

Partie 8

Conclusion: entre résignation et arrangements

Le terme de complexité est celui qui semble correspondre le mieux à un constat général dans tous les domaines. (Xie, 2008, p. 245)

1. Rappel de la problématique et de nos choix scientifiques

En tant qu'enseignante de français à la PH IVP nous avons eu maintes fois l'occasion d'observer chez certains de nos étudiants une attitude de résistance à l'égard du français qui nous laissait supposer que ces étudiants, pourtant futurs enseignants de français, ont un rapport ambigu avec le français et des représentations négatives de cette matière. Certes, le français étant une matière obligatoire, ces étudiants n'ont pas choisi d'étudier le français mais plutôt choisi de se former à être enseignants généralistes des écoles maternelles et primaires. Il nous a toutefois semblé problématique de les former à enseigner par la suite une langue et des pratiques culturelles s'ils n'étaient pas bien disposés, voire même éprouvaient des sentiments xénophobes, envers leur objet d'enseignement. Quelles sont ces représentations du français qui circulent parmi les étudiants de la PH IVP? Comment se sont-elles construites? Quel(s) impact(s) peuvent-elles avoir sur une pratique en construction de l'enseignement du français? Ces questionnements nous semblaient d'autant plus pertinents que peu de recherches avaient été effectuées au niveau des représentations des enseignants contraints de se former au FLE. Nous souhaitons comprendre le «pourquoi» de ces représentations (soit une démarche causale), pour ensuite accéder au «comment» de ces représentations,

c'est-à-dire donner à voir le fonctionnement des représentations et de leur(s) impact(s).

Nous nous sommes fixé comme objectifs premiers de repérer les représentations du français des étudiants ainsi que les expériences constitutives de leurs rapports au français. Notre objectif final était d'établir les types d'articulations entre expériences au contact du français (expériences familiales, d'apprentissage, d'enseignement, de mobilité, de formation, etc.), représentations du français et représentations d'un futur enseignement du français. C'est pourquoi nous avons souhaité aller à la rencontre de ces étudiants et leur donner la parole. Plus qu'une question de vérité de ces représentations, il s'agissait pour nous de comprendre ce qui se jouait au niveau des étudiants, de véritablement nous mettre à leur place pour voir, avec leurs yeux, cette formation de français que nous dispensions et saisir les enjeux que cette matière semblait «recouvrir» et qui, selon nous, provoquaient ces résistances. C'est en cohérence avec ces idées de départ que nous avons inscrit nos travaux de didactique des langues et des cultures dans une perspective anthropologique et que nous avons adopté une approche compréhensive.

Nous avons postulé la complexité de notre objet et opté pour une approche en enchâssement de notre terrain, c'est-à-dire en prenant en considération les niveaux macro-social et meso-social pour mieux en saisir les implications au niveau micro-social, notamment dans le cadre de la formation. Les représentations sociales et les récits constituant à la fois des objectifs de recherche et les moyens d'atteindre nos objectifs, nous avons instrumentalisé ces concepts et en avons fait des concepts opératoires. Convoquant les expériences au contact des langue(s), nous ne pouvions faire l'impasse sur l'état des recherches dans divers domaines : les statuts et les rapports de force entre les langues, les politiques linguistiques et éducatives, les enjeux des mobilités académiques, les enjeux socio-éducatifs de l'école, de la formation des enseignants du primaire ainsi que de celle des enseignants de FLE, etc. Nous avons ainsi rencontré, apprivoisé et fait nôtres, des notions et des concepts comme celui de capital (décliné ensuite en capital économique, social, culturel, linguistique, scolaire,

plurilingue et pluriculturel, de mobilité, d'expérience, etc.), de parcours de vie, de pratiques et de compétences.

Nous avons interrogé onze étudiants, venus sur une base volontaire, par le biais de cinq corpus de natures différentes (soit cinquante-cinq corpus). Notre positionnement était double, étique et émique, par rapport à notre terrain qui constitue par ailleurs notre milieu professionnel et que nous représentons malgré nous. Il s'agissait en quelque sorte d'une observation participante de notre propre pratique. En tant que «praticien-chercheur» nous avons dû nous soumettre constamment à l'exercice périlleux de la «distanciation» (Elias, 1983/1993) et de l'objectivation d'un terrain qui nous semblait pourtant familier. Nos rapports de chercheur avec ces informateurs qui nous connaissaient sous un autre statut (d'autorité hiérarchique qui plus est) ont également dû être constamment renégociés avec eux pour éviter toute complaisance ou toute pression et créer un climat de confiance. L'anonymat leur était garanti. Nos informateurs ont été sélectionnés pour leur profil dont nous avons connaissance (ou pensions avoir connaissance) grâce à notre statut émique : bonnes ou mauvaises compétences en français, bonnes ou mauvaises dispositions à l'égard du français, capitaux linguistiques et culturels, âge, sexe, type de séjour de mobilité institutionnelle effectué en région francophone et expériences plus ou moins concluantes d'enseignement du français lors des stages pratiques de la formation.

Nous avons analysé deux types de récits d'expériences pré-existants auxquels nous avons eu accès grâce à notre statut émique : les rapports institutionnels de séjour de mobilité et les rapports institutionnels d'expériences de stage pratique d'enseignement du français (accompagnés dans certains cas, de notes prises par nous lors de l'observation de ce stage). Nous avons provoqué trois autres types de récits d'expériences pour les besoins de nos travaux : une fiche de données biographiques pour situer les capitaux sociaux, culturels, économiques, linguistiques et de mobilité de nos informateurs, une carte de langue(s) et de mobilité(s) faisant état de manière graphique de leur parcours au contact du français, et, en dernier lieu, un entretien semi-directif en auto-confrontation avec les quatre corpus cités pré-

cédemment. Nous avons ainsi recueillis des récits écrits, graphiques ou oraux retraçant des expériences de vie, de famille, d'apprentissage, d'enseignement, de formation et de mobilité(s). Nos choix méthodologiques sont ainsi révélateurs de notre démarche mais aussi de nos postulats de départ : les capitaux et les expériences (d'apprentissage, d'enseignement, de formation, de mobilité) c'est-à-dire les parcours des individus peuvent avoir leur importance dans la construction des représentations du français et de son enseignement. Même si nous nous tenions prête à réviser ou reformuler nos postulats, nous sommes bien consciente qu'ils ont en quelque sorte imposé une problématique au terrain : le chercheur est partie prenante de sa recherche.

Nos analyses de ces corpus ont principalement été thématiques. Bien que nous ayons porté une attention particulière aux éléments de sémiotique contenus dans les cartes, c'est l'analyse thématique qui a primé aussi dans leur traitement. Une phase de repérage préalable à l'entretien sur les quatre premiers corpus nous a permis de dégager de grandes rubriques sur lesquelles baser notre canevas d'entretien. Suite aux entretiens, nous avons pu les affiner et forger une grille conceptuelle que nous avons appliquée à tous les corpus issus d'un même informateur, puis à chaque type de corpus, espérant voir émerger les grandes lignes sociologiques en lien avec chaque thème. Certains thèmes se sont révélés opérationnels et en poussant leur analyse, nous avons finalement pu mettre en lumière des catégories conceptualisantes, permettant d'observer les processus qui sous-tendent ces représentations.

2. Principales hypothèses d'interprétation

Comme nous l'avions anticipé, nous avons identifié et typifié des articulations entre représentations du français et de son enseignement, capitaux, développement de compétences plurilingues et pluriculturelles et expériences d'apprentissage, d'enseignement, de formation,

de mobilité(s), de langues. Cependant les dynamiques ne se sont pas révélées être systématiquement ascensionnelles, les articulations simplistes entre plurilinguisme et bonnes représentations du français ou entre expériences de mobilité(s) et bonnes compétences en langue par exemple, ont dû être nuancées, voire parfois complètement révisées. Les articulations ont parfois joué dans des directions inattendues, donnant finalement à voir des processus de désarticulations et de ré-articulations.

le repérage d'autant de convergences et de divergences se rapportant à un même objet qu'est la France, témoigne justement de cet aspect complexe des représentations. (Xie, 2008, p. 246)

Si le nombre de divergences et de convergences observées sur un même objet est la preuve de sa complexité, alors nous avons la confirmation de la très grande complexité des rapports au français des futurs enseignants du primaire. Pour nombre d'entre eux, le français est avant tout une matière scolaire qui n'a d'existence dans leur parcours qu'au sein des institutions de formation. Le français est alors perçu comme une matière imposée, enseignée de manière normative et qui sert à terme d'élément de sélection, ce qui a pour effet de provoquer des résistances, de la peur, voire de la souffrance. Le manque de compétences (ou le sentiment du manque de compétences) dans cette matière handicape plusieurs d'entre eux dans leur formation et leurs apprentissages. D'autres encore, que rien pourtant ne prédisposait au développement d'un capital plurilingue et pluriculturel, seraient malgré de faibles compétences favorablement disposés envers le français.

La formation est par nature un lieu de transitions et de changements : il n'est pas surprenant qu'elle soit également un lieu de renégociation de soi et de ses représentations. Pourtant, la formation en français à la PH IVP est vécue par certains sur le même mode que les apprentissages scolaires et les représentations du français en tant que violence symbolique et obstacle de parcours s'en trouvent même renforcées. L'institution les renvoie alors à leur statut d'apprenants et non à celui de futurs professionnels. La situation de transition des politiques linguistiques et éducatives qui touche le français attise elle

aussi le sentiment d'insécurité chez les apprenants. Ces représentations viennent confirmer notre intuition première d'enseignant : il y a bien des résistances à l'encontre du français parmi les étudiants de la PH IVP.

Deux lieux de formation se dégagent néanmoins comme lieux de potentielle remédiation : les stages pratiques d'enseignement (du français ou en français) et les séjours de mobilité(s). Ils permettent à certains de renégocier leurs positions et d'envisager une future pratique de l'enseignement du français. Ainsi les séjours de mobilité(s) peuvent être réinvestis non seulement par et pour les futurs enseignants mais également par et pour les futurs élèves de ces enseignants.

Nos analyses mettent par ailleurs en lumière des écarts entre les exigences politiques et institutionnelles de niveau de compétences en français et les compétences effectives en français des étudiants. Un écart émerge également entre des conceptions de formation d'enseignants généralistes du primaire et des pratiques sur le terrain d'enseignants spécialistes, de langues notamment. En effet, la formation dispensée par la PH IVP est double : elle recouvre la formation des enseignants généralistes du primaire (formation choisie), ainsi que celle, habituellement affaire de spécialistes, de langue(s) et culture(s) (formation imposée). Le français a ainsi valeur de matière exceptionnelle à plusieurs titres : à la fois discipline et véhicule de la discipline, langue de communication et véhicule de savoirs et de savoir-faire culturels, domaine habituel de spécialistes, matière sélective, obstacle potentiel, matière liée à des évaluations externes à l'institution ainsi qu'à une contrainte exceptionnelle de mobilité, mais aussi capital symbolique et un investissement politique. Les résistances à l'égard du français, comme les lacunes des compétences, semblent faire partie des «évidences invisibles» (R. Carroll) inhérentes à notre terrain et face auxquelles, à tous les niveaux sociaux, les individus et les institutions bricolent des arrangements, permettant le contournement et le déni des tensions.

Les catégories conceptualisantes de la contrainte et de l'obstacle sont omniprésentes dans les récits. Pour y faire face, les indi-

vidus déclinent toutes sortes de stratégies, individuelles ou collectives, allant des pratiques malhonnêtes, aux pratiques d'évitement, d'opportunisme, de résignation, en passant par les «arrangements» (E. Goffman) entre individus. L'institution elle-même a recours à ces pratiques qui révèlent des «interstices institutionnels» largement instrumentalisés et permettant d'éviter les contraintes et les obstacles liés au français et en particulier aux compétences exigées en français⁵⁰⁸. Aussi bien les acteurs que les co-acteurs de la mobilité instrumentalisent par exemple la mobilité pour «colmater» les écarts institutionnels. Les acteurs aussi bien que les co-acteurs semblent s'accommoder de ces pratiques interstitielles.

3. Apports et limites de nos travaux

Si tous les futurs enseignants du primaire de la PH IVP n'ont pas des représentations positives du français ni de l'enseignement du français, rappelons qu'ils vivent une période de transition à la fois politique et institutionnelle. Une étude comparative s'imposerait pour évaluer l'impact de ces changements sur les rapports au français, en interrogeant cette-fois, des étudiants post transition. Si l'on souhaite œuvrer dans le sens d'une remédiation possible de représentations négatives, (mais le souhaite-on vraiment? et de quel droit après tout, puisque tous semblent si bien se satisfaire des «arrangements» mis au jour?), il semble possible de jouer sur les lieux de formation en langue(s) et culture(s). On se doit alors de reconnaître à sa juste valeur le double statut du français, matière pour le moins «exceptionnelle» dans cette formation. En articulant les enjeux propres à la «double formation», une première piste de travail se dessine, notamment au travers du stage pratique d'enseignement en

508 Nous entendons les compétences en langue uniquement, telles qu'évaluées par le CECR, les compétences didactiques ne semblant pas poser problème.

communauté francophone. Tous les signes annonciateurs indiquent qu'une politique et une didactique de la mobilité doivent se mettre en place au sein des HEP suisses et qu'elles sont indissociables d'une solide formation à l'éducation interculturelle. Nos propositions didactiques constituent des pistes de travail qui invitent à articuler au plus près les objectifs et le contexte institutionnels.

Nous avons par ailleurs postulé que la complexité des parcours et des diverses expériences était constitutive des rapports au français des futurs enseignants du primaire de la PH IVP. Nos questionnements se sont toutefois « déplacés » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 31) au cours de nos travaux puisque nous prenons conscience que les représentations en question n'étaient pas toutes issues de l'expérience mais étaient en grande partie héritées du groupe social. Nous devons alors remettre en question notre démarche causale : bien que les hypothèses d'interprétation que nous proposons sont issues de récits d'expériences micro-sociologiques et donc non généralisables, certaines des représentations mises au jour ne se sont pas construites au travers d'expériences mais sont transmises par les pairs, puis véhiculées sans êtres questionnées. Parfois même, nous observons des mises en cohérence de l'expérience avec leurs représentations.

C'est le propre de la représentation sociale, en tout cas dans son noyau dur, que d'être partagée et colportée par un groupe et l'appartenance au groupe se lit d'ailleurs au travers de la représentation. En ce sens, les récits reflètent les appartenances macro-sociales au groupe des Suisses alémaniques contraints à être des apprenants de français, puis, dans le cas des enseignants du primaire, contraints à être des médiateurs de français. Les récits qu'ils nous ont livrés nous renseignent finalement autant, voire plus, sur le contexte sociétal et sur les rapports entre les communautés linguistiques suisses, que sur des intériorités. L'identification d'« interstices institutionnels » dans la formation des enseignants nous amène à déplacer nos questionnements sur le rôle et l'engagement du dispositif pédagogique de formation dans ces rapports entre communautés.