

## 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<sup>e</sup> 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 académique<sup>493</sup>. 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*<sup>494</sup> 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 cultures<sup>495</sup>. 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»<sup>496</sup>.

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 vidéos<sup>497</sup>, 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 bord<sup>498</sup> 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 contrainte<sup>499</sup> 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<sup>e</sup> 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»<sup>500</sup> questionne les conceptions de la mobilité lors de sa première journée thématique en septembre 2012<sup>501</sup> 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*<sup>502</sup>. 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 suivants<sup>503</sup>. 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 allemande, tous les séjours de mobilité en région francophone de la PH IVP devraient bénéficier de manière systématique et systématique<sup>504</sup> 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 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 applicationnistes<sup>505</sup> 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 corpus<sup>506</sup> 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 médiateur<sup>507</sup>.

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<sup>e</sup> 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.

