

# 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 enseignants<sup>1</sup> 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 DEA<sup>2</sup> 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*<sup>3</sup> 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*<sup>4</sup>. 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»<sup>5</sup>.  
(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»<sup>6</sup> 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 »<sup>7</sup> 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, nous<sup>8</sup> 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-

relative 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.

