

Le « stage romand », une option de formation professionnelle et linguistique sous-estimée pour les futurs enseignants de français langue étrangère des écoles primaires de Berne en Suisse

Jésabel Robin, Pädagogische Hochschule Bern, Suisse

Introduction : le contexte linguistique suisse

La Suisse est une confédération plurilingue. Il y a égalité de droit entre ses trois langues officielles, l'allemand, le français et l'italien. Depuis 1939, le rhéto-romanche est officiellement reconnu comme étant la quatrième langue nationale, mais n'a pas le statut de langue officielle au niveau fédéral. Le poids démographique des langues constitue un élément non négligeable dans les rapports entre communautés linguistiques. Pour schématiser, disons que près de deux tiers des Suisses sont germanophones et qu'un tiers des Suisses parlent une langue d'origine latine : 19.2 % de francophones, 7.6 % d'italophones et 0.45 % de romanchophones (Gohard-Radenkovic, 2007a, p. 75). Les différences se lisent par exemple dans la terminologie adoptée par les uns et les autres pour parler du voisin intra national. Alors que dans la partie francophone de la Suisse (la Suisse romande) on parle de l'allemand comme d'une langue seconde, dans la partie germanophone de la Suisse (la Suisse alémanique) on parle du français comme d'une langue étrangère (*Fremdsprache*), c'est-à-dire que l'on considère la définition de base suivante : « toute langue non maternelle est une langue étrangère » (Cuq, 2003, p. 150). Toujours selon la définition de J.-P. Cuq, « le français est une langue seconde partout où, langue étrangère, son usage est socialement indéniable » (Cuq, 1991, p. 133). Une langue seconde serait alors une langue non première dont la connaissance est indispensable socialement. Il s'agit d'une langue qui est à la fois objet d'apprentissage et moyen d'apprentissage puisqu'elle sert à accéder à autre chose qu'elle-même. Selon cette définition, le français n'est pas une langue seconde en Suisse alémanique, mais bien une langue étrangère. Cependant, les Suisses francophones considèrent une autre définition :

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

Pour des raisons politiques et institutionnelles, ces deux régions linguistiques ont effectué des choix différents parmi ces définitions. Ces dénominations ne sont pas anodines, elles sont porteuses de valeurs issues de représentations

sociales de groupes qui en disent long sur les attitudes des communautés linguistiques suisses.

Contrairement à l'image de calme et de maîtrise que l'on associe volontiers à la Suisse dans les discours populaires, les rapports quotidiens entre les communautés linguistiques sont loin de toujours refléter le respect et la cordialité. Que ce soit dans les zones d'interpénétration et de contacts des langues ou dans les régions établies comme étant institutionnellement monolingues, les représentations et les stéréotypes qui circulent parfois sur les autres langues nationales ou sur les locuteurs d'une autre langue nationale nous informent sur les relations profondes qu'entretiennent les communautés linguistiques. Dans ces circonstances, on peut se demander quel est le rôle de l'école suisse, et plus particulièrement celui des enseignants de langue dans la construction d'une identité nationale commune. Quelles composantes l'école suisse pourrait-elle mettre en avant afin de promouvoir cette identité nationale commune? Quels sont les échanges possibles au niveau scolaire entre les régions linguistiques? Comment les enseignants sont-ils formés à la langue du voisin intra national? La proximité géographique ne serait-elle pas une chance à exploiter tant au niveau des élèves qu'au niveau de la formation des enseignants?

1. La tradition des échanges professionnels et linguistiques en Suisse

Il existait jusqu'à très récemment une tradition de mobilité entre régions romandes et alémaniques, propre à certaines classes sociales et à certains corps de métier. Aux 18^e et 19^e siècles, la pratique de l'échange d'adolescents pour une période d'une année était assez courante dans la formation aux métiers de l'agriculture, du service, de l'hôtellerie, ou de la garde d'enfants. Cette pratique des classes populaires et moyennes était vue comme un investissement professionnel (Caspard, 1998). Elle était organisée à titre privé, par le biais de connaissances. On lui attribuait des vertus au plan linguistique, apprentissage et/ou perfectionnement de l'autre grande langue nationale, mais également au niveau formatif, reprenant par-là l'idée du concept allemand de *Bildung*, c'est-à-dire : « la dialectique de la découverte de soi et de la rencontre avec les autres, dans un cadre situé loin de chez soi » (Cicchelli, 2008, p. 141).

En Suisse alémanique on appelle couramment cette année de mobilité intra nationale en Suisse romande le *Welschjahr* ou *Welschlandjahr*. Étymologiquement, *welsch* est un ancien mot d'origine germanique désignant une personne parlant une langue latine ou romane; les Suisses alémaniques nomment d'ailleurs toujours familièrement les Suisses romands les *Welschs*. Littéralement, le *Welschlandjahr* désigne donc une année en territoire *Welsch*. Entre la banalisation des vacances en famille et la multiplication des offres de séjours organisés (écoles de langue, séjours linguistiques, etc.), cette tradition

est aujourd'hui en perte de vitesse. Elle perdure cependant à très petite échelle dans les milieux agricoles (en ce qui concerne les jeunes hommes) et dans le cas des jeunes filles dites « au pair ».

Les pratiques d'échanges à visées formatives entre les différentes régions linguistiques de la Suisse n'ont cependant pas disparu à grande échelle. Elles ont pris d'autres formes, notamment par le biais de l'éducation. L'identité nationale suisse est en crise depuis les années 1990, suite notamment aux flagrantes divergences politiques entre les différentes régions linguistiques; rappelons en effet que « pour la Suisse, le terme de nation, ne fait référence ni à une langue, ni à un pays, ni à un peuple » (Gohard-Radenkovic, 2007a, p.75). Afin de redynamiser cette idée d'une conception unitaire de la Suisse, les échanges scolaires entre les différentes régions linguistiques sont promus et financés en partie au niveau fédéral par la fondation pour une collaboration confédérale : la CH-Stiftung. Au niveau des élèves, les échanges sont donc encouragés, comme le montre encore cette recommandation de l'organe fédéral chargé de l'enseignement obligatoire en Suisse : « Recommandation 10 : Tout élève doit avoir la possibilité de participer à des échanges linguistiques, qui s'inscrivent dans la cohérence pédagogique des apprentissages linguistiques » (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique, 1998). Reste cependant à savoir dans les faits quelle proportion des élèves de l'école obligatoire est effectivement concernée par ces échanges, qui sont recommandés, mais non obligatoires.

Par ailleurs, au niveau universitaire, les étudiants suisses ont la possibilité d'effectuer un semestre ou une année de leurs études dans une autre région linguistique intranationale, ou bien de participer à des programmes d'échanges académiques européens ou bien encore, suivant les partenariats de leur université d'origine, de se rendre sur un autre continent pour effectuer une partie de leurs études. Au niveau universitaire, les échanges d'étudiants suisses sont donc également encouragés, et l'on sait que le programme Erasmus¹ par exemple, au moment de fêter en 2012 ses 25 ans d'existence, célèbre également le cap franchi des 250 000 participants au programme (Linde, 2012).

2. La formation des enseignants du primaire à Berne

Berne est la capitale de la confédération suisse, elle est également la capitale du canton bilingue (allemand-français) de Berne. Le canton de Berne est à 85 % germanophone, mais la ville de Berne elle-même est exclusivement germanophone. L'institut germanophone *Vorschulstufe und Primarstufe* de la *Pädagogische Hochschule Bern*, littéralement l'institut préprimaire et primaire de la Haute École Pédagogique (ou HEP) de Berne², assure la formation des futurs enseignants germanophones des niveaux maternel et primaire (pas de distinction de diplôme pour ces deux niveaux, il s'agit de la même formation) dans le canton de Berne³. La formation des enseignants à la PH IVP est une

formation universitaire de type *Bachelor*, c'est-à-dire une formation en trois années universitaires de 180, ECTS⁴. La PH IVP est une structure assez importante à l'échelle de la Suisse : elle accueille environ six cents étudiants. Les formations des enseignants dans les HEP alémaniques se revendiquent en théorie de la tradition éducative du *Bildung*, que nous avons vue être la découverte de soi par la découverte de l'altérité. Rappelons que *bilden* en allemand signifie construire. La formation initiale se dit *Ausbildung* en allemand, que l'on retrouve également dans la traduction de formation des enseignants qui est *Lehrerausbildung*. Les diplômes d'enseignement dispensés par les HEP suisses, dont la PH IVP, sont reconnus au niveau fédéral, c'est-à-dire qu'ils sont valables dans toute la Suisse, quelle que soit la région linguistique.

La formation est composée en alternance de semaines de cours dispensés par la PH IVP et de semaines de stages pratiques dans les écoles du canton. Toute la difficulté d'une formation professionnelle dispensée au sein d'un milieu universitaire est de trouver un juste milieu entre la théorie et la pratique (Violet, 2000). Les chercheurs recommandent des formations en alternance, qui proposent donc des aller-retour entre la théorie et la pratique, se réajustant et s'affinant mutuellement au fil de la formation. La formation est alors considérée comme un processus, une dynamique individuelle se mettant en place pour chaque futur enseignant. C'est en alternant les stages pratiques sur le terrain, c'est-à-dire les réflexions et les enseignements académiques au sein de l'institution universitaire, et les enseignements au sein de l'institut que la PH IVP a choisi d'articuler son offre de formation.

La formation au métier de l'enseignement aux niveaux maternel et primaire en Suisse est exclusivement une formation de généralistes, c'est-à-dire que tous les enseignants qui en sortent sont habilités à enseigner eux-mêmes toutes les matières de base. En tant qu'étudiants universitaires, les étudiants de la PH IVP peuvent participer à des échanges académiques intra nationaux ou internationaux. Au niveau de la formation professionnelle des enseignants, les échanges entre institutions de formation sont donc eux aussi encouragés. Les étudiants peuvent participer à un échange académique avec d'autres instituts universitaires préparant au métier d'enseignants des niveaux maternel et primaire à l'étranger (au niveau européen par le biais du programme Erasmus, ou bien dans d'autres pays plus éloignés par le biais d'autres programmes d'échanges d'étudiants internationaux). Ils peuvent également participer à un échange académique dans une autre région linguistique de la Suisse, en choisissant de suivre un semestre de leur formation dans une HEP francophone. Ces échanges sont gérés par le bureau des relations internationales.

3. Quand les enseignants généralistes du primaire sont aussi des enseignants de FLE

Les politiques linguistiques et éducatives sont différentes d'un canton à l'autre et d'une région linguistique à une autre en Suisse. À Berne, le français est la première langue étrangère (nous insistons sur la dénomination : étrangère) obligatoire enseignée à l'école primaire à hauteur de trois heures par semaine, et ce, dès la 3^e année de l'école obligatoire. L'anglais est la deuxième langue étrangère obligatoire enseignée à l'école primaire à partir de la 5^e année. En tant que matière scolaire obligatoire du niveau primaire, l'enseignement du français langue étrangère (dorénavant FLE) est aussi une matière obligatoire de la formation des futurs enseignants des niveaux maternel et primaire. Tous les enseignants germanophones des niveaux maternel et primaire du canton de Berne sont donc en théorie formés à être également des enseignants de FLE. Il s'agit là d'une spécificité suisse : tous les enseignants du primaire sont en théorie habilités à enseigner une autre langue nationale. En effet, si l'on compare les choix de formation initiale en vigueur à l'heure actuelle dans d'autres pays plurilingues comme la Belgique ou le Canada, on s'aperçoit que les enseignants du primaire sont là-bas aussi des généralistes, que l'enseignement de l'autre langue nationale commence également au niveau primaire, mais que les enseignants à qui incombe cet enseignement sont des enseignants spécialistes de langue⁵. Les futurs enseignants du primaire du Canada anglophone ou de la Belgique flamande ne sont pas tous tenus d'être formés en FLE (il s'agit pour l'instant soit d'une option possible de formation, soit d'un autre programme de formation, mais en aucun cas d'une obligation).

Les enseignants bernois des niveaux maternel et primaire occupent alors un double statut puisqu'ils sont à la fois des généralistes qui enseignent plusieurs disciplines de base, mais également des enseignants de FLE, ce qui traditionnellement est un enseignement de spécialistes (souvent considérés comme devant être des modèles en langue cible pour les élèves). La langue a ceci de spécifique par rapport à d'autres disciplines scolaires qu'elle est à la fois le contenu de la discipline, c'est-à-dire la matière à enseigner, et le contenant de la discipline, c'est-à-dire le vecteur par lequel on l'enseigne. Zarate (2010) rappelle à juste titre qu'une langue est certes avant tout un mode de communication qui répond à des normes, mais qu'elle est aussi une pratique sociale et donc un élément du lien social. Une langue est un capital symbolique dont le poids dépend du marché des langues (Calvet, 2002). À tous ces titres, une langue est une discipline d'enseignement bien spécifique. Il y a donc tension entre deux types de métiers : être enseignant de langue, ce qui habituellement est un métier de spécialiste, et qui fait encore à l'heure actuelle l'objet partout ailleurs qu'en Suisse d'une formation à part, et être enseignant du primaire qui est un métier de généraliste.

De plus, rappelons qu'en ayant choisi d'être enseignants de la maternelle ou du primaire, les étudiants ne présentent pas tous la particularité d'aimer toutes les disciplines. On est parfois bien loin dans le cas des étudiants de la PH IVP des enseignants de FLE décrits par Gohard-Radenkovic (2007b, p. 247) comme désirant « transmettre leur passion linguistique et culturelle ». Dans le contexte de la Suisse alémanique et des tensions plus ou moins avouées entre communautés linguistiques, on a au contraire souvent affaire à la PH IVP de futurs enseignants de FLE exprimant volontiers et très ouvertement « une aversion linguistique et culturelle » pour le français (Robin, 2013). Ces futurs enseignants de FLE ne sont donc pas tous enclins à enseigner le FLE malgré leur formation. Ils n'ont pas choisi le FLE, c'est une matière qui leur est imposée dans la formation. Certains sont donc des médiateurs de langues et de culture contraints.

4. La formation en FLE à la PH IVP (Haute École Pédagogique de Berne)

En fonction des options choisies par les étudiants, le FLE représente 5 ECTS ou 8 ECTS parmi les 180 ECTS de la formation. Ils reçoivent des enseignements linguistiques et théoriques en didactique du FLE, répartis en trois séminaires et un cours magistral. L'objet du cours magistral est de présenter les politiques linguistiques et éducatives ainsi que les principales idées didactiques utilisées par le manuel scolaire de FLE utilisé au primaire dans les écoles bernoises. Les enseignements en séminaires visent d'une part à renforcer - acquérir des compétences en expression orale facilitant la communication de classe et l'enseignement. Cela fait l'objet du cours de « français 1 », sanctionné par un examen oral de niveau B2 selon les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues, dorénavant CECR (Conseil de l'Europe, 2005/2007). Ils sont par ailleurs soumis à un test informatique de langue selon les niveaux du CECR. D'autre part, les enseignements didactiques cherchent à développer chez les étudiants une connaissance critique des manuels en vigueur et des outils didactiques proposés par le CECR. Les cours de « français 2 » et « français 3 » sont sanctionnés par des travaux (écrits et de mise en pratique) de planification de cours de FLE pour le primaire.

Parmi les six stages pratiques d'enseignement dans les écoles que comprennent les trois années de formation, un stage pratique de deuxième année a pour spécialité l'enseignement du FLE (couplé avec une autre matière). Les étudiants sont placés par deux dans une classe pendant trois semaines au cours desquelles ils doivent impérativement enseigner, entre autres, le français dans la continuité du programme scolaire. Le français représentant trois heures d'enseignement par semaine, il s'agit donc de se partager un minimum de neuf heures d'enseignement du FLE.

De plus, il est impératif pour tous les étudiants d'effectuer durant leurs trois années de formation, un séjour de mobilité en région francophone d'au

minimum quatre semaines pour perfectionner et mettre en pratique leurs connaissances en langue ainsi que pour acquérir des connaissances interculturelles réutilisables dans leur future pratique de l'enseignement du FLE. Pendant ces quatre semaines, il s'agit d'habiter sur place et soit de travailler, soit de suivre des cours de FLE dans une école de langue. Les étudiants organisent ce séjour eux-mêmes, sur leur temps personnel et sans aucune aide financière de la part de l'institution. Il est également possible pour eux de valider cet impératif de formation en choisissant de participer à un semestre d'échange académique avec une université francophone en Suisse romande ou dans un pays francophone. Les étudiants qui le souhaitent peuvent passer de nouveau un test de langue informatique qui atteste de leurs compétences selon les niveaux du CECR à leur retour de séjour.

Ainsi, les formes que peut prendre ce séjour sont très diverses, aussi bien dans l'occupation des étudiants (toutes sortes de petits boulots possibles, cours de langue, semestre académique), dans la destination (Suisse romande, Europe, Afrique francophone, Québec, etc.), que dans la durée (4 semaines au minimum, mais il n'y a pas de durée maximum). Seuls responsables de leur projet de séjour, les étudiants n'ont pas à le présenter ou à le déclarer à l'avance. Le séjour est validé sur présentation d'un rapport écrit selon les consignes institutionnelles⁶. Avec une telle diversité d'options, les réinvestissements possibles et l'intérêt de ce séjour de mobilité obligatoire dans la formation professionnelle de la PH IVP sont eux aussi extrêmement divers, voire aléatoires (Robin, 2013). Nous allons voir que le problème ne se pose de la même manière au sein d'autres HEP.

5. L'option stage romand à la PH IVP

La PH IVP offre tous les ans aux étudiants de dernière année de formation la possibilité d'effectuer un de leurs stages pratiques dans une école maternelle ou primaire francophone. Il s'agit donc d'aller enseigner toutes les matières en français (langue étrangère pour les étudiants) à un public d'élèves francophones. Cette alternative volontaire au stage classique prévu dans le plan d'études s'appelle le stage romand (du nom de l'endroit où se trouvent la plupart des écoles francophones partenaires, c'est-à-dire en Suisse romande). Elle permet d'articuler séjour linguistique et formation professionnelle. Ce stage ne remplace donc pas le stage de FLE qui a lieu en deuxième année. Le stage classique prévu en dernière année a pour spécialités d'autres matières : sport, travail manuel, musique, etc. Cette option est également à distinguer du séjour de mobilité obligatoire, qui en général a déjà été effectué lorsque les étudiants arrivent en dernière année. Il s'agit donc d'un complément optionnel à la formation de base obligatoire.

Le stage romand est une option proposée et organisée par une enseignante de didactique du FLE de la PH IVP. La seule condition exigée pour pouvoir

participer à cette option est de pouvoir justifier d'un niveau de français B2 au minimum en expression orale (niveau attesté soit par la réussite de l'examen oral du cours de « français 1 » ou par une attestation de niveau selon le CECR).

En accord avec le principe de Bildung, avec la tradition d'échanges entre les régions linguistiques suisses, mais également en accord avec les recommandations officielles des organes fédéraux, il est obligatoire et même inscrit dans les plans d'études de la plupart des HEP suisses d'effectuer un stage pratique d'enseignement (ou d'observation) dans une autre région linguistique de la Suisse. Les HEP qui pratiquent ce genre d'échanges obtiennent des résultats de formation et des résultats linguistiques satisfaisants, il est même question à la HEP Bejune de prolonger la durée de ces stages, dont les multiples avantages ne seraient plus à prouver (Faivre, 2006; Peter, 2006). De plus, le diplôme d'enseignement délivré à terme par les HEP, dont la PH IVP, est valable ensuite dans toutes les régions linguistiques de la Suisse, ce qui semble être un argument supplémentaire pour ce type de stage pratique. À la PH IVP, le stage romand n'est pourtant qu'une option volontaire. Dans ces conditions, la PH IVP, institut se trouvant pourtant être dans la ville non seulement capitale fédérale d'un pays plurilingue (qui rappelons-le, peine à trouver/garder son identité collective), mais également capitale d'un canton bilingue, fait bien piètre figure. Cela paraît 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 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 (tous les séjours de mobilité sont donc inclus dans le temps d'études et sont du même ordre dans ces HEP : il s'agit d'un séjour alliant mobilité linguistique et enseignement). La question de rendre le stage romand obligatoire dans la formation a été soulevée à maintes reprises par les enseignantes de FLE de la PH IVP, et notamment lors de la création d'un nouveau plan d'études devant entrer en vigueur à la rentrée 2013. Elles se sont cependant vues systématiquement signifier un refus catégorique d'aborder même la question, la priorité de la PH IVP n'étant pas de former ses étudiants à l'enseignement en Suisse romande. Chaque HEP effectue ses propres choix de plan d'études et dans le cas de la PH IVP, l'opposition à l'entrée du stage romand dans les plans d'études est interne à l'institution. Plus surprenant encore, les étudiants participant volontairement à l'option du stage romand ne voient pas même apparaître cette mention sur leur relevé de notes ou sur leur diplôme. Il n'y est nulle part fait mention de cette expérience. À la demande de l'enseignante responsable du stage romand de faire apparaître cette mention sur les relevés

de notes, il a été répondu que ce ne serait pas l'avantage des étudiants lors d'une future candidature à un poste de travail, à qui l'on pourrait reprocher par la suite d'avoir effectué un stage de moins que les autres en langue allemande, et donc d'être lacunaires dans l'enseignement de certaines matières en langue allemande. La position des futurs employeurs (les écoles) ne laisse pourtant rien entendre de tel. Au contraire, il est rare, et donc précieux, d'avoir des enseignants du primaire à l'aise et volontaires en ce qui concerne le français. Ce stage représente donc indéniablement un avantage lors de la candidature à un poste. Au niveau interne, cette option de formation est donc vue comme un désavantage, que l'on cherche plus à cacher qu'à mettre en avant, et dont il n'est pas question de généraliser le cas.

Nous avons vu que la formation à la PH IVP est divisée entre semestres de cours et périodes de stages pratiques. Les échanges sont encouragés en ce qui concerne la formation théorique et des cours dispensés au sein des institutions, mais ne le sont pas au niveau de la formation pratique et des stages d'enseignement dans les écoles. Certes, l'existence même de l'option du stage romand montre que les échanges ne sont en tout cas pas impossibles, mais ils ne sont pas encouragés non plus. Là non plus, aucune aide financière, ni aucune aide logistique (transport, logement, etc.) n'est offerte. Il revient aux étudiants de s'occuper de tous ces détails. Combien d'étudiants sont effectivement concernés par cette option à la PH IVP? Exigeant de s'exposer volontairement à des difficultés d'ordre professionnel, géographique, linguistique et culturel supplémentaires, l'option stage romand ne touche que bien peu d'étudiants. Chaque année, entre cinq et huit étudiants y participent. Si ce chiffre peut sembler dérisoire sur le nombre total d'étudiants inscrits en dernière année à la PH IVP (en moyenne deux cent), c'est avant tout la qualité de l'engagement volontaire et la motivation de ces derniers qui est à mettre en avant. La décision de participer au stage romand n'est pas une mince affaire pour les étudiants volontaires. Ils font tout d'abord le choix très courageux de s'exposer devant un public d'élèves francophones (maîtrisant eux-mêmes à des degrés très divers la langue française). Dans une telle position, les élèves de niveau primaire s'expriment donc souvent mieux que les stagiaires. Ceux-ci pourraient alors potentiellement perdre la face, se décourager et éprouver des difficultés supplémentaires. Ces étudiants volontaires font preuve par ailleurs d'une curiosité professionnelle toute à leur honneur. Ils découvrent ainsi d'autres manières de faire au niveau professionnel. Les pratiques d'enseignement sont elles aussi construites socialement, elles diffèrent d'une région linguistique à une autre dans un même pays (en plus de différer d'une école à une autre et d'un enseignant à un autre). C'est finalement une véritable leçon de décentration et de sensibilisation à la thématique interculturelle dont bénéficient au passage les étudiants du stage romand.

Concrètement, les étudiants volontaires du stage romand sont soumis aux mêmes exigences de stage que leurs collègues du stage classique : ils choisissent une matière de spécialité, et doivent au terme du stage produire un travail de réflexion pour cette matière. Ils sont notés à la fois par le formateur de stage, c'est-à-dire l'enseignant habituel de la classe qui les accompagne tout au long du stage, et par le didacticien de la PH IVP de la matière qu'ils ont choisie pour leur travail de réflexion, qui leur rend également visite au cours du stage. Comme pour leurs collègues du stage classique de dernière année, le stage dure entre trois et cinq semaines et le nombre de leçons à enseigner est prédéfini (compte tenu de l'exigence d'un travail de recherche et de préparation dans une langue étrangère, le nombre de leçons à enseigner est cependant inférieur à celui imposé aux étudiants du stage classique).

À la différence de nombre de leurs collègues qui effectuent un stage classique et sont placés dans des écoles en binôme, les volontaires du stage romand sont placés en stage de manière individuelle. En fonction de leurs souhaits (âge des élèves, niveau de la classe, matière de spécialité choisie, situation géographique de l'école, etc.), ils choisissent leur place et leur ville d'affectation parmi celles proposées par l'enseignante responsable du stage romand. Cette enseignante dispose d'un petit réseau d'enseignants francophones des niveaux maternel et primaire prêts à accueillir les stagiaires de la PH IVP contre rémunération. Il n'est pas mis en place de formation particulière pour ces enseignants, la préparation du stage fonctionne grâce aux rapports que tisse la didacticienne de FLE avec eux et à la communication par courriel. Malgré la rémunération, il n'est d'ailleurs pas toujours facile de trouver assez d'enseignants francophones prêts à accueillir les stagiaires de la PH IVP. Eux non plus ne reçoivent pas de valorisation particulière pour avoir accueilli un stagiaire alémanique. Comment alors exiger d'eux qu'ils se plient à une formation supplémentaire? Les places de stage se trouvent principalement dans le canton de Berne : à Berne même (école française du canton de Berne), à Bienne (ville bilingue), ou dans la partie francophone du canton, à St Imier et à Tavannes, mais aussi dans d'autres cantons, par exemple à Lausanne, dans le canton francophone de Vaud.

Nous avons vu que le séjour de mobilité obligatoire en pays francophone qu'exige la PH IVP peut prendre diverses formes. La participation au stage romand est également une manière de satisfaire l'exigence institutionnelle de mobilité. Alliant séjour linguistique et formation professionnelle, cette option semble à même de répondre de manière adéquate aux véritables enjeux de la formation professionnelle et de la mobilité, promue par les politiques linguistiques et éducatives du niveau tertiaire post Bologne. Les étudiants du stage romand sont pourtant rares à combiner l'option du stage romand avec le séjour de mobilité exigé par l'institution (ils sont pourtant informés de cette possibilité assez tôt dans la formation). Les volontaires du stage romand ont

pour la plupart déjà effectué leur séjour de mobilité obligatoire auparavant et ne semblent donc pas choisir cette option par calcul, mais bel et bien par intérêt pour la langue et/ou par curiosité des pratiques d'enseignement du voisin national.

6. Le vécu des étudiants du stage romand

Au terme du stage romand, les étudiants sont tenus d'écrire un « rapport d'expériences » à l'enseignante organisatrice du stage. Ce rapport est à distinguer du travail de portfolio, noté, que les étudiants rendent aux didacticiens des matières de spécialités. Il s'agit d'un travail de réflexion sur les expériences vécues, qui n'est pas noté par la didacticienne de FLE, mais qui sert en quelque sorte d'autoévaluation formative. De fait, ce rapport d'expériences tend à faire le point sur les acquis, les difficultés, les succès du stage de manière individuelle. La forme du rapport est relativement libre : la consigne étant de deux pages de texte au minimum. Une série de questions est proposée par l'enseignante responsable du stage comme point de départ à cette réflexion, mais il ne s'agit en aucun cas d'y répondre point par point, ces questions servant uniquement de déclencheur à la réflexion. À titre exemplaire, nous avons sélectionné quatre rapports d'expériences de deux années universitaires différentes, pour montrer le point de vue de l'étudiant au sujet du stage. Nous avons souhaité préserver l'anonymat des étudiants et avons conservé leurs textes en l'état (pas de correction de notre part). Leur analyse nous a permis par exemple de dégager très clairement la thématique des craintes liées au stage romand :

J'avais peur de me faire beaucoup trop de boulot et de ne pas avoir la force de faire tout ça. D'ailleurs, je n'étais pas sûre non plus, si mon français était vraiment encore suffisant pour pouvoir enseigner dans cette langue. Cette dernière peur est assez vite passée après les premiers jours de stage. (B. 2010/2011)

Au début j'étais effrayée et j'ai eu des craintes si je serais capable d'enseigner trois semaines en français. Mais à partir de la deuxième semaine, je ne réalisais plus que je ne parlais qu'en français. (D. 2010/2011)

Après l'inscription j'ai pensé : qu'est ce que tu as fait? J'ai vraiment eu peur, parce que j'ai hésité de parler français et j'ai eu des difficultés à m'exprimer. De plus je me suis inquiétée que la classe de m'accepte pas comme maîtresse, parce que j'avais des problèmes avec la langue. Après la première rencontre je me sentais déjà mieux. (R. 2011/2012)

Avant ce stage j'ai vraiment eu peur parce que j'ai pensé que les élèves se moquent de moi. J'ai pensé que quand je ne trouverai pas les mots en français ou quand je ferai des fautes les élèves riront de moi. Mais maintenant, après le stage, je dois dire que c'était absolument pas le cas. Les enfants étaient vraiment gentils, ils m'aidaient toujours, et ils n'ont jamais rigolé. (E. 2011/2012)

On le voit, les appréhensions des étudiants quant au stage romand avant le début du stage tournent principalement autour de la langue. En effet, il est question pour eux d'enseigner à un public de francophones, en français, toutes les matières scolaires alors que le français est une langue étrangère pour eux-mêmes. Le pari est effectivement ambitieux, et l'on peut s'imaginer que de nombreux étudiants de la PH IVP ne considèrent pas l'option du stage romand pour cette raison. De plus, le témoignage d'E. montre l'importance pour elle des compétences de l'enseignante dans la langue des élèves pour légitimer sa position d'enseignante. Pour elle, la maîtrise de la langue est une condition nécessaire à justifier son statut de maîtresse.

En outre, on voit bien que nos quatre témoignages sont unanimes : le stage a permis de rassurer les étudiants sur leurs capacités à enseigner en français (capacités dont ils doutaient avant le stage). Ces étudiants devront enseigner plus tard en français, ne serait-ce que les leçons de FLE, et le stage romand leur a permis de prendre confiance en eux pour ce futur enseignement.

Pour B. on voit par ailleurs que le fait de travailler en langue étrangère représente un potentiel travail supplémentaire par rapport au stage classique. Elle ajoutera d'ailleurs plus loin : « Pour les préparations, j'ai réellement pris beaucoup plus de temps que je pensais ». Choisir le stage, ce n'est pas le choisir la facilité. Quelles sont donc alors les motivations des étudiants qui font ce choix?

J'avais envie de voir l'enseignement dans une école romande avec les yeux d'une maîtresse, de l'autre côté je me disais que ça serait aussi une occasion idéale pour améliorer mes connaissances de la langue française et de pouvoir parler plus couramment. (B. 2010/2011)

Au regard de ma profession, pour moi c'était important que je vais apprendre le vocabulaire lequel je vais utiliser pour l'enseignement. Alors quand j'ai vu l'option de combiner le stage 5 avec le séjour de langue, j'ai pensé que ça serait le mieux pour moi. En outre j'ai voulu gagner un aperçu d'une école romand. (R. 2011/2012)

Dans un premier temps, il semble que l'amélioration des compétences langagières en français, et notamment en expression orale, ait motivé le choix de ces étudiants pour le stage romand. B. et R. avaient pour objectif d'améliorer leur français, mais il est intéressant de noter pour R. cet objectif est lié à la future pratique professionnelle. C'est en effet dans le but d'enseigner par la suite le FLE en Suisse alémanique que R. veut travailler son français. Elle ne souhaite pas travailler son français de manière générale, elle met au contraire l'accent sur les compétences nécessaires à l'enseignement. On voit bien ici que le stage romand se présente à elle comme la solution logique, combinant à la fois les aspects linguistiques et professionnels. Les étudiants sont à la fois de futurs médiateurs de langue et cultures étrangères⁷, mais aussi eux-mêmes toujours des apprenants de FLE. Le stage romand présente la particularité d'articuler les aspects professionnels (liés à la formation et souhaités par le séjour de mobilité institutionnel) avec les aspects linguistiques et interculturels liés à leurs propres apprentissages du FLE.

Pour B. comme pour R. il semble que la curiosité et l'ouverture envers le voisin intra national aient également joué un rôle moteur. « L'école romande » est supposée différente et fait l'objet d'une envie de rencontre et de connaissances. Qu'ont véritablement tiré les étudiants du stage romand de leurs expériences à ce niveau?

J'ai pu assister à un événement traditionnel de la région, la « vente des Mimosas » et j'ai fait l'expérience spéciale de faire le brossage de dents avec tous les élèves au début d'une journée ! (B. 2010/2011)

En général je dirais que dans les écoles francophones il y a plus d'enseignement frontal, les aspects de disciplines sont plus strictes et on utilise souvent des « drills » pour par exemple apprendre des exceptions de règles en français. (B. 2010/2011)

De voir les différences de mentalité était aussi très intéressant. Les élèves n'appellent l'institutrice pas par son nom de famille. Ils disent juste maîtresse. (D. 2010/2011)

Une différence générale est qu'une classe enfantine à la Romandie n'est pas la même comme chez nous en Suisse allemande. C'est déjà plus comme l'école. Souvent les élèves travaillent seuls à leur place, ils ne jouent pas beaucoup libre

et déjà à la première année ils font des exercices pour l'écriture. (R. 2011/2012)

Ces extraits font ressortir les stéréotypes sur « l'autre », abordés sur le mode de la dichotomie, c'est-à-dire en mettant l'accent sur ce qui oppose, « l'enseignement frontal », « travailler seuls à leur place », « dire juste maîtresse », etc. Ils mettent l'accent plus sur ce qui oppose que sur ce qui rapproche les Suisses romands et les Suisses alémaniques. Ce mécanisme de construction de la bipolarisation, si bien décrit par Kaufmann (Kaufmann, 2004, p. 213), est ici bien exemplifié. Les étudiants semblent avoir pris conscience de différences, qu'ils supposaient déjà au départ (cf. les motivations du choix du stage romand) et pour lesquels ils étaient peut-être à l'affût. Il s'agit d'une étape supplémentaire sur le cheminement de la réflexion interculturelle entamée notamment dans le séminaire de « français 1 » puis affinée dans le rapport de séjour de mobilité obligatoire. On voit ici un nouveau réinvestissement possible de ces jalons de réflexion pour la suite de la formation professionnelle à la PH IVP.

Si les premiers éléments d'analyse dégagés de ces rapports d'expérience semblent plaider en faveur du stage romand et de sa généralisation à tous les étudiants de la PH IVP, il faut cependant relativiser le propos. Il serait malhonnête de faire l'impasse sur les difficultés rencontrées par les étudiants :

Les bons mots ne me sont pas toujours tout de suite venus en tête et souvent c'était assez difficile de réagir spontanément comme on réagirait peut-être en suisse-allemand. (B. 2010/2011)

Il m'a manqué la spontanéité d'adapter mes préparations pendant les leçons. En allemand je n'ai pas de problèmes à changer quelque chose quand je vois que ça ne fonctionne pas. (R. 2011/2012)

Le plus problème du stage m'a posé la spontanéité. Pour moi c'était très difficile de réagir rapidement à une situation. Quand un enfant a fait quelque chose que j'ai voulu pas j'ai du chercher les mots corrects et quand j'ai trouvé les mots, la situation est déjà passé longtemps. (E. 2011/2012)

Les difficultés déclarées dans les rapports d'expérience pointent toutes du doigt la spontanéité en langue étrangère. Exercer une profession, c'est mobiliser des ressources de diverses natures, dont certaines sont dictées et incorporées, de manière plus ou moins consciente, par le milieu dans lequel évolue l'individu. Par exemple, quand un enseignant prend une décision dans le

feu de l'action, c'est-à-dire sans avoir le temps de bien peser le pour et le contre, comme c'est souvent le cas dans la pratique quand il doit gérer dans l'urgence une situation d'enseignement (élève perturbateur, élément imprévu, etc.), l'enseignant fait appel à son habitus. Ainsi, l'enseignant n'agit pas vraiment spontanément, sa réaction n'est qu'une illusion de spontanéité, de l'ordre de l'improvisation réglée (Bourdieu, 1972). Dans la pratique, les enseignants articulent en permanence des savoirs et des habitus (Perrenoud, 1994, p.13). Il semblerait que dans le cas du stage romand, cette compétence professionnelle soit frustrée par les lacunes langagières. Atteindre ce niveau d'aisance et de réflexes en langue étrangère exige de très bonnes connaissances. Ce problème pourrait se résoudre avec le temps, et en prolongeant par exemple le stage romand; et R. d'ajouter à ce sujet : « La seule qu'on pourrait améliorer soit la durée du stage romand. Je trouve que les quatre semaines ne sont pas assez ». Les conclusions tirées globalement des étudiants de leurs expériences de stage sont cependant extrêmement positives :

Je suis très heureuse d'avoir pu faire cette expérience et je ne regrette pas du tout de m'être décidée pour cette « aventure ». Je le recommande à tous les étudiant(e)s de la HEP. (...) Ce stage a été un des meilleurs stage que j'ai fait pendant mes études à la HEP jusqu'à maintenant et j'ai vraiment pu faire beaucoup d'expériences superbes. (B. 2010/2011)

J'ai vraiment pu profiter de ce stage. Les institutrices m'ont laissé librement réaliser mes idées. Auparavant je n'ai jamais eu cette possibilité. (...) Jusqu'à présent ce stage était le meilleur et je ne regrette pas de l'avoir fait en français. (D. 2010/2011)

Mon attente principale était d'apprendre le vocabulaire pour l'enseignement. Ce point s'est accompli. (...) Le stage romand est plus éprouvant que le stage normal. Mais il est vraiment intéressant et surtout instructif. Maintenant je suis très fière que j'aie eu le courage d'effectuer le stage romand. (R. 2011/2012)

A mon avis c'était la meilleure décision de combiner le séjour avec le stage 5. Avant le stage j'ai eu vraiment peur d'enseigner en français, mais maintenant je suis très contente et heureuse que j'ai fait cette expérience. C'était vraiment super ! (E. 2011/2012)

7. Une attitude d'ouverture formatrice

Les rapports, tant entre la responsable des stages à la PH IVP et les enseignants formateurs francophones, qu'entre les étudiants de la PH IVP et leur formateur francophone, ont toujours été des plus cordiaux depuis la création du stage romand. Compte tenu de la bonne volonté et du désir de travailler ensemble qui émanent de part et d'autre (il s'agit d'un choix pour les enseignants formateurs comme pour les étudiants participants), il est extrêmement rare que la responsable de stage ait à intervenir à quelque niveau que ce soit pour gérer d'éventuels conflits ou problèmes. L'attitude d'ouverture à l'égard des pratiques du voisin intra national, qui est de mise de part et d'autre lorsque l'on participe volontairement à de tels échanges professionnels, contribue à construire des passerelles sur le mythe tristement célèbre du *Röstigraben*⁸, c'est-à-dire des infranchissables différences entre les Suisses alémaniques et les Suisses romands. Faire le choix du stage romand, c'est faire le choix d'une réconciliation possible et tenter en tout cas de bâtir un pont au niveau professionnel par-dessus le fossé de l'incompréhension de l'autre. On lit au travers des rapports d'expériences une volonté de rassembler les communautés linguistiques suisses. Les enseignants formateurs de stage ne sont d'ailleurs pas en reste et renouvellent d'année en année leur intérêt pour le stage romand. Ils déclarent souvent lors de rencontres informelles avoir eux aussi beaucoup appris au contact des étudiants suisses alémaniques de la PH IVP. Il serait par ailleurs intéressant de leur donner la parole dans le cadre d'une enquête qualitative de ce stage afin de mieux évaluer leurs expériences et leurs éventuels besoins (chose qui n'a pas encore été faite à l'heure actuelle en dehors des quelques échanges informels tenus entre l'organisatrice et les enseignants).

Le stage romand représente certes une difficulté supplémentaire par rapport à un stage d'enseignement classique pour les étudiants, mais les gains sont indéniables, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel. En plus de tous les avantages classiques escomptés d'un stage pratique, les étudiants du stage romand disent avoir amélioré leurs compétences langagières en français, se sentir plus légitimes dans leur statut d'enseignant, être rassurés sur leurs compétences à enseigner en français, développer une attitude d'ouverture envers le voisin Suisse romand, se disent enfin fiers et satisfaits à terme d'avoir fait ce choix.

Conclusion - Perspectives d'avenir

Le stage romand présente de nombreuses limites : il n'est accessible qu'aux étudiants pouvant justifier de compétences en expression orale de niveau B2 en français, il n'est évalué par aucune instance extérieure ni institutionnelle (il fonctionne en électron libre sous l'impulsion de l'enseignante responsable), il est soumis aux contraintes institutionnelles inadaptées du stage classique prévu pour être effectué dans une région alémanique, et il n'offre aucune

préparation aux acteurs. De plus, dans sa forme actuelle, il peut faire peur et ne semble pas très attractif pour les étudiants de la PH IVP puisqu'il n'est pas valorisé à l'interne (bien que valorisant pour le marché du travail).

Le stage romand représente cependant un potentiel de formation à la fois professionnelle et linguistique qui s'inscrit dans le concept de *Lehrerbildung*, mais aussi dans la droite lignée des traditionnels échanges formatifs entre régions linguistiques suisses. Il répond par ailleurs aux recommandations faites au niveau fédéral. Les étudiants qui y participent sont invités à remettre en question leurs croyances professionnelles et à entrer dans des pratiques de classe parfois inhabituelles pour eux, ainsi qu'à prendre des risques au niveau langagier. 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. On pourrait imaginer aller plus loin et questionner tous les acteurs de ce stage, à savoir les enseignants (nous l'avons dit), mais aussi les élèves francophones pour déterminer ce qu'ils retiennent de leurs semaines d'école avec un enseignant alémanique. On pourrait même proposer une préparation particulière à cette rencontre à triple niveau (étudiant – enseignant – élèves) ainsi qu'une réflexion en aval permettant la décapitalisation de l'expérience à ces trois niveaux. Un projet d'une plus grande envergure pourrait-il se transformer en projet de rassemblement des communautés linguistiques?

En imposant ce stage à tous les étudiants de la PH IVP, on y perdrait certainement en bonne volonté et en attitude d'ouverture qui justement font tout l'équilibre du stage romand dans sa forme actuelle. Cependant, cette option semble tellement justifiée et tellement cohérente pour la formation que l'on se demande pourquoi elle fait l'objet de tant d'opposition au niveau interne. Il faudrait certes étudier la faisabilité de sa mise en place. La partie francophone du canton de Berne étant démographiquement trop petite pour subvenir aux besoins des germanophones, il faudrait alors imaginer un partenariat avec d'autres cantons, voire un partenariat direct entre la PH IVP et une HEP francophone, comme cela se pratique déjà dans d'autres HEP par exemple. En Suisse, ce genre de partenariats ne peut être que recommandé au niveau fédéral, mais les initiatives concrètes doivent venir de l'impulsion locale et donc de la volonté de l'institution. Cependant, avant de penser à une généralisation possible du stage romand, il faudrait s'assurer dans un premier temps de ne pas perdre, avec la mise en place du plan d'études 2013, cette option bien fragile et qui ne semble survivre que grâce aux quelques inscriptions qu'elle recueille chaque année.

Bibliographie

- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Le Seuil.
- Brohy, C. (1997). Prendre les images au mot : caricatures de presse évoquant le plurilinguisme en Suisse, dans M. Matthey (réd.), *Les langues et leurs images*, Le Mont-sur-Lausanne, Loisirs et Pédagogie.
- Byram, M. et G. Zarate (1997). « Définitions, objectifs et assement of sociocultural competence », dans Council of Europe (réd.), *Sociocultural competence in Langue Learning and Teaching*, Strasbourg, p. 7-43.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*, Paris, Plon.
- Caspard, P. (1998). « Les changes linguistiques d'adolescents. Une pratique éducative, XVII^e-XIX^e siècles », *SIHFLES*, vol. 21, p. 111-129.
- Cicchelli, V. (2008). « Connaître les autres pour mieux se connaître : les séjours Erasmus, une Bildung contemporaine », dans F. Dervin et M. Byram (réd.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan?* Paris, L'Harmattan.
- Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* Berne.
- Conseil de l'Europe. (2005/2007). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris, Les Éditions Didier.
- Cuq, J.-P. (1991). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE international.
- Faivre, J.-P. (2006). « Formation préscolaire et primaire. La mobilité dans le cadre de la formation ». *Enjeux Pédagogiques*, vol. 2, *La mobilité dans la carrière enseignante*.
- Gohard-Radenkovic, A. (2007a). « Situation de la langue française d'une Suisse aux quatre langues : paradoxes entre son statut, ses représentations et son enseignement », *CIREM*, Presses universitaires de la Faculté d'éducation d'Ottawa, Canada.
- Gohard-Radenkovic, A. (2007b). « Un curriculum transdisciplinaire : ses effets sur les futurs enseignants de langue en situation de mobilité », dans G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard et H. Leclercq (réd.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Berne, Peter Lang.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris, Armand Colin.
- Linde, P. (2012). Le nomadisme gagne la planète étudiante, *Courrier International*, p. 24-30.

- Lüdi, G. (1997). *Le paysage linguistique de la Suisse*. Bern, Office Fédéral de la Statistique.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- Peter, T. (2006). Le module linguistique à la HEP-BEJUNE. *Enjeux Pédagogiques*, vol. 2, *La mobilité dans la carrière enseignante*.
- Robin, J. (2013). Français? Où est le col? Quand les étudiants suisses germanophones futurs enseignants du primaire doivent apprendre le français et effectuer un séjour de mobilité en région francophone... *Les défis de la diversité : enjeux épistémologiques, méthodologiques et pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- Violet, D. (2000). La formation des professeurs d'école. *Recherche et formation*, vol. 33, p. 139-153.
- Zarate, G. (2010). « Pratiques interculturelles, pratiques plurilingues dans la communication scientifique », *Communication. Colloque de l'ARIC - Pratiques interculturelles - pratiques plurilingues? Recherches et expériences de terrain*, Université de Fribourg.
- Zarate, G., A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, et H. Penz (éd.). (2003/2004). *Médiation culturelle et didactique des langues/ Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
-

¹ Les accords de Bologne signés en 1999 par les pays membres du Conseil de l'Europe, dont la Suisse fait partie, visent à harmoniser leurs systèmes de l'enseignement supérieur dans le but de faciliter les échanges, la reconnaissance, la comparaison entre les systèmes. Erasmus est un programme d'échanges universitaires très populaire en Europe.

² Nous parlerons dorénavant de la PH IVP.

³ Les futurs enseignants francophones des niveaux maternel et primaire du canton sont formés à la HEP Bejune, institut de formation exclusivement francophone que se partagent les cantons francophones de BErne, JUra et NEuchâtel.

⁴ Un *European Credits Transfer System* est une norme du Conseil de l'Europe correspondant à environ 30 heures de travail.

⁵ Il faut cependant nuancer. Ces choix sont en effet susceptibles de changements. La question d'obliger les enseignants généralistes du primaire non francophones à se former à l'enseignement du FLE est actuellement débattue.

⁶ Voir Robin (2013) pour plus de renseignements au sujet des modalités du séjour de mobilité et des consignes institutionnelles accompagnant ce séjour.

⁷ Le Conseil de l'Europe a financé et commandité les travaux de recherche en didactique des langues et des cultures qui ont mis à jour le concept de « médiateur interculturel » (Byram et Zarate, 1997, p. 60). Plus récemment, il a mandaté une équipe de chercheurs dont les travaux sur la médiation ont mené à la publication de l'ouvrage Zarate et de ses collaboratrices (2003-2004).

⁸ Le Röstigraben, c'est littéralement la fosse du Rösti. Le rösti est un plan à base de pommes de terre et de fromage, dont on attribue l'origine à la Suisse alémanique. Le plat de pommes de terre est ici emblématique de tout ce qui opposerait les Alémaniques aux Romands, à commencer par les pratiques culinaires donc, mais aux niveaux linguistiques, politiques, sociales, économiques, comportementales, etc. Le *Röstigraben* est une notion extrêmement présente en Suisse, que l'on retrouve au quotidien dans les discours, mais aussi dans les médias (Brohy, 1997).