2001). Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: CREDIF Didier.
- Murphy-Lejeune, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle. Les étudiants voyageurs européens. *Recherche et Formation*, 33.
- Murphy-Lejeune, E. (2001a). Autour d'un mot: «Étranger». Les vicissitudes de l'«étranger» moderne ou les aventures d'un concept. Une définition de l'étrangeté comme manière d'être et de penser contemporain. In G. Paganini (Ed.), *Différences et proximités culturelles: l'Europe – Espaces de recherche*. Paris L'Harmattan.
- Murphy-Lejeune, E. (2001b). Le capital de mobilité: genèse d'un étudiant voyageur. *Mélanges CRAPEL*, 26.

- Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris: Essais / Didier.
- Murphy-Lejeune, E., & Zarate, G. (2003). L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques. In F. Carton & P. Riley (Eds.), *Vers une compétence plurilingue* (p. 32-46). Paris: CLE International / Recherches et applications / Le français dans le monde.
- Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., & Zarate, G. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Oesch-Serra, C., & Py, B. (1997). Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute. In M. Matthey (Ed.), *Contacts de langues et représentations* (Vol. 27). TRANEL – CLA Neuchâtel.
- Oevermann, U. (13 mai 2004). Die Schule funktioniert nicht, *Die Wochenzeitung*.
- Oevermann, U. (2003). Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In T. Rihm (Ed.), *Schulentwicklung durch Lerngruppen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelle. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Berne: Transversales / Peter Lang.
- Ogay, T., & Gohard-Radenkovic, A. (2008/2011). Mobilités/immobilités: ambivalence de futurs enseignants devant la diversité linguistique et culturelle. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.), *Chapitre 3 / Chapter 3. Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. / Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: Éditions des Archives contemporaines.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008/2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne: Transversales / Peter Lang.
- Papatsiba, V. (2004). La construction des compétences à l'heure de la mobilité. Tensions entre conceptions européennes, régionales et individuelles. In G. Zarate & A. Gohard-Radenkovic (Eds.), *Les cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris: Didier.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Eds.). (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Introduction. Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25 – *Le dispositif entre usage et concept*.
- Pepin, N. (2000). Représentations de la communauté linguistique dans une famille francophone de Suisse romande. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme* (Vol. 32). TRANEL – CLA Neuchâtel.

- Perrefort, M. (1997). Et si on hâchait un peu de paille? Aspects linguistiques des représentations langagières. In M. Matthey (Ed.), *Contacts de langues et représentations* (Vol. 27). TRANEL – CLA Neuchâtel.
- Perrefort, M. (2001). *J'aimerais aimer parler allemand*. Paris: Anthropos.
- Perrefort, M. (2004). À la recherche des stéréotypes perdus ou occultés? In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (Eds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris: LAL- Didier.
- Perrefort, M. (2008a). Changer en échangeant? Mobilités et expériences langagières. In F. Dervin & M. Byram (Eds.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan?* Paris: Logiques sociales / L'Harmattan.
- Perrefort, M. (2008b). Sprachliche Fremderfahrung – Auslöser für Mediationskompetenzen? In S. Ehrenreich, G. Woodman & M. Perrefort (Eds.), *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Perrefort, M. (2013). *L'échange franco-allemand des enseignants du premier degré. Paroles partagées*. Paris: Téraèdre.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ALSA, Biographies langagières* (76).
- Perregaux, C. (2003/2005). Éducation et ouverture aux langues à l'école. Neuchâtel: CIIP Suisse romande et du Tessin, Secrétariat général.
- Perregaux, C. (2006). Autobiographies croisées: la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. In M. Molinié (Ed.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (Vol. numéro 39). Paris: CLE International / Recherches et applications / Le français dans le monde.
- Perregaux, C. (2009). Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images. In M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Paris: CRTF, Encrages, Belles-Lettres.
- Perrenoud, P. (1994a). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17, 45-48.
- Perrenoud, P. (1994b). La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant.
- Perrenoud, P. (1994c). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1998). Métier d'élève et métier d'enseignant dans une pédagogie différenciée.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.

- Peter, T. (2006). Le module linguistique à la HEP-BEJUNE. *Enjeux Pédagogiques, 2 – La mobilité dans la carrière enseignante.*
- Petignat, P. (2009). *La contribution des stages à la formation initiale des enseignants : Étude des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires.* Thèse de doctorat, Université de Genève.
- PHBern IVP. (2006). *Studienplan Vorschulstufe und Primarstufe.* Bern : PHBern.
- PHBern IVP. (2008). *Kommentiertes Veranstaltungsverzeichnis Herbstsemester 2008.* Bern : PHBern.
- PHBern IVP. (2009). *Kommentiertes Veranstaltungsverzeichnis Frühjahrssemester 09.* Bern : PHBern.
- Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance.* Paris : Gallimard.
- Pike, K. L. (1954). *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior.* The Hague : Mouton.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (2007). *Les histoires de vies.* Paris : Que sais-je? : PUF.
- Porcher, L. (1986). Remises en question. In L. Porcher (Ed.), *La civilisation.* Paris : Clé International.
- Porcher, L. (1987). *Champs de signes : États de la diffusion du français langue étrangère.* CREDIF : Didier.
- Porcher, L. (1997). Lever de rideau. In G. Zarate (Ed.), *Les représentations en didactique des langues et cultures.* Paris : ENS de Fontenay / Saint-Cloud.
- Porcher, L. (Ed.). (1994). *Télévision, culture, éducation.* Paris : Armand Colin.
- Pouliot, S. (1994). *L'image de l'autre. Une étude de romans de jeunesse parus au Québec de 1980 à 1990.* Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Propp, V. (1970). *La morphologie du conte.* Paris : Éditions du Seuil.
- Pungier, M.-F. (2009). Traces d'expériences de la langue dans les journaux d'étudiants japonais en mobilité ou récit d'une métamorphose. In A. Gohard-Radenkovic & L. Rachedi (Eds.), *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité.* Paris : Espaces interculturels / L'Harmattan.
- Pungier, M.-F. (2010). Étude exploratoire sur les débuts d'apprenants japonais en FLE à partir de leurs dessins. *Language Center journal, Osaka Prefecture University, 9,* 19-44.
- Py, B. (2000). Représentations sociales et discours. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme* (Vol. 32). TRANEL – CLA Neuchâtel.
- Razafimandimbimanana, E. (2009). Autoportraits d'enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal : une démarche altéro-réflexive. In M. Mollinié (Ed.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet pluri-lingue.* Paris : CRTF, Encrages, Belles-Lettres.
- Reinhardt, C., & Rosen, E. (2013a). La place des éponymes dans une préparation à la mobilité étudiante *Journal of International Mobility. Moving for education, training and research* (Vol. 1). Bern : Peter Lang.

- Reinhardt, C., & Rosen, E. (2013b). Le journal d'étonnement comme capital en contexte de mobilité européenne. In G. Alao, M. Derivry, E. Suzuki & S. Yun-Roger (Eds.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle. L'acteur en contexte mondialisé*. Paris: Editions des Archives Contemporaines
- Richterich, R. (1998). La compétence stratégique: acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication. In Conseil de l'Europe (Ed.), *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen* (Vol. numéro spécial): CLE International / Recherches et applications / Le français dans le monde.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit, Tome 1*. Paris: Éditions du Seuil
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Robin, J. (2010). *L'Amérique vue par Wim Wenders: de l'onirisme au réalisme tragique*. Saarbrücken: Éditions universitaires européennes.
- Robin, J. (2011). *The Irish and the Irish language: past, present and future of a key element to Irish identity*. Saarbrücken: Éditions universitaires européennes.
- Robin, J. (2011). *Quand la multiplicité des questionnements se traduit par la multiplicité des corpus*. Paper presented at the Séminaire doctoral international INALCO – SOAS: Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde.
- Robin, J. (2013a). Français? Où est le col? Quand les étudiants suisses germanophones futurs enseignants du primaire doivent apprendre le français et effectuer un séjour de mobilité en région francophone... In M. Vatz Laaroussi, E.-H. Riard, C. Gélinas & E. Jovelin (Eds.), *Les défis de la diversité: enjeux épistémologiques, méthodologiques et pratiques* (p. 119-128). Paris: Espaces interculturels / L'Harmattan.
- Robin, J. (2013b). Séjour de mobilité linguistique obligatoire dans la formation des enseignants: oui, mais comment? Le cas de la PHBern. *Babylonia*, 1/2013, 94-98.
- Robin, J. (2014a). Cartes de langue(s) et de mobilité(s) de futurs enseignants du primaire à Berne: quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des représentations du français. Glottopol, Juillet 2014, <http://glottopol.univrouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_03robin.pdf>, 64-79.
- Robin, J. (2014b). Le «stage romand», une option de formation professionnelle et linguistique sous-estimée pour les futurs enseignants de français langue étrangère des écoles primaires de Berne en Suisse. In L. De Serres, F. Ghillebaert, P.-A. Mather & A. Bosch (Eds.), *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone* (p. 98-116): Association internationale des études québécoises
- Robin, J. (2014c). Un semestre Erasmus dans la formation des enseignants du primaire à Berne: étude comparée de deux parcours de (im)mobilités *Journal of International Mobility* (Vol. 2). Berne: Peter Lang.
- Robin, J. (2015, à paraître). Un semestre Erasmus comme «interstice institutionnel» ou quand le séjour de mobilité imposé par la formation des enseignants

- du primaire engendre des formes d'immobilités. In A. Gohard-Radenkovic (Ed.), *Entre mobilités et immobilités des acteurs sociaux dans les nouvelles logiques internationales. Cartographies des dynamiques sociales, langagières et, ou identitaires à l'œuvre*. (Vol. 1). Paris : Les cahiers internationaux de la sociolinguistique / L'Harmattan.
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies*. Londres : Sage.
- Rousseau, J.-J. (1767/1997). *Les confessions*. Paris : Gallimard : Folio classique.
- Roussillon, R. (1987). Espaces et pratiques institutionnelles : le débarras et l'interstice. In R. Kaës (Ed.), *L'institution et les institutions : études psychanalytiques*. Paris : Dunod, cop.
- Saint-Augustin. (1993). *Les confessions*. Paris : Garnier Flammarion.
- Sartre, J.-P. (1977/1995). *Les mots*. Paris : Gallimard : Folio.
- Sayad, A. (1991/2006). *L'immigration ou le paradoxe de l'altérité. Tome 1 : L'illusion du provisoire*. Paris : Raisons d'Agir.
- Schlöpfer, R. (1985). *La Suisse aux quatre langues*. Genève : Zoé.
- Schneider, G. (2005/2008). Was für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer brauchen wir? Zur Reform der Fremdsprachenlehrausbildung im Kontext der Mehrsprachigkeit. In A. Gohard-Radenkovic (Ed.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue / Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext*. Berne : Transversales / Peter Lang.
- Schopenhauer, A. (1819/2009). *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Deutschland : Anaconda.
- Schultheis, F. (1995). La Suisse est plurilingue mais les Suisses ne le sont pas. *Liber, ARSS, Seuil*, 23.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Serra, C. (2000). Traitement discursif et conversationnel des représentations sociales. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme* (Vol. 32). TRANEL – CLA Neuchâtel.
- Shakespeare, W. (1623/1995). *Jules César*. Paris : Gallimard : Folio.
- Siegrist, C. (2006). La mobilité dans la carrière enseignante. Introduction. *Enjeux Pédagogiques*, 2 – *La mobilité dans la carrière enseignante*.
- Simmel, G. (1999). Excursus sur l'étranger. In G. Simmel (Ed.), *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Paris : PUF.
- Soulet, M.-H. (2006). Traces et intuition raisonnée. Le paradigme indiciaire et la logique de la découverte en sciences sociales. In P. Paillé (Ed.), *La Méthodologie qualitative, Posture de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.
- Soulet, M.-H. (2008/2011). Chapitre 3 / Chapter 3. Contrepoint. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. / Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.

- Sperber, D. (1989/1997). L'étude anthropologique des représentations. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée.* (Traduit de l'anglais par M.-H. Soulet et son équipe). Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Suzuki, E. (2014). Mobilité étudiante. Reconnaissance institutionnelle et enjeux didactiques. In M. Derivry-Plard, G. Alao, S. Yun-Roger & E. Suzuki (Eds.), *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle*. Berne : Transversales / Peter Lang.
- Tessier, S.F. (2013). Éducatons, santé et précarités. La pédagogie de l'interstice. Paris : Terrains sensibles / L'Harmattan.
- Thiesse, A.-M. (1997). *Ils apprenaient la France*. Paris : Ethnologie de la France / Maison des Sciences de l'Homme.
- Thije (ten), J.D. (2002). Stufen des verstehens bei der Interpretation von Interkulturellen Diskursen. Retrieved from
- Tomasini, D. (2010). Biographies langagières et trajectoires d'apprentissage à l'entrée en formation initiale. *Babylonia*, 1/10.
- Triantaphyllou, A. (2002). *Anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens*. Berne : Transversales / Peter Lang.
- Varro, G. (2003). Connaissance sans reconnaissance n'est que ruine de l'âme. In V. Papatsiba (Ed.), *Préface. Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne : Transversales / Peter Lang.
- Vasseur, M.-T. (2000). Apprendre à être professeur de langue étrangère dans un pays étranger. Déplacement, imaginaire et réflexivité. *Recherche et Formation*, 33.
- Vasseur, M.-T. (2008). Récits interactifs autour de la mobilité : partager, comprendre et analyser ensemble une expérience unique et commune. In F. Derwin & M. Byram (Eds.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* Paris : Logiques sociales / L'Harmattan.
- Veillette, J., & Gohard-Radenkovic, A. (2012). Parcours d'intégration « à géométrie variable » d'étrangers en milieux plurilingues : le cas du Canton de Fribourg (Suisse). In H. Leclercq & H. Adami (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Violet, D. (2000). La formation des professeurs d'école. *Recherche et formation*, 33, 139-153.
- Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris : Robert Laffont.
- Weber, M. (1964/2010). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Pocket.
- Weber, M. (1965/1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.
- Widmer, J. (2004). *Langues nationales et identités collectives. Le cas de la Suisse*. Paris : L'Harmattan.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow : Longman.

- Windisch, U. (1989/1997). Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Windisch, U. (1992). *Les relations quotidiennes entre Romands et Suisses allemands*. Lausanne : Payot.
- Windisch, U. (2007). *Le modèle suisse*. Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Winkin, Y. (1996/2001). *L'anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris : Folio / Seuil.
- Xie, Y. (2008). *Trajectoires de Chinois et représentations de la France*. Paris : Logiques sociales / L'Harmattan.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Zarate, G. (1997). La notion de représentation et ses déclinaisons. In G. Zarate (Ed.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris : Revue de l'ENS de Fontenay / Saint-Cloud.
- Zarate, G. (1997/2004). Pour l'amour de la France : la construction d'un capital pluriculturel en contexte familial. In M. L. Lefebvre & M.-A. Hily (Eds.), *Situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Zarate, G. (1999). La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche. *Revue française de pédagogie*, 129.
- Zarate, G. (2000). Mobilité internationale et formation. Dimensions culturelles et enjeux professionnels. *Recherche et Formation*, 33.
- Zarate, G. (2001). Cross-cultural awareness in higher education. In M. Kelly, I. Elliott & L. Fant (Eds.), *Third level, third space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education*. Berne : Transversales / Peter Lang.
- Zarate, G. (2003). Identités et plurilinguismes : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. In M. Byram (Ed.), *La compétence interculturelle* (p. 89-123). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Zarate, G. (2005/2012). L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel. In O. Bertrand (Ed.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Paris : Éditions de l'École Polytechnique.
- Zarate, G. (2010). *Pratiques interculturelles, pratiques plurilingues dans la communication scientifique*. Paper presented at the Colloque de l'ARIC – Pratiques interculturelles – pratiques plurilingues ? Recherches et expériences de terrain, Université de Fribourg – 23 août 2010.
- Zarate, G., & Gohard-Radenkovic, A. (2004). L'identité cartographiée : de la grille à la carte. In G. Zarate & A. Gohard-Radenkovic (Eds.), *Les cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier.

- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (2003/2004a). Chapitre 2: champs et méthodologies de référence. In G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier & H. Penz (Eds.), *Médiation culturelle et didactique des langues. / Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (Eds.). (2003/2004b). *Médiation culturelle et didactique des langues / Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. (Eds.). (2008/2011). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. / Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.

Sites Internet

- <<http://campus.phbern.ch/vorschulprimarstufe/rund-ums-studium/sprachaufenthalt-test/>> (consulté en juin 2011 puis en mai 2013)
- <www.edu.gov.on.ca> (consulté en avril – mai 2012)
- <www.apfucc.net> (consulté en avril – mai 2012)
- <www.education.uqam.ca> (consulté en avril – mai 2012)
- <www.scedu.umontreal.ch> (consulté en avril – mai 2012)
- <www.education.uottawa.ch> (consulté en avril – mai 2012)
- <www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22229_000.pdf> (consulté en avril-mai 2012)
- <www.enseignement.be> (consulté en avril-mai 2012)
- <www.kdg.be> (consulté en avril-mai 2012)
- <www.helmo.be> (consulté en avril-mai 2012)
- <www.plandetudes.ch> (consulté en juin 2012)
- <<http://www.passepartout-sprachen.ch/de.html>> (consulté en juin 2012)
- <<http://www.phbern.ch/die-phbern/portraet/kurzbeschreibung.html>> (consulté en juin 2012)
- <www.bulats.ch> (consulté en juin 2012)
- <<http://www.be.ch/portal/fr/index/portraet.html>> (consulté en avril 2013)
- <<http://www.erz.be.ch/erz/fr/index.htm>> (consulté en mai 2013)
- <<http://www.arcenprovence.com/>> (consulté en mai 2013)
- <<http://www.passepartout-sprachen.ch/de/weiterbildung/berufsspezifische-sprachkurse.html>> (consulté en novembre 2013)
- <<http://plurimobil.ecml.at/>> (consulté en novembre 2013)
- <<http://www.chstiftung.ch/>> (consulté en novembre 2013)

Annexes

Annexe 1: Le module de français 1 – (PHBern IVP, 2006, p. 30)⁵⁰⁹

6.3 Französisch	
Modul	Devenir un(e) prof de français compétent(e) (Fr1)
Studienbereich	Fachstudien/Fachdidaktik
Studienschwerpunkt	<input checked="" type="checkbox"/> VUS <input checked="" type="checkbox"/> MS <input checked="" type="checkbox"/> V-6 <input checked="" type="checkbox"/> Kernstudium <input type="checkbox"/> Profilstudium <input checked="" type="checkbox"/> Basismodul <input type="checkbox"/> Vertiefungsmodul <input type="checkbox"/> Spezialisierungsmodul
Modultyp	Pflichtmodul
ECTS-Punkte	5
Dauer	VUS: 3./4. Semester MS: 1./2. Semester V-6: 1./2. Semester
Voraussetzungen	Keine
Kompetenzen Les étudiant(e)s : <ul style="list-style-type: none"> • développent leurs compétences individuelles de l'expression orale, gagnent de l'assurance dans la prise de parole et savent s'exprimer de façon nuancée. • comprennent le fonctionnement des structures syntaxiques et lexicologiques de la langue française, sont capables de les décrire, de les commenter et de les comparer avec les structures équivalentes de leur langue maternelle et d'autres langues étrangères. • acquièrent des connaissances et des compétences solides concernant les principes essentiels de la didactique des langues étrangères. • apprennent à se servir du manuel officiel et de matériaux complémentaires. • savent planifier des séquences et des leçons de français, les mettre en pratique, puis les soumettre à une réflexion critique. 	
Inhalte <ul style="list-style-type: none"> • Cours de syntaxe et de lexicologie: l'accent est mis sur des thèmes essentiels pour la pratique de la langue et pour l'enseignement de la langue à l'école primaire • Exercices visant à consolider et à approfondir la matière du cours • Entraînement à l'expression orale: Discussions sur des sujets politiques, sportifs, artistiques, personnels, tables rondes, exposés • Les principes pédagogiques et didactiques de l'enseignement des langues étrangères. Les objectifs du plan d'études (Lehrplan) et du manuel Les quatre compétences langagières • Introduction au manuel, la grammaire et le verbe dans le manuel • La planification de séquences et de leçons d'enseignement • Chansons, comptines, jeux et activités ludiques • Un regard dans l'avenir: de nouvelles formes d'enseignement du français 	
Veranstaltung	Leistungsnachweis
Vorlesung, 1-stündig	Mündliche Prüfung, 30 Minuten
Übung, 2-stündig	Niveau B2 Portfolio européen des langues
Seminar, 2-stündig	Formen aktiver Mitarbeit

509 Nous avons choisi la version 2006 du Plan d'Études de la PH IVP parce que c'est celle qui était en vigueur lors de la formation de nos informateurs.

Annexe 2: Séminaire et Cours magistral de langue du module de français 1 (PHBern IVP, 2008, p. 44-45)⁵¹⁰

Fach	Französisch
Modul (ECTS)	Devenir un(e) prof de français compétent(e) (Fr1) (5E)
Veranstaltung (Nr.)	(H.08.IVP.FR.001.04)
Dozent/-in	
Modultyp	Pflichtmodul
Veranstaltung	Seminar
Beginn	Gruppe a: Donnerstag 10.15–12.00 Uhr/Beginn 18.09.2008 Gruppe b: Donnerstag 10.15–12.00 Uhr/Beginn 18.09.2008
Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Développer les compétences individuelles de l'expression orale. • Comprendre le fonctionnement des structures essentielles de la syntaxe et du vocabulaire. • Savoir comparer ces structures avec la langue maternelle et d'autres langues étrangères.
Inhalte	Exercices visant à consolider et à approfondir la matière du cours magistral. Entraînement à l'expression orale: Discussions sur des sujets politiques, sportifs, artistiques, didactiques, personnels, tables rondes, exposés.
Voraussetzungen	Keine
Leistungsnachweis	Vgl. Vorlesung
Literatur	Vgl. Vorlesung

Fach	Französisch
Modul (ECTS)	Devenir un(e) prof de français compétent(e) (Fr1) (5E)
Veranstaltung (Nr.)	(H.08.IVP.FR.001.05)
Dozent/-in	
Modultyp	Pflichtmodul
Veranstaltung	Vorlesung
Beginn	Donnerstag, 13.15–14.00 Uhr/Beginn 18.09.2008
Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Développer les compétences individuelles de l'expression orale. • Comprendre le fonctionnement des structures essentielles de la syntaxe et du vocabulaire. • Savoir comparer ces structures avec la langue maternelle et d'autres langues étrangères.
Inhalte	Cours de syntaxe et de lexicologie. L'accent est mis sur des thèmes essentiels pour la pratique de la langue et pour l'enseignement de la langue à l'école primaire.
Voraussetzungen	Keine
Leistungsnachweis	Examen oral, 15 minutes, Test BULATS
Literatur	<ul style="list-style-type: none"> - Kessler, S.&al. (2005). Schülergrammatik Französisch. 3e édition. Bern: Schulverlag (acheter!) - Groefflin, D.&al. (2004). Schülergrammatik Französisch Übungen. Bern: Schulverlag (facultatif). - Groefflin, D.&al. (2004). Schülergrammatik Französisch Lösun-gen. Bern: Schulverlag (facultatif).

510 Nous avons choisi les extraits des descriptifs de cours du module de français 1 des semestre d'automne 2008 et semestre de printemps 2009 parce que cela correspond aux semestres où nos informateurs ont effectué leur module de français 1.

Annexe 3: Exemples de cours de didactique de deux différents enseignants. (PHBern IVP, 2009, p. 40), (PHBern IVP, 2008, p. 75)

Fach	Französisch
Modul (ECTS)	Devenir un(e) prof de français compétent(e) (Fr1) (5E)
Veranstaltung (Nr.)	(F.09.IVP.FR.001.02)
Dozent/-in	
Modultyp	Pflichtmodul
Veranstaltung	Seminar
Beginn	Gruppe a: Donnerstag 08.15–10.00 Uhr/Beginn 19.02.2009 Gruppe b: Donnerstag 10.15–12.00 Uhr/Beginn 19.02.2009
Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Les étudiant(e)s acquièrent des connaissances et des compétences solides concernant les principes essentiels de la didactique des langues étrangères. • Les étudiant(e)s apprennent à se servir du manuel officiel et de matériaux complémentaires. • Les étudiant(e)s savent planifier des séquences et des leçons de français, les mettre en pratique puis les soumettre à une réflexion critique.
inhalte	<p>Les principes pédagogiques et didactiques de l'enseignement des langues étrangères. Les objectifs du plan d'études (Lehrplan) et du manuel. Les quatre compétences langagières (compréhension orale et écrite/production orale et écrite). Introduction au manuel. La grammaire et le verbe dans le manuel. La planification de séquences et de leçons d'enseignement. Les formes d'évaluation.</p> <p>Chansons, comptines, jeux et activités ludiques. Un regard dans l'avenir: de nouvelles formes d'enseignement du français (bilingualler Sachfachunterricht, etc.).</p>
Voraussetzungen	Vorlesung und Übung „Französisch1“ mit Erfolg besucht.
Leistungsnachweis	Formen aktiver Mitarbeit
Literatur	Script wird abgegeben, Literaturhinweise siehe Script.
Fach	Französisch
Modul (ECTS)	Devenir un(e) prof de français compétent(e) (Fr1) (5E)
Veranstaltung (Nr.)	(H.08.IVP.FR.001.04)
Dozent/-in	
Modultyp	Pflichtmodul
Veranstaltung	Übung
Beginn	Gruppe a: Freitag 10.15–12.00 Uhr/Beginn 19.09.2008 Gruppe b: Freitag 14.15–16.00 Uhr/Beginn 19.09.2008 Gruppe c: Freitag 08.15–10.00 Uhr/Beginn 19.09.2008

Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis gängiger und künftiger fachdidaktischer Theorien und Prinzipien (z. B. integrierte Fremdsprachendidaktik). • Planung, Durchführung u. Auswertung von Unterrichtssequenzen. • Kenntnis des französischen Sprach- und Kulturraumes.
Inhalte	In der Fachdidaktik Französisch lernen die Studierenden die wichtigsten Theorien und Prinzipien der Didaktik der ersten Fremdsprache vorwiegend anhand des Lehrmittels Bonne Chance kennen. Sie werden ebenso dazu befähigt, vom reinen „Vollzug“ des Lehrmittels weg zu kommen und Unterricht als reflektierte Tätigkeit vor dem Hintergrund fundierten didaktischen Wissens zu gestalten. Im Weiteren werden die Verbindungen zu anderen relevanten Disziplinen (Allgemeine Didaktik, Pädagogik, Psychologie) hergestellt.
Voraussetzungen	Vorlesung: Devenir un(e) prof de français compétent(e) (Fr1)(kann auch nach dem Seminar besucht werden).
Leistungsnachweis	Referat mit interaktiver Phase (wird im Seminar fest gelegt).
Literatur	Bonne Chance 1; Cours de langue française; nouvelle édition; livre de l'élève. Staatlicher Lehrmittelverlag Bern, 1994. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen Rat für kulturelle Zusammenarbeit/Bildungsausschuss "Sprachenlernen für europäische Bürger"
Bemerkungen	Unterrichtssprache: Französisch

Annexe 4: Le module de français 2 – (PHBern IVP, 2006, p. 31)

Modul	Français: Compétences approfondies (Fr2)		
Studienbereich	Fachstudien/Fachdidaktik		
Studienschwerpunkt	<input type="checkbox"/> VUS	<input checked="" type="checkbox"/> MS	<input checked="" type="checkbox"/> V-6
	<input type="checkbox"/> Kernstudium	<input checked="" type="checkbox"/> Profilstudium	
	<input type="checkbox"/> Basismodul	<input checked="" type="checkbox"/> Vertiefungsmodul	<input type="checkbox"/> Spezialisierungsmodul
Modultyp	Pflichtmodul		
ECTS-Punkte	3		
Zeitraum	5. Semester		
Voraussetzungen	Modul „Devenir un(e) prof compétent(e)“ mit Erfolg besucht 4-wöchiger Sprachaufenthalt anerkannt		
Kompetenzen			
Les étudiant(e)s			
<ul style="list-style-type: none"> • comprennent des enregistrements radiodiffusés ou télévisés en langue standard et reconnaissent l'attitude des locuteurs ainsi que le contenu informatif. • savent faire un exposé clair en avançant des raisons pour ou contre un point de vue particulier et en présentant les avantages et les inconvénients d'options diverses. • savent exprimer leurs idées et leurs opinions avec précision et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments des autres. • font preuve de connaissances approfondies concernant la Suisse romande et la francophonie en général. • disposent d'une terminologie précise pour expliquer des phénomènes syntaxiques et lexicologiques enseignés à l'école primaire. • connaissent à fond le manuel <i>Bonne Chance</i> et savent soumettre ses contenus à une réflexion critique. 			
Inhalte			
<ul style="list-style-type: none"> • Les quatre compétences langagières: compréhension orale et écrite, production orale et écrite • L'accent sera mis sur des entraînements à l'expression orale • Exposés • Discussion d'enregistrements radiodiffusés ou télévisés, Interviews • Contacts avec des personnes francophones résidant à Berne • Analyse de problèmes didactiques, si possible en rapport avec les stages pratiques • Les nouvelles formes d'enseignement du français (par exemple l'enseignement bilingue) 			
Veranstaltung	Leistungsnachweis		
Seminar, 2-stündig	Formen aktiver Mitarbeit		
Übung, 1-stündig	Niveau B2/C1 Portfolio européen des langues		

Annexe 5: Stage Pratique d'enseignement du français – (PHBern IVP, 2006, p. 106)

Modul	Praktikum Fachpraktikum Klassen 1-6 mit Schwerpunkt Mathematik und Französisch		
Studienbereich	Berufspraktische Studien		
Studienschwerpunkt	<input type="checkbox"/> VUS	<input type="checkbox"/> MS	<input checked="" type="checkbox"/> V-6
	<input type="checkbox"/> Kernstudium	<input checked="" type="checkbox"/> Profilstudium	
	<input type="checkbox"/> Basismodul	<input checked="" type="checkbox"/> Vertiefungsmodul	<input type="checkbox"/> Spezialisierungsmodul
Modultyp	Pflichtmodul		
ECTS-Punkte	3		
Zeitraum	2. Studienjahr, 4. Semester		
Voraussetzungen	Praktika 1-3 besucht / Vorbereitende Theoriemodule		
<p>Arbeitsschwerpunkte: Fachpraktikum Klassen 1-6 mit Schwerpunkt Math, Fremdsprache</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planung, Durchführung und Auswertung von Mathematik- und Fremdsprachunterricht • Mathematik: Lernvoraussetzungen erheben • Planung: Unterrichtseinheit, Fächerverbindungen, Fördern von Fähigkeiten und Fertigkeiten • Erfahrungen in anderen Fachbereichen der jeweiligen Stufe <p>Grundlegende Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstorganisation und Reflexion • Kommunikation • Soziale Interaktion • Lernen: vielseitig und nachhaltig • Diagnostik und Lernberatung • Umgang mit Heterogenität • Genderbewusstsein • ICT-Anwendung <p>Zusätzliche Schwerpunkte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schule und Gesellschaft • Schwierige Situationen mit Schülerinnen und Schülern • Arbeit mit multilingualer Klasse • Gesundheitsförderung • Medienpädagogik • Darstellendes Spiel • Hausaufgaben • Zusammenarbeit mit Eltern, Behörden, im Kollegium, Speziallehrkräften 			
Praktika	Leistungsnachweise		
Praktikum 4: 8 Halbtage während dem Semester	Berufspraktische Arbeit und Portfolioaufträge		
Begleitseminar			
Begleitseminar 4. Semester			

Annexe 6: Le séjour de mobilité obligatoire – (PHBern IVP, 2006, p. 8)

4.1.1 Fremdsprachen - Sprachaufenthalt

Französisch als Fremdsprache ist in allen 3 Studienprofilen Pflichtfach. Englisch als Fremdsprache kann im Rahmen der Wahlmodule studiert werden.

Alle Studierenden haben vor oder während des Studiums einen Sprachaufenthalt von mindestens 4 Wochen im französischsprachigen Sprachraum zu verbringen. Die 4 Wochen müssen in der Regel am Stück absolviert werden. Eine Aufteilung in kürzere Dauereinheiten ist nur im Ausnahmefall und bei Vorliegen wichtiger Gründe erlaubt. Der Sprachaufenthalt ist in einer Gastfamilie zu verbringen.

Die Studierenden müssen sich über ihren Aufenthalt, dessen Planung und Ergebnisse ausweisen. Schon vor dem Studium geleistete Fremdsprachaufenthalte können in Absprache mit der Institutsleitung anerkannt werden.

Vgl. Merkblatt für den Sprachaufenthalt

Annexe 7: Document *Merkblatt* page 2

PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe
 Brückenstrasse 73, CH-3005 Bern
 T +41 31 309 23 11, F +41 31 309 23 99
 vorschulprimarstufe.phbern.ch, info-ivp@phbern.ch

PHBern
 Institut
 Vorschulstufe und
 Primarstufe

Merkblatt Sprachaufenthalt

1. Zielsetzungen

Der Sprachaufenthalt für Studierende am Institut Vorschulstufe und Primarstufe dient zur Verbesserung der Sprachkompetenzen. Darüber hinaus soll er dazu beitragen, dass die Studierenden später als fachkundige Lehrpersonen - mit Freude an der Fremdsprache und mit guten Kenntnissen der jeweiligen Sprachkultur sowie mit der selbst gelebten Erfahrung der Interkulturalität - ihren Schülerinnen und Schülern die Fremdsprache vermitteln können.

2. Zeitpunkt und Dauer

Alle Studierenden müssen bis zum Bachelorabschluss einen Sprachaufenthalt von **mindestens 4 Wochen im französischen Sprachraum** nachweisen können. Die 4 Wochen müssen in der Regel am Stück absolviert werden. Sprachaufenthalte von weniger als 4 Wochen am Stück können nicht vollumfänglich angerechnet werden. Es erfolgt nur eine Teilanrechnung. Eine Aufteilung in kürzere Einheiten ist nur im Ausnahmefall und bei Vorliegen wichtiger Gründe erlaubt. Der Sprachaufenthalt ist in einer Gastfamilie oder in einem Umfeld zu verbringen, in dem ausschliesslich Französisch gesprochen wird. Sprachaufenthalte vor Studienbeginn können in Absprache mit dem Institutsleiter angerechnet werden, sofern die Zielsetzungen des Sprachaufenthalts erreicht wurden.

3. Planung und Organisation

Die Studierenden organisieren ihren Sprachaufenthalt selbstständig. Es empfiehlt sich, den Aufenthalt rechtzeitig zu planen, um eine Terminkollision mit den Praktika zu vermeiden.

Für Sprachaufenthalte werden empfohlen:

- Gastsemester/Gastjahr an einer Hochschule/Universität im Fremdsprachegebiet
- Besuch einer Sprachschule/Sommeruniversität
- Sprachassistent
- Arbeitstätigkeit
- Praktikum
- Volontäreinsatz

Auskünfte zum Sprachaufenthalt:

Studienprofil VUS	Dominique Aebischer	dominique.aebischer@phbern.ch
Studienprofil MS	Ursula Bruckner	ursula.bruckner@phbern.ch
Studienprofil V-6	Brigitte Zahnd	brigitte.zahnd@phbern.ch

Persönliche Beratung nach Voranmeldung per E-Mail

Die Stelle für Internationale Beziehungen und Akademischen Austausch der PHBern

<http://www.phbern.ch/die-phbern/international-office/allgemeine-informationen.html>

informiert und berät die Studierenden bei der Planung eines Gastsemesters an einer Pädagogischen Hochschule oder Universität im In- und Ausland sowie einer Sprachassistent.

Die Anmeldefristen für Gastsemester an anderen schweizerischen Pädagogischen Hochschulen sind April für das darauf folgende Wintersemester und Oktober für das darauf folgende Sommersemester.

Für Gastsemester an Hochschulen im Ausland richten sich die Anmeldefristen nach den Vorgaben des ERASMUS-Programms.

Die Schweizerische Zentralstelle für Weiterbildung wbz bietet Schweizer Studierenden die Möglichkeit, während mehreren Monaten als Sprachassistenten an Schulen in Frankreich und Grossbritannien tätig zu sein

<http://www.phbern.ch/studium/studierendenmobilitaet/outgoing-studierende/sprachassistenten.html>

Internationale Beziehungen

<http://www.phbern.ch/die-phbern/international-office.html>

Kontakt

Christine Tauch, PHBern
 Internationale Beziehungen
 Akademischer Austausch
 Fabrikstrasse 2
 3012 Bern
 031 309 20 45
internationaloffice@phbern.ch
christine.tauch@phbern.ch

4. Anerkennungsantrag, Bestätigung des Aufenthalts und Erfahrungsbericht

Nach Absolvierung des Aufenthalts sind die folgenden drei Dokumente der betreffenden Profilverantwortlichen im Sekretariat einzureichen:

Anerkennungsantrag

Das Formular steht auf der Campusseite unter der Rubrik „Rund ums Studium“, Sprachaufenthalt zum Download bereit: [Anerkennungsantrag](#)

Bestätigung Aufenthalt

Dabei kann es sich um ein Arbeitszeugnis, ein Zertifikat einer Sprachschule, eine Praktikumsbestätigung oder dergleichen handeln.

Erfahrungsbericht (im Doppel)

Der Erfahrungsbericht **in französischer Sprache** auf Niveau C1 (siehe Niveaux communs de compétences: [Niveaux communs de compétences](#) umfasst **2-3 Seiten mit Schriftgrad 11 Pt**. Er dient der Nachbereitung der Aufenthalte.

Der Erfahrungsbericht enthält

- die genauen, nachprüfbaren Daten des Sprachaufenthalts,
- Angaben zum Ort und zu den geografischen, historischen und kulturellen Besonderheiten der Region,
- eine Beschreibung der Auseinandersetzung mit der Sprache, der Kultur und den Menschen des Landes:
 - Angaben zur Schule und den besuchten Kursen oder zum Gastsemesters an einer Hochschule/Universität (Dauer, Intensität, genaue Inhalte, vermittelte Methoden, Aktivitäten)
 - Angaben zum Tätigkeitsbereich, zum Arbeitsumfeld und zu den Arbeitsbedingungen
 - Angaben über die Unterkunft, Gastfamilie, Freizeitaktivitäten und Begegnungen,
- ein Fazit zum Sprachaufenthalt in Bezug auf die Verbesserung der Sprachkompetenzen, auf die gewonnenen Erkenntnisse über die Kultur und Gesellschaft des Gastlandes und auf den Gewinn aus dem Sprachaufenthalt.

Nach Einreichung und Prüfung der obgenannten Dokumente wird den Studierenden eine Bestätigung über den absolvierten Sprachaufenthalt ausgestellt.

5. Länderlisten

Folgende Länder werden nach Absprache mit den Profilverantwortlichen für den Sprachaufenthalt anerkannt: französischsprachige Schweiz (Ausnahme: zweisprachige Orte v. a. Biel/Fribourg), Frankreich, Monaco, Kanada (Quebec), Belgien (französischsprachige Provinzen), Algerien, Tunesien, Marokko, Französisch-Guayana, Martinique, La Réunion, Guadeloupe, Französisch-Polynesien, Neukaledonien, Futuna, St-Pierre-et-Miquelon, Mayotte, Elfenbeinküste, Haiti, Mali, Senegal

Annexe 8: Formulaire de consentement en français

**Doctorat de Jésabel Robin (2010-2013)
Université de Fribourg**

Berne, le 1^{er} août 2010

Formulaire de consentement pour les participant(e)s

Je travaille sur les représentations que les étudiant(e)s de la PHBern IVP ont à propos du français. J'aimerais savoir quelles sont ces représentations et surtout comprendre comment elles se sont construites. C'est à ce titre que votre expérience personnelle et vos idées m'intéressent. Je vous propose donc d'être mon informateur/trice pour ce projet.

J'aimerais dans un premier temps vous faire dessiner votre parcours de mobilité, puis avoir un entretien privé avec vous.

L'entretien durera environ 2h et sera enregistré. Vous n'avez besoin d'aucune préparation pour cet entretien. Il pourra avoir lieu en français, en allemand (voire en suisse allemand), en anglais ou même en mélangeant un peu les langues entre elles, comme vous le voudrez.

Je serai l'unique personne à disposer ensuite des matériaux que vous me fournirez (enregistrement et dessin) et je vous garantis de ne les utiliser que dans le cadre de mes recherches.

Je serai amenée à utiliser également d'autres matériaux : votre rapport de stage linguistique (Sprachaufenthaltsbericht) si vous en avez écrit un par exemple, ou bien les notes que j'ai prises lors d'une éventuelle visite d'un de vos stages pratiques, ou peut-être encore d'autres types de matériaux qui me sembleront nécessaires pour mes recherches.

Une relation de confiance entre l'enquêteur (moi) et l'informateur/trice (vous) sera un point crucial. Je vous garantis donc l'anonymat.

En tant qu'informateur/trice vous serez averti(e) si vous le souhaitez de l'avancée du projet et serez invité(e)   assister à une éventuelle soutenance de doctorat.

Vous aurez la possibilité de vous retirer du projet à tout moment.

En espérant avoir la chance de travailler prochainement avec vous.

Jésabel Robin

Nom de la/du participant(e) :

J'accepte de participer au projet de doctorat de Jésabel Robin dans les conditions ci-dessus mentionnées.

Date et lieu :

Signature :

Annexe 9: Formulaire de consentement en allemand

Dissertation Jésabel Robin (2010-2013)
Universität Freiburg

Einwilligungserklärung Teilnehmer / Teilnehmerin

Ich arbeite über die Repräsentationen, welche die Studierenden der PHBern IVP vom Fach Französisch haben. Ich möchte herausfinden, welche Repräsentationen es sind und vor allem wie diese gebildet wurden. Daher interessieren mich Deine persönlichen Erfahrungen und Ideen. Ich frage Dich deshalb an, meinen Informanten / meine Informantin für mein Forschungsprojekt zu sein.

Ich möchte Dich einen Lebenslauf ausfüllen und einen Mobilitätsweg aufzeichnen lassen sowie ein persönliches Interview mit Dir führen.

Das Interview dauert ca. zwei Stunden und wird aufgezeichnet (Tonband). Für das Interview brauchst Du Dich nicht vorzubereiten. Das Gespräch kann in Französisch, Deutsch (sogar Schweizerdeutsch) oder Englisch geführt werden. Es ist auch möglich, die vorher genannten Sprachen während des Interviews zu mischen, ganz wie Du willst.

Ich werde folgende Materialien benutzen: Dein Sprachaufenthaltsbericht, falls Du einen geschrieben hast; meine Notizen von möglichen Besuchen des Praktikums Schwerpunkt Französisch; allenfalls weiteres Datenmaterial, welches für mein Forschungsvorhaben relevant sein könnte.

Ich werde die einzige Person sein, welche Dein Datenmaterial (« Fiche biographique », Tonaufnahme Interview und Zeichnung mit dem Mobilitätsweg) benutzen wird. Dabei garantiere ich, dass ich das Datenmaterial ausschliesslich im Rahmen meiner Forschungsarbeit benutzen und auswerten werde.

Ein Vertrauensverhältnis zwischen Forscherin (mir) und Informant / Informantin (Dir) ist mir ein wichtiges Anliegen. Aus diesem Grund garantiere ich Dir die Anonymität. Dein Name, Geburtsort etc. - also alles was auf Deine Identität schliessen könnte - wird anonymisiert.

Als meinen Informanten / meine Informantin werde ich Dich, falls erwünscht, über den Stand meiner Forschung informieren. Du bist auch eingeladen, an der Verteidigung meiner Dissertation teilzunehmen.

Du hast jederzeit die Möglichkeit, Dich aus dem Projekt zurückzuziehen.

Ich hoffe, dass ich demnächst mir Dir zusammen arbeiten kann und bedanke mich im Voraus herzlich für Deine Unterstützung in meinem Forschungsprojekt.

Jésabel Robin

Name des Teilnehmers / der Teilnehmerin:

Ich akzeptiere unter den oben genannten Bedingungen, am Forschungsprojekt von Jésabel Robin teilzunehmen.

Datum und Ort:

Unterschrift:

Annexe 10: Fiche de données biographiques

Doctorat Jésabel Robin (2010-2013)

Fiche biographique du/ de la participant(e)

Nom :

Prénom :

Adresse postale :

Adresse email :

Sexe :

Date et lieu de naissance :

Canton d'origine :

Profession(s) des parents : père :

mère :

Statut (si marié(e) indiquez la profession du conjoint(e)):

.....

Enfant(s) (si oui, indiquez l'âge de chaque enfant) :

.....

Religion :

Langue(s) première(s) :

Autre(s) langue(s) maîtrisée(s) même partiellement :

.....

.....

 tudes obligatoires (nom et lieu de l' cole, langue de scolarité) :

.....

.....

 tudes secondaires (nom et lieu de l' cole, langue de scolarité, diplôme obtenu) :

.....

.....

Profession(s) antérieur(e)s (précisez le lieu):

.....

.....

Bourse d'études pour la formation à la PHBern (rayez la mention inutile) : oui non

Si oui, montant et conditions.....

Profil choisi à la PHBern :

Séjour(s)   l'étranger ou dans d'autres régions linguistiques de la Suisse (précisez la durée et la raison du séjour) :

.....

.....

*Annexe II : Canevas d'entretien***Canevas entretien**Jésabel Robin
Version 3

- 1) Présente-toi : qui es-tu ? Quel(s) rôle(s) jouent les langues dans ta vie familiale, sociale, scolaire, professionnelle, etc.? Raconte des expériences précises.
- 2) Pourquoi as-tu choisi de devenir enseignant(e), pourquoi et comment as-tu choisi la PHBern ? Que penses-tu en général de la formation professionnelle que tu as reçue à la PH Bern? Quels sont selon toi, les points forts et les points faibles de cette formation ?
- 3) Que penses-tu du fait que le français soit la première langue obligatoire à l'école primaire dans le canton de Berne ?
- 4) Que penses-tu de tes compétences linguistiques en français et dans d'autres langues ? Comment décrirais-tu ta relation à la langue française ? Raconte-moi tes expériences personnelles, scolaires, etc.
- 5) Comment s'est passé ton stage pratique d'enseignement du français ? Quelles étaient les satisfactions et les (éventuelles) difficultés rencontrées lors de ce stage?
- 6) Comment as-tu choisi ta destination et ton occupation pour le séjour linguistique ? Comment s'est passé le séjour ? Comment as-tu vécu la langue au quotidien ? Quelles étaient tes activités? Quels sont les lieux que tu as fréquentés, les personnes que tu as rencontrées, etc.? Raconte des expériences précises.
- 7) Ce séjour linguistique a-t-il transformé ton rapport à la langue française? De quelle(s) manière(s) va-t-il t'aider (ou pas) à enseigner ensuite le français, c'est-à-dire à transmettre des savoirs linguistiques et culturels sur la langue/ le pays ? Précise en quoi.
- 8) Dans ta formation en français à la PHBern (cours, stages pratiques, séjour linguistique, etc.) qu'est-ce qui t'a le plus marqué-e ? Pourquoi ? Te sens-tu prêt(e) à enseigner cette langue? Comment te représentes-tu ton enseignement et ta future profession?

Annexe 12: Extraits de la transcription de l'entretien de Walter

À la fin de 9^e classe j'ai essayé de rentrer, à l'époque c'était pas un PH, c'était un Seminar et j'ai raté cet examen et spécial un raison était aussi le français. Also, pas seulement le français, dans deux manières (matières) c'était possible mais à cause de français c'était vraiment le grand raison pourquoi j'ai raté cet examen (11.10)

Et après les parents me proposent de faire la 10^e année, also, ils ont dit : OK tu fais la 10^e année et ils m'ont proposé d'aller à Neuchâtel pour faire cette école, pour faire une amélioration de français mais j'ai dit : non, je veux pas aller dans la région français, je veux faire cette 10^e année à Bern.(12.30)

Mais dans cette époque, après cette liberté après la puberté, j'ai fait d'autres intéresses et je me suis dit : hu ! Et puis j'avais beaucoup des copains qui ont fait un apprentissage et j'ai dit : OK, je laisse ça avec cet Seminar et je fais une apprentissage école commerce KHV. (13.00)

Et là-bas le français n'était pas très dur mais c'était aussi un problème. Einfach, j'étais toujours... oui, tu écoutes ça, oder? Ja, cette énergie d'apprendre tous les règles et transformer les règles dans la langue fliessend. Par exemple le subjonctif, j'apprends beaucoup en théorie mais c'est pas possible de transformer ça en langue courante. La même chose avec la « si » problématique. Tous les choses spéciales qui sont vraiment différent de la langue allemand me fait problème. (14.30)

En anglais aussi, parce que l'anglais est aussi difficile, oder ? Avec les temps mais l'anglais était après toujours seulement pas obligatoire, j'ai fait un gros voyages par exemple, 13 mois avec un gros sac à dos en Thaïlande et Australie et là-bas ça marche tout de suite avec l'anglais mais le vraiment bon anglais je parle pas, oder, ouais... (15.10)

Mais j'ai fait (réussi) l'examen de KHV, oder ? Je l'ai fait (réussi) parce qu'en allemand j'étais bien, dans la mathématique j'étais bien, avec les autres notes à la fin, j'ai fait 4,6. (15.30)

En 5^e classe j'avais peut-être 4,5 et après toujours 3, 4, 3,5, 3,5, also... j'ai raté l'examen, c'était pas suffit pour entrer au séminaire avec 16 ans (16.00)

C'était pour moi je me dis : OK, je fais pas cette éducation d'enseignement, je fais maintenant KHV, je fais la liberté et beaucoup d'argent de poche, ma mobilité, einfach la vie ACDC et la fête. Oui pendant 10 ans, c'était ça mes buts et mes intérêts. (16.50)

Après j'ai fait un 2^e apprentissage comme boulanger-pâtissier. Je réalise le KHV, le travail ne m'intéresse pas et j'ai pas un grand affinité à l'informatique et je dis OK, je quitte le bureau, il y a beaucoup d'opportunités si je fais cet 2^e apprentissage. J'ai possibilité de faire maître boulanger-pâtissier à la boulangerie de mes parents, je peux travailler à Australie ou aux Etats-Unis dans une école, il y a des possibilités pour faire enseignant en école. Ça ouvrirait aussi beaucoup possibilités si tu connais cette métier. (18.00)

Annexe 13: Grille conceptuelle de Julia

Age / Sexe	Ich bin schon 24 Jahre alt. / femme
Origine géographique	Le canton de Bâle campagne où elle est née et a vécu toute sa vie. Sa maman est espagnole (Corona) et son papa est italien (au milieu de la « botte » à 30 min en voiture de la mer, à la campagne). Tous les étés en Espagne avec sa famille. Trajets de 2 jours en voiture. Fréquents voyages en Italie avec sa famille chez un grand-père très traditionnel (importance des repas), bons souvenirs du marché local « es hatte alles, einfach alles ».
Origine sociale	Milieu modeste, issue de l'immigration. Pas la nationalité suisse. Se trouve victime d'une injustice , aimerait voter (et s'énervait que ses amies suisses n'aillent justement pas voter). Elle présente la situation comme absurde : est née en Suisse a vécu toute sa vie en Suisse et n'a la reconnaissance que de 2 pays avec lesquels elle n'a que peu de liens et dans lesquelles elle n'a jamais vécu, elle n'a pas la reconnaissance de celui où elle a toujours vécu. Se présente comme victime : elle a tenté d'obtenir la nationalité (malgré sa sœur qui elle la refuse) mais a été découragée par le personnel : durée de la procédure, connaissances géographiques et politiques, le ton et les sous-entendus dissuasifs, expérience vécue comme traumatisante. Ironie face aux joueurs de football qui obtiennent rapidement la nationalité alors qu'ils sont moins « suisses » qu'elle.
Langues familiales	Italien (langue du père) est la langue dominante. Espagnol (langue de la mère) la grande absente de sa carte, de ses déclarations, etc. car son père ne le parle pas (et ne semble pas avoir voulu apprendre) et sa mère parle italien donc italien est devenu la langue familiale. A suivi des cours ELCO en italien (obligation familiale ne comprenait pas pourquoi elle devait y aller quand elle était enfant), avait de bonnes notes, les cours n'étaient pas très bons et de plus avaient lieu les mercredis après-midi et l'empêchaient d'aller s'amuser avec les autres enfants → frustrations. Pourtant regrette de ne pas avoir poussé et continué l'italien au Sek 1. N'a pas pu suivre de cours ELCO espagnol parce qu'on ne pouvait manquer NMM qu'une seule fois pour raison de cours ELCO. Pas prévu/pensé que l'on puisse avoir 2 langues familiales différentes issues de l'immigration. Impossible, il fallait choisir et l'italien était dominant. Aujourd'hui: ne sait plus écrire l'italien sans faute, écrit mieux l'allemand (cf. l'inverse de sa situation sur passeport= elle parle mieux la langue du pays qui ne la reconnaît pas que celle du pays qui la reconnaît). Elle ne considère pas l'allemand comme une langue étrangère. A suivi des cours DaZ (n'a pas compris en tant qu'enfant pourquoi elle devait y aller, voulait plutôt rester avec sa meilleure copine) et les a toujours aimés. Bonnes notes. Aujourd'hui l'allemand est justement une de ses matières favorites. Sa mère a toujours interdit de parler « salade », c'est-à-dire mélanger les langues entre elles. Il fallait choisir, allemand, espagnol ou italien mais pas de mélange.
Identité	Complexe, ne se sent pas suisse mais plutôt italienne en tout cas se présente en tant qu'italienne. « je suis italienne ». Mais se présente comme n'ayant pas les caractéristiques typiques d'une italienne (couleur peau, tempérament, etc.) contrairement à sa sœur (qui justement se sent italienne) → le corps correspond au vécu. Adaptation du corps à la situation sociale- cf. hexis corporelle Bourdieu Difficulté de se présenter soi-même sous une étiquette : « ich bin einfach ich » (24.10) Pourtant ne comprend pas qu'un italien (sur le papier) puisse se présenter en tant que bulgare (01.38.10)
Formation secondaire	En français : pas parlé, de la grammaire, viele Blätter, enseignement frontal mais pas/peu d'expression orale
Le français dans la vie	La sœur de la sa grand-mère est française, son nom est français, « il y a un peu de français en moi » ironise-t-elle (1.11.00) Elle trouve la langue très belle et se réjouit toujours de pouvoir la parler, même mal, au quotidien, par exemple au travail (1.20.30)
Expérience d'apprentissage	En français : pas parlé, beaucoup de grammaire, viele Blätter, enseignement frontal mais pas/peu d'expression orale
Niveau de français	« ich zu schlecht » trois fois sur son dessin Contradiction : Französisch ein wenig in der Schule (01.00) pourtant appris 8 ans ! Grande insécurité mentionnée dans son rapport de stage pratique et dans mes notes d'observation, peur . A l'impression en comparaison des autres étudiants de faire plus de fautes. Les autres sont meilleurs qu'elle → complexes . Et pourtant dit travailler beaucoup pour peu de résultat, seulement Elle dit avoir besoin de plus de temps. Pourtant a bien réussi à la PH, bonne note à l'examen oral, bien réussi le test <i>Bulats</i> . Elle est consciente de devoir travailler encore à son niveau de français et donc de prendre ses responsabilités et en même temps, contradiction , se présente comme une victime : regrette qu'on ne lui ait pas montré les parallèles entre le français et l'italien, pense qu'elle aurait mieux appris. Regrette que les profs n'aient pas plus travaillé l'oralité, etc. Professionnalisation en cours : prendre conscience de ses lacunes (quelles qu'en soient les raisons) et y travailler. Grosse peur de devoir quitter la formation à cause du test <i>Bulats</i> en dernière année. Français obstacle potentiel à l'obtention du diplôme.
Choix professionnel	A toujours voulu être enseignante, depuis le jardin d'enfant. Pas donné, elle a dû lutter car a raté 2 fois l'entrée à la PH Liestal à cause du chant, a fait une année dans une école de psychologie curative, a fait le VBK de la PH Bern. Pas un chemin direct, a dû déménager à Bern, elle a pris le temps nécessaire et s'est donné les moyens.

	<p>« une belle profession », contact avec des gens, possibilités de travailler à sa manière, de rire, etc. « erfüllt » une profession qui permet de s'accomplir</p> <p>Mais aussi beaucoup de responsabilités.</p> <p>Conscience professionnelle aigüe : peur de ne pas toujours reconnaître le potentiel de chaque enfant et de ne pas le développer assez ou correctement.</p>
Opinion sur la PH	<p>Nombreuses et très précises, surtout en rapport avec l'administration et l'organisation. Très fâchée avec les secrétaires. Anecdotes sur l'absurdité du système, sur le manque de cohérence entre les profs d'une même matière, ex : français et allemand.</p> <p>Cours de didactique de 1ère année « für nichts ». Prof assez mauvais, n'a rien apporté, a noté semble-t-il sans critères précis et ne leur a parlé que du manuel BC justement appelé à disparaître (travaux sur <i>Übungen</i>) au lieu de les orienter vers une nouvelle didactique. Adjectifs opinion claire : schlimm, schrecklich, etc.</p> <p>Cours de français 2, trop de choses, manque de cohérence, pas le temps de terminer ce qui est commencé, pas de vérification du travail achevé de la part de la prof, un sentiment d'inachevé. Mauvaise organisation, pas en rapport avec les moyens techniques (ex : la salle, pas de table, travaux de groupes, etc.). Contenus en contradictions totales avec ce qui avait vu en didactique de 1ère année cf. Übungen sind für nichts.</p> <p>Commentaires sur mon cours évités ou lapidaires : bien de revoir la grammaire, a aimé lire un livre, « sehr viel gesprochen ».</p> <p>La PH coupable, ne lui a pas appris / donné les compétences nécessaires à l'enseignement du français. Elle ne comprend pas le fonctionnement du nouveau manuel <i>Mille feuilles</i> (et va justement louper le cours qui va le présenter car elle sera en échange).</p> <p>Victime : situation de transition avec les manuels et donc de transition à la PH.</p> <p>Manque de cohérence aussi avec le test <i>Bulats</i> qui donne une note puis qui n'en donne plus.</p> <p>« je ne peux plus louer la formation à cause du français ». « Von dem hatte ich extrem Angst »</p>
Séjour de mobilité	<p>Choix du lieu et de la forme du séjour en fonction du test <i>Bulats</i>. Aurait voulu aller à Montpellier travailler dans un camping par exemple mais est allée à Neuchâtel faire le cours d'être parce que cela donnait une équivalence pur <i>Bulats</i> et aussi parce que ça n'était pas cher.</p> <p>Est surtout restée avec les autres étudiants de la PH Bern, peu d'ouverture sur les francophones. Les étudiants se connaissaient déjà bien, ont passé leurs soirées ensemble : « Wie Ferien », ont cuisiné, bu du vin, regardé les séries à la télé (en allemand) et ont parlé ensemble français au début mais progressivement ont parlé de plus en plus allemand ensemble.</p> <p>Les cours lui ont permis de revoir la grammaire et de se sentir plus à l'aise pour parler. Progrès au niveau de la langue, bien que les profs lui aient semblé « unprofessionnel ».</p> <p>Expérience du logement universitaire assez mauvaise, cuisine très sale, ukrainienne négligente.</p> <p>Victime : sa chambre était plus petite et sans balcon pour le même prix que d'autres, il a fallu réclamer et s'expliquer avec l'administration.</p> <p>Ne lui a rien apporté pour l'enseignement au niveau professionnel mais utile pour la « sécurité » en langue.</p>
Expériences interculturelles	<p>Au niveau familial : l'importance de l'heure des repas avec son grand-père italien. Les longs repas italiens, le marché italien.</p> <p>Au niveau du séjour : Tournoi de pétanque, pas osé participer → pas de contact avec des francophones.</p> <p>Femme de ménage portugaise très sympathique et très travailleuse (qui a mauvaise conscience de laisser la cuisine sale et en fait plus).</p> <p>Colocataire ukrainienne sale et dévergondée (se balade siens nus), problème de communication.</p> <p>Elle n'a pas compris la communication non verbale et portant explicite selon Julia, de Julia « tout le monde comprend » et Julia ne lui a jamais dit ouvertement ce qui la dérangeait.</p>
Expérience d'enseignement	<p>Sa première expérience. Négative et décourageante, vécue comme contreproductive.</p> <p>Je lui ai rendu visite et c'est vrai que j'avais moi-même critiqué le manque de français dans cette leçon de français. Leçon traditionnelle mais pas de bons réflexes didactiques, Julia m'avait semblé être à sa place.</p> <p>Victime : Sa prof de stage lui aurait dit que ces leçons étaient mauvaises et manquaient de français de manière déplaisante alors qu'elle pensait justement avoir donné une bonne leçon. Très frustrant.</p> <p>Victime : De plus lors de la visite de Mme F, elle aurait laissé entendre à sa collègue Johanna que Julia ne devrait pas enseigner le français parce que sa langue était trop mauvaise pour être un modèle pour les enfants. Vécue comme une attaque dans le dos, aurait préféré avoir une discussion ouverte avec Mme F et élaborer ensemble des solutions adaptées.</p> <p>En fait, ne veut pas enseigner le français à cause de ce stage qui a été une vraie catastrophe pour son enthousiasme. « die reinste Rheinfall »</p>
Future pratique professionnelle	<p>« je ne sais pas... humm. Pendant le stage pratique... » La réponse à cette question est liée à son expérience de stage.</p> <p>Ne souhaite pas enseigner le français (à cause de l'expérience du stage).</p> <p>Ne se sent pas compétente, n'a pas assez d'aisance pour être à l'aise dans un enseignement de cette matière.</p> <p>Ne comprend pas le fonctionnement du nouveau Manuel <i>Mille feuilles</i> et va de plus rater la formation (semestre en Colombie en perspective).</p> <p>Ne postulerait pas pour un poste avec du français sauf si seul et unique poste et dans ce cas, souhaiterait trouver un arrangement avec ses collègues pour échanger le français avec, par exemple, l'allemand, avec un autre prof de l'école.</p> <p>Pour pouvoir un jour l'enseigner (donc tout espoir n'est pas perdu), il faudrait que ses compétences s'améliorent et que « quelque chose se passe ».</p>
	<p>→ Souvent expériences frustrantes contre lesquelles elle semble pourtant se battre mais un certain fatalisme.</p> <p>→ Le français comme un bel objet inaccessible, aimerait bien mais on ne lui a pas donné les moyens. Prend son travail trop au sérieux pour se permettre de donner des cours avec lesquels elle ne sent pas à l'aise et donc ne souhaite pas enseigner le français.</p>

*Annexe 14: Le canevas bis utilisé pour l'entretien d'Eveline***La carte « Mes langues... un chemin dure »**

- Pas de contact avec les langues en dehors de l'école ? (famille, voyages, etc.)
- différenciation claire du bernois et de l'allemand (par contre assimilés sur la fiche à « Deutsch »). Approfondir.
- que devient l'anglais après le primaire ? disparu la carte et de la fiche.

Que se passe-t-il entre 2000 et 2007 ? plus de langues du tout?

- le français : la langue qui prend le plus de place sur la carte « 2000 : je parle beaucoup français » (Morges ?), « 2008 : français, français, français » (Montpellier ?) expliquer ces 2 phases
- expliquer le titre : qu'est ce qui est « dure » ?

Anecdotes qui illustrent ces difficultés pour chaque langue (dialecte, allemand, français, anglais, etc.)

- un chemin sans joie / satisfaction ?

La fiche de données biographiques

- les modalités de la bourse : quelles conditions ? a influencé le choix des études ? la bourse possible pour d'autres formations aussi ?
- l'expérience de l'année à Morges comme jeune fille (au pair ?). raisons, conditions de vie, de travail, de socialisation, linguistiques, etc.

Le rapport de séjour de mobilité

- raisons du départ : améliorer la langue. Est-ce que c'est réussi/accomplis ?
- gentils voisins, gens cools, directeur sympathique. Au niveau humain : pas de déceptions ou de surprises ?
- die « Süden » Leute ?
- La vie à la cité U : hygiène, Internet, rencontres, voisins ? préciser

Langues, sociétés, cultures et apprentissages

Ouvrages parus

La collection *Transversales* propose une plate-forme de débats, de confrontations des travaux portant sur le plurilinguisme et la pluriculturalité. Elle s'intéresse aux intersections possibles entre langues, sociétés et cultures, notamment à travers l'analyse de situations de contacts entre les individus et groupes dans le cadre de politiques linguistiques au sein des institutions éducatives au sens large. On y aborde aussi les questions liées aux personnes en situation de mobilité et à leurs stratégies linguistiques, sociales, culturelles mises en œuvre dans la communication quotidienne. Par des approches bi ou pluridisciplinaires, *Transversales* interroge les conceptions de l'altérité, l'évolution des représentations véhiculées dans l'apprentissage des langues et dans la formation des médiateurs culturels.

- Vol. 1 Tania Ogay Barka: De la compétence à la dynamique interculturelle. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique, 2000.
- Vol. 2 Michael Kelly, Imelda Elliott, Lars Fant (eds): *Third Level, Third Space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education*, 2001.
- Vol. 3 Abdeljalil Akkari, Ronald Sultana & Jean-Luc Gurtner: *Politiques et stratégies éducatives. Termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud*, 2001.
- Vol. 4 Anna Triantaphyllou: *Pour une anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens*, 2001.

- Vol. 5 Patchareerat Yanaprasart: Dimension socioculturelle dans la communication professionnelle. Le cas du contexte franco-thaï, 2002.
- Vol. 6 Aline Gohard-Radenkovic, Donatille Mujawamariya & Soledad Perez (éds): Intégration des «minorités» et nouveaux espaces interculturels, 2003.
- Vol. 7 Vassiliki Papatsiba: Des étudiants européens. «Erasmus» et l'aventure de l'altérité, 2004.
- Vol. 8 Jean Widmer, Renata Coray, Dunya Acklin Muji & Eric Godel: Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs / La diversité des langues en Suisse dans le débat public. Eine sozialhistorische Analyse der Transformationen der Sprachenordnung von 1848 bis 2000 / Une analyse socio-historique des transformations de l'ordre constitutionnel des langues de 1848 à 2000, 2004 (1^{ère} éd.), 2005 (2^e éd.).
- Vol. 9 Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski (Hrsg./éds): Leben mit mehreren Sprachen / Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien / Biographies langagières, 2004.
- Vol. 10 Giuditta Mainardi: Miroirs migratoires. Entre le Brésil et la Suisse: vécus de femmes brésiliennes, 2005.
- Vol. 11 Aline Gohard-Radenkovic (éd./Hrsg.): Plurilinguisme, interculturelité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue / Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext, 2005.
- Vol. 12 Lambert Félix Prudent, Frédéric Tupin & Sylvie Wharton (éds): Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles, 2005.
- Vol. 13 Donatille Mujawamariya (éd.): L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis, 2006.
- Vol. 14 Louise Maurer & Robert Hillman (eds/éds): Reading Images, Viewing Texts – Lire les images, voir les textes. Crossdisciplinary Perspectives – Perspectives pluridisciplinaires, 2006.
- Vol. 15 Patchareerat Yanaprasart: L'expatrié: un acteur social de la mobilité internationale. Cadres entre la Suisse et la France, 2006.
- Vol. 16 Evelyne Argaud: La civilisation et ses représentations. Etude d'une revue, *Le Français dans le Monde* (1961-1976), 2006.
- Vol. 17 Mathilde Anquetil: Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation, 2006.
- Vol. 18 Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi (eds/éds): Intercultural Communication and Education / Communication et éducation interculturelles. Finnish Perspectives / Perspectives finlandaises, 2006.
- Vol. 19 Dunya Acklin Muji: Langues à l'école: quelle politique pour quelle Suisse? Analyse du débat public sur l'enseignement des langues à l'école obligatoire, 2007.

- Vol. 20 François Lagarde: Français aux Etats-Unis (1990-2005). Migration, langue, culture et économie, 2007.
- Vol. 21 Enrica Galazzi & Chiara Molinari (éds): Les français en émergence, 2007, 2008.
- Vol. 22 Jacqueline Breugnot (éd.): Les espaces frontaliers. Laboratoires de la citoyenneté européenne, 2007.
- Vol. 23 Danièle Moore & Véronique Castellotti (éds): La compétence plurilingue: regards francophones, 2008.
- Vol. 24 George Alao, Evelyne Argaud, Martine Derivry-Plard & Hélène Leclercq (éds): *Grandes et petites langues*. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, 2008.
- Vol. 25 Rossella Ragazzi: Walking on Uneven Paths. The Transcultural Experience of Children entering Europe in the Years 2000, 2009.
- Vol. 26 Danielle Londei & Matilde Callari Galli: Traduire les savoirs, 2010.
- Vol. 27 Pia Stalder: Pratiques imaginées et images des pratiques plurilingues. Stratégies de communication dans les réunions en milieu professionnel international, 2010.
- Vol. 28 Aude Bretegnier (dir.): Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s), 2011.
- Vol. 29 Brigida Ticiane Ferreira Da Silva: Le proche lointain et le lointain proche. Représentations des enseignants brésiliens de FLE sur la Guyane voisine, 2012
- Vol. 30 Aline Gohard-Radenkovic, Suzanne Pouliot & Pia Stalder (éds): Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif, 2012.
- Vol. 31 Nathalie Auger, Christine Béal & Françoise Demougin (éds): Interactions et interculturalité: variété des corpus et des approches, 2012.
- Vol. 32 Fred Dervin & Béatrice Fracchiolla (éds/eds): Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues. Anthropology, Interculturality and Language Learning-Teaching, 2012.
- Vol. 33 Marie Berchoud, Blandine Rui & Claire Mallet (éds): L'intime et l'apprendre. La question des langues vivantes, 2013.
- Vol. 34 Nathalie Wallian, Marie-Paule Poggi & Andrée Chauvin-Vileno (eds.): Action, interaction, intervention. A la croisée du langage, de la pratique et des savoirs, 2014.
- Vol. 35 Danielle Londei & Laura Santone (éds.): Entre linguistique et anthropologie. Observations de terrain, modèles d'analyse et expériences d'écriture, 2014.
- Vol. 36 Maria Pagoni (éd.): Ecole(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations, 2014.

- Vol. 37 Isabelle Puozzo Capron: Le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves en contexte plurilingue. Le cas du français au secondaire dans la Vallée d'Aoste, 2014.
- Vol. 38 Martine Derivry-Plard, George Alao, Soyounng Yun-Roger & Elli Suzuki: Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle, 2014.
- Vol. 39 Monica Salvan: Mobilités et imaginaire identitaire des Roumains dans l'Europe d'après 1989. Carnets de bord et ethnographie des pratiques de voyage en autocar, 2014.
- Vol. 40 Stella Cambrone-Lasnes: Pratiques et représentations sociales des langues en contexte scolaire plurilingue. Étude comparée de la Dominique et de Sainte-Lucie, 2015.
- Vol. 41 Hervé Adami et Virginie André (eds): De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires, 2015.
- Vol. 42 Jésabel Robin: « Ils aiment pas le français ». Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité, 2015.