

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 & Goehard-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 confirment 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'interne, 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 sociétaire. (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.

