Le FLE en Suisse alémanique : regards croisés autour de la variation dans l'enseignement du français à l'école obligatoire

Aline Marandet

▶ **To cite this version:**

Aline Marandet. Le FLE en Suisse alémanique : regards croisés autour de la variation dans l'enseignement du français à l'école obligatoire. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02160981

HAL Id: dumas-02160981

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02160981

Submitted on 30 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE FLE EN SUISSE ALÉMANIQUE :

REGARDS CROISÉS AUTOUR DE LA VARIATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE OBLIGATOIRE.

ZYCHOWICZ
MARANDET
Aline

Sous la direction de Mme Marinette Matthey

UFR LLASIC

DDL FLE AD
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 - 30 crédits

Parcours FLE orientation recherche

Année universitaire 2018-2019

LE FLE EN SUISSE ALÉMANIQUE :

REGARDS CROISÉS AUTOUR DE LA VARIATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE OBLIGATOIRE.

ZYCHOWICZ
MARANDET
Aline

Sous la direction de Mme Marinette Matthey

UFR LLASIC

DDL FLE AD

Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 - 30 crédits

Parcours FLE orientation recherche

Année universitaire 2018-2019

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : Zychowicz Marandet

PRÉNOM : Aline

DATE : 16.03.2019

SOMMAIRE

INTRODUCTION **8**

PARTIE 1 - NOTIONS THÉORIQUES **11**

1. LANGUE STANDARD ET NORMES LANGAGIÈRES 12
1.1. GÉNÉRALITÉS 12
1.2. ÉMERGENCE 14
1.3. LIMITES DU STANDARD ET DE SA NORME 15
2. NORMES ET PRATIQUES SOCIOLINGUISTIQUES 18
2.1. LA QUESTION DE LA FORME 18
2.2. UN CALIBRAGE/ÉTALONNAGE PERPÉTUEL 19
2.3. ATTRIBUT IDENTITAIRE, VITRINE IDENTITAIRE 20
3. CENTRALITÉ ET NIVELLEMENT LINGUISTIQUES 22
4. LANGUE ET ENSEIGNEMENT 24
4.1. L'ENSEIGNANT 24
4.2. LA VARIATION EN CLASSE DE FLE 25
4.3. LES SUPPORTS 26
4.4. LES PERSPECTIVES 27
5. AUTOUR DES REPRÉSENTATIONS LANGAGIÈRES 29
5.1. NOTION DE REPRÉSENTATION 29
5.2. VERS LA DÉNATIVISATION DE L'ENSEIGNEMENT 29
5.3. SUISSE ROMANDE, LANGUES STANDARD ET RÉGIONALE 31
5.4. SUISSE ALÉMANIQUE, DIALECTES, LANGUES STANDARD ET RÉGIONALE 34
6. VARIATIONS LINGUISTIQUES 36
6.1. CONCEPT 36
6.2. VARIATION DIATOPIQUE 37
6.3. VARIATIONS DIAPHASIQUE, DIASTRATIQUE ET DIACHRONIQUE 39
6.4. (IL)LÉGITIMITÉ DE LA VARIATION 40
6.5. SPÉCIFICITÉS DU FRANÇAIS RÉGIONAL SUISSE 42

PARTIE 2 – MÉTHODOLOGIE ET ÉLÉMENTS CONTEXTUELS **44**

7. ÉLÉMENTS CONTEXTUELS 45
8. RECUEIL DE DONNÉES 48
9. PANEL 49
9.1. POINTS DE VUE 49
9.2. ÉCHANTILLONS 50
10. ENTRETIENS 51
10.1. MODALITÉS DE PASSATION 51
10.2. REMARQUES 52
11. CHOIX ET MODALITÉS DE TRANSCRIPTION/REFORMULATION 55

PARTIE 3 – ANALYSE DES DONNÉES **57**

12. LES REPRÉSENTATIONS 58
12.1. L'INTÉRÊT DU FRANÇAIS 58
12.2. LE FRANÇAIS EN SUISSE ALÉMANIQUE 59
12.3. LE NATIF 61
13. L'ÉCOLE 64
13.1. OBJECTIFS DES ENSEIGNANTS 64
13.2. LA VARIATION EN CLASSE 64
13.3. TRAITEMENT DU LEXIQUE 65
13.4. DIFFICULTÉ DE LA LANGUE 66
13.5. INFLUENCES FAMILIALES 67
13.6. LE POUVOIR DE PARLER 68
14. LA VARIATION 71
14.1. CONSCIENCE, PERCEPTION, IDENTIFICATION 71
14.2. LANGAGES JEUNE, FAMILIER, ARGOT, VERLAN 73
14.3. RÉSISTANCES ET MOTIVATIONS 74

CONCLUSION **77**

BIBLIOGRAPHIE **81**

TABLE DES ANNEXES **86**

TABLE DES MATIÈRES **179**

INTRODUCTION

La transmission de la langue standard au sein de l'institution scolaire est un processus subordonné aux conceptions de la langue de tous les acteurs concernés. Par leur capacité à influer sur le contexte, le contenu à transmettre, le contenu inculqué ou la situation d'apprentissage elle-même, ils impriment inévitablement leur empreinte dans l'enseignement/apprentissage. D'autre part, chaque enseignant est porteur de ses propres représentations de la langue, vecteur de valeurs identitaires, éducatives et sociales qui orientent ses choix d'enseignement. La sélection d'un manuel en fait pleinement partie et reflète une certaine conception de la langue fixée par les directives de l'institution au sein de laquelle il est utilisé, les représentations des auteurs de l'ouvrage et la politique linguistique de l'État-nation où l'on se place.

Par ailleurs, de nouvelles approches didactiques telles que les approches plurielles incitent à ouvrir les horizons des apprenants sur des cultures nouvelles pour favoriser leur décentration et plus globalement, leur permettre une meilleure approche de la différence, un meilleur rapport à la nouveauté et accroitre l'inclusivité au sein des groupes sociaux (non seulement liée aux thématiques de l'immigration). Dans le canton de Zurich, depuis quelques années, certains aspects des approches plurielles sont exploités dans les écoles primaires et secondaires. Ils se voient dorénavant renforcés par le nouveau *Lehrplan 21* (plan éducatif pour la Suisse alémanique), qui leur accorde une place plus importante qu'auparavant. En cours de Français Langue Étrangère (FLE), cela se traduit par une prise en compte de la francophonie dans son ensemble plutôt qu'une focalisation sur le français standard de l'Hexagone. Ces nouvelles façons de faire supposent d'accepter plusieurs manières d'être et de dire, là où seul le français standard supposé universel était auparavant considéré comme digne d'enseignement. Il n'existe plus une unique forme légitime mais des formes multiples, correspondant à des variétés de langue. Les groupes de locuteurs, par un ensemble de choix prosodiques, lexicaux, grammaticaux et syntaxiques récurrents, de façon consciente ou inconsciente, constituent les fondements de leur parler en variété de langue. Ces formes peuvent à leur tour se décliner selon les particularismes de tel ou tel groupe social, de tel ou tel canton ou commune tel qu'on peut l'observer en Romandie. Dès lors, non seulement « la norme du natif perd sa validité (Ducancel & Simon cités par Simon, 2017 : 23) », mais elle se décline en une palette de normes idéalement non hiérarchisées (alors qu'elles le sont idéologiquement). *La* norme uniforme, uniformisante et hégémonique cède alors son statut privilégié à une pluralité de normes langagières acceptées comme relevant du français. Les variations diatopiques, et en ce qui nous concerne

particulièrement celles de Suisse romande deviennent des objets d'enseignement. Associées aux variations diastratiques (les parlers jeunes, par exemple), aux variations diamésiques avec les nouvelles technologies et les nouveautés qu'elles génèrent (telles que le langage SMS), aux variations diaphasiques du style familier au soutenu, ne contribuent-elles pas alors à un affaiblissement de la norme standard, ou plutôt à pluraliser l'enseignement des usages pour éluder les caractéristiques immanquablement discriminatoires du standard ?

Mais alors, quel français enseigner en tant qu'Alémanique enseignant de FLE ? Peut-on enseigner plusieurs français ? Les enseignants ont-ils conscience de la norme qu'ils véhiculent et qu'ils transmettent ? Jusqu'où aller dans l'enseignement de la variété ? Quand celle-ci est prise en compte, les seuils (Blanchet, 2017) entre variété et erreur sont-ils identifiables ? Autant de questions qui nous poussent à nous demander ce que devient le rapport à la norme au sein de la classe de FLE dans le contexte hétéroglotte de la Suisse allemande. En effet, être enseignant de français langue étrangère s'assortit de représentations : celles de l'enseignant lui-même (ce qu'il doit/devrait être, ce qu'il pense être attendu de lui) qui doit appliquer celles de l'institution et se trouve confronté à celles de ses pairs, des apprenants et de leurs parents. Le soutien des parents est d'ailleurs essentiel à la bonne transmission des savoirs en classe. Les représentations que ces derniers se font de la langue à enseigner sont alors des facteurs-clés influant sur l'attitude de l'apprenant. Le rapport à la langue pour un Suisse alémanique diverge aussi de celui d'un francophone et les représentations langagières des enseignants alémaniques de FLE sont probablement empreintes des deux cultures régionales concernées : alémanique et romande, auxquelles on devrait peut-être ajouter la culture française. Mais les appartenances identitaires de l'enseignant au groupe « enseignants de FLE » ou plus globalement au groupe de « locuteurs francophones » telles qu'il se les représente (par ex. : les Romands, les Parisiens, les Montheysans, les Marseillais etc.) lui permettent-elles de reconnaitre des variétés *légitimes* (ou en passe d'être légitimées) de la variété standard unique et hégémonique, encore considérée comme typiquement représentative du français ? Est-il en mesure de les manipuler ? En effet, soumis au jugement de ses pairs, des parents d'élèves et plus globalement, de la société, dont une large majorité n'est pas sensibilisée aux problématiques du plurilinguisme, s'écarter de la norme standard pourrait engendrer une mise en danger de sa face, mettre en doute ses compétences ou s'opposer à une certaine résistance de la part du public.

En gardant à l'esprit que « la norme que vise l'enseignement d'une langue étrangère est un indice infaillible de la situation normative globale, c'est-à-dire de la hiérarchie des usages dans la communauté linguistique en question » (Pöll, 2005 : 241), nous émettons l'hypothèse

suivante : les enseignants alémaniques de FLE, tributaires de leurs représentations de la norme langagière, restent dans l'exercice de leur métier, largement attachés à la norme unique standard, renforcée par la crainte de se voir décrédibilisés par leur public s'ils s'en écartent ; une situation qui n'autoriserait pas de refléter au sein de la classe la variété stylistique ou la langue (orale) ordinaire (Paternostro, 2014) aujourd'hui pratiquée dans l'espace francophone et plus particulièrement en Suisse. La langue enseignée en FLE dans le canton de Zurich et celle des locuteurs dits « natifs » évolueraient ainsi en mode diachronique.

C'est ce que nous nous proposons d'explorer ici, en examinant tout d'abord certaines notions-clés relatives à notre propos et au contexte institutionnel dans lequel nous nous plaçons. Cette étude se basera sur un corpus constitué d'entretiens avec des enseignants alémaniques de FLE en milieu scolaire, aux niveaux primaire et secondaire, d'entretiens d'apprenants au retour d'un voyage scolaire à Genève et de parents d'élèves, qui devraient nous permettre de saisir les représentations liées au français et aux normes de langage en cours de FLE. Nous procèderons à une exploitation qualitative du corpus après avoir justifié nos choix méthodologiques.

PARTIE 1 - NOTIONS THÉORIQUES

1. LANGUE STANDARD et NORMES LANGAGIÈRES

Quelques repères sont nécessaires pour accéder à l'idée de variation, rarement abordée sans mentionner le noyau dur incarné par la notion de langue standard et ses attributs prescriptifs.

1.1. GÉNÉRALITÉS

1.1.1. Un modèle exemplaire

Mentionner « le français » dans le discours courant revient souvent à se référer à un modèle, à savoir la variété standard de la langue (Klinkenberg, 1999 : 7). La langue standard se veut géographiquement et socialement neutre (Merlo, 2018 : 45) et correspond à un ensemble de normes dans une communauté linguistique (Pöll, 2005 : 52). Elle est légitimée et imposée par le biais de l'école pour développer une conscience commune de la Nation, qui permet par ailleurs de pérenniser sa norme et de contrecarrer son évolution (Bourdieu, 2014 : 75, 91) : tout changement dans la langue est dès lors perçu comme négatif (Merlo, 2018 : 183). La norme transmise peut d'ailleurs s'appuyer sur l'usage non normé en vigueur et le reconnaitre[1] en vue de normaliser la langue ordinaire. La norme standard doit constituer une langue neutre, stable dans le temps, dans l'espace et quel que soit le locuteur/récepteur, pour que « le beau langage ressemble à une eau pure et nette qui n'a point de gout » (Bouhours, 1671, cité par Näf, 1985 : 302). Lors de ce processus, la gamme linguistique perd en diversité, son relief n'est pas représenté dans la norme. Paradoxalement, on gomme une partie de l'identité linguistique des locuteurs, pour s'assurer que le plus grand nombre puisse être assimilé au groupe supra qui, partant, deviendra représentatif de chacun de ses membres d'un point de vue identitaire. Le nivellement linguistique est accompli.

1.1.2. Une puissance discrète

La langue standard « qu'il n'est pas question de remettre en cause » (Blanchet, 2014 : 289) devient idéologie hégémonique, un outil arbitraire et socialement discriminant dont le caractère prescriptif repose sur la publication d'ouvrages de référence comme des dictionnaires ou des manuels de langue pour transmettre et perpétuer *la* norme du standard (Pöll, 2005 : 52-53). La variété commune, classique, correcte et soutenue ainsi muée en langue officielle, devient une langue supérieure et l'unique langue légitime pour les populations dans les limites territoriales de l'État (Bourdieu, 2014 : 70). Les autres variétés sont décrites comme populaires,

[1] Nous faisons le choix de rédiger cette étude selon la Nouvelle Orthographe.

rurales ou régionales (Blanchet, 2014 : 290), leur pratique est objectivement mesurée par rapport à la norme théorique de la langue officielle, ce qui entraine leur dévaluation. Ce système sous-entend une auto et une hétéro évaluation constante des productions de tous, le non respect des règles (intentionné ou non) étant jugé et passible de sanction de la part des personnes en présence (Vitez, 2002 : 113), « les locuteurs dépourvus de compétence légitime se trouvent exclus en fait des univers sociaux où elle est exigée, ou condamnés au silence » (Bourdieu, 2014 : 84). Les sanctions peuvent prendre la forme de jugements dépréciatifs ou être plus insidieuses et radicales puisque l'accès à certains univers est indexé sur la maitrise de la langue standard.

L'un des effets de l'usage du standard est de générer des situations de diglossie (Marcellesi, 2003 : 119), avec des variétés de langue apparentées et hiérarchisées selon une répartition fonctionnelle, qui jouent un rôle défini dans la société. Une contrepartie existe cependant : le prestige conféré à la variété standard irradie l'identité linguistique de ses locuteurs à son image, l'usage du standard est à la fois valorisé et valorisant. A noter cependant que la variété non standard continue de bénéficier de « prestige voilé » en restant associé à des valeurs de solidarité auxquelles le standard est étranger (Pöll, 2005 : 45).

La norme unique, inhérente à la langue et sans laquelle elle n'existerait pas (Vitez, 2002 : 111), se nourrit de « l'usage prédominant », grâce auquel plus l'usage d'une forme est répandu, plus il gagne en valeur, assurant le statut hégémonique et homogénéisant de la norme (Pöll, 2005 : 31). Un usage correct produit une langue que l'on souhaite neutre, idéale et non marquée (absence d'accent[1], de régionalismes etc.) dont, selon une croyance répandue, la fonction est de créer une communauté linguistique unie pour assurer l'intercompréhension au sein de la société (Vitez, 2002 : 111, Blanchet, 2014 : 290, Klinkenberg, 2013 : 7) et d'éviter la création de normes endogènes qui pourraient potentiellement faire éclater la communauté et mettre en péril l'intercompréhension. Cependant, selon Bourdieu la fonction essentielle du standard est d'assurer le renouvèlement des classes dirigeantes, en leur réservant un accès pérenne et exclusif au pouvoir par limitation de l'accessibilité des codes aux classes non dirigeantes. L'absence de standard ou son affaiblissement ne représente ainsi pas une véritable entrave à l'intercompréhension au sein de la communauté (Blanchet, 2014 : 289 ; Bourdieu, 2014).

[1] L'absence d'accent reste cependant une notion pétrie de subjectivité puisque la prononciation dite standard peut tout à fait être considérée comme constituant une variété spécifique, au même titre que celles de Martigny ou de Toulouse.

1.2. ÉMERGENCE

1.2.1. Les justifications de création d'un standard

Selon Pöll, une langue standard se développe dans deux cas, constituant des pôles entre lesquels des situations d'entredeux peuvent exister. Dans le premier, la langue standard est en lien direct avec l'évolution de la société et permet ou facilite la communication supra régionale tout en initiant un certain rayonnement culturel (2005 : 21-22), un point de vue sujet à débat, comme nous l'avons abordé précédemment. Le deuxième cas rejoint les propos de Vitez (2002 : 112) selon lequel « la norme est toujours à faire ou à refaire, en tout cas à adapter aux conditions évolutives de la pratique des discours et de la communication ». C'est aussi le cas le plus fréquent où la langue standard déjà existante est obsolète et ne correspond plus au vernaculaire pratiqué en société (Pöll, 2005 : 63). La question des causes de cette obsolescence reste ouverte (s'agit-il d'une langue qui ne répond pas aux besoins nouveaux de ses locuteurs, une norme trop complexe et difficile à mettre en pratique, un manque de réformes de la part des institutions ?). La langue étant un vecteur essentiel d'identité, le risque encouru est le malaise identitaire, puisque paradoxalement, la langue comme élément constitutif et distinctif du groupe, qui rassemble les individus-membres, ne contribue plus à une image sociale positive des individus, elle devient pour eux un facteur dévalorisant (*ibid. :* 23). La nécessité d'une langue standard adaptée s'impose alors : l'existant forme le terreau d'où peut émerger la norme langagière. La norme ne peut alors préexister à la langue comme la conception unitariste aimerait à le faire croire (Blanchet, 2017 : 75). Il arrive d'ailleurs que la norme émane de la périphérie et non du centre comme on l'a vu dans une certaine mesure pour la féminisation des noms initiée au Québec, en Wallonie et dans certains cantons suisses, et à laquelle le standard s'est en partie adapté malgré un débat véhément sur la question qui demeure toujours d'actualité. A l'heure de la parité, le centre normatif représenté par la France hexagonale a été poussé à se positionner et n'a pas su résister à toutes les innovations initiées à la périphérie et incarnées par cette recherche d'égalité (Pöll, 2005 : 280).

1.2.2. Les motivations des classes dirigeantes

Dans la perspective traditionnelle occidentale où les langues préexistent aux pratiques (Blanchet, 2017 : 75), le standard assure la division du travail dans laquelle certains types d'accents facilitent l'accès de certains postes aux locuteurs, alors que d'autres leur restent interdits (M. Matthey, communication personnelle)[1]. Par extension, le standard sert les entités

[1] https://www.youtube.com/watch?v=kb1DKtNAs8s

politiques qui, pour des raisons pratiques et idéologiques, visent à former des frontières entre les langues en s'appuyant sur un « triple enfermement arbitraire ». Le premier, l'enfermement logicomathématique, vise à faire de la langue un objet parfaitement logique, avec des prescriptions et des proscriptions basées sur l'écrit qui la figent et la « protègent » ; l'enfermement sociopolitique vise à faire de la langue à la fois un objet de pouvoir et un moyen d'accès au pouvoir, qui assure à la minorité dominante de garder son statut une fois l'hégémonie en place, grâce à sa maitrise des codes du standard ; enfin, l'enfermement ethno-nationaliste a pour but de renforcer encore les frontières en faisant de la langue un emblème facilitant les rapports intergroupes mais renforçant donc aussi les différences avec l'extérieur (Blanchet, 2017 : 68).

La langue emblématique infère une vision puriste de la langue, qui lorsqu'elle s'associe aux critères géographiques et aux frontières (De Pietro, 1995), permet la mise en place d'une politique linguistique veillant à l'application de la norme correspondante, dont l'école est le vecteur de transmission, le garant de sa constance. Un processus qui donne ainsi corps à l'idéologie essentialiste et monolingue, dont l'idéal serait *une* langue pour *un* lieu - où le lieu se définit souvent par les frontières d'un pays. Or, les frontières ne sont en réalité pas si tranchées. On observe en effet un continuum de pratiques et de formes langagières avec des polarisations en communautés sociales, les communautés voisines se mêlant naturellement les unes aux autres pour un renouvèlement culturel, linguistique et identitaire permanent (Blanchet, 2017 : 75). Le français dit standard, « conforme à un modèle idéal, stable, voire immuable » (Klinkenberg, 2002 : 22) est ennemi de la variété alors-même qu'il la porte en lui (Bigot & Maillard, 2014 : 83), particulièrement dans son actualisation orale. Il reflète une conception qui offre le bénéfice d'être rassurante puisqu'elle se fonde sur la stabilité et s'inscrit dans le long terme, elle gagne ainsi en vivacité sitôt que l'usager sent son environnement se fragiliser (Klinkenberg, 2001 : 807).

1.3. LIMITES DU STANDARD et de sa NORME

1.3.1. Une langue socialement classante

Créer un standard, c'est extraire la langue du contexte social auquel elle est inévitablement liée, la ramener à un objet stable (presque autonome), qui dès lors risque de se dégrader - la langue totémisée devient un intouchable objet que l'on doit préserver tel une antiquité (Klinkenberg, 2001 : 812). Le locuteur n'est donc ni maitre ni responsable de sa langue, qui lui est au mieux prêtée en location, durant laquelle il fait l'objet d'une surveillance

permanente donnant lieu à un jugement de valeur et au besoin à une censure (*ibid.*). En conséquence et y compris dans le contexte d'une région où le standard est la variété majoritairement utilisée, la vitalité inventive des locuteurs se trouve largement affaiblie, la créativité stylistique étant bridée chez une majorité d'utilisateurs qui chaque fois qu'ils se risquent à la mobiliser, s'exposent à « la faute » ou à « l'écart », alors que pour une minorité légitime constituée entre autres d'écrivains, elle est largement acceptée (Blanchet, 2017 : 78). On assiste alors à un classement social des locuteurs où les utilisateurs perçus comme non légitimes, qui prennent des libertés avec la langue, risquent de passer pour des incompétents (Boudreau, 2016 : 89). Ils se voient classés à priori mais aussi à postériori, participant eux-mêmes de ce classement, alors que d'autres peuvent pleinement et librement bénéficier de toutes les propriétés de leur langue.

En francophonie, contrairement à d'autres blocs, la métropole pèse toujours un poids décisif sur la norme langagière, où l'idéologie du standard est acceptée par ses locuteurs comme allant de soi, la catégorisation qu'elle engendre parmi eux n'éveillant que peu l'intérêt (Boudreau, 2016 : 86), alors que « seule une minorité d'usagers [y] a le français comme langue maternelle (Klinkenberg, 2001 : 806) ». Pour les autres, le français est langue minoritaire, stigmate ou représente au contraire la langue du pouvoir (*ibid.* : 813).

1.3.2. Un facteur d'insécurité

La catégorisation basée sur des critères géographiques ne prévient cependant pas les locuteurs de s'unir autour du standard, contribuant à exproprier un peu plus les utilisateurs de leur propre domaine de compétence pour ce qui concerne leur langue (Boudreau, 2016 : 86). La norme standard ne reflète pourtant pas les besoins spécifiques de chacune des communautés francophones et se révèle souvent inadaptée. Lorsque le standard entre en rivalité avec un français régional, le doute et l'impression de ne pas savoir parler sa propre langue peut faire émerger un fort sentiment d'insécurité linguistique (Boudreau, 2016 : 55)[1]. Un système à « fonctionnement pluricentrique » composé d'endonormes peut alors émerger. Elles viennent s'ajouter aux normes traditionnelles hexagonales, fonctionnant de manière hiérarchisée et complémentaire et sont mobilisées selon les besoins des locuteurs (Pöll, 2005 : 291, 33). Il y a ainsi coexistence entre les normes qui dominent et qui assimilent via l'école, les médias, les éditeurs et les dictionnaires, et celles des autres variétés perçues comme incorrectes ou

[1] L'insécurité linguistique n'est d'ailleurs pas exclusivement extra hexagonale puisque les locuteurs des variétés locales se placent aussi en infraction par rapport au standard (Merlo, 2018 : 44).

populaires et stigmatisées (Ledegen & Léglise, 2013 : 315). Cette pluralité de normes ne menace cependant plus l'unité du standard, « aujourd'hui parfaitement compatible avec la préservation de la diversité (Klinkenberg, 2001 : 824) » comme on l'observe dans le cas de l'anglais, dont les usagers bénéficient d'une grande liberté, qui confère à la langue une extraordinaire vitalité.

1.3.3. Un creuset de variations

La création de corpus oraux comme le Corpus Oral de Français de Suisse Romande (OFROM), la Phonologie du Français Contemporain (PFC) ou le Multilingual Paris French (MPF) signale que la variation est au fondement de l'oralité (Detey, 2017 : 93) y compris pour le français de Paris (*ibid.* : 98), la notion de standard oral et de norme monophonique (Dupouy, 2019 : 4) comme concepts de référence, si profondément ancrées dans les représentations du français soient-elles, ne s'apparentent plus alors qu'à de simples croyances. Pour Quint, « parler, c'est se situer à chaque instant par rapport à la norme » (1999 : 3), s'exprimer verbalement implique de se livrer plus ou moins volontairement et plus ou moins consciemment : l'actualisation prosodique/phonologique de la langue, les choix lexicaux et morphosyntaxiques indiquent les variations comme autant d'indices qui placent les locuteurs au sein d'un espace géographique aux yeux de leurs interlocuteurs, révélant aussi leur milieu social (réel ou fantasmé), indiquant leurs dispositions par rapport à un interlocuteur, leur volonté de convergence ou de divergence (Ledegen & Léglise, 2013 : 318). Ainsi « la variabilité apparait à tel point comme une constante de la langue parlée qu'elle peut en être regardée comme une propriété, qui peut émerger constamment (Gadet, citée par Bigot & Maillard, 2014 : 83) » caractéristiques que le français uni-stylistique n'est pas parvenu à éradiquer (Blanchet, 2017 : 78).

La variété étant au cœur du standard, ce dernier devient sujet à diversification, au même titre que les autres variétés, il détient donc le potentiel de créer à son tour des dialectes lorsqu'il entre en contact avec d'autres langues, en raison de facteurs historiques etc. (Klinkenberg, 1999 : 9), imposant de constamment devoir réviser la notion de norme qui s'y attache.

2. NORMES et PRATIQUES SOCIOLINGUISTIQUES

Qu'elles soient lexicales, syntaxiques ou sociales, les règles qui régissent la langue entretiennent une étroite relation avec les populations qui les mobilisent ou sont supposées les utiliser dans leur pratique sociale. La norme impose ses règles aux locuteurs, qui en réciproque la valorisent ou la boudent, en faisant un terrain particulièrement propice au débat.

2.1. LA QUESTION DE LA FORME

Les discours alarmistes sur la pureté de la langue, sa perte de qualité, les jeunes qui ne connaissent pas l'orthographe et plus généralement « la crise de la langue », sont des thèmes d'actualité permanents qui dans le cadre du français, ne cessent de nourrir les conversations depuis le XVIe siècle (Moïse, 2015 : 4 ; De Pietro, 1995 : 224 ; Chardenet, 2017 : 118). Ils sont toutefois difficilement vérifiables en raison de la dimension diachronique à la racine des propos (Moïse, 2015 : 4). Une étude réalisée par Moïse (2016) sur les SMS[1], objets notoires de transgression de la norme écrite, souvent décriés, parvient cependant à identifier les raisons de ce discours. Elle montre comment l'orthographe malmenée, le manque de justesse, de richesse et de beauté de ces messages sont pointés alors que leur valeur communicative n'est, elle, pas remise en cause : en d'autres termes, le contenu est acceptable, mais le contenant doit être plus présentable, « dire ne suffit pas, il y a aussi la manière de dire (Quint, 1999 : 3) ». S'il est admis que la communication transmise aboutit bien, l'impression de dégradation de la langue repose sur sa « portée symbolique », sur son rayonnement en termes de prestige et de correction (Moïse, 2015 : 7). Le discours n'est pas destiné uniquement à être compris, il est aussi un signe de richesse et d'autorité, dont la forme est le garant (Bourdieu, 2014 : 99). Or, prestige et correction des formes sont-ils nécessaires dans le cadre d'un échange de SMS ? Baser l'évaluation de la graphie SMS, souvent phonétique, codée ou simplifiée et résolument créative (Moïse, 2015 : 5) sur le standard écrit (Stark, 2012 : 396), c'est en oublier la dimension sociale, ne pas prendre en considération la « pluralité interne des langues (Klinkenberg, 2001 : 805) », qui donne aux locuteurs les moyens d'adapter leur langue, leur discours, et donc de s'adapter eux-mêmes à une situation sociale donnée. En l'occurrence pour notre exemple : le nombre de caractères est limité, un message compact est préférable, avec pour corollaire intéressant de pouvoir exclure de nombreux adultes de l'échange (Matthey, 2006 : 36). Seulement en situation, le détenteur de la compétence la plus proche de la norme légitime domine en situation, comme c'est le cas ici : les locuteurs dominants sanctionnent un produit jugé hérétique.

[1] Service de messages succincts

Néanmoins à capital équivalent, le rapport dominant/dominé disparait (Bourdieu, 2014 : 115) comme par exemple lorsque deux écoliers ou deux professeurs agrégés s'envoient des textos.

2.2. UN CALIBRAGE/ÉTALONNAGE PERPÉTUEL

Au sein d'une communauté linguistique, le statut-même de la norme standard dominante fait naitre des attitudes et des comportements évaluatifs face aux autres normes (Pöll, 2005 : 20). Il instaure une situation d'asymétrie entre locuteurs, les jugements sur la langue indiquant combien ceux-ci ont conscience de la variation, conscience que parler autrement s'assimile à « mal parler » (Moïse, 2015 : 4). En situation, cela se traduit le plus souvent par un relevé des écarts par rapport au standard, considérés comme des déviances plutôt que l'expression d'un patrimoine (Dupouy, 2019 : 133). Il arrive que cette disparité de normes se manifeste sous couvert de commentaires pseudo laudatifs, qui si on y regarde plus près, traduisent un sentiment de condescendance ou en tout cas, s'attèlent à marquer la différence entre eux et nous (*ibid.* ; Boudreau, 2016 : 195) : quel charmant accent ! La stratégie de condescendance permet d'exploiter une situation à son profit en prétendant ignorer la hiérarchie entre les langues (Bourdieu, 2014 : 101). Elle laisse assoir un peu plus et de façon insidieuse, le rapport du dominant au dominé.

Boudreau mentionne l'exemple de ses parents, paralysés face à des Français, n'osant pratiquement plus dire un mot de peur de ne pas être à la hauteur, trop conscients de la différence entre les deux variétés de langue en présence et convaincus de la moindre valeur de la leur (Boudreau, 2016 : 54). L'auto évaluation, au même titre que l'hétéro évaluation, pousse à « déposséder » les locuteurs de leur propre langue et à faire naitre chez eux un fort sentiment d'insécurité en lien avec le discours mythique sur la France et par association, sur la perfection de la langue française, une conséquence directe de la politique linguistique en place[1] (*ibid.* : 55). Celle-ci est d'ailleurs renforcée par le comportement des détenteurs du standard envers la majorité que l'on n'hésite pas à corriger, comme l'illustre Annette Boudreau, Acadienne, au sujet d'un séjour en France (2016 : 39) :

> Au début de mon séjour, soit on s'attardait à mon accent « charmant », soit on me faisait répéter tout ce que je disais en m'apprenant le mot qu'il fallait ; je découvrais alors que dans les magasins, il ne fallait pas demander du « ruban gommé», mais du « scotch », […] pas des « espadrilles », mais des « baskets »

[1] La politique linguistique de la langue standard officielle vise à promouvoir un moyen d'expression commun d'une vaste communauté en agissant sur le lexique par normalisation et enrichissement, mais aussi en cherchant à renforcer son statut (Klinkenberg, 2001 : 818). Pour le cas des francophones au Canada, la norme en place fut jusqu'il y a peu, celle de France, ne donnant aucun crédit aux endonormes développées au Québec et en Acadie, et les représentations des anglophones contribuant aussi à cet état de fait (Boudreau, 2016 : 60).

> (des « BASKETS », c'était inouï !), on n'avait pas un « tapis », mais de la « moquette », on ne « dînait » pas, mais on « déjeunait », le « premier étage », c'était le « rez-de-chaussée », etc. Bref, je ne connaissais pas ma langue. J'ai peu à peu appris le « code » légitime tout en développant une insécurité paralysante.

La puissance de ce mécanisme à créer de l'insécurité est saisissante, puisque même chez la linguiste, bien mieux armée que tout-un-chacun pour l'identifier et la combattre, l'insécurité a d'abord primé, la poussant à intégrer que les Français connaissent mieux leur langue que les Canadiens français, à intérioriser le « réflexe minoritaire » face à la variété dominante. La fonction sociale du standard s'imprime aussi dans la volonté des locuteurs de « rentrer dans le moule » en situation de communication :

> La nature communicative du comportement communautaire de l'homme, d'un autre côté, témoigne d'une forte fonction *sociale* d'un système linguistique. L'idéalité du code peut donc également être considérée comme une sorte d'orientation de l'usage. C'est là que le système communicatif prend les premières formes d'une norme : l'usager est censé l'utiliser s'il veut que ses productions linguistiques soient socialement *acceptables*, que, dans une situation déterminée, elles soient *convenables*, et/ou qu'elles soient énoncées selon les règles de correction, donc : normales (Vitez, 2002 : 111).

La langue standard agit alors comme un outil d'inclusion/exclusion avec ceux qui savent la pratiquer face aux autres (le rôle de l'école), ceux qui acceptent de la pratiquer et les autres (Chardenet, 2017 : 121-122).

2.3. ATTRIBUT IDENTITAIRE, VITRINE IDENTITAIRE

De manière plus délibérée, les comportements et le langage de chacun s'orientent en adéquation ou non par rapport à la norme, la volonté de convergence ou de divergence par rapports aux interlocuteurs venant aussi influer la forme de l'échange selon le marché linguistique[1], les participants à la situation de communication et les bénéfices qu'ils comptent en tirer. Il arrive alors que les termes standards deviennent inappropriés ; dans ce cas, les locuteurs persistent à utiliser le non standard, même lorsque leur maitrise[2] du standard ne fait aucun doute. Partout, les variétés de langue sont exploitées pour servir de marqueurs identitaires et affirmer des distinctions sociales (De Pietro, 1995 : 225 ; Pöll : 2005 : 295). Ainsi ne viendrait-il pas à l'idée d'un Monctonien de demander une paire de « baskets » au lieu de

[1] Bourdieu indique que la notion de capital linguistique est indissociable de celle de marché linguistique sans lequel une compétence perd sa valeur (Bourdieu, 2014 : 124). Constitué d'un ensemble de conditions politiques et sociales, dans lequel les producteurs-consommateurs évoluent, le marché linguistique détermine la valeur des compétences et des productions (2014 : 87). Ces dernières sont donc variables selon le marché où l'on se place : à chaque marché correspond une loi de formation des prix, où les compétences se muent en capitaux linguistiques (2014 : 104) qui permettent de dégager des profits symboliques comme le prestige ou l'autorité.

[2] Nous choisissons le terme de « maitrise » tout en gardant à l'esprit les réserves émises par Blanchet à ce propos et les impératifs qu'il suppose (Blanchet, 2014 : 41).

« chaussures de sport » ni à un Bullois de réserver « soixante-dix » places pour un spectacle au lieu de « septante ». L'identité véhiculée par le standard n'est, dans ce cas, pas représentative des locuteurs. Elle peut même devenir problématique et créer des tensions :

> Dans la même émission, les Hay Babies […] figuraient parmi les invités et l'une d'entre elles, aussi originaire du Sud-Est, a demandé à l'animateur d'excuser son langage alors qu'elle parlait de son «réalisateur fétiche », mais dans un sens tout à fait particulier, celui de la conscience de transgresser les usages du milieu. […] Or, il a paru évident que pour la chanteuse, le terme « fétiche » lui était étranger (ou sonnait bizarrement dans sa bouche), tout comme cela a été le cas pour l'expression « enjoliveur de roue » pour le personnage d'Acadieman de Dano Leblanc, qui raconte que si un francophone de Moncton usait de cette dernière expression au lieu de hubcap, son interlocuteur « ballerait ses bottes », c'est-à-dire se mettrait à courir pour s'enfuir, tellement l'expression semble liée à une autre francophonie (Boudreau, 2016 : 261-262).

Le locuteur s'expose ici à la critique de l'endogroupe en mobilisant un lexème étranger à sa région. Ce choix de langue dissonant par rapport à la variété régionale bien connue de la chanteuse ne manquera pas d'être jugé inadapté par l'auditoire (il ne correspond pas à l'identité qu'on lui prête), elle s'excuse alors d'office dans le but de s'épargner les critiques et pour qu'il soit clair qu'elle ne tente pas de tromper dans l'espoir de toucher des marchés langagiers extérieurs pour en tirer des profits symboliques (Bourdieu, 2014 : 114).

3. CENTRALITÉ et NIVELLEMENT LINGUISTIQUES

Nous avons évoqué l'idée que la création d'un standard peut donner naissance à des diglossies, mais une « mise en diglossie » fait partie du processus plus large de nivellement linguistique, qui tend à élaguer le relief langagier, résultant dans une langue plus homogène et moins contrastée (Bulot, 2006) représentée par le standard et sa norme de référence. Le concept de centralité linguistique proposé par Bulot (2001) dans le cadre de l'urbanisation linguistique, fonctionnant en parallèle avec celui de nivellement, est symbolisé par l'hégémonie traditionnelle du standard parisien, centre d'élaboration et de diffusion de la norme. Il permet d'associer une forme de prestige à un espace géographique pour saisir dans le discours la « discrimination et surtout la *ségrégation socio-spatiale* » pratiquée par les locuteurs eux-mêmes pour inventer l'identité sociolinguistique de leur groupe supra (Bulot, 2006 : 1, c'est l'auteur qui souligne). On peut illustrer cette dynamique comme suit :

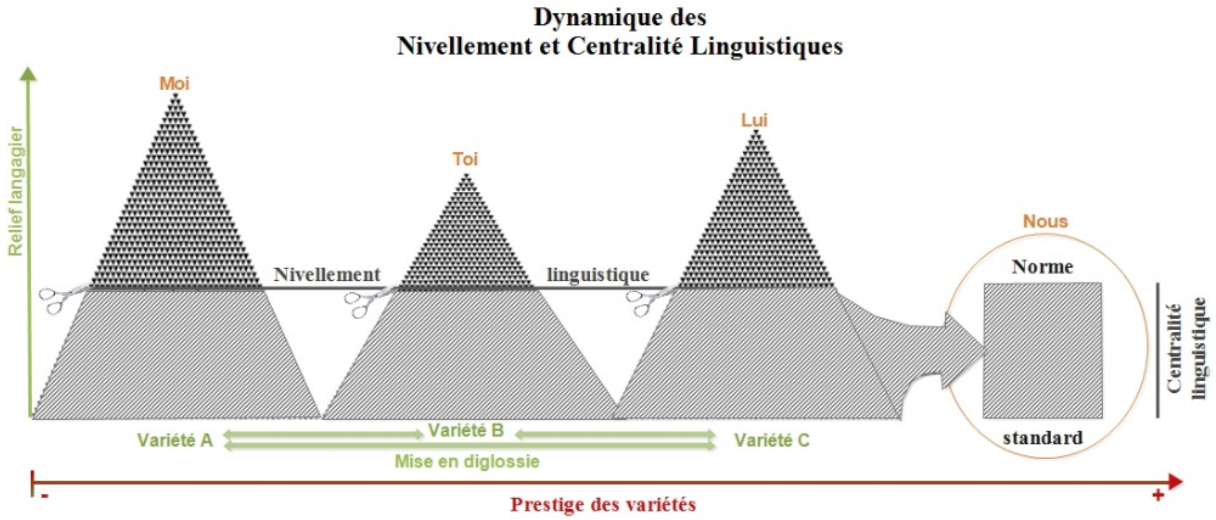


Figure 1 : Dynamique des nivellement et centralité linguistiques

La centralité linguistique agit comme « un garant de la légitimité du groupe » (Boudreau, 2016 : 57) en produisant des normes qui tiennent lieu de référence pour associer un locuteur à un espace, mais aussi pour hiérarchiser les espaces selon leur proximité/éloignement par rapport au centre (Bulot, 2006 : 2). Basée sur les représentations stéréotypiques des locuteurs (Bulot, 2001 : 37), elle est particulièrement stable et ses effets ne se font d'ailleurs pas uniquement ressentir sur l'endogroupe. C'est ainsi que l'étude des représentations du français indiquent toujours Paris comme lieu de l'accent le plus raffiné, suivi par l'accent genevois en Suisse (Boudreau, 2016 : 90 ; Pöll, 2005 : 294) et que les anglophones du Canada tiennent encore à apprendre le français parisien plutôt que celui de Montréal ou de Moncton (Boudreau, 2016 :

60), alors que le français régional leur confèrerait des compétences communicationnelles sans doute plus adaptées au contexte dans lequel ils évoluent.

La permanence de la centralité peut cependant être relativisée selon le point de vue que l'on adopte. En effet, si l'on considère la norme comme un objet en évolution, dont la dynamique est engagée soit par l'usage commun, soit par un ensemble de prescriptions nouvelles, formant un « enchainement continu de synchronies déterminées […] temporairement formalisées (Vitez, 2002 : 112) », la centralité n'a de sens qu'en synchronie, sa stabilité devenant alors relative. Dès lors que la norme est remise en question, la centralité linguistique du français est aussi touchée, comme on a pu l'observer lors de la réforme sur l'orthographe de 1990, pour laquelle la Suisse a créé le nouvel organisme qu'est la Délégation à la Langue Française[1]. Ces épisodes donnent parfois naissance à des normes endogènes qui tendent à se rapprocher des pratiques (normes lexicales entre autres) et à combler les manques du français standard en permettant aux instances politiques de revendiquer leur propriété sur la langue (Pöll, 2005 : 294), provoquant l'apparition de centralités nouvelles.

[1] La délégation à la Langue Française, créée par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin pour représenter la Commission langues et échanges (COLANG) et participer aux travaux en matière d'aménagement et de politique linguistique dans le cadre du réseau OPALE (http://www.dlf-suisse.ch).

4. LANGUE et ENSEIGNEMENT

L'école est le « lieu de transmission, et d'imposition d'une norme, celle du standard écrit (Bigot & Maillard, 2014 : 99) » vecteur d'une langue exemplaire en opposition avec l'oral (Merlo, 2018 : 203). La domination du standard dans l'enseignement du français, comme dans celui du FLE, traduit l'orientation des instances politiques et de la politique linguistique qu'elles instaurent avec l'appui des établissements et des enseignants.

4.1. L'ENSEIGNANT

Représentant l'Institution et chargé de diffuser ses représentations, l'enseignant fait figure d'exemple, d'actualisateur-modèle de la variété de langue à enseigner. Il est aussi bien sûr attendu de suivre scrupuleusement les prescriptions de l'institution représentée (Merlo, 2018 : 76). Apprenants et parents veillent d'ailleurs à sa bonne pratique. La langue des enseignants est ainsi continuellement scrutée, créant une situation d'insécurité diffuse qui prévient qu'ils ne s'éloignent trop des représentations de la langue des différents acteurs de la situation (*ibid.*), mais provoque également une (sur)normativité, une tendance à un respect exacerbé de la norme langagière, au-delà des prescriptions (Dupouy, 2019 : 137). Toutefois pour ce locuteur exemplaire comme pour tout autre locuteur, l'usage de formes régionales n'est pas toujours conscient ; la place accordée aux variations en classe n'est ainsi pas intégralement maitrisable (Fréchet, 2016 : 53) et l'exemple que l'enseignant donne à voir peut ne pas refléter la norme imposée (Bibeau & Germain, 1983 : 515 ; Boudreau 2016 : 90), s'il n'a pas conscience de son « accent » ou que la régionalité de certains traits qu'il mobilise n'est pas reconnue comme telle. Simultanément, les variations conscientes pour l'enseignant mettent en évidence le dilemme sur lequel son travail se fonde, à savoir : faut-il tenter de s'approcher de la langue réelle en classe et notamment prendre en considération la diaphasie pour traiter la dimension orale de la langue[1], ou plutôt suivre les prescriptions du manuel et éviter à tout prix de contaminer la « bonne langue » ; faut-il réaliser le « ne » de négation à l'oral comme on l'apprend presque toujours en FLE ou l'éliminer comme un natif (Merlo, 2018 : 91, 94, 180) ?

Ces considérations peuvent contraindre les enseignants à choisir entre suivre les prescriptions des institutions en maitrisant la variation dans leur actualisation de la langue si tant est que cela soit possible (voir 6.4.1), ou enseigner la langue telle qu'ils la parlent et risquer

[1] La prise en compte de la variation en classe implique aussi des considérations en terme d'apprenabilité (adéquation au niveau, sensibilisation aux spécificités phonético-prosodiques, difficulté etc.) et d'acceptabilité (les apprenants sont-ils prêts à considérer ces variations comme relevant du français ?) (Merlo, 2018 : 91).

ainsi la confrontation avec l'institution et/ou risquer de passer pour un incompétent (Boudreau, 2016 : 89-90) faute de pouvoir (ou de vouloir) exploiter à leur profit les lois de formation des prix du marché dans lequel ils se situent (Bourdieu, 2014 : 124). Merlo montre d'ailleurs que, contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, avoir été bercé par les variétés de langues n'assure pas une plus grande ouverture des enseignants à la variété dans le cadre de l'enseignement du FLE où la diatopie embarrasse, même lorsque la langue de l'enseignant en est également empreinte (2018 : 172, 198, 201).

4.2. LA VARIATION EN CLASSE DE FLE

Si les dimensions socioculturelle et économique sont volontiers traitées en classe de langue, la dimension linguistique de la variation s'y rencontre plus rarement, la maitrise du standard étant la plupart du temps prioritaire ou par peur de complexifier un apprentissage déjà ardu (Detey, 2017 : 101). Or ce centralisme séculaire qui confère à la langue à la fois grandeur et désuétude, la rend peu attractive pour les jeunes à qui on impose son enseignement (Fréchet, 2016 : 77). La variation et particulièrement la variation phonétique est souvent réservée aux niveaux universitaire, C1 ou C2 (la compétence d'adaptation aux accents fait partie des recommandations du CECR au niveau C1) bien que, le phénomène n'étant pas spécifique au français (*ibid.* : 15) mais une constance en langue, les apprenants pourraient y être sensibilisés dès le début d'apprentissage selon Fréchet. Pourtant présente dans tous les registres, du familier au soutenu (Paternostro, 2014 : 108), la diatopie et la langue parlée intéressent peu (Fréchet, 2016 : 21) dans un enseignement largement fondé sur l'écrit. En conséquence, toute prononciation qui s'éloigne de l'écrit semble suspecte à l'apprenant débutant en français, pour qui la langue correcte est celle qu'on écrit (Bibeau & Germain, 1983 : 571). En effet, si les apprenants de la langue de référence peuvent, dès leur sortie de classe, être confrontés à la langue ordinaire (Paternostro, 2014 : 107) et naturelle dans la cour d'école, à la maison, dans l'interaction avec les camarades, les apprenants de FLE sont pour leur part souvent entièrement dépendants de leur enseignant, qui reste longtemps la seule référence dans leur apprentissage. Or la liberté de l'enseignant reste tributaire des lois du marché dominant dans lequel il est immergé avec ses apprenants (Bourdieu, 2002 : 99), l'attitude de ces derniers par rapport à la langue reflétant d'ailleurs globalement celles des parents, enseignant et directeur d'école (Bibeau & Germain, 1983 : 516). Difficile dans ces conditions de s'éloigner de l'enseignement quasi exclusif du standard et les apprenants sortent de classe en s'exprimant dans le même langage que celui qu'on lirait (Paternostro, 2014 : 106), la langue ordinaire reste pour eux un domaine inexploré dans lequelle ils n'ont pas acquis les compétences nécessaires au quotidien.

Comprendre les accents est pourtant une compétence essentielle que l'apprenant doit acquérir (Fréchet, 2016 : 114). Le « bon usage » élitaire et la prononciation monophonique enseignés correspondant à « une certaine classe sociale parisienne (*ibid.* : 83) » sont peu représentatifs des situations auxquelles les apprenants peuvent être confrontés : ils se trouvent alors lésés dans des situations sociales où les variations prosodique, phonétique, lexicale, stylistique, peuvent rapidement se constituer en autant d'obstacles. En effet, leur incapacité à procéder à la compensation perceptive qui permet aux dits natifs d'accéder au sens malgré une prononciation non canonique bride ainsi la communication (*ibid.* : 123). Pour optimiser les compétences des apprenants en compréhension et en interaction orales où les contraintes situationnelles se concentrent (Merlo, 2018 : 180), Pöll propose l'introduction d'une « norme hybride » dans l'enseignement (2005 : 240, 251) composée d'un assortiment de variétés. La didactisation de ces variétés est concevable en sensibilisant à la fois le public et les enseignants au plurilinguisme (Lambert, 2009 : 9). Les enseignants puisque selon leur profil, ils peuvent renforcer l'attitude normative de leurs apprenants (Bibeau & Germain, 1983 : 516), formant un obstacle supplémentaire dans l'accès à la variété (un enseignant de français au Cameroun, qui choisirait d'enseigner exclusivement le français parisien, relègue implicitement au second rang les spécificités camerounaises qui font alors figure de français de deuxième choix), ne serait-ce qu'en rapport à l'oral/écrit. Les apprenants, pour découvrir que la langue prend inévitablement des colorations diverses, qui sont légitimes même s'ils ne les reconnaissent pas (encore) comme étant du français. Toutefois, dans le cadre de la classe de FLE en Suisse alémanique, il convient de tenir compte du fait que la grande majorité des enseignants y sont alémaniques. Leur connaissance de la langue s'assortit alors d'une certaine insécurité linguistique qui les pousse à préférer la sécurité d'une norme unique et stable – celle de Paris (Fréchet, 2016 : 83), à un objet mouvant.

4.3. LES SUPPORTS

Le choix d'un manuel, vecteur de normes et de représentations, s'avère être un élément-clé du processus d'enseignement/apprentissage à la rencontre des représentations des apprenants. Une étude menée par Guérin (2014) sur divers manuels de français, indique que, selon les enjeux d'un cours et les besoins de son public, les prescriptions des manuels ne rendent pas compte de la langue de façon identique. On observe par exemple, dans deux manuels de langue dont l'un est destiné à des apprenants de FLE[1], l'autre à l'enseignement de la langue de

[1] Grammaire pratique du français, version chinoise, Hachette, 2000.

référence, que le traitement de l'usage du pronom « on » diverge. Dans le premier, « on » est considéré comme faisant partie de la langue courante et les usages réels se reflètent dans l'approche pédagogique. Dans l'autre, on apprend qu'il fait partie de la langue familière, ce qui permet alors de l'éradiquer du discours des apprenants, excluant du même coup son usage en classe ; la démarche pédagogique vise alors à réguler l'usage que les apprenants font de la langue, et ce pronom disparait totalement au niveau supérieur (manuel de CM2) (Guérin, 2014 : 157). A objectifs variés, approches variées. En tant qu'acteur social, l'enseignant (Abdallah-Pretceille, 2003 : 52), peut toutefois mobiliser des stratégies de contournement si le besoin s'en fait sentir pour atténuer la rigidité du système institutionnel ou du manuel qu'il utilise ou doit utiliser (Guerin, 2014 : 162).

D'autre part, l'image du locuteur idéal que les manuels de FLE diffusent, n'est pas en accord avec la pluralité linguistique :

> […] paradoxalement, non seulement les ouvrages de grammaire maintiennent encore aujourd'hui une approche prescriptive, même quand ils affichent la volonté de décrire les usages réels, mais les manuels de FLE, pourtant conquis par les méthodes communicatives, persistent à proposer un modèle prototypique de locuteur aux pratiques langagières aseptisées, neutralisant toute origine sociale et/ou géographique et évacuant la majeure partie des modulations diaphasiques (Merlo, 2018 : 92).

La volonté de rendre compte des usages réels de la langue pour faire des apprenants des locuteurs autonomes se confronte aux représentations de la langue encore attachées à la norme monovariétale et qui peinent à allouer une place aux variations pour réellement mettre en pratique les objectifs communicatifs. L'écrit étant toujours plus homogène que l'oral (Fréchet, 2016 : 72), le format écrit du manuel de langue sur lequel se fonde l'enseignement compromet plus encore le traitement des usages réels en classe.

4.4. LES PERSPECTIVES

Des approches didactiques innovantes sont désormais des appuis considérables pour servir les besoins de l'enseignant et de ses apprenants. Regroupées sous le nom d'approches plurielles, elles permettent « la transposition didactique de la pluralité sociolinguistique » (Blanchet, 2014) pour instaurer les principes du plurilinguisme dans le contexte éducatif, en introduisant les compétences plurilingues et pluriculturelles dans l'enseignement. Elles utilisent les langues (langues d'enseignement, langues des élèves, langues du monde) comme fondation pour déclencher une réflexion qui facilite l'acquisition de compétences par la sensibilisation à

la différence et permettent un rapport moins anxiogène à la nouveauté, sans avoir pour finalité d'enseigner ces langues (De Pietro, 2003 : 167). La formation des enseignants au plurilinguisme apparait dès lors comme un prérequis pour susciter un meilleur rapport de tous les acteurs de l'enseignement aux variétés de langues (Lambert, 2009) et autoriser leur traitement en classe de FLE.

5. AUTOUR DES REPRÉSENTATIONS LANGAGIÈRES

La perception de la langue est centrale à notre étude mais la notion de représentation demande à être précisée, particulièrement dans le contexte de la Suisse quadrilingue où le rapport à la langue peut changer de région en région.

5.1. NOTION DE REPRÉSENTATION

Perceptibles dans le discours qui permet d'y accéder, les représentations sociales sont des connaissances associées à un contexte et communautairement partagées. Elles sont essentielles pour aborder le monde à partir d'une base sociohistorique commune (Moore & Py, 208 : 276 ; Jodelet, 1999 : 48), telles des « micro-théories prêtes à l'emploi », des interprétations économiques (l'investissement cognitif est minimal) qui tendent à simplifier la réalité pour mieux la saisir (Py, 2004 : 8). Elles permettent ainsi à chacun de rapidement interpréter le monde et partant, d'orienter ses comportements face à lui (Moore & Py, 2008 : 276-277) et face aux discours d'autrui (Py, 2004 : 8). Fortement stéréotypées et subjectives, les formules figées sous lesquelles elles apparaissent leur garantissent une grande stabilité et forment ce que Dabène nomme le statut formel - fonctions et rôles plus ou moins prestigieux des langues - et informel de la langue - représentations liées aux traditions idéologiques et culturelles et mesurées selon plusieurs échelles dont l'utilité et le prestige (1994 : 50). Elles peuvent ainsi être porteuses d'une « charge ethno socioculturelle » : parler de foulard en France ne renvoie pas seulement à l'objet, mais à une certaine perception du monde musulman, à des valeurs religieuses, idéologiques, historiques et culturelles à forte dimension politique (Moore & Py, 2008 : 280). Multifonctionnelles, elles jouent aussi un rôle de marqueur identitaire fait de connaissances mais aussi de croyances, pour former un terrain où les locuteurs se reconnaissent comme faisant partie d'un même groupe, d'une même culture. Elles sont à disposition de ses membres, qui restent cependant libres d'y adhérer, de les mobiliser (*ibid.* : 281) ou de moduler leur validité : « Bâle a un esprit je dirai assez cosmopolite par rapport à Zurich, moins suisse allemand, moins typiquement suisse allemand tel qu'on se le représente » (Py, 2004 : 9). Les représentations sociales constituent alors un point d'accès à l'imaginaire individuel et collectif, à une perception située des individus et de leurs communautés telles que celles liées aux connaissances langagières d'un locuteur natif.

5.2. VERS LA DÉNATIVISATION[1] DE L'ENSEIGNEMENT

[1] Detey, 2012 : 3

Du point de vue des représentations sociales et dans le cadre de l'enseignement des langues, le prestige accordé à la qualité de locuteur « natif » dote l'enseignant dit « natif » d'une légitimité généralement plus grande, son « capital linguistique » étant supposé meilleur, plus authentique ou plus pur (Derivry-Plard, 2008 : 194). Cependant les dits « natifs » ne semblent pas tous égaux en termes de représentations, c'est ainsi qu'un enseignant de français originaire de Moncton ou de la Réunion, qui voudrait enseigner dans l'Hexagone, ne susciterait pas les mêmes représentations qu'un de ses pairs parisien, leurs « capitaux linguistiques » étant associés à des valeurs sociales différentes (*ibid.*). Partant, la hiérarchie des normes langagières se reflète également dans les représentations associées aux locuteurs eux-mêmes, selon le marché où ils se placent. Des hiérarchies sociales entre locuteurs sont ainsi observables dans le discours « fonction de leur degré d'appartenance à la langue (*ibid.*). » Certaines représentations apparaissent de ce point de vue comme des facteurs de discrimination culturelle, alors que la langue seule ne contribue pas à cette interprétation (Brohy & Py, 2008 : 292).

L'adoption des approches plurielles dans l'enseignement permet d'envisager un changement des représentations liées à la langue. Axée autour du concept de maitrise, avec pour but de s'approcher au plus près de la pratique « native », la représentation traditionnelle du bilinguisme, dans sa recherche de perfection, est problématique pour l'acquisition de la langue et peut placer l'apprenant en insécurité linguistique alors même qu'il se trouve en situation d'apprentissage (Lory & Armand, 2016 : 34). Changer de paradigme en faisant passer la langue d'objet d'apprentissage, avec des cours destinés uniquement à apprendre la langue (stable et unique), à outil d'apprentissage, où la langue devient un moyen pour accéder à d'autres connaissances en biologie ou en économie par exemple (Cambra & Cavalli, 2008 : 319), permet de focaliser l'attention non plus sur la perfection de la connaissance de la langue mais sur l'aspect pragmatique de celle-ci et du même coup, de minimiser l'insécurité linguistique associée à l'idée de maitrise lacunaire de la langue. Les changements de politiques linguistique et éducative agissent alors comme des catalyseurs dans l'évolution des représentations, avec des répercussions directes sur l'identité, ou plutôt sur les identités :

> Mais l'évolution des représentations en matière de langue n'est guère, en l'occurrence, que le miroir d'une autre évolution : celle de la conception de l'État. On assiste en effet à la naissance d'un type d'État nouveau: l'État postmoderne, où les allégeances, loin d'être monocentriques, se multiplient et éclatent en des loyautés multiples, et qui laisse subsister et jouer les appartenances plurielles. Sans que ceci soit un paradoxe, la multiplication des ensembles de référence n'aboutit pas à la multiplication des frontières, mais à leur affaiblissement et à leur labilité (Klinkenberg, 2002, 26).

En l'occurrence, et en matière d'éducation, les conceptions de l'État sont incarnées par deux institutions distinctes en Suisse, l'une représentant le Tessin et la Suisse romande (CDIP), l'autre représentant la Suisse allemande (EDK), suggérant deux appréhensions différentes de l'éducation et des langues.

5.3. SUISSE ROMANDE, LANGUES STANDARD et RÉGIONALE

5.3.1. La perception de ses langues

Communauté doublement minoritaire en raison de son poids linguistique face à la Suisse alémanique et géographiquement par rapport à l'espace francophone (De Pietro, 1995 : 225 ; Racine, Schwab & Detey, 2013 : 42), la Romandie se caractérise par son utilisation d'un français régional[1] en plus du français standard. Dans le cadre de cette étude, nous ne prenons pas ici en compte les dialectes, aujourd'hui très peu utilisés (mis à part à Evolène) qui ne contribueraient malheureusement pas à construire une représentation fidèle de la Suisse romande contemporaine comme indiqué par Knecht (2000 : 45) :

> À une Suisse germanique qui cultive plus que jamais ses vernaculaires dans une diglossie dont la marque la plus spectaculaire consiste à priver l'allemand standard de la fonction d'une langue parlée naturelle, s'oppose une Suisse latine où les variétés standard sont couramment parlées par toute la population, avec une survivance très variable de chacun des vernaculaires correspondants. Après deux siècles de purification, la Suisse romande a aujourd'hui moins de 2% de patoisants actifs (j'emploie le terme patois qui est le terme usuel en Suisse romande comme synonyme de vernaculaire).

On comprend que la perception de la langue dans les deux régions est très contrastée. L'utilisation du dialecte alémanique relève pour les Romands du repli identitaire (Garabato, Boyer & Brohy, 2008 : 303), une perception dont les racines sont peut-être à chercher dans la politique éducative romande, avec l'enseignement de l'allemand standard à l'école obligatoire qui infère une communication laborieuse des Suisses francophones avec leurs voisins suisses alémaniques préférant dans une large mesure s'exprimer en dialecte. Cela alors même qu'en Romandie, le rapport à la langue est semblable à celui que l'on rencontre en France, l'usage de la parole renvoyant en premier lieu à une norme plus ou moins connue (Widmer, 2004 : 11). On remarque cependant une certaine ambivalence puisque les Romands sont sujets à une insécurité linguistique face à la norme imposée par le voisin. Désireux de s'y conformer, ils

[1] Nous utilisons le terme de français régional par commodité, gardons cependant à l'esprit que l'objet de référence est loin d'être homogène, les particularismes lexicaux, phoniques et syntactiques étant souvent distribués partiellement sur le territoire romand (*ibid.)* ; c'est ainsi qu'on parlera de *président de commune* à Neuchâtel, de *syndic* à Fribourg et de *maire* dans le Jura (Fréchet, 2016 : 47) pour désigner une même personne.

accordent dans le même temps une grande valeur à leur français régionalement coloré (Fréchet, 2016, 48). A l'instar des Alémaniques, les locuteurs romands opèrent des classements par cantons selon des accents prototypiques qui peuvent être à leur tour affinés pour identifier la commune d'origine du locuteur (Racine, Schwab & Detey, 2013 : 44 ; Fréchet, 2016, 47), révélant ses appartenances identitaires.

5.3.2. Les langues de l'identité

Le français, considéré comme la principale caractéristique de l'identité romande, se définit à trois niveaux : la confédération, le canton puis la commune (Pöll, 2005 : 219, 220). Malgré l'alignement traditionnel sur Paris en matière linguistique dès le début du XIXe siècle (De Pietro, 1995 : 230), le français de Suisse demeure une langue de contact avec des régionalismes et des particularités issues du substrat franco-provençal, des survivances d'anciennes normes et de l'influence des institutions politiques alémaniques (*ibid*. : 229, 242). Si selon Pöll, l'identité ethnolinguistique autour de la langue est faible (2005 : 237), on note malgré tout des éléments de différenciation identitaire caractéristiques d'individus en situation minoritaire. Ils sont mobilisés en fonction de l'identité que le locuteur choisit de transmettre (Boudreau, 2016 : 185). Selon la situation de communication on préfèrera « mettre du cheni » à « mettre le désordre », qui se distingue en termes de profit et de fierté. Un continuum se forme alors partant de la volonté de singularisation pour affirmer ses différences, avec certains termes emblématiques (Pöll, 2005 : 26) et s'opposant à l'assimilation, traduite par une volonté de se fondre dans le décor et de masquer ses particularités (souvent imaginées comme inconnues ailleurs et contribuant à l'uniformisation du français [Boudreau, 2016 : 183]). La mobilisation des régionalismes ou de vocables importés affirme donc l'orientation ou la stratégie identitaire adoptée par le locuteur (De Pietro, 1995 : 224) : faire appel à suffisamment de régionalismes pour être reconnu comme Suisse sur l'espace français, tout en s'assurant de demeurer compris, traduit par exemple, une volonté de différenciation (M. Matthey, communication personnelle). La prééminence du standard contribue ainsi directement à des phénomènes d'inclusion/exclusion (Boudreau, 2016 : 22). Une étude de Racine, Schwab et Detey sur le canton de Vaud a d'ailleurs mis en évidence les représentations ambivalentes des Vaudois par rapport à leur parler : ces derniers disent en être fiers à 75%, mais être cependant opposés à 74% à l'enseignement scolaire des régionalismes (2013 : 41), indiquant une représentation de la « qualité de la langue » toujours orientée vers Paris. Par ailleurs, le manque de considération du français régional dans le Plan d'étude romand (PER 2011) associé à l'utilisation en Romandie de manuels édités en France, corrobore les résultats du sondage et éloigne encore la

prise en compte des parlers romands en milieu scolaire, à l'exception des variations qui ne sont pas perçues comme telles (Fréchet, 2016 : 54). Partant, le choix de langue est toujours issu d'un dilemme, à savoir : doit-on accepter les régionalismes qui apportent une variété de nuances à la langue (*ibid.* : 25), au risque d'être considéré comme un « mauvais francophone » ou rejeter toute marque de contact et produire un discours potentiellement perçu comme divergent au risque d'apparaitre comme un imposteur en transmettant une image qui ne correspond pas à l'identité qu'on nous attribue, avec pour résultat de s'exclure du contexte social où l'on évolue (De Pietro, 1995 : 242) ? Une question qui revient à se situer par rapport au voisin français, comme l'indique Knecht : « La Suisse romande est une Suisse linguistiquement française ou une France politiquement suisse (1979) ».

5.3.3. Le répertoire au service du pragmatisme

Choisir de s'exprimer en langue standard ou régionale peut aussi être analysé sur la base de l'économie cognitive, comme avancé par Manno. Dans cette perspective, lorsque deux termes entrent en concurrence dans un espace, l'alignement sur le lexique du voisin est cognitivement plus couteux que l'utilisation du terme régional, qui tend donc naturellement à être favorisé (1997 : 3), participant ainsi de la vitalité de la variété régionale. Un terme comme « maturité » (*matura* en allemand) se trouve alors dans l'espace suisse romand, préféré à celui de « baccalauréat ». C'est aussi particulièrement vrai en ce qui concerne les statalismes comme « conseillère fédérale », « gymnase » ou « votation », qui n'existent pas toujours en langue standard ou y renvoient à un sens différent. Éviter l'emploi de la langue régionale nécessiterait un recours extensif contraignant à la périphrase (Pereira Chanut, 2013 : 96).

Souvent, l'usage de variantes régionales s'assortit cependant d'une crainte : celle des germanismes. Malgré la tendance globale à une régression de leur utilisation (Manno, 1997 : 11), certaines pratiques romandes y restent assimilées et sont la cible des puristes (Klinkenberg, 2002 : 98) alors que la menace est essentiellement imaginaire, colportée par les représentations des locuteurs que les faits ne vérifient pas (*ibid*.). Jusqu'au début des années 2000, les pratiques ou prescriptions éducatives reflétaient également dans une certaine mesure ces craintes : l'école en Suisse romande transmettait le standard avec quelques traits régionaux, qui étaient ensuite intégralement éliminés au niveau secondaire (Pöll, 2005 : 245, 246). L'enseignement du français régional dans les écoles de Romandie ne devrait pourtant pas se poser étant donné qu'il y est déjà représenté à travers les élèves et leurs enseignants. Toutefois, développer et

conscientiser sa pratique en milieu scolaire favoriserait une attitude bienveillante à son égard, permettant de réduire l'insécurité linguistique dans certains contextes (Fréchet, 2016 : 56).

5.4. SUISSE ALÉMANIQUE, DIALECTES, LANGUES STANDARD et RÉGIONALE

5.4.1. La langue spontanée

Symbolisé au niveau linguistique par une diglossie médiale (Lüdi & Py, 1995 : 32), l'espace alémanique se caractérise par l'utilisation du dialecte à l'oral et du haut allemand à l'écrit. L'équivalence en termes d'élaboration des langues permet de parler de physique quantique aussi bien en dialecte qu'en langue standard. Profondément enraciné, le *Schwiizertütsch* ou *Mundart* (dialecte suisse allemand ou langue parlée), est pratiqué par plus de 90% des Suisses alémaniques et intimement lié à ses locuteurs (Lüdi & Werlen, 2005 : 36) pour qui il constitue un symbole régional et un emblème de suissitude (Flubacher, 2013 : 171), mobilisé quels que soient le statut social, la génération ou le contexte de la situation de communication alors que partout ailleurs, les dialectes perdent du terrain. Le *Schwiizertütsch* recouvre une réalité d'une diversité remarquable, puisqu'il désigne une grande variété de langues très proches les unes des autres qui se distinguent au niveau lexical et phonétique, dont l'apprentissage a lieu au sein des familles et ne faisant pas l'objet d'un enseignement scolaire spécifique. Chaque grande ville possède son propre dialecte, qui se décline à son tour en d'autres variétés (Schläpfer, 1985) sans que l'intercompréhension soit entravée (Widmer, 2004 : 32). Les dialectes, en révélant les origines des locuteurs et leur statut par rapport au groupe, permettent d'associer instantanément un locuteur à une zone géographique (Widmer, 2004 :12, 25). Ils symbolisent l'identité régionale collective et le patrimoine, de sorte qu'ils sont aussi mobilisés dans les médias audiovisuels (Lüdi & Py, 1995 : 33, Dabène, 1994 : 156), dans les universités, les écoles et institutions gouvernementales (Recensement fédéral de la population, 2000 : 49).

La vitalité du dialecte est renforcée plus encore par une répartition fonctionnelle écrit/parlé de moins en moins tranchée, qui remet en question le caractère médial de la diglossie (Lüdi, Py & *al*, 1995 : 32). En effet, il est désormais communément utilisé aussi à l'écrit pour les communications informelles, telles que les textos, les courriels ou lettres personnelles (*ibid*.) et jusqu'à la presse écrite, comme dans *Blick am Abend*, dont la rubrique *Schatzchäschtli* est rédigée à 90% en suisse allemand (Brohy, 2013).

5.4.2. La langue officielle

A l'instar des variations français régional/français standard en Romandie, l'allemand standard suisse ou *Schweizerhochdeutsch*, comporte des particularités lexicales et de nombreux helvétismes (traits spécifiques à la Suisse) : « Offerte » remplace par exemple en langue standard suisse le lexème « Angebot » allemand, tout comme « Service » est préféré à «Bedienung ». S'ajoutent encore des spécificités graphiques comme le ss qui remplace le β allemand et des différences phonétiques et prosodiques qui s'inscrivent dans une véritable stratégie de distinction par rapport à la langue standard du voisin et aux Allemands eux-mêmes (Schläpfer, 1985 : 97). Cependant, la citation suivante illustre combien le rapport à cette langue est épineux :

> Je suis suisse, la langue allemande m'est étrangère, et le choix des mots m'était presque inconnu. La richesse des expressions me faisait entièrement défaut et je me sentais encore plus à l'étroit dans cette langue pour cerner les notions difficiles (Albrecht Von Haller, 1748, cité dans Schläpfer, 1985 : 122).

Malgré son statut de langue officielle, l'allemand standard demeure, pour ce qui est de l'oral, une langue étrangère en Suisse alémanique, qui ne permet pas d'affirmer l'identité nationale (Pöll, 2005 : 94, Lüdi, Py et al., 1995 : 34), alors qu'il ne pose aucun problème dans sa forme écrite. Ainsi, parler le *Schweizerhochdeutsch* entre Suisses alémaniques, « c'est pas bien accepté, et puis ça crée une distance, ça crée une énorme distance parce que c'est toujours 'du sprichst besser deutsch als wir'[1] » (Py, 2004 : 11). En effet, le standard endosse plus volontiers le rôle de langue véhiculaire, qui permet de communiquer avec le voisin allemand ou avec les non alémaniques (Dabène, 1994 : 55). Très peu oralisé, les spécificités de l'oral ne se développent pas et demeurent lacunaires (Brohy, 2013 : 6). Alors que les innovations se poursuivent côté allemand, l'écart se creuse entre la norme suisse et celle d'Allemagne pour ce qui est de la langue standard, ce qui explique et en même temps exacerbe la réticence à parler cette langue. Une appréhension qui vient nourrir l'insécurité linguistique des Suisses alémaniques liée à l'utilisation du standard à l'oral et semble participer à un réel sentiment de dépossession de la langue face à l'idéal représenté par la norme du voisin.

[1] Tu parles mieux allemand que nous (Py, 2004 : 11)

6. VARIATIONS LINGUISTIQUES

Reflet de la diversité d'une langue dont on ne parle au singulier que par facilité (Klinkenberg, 1999 : 2), la variation linguistique est une constante de la langue orale (Bigot & Maillard, 2014 : 83). Faisant partie intégrale du standard, nous proposons d'en explorer certains aspects, après quelques éléments définitoires, en passant par leurs manifestations et les problématiques qu'elles suscitent.

6.1. CONCEPT

Comme déjà abordé, la variation, dont le concept a été introduit dans son acception moderne par Labov dès les années soixante (Ledegen & Léglise, 2013 : 315), est inhérente à la langue. Le terme renvoie à la variabilité de la langue ou au « feuilletage » (Nicolaï, 2007 : 210) qui contient les caractéristiques prosodiques, phonétiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques, discursives et conversationnelles du discours, fonctionnant comme des indices contextuels en lien avec les représentations symboliques des interactants, tels des marqueurs d'identité susceptibles d'évoluer à tout moment, notamment grâce à la créativité personnelle qui insuffle une dynamique à la langue et en « re-élabore les codes » (*ibid*. : 211). On la trouve dans tout système langagier qu'elle vient enrichir et faire évoluer (y compris dans le cas où elle est perçue comme un échec, lorsqu'elle est incomprise ou soumise à une évaluation négative). À terme, elle se pérennise parfois pour acquérir le statut de norme, comme c'est le cas de « septante » en Suisse romande, dont l'utilisation est quasi générale (« septante » incarne le nombre 70, alors que « soixante-dix » nécessite un temps de réflexion systématique en Romandie), la variation matérialise alors véritablement le code et ne fonctionne plus telle une alternative, ni ne s'inscrit dans une stratégie de distinction (M. Matthey, communication personnelle). S'intéresser à la variabilité de la langue impose de changer de paradigme d'analyse pour passer de la langue comme cadre (intouchable, respectable, limitatif) à la langue en tant qu'objet évolutif et surtout constructible (Nicolaï, 2007 : 209), donc aussi pourvu d'une certaine vitalité. Variant dans le temps, dans l'espace, selon les personnes en présence, les adhésions et les histoires des interactants, la variation est exploitée par les acteurs sociaux comme outil d'expression et de construction de leurs appartenances (De Pietro, 1995 : 224). Annette Boudreau nous offre cet exemple qui relate l'expérience d'une étudiante réalisant une enquête sur une variable du français populaire dans son village (2016 : 80) :

> Elle fait exprès d'insérer des [é] dans la conversation qui se déroule comme suit : dans un premier temps, après une dizaine de minutes, elle parle de « son père » - elle se rend immédiatement compte d'un malaise.

> Dix minutes plus tard, elle réutilise le trait choisi dans un autre contexte et elle ressent un silence inconfortable et lourd ; la troisième fois, elle se fait remettre à l'ordre : « parle comme du monde ! ».

À son retour, la jeune fille qui enfreint les règles prosodiques coutumières au village pour adopter une prononciation standard est rapidement perçue comme voulant se singulariser – donc sortir un peu de l'intimité du cercle d'alors. On comprend ici combien la variation permet de prêter allégeance au groupe ou au contraire de s'en distinguer en adhérant à certaines pratiques ou en les transgressant, de manière délibérée ou inconsciente.

La variation se décline ainsi en plusieurs catégories qui ont la particularité de n'être pas imperméables mais au contraire en interaction permanente les unes avec les autres (Ledegen & Léglise, 2013 : 40), une particularité phonique peut alors être un trait tantôt régional tantôt social ou même faire partie de l'un comme de l'autre. Dans sa dimension intrapersonnelle, la variation se base sur les critères stylistique et situationnel (variation diaphasique) et sur la voie empruntée, orale ou écrite (variation diamésique). Dans sa dimension interpersonnelle, elle se base sur le critère historico-temporel (variation diachronique), social (variation diastratique) ou géographique (variation diatopique) (*ibid.*). Cette dernière est relative à l'espace et délimitée par les frontières artificielles entre entités étatiques/politiques mais aussi par les frontières naturelles telles qu'une chaine de montagne ou une rivière.

6.2. VARIATION DIATOPIQUE

Il suffit d'écouter le français pratiqué par des agriculteurs seine-et-marnais, valaisant ou ivoirien pour remarquer que *le* français - puisque tous parlent français - revêt en réalité des formes très diverses et que le français unique relève du fictif (Klinkenberg, 2002 : 22), un exercice qui se vérifierait d'ailleurs avec toute autre catégorie professionnelle. En Suisse romande, outre la dimension phonético-prosodique qu'elle revêt, la variation se fonde notamment sur l'historicité de la langue liée à l'évolution des politiques linguistiques en place et des frontières, à l'influence des adstrats germaniques - citons le cas de « foehn », « sèche-cheveux » emprunté au suisse allemand - et du substrat romand - tel que « caquelon », qui s'ils proviennent en effet de l'alémanique, ont ensuite été adaptés et adoptés en français régional (Manno, 1997 : 2-3). Dans sa dimension diatopique, la variation est ainsi observable en diachronie mais aussi en synchronie dans la société contemporaine où le contact des langues laisse des traces de cohabitation sur un même espace, pointant ainsi leur porosité (*ibid.).* L'utilisation d'archaïsmes, tels que « harasse », mots ou expressions tombés en désuétude sur

l'espace français mais dont l'usage se maintient en Suisse romande[1], et de statalismes comme « votation » (Matthey, 2003 : 94), mais aussi les innovations telles que « l'école enfantine » complètent ce paysage variationnel, que la variation phonétique des parlers romands vient encore enrichir (Matthey, 2013 : 93 ; Fréchet, 2016 : 47) et comme l'illustre cet extrait :

> A titre d'exemple, on peut ainsi mentionner un article paru récemment dans un grand quotidien romand à propos de l'application de reconnaissance vocale automatique SIRI [application pour IPhone, *sic.*], qui ne semble – pour l'instant du moins – pas en mesure de faire face à la variation diatopique et qui serait donc susceptible de « forcer les Suisses à gommer leur prononciation régionale » (*Le Matin* cité par Racine, Schwab & Detey, 2013 : 57) !

On constate que, si le triple enfermement[2] de Blanchet (2017 : 68) vise à exclure tout métissage des langues, toute liberté ou créativité, l'idéologie du standard n'est toutefois pas parvenue à définir des limites étanches entre les langues. Le passage de l'une à l'autre dans l'espace fait naitre des zones « entre les frontières » qui créent des ouvertures, des seuils intermédiaires progressifs offrant l'avantage d'être franchissables contrairement aux frontières elles-mêmes (*ibid.* : 76). Les régionalismes se retrouvent ainsi de part et d'autre de la frontière franco-suisse comme en témoignent deux dictionnaires régionaux (Fréchet, 2016 : 24)[3]. On saisit une « panosse » ou une « patte » pour faire son ménage en Rhône-Alpes comme en Romandie et on déguste les « carottes rouges » dans les deux régions en espérant ne pas être « gonfle » si le repas est copieux. La diatopie est en ce sens remarquable en Romandie : une variation établie sur tout le territoire romand, se retrouve aussi systématiquement de l'autre côté de la frontière (Matthey, 2003 : 93). Au niveau morphosyntaxique, c'est le cas de l'expression « avoir meilleur temps de » signifiant « avoir intérêt à » que l'on entend aussi en Franche-Comté, en Savoie, dans le Doubs et le Jura français, l'utilisation du verbe vouloir comme auxiliaire du futur comme dans « je veux recommencer » que l'on retrouve en Savoie, dans le grand Est de la France et jusqu'en Belgique (Avanzi, Béguelin et Diémoz, 2016 : 6 ; Matthey, 2003 : 95) pour ne citer que deux exemples. Cela indique une discrépance majeure entre la perspective traditionnelle où la frontière politique infère une frontière linguistique et la réalité, dans laquelle les continuums remplacent les frontières (d'autant plus que le plurilinguisme est

[1] qui n'est pas sans rappeler un phénomène analogue en allemand de Suisse alémanique

[2] Le triple enfermement est défini par la volonté de faire de la langue un objet logique, un objet de pouvoir et d'accès au pouvoir assurant la stabilité de l'ordre social en place, et la totémisation de la langue qui renforce l'identification au groupe et en fait un outil d'inclusion/exclusion.

[3] Dictionnaire des régionalismes de Rhône-Alpes et Dictionnaire suisse-romand (Thibault, A., 1997)

pour le moins commun dans ces régions), amortissant le passage d'une langue à l'autre (Blanchet, 2017 : 76).

6.3. VARIATIONS DIAPHASIQUE, DIASTRATIQUE et DIACHRONIQUE

Le parler pratiqué par chacun est marqué d'une empreinte singulière composée des représentations conscientes ou inconscientes de la langue et de ses représentants, des reflets de son histoire personnelle, de l'environnement dans lequel on grandit et on évolue. Il s'adapte à chaque situation de communication et selon les dispositions de chacun face à un interlocuteur, qui mettra en exergue ses particularités phoniques ou au contraire le camouflera, qui choisira de s'exprimer en langage châtié plutôt que fleuri. Ainsi, Ledegen & Léglise (2013 : 315) et Blanchet (2017 : 72, 78) s'accordent-ils à dire que la variation est inévitable, elle est intrinsèque de toute langue puisque « toute langue offre à ses usagers les moyens de mettre au point mille stratégies communicatives, mille tactiques symboliques, et exhibe donc à son observateur un visage changeant à l'infini (Klinkenberg, 2001 : 805) » au service de la communication. Cette *pluralité interne* (ou *variation interne* pour Blanchet) implique que malgré les prescriptions et en raison des innombrables choix inhérents à l'usage de la langue, le standard demeure une utopie : la fixité de la langue n'est ni atteinte, ni atteignable (Bigot & Maillard, 2014 : 83), sa pureté est illusoire (Ali-Khodja & Boudreau, 2009 : 76), d'autant que chaque individu contribue à la langue en usant de son inventivité, par des apports stylistiques comme autant d'« écarts individuels par rapport à la norme (Bourdieu, 2014 : 61) ». Les poètes ou les écrivains font figure de privilégiés puisqu'ils jouissent d'une légitimité de fait grâce à laquelle ils bénéficient d'une grande liberté stylistique. Leurs écarts intentionnels (esthétiques ou servant les besoins du discours) restent alors à l'abri des sanctions réservées aux autres (Blanchet, 2017 : 78).

Les représentations de la langue française comme objet homogène et uniforme font que la variation entre la langue orale et la langue écrite passe globalement inaperçue (Gadet, 1995 : 18, 30). Si la variation se manifeste et se remarque plus volontiers à l'oral (imaginez quelqu'un qui parle comme on écrit) c'est à l'écrit, solidaire de la norme, qu'elle stigmatise le plus vigoureusement, alors assimilée à de l'ignorance comme le montre cette citation d'Alhoy, journaliste du XIXe siècle, s'exprimant à propos de l'orthographe des femmes du peuple (Moïse, 2015 : 4) :

> Il y a des Lorettes qui poussent jusqu'à l'avarice la plus sordide, l'économie qu'elles font des lettres de l'alphabet. Elles écrivent *J rai vous voir*. Et si vous leur demandez pourquoi elles suppriment dans

> "j'irai" l'apostrophe et l'i elles disent que c'est de trop que ça ne change rien au mot. Elles écrivent aussi *G dîné. Mon chair, je croyai que 7 es pour de main*[1].

Cela n'est pas sans rappeler les variantes graphiques caractéristiques du langage SMS (Stark, 2015 : 399), qui focalise aujourd'hui encore l'attention en incarnant les défaillances suspectées du système éducatif et de l'État, et en symbolisant une perte de qualité dans la langue qui pourrait bien n'être que le reflet d'une évolution linguistique (*ibid*.). Des faits de langues comme *J rai* pour « j'irai », *7 es* pour « c'était », cités dans Physiologie de la Lorette, font écho aux exemples cités par Stark (2015 : 399), que l'on retrouve aujourd'hui dans les SMS : *g* pour « j'ai » et *c t* pour « c'était », contribuant à brouiller les frontières entre oral et écrit (Guérin, 2014 : 150). La stigmatisation dont la variation fait l'objet en concordance avec ses représentations, posent immanquablement la question de sa légitimité dans l'espace social.

6.4. (IL)LÉGITIMITÉ DE LA VARIATION

6.4.1. Un outil de catégorisation sociale

La vision unitariste prônant un français standard unique demeure paradoxalement « le mieux intériorisée par les porteurs des symptômes de la diversité », dont les locuteurs subissent les effets de l'insécurité linguistique (Klinkenberg, 2002 : 23)[2]. C'est ainsi que Hubert Nyssen affirme « […] à peine entré en France, le Belge se sent perdu […] coupable de parler la même langue mais mal (*ibid*.) », indiquant combien le jugement porté sur sa langue, la confrontation à une variété « plus standard » que la sienne, dont il n'est dès lors plus vraiment maitre, provoque un sentiment d'insécurité linguistique. Sachant leurs pratiques dévalorisées dans certains contextes, des « stratégies d'évitement » (Boudreau, 2016 : 198) sont mobilisées pour parer au jugement dépréciatif attendu, passant par exemple par un avertissement : « je ne parle pas vraiment français ». Une autre parade consiste à adopter la variété dominante dans certains contextes, pour pouvoir bénéficier des profits matériels ou symboliques relatifs à la situation (Boudreau, 2016 : 263 ; Bourdieu, 2014). Certaines variations émergent alors comme à la fois classées et classantes (Ledegen & Léglise, 2013 : 315). « Classées » parce que certaines formes sont plus valorisées que d'autres, et doublement « classantes » en raison du mécanisme d'émission/réception des productions : le locuteur revendique ses appartenances identitaires (région d'origine, niveau d'étude, milieu social etc.) par ses choix linguistiques et dans une

[1] Extrait de « Physiologie de la Lorette », 1841

[2] Selon Dupouy, l'insécurité linguistique est transférable entre langues d'un même répertoire (2019 : 147). Dans le cas de locuteurs alémaniques, dont l'insécurité émerge dans la pratique de l'allemand oral et dans les représentations de leurs dialectes (voir 5.4) ce transfert pourrait alors venir renforcer l'attachement à la norme standard et consolider la stigmatisation des pratiques hétérogènes (Merlo, 2018 : 197).

certaine mesure, ses choix phonético-phonologiques qui font à leur tour l'objet d'un classement de la part des autres acteurs en présence par évaluation de la production captée. La discrimination inférée par certaines variations semblerait plaider en faveur de la variété standard, si leur caractère n'était quasi inéluctable, particulièrement pour la diatopie :

> Par ailleurs, le linguiste, contrairement à ce que l'on pourrait penser, ne parle pas *comme il veut* parce qu'il s'intéresse au fonctionnement du langage. Il *parle comme il peut*, avec l'accent qui est le sien et les formes qui sont siennes, qu'il accompagne du bagage linguistique qu'il a pu acquérir au cours des années. Mais il reste que certains accents surtout et certaines formes seront plus valorisés que d'autres, ceux qui sont socialement reconnus (Boudreau 2016 : 90 ; c'est l'auteur qui souligne).

Si la linguiste elle-même n'a pas le loisir de maitriser tous les paramètres de la langue qu'elle produit, on imagine aisément pouvoir élargir l'observation aux francophones dans leur ensemble (ou plutôt dans toute leur diversité) pour la variation diatopique mais sans doute aussi les variations diastratiques.

6.4.2. Au service du pragmatisme

Outre la reconnaissance identitaire facilitée par la variété et permettant l'identification à une communauté (quatre-vingt-dix en France, nonante en Suisse), la variation lexicale offre l'avantage de pouvoir combler les déficiences dans la langue standard : les statalismes, de même que certains vocables comme « yodler » ou « rösti » en Romandie, désignent des réalités spécifiquement helvétiques (Manno, 1997 : 3). Ainsi les glossairistes revendiquaient-ils dès le XIXe siècle, les termes régionaux et/ou les germanismes qui palliaient les insuffisances du français (Knecht, 2000 : 48) et qui bénéficiaient même d'un certain prestige. C'est d'ailleurs encore le cas pour certaines variétés qui font cohabiter des formes « traditionnellement taxées de provinciales, régionales, populaires, etc. » avec des formes valorisées de la norme exogène standard (Pöll, 2005 : 294).

6.4.3. Des indices d'évolution

Klinkenberg note une évolution vers une conception polynomique[1] du français (2002, 24), avec la création d'institutions autonomes telles que la Délégation à la Langue Française[2]. L'apparition de politiques linguistiques spécifiques comme au Québec ou en Suisse, donne l'occasion de prendre ses distances par rapport aux prescriptions des instances de l'Hexagone,

[1] Introduite par Marcellesi, une langue polynomique désigne « un ensemble de pratiques langagières dont le mouvement échappe à l'encadrement normatif et aux hiérarchisations internes (2016 : 289). »
[2] Les domaines d'activité principaux de la DLF, créée en 1992, sont la promotion et la défense de la diversité linguistique, l'orthographe et l'incitation à la réflexion sur la discrimination dans l'écrit.

comme suite à la réforme de l'orthographe de 1990, pour adopter un modèle qui correspond mieux aux besoins de la société dans laquelle on s'inscrit. Une évolution également visible à travers la prise en compte de la variation en français dans les ouvrages de référence. Cela dit, le fait que les termes issus de la variation soient systématiquement assortis d'une mention indiquant leur origine, les dépouille instantanément de la qualité de français[1] qu'ils acquièrent en faisant leur entrée dans le dictionnaire (*ibid.* : 25). Ces évolutions sont d'ailleurs accueillies de façons variables par les publics dont elles tentent de légitimer les parlers, la notion de « faute » relative aux particularités et à la hiérarchisation des termes en français standard *vs* français régional demeurant forte. « La variabilité ne conduit pas à l'abolition de la notion de langue, mais la restructure/démythifie pour lui donner sens en tant qu'objet construit/constructible et non comme cadre (Gadet, citée par Nicolaï, 2007 : 209) ». La menace pour la langue, perçue à travers l'usage de la variation (Matthey, 2003 : 98), souvent avancée pour la délégitimer (Moïse, 2015 : 7) et renforcer l'emprise du standard, apparait alors comme infondée, puisque la variabilité donne à la langue une dynamique, une vitalité qui fait d'elle une langue vivante adaptée aux besoins de la société plurielle qui l'utilise, imprimant au passage des traces des communautés linguistiques en contact ; en opposition au standard dont la centralité est essentielle, la variation dénote une ouverture à l'autre, bref « [le français] est ipso facto devenu une langue plurielle (Klinkenberg, 2001 : 813). »

6.5. SPÉCIFICITÉS DU FRANÇAIS RÉGIONAL SUISSE

En Suisse Romande, les dialectes ou patois[2] francoprovençaux ou oïliques, les dialectes alémaniques, l'allemand standard suisse et certains termes de français tombés en désuétude dans le standard, contribuent à la langue telle qu'actuellement utilisée et que l'on peut qualifier de français régional. Lui-même largement sujet à la variation, nous prenons cependant le parti pour servir notre propos, d'énoncer ici quelques traits saillants qui le caractérisent. Ainsi le français romand se différencie-t-il globalement du standard par une prosodie particulière (Matthey, 2003 : 94). Parmi les particularités phonétiques et phonologiques, on note des affriquées à Neuchâtel, en Valais ou dans les préalpes vaudoises : *djable* pour diable, ou *chantjer* pour chantier (M. Matthey, communication personnelle) et des voyelles finales allongées au féminin (Matthey, 2003 : 94) qui font qu'à l'oral comme à l'écrit, on énonce deux formes distinctes en Suisse romande comme « ami et amie », alors qu'en région parisienne, on

[1] Le terme est ambivalent, mais selon nous, adapté, puisque l'on tient compte à la fois de la valeur de la langue et de sa reconnaissance comme faisant partie de la langue française.
[2] Matthey souligne que dans le cadre de la Suisse Romande, le terme n'est pas péjoratif, il porte au contraire des « connotations affectives et identitaires positives (2003 : 93) »

n'en garderait qu'une seule à l'oral. Au niveau lexical, on distingue les emprunts à l'adstrat germanique (dialecte alémanique ou allemand standard suisse) ou au substrat dialectal comme « bouèbe » (garçon), « rösti » (galettes de pommes de terre) ou « poutser » (nettoyer) ; les romandismes institutionnels (statalismes) tels que « votation », « conseil fédéral » ou « Heimatschutz » ; les archaïsmes du français standard comme « benzine », ou « costume de bain » (*ibid* ; Manno, 1997 : 2) et que l'on retrouve parfois d'ailleurs dans d'autres régions où ils ont aussi été conservés. Ces termes jouent quelquefois le rôle d'emblèmes et permettent aux utilisateurs de se reconnaitre et/ou se distinguer. Une connotation péjorative ou une expressivité accrue est quelquefois attribuée aux emprunts allemands qui assument ainsi une dimension pragmatique.

Relativement ouvert aux influences, le lexique n'est cependant pas le seul lieu de variation du français en Suisse romande. Même si la morphosyntaxe constitue l'un des secteurs qui y reste le plus résistant (Lüdi, cité par Manno, 1997 : 6) et aussi le plus stigmatisé, on note en Romandie des dérivations de verbes d'action telles « une tombée de lait » (Matthey, 2003 : 95) ou des choix de prépositions divergentes du standard comme dans « un dessert à choix[1] ».

De même que les autres variétés de langue, le français régional suisse ne constitue pas une langue homogène d'un point de vue lexical, ni phonologique ni syntaxique, ses variétés sont aussi sujettes à hiérarchisation et leur classement évolue suivant l'échelle géographique que l'on considère : au niveau de la Suisse, Genève est considérée comme le meilleur modèle (Racine, Schwab & Detey, 2013 : 42).

[1] J'ai récemment pu lire cette forme dans un document écrit par une collègue romande. J'ai d'abord cru à une faute de frappe, avant d'entendre cette même forme utilisée églalement à la RSR (Radio suisse romande).

PARTIE 2 – MÉTHODOLOGIE et ÉLÉMENTS CONTEXTUELS

7. ÉLÉMENTS CONTEXTUELS

La Confédération, par la loi fédérale du 5 octobre 2007[1] « règle l'encouragement de la compréhension et des échanges entre les communautés linguistiques ». Ses trois objectifs sont de renforcer le quadrilinguisme en Suisse, de consolider la cohésion nationale et d'encourager le plurilinguisme dans la pratique des langues nationales. Un des aspects fondamentaux à ce niveau est donc que les populations des différentes régions puissent se comprendre linguistiquement mais aussi de renforcer l'interculturalité et de sensibiliser la population à l'altérité sur le territoire. Ces objectifs semblent faire écho aux propos de Beacco, selon lequel l'éducation à l'altérité est l'une des responsabilités de l'éducation qui permet de combattre les préjugés au plus tôt en mettant l'enseignement en langues à contribution (2018 : 1). L'enseignement du français viendrait en ce sens tenter d'affaiblir la barrière de « rösti » qui sépare la Romandie de la Suisse alémanique.

Au niveau du canton de Zurich, nous nous situons à un moment-charnière. En effet, la politique éducative basée sur la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (EDK) a été remplacée par un nouveau plan éducatif en 2017/18, le *Zürcher Lehrplan 21*[2,3], qui affecte l'enseignement du français obligatoire de la 5e classe (11 ans environ) à la 9e classe (fin du cycle secondaire et de l'école obligatoire). De nouveaux manuels sont introduits, dont le premier à la rentrée 2018/19 pour les débutants, intitulé Dis-donc ! et qui compte mettre en pratique une « didactique du plurilinguisme » selon le Plan[4] (annexe 9). Les apprenants de secondaire continuent pour le moment de travailler avec le manuel Envol[5] en attendant la publication de Dis-voir !

L'extrait suivant, tiré de la plateforme d'information du Plan souligne l'importance de la variété, qui doit être prise en compte dans l'enseignement du FLE :

> Un maniement conscient des langues passe aussi par une sensibilisation à la variété langagière : selon les situations (par ex. : formelle/informelle, à l'écrit/à l'oral) et la zone géographique (l'allemand à Francfort ou Vienne, le français à Neuchâtel, Dakar, Paris ou Montréal), l'anglais à Londres, en Ecosse ou à Vancouver ; l'italien à Poschiavo, Lugano ou Palerme.
>
> La maitrise de la langue parlée est importante dans le cadre d'une intégration sociale et du profilage professionnel en Suisse alémanique. Des variétés différentes sont également parlées en anglais et en

[1] LLC, RS 441.1
[2] phzh.ch/de/Weiterbildung/lehrplan-21/kompetenzorientierung/Facherubergreifend/Vielfalt/
[3] Désormais le « Plan »
[4] https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/projekte/zuercher_lehrplan21.html
[5] https://www.lmvz.ch/suchergebnisse?sb-search=envol&sb-bhvr=1&sb-logid=153884-y7qfvolk7n92e2ip

> français. L'enseignement de langue étrangère s'oriente vers la langue standard mais permet aussi de rencontrer des variétés différentes[1,2].

Notons qu'aucune précision ne figure quant au niveau auquel cette variation doit être introduite, nous ne pouvons ainsi qu'assumer qu'elle doive être thématisée à tous les niveaux. En outre, d'après la brochure spécifique à l'enseignement du français[3] dans le cadre du Plan, la sensibilisation aux diversités linguistique et culturelle devrait permettre aux apprenants de discerner des variétés diatopiques de français (annexe 7, tableau 2) ainsi que des variétés diaphasiques (style formel/informel/familier). Les compétences culturelles acquises devraient pouvoir donner lieu à une discussion plus approfondie sur les clichés (annexe 8). La Suisse francophone ne bénéficie d'aucune mesure particulière, étant implicitement incluse dans « le français dans le monde (annexe 7) » et « l'espace culturel francophone » (*französischsprachigen Kulturraum*, annexe 8)[4], bien que pour la Confédération, « consolider la cohésion nationale » soit une priorité.

Dans les écoles d'Eglisau du canton de Zurich où nous avons mené nos entretiens, un projet-pilote intitulé « la force des relations inter-langues[4] » *(Fokus Starke Lernbeziehungen)* est actuellement en cours. Celui-ci met en place l'apprentissage intégré au sens « intégré dans la communication et dans une situation » en primaire[5] sous forme d'enseignement décloisonné. La méthodologie indiquée préconise la transmission de compétences partielles en langues. La dénativisation de l'enseignement semble dès lors initiée.

Le canton de Zurich parait résolument vouloir inscrire son système éducatif dans une perspective plurielle. Pour ce faire, non seulement la formation des enseignants aux nouvelles techniques d'enseignement est nécessaire, mais leur formation au plurilinguisme est aussi décisive. Selon Lüdi & Py, la formation des enseignants au plurilinguisme représente un défi majeur puisque les résistances liées aux représentations particulièrement stables « s'ancrent

---

[1] Notre traduction. Extrait de : https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|1|3.

[2] *Zum bewussten Umgang mit Sprache gehört auch die Sensibilisierung für sprachliche Varietäten: nach Situation (z.B. formell/informell, mündlich/schriftlich) und geografisch (Deutsch in Frankfurt oder Wien; Französisch in Neuchâtel, Dakar, Paris oder Montréal; Englisch in London, Schottland oder Vancouver; Italienisch in Poschiavo, Lugano oder Palermo).*
Die Beherrschung von Mundart und Standardsprache ist wichtig für die gesellschaftliche Integration und berufsspezifische Profilierung in der deutschsprachigen Schweiz. Auch Englisch und Französisch werden in verschiedenen Varietäten gesprochen. Fremdsprachenunterricht richtet sich nach einer Standardsprache, ermöglicht aber auch Begegnungen mit verschiedenen Varietäten.

[3] Brochure de la Kanton Zürich Bildungsdirektion, disponible sur https://zh.lehrplan.ch/downloads.php

[4] Notre traduction

[5] vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/projekte/fokus_starke_lernbeziehungen/bestellung_fachkonzept.htm

dans des réalités subjectives très fortes » (cités par Lambert, 2009). Pour rendre possible l'utilisation des approches plurielles et former ses enseignants au plurilinguisme, il semble que la PHZH (Haute Ecole Pédagogique de Zurich), offre dans ce domaine un large choix. Citons comme exemple une formation à l'interculturalité (*Interkulturelle Kompetenz im Kontext Schule*), à la diversité en classe (*Unterricht und Diversität*), à la normalité (*Normalitäten - bequem und notwendig? Wovon reden wir eigentlich*) ou un cours d'introduction au nouveau manuel Dis-donc ! (*Einführungskurs in das Lehrmittel «dis donc! 5 und 6 » Primarstufe*)[1]. Un tronc commun de formation au Plan est obligatoire, le reste, comme l'introduction aux nouveaux manuels, demeurant électif.

[1] https://phzh.ch/de/Weiterbildung/Weiterbildung-Volksschulen/

8. RECUEIL DE DONNÉES

Notre travail se focalisant sur les représentations, des objets sociaux s'exprimant et se propageant dans et par le discours (Moore & Py, 2008 : 276), nous avons choisi un recueil de données constitué d'entretiens. Nous avons tenté dans la mesure du possible de susciter une « conversation » qui s'approche d'une situation naturelle, pour éviter d'obtenir des réponses prêtes à l'emploi, en faisant largement appel aux reformulations pour inciter nos interlocuteurs à élaborer ou éclaircir leur point de vue. Le mode conversationnel nous a aussi permis d'aplanir une situation quelquefois asymétrique avec les apprenants et leurs parents, qui aurait pu entraver notre accès aux points de vue des participants. Les entretiens sont demeurés semi-directifs, pour assurer de couvrir les thèmes qui nous semblent importants. Après une série d'informations génériques (origine des personnes, formation, répertoire langagier), les questions ont pris des formes plus ouvertes, de façon à libérer la parole des participants (annexes 1, 2,3). Un entretien-test a pointé la nécessité de remanier le guide d'entretien pour y intégrer des questions comparatives obligeant les personnes à se positionner et des questions plus générales contribuant à un échange plus naturel.

Au fur et à mesure que les entretiens ont eu lieu, la question du biais initial s'est imposée à nous. En effet, les personnes ayant répondu positivement à notre appel à participation se sont avérées toutes avoir à une exception près, une attirance pour la langue française ou une affinité particulière pour la France.

9. PANEL

9.1. POINTS DE VUE

Notre statut de Française originaire d'Ile de France, posant un regard sur la situation d'enseignement/apprentissage du FLE en Suisse alémanique devrait ouvrir une perspective sur des aspects considérés comme allant de soi (Boudreau, 2016 : 95-96) et susciter la réflexion des participants sur ce qui pour eux, constitue des évidences. D'autre part, ne pas être de nationalité suisse nous donne l'occasion de délier les langues sans risque pour les participants d'entrer dans la rivalité Suisse allemande *vs* Suisse romande. Notre nationalité constitue alors un facteur de sécurité qui entraine une dicibilité accrue et permet à nos interlocuteurs de s'exprimer sans crainte de rompre les codes de bienséance. Une occasion d'accéder à des représentations qui resteraient peut-être non dites si nos participants s'adressaient à une Romande (M. Matthey, communication personnelle).

Malgré les précautions observées lors du recueil de données, les corpus récoltés sont à considérer en gardant à l'esprit qu'un certain biais est selon nous inhérent au sujet d'étude et donc présent dès le début. En effet, les personnes ayant une affinité au français et/ou aux Romands/Français sont selon nous plus à même de bien vouloir nous rencontrer que des personnes ne parlant pas cette langue ou n'y attachant pas de valeur particulière. Une neutralisation efficace de cette caractéristique aurait été possible en interrogeant tous les parents d'apprenant, tous les apprenants d'une classe et tous les enseignants de FLE d'une école (ce qui aurait été possible avec le soutien de l'institution). Cela n'a malheureusement, à notre niveau, pas été envisageable étant donné l'échelle de cette recherche, les moyens dont nous disposons mais également puisque les directeurs d'écoles ont tenu à donner à leurs enseignants le choix de participer ou non. Mettons-nous ainsi à la place de nos participants potentiels, la situation nous parait être la suivante : ils sont sollicités pour parler de l'enseignement et du français et nous leur demandons de nous accorder un moment pour nous aider à mener à bien une étude. Il nous semble que la contrepartie qu'ils peuvent tirer de cette entrevue est la satisfaction de rendre service, liée à des valeurs fortes en Suisse alémanique ayant trait au devoir, ou une conversation si possible agréable et/ou intéressante. Il nous parait alors inévitable que les personnes pour qui le français n'évoque pas de sentiments bienveillants, craignent que cette conversation ne soit une expérience déplaisante ou ennuyeuse. Partant, nous avons tenté autant que possible de rendre notre premier contact avec les apprenants et leurs parents aussi neutre que possible, dans le but d'obtenir des échantillons aussi représentatifs que possible et de parer à l'éventualité que le biais initial présumé se vérifie. Cela s'est concrétisé lors du premier

contact avec les parents d'apprenants, déterminant pour l'élaboration de notre échantillon, en faisant de leur enfant le centre d'intérêt qui nous mène à aborder l'apprentissage du français à l'école plutôt que l'inverse. La rencontre des apprenants s'est, elle, organisée autour d'un gouter visant à déformaliser la situation (annoncé lors de la prise de contact) et à s'assurer que les apprenants n'associent pas cette rencontre à une situation d'apprentissage mais à un échange convivial auquel ils avaient d'ailleurs le loisir de participer à plusieurs. Partant, notre perception comme Française ou pour certains Romande, s'intéressant de près à la langue et à son enseignement, pourrait pousser nos participants à une convergence excessive, ne reflétant pas véritablement leurs représentations. Nous avons tenté de contrebalancer ceci par une formulation consciencieuse des questions, quelquefois à dessein provocatrices (le français est-il une langue suisse ?), ce qui nous permet d'espérer des réponses plus authentiques que bienveillantes.

D'autre part, la volonté de s'approcher le plus possible d'une conversation naturelle nous semble inévitablement comporter une problématique. En effet, les participants réalisent à un moment ou à un autre, qu'ils monopolisent la parole si bien qu'ils s'interrompent et demandent au chercheur de partager sa propre opinion. Le risque d'interférer avec le point de vue du participant nous parait significatif, de même que celui de s'écarter de notre guide d'entretien ou d'entrer dans un débat qui ne constitue pas l'objet de l'entretien.

9.2. ÉCHANTILLONS

Dans l'idée de « multiplier les angles d'attaque (Matthey, 2003 : 99) », nous avons tenté d'obtenir des représentations croisées des différents acteurs influant sur la situation pour une perspective plus affinée. Par souci d'homogénéité des échantillons nous avons voulu restreindre notre champ de recherche aux enseignants alémaniques de FLE en milieu scolaire aux cycles primaire et secondaire, de façons à éviter les interférences dans le cas d'enseignants romands ou français ; ceux-ci ne représentent dans les faits qu'une infime minorité dans les écoles auxquelles nous nous intéressons. Les formations que les enseignants ont suivies sont similaires pour chaque cycle en raison des règles strictes du canton de Zurich en matière de recrutement. Les enseignants de primaire ont ainsi été formés à la PHZH (Haute Ecole Pédagogique de Zürich), alors qu'un cursus universitaire est exigé au cycle secondaire. Le Plan étant d'ores et déjà mis en application, tous y ont été formés. Les autres participants apprenants et parents sont considérés dans toute leur diversité, jugée représentative de l'environnement du canton et susceptibles d'influer sur l'enseignement/apprentissage.

Les enseignants ont d'abord été appelés à participer. Deux ont accepté de nous rencontrer, un dans chaque cycle. Ils vont nous permettre d'accéder à leurs convictions en tant qu'enseignants, leurs représentations sur la langue d'enseignement du point de vue de la norme, leurs perceptions du système auquel ils prennent part. L'un exerçant au niveau primaire, l'autre au secondaire, la perspective qu'ils ont de l'enseignement devrait offrir des éléments distincts selon le moment d'apprentissage et permettre d'appréhender une possible évolution d'un cycle à l'autre. D'autre part, nous avons interrogé cinq apprenants issus de deux classes de niveau secondaire (8e classe, quatorze ans environ), au retour d'un voyage scolaire à Genève. Ces apprenants sont issus d'horizons variés, non exclusivement alémaniques. Ce sous-corpus nous permettra de comprendre les représentations du public et peut-être même d'accéder à une phase avant/après, relative au voyage scolaire qui peut avoir modifié leur perception de la langue française, de ses locuteurs ou de l'enseignement dont ils bénéficient. Nous nous intéresserons également aux attentes qu'ils peuvent avoir, relatives à l'enseignement/apprentissage du français et à l'utilité perçue qu'a pour eux cet enseignement.

Enfin, nous avons demandé à des parents d'apprenants de nous rencontrer afin de saisir leurs représentations et leurs attentes de l'enseignement du français suivi par leur enfant. Deux profils différents constituent ce sous-corpus : ceux dont l'enfant a depuis peu commencé à apprendre le français (5e classe) en école primaire sont au nombre de sept et nous éclaireront sur les attentes à priori de l'enseignement en FLE ; une participante dont l'enfant suit des cours de français depuis quatre ans (8e classe, niveau secondaire) nous donnera accès à une vision plus critique de l'enseignement, basée sur son expérience personnelle et familiale. Nous espérons que cet éventail de points de vue nous permettra de saisir une image représentative de la situation, en croisant les informations des divers groupes.

10. ENTRETIENS

10.1. MODALITÉS DE PASSATION

Toutes les interviews ont eu lieu dans la langue de choix des participants, à savoir le suisse allemand ou le haut allemand. Pour notre part, comprenant mais étant dans l'incapacité de parler le dialecte, nous avons communiqué en haut allemand, ce qui a peut-être poussé certains de nos interlocuteurs à utiliser la même langue. Cette modalité est cependant commune au sein de l'école et en région alémanique et ne devrait pas être problématique en ce qui concerne nos trois groupes.

La passation des entretiens s'est effectuée dans des modalités variées, dans des locaux calmes à proximité de l'école. Les entretiens d'enseignants sont demeurés individuels alors que les entretiens avec les apprenants ont eu lieu individuellement ou en binôme, comme suggéré lorsque nous avons sollicité les interviewés. Il nous a semblé que ce choix maximiserait nos chances que les apprenants acceptent de nous rencontrer, et pourrait aussi créer une dynamique intéressante, en permettant potentiellement de confronter les différents points de vue débouchant sur une argumentation plus approfondie. Des modalités similaires ont été choisies pour les entretiens avec les parents, dont deux ont été menés en couple. Proposée à nos participants, cette modalité a aussi pour but de mettre nos interlocuteurs plus à l'aise pour saisir un discours plus critique. Ces interviews en duo ont permis de faire parfois évoluer et de stimuler les échanges, à une exception pour laquelle les points de vue évoqués au sein du binôme sont restés particulièrement convergents. Au total, 12 entretiens ont été réalisés, dont un entretien-test, pour un total de 16 personnes interrogées.

Un enregistrement a été effectué après avoir obtenu l'accord des participants. Quelques instants sont réservés après l'interview, pour le cas où les participants voudraient faire part de leurs remarques ou revenir sur un point d'intérêt. Ces quelques minutes nous semblent être un moment privilégié, où les participants baissent la garde et communiquent plus librement leur point de vue.

10.2. REMARQUES

10.2.1. L'appel à participation

A noter que le premier contact avec l'un des enseignants a été quelque peu brouillé, notre message initial ayant pour but de transmettre le thème global de l'étude sans risquer d'influencer les participants potentiels, est pour lui resté cryptique. Ce message contenait 3 mots-clés, à savoir « représentations », « français standard » et « variété de français ». Comme expliqué par l'enseignant dans les quelques minutes qui ont précédé l'entretien, il semble que la notion de variété en relation avec la langue française ait été la source de cette incompréhension : le français n'étant pas perçu comme lieu de variété, notre participant ne parvenait pas à saisir l'objet de notre recherche. Bien qu'il ait accepté de nous rencontrer, l'approche des répondants potentiels subséquents a été modifiée pour maximiser nos chances d'obtenir des entretiens (ne pas comprendre le sujet de la recherche nous parait en effet constituer un facteur de refus de participer) ; le terme de variété a été effacé pour laisser la place au « français parlé en Suisse romande » et au « français de Paris ».

10.2.2. Les taux de participation

Sollicités par courriel, nous enregistrons un fort taux de participation des parents d'apprenants avec 70% de réponses positives à notre appel. Les enfants des participants sont tous scolarisés dans l'une des trois écoles primaires ou secondaire d'Eglisau, dans le canton de Zurich. Ce taux de participation témoigne selon nous d'un intérêt particulier pour l'enseignement du français et d'un investissement conséquent dans ce qui touche à l'éducation avec peut-être l'intention de faire changer les choses. La facilité avec laquelle nous avons pu obtenir des entretiens avec les parents d'apprenants contraste fortement avec la difficulté que nous avons éprouvée à obtenir des réponses positives de la part des enseignants et dans une moindre mesure avec les apprenants. Nous enregistrons 9% de réponses positives parmi les enseignants des trois écoles participantes contactés via leurs directeurs de manière à obtenir du même coup leur aval. Treize écoles de la région *Zürcher Unterland* ont été contactées. Trois ont accepté de participer, correspondant à 23% de réponses positives. Au sein de ces trois écoles, deux enseignants sur 21 au total (diplômés pour enseigner le FLE, bien que ne pratiquant pas toujours cette spécialité au moment de l'étude) ont accepté de nous rencontrer. Si le motif de refus avancé est souvent le manque de temps, la perception de l'objet d'étude, qui touche un domaine dans lequel les enseignants ressentent une certaine insécurité (Merlo, 2018 : 76), possiblement renforcée par notre perception comme Française, les a peut-être également poussés à refuser de participer. La qualité on ne peut plus restreinte de l'échantillon d'enseignants nous a conduit à l'accepter tel quel, une sélection de profils étant rendue impossible (selon par exemple, le cycle primaire ou secondaire ou le niveau du groupe d'apprenants auxquels ils enseignent, puisque les apprenants sont répartis en trois niveaux distincts au sein d'une même classe ; le niveau A rassemble les élèves les plus à l'aise, le niveau C les plus faibles ; les enseignants se voient attribuer un niveau qui regroupe alors des élèves quelquefois issus de plusieurs classes). Les apprenants, contactés par SMS (message qui a ensuite été relayé sur le groupe de discussion WhatsApp de deux classes) nous permettent d'enregistrer un taux de participation d'environ 10% que nous expliquerons par un faible intérêt à discuter d'une matière scolaire sur leur temps libre.

10.2.3. La langue d'entretien

D'une manière générale, l'implication de plusieurs langues dans une étude comme celle-ci engendre nécessairement des questions liées au choix de langue. On pourrait en effet argumenter que, pour un corpus aussi fidèle que possible au discours des participants, il serait

préférable de procéder aux interviews dans la langue de notre thématique, à savoir le français. Bien que certains participants connaissent très bien le français, il nous a paru important de procéder aux entretiens dans leur langue d'origine, de façon à ce que leur attention ne s'attarde pas sur des questions langagières qui risqueraient de les distraire des objets qui nous intéressent, d'autant plus que nous avions parfois des impératifs de temps à respecter. Les interviewer en français permettrait effectivement de coller au plus près de leur discours, mais avec l'inconvénient de ne pas toujours les laisser exprimer toutes les finesses qu'ils pourraient autrement partager. Mais demander aux participants de nous parler en allemand ou en suisse allemand nous semble surtout un moyen de nous assurer que notre panel ne se compose pas exclusivement de francophiles, nous interdisant l'accès aux non francophones ou a un public de débutants, dont les représentations nous intéressent. Nous avons ainsi choisi de procéder dans la langue que les participants utilisent dans la vie quotidienne. Ces considérations trouvent d'ailleurs une prolongation dans les choix de transcription des interviews.

11. CHOIX ET MODALITÉS DE TRANSCRIPTION/REFORMULATION

Dans l'idée de ne pas faire fuir les participants potentiels qui n'affectionnent pas particulièrement le français, ou qui ne le parlent pas, nous avons déjà mentionné avoir réalisé nos entretiens dans les langues des participants, certains passant d'ailleurs de l'allemand au suisse allemand, une modalité courante dans la région. Ces deux langues sont pour nous secondes, imposant une réflexion sur la langue de transcription :

- Est-il préférable de rédiger toutes les transcriptions en allemand, la langue dite de l'écrit, même pour les entretiens ou bribes d'entretiens en dialecte, conformément à l'usage mais modifiant ainsi le discours de certains participants ?
- Faut-il rester au plus près du discours, en transcrivant aussi le dialecte ?
- Doit-on rédiger les transcriptions en allemand, langue de l'écrit, en indiquant les parties du discours émises en dialecte ?

La première solution, celle que l'usage soutiendrait (le dialecte ne s'écrit pas) nous a semblée trop éloignée de la réalité pour être adoptée dans le cadre d'une recherche. La deuxième proposition supposerait une transcription épineuse et phonétique, qui rendrait son exploitation et sa lecture particulièrement ardues. Si les transcriptions en dialecte existent (M. Matthey, communication personnelle), nous ne pouvons nous permettre l'investissement en temps qu'elles nécessitent, elles nous semblent aussi peu adaptées aux objectifs de cette étude pour laquelle le contenu nous intéresse plus que la forme. Quant à la troisième, elle sous entend une transformation du discours en dialecte pour le traduire en haut allemand qui serait ensuite signalé, mais ne serait pas non plus réellement fidèle à l'original.

D'autre part, devant la nécessité de traduire les extraits choisis par souci de lisibilité dans l'argumentation de notre analyse, une transcription assortie d'une traduction aurait été particulièrement chronophage, nous avons donc opté pour une méthode non conventionnelle qui ne relève pas de la transcription *stricto sensu*, mais consiste en une reformulation des propos par la traduction (M. Matthey, communication personnelle). Les entretiens ou les tronçons d'entretiens en dialecte ou autres langues que l'allemand sont signalés. Si certaines subtilités nous ont probablement échappé, nous avons tenté de compenser par une écoute et une observation attentive de nos interlocuteurs. Nous avons donc tenu à rendre compte des caractéristiques orales-dialogales, en indiquant de manière aussi complète que possible les hésitations, les hausses de ton, les reformulations, les mimiques et tout autre élément susceptibles d'influencer notre compréhension des discours en situation et qui peuvent aussi

passablement moduler l'appréhension des propos des participants. Dans cette perspective et étant donné que nous nous sommes limitée à un enregistrement audio, la reformulation a été effectuée aussi tôt que possible après les entretiens. Les noms utilisés sont fictifs. Par ailleurs, les enregistrements originaux sont mis à disposition sous le lien suivant (noms rendus inaudibles) :

http://www.fotoam.com/CorpusAudioM2/

PARTIE 3 – ANALYSE DES DONNÉES

12. LES REPRÉSENTATIONS

12.1. L'INTÉRÊT DU FRANÇAIS

L'apprentissage du français apparait pour nos trois catégories de participants essentiellement associé au cadre touristique (annexes 5.8, 109 ; 5.6, 134 ; 6.11, 45). Parmi les parents, trois personnes utilisent ou auraient besoin d'utiliser le français au travail (annexes 5.7, 79 ; 5.6, 66 ; 5.5, 125), et quatre considèrent le français comme une nécessité pour entrer dans le monde professionnel (annexes 5.7, 79 ; 5.4, 105 ; 5.6, 66 ; 5.3, 97), même si certains précisent que le domaine professionnel déterminera s'ils en ont réellement besoin. Une participante objecte cependant à l'utilité du français au travail sauf cas exceptionnel (annexe 5.8, 109) et considère son enseignement comme inutile :

> Alors pour moi, je trouve que ce serait préférable de se focaliser essentiellement sur l'anglais, c'est très clair. Ça me semble bien plus important, avec l'anglais tu peux te faire comprendre partout. On devrait se concentrer sur l'anglais parce que, comme je l'ai dit, pourquoi le français à cause des Romands, et pas l'italien ou le rétoromanche, MAIS on ne peut pas apprendre quatre langues, ce n'est pas possible, mais selon moi, ne le prends pas mal, mais on pourrait très bien supprimer le français et se concentrer sur l'anglais, sur une langue que tu peux parler dans le monde entier (annexe 5.8, 12).

Seule une apprenante reconnait l'intérêt du français dans ce cadre (annexe 6.12, 80-81), la perspective du monde du travail semble encore éloignée, bien que les apprenants de notre échantillon entrent dans leur dernière année de cycle secondaire. L'un des enseignants mentionne pourtant que « professionnellement, ça leur ouvre bien sûr un champ incroyable, qu'ils puissent bien parler français et pas seulement l'anglais comme tous les autres (annexe 4.1, 98) » : l'importance de se distinguer est un atout dans le monde du travail où l'anglais règne, le français offre alors un avantage important par rapport à la concurrence, particulièrement dans le contexte de la Suisse aux quatre langues nationales. A la vue des réponses des apprenants sur l'intérêt du français pour leur avenir, nous supposons que la thématique du français au travail n'est pas abordée en classe : la plus-value perçue par les enseignants ne leur est pas transmise.

Pour l'un des parents, le français infère une distinction sociale dans certains contextes, comme celui de New York (annexe 5.5, 146-148) :

> D […] j'ai déjà remarqué, j'étais deux, trois mois à New York, et là-bas j'ai vraiment remarqué que la valeur d'une deuxième langue, et surtout du français, est extrêmement haute aux États Unis, alors

quand tu vas dans un restaurant français et que tu commandes quelque chose en français et ensuite tu ajoutes que tu es Suisse et parles anglais, français et allemand, alors tu es vraiment +

C Le roi (*sourire*)

D Le roi, oui, et j'ai remarqué ça à New York, parce que là-bas c'est moins extrême que chez nous. J'avais fait une formation puis un stage là-bas et, bon j'étais le stagiaire, et quand j'ai été reconnu, le portier s'est levé et m'a ouvert la porte, mon chef qui était noir (*il fait signe que rien ne se passe*) (*rire*), il est resté assis et là j'ai vraiment vu que le français à New York, quand tu peux le parler, tu es dans une sphère sociale très différente.

Selon le contexte, la connaissance de langues étrangères peut gagner en valeur. Quelquefois particulièrement prisée, celle du français est perçue ici comme permettant de bénéficier instantanément d'un statut privilégié et d'accéder à des sphères sociales qui lui resteraient autrement fermées.

12.2. LE FRANÇAIS EN SUISSE ALÉMANIQUE

Bien que n'étant pas en mesure de concurrencer l'anglais, le français reste une langue internationale, qui permet de communiquer dans de nombreux pays et fait partie intégrante des langues suisses pour quatre des parents participants (annexes 5.6, 48, 93 ; 5.7, 73 ; 5.4, 73), deux apprenantes font preuve d'une décentration particulière puisqu'elles précisent même que le français est la langue de tous les lieux où on le parle. Il est donc suisse, français, canadien, africain etc. (annexes 6.10, 35, 37 ; 6.11, 14).

Les deux enseignants interviewés, en contact régulier avec la Suisse romande, s'accordent eux aussi à considérer le français comme une langue suisse (annexes 4.1 : 30 ; 4.2, 46), l'un d'eux précise cependant que ce n'est pas le cas de ses apprenants. Le niveau primaire auquel ce dernier exerce pourrait expliquer cette remarque ; en effet, les apprenants débutants en français, du fait de leur jeune âge (environ 11 ans) n'ont qu'une expérience encore très limitée de cette langue et de la culture suisse romande, il semble alors inévitable d'associer le français ou les francophones à la France. Par contre au cycle secondaire, seule une apprenante sur cinq interviewés, corrobore l'assertion de l'enseignant de primaire et continue de nommer les Suisses romands les « Français » (annexe 6.12, 11), une désignation qui d'ordinaire est plutôt le fait des classes de débutants (annexe 4.2, 46). De nationalité allemande et ayant effectué toute sa scolarité en Suisse (annexe 6.12, 34), le français est pour elle la propriété exclusive de Paris ; elle ajoute ensuite que c'est aussi la langue de France et de ses vacances. Basée sur son expérience touristique et son contact au français en milieu naturel, on peut

supposer que sa réponse aurait été différente si ses parents avaient choisi la Suisse Romande comme destination. Cependant, on retrouve ce point de vue à deux reprises dans le discours des parents, deux des répondants ne parvenant pas à considérer la langue française comme étant suisse :

- La première, de nationalité allemande vivant depuis une douzaine d'années en Suisse alémanique, rejoint le témoignage de notre apprenante allemande puisqu'elle se base sur ses origines « plus orientées vers la France (annexe 5.3, 47) » et son expérience personnelle avec de nombreux séjours touristiques en France, de la famille à Paris et sa méconnaissance de la Romandie pour justifier son rejet du français comme langue helvétique (annexe 5.3, 43).

- Pour la seconde, suisse alémanique ayant toujours vécu entre les cantons de Zurich et d'Argovie, fidèle aux principes démocratiques selon lesquels la majorité doit l'emporter, la langue majoritairement utilisée correspond à la langue du pays (annexe 5.8, 60-69) :

C […] Selon toi, le français, c'est une langue suisse ?
J + non
C Pourquoi ? […]
J (*rire*)
C (*rire*)
J Alors je pense que l'allemand c'est la langue principale +
C Ok
J Oui, l'allemand c'est la langue principale
C De qui est-ce que c'est la langue alors, le français ?
J De la France et l'italien est la langue de l'Italie, et c'est vraiment les plus petites parties où on parle français et italien et rétoromanche, mais la partie principale parle allemand +

L'allemand[1] est donc *la* langue suisse, l'italien *la* langue de l'Italie, le français *la* langue de France, l'anglais *la* langue du Canada, indiquant une grande centralité où les frontières linguistiques et politiques se confondent (*ibid*., 69-77). Ses interventions ponctuées de rires auxquels nous avons fait écho, marquent selon nous la gêne occasionnée par l'affirmation d'un point de vue à la fois provocateur et courageux pour répondre à une question non moins provocatrice de notre part. Ce témoignage est le seul que nous ayons pu recueillir de quelqu'un

[1] La participante mentionne ici le *Dütsch*, qui pourrait laisser croire qu'elle se réfère au suisse allemand, cependant un autre extrait, où elle mentionne spécifiquement des exemples de lexèmes en haut allemand qu'elle qualifie alors de *Dütsch* alors que le reste de son discours est émis en suisse allemand, nous permet d'affirmer que c'est effectivement du *Schweizerhochdeutch* dont il s'agit ici, et non du dialecte (annexe 5.8, 39).

qui n'est ni amateur de langue française, ni particulièrement attaché à une région francophone. Il nous semble ainsi potentiellement refléter le point de vue d'une partie de la population alémanique faiblement représentée dans notre échantillon et qui s'inscrit aussi dans la conception du locuteur natif.

12.3. LE NATIF

Pour évaluer la valeur conférée aux dits « natifs » dans notre panel, nous nous sommes intéressée à deux indicateurs. Pour commencer, nous avons demandé aux apprenants où ils aimeraient aller et aux parents où ils aimeraient envoyer leur enfant pour apprendre le français dans le cadre d'un séjour linguistique. Si les réponses des participants semblent plus variées que ce à quoi nous nous attendions (figure 2), il convient de les placer dans la perspective de leur discours pour en saisir la portée. Parmi les réponses de parents, 3 sont catégoriques et indiquent leur préférence pour la France avec pour argument l'attrait de l'étranger et le désir d'être à la source ou dans le pays supposé d'origine de la langue (annexes 5.3, 83 ; 5.6, 141 ; 5.9, 91). Les deux parents qui se sont positionnés en faveur de la Romandie ont justifié leur choix par un critère de proximité, rechignant à voir leur enfant trop s'éloigner, ou encore par un critère de familiarité avec l'endroit (là où ils sont déjà allés ou connaissent déjà quelqu'un), ces personnes ne se sont donc pas véritablement positionnées pour une variété de langue, mais sur des paramètres externes. On note malgré tout que l'apprentissage du français en Suisse romande ne leur cause aucune contrariété. La langue assez pure et proche du standard que la dernière interviewée prend pour critère de choix inclut la France dans son entièreté et les grandes villes romandes comme Lausanne ou Genève. Les apprenants sont aussi partagés et font preuve d'un grand pragmatisme. Ceux qui préfèrent la France mentionnent des lieux touristiques comme le Mont Saint Michel qui leur est familier, ou une région côtière pour associer l'utile à l'agréable (annexes 6.10, 53 ; 6.12, 89-91). Pour les autres, c'est le Canada qui les attirerait pour pouvoir aussi progresser en anglais, ou le continent africain pour découvrir des cultures nouvelles. L'absence totale de la Romandie dans les représentations des apprenants pourrait s'expliquer par un manque de sensibilisation au fait romand, d'identification de la région et de son individualité, considérée comme territoire étranger par certains apprenants (annexe 6.13, 37, 40) alors que pour les adultes, elle incarne une entité représentée dans les médias et la vie quotidienne, notamment lors des votations. La connexion de la langue française à la Suisse est donc plus évidente pour les parents que pour leurs enfants.

Où aimeriez-vous effectuer un séjour linguistique/ Où aimeriez-vous que votre enfant effectue un séjour linguistique ?				
Destination	**France**	**Suisse romande**	**Où la langue est proche du standard**	**Continents africain/américain**
Parents	3	2	1	
Apprenants	2			2
Total	5	2	1	2

Figure 2. Destination de préférence pour un séjour linguistique (en nombre d'individus)

Dans un deuxième temps, nous avons voulu comprendre les représentations liées à l'enseignant qui enseigne sa langue dite maternelle. Nous avons ainsi demandé aux parents et aux apprenants s'il existe des différences entre l'enseignement du français par un enseignant de langue considérée comme maternelle (LM) et par un enseignant qui enseigne une langue considérée étrangère (figure 3). Au total, 7 participants préfèrent un enseignant qui enseigne sa langue première. Les motifs incluent par 3 reprises des considérations sur l'exactitude de la prononciation et la crainte de la transmission d'un accent (annexes 5.7, 57 ; 5.4, 79) qui se propagerait en fonction du nombre d'élèves/de classes de l'enseignant (annexe 5.5, 104) et semblent au cœur de la distinction entre « bon » et « mauvais » français. Étonnamment, les accents tant appréciés dans les dialectes alémaniques avec l'identification géographique qui s'y attache et que l'on retrouve également dans les français régionaux de Romandie, perdent leur valeur dans le cadre de l'apprentissage du français où ils deviennent pathogènes. La violence de l'idéologie du standard s'immisce ainsi dans cette perception, l'enseignement du FLE n'en restant pas à l'abri. Parmi les autres participants, une apprenante estime qu'un enseignant de LM est l'unique personne véritablement capable d'enseigner la langue (annexe 6.12, 55), faisant écho au commentaire d'une autre panéliste pour qui l'enseignant de LM parviendrait à proposer un accès plus favorable aux apprenants, générant par la suite une attitude positive à la langue (annexe 5.5, 106) qui relève véritablement du défi tant elle est rare et délicate à susciter ; deux parents considèrent qu'avoir un enseignant de LM s'apparente à être placé en immersion dans une région francophone, contribuant à un enseignement plus efficace tel un substitut au séjour linguistique (annexe 5.6, 111, 113, 114) ; un parent se base sur l'expérience de ses deux filles, l'une d'elles ayant reçu un enseignement en anglais d'un enseignant de LM, avec un rapport à la langue bien meilleur que celui que sa sœur entretient avec cette langue, pour affirmer que « c'est un avantage quand l'enseignant a cela dans le sang (annexe 5.5, 99-101, 106) », bien qu'elle concède aussi l'importance d'autres paramètres tels que l'âge ou la formation. Son partenaire admet cependant qu'il est possible d'enseigner de manière

satisfaisante une langue qui n'est pas sa langue maternelle si l'on est particulièrement qualifié (annexe 5.5, 108) :

> Alors dans le sang, il ne faut pas qu'il soit de langue maternelle, mais qu'il ait pris un petit cours en français au niveau B, B1 ou B2 et soit ensuite lâché avec les enfants, je crois que c'est contre productif. Je remarque juste, on a aussi eu anglais, et bon, c'est clair, l'enseignant pouvait écrire sans fautes, mais la prononciation était tellement (*rire*) mauvaise, et on entend encore aujourd'hui certaines choses sur la façon dont il nous a enseigné, c'est, c'est autre chose quand on a l'opportunité, que ce soit avec la musique, que ce soit avec la télé, que ce soit avec l'internet, ou avec des livres audios, de consommer ce langage.

On perçoit cependant ici combien l'enseignement en langue autre que sa langue première est associé à des représentations négatives qui transparaissent dans le choix des mots : non seulement considéré comme inefficace, l'enseignant devient nuisible s'il n'enseigne pas sa langue maternelle, il est assimilé à un prédateur qui se retrouve « lâché » sur les enfants. A l'opposé, une apprenante estime qu'être de LM est un handicap pour l'enseignant qui n'a pas l'expérience de la langue enseignée comme langue étrangère et pour qui l'expliquer serait donc plus ardu (annexe 6.10, 45) alors qu'un parent estime que cela n'apporte aucune plus-value dans les cycles primaire et secondaire où l'enseignant ne bénéficie d'aucune liberté dans l'exercice de son métier (annexe 5.8, 107). L'enseignant de langue suscite donc un faisceau de représentations autour de la qualité de la langue où la prononciation fait l'objet d'une angoisse particulière. Être de langue « maternelle » est considéré par une très large majorité, comme une plus-value, quelquefois même jugé indispensable pour un enseignement de qualité dont il est le gage absolu, y compris par les répondants eux-mêmes sensibilisés à la variation (annexes 5.4, 53 ; 5.5, 54, 64 ; 5.6, 95 ; 5.7, 25).

En classe de FLE, un enseignant qui enseigne sa langue maternelle est :				
	Indispensable			**Pas nécessaire/souhaitable**
Motif	Exactitude de la prononciation	Exactitude de l'accent	Enseignement plus efficace	
Parents	2	1	3	1
Apprenants	1			1
Total	3	1	3	2

Figure 3. Représentations de l'enseignant qui enseigne sa « langue maternelle » (en nombre d'individus)

13. L'ÉCOLE

13.1. OBJECTIFS DES ENSEIGNANTS

Les objectifs principaux annoncés par les deux enseignants interrogés divergent de façon significative. Au niveau secondaire avec des apprenants considérés comme faibles en français et dont les représentations de la langue sont déjà formées, priorité aux méta-objectifs : le français étant une langue suisse, il est attendu de l'enseigner à l'école où il servira de tremplin pour mieux appréhender l'allemand et facilitera les relations avec les francophones de Suisse en évitant l' « arrogance » attachée à la connaissance d'une langue unique (annexe 4.1, 41, 61, 87), si tant est que les apprenants gagnent suffisamment d'assurance pour pouvoir/vouloir l'utiliser. Pour l'autre enseignant qui a le privilège d'initier les apprenants au français, dont les représentations de la langue sont encore floues, les objectifs sont d'ordre pragmatique : il s'agit de rendre la langue « cool » pour une attitude positive au français via l'humour et l'utilisation de registres variés, de motiver les apprenants en créant des ponts avec la Suisse romande, de leur donner les moyens d'« improviser » pour qu'ils parlent une langue adaptée en situation, en sachant choisir par exemple entre le vouvoiement et le tutoiement (annexe 4.2, 74, 114). Les deux années d'enseignement de français qu'il prodigue à ses apprenants gravitent autour du séjour linguistique dont il se fait une spécialité et qui constitue l'élément fondateur de la motivation des apprenants dans l'appropriation de la langue et par conséquent contribue aussi à préserver sa propre motivation en tant que formateur, instaurant ainsi un cercle vertueux. Partant, il transpose les objectifs de la Confédération, qui se matérialisent par un financement à 100 % du séjour par les différentes instances concernées (annexe 4.2, 14, 52).

13.2. LA VARIATION EN CLASSE

La variation, considérée par l'enseignant comme pertinente essentiellement aux niveaux avancés (annexe 4.1, 145, 149) ne figure qu'à titre exceptionnel dans le manuel Envol de secondaire. Au primaire, elle est traitée notamment dans l'apprentissage des nombres (annexe 4.1, 77, 79 ; annexe 10), les apprenants ne sont toutefois pas libres d'utiliser les deux variétés comme bon leur semble puisque c'est la version standard qui est attendue (annexe 4.2, 136) : « on ne fait pas *septante, nonante* (*français*), pour nous ça n'existe pas (annexe 4.2, 6) ». Dès lors, il semble difficile voire impossible pour les élèves d'accorder une valeur équivalente au standard et à la variété. Cependant, la variation trouve parfois sa place en classe au niveau phonético-prosodique via un jeu sur l'accent des banlieues (annexe 4.2, 74) ou de manière plus permanente et moins intentionnelle, par la transmission de l'accent romand (annexe 4.1, 69).

En outre, l'incapacité à percevoir la variation phonético-prosodique côté enseignant ou côté apprenant est un argument qui vient étonnamment justifier de les tenir à l'écart de la classe de FLE comme élément non enseignable, y compris pour le corps enseignant (annexes 4.1, 151 ; 5.3, 39)[1]. Sensibiliser les apprenants impliquerait cependant que l'enseignant lui-même puisse aussi entendre ce type de variation à laquelle l'un d'eux reste insensible (annexe 4.2, 20). Les techniques utilisées pour introduire de nouveaux sons tels que les nasales (annexes 6.11, 21 ; 5.7, 83) ne sont pas envisagées pour aborder la variation phonético-prosodique jugée triviale. L'éventualité que les apprenants soient confrontés à autre chose que le français romand est estimée comme faible (annexe 4.1, 69) et vient conforter l'exclusion de la variation phonique de l'enseignement. Cette conception de l'enseignement de la langue qui doit rester standard, apparait en contradiction avec l'intérêt intrinsèque de l'apprentissage d'une langue, à savoir : communiquer, mais aussi en contradiction avec les objectifs de l'enseignant qui, pour éviter l'arrogance de ne connaitre qu'une langue, donne cependant aux apprenants les moyens de ne connaitre qu'un mode d'actualisation de celle-ci, limitant drastiquement leur(s) compétence(s) de compréhension et/ou d'interaction en situation. Une stratégie qui vient en outre s'opposer aux représentations des élèves qui semblent peu tournés vers la Romandie (annexes 6.10, 53 ; 6.12, 89-91 ; 6.13, 135, 136, figure 2).

Au niveau lexical, la variation est mobilisée pour éveiller l'intérêt des apprenants, leur donner le plaisir de la langue et les amuser (annexes 4,1, 69 ; 4.2, 10, 104). Elle est cependant considérée comme inappropriée pour les apprenants les plus faibles en 4e année d'apprentissage bien que leur enseignant l'ait mobilisée occasionnellement par le passé avec des groupes de niveau A (le plus avancé) et malgré l'intérêt ouvertement communiqué des apprenants à leur enseignante pour une chanson exemplifiant la variation (annexe 4.1, 71, 77).

13.3. TRAITEMENT DU LEXIQUE

L'assimilation du lexique est considérée comme particulièrement problématique selon plusieurs parents qui se plaignent de la charge de travail des apprenants pour apprendre le vocabulaire de base considéré comme ennuyeux (annexes 5.3, 65 ; 5.8, 39 ; 5.4, 65 ; 5.4, 65) et dont les thèmes sont parfois jugés inadaptés, abstraits ou sans lien avec le quotidien (annexes 5.8, 35 ; 5.3, 91). Le problème de la durabilité de la mise en mémoire du vocabulaire est soulevé par une apprenante, qui a réalisé que les mots lui manquaient lorsqu'elle a dû interviewer des

[1] Une conception qui rappelle les représentations du suisse allemand, souvent considéré comme héréditaire et transmissible au sein des familles, mais donc aussi une langue qui ne peut s'apprendre.

Genevois. Estimant que l'on apprend seulement « pour avoir une bonne note, pas pour que ça reste en tête (annexe 6.12, 13) », on comprend qu'une technique différente serait sans doute mobilisée si elle voulait retenir ce vocabulaire sur le long terme. Ce désintérêt pour l'apprentissage du vocabulaire pourrait être une conséquence de la représentation de la langue de la classe qui pour certains ne reflète pas le « haut français », le vrai français utilisé par les francophones (annexes 4.1, 133 ; 6.13, 60). Une autre apprenante partage d'ailleurs la réflexion suivante sur ce qu'elle apprend en classe :

> C […] Qu'est-ce que tu penses que tu apprends en ce moment : le français de France, de Suisse, celui des jeunes, qu'est-ce que c'est ?
> E Je crois que ce n'est pas du français de France ni de Suisse, c'est le français du LIVRE, si ça fait sens +

Le français de la classe devient une variété à part entière, ancrée dans le contexte unique de la classe, déconnectée du monde extérieur, sans populations locutrices externes à la classe, ni zone géographique correspondante. La langue est fictive et sans ancrage communicationnel : une langue inutile qui ne peut sortir des murs de l'école.

13.4. DIFFICULTÉ DE LA LANGUE

Parmi les 8 parents participants, on compte 5 francophiles (annexes 5.3, 39 ; 5.5, 31 ; 5.7, 21 ; 5.4, 17) dont une Allemande et 4 Suisses dont 2 italophones ; 2 Suisses alémaniques qui sont relativement neutres dans leur rapport au français et aux régions francophones (annexe 5.6, 53, 48) ; 1 Suisse alémanique dont l'attitude face au français est relativement neutre mais dont les représentations de la Romandie semblent particulièrement hostiles (annexe 5.8, 13, 21, 115). Dans cet échantillon, 6 participants perçoivent le français comme une langue difficile en s'appuyant sur leur expérience personnelle, ou sur leur perception de celle de leur enfant. Quelquefois considérée difficile en comparaison avec l'anglais (annexe 5.4, 55), l'apprentissage du vocabulaire pour les débutants étant quelquefois vécu comme rébarbatif donc difficile même si la difficulté semble ici relever de la relation parent/enfant et/ou d'un manque de motivation plutôt que de la tâche à proprement parler (annexes 5.4, 63 ; 5.3, 39 ; 5.4, 63). Difficile également du point de vue phonétique avec de nouveaux sons (annexe 5.7, 81, 83), rappelant parfois une expérience personnelle désagréable (annexe 5.8, 13, 37) qui semble ensuite transférée sur la perception de l'expérience de son fils (annexe 5.8, 51) dont les bons résultats en classe ne paraissent pas encourager cette mère à remettre en question sa

perception de l'enseignement du français à l'école. La difficulté transparait à travers l'auto évaluation chez deux des participants qui mentionnent l'un une fois, l'autre à cinq reprises, combien leur français est « mauvais », laissant supposer des efforts restés vains et un rapport épineux avec la langue (annexe 5.6, 28, 30, 48, 72, 74, 101). Notons que l'italien, perçu comme une référence, un soutien par les deux participantes italophones lors de leur propre apprentissage (annexes 5.4, 17 ; 5.7, 41), ne contribue pas à éloigner l'idée de difficulté lorsqu'on traite de l'apprentissage de leurs enfants (annexes 5.7, 81; 5.4, 63) pourtant eux aussi italophones.

13.5. INFLUENCES FAMILIALES

Pour l'un des enseignants interviewés, la mauvaise image du français et la répercussion des représentations des parents sur l'enseignement du français en classe est une évidence, « une certaine répulsion » qu'ils éprouvent se traduisant ensuite en classe par un manque de motivation (annexe 4.1, 185, 201), beaucoup pensant que « c'est certainement difficile, les élèves ne trouvent ça certainement pas cool (*ibid*., 181) », le considérant comme dépassé (l'anglais serait préférable), ou enseigné trop tôt (*ibid*., 193). En conséquence, arrivés en troisième et dernière année de cycle secondaire, quand le français devient électif pour les niveaux B et C tous les apprenants choisissent d'arrêter de l'étudier, à l'exception de ceux qui connaissent déjà une autre langue romane (*ibid*., 251). D'ailleurs l'une des participantes remarque aussi l'influence de la fratrie sur l'apprenant, particulièrement des ainés qui peuvent agir comme démotivateurs sur les débutants, avant même que ceux-ci aient vraiment encore fait l'expérience de la langue (annexe 5.3, 77) :

> Enea a eu beaucoup plus de mal et n'a toujours pas beaucoup d'expérience, mais Leo est studieux, alors tout passe par le travail et c'est bien ça actuellement, mais Enea a bien sûr un handicap supplémentaire puisqu'il est le plus grand, il pense beurk, le français, et c'est pour ça que lui [Leo] il pense aussi beurk (*rire*), c'est comme ça.

A l'opposé, l'un des parents exprime l'effet catalyseur des interactions sur l'attitude de l'apprenant face à la langue lors d'un voyage familial en France (annexe 5.5, 165) :

> D Et là, c'est une bonne entrée, et ça leur fait plaisir quand un petit enfant demande *une boule caramel, s'il vous plait* (*français*) ils fondent et les enfants sont ravis de savoir dire tout seuls quelle glace ils veulent […]

F Avec Tina, le mieux c'était qu'elle était tellement fière et elle l'a raconté à l'école enfantine et ensuite quand elle a dû aller chez le logopédiste, la maitresse pensait qu'elle avait aussi un contexte francophone puisqu'elle assurait qu'elle savait parler français (*sourire*)

La petite fille qui parvient à se faire comprendre et amène son interlocuteur à agir comme prévu, retourne à la maternelle et raconte qu'elle parle français, ce dont elle est persuadée alors qu'elle n'en connait qu'une phrase. La capacité des parents à agir positivement sur l'attitude de leur enfant est particulièrement puissante, la charge motivationnelle et *l'empowerment* que suscite cet épisode, certainement déterminants pour la suite de l'apprentissage de l'enfant qui a conscience de pouvoir.

13.6. LE POUVOIR DE PARLER

Tous panels confondus, l'oralité occupe une place de choix dans les représentations de l'enseignement du FLE pour acquérir des compétences communicatives mobilisables dès le niveau débutant, donner l'envie d'apprendre (annexes 5.5, 79 ; 5.6, 134 ; 5.3, 73 ; 6.12, 41 ; 6.13, 62) et rendre la langue attrayante en observant l'effet qu'elle produit sur l'interlocuteur (annexe 5.5, 164-165). S'entrainer à parler la langue tient aussi les inhibitions à distance (annexes 5.4, 83, 93 ; 5.5, 87-90 ; 5.6, 135) en accoutumant les apprenants à prononcer les nouveaux mots, à produire les nouveaux sons pour se familiariser avec eux alors qu'ils ne sont pas encore nécessairement chargés de sens, contribuant à banaliser l'utilisation de la langue étrangère. L'activité apporte également une dimension ludique à l'apprentissage (annexes 5.3, 75 ; 5.5, 191) y compris pour des apprenants se considérant comme faibles en français (annexe 6.12, 41) qui se réjouissent de pouvoir échapper un temps à la théorie et expérimenter avec ce qu'ils savent. Pour l'enseignant, l'exploitation de prononciations calquées sur l'allemand, les jeux de mots ou le langage familier voire vulgaire offrent des moments qui favorisent la motivation du groupe pour l'apprentissage (annexes 4.2, 80 ; 4.1, 129-131). Un parent estime d'ailleurs qu'il est bon de « consommer la langue (annexe 5.5, 108) » tel un produit marchand, qui suppose d'y trouver du plaisir en profitant de l'offre musicale à disposition, de l'internet et autre médias.

Pour les privilégiés, l'oral prend la forme d'une activité en contexte naturel lors d'un séjour linguistique organisé en collaboration avec une classe de Suisse romande par leur enseignant (annexe 4.2, 14) :

> Alors quand tu dois faire des sushis, que toi tu ne parles que le français et pas l'allemand, alors, on doit parler ensemble d'une façon ou d'une autre. L'autre doit savoir ce qu'il doit faire. Il est possible que je me mette à parler en allemand, et toi en français ou, en règle générale, ils le font souvent dans l'autre sens, ils vont vers l'autre, donc ils commencent en français et les autres, ils s'aident mutuellement. Et comme ça, ils apprennent à travailler en petits ateliers, et tout est possible.

Celui-ci parvient à « faire naitre l'étincelle (annexe 5.4, 83) » chez ses apprenants à travers ce séjour préparé en amont avec les apprenants. Selon lui, la représentation positive de la langue est durable et les effets de ce séjour se font ressentir jusqu'en dernière année de cycle secondaire (annexe 4.2, 104), ce que confirme une apprenante de notre panel (annexe 6.13, 117) :

> Je trouve que ce serait important d'avoir un contact avec une école en Suisse romande et d'échanger nos numéros avec les élèves pour, alors ma sœur a fait un voyage avec l'école, ils étaient pendant deux jours à l'école et ont ensuite beaucoup échangé et ils sont encore en contact aujourd'hui. Je trouve que c'est autre chose, parce qu'on regarde les cours qui sont de A à Z en français, pas juste une heure de français, et ils peuvent communiquer et apprendre, et les autres apprennent l'allemand, c'est aussi spécial pour eux. C'est un avantage énorme quand on apprend entre amis.

La sœur de l'apprenante étant scolarisée dans le même village et cet enseignant étant le seul à y organiser de tels séjours, on peut supposer sans prendre de risque qu'elle a eu pour instituteur notre participant. L'ainée des deux jeunes filles contamine sa sœur en lui communiquant son enthousiasme à l'égard du français et la plus jeune parait regretter de ne pas avoir eu l'occasion d'effectuer un tel séjour pour tisser des liens avec des jeunes de son âge en Romandie - alors qu'elle revient tout juste d'un séjour d'une semaine à Genève mais lors duquel les élèves n'ont eu qu'un contact très limité avec le français et la population locale - les repas étaient emportés pour minimiser les dépenses (annexe 6.12, 11) et les visites étaient en allemand (annexe 6.11, 49). Hormis une activité organisée où les élèves devaient interviewer des locaux, l'interaction avec la population a été réduite au strict minimum (annexe 6.11, 51). Les objectifs de ce séjour, effectué en fin d'année scolaire et vécu comme une réussite par tous les apprenants interrogés sont assurément différents de ceux de l'enseignant de primaire mais laissent penser à une occasion manquée, certains apprenants semblant être restés sur leur faim quant à l'expérience de la langue (annexes 6.12, 11, 15 ; 6.11, 49, 51).

La dynamique que l'enseignant de primaire réussit à déclencher grâce au séjour linguistique et l'occasion qu'il offre d'utiliser la langue hors de la classe, semble ainsi relever de l'exception. En effet, malgré des résultats remarquables et une motivation particulièrement forte de ses apprenants (annexe 4.2, 54), il avoue rencontrer une grande résistance de la part de

ses collègues enseignants qui rechignent à adopter la démarche, la charge de travail impliquée étant selon lui rédhibitoire (*ibid*., 58, 60-62). Pourtant l'annonce des objectifs de l'enseignante de secondaire indique combien la frustration peut être forte face aux représentations des élèves (annexe 4.1, 87-89) :

> L'objectif principal pour moi, quand j'enseigne au niveau trois, qu'ils n'aient pas+, au cas où ils ont une répulsion pour cette matière, de l'atténuer, ou de la faire disparaitre + […] Ou, si ce n'est pas déjà le cas, de susciter une espèce de sympathie pour le français. C'est ça en fait, mon objectif principal […]. Et que ça ne soit pas ouh, hi, ou beurk, voilà. C'est l'objectif principal.

Au niveau le plus faible, il ne s'agit plus d'enseigner la langue - elle admet d'office que les représentations du français sont catastrophiques - mais strictement d'agir sur leur attitude face au français. Elle confirme aussi que la motivation des enseignants est souvent problématique, particulièrement quand ces derniers sont contraints d'enseigner une matière dans laquelle ils ne se sentent pas réellement compétents (annexe 4.1, 195).

14. LA VARIATION

14.1. CONSCIENCE, PERCEPTION, IDENTIFICATION

Nos participants se divisent en deux catégories : d'un côté ceux qui ont conscience de la variation phonético-prosodique en français et en ont fait l'expérience, de l'autre ceux qui ne la (re)connaissent ni ne l'entendent. L'enseignante interviewée note à ce sujet la dimension affective que peut avoir l'accent que l'on adopte (annexe 4.1, 69) :

> Je crois que, étant donné que je suis toujours plus ou moins en Romandie et + que j'ai une affection pour cette région, je pense que je reprends la tonalité de la langue de là-bas. Comme je n'ai jamais été à Paris, enfin je suis déjà allée à Paris, mais seulement comme touriste, alors je ne pourrais pas apprendre avec ce tempo, ou cette dureté, et je pense que je transmets probablement le *romand* (*français*).

Par analogie avec la diglossie alémanique, la variation en français est parfois considérée comme une donnée incontournable de la langue (annexe 5.4, 53) qui peut constituer des dialectes (annexe 5.6, 95). Les références au binôme langue haute/dialecte relatif au français, se retrouvent alors de manière répétitive dans nos entretiens, tous échantillons confondus (annexes 4.2, 142 ; 4.3, 35, 39 ; 5.5, 52, 54 ; 5.6, 95 ; 5.7, 25 ; 6.12, 27). Si la langue haute parait correspondre à la langue standard, le « dialecte » nous semble recouvrir essentiellement la dimension phonétique des variétés de langue (annexes 4.3, 35 ; 5.5, 52, 54), mais parfois aussi le concept de variétés lui-même[1] (annexes 4.2, 142 ; 6.13, 75). Le rapprochement des représentations du français de celles des langues de Suisse alémanique a pour conséquence un transfert de la problématique de l'intercompréhension, une participante estimant qu'il doit être difficile pour un Romand de se faire comprendre en France (annexe 5.6, 95). S'ensuit également un transfert d'une caractéristique chère aux Alémaniques, à savoir pouvoir identifier l'origine géographique d'un interlocuteur grâce à son dialecte (annexes 4.1, 143 ; 5.3, 39) et qui favorise l'accès à l'altérité (annexe 5.4, 83) :

> Oui, je crois que la langue maternelle est importante, si ce n'est pour pouvoir entendre plus tard quand une autre personne vient d'une autre langue maternelle, vous voyez ce que je veux dire ? De pouvoir classer les accents.

Plus problématique, qualifier la variété de « dialecte » en référence au suisse allemand infère son identification à une langue basse, qui n'a pas sa place à l'écrit (annexe 4.2, 142) et pourrait venir conforter l'exclusion des variétés de la classe de FLE.

[1] Après quelques entretiens, nous avons d'ailleurs adopté le terme de dialecte qui paraissait correspondre à nos référents et en faciliter l'appréhension par les répondants.

La perception ou l'absence de perception des variétés semble en outre indépendante du niveau de langue que les personnes estiment avoir en français, ainsi sur deux participantes qui ne parlent plus du tout le français, mais le comprennent encore, l'une remarque que la prononciation est variable en France et en Romandie ; la seconde ne perçoit aucune différence entre le français du pays marseillais et la Romandie (annexes 5.3, 35 ; 5.8, 30), comme c'est également le cas de l'instituteur (annexe 4.2, 20) :

> Oui, il n'y a pas de différence, alors je trouve que les enfants de Salvan parlent exactement de la même façon que les enfants XX alors en France. Cet accent, cet ancien patois, seulement les très âgés le connaissent, les jeunes ne le parlent plus.

L'accent romand se confond avec le patois, or les patois romands étant quasi disparus, l'existence de la variation phonético-prosodique est rendue impossible. Cet instituteur oppose d'ailleurs la fixité des Français - à la vue des exemples proposés, cette catégorie devrait en fait aussi inclure les Romands[1] - à la flexibilité alémanique en matière de compréhension orale. Une opposition qui relève selon nous de sa perception de la présence de variation phonétique (comme dans les dialectes alémaniques) ou de son absence (dans le français) - indiquant combien il est difficile de se faire comprendre en France si la prononciation n'est pas exacte (annexe 4.2, 80-82) :

> […] je leur enseigne volontiers pour qu'ils remarquent que ahah […] on n'est pas comme les Français, on est flexibles. Alors, on est relativement habitué avec les dialectes que ça sonne quelquefois autrement. Quand on ne prononce pas bien en France, ils ont du mal à comprendre, et ça, j'essaie de leur montrer.

Remarquons que la France comme la Romandie sont globalement perçues comme des ensembles résolument homogènes bien que le répondant soit particulièrement familier avec les deux entités.

Chez les apprenants, la perception de la variation s'attache au style perçu du discours, de l'argot au plus formel. C'est ainsi que le français de Paris se trouve associé à la jeunesse et à l'argot alors que le français de Bretagne est jugé différent et attribué à une population âgée (annexe 6.11, 41). Une autre apprenante observe que, lors de son séjour à Genève, anciens et jeunes n'utilisaient pas le même français, les anciens parlant « un meilleur français » que les jeunes qui utilisent l'argot (annexe 6.12, 27), engageant d'office un jugement de valeur sur la

[1] Pour illustrer son propos, il mentionne l'exemple de la prononciation de « salut » : « alors quand tu dis *salut* (*français*) ou *salaud* (*français*), c'est une différence énorme (annexe 4.2, 80) ».

langue, basé sur l'âge des locuteurs. Il nous semble inévitable qu'au niveau A2 où se situent actuellement les apprenants interrogés, l'appréhension des discours ne peut se faire que de manière très approximative, les indices contextuels, phonétiques, prosodiques et la gestuelle/mimique sont selon nous essentiellement mobilisés pour former leur opinion, sans appui sur les indices grammaticaux, syntaxiques ou lexicaux ; si bien que la connaissance lacunaire de la langue des apprenants combinées à la variation phonétique du discours de leurs interlocuteurs pourraient expliquer les écarts remarqués. Si les langages familier et jeune ne bénéficient pas d'une grande valeur pour un enseignant et pour les parents, il séduit pourtant les jeunes, eux-mêmes désireux de pouvoir échanger avec des personnes de leur âge (annexes 6.12, 97, 6.13, 117).

14.2. LANGAGES JEUNE, FAMILIER, ARGOT, VERLAN

Nos deux enseignants indiquent l'intérêt particulier des apprenants pour la variété lexicale, qui confère une forte valeur ludique à l'enseignement (annexes 4.1, 129, 131,133 ; 4.2, 74, 80, 86-90). Les variétés sont considérées comme le langage « vrai » par les jeunes alémaniques (annexe 4.1, 133) qui l'associent à la langue jugée d'origine, à la langue de la rue ou à celle de l'interaction. L'enseignante reconnait aussi l'importance de les connaitre (*ibid*., 137) :

> […] Alors, quand on connait euh seulement des points très précis euh qu'on ne parle que joliment et qu'on arrive en France, on se fait remarquer, non ? Alors je dois aussi le comprendre, quand on m'insulte ou qu'on me dit de mauvais mots. On doit aussi pouvoir identifier ça, non ?

Inclure ces variations à l'enseignement de FLE lui semble malgré tout peu opportun, particulièrement avec des apprenants du niveau le plus faible, la dimension ludique et dynamisante qu'elle pourrait avoir sur la classe étant éludée. Après avoir proposé d'étudier une chanson en classe, mal acceptée par les apprenants[1], l'enseignante sollicite leurs propositions (annexe 4.1, 233) :

> Alors ils ont dit qu'ils écoutaient aussi de la musique française et ils m'ont donné un titre ou un chanteur, et là, j'ai dû simplement dire, désolée + c'est à nouveau presque, alors il y a naturellement c'est du français, mais c'est du français de la banlieue banlieue banlieue banlieue d'Afrique, non (*en tapant sur la*

[1] « Je ne parle pas français » interprétée par Namika, 2018, https://www.youtube.com/watch?v=103bx_Waacc

table) ? […] Donc je leur ai dit, désolée je ne peux pas chanter ça avec vous, c'est cette langue, la langue du tiroir du bas, ça ne va pas.

Étonnamment, la chanson proposée est refusée avec véhémence non parce que le thème est inadapté, ni parce que les paroles sont offensives ou vulgaires mais sur la base exclusive de la forme. La langue est rejetée comme non représentative du français de l'école et contenant trop d'alternance codique (annexe 4.1, 233). On apprend ainsi que le langage de la banlieue, et particulièrement celui d'une banlieue hors de France est inadmissible en classe. Notons que les apprenants considérés comme faibles en français sont au fait de certains éléments culturels francophones : ils connaissent la scène musicale et des artistes qui pourraient peut-être constituer des accès privilégiés à la langue pour ce public.

La puissance séductrice de l'argot ou du langage vulgaire est aussi bien connue de l'instituteur interviewé, qui en mobilise quelques éléments choisis comme tremplin pour éveiller l'intérêt des débutants, aux côtés du verlan (annexe 4.2, 74, 86, 94). En immersion dans un groupe de jeunes, un parent a acquis de nouvelles compétences qu'il mobilise ensuite dans le contexte d'une école zurichoise (annexe 5.5, 64-66) :

D Oui, en Romandie, j'y étais avec un groupe de jeunes, et quand j'ai utilisé certains des mots ensuite à l'école à Zurich, ils m'ont regardé et ils ont trouvé + (*rire*)

C (*rire*) ça ne correspondait plus ?

D Oui, on peut dire que c'est du langage familier, mais eux, ils donnent de l'importance à un langage soigné, une langue haute, mais naturellement avec le temps, un mélange se crée.

On lui signifie rapidement l'inadéquation de son choix langagier. Le transfert de la variation au contexte éducatif est un échec là où un langage plus soigné est attendu. Pour ce participant, le lexique est aussi révélateur de la strate sociale à laquelle on appartient, il peut indiquer « la région de résidence ou l'état de mon compte en banque (annexe 5.5, 144, 155). »

14.3. RÉSISTANCES ET MOTIVATIONS

Dans le manuel du niveau primaire, la mise en page présente le standard de manière centrale, la variation figurant en marge lorsqu'elle est abordée (annexe 10). On comprend implicitement qu'elle n'a qu'une valeur marginale, ce qui contribue à en minimiser l'importance (annexe 4.2, 6). L'enseignante confirme d'ailleurs que la variation est un bonus, un élément que l'on traite occasionnellement, qui ne figure pas dans le manuel Envol de sa classe (annexe 4.1, 117-126, 243). Mais surtout le traitement de la variété en classe est indexé

sur l'exposition de l'enseignante au langage naturel ou pseudo naturel comme après avoir fait un voyage, ou vu un film qui permet de rafraichir/renouveler sa pratique (*ibid.*), un élément donc exceptionnellement incorporé au cours de FLE. Les représentations de l'enseignante s'appuient sur son expérience d'apprentissage personnelle où la variété n'a commencé à être traitée qu'au niveau universitaire et sur l'improbabilité que ses apprenants entrent en contact avec des francophones hors de Suisse, qui justifie aujourd'hui son absence en classe (annexe 4.1, 141) :

> Avec le québécois, ces régions et ces accents, et je suis quelqu'un qui aime les langues, mais tout le monde n'est pas comme ça, non ? Ce n'est pas le cas normal alors je ne crois pas qu'un ou une élève de secondaire soit prêt à différencier ah, ça c'est la région de Marseille, et lui vient de Bretagne, lui de Neuchâtel. Je ne crois pas qu'ils doivent savoir faire ça (*ibid.*, 143).

Une perception en inadéquation avec les objectifs annoncés, à savoir « comprendre », « répondre » et « se débrouiller » (*ibid*., 145). L'enseignante transmet « le cas normal », la normalité étant représentée par la langue standard, la variation diatopique dont « ils s'aperçoivent quand ils voyagent (*ibid*.) » étant à nouveau tenue à l'écart. La représentativité du « cas normal » enseigné pour se préparer à « se débrouiller » est questionnable puisque savoir se débrouiller suppose une certaine exposition à une variété de situations. A la vue des difficultés que peut engendrer un manque d'exposition aux variétés, comme exprimé par l'un des parents dans le contexte anglophone (annexe 6.4, 59), cela soulève à nouveau la question de *l'empowerment* des élèves qui ne disposent pas des clés, du pouvoir-comprendre en situation de compréhension ou d'interaction à l'oral : tenter d'acquérir la langue au rythme des cours, apprendre la grammaire, le vocabulaire, subir des évaluations régulières plusieurs années durant, pour n'être pas en capacité de réinvestir les connaissances acquises en situation naturelle risque à notre sens de miner la volonté d'apprendre des apprenants et de dégrader leurs représentations de la langue, avec au niveau macro un impact sur les relations inter régionales en Suisse.

La didactisation de la variation lexicale est redoutée à la fois par les parents et par l'enseignante avec qui nous nous sommes entretenue. Assimilée à la nouveauté, elle n'est pas perçue comme incarnant la langue, mais comme un élément qui vient supplémenter le standard et ne peut en aucun cas le remplacer (annexes 4.1, 123 ; 5.3, 39 ; 5.5, 76). Elle suppose alors une charge de travail supplémentaire qui s'ajoute au vocabulaire standard déjà à apprendre et qui deviendrait ingérable (annexes 5.3, 39, 73 ; 5.8, 106 ; 4.1, 215), cautionnant l'apprentissage

exclusif du standard (annexe 4.1, 243). Jugée impropre à représenter le français, la variation ne peut opérer seule, elle doit systématiquement s'accompagner de son tuteur standard.

L'importance du langage familier avec ses effets motivants, n'apparait qu'une fois dans le discours des parents (annexe 5.5, 70) qui pour la majorité s'accordent à penser que le standard, la langue formelle pure ou encore la base sont préférables en début d'apprentissage (annexe 5.5, 76 ; 5.3, 89 ; 5.7, 43, 5.4, 103 ; 5.6, 139), craignant d'introduire plus encore de complexité dans un apprentissage déjà jugé difficile. L'intégration de variétés de français en classe, identifiées aux langues basses, n'est alors « pas absolument nécessaire » (annexe 5.5, 133). La conviction que celles-ci devraient être réservées aux personnes qui s'intéressent à la langue est partagée (annexes 4.1, 151 ; 5.5, 76 ; 5.8, 45), elle sous-entend d'intervenir à des niveaux avancés pour des personnes qui font le choix d'étudier « les finesses » de la langue (annexe 4.1, 71). L'âge et le niveau sont considérés comme des remparts à l'accessibilité de la variation (annexes 4.1, 150 ; 5.5, 68 ; 5.8, 44, 45), bien que plusieurs participants s'accordent à dire qu'elle donne aussi de l'intérêt à la langue et possède un effet motivant comme nous l'avons vu. Pourtant dans l'enseignement de l'anglais dont bénéficient ces mêmes apprenants, les variétés sont bien traitées en classe, y compris au cycle primaire. Les apprenants sont exposés aux anglais américain, britannique et australien sans que quiconque ne s'en soucie (annexes 4.1, 77 ; 5.3, 39 ; 5.6, 91 ; 6.10, 49). On observe alors deux types de représentations des variétés de langues : neutres ou bienveillantes pour l'anglais ; pour le français, teintées de méfiance quant à leur valeur et associées à un critère de difficulté qui demeure absent du discours de nos participants dans le cas de l'anglais. Grâce au séjour linguistique qu'il organise et au contact qu'il impose à ses apprenants avec les enfants romands, l'instituteur exploite la variation sous des formes diverses, avec des interactions directes entre apprenants alémaniques et romands en ateliers ou lors de discussions, alternés avec des enseignements plus classiques, mais l'idée de difficulté en reste éloignée puisque l'exposition à cette diversité de faires, de dires et de rencontres dynamise l'enseignement et motive la classe. Le français n'est plus seulement une matière scolaire (annexe 4.2, 118), il se mue en véritable outil de communication, mobilisable dans la vie « c'est en fait pour ça que les enfants aiment le français, c'est parce qu'on fait ce séjour (annexe 4.2, 54) ».

CONCLUSION

Nous avons passé en revue les perspectives de trois groupes dont les représentations se rencontrent, divergent ou se confrontent autour de l'enseignement du FLE à l'école obligatoire. Malgré des échantillons en grande partie constitués d'amateurs de français ou des régions francophones, la langue française est toujours jugée difficile et son enseignement est vécu comme un fardeau par une partie des parents, impactant l'attitude des apprenants. La difficulté doit cependant être relativisée puisque l'opportunité d'être en contact avec la langue ordinaire et ses locuteurs offre l'avantage de changer de paradigme : elle passe de matière scolaire à outil de communication avec des objectifs extra scolaires qui autorisent une attitude positive à la langue pour les apprenants. Un travail qui affecte directement la motivation en classe et l'intérêt perçu de la langue alors que le français est souvent jugé inutile et que la nécessité de l'enseigner est régulièrement remise en question.

L'image du natif demeure vivace chez les parents d'apprenants mais aussi chez les enseignants qui attachent à la norme standard et occasionnellement la norme suisse, une grande valeur qui ne s'étend pas aux variétés extra européennes. L'homogénéité des entités « France » et « Romandie » en fait des zones dépourvues de variétés diatopiques et où la variété phonique est un objet négligeable, les profits à tirer des variétés régionales semblant lointains ou inexistants. Au cycle secondaire où certains apprenants se trouvent en difficulté dans l'apprentissage du français, certains enseignants paraissent toujours résistants à aborder la diastratie, malgré l'intérêt qu'elle éveille chez eux, le critère de difficulté occultant tous les autres bénéfices en matière de dynamisation du groupe et de motivation qu'elle pourrait apporter. La formation des enseignants au plurilinguisme semble alors devoir se poursuivre pour permettre d'activer les mesures proposées par le Plan, faute de quoi ces dernières resteront inappliquées. D'autre part, la formation des enseignants de primaire apparait comme essentielle pour donner aux débutants un accès favorable à l'apprentissage du français, particulièrement à la vue des réticences des familles. Un enjeu particulièrement complexe dans le cas d'enseignants qui sont contraints d'enseigner le FLE.

Incarné par son utilisation en interaction et son actualisation orale, l'usage oral de la langue correspond aux activités les moins représentées en classe mais aussi les plus en demande chez les parents comme chez les apprenants, alors que c'est aussi le lieu où la variation émerge le plus volontiers. Si l'enseignement des variétés nécessite indubitablement une sélection par rapport aux innombrables réalités qu'elles recouvrent, s'autoriser à les aborder en classe permet de s'attaquer aux stéréotypes et d'agir sur les relations inter régions/inter groupes, s'inscrivant

à la fois dans la perspective du Plan et dans celle de la Confédération. Par ailleurs, accorder une plus grande place à l'oral en classe permettrait de se désolidariser d'un enseignement essentiellement théorique pour le rendre à la pragmatique et restituer à la langue sa fonction primaire communicative.

La sensibilisation des apprenants de secondaire à l'altérité sur le territoire Suisse reste encore à envisager mais les apprenants font montre d'une plus grande ouverture que leurs parents (possiblement par méconnaissance ou incapacité à saisir les variations), acceptant plus volontiers l'apprentissage de variétés auxquelles de nombreux parents restent opposés. Notre échantillon excessivement réduit d'enseignants, donc à considérer avec précautions, pointe que dans un contexte qui devrait faire la part belle au français régional, un enseignant sur deux rejette l'enseignement de la variété dans son ensemble, participant à la centralité du standard, à l'élagage qu'opère le nivellement linguistique et se rendant accessoire à l'effacement de la variation dans le cadre de la classe ; l'autre l'acceptant en partie mais rejetant la variété phonique en raison de son incapacité à la capter. D'un point de vue culturel, le décalage entre la perspective enseignante, qui prend largement en compte la Romandie et celle des apprenants qui l'ignorent est révélateur des changements et orientations des politiques linguistiques qui semblent désormais vouloir revenir à une prise en considération des particularités locales.

Pour répondre à nos questionnements, la norme du natif demeure très présente dans le discours des enseignants qui ont une conception arrêtée de ce qu'ils peuvent/doivent enseigner et l'enseignement reste largement axé sur l'écrit au grand dam des parents et des apprenants. Paris demeure la norme largement revendiquée par les trois échantillons, bien que les apprenants fassent preuve d'une centralisation moindre. La pluralisation de la norme dans le cadre de la classe ne se confirme donc pas. Même chez les parents qui perçoivent la variation comme une donnée incontournable et indispensable de la langue, la norme standard doit être enseignée en premier lieu. L'importance de la variation est minorée malgré les formations au Plan déjà suivies par les enseignants. Le standard doit constituer la base de l'enseignement à partir de laquelle il est possible de développer d'autres compétences et d'introduire les variétés qui interviennent comme des divertissements ou des perfectionnements mais ne fondent pas la langue. Les variations diatopiques et particulièrement celles qui touchent aux accents sont considérées comme inutiles puisqu'associées essentiellement à la possibilité de situer un locuteur sur une carte. Les difficultés qu'elles peuvent susciter en termes de compréhension ne sont pas adressées. Mises en œuvre depuis plus d'un an, les orientations proposées par le plan en termes de traitement du plurilinguisme semblent être partiellement prises en considération

côté enseignant, mais de manière très inégale. Notons malgré tout que les éléments sur lesquels nous nous appuyons (traitement du verlan, d'accents de banlieue, du langage familier) n'ont pas été introduits à la suite de l'application du Plan mais étaient déjà précédemment mobilisés. En ce sens, le Plan n'a pas suscité de changement d'approche des enseignants. Il serait bon de confirmer cette affirmation en s'intéressant à un panel de participants plus large.

La carence de supports spécifiques pour soutenir le traitement des variétés ressort en filigrane de cette étude. Étant donné que les enseignants disposent de supports imposés, et bien que le Plan veuille offrir l'opportunité aux apprenants d'entrer en contact avec les variétés de langues, la mise à disposition de matériel didactique renouvelé et l'obligation pour les enseignants de se former à ce nouveau Plan ne paraissent pas encore avoir véritablement d'impact sur le traitement de la variation en classe. L'absence de supports didactiques spécifiques pour son traitement apparait en parfait désaccord avec les directives annoncées et cautionne implicitement l'absence de représentation des variétés en classe. La situation semble ainsi paradoxale puisque la pratique enseignante est en incohérence avec les intentions de l'État en matière éducative. Proposer un assortiment de supports dédiés à la variation lancerait à notre sens un signal au corps enseignant, l'encourageant à la considérer et participant aussi à altérer leurs représentations de la langue, véritable pivot de cette démarche.

A la vue des résultats de cette enquête, la prise en compte du français régional en classe de FLE s'assortit selon nous d'au moins trois enjeux, à savoir : parvenir à exploiter la quasi absence de préjugés négatifs des jeunes face à l'altérité pour les ouvrir spécifiquement à l'altérité dans la francophonie et contrecarrer l'image du mauvais francophone ; la création d'une certaine connivence entre Alémaniques et Romands via l'ancrage culturel du français régional, perçu comme dialecte côté alémanique et qui pourrait rendre au Romand son statut de Suisse ; la prise de conscience issue au premier enjeu devrait permettre aux Alémaniques d'éviter de contribuer à l'insécurité linguistique des Romands (en privilégiant la norme parisienne), et collatéralement participerait à résorber un peu l'insécurité linguistique des Suisses allemands eux-mêmes, le tout favorisant à une meilleure cohabitation entre les régions.

En outre, la présence de traitements didactiques distincts quant aux variétés d'anglais et aux variétés de français interpelle, les deux langues bénéficiant de représentations quasi opposées et que nous aimerions approfondir pour en comprendre l'origine. Une étude renouvelée des représentations de ces 3 groupes dans quelques années nous parait souhaitable pour vérifier si les mesures préconisées par le Plan ont pu être mises en pratique et pour observer

l’impact de la didactisation du plurilinguisme sur l’apprentissage du FLE et sur la perception de la langue et des voisins romands, mais aussi observer peut-être la pluralisation de la norme d’enseignement du FLE.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène, pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Alén Garabato, C., Boyer, H. & Brohy, C. (2008). Représentations et diglossie. Imaginaire communautaire et représentations sociolinguistiques**.** Dans Zarate, G, Lévy, D. & Kramsch, C. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Edition des archives contemporaines.

Ali-Khodja, M. & Boudreau, A. (2009). Du concept de minorité à la pensée de l'exiguïté : pour une autre compréhension des phénomènes linguistiques. *Langage et société*, *129 (3),* pp. 69-80. Doi: 10.3917/ls.129.0069.

Avanzi M., Béguelin M.-J. & Diémoz F. (2016). De l'archive de parole au corpus de référence: la base de données orales du français de Suisse romande (OFROM), *Corpus, 15*, pp. 309-341.

Beacco J.-C. (2018). Nouveaux regards sur la contribution de l'enseignement scolaire des langues étrangères à l'éducation interculturelle. *Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements/apprentissages des langues dans les contextes des pays francophones du monde arabe. Problématiques éducatives, méthodologiques et perspectives* ; 10 et 11 mai 2018 (Beyrouth et Tripoli).

Bibeau, G. & Germain, C. (1983). La norme dans l'enseignement de la langue seconde. Dans Bédard, E. & Maurais, J. (dir.), *La norme linguistique,* pp. 511-554. Paris : Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française.

Bigot, V. & Maillard, N. (2014). « Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris… » Représentations et pratiques d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire, *Lidil, 50*, pp. 81-104. Repéré à : http://journals.openedition.org/lidil/3577.

Blanchet, P. (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 4 (2), pp. 29-39.

Blanchet, P. (2014). La « maitrise de la langue » confrontée aux pratiques sociolinguistiques. Regards sociodidactiques sur la face glottophobe d'une nation glottomaniaque. *Diversité, 176*, pp. 39-47.

Blanchet, P. (2017). Seuils, limites et frontières de langues. Dans Bergeron, J. & Cheymol, M. (dir.), *D'un seuil à l'autre. Approches plurielles, rencontres, témoignages*. Paris : Edition des archives contemporaines.

Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime : L'Acadie dans la francophonie.* Linguistique variationnelle, 2. Paris : Classiques Garnier.

Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*. Paris : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (2014). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Points.

Brohy, C. (2013). Plurilinguisme, diglossie et minorités : le cas de la Suisse. *Lengas,* 73. Repéré à https://journals.openedition.org/lengas/163.

Brohy, C. & Py, B. (2008). Espaces plurilingues. Les discours dans la ville. Dans Zarate, G, Lévy, D. & Kramsch, C. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Edition des archives contemporaines.

Bulot, P. (2001). La construction de la cohérence communautaire : le français de référence au centre ville. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain 27 (1)*, pp. 35-42.

Bulot, P. (2006). La production discursive des normes : centralité sociolinguistique et multipolarisation des espaces de référence. *Journal of French Language Studies 16 (03*), pp. 305-333.

Bulot, P. & Feussi, V. (2012). Parlers (de) jeunes en situations urbaines francophones (Circulation des normes partagées et émergences de normes spécifiques). *Normes, urbanités et émergences plurilingues*. Paris : L'Harmattan.

Cambra, M. & Cavalli, M. (2008). Discours de et sur la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. Dans Zarate, G, Lévy, D. & Kramsch, C. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Edition des archives contemporaines.

Chardenet, P. (2017). Les seuils, construction et circulation de la notion et problématique épistémologique en didactique des langues étrangères. Dans Bergeron, J. & Cheymol, M. (dir.), *D'un seuil à l'autre. Approches plurielles, rencontres, témoignages*. Paris : Edition des archives contemporaines.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

De Pietro, J.-F. (1995). Francophone ou Romand ? Qualité de la langue et identité linguistique en situation minoritaire. Dans Eloy J.-M. (dir.), *La qualité de la langue ? Le cas du français*. Genève : Ed. Slatkine.

De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 28,* pp. 161-185.

Derivy-Plard, M. (2008). Enseignants « natifs » et « non-natifs » : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues. Dans Zarate, G, Lévy, D. & Kramsch, C. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Edition des archives contemporaines.

Detey, S. (2017). La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. Dans Jeng, A.-C., Montoneri, B. & Maitre, M.-J. (2017), *Echanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*. New Taipei City : Tamkang University Press.

Dupouy, M. (2019). Dire (avec) l'accent en formation linguistique obligatoire pour adultes allophones, l'accent comme indicateur d'identité linguistique assignée, subie ou choisie. *GLOTTOPOL, revue de sociolinguistique en ligne*, *31,* pp. 133-150.

Fréchet, C. (2016). *La variation du français dans le monde : quelle place dans l'enseignement?* Limoges : Lambert-Lucas.

Flubacher, M. (2013). *Language(s) as the key to integration? The ideological role of diglossia in the German-speaking region of Switzerland.* Dans Barát, E., Studer, P. & Nekvapil, J. (dir.), Ideological Conceptualizations of Language Discourses of Linguistic Diversity, pp. 171-191. Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH.

Gadet, F. (1995). Norme, variation, évaluation. *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage*, *seconde série, 11*. La genèse de la norme. Colloque de la SHESL, janvier 1994. Textes réunis par Francine Mazière, pp. 18-22.

Guerin, E. (2014). Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire, *Lidil, 50*. Repéré à : http://lidil.revues.org/3609.

Jodelet, D. (1999). *Les représentations sociales*. *Sociologie d'aujourd'hui*. Paris : Presses Universitaires de France.

Klinkenberg, J-M. (1999). La variété linguistique : des langues et des hommes. *Des langues romanes*. Repéré à : www.ae-lib.org.ua/texts/klinkenberg__la_variete_linguistique__fr.htm.

Klinkenberg J.-M. (2001). La conception essentialiste du français et ses conséquences. Réflexions polémiques. *Revue belge de philologie et d'histoire*, *79, fascicule 3.* Langues et littératures modernes, pp. 805-824.

Klinkenberg, J-M. (2002). La légitimation de la variation linguistique. *L'Information Grammaticale, 94,* pp. 22-26.

Knecht P. (2000). Les germanismes lexicaux dans la Suisse latine : idéologie et réalité. Dans *Étude du Français en francophonie ; Contacts de langues et identités culturelles perspectives lexicographiques*. Repéré à : andre.thibault.pagesperso-orange.fr/KnechtGermSR.pdf

Lambert, P. (2009). (Dé)construction de clôtures identitaires dans un espace scolaire : un regard sociolinguistique impliqué, *Lidil*, *39*. Repéré à : http://journals.openedition.org/lidil/2736.

Ledegen, G. & Léglise, I. (2013). Variations et changements linguistiques. Dans Wharton S., Simonin J. (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact*. Lyon : ENS Editions.

Lory, M. & Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, *6*, pp. 27–38. DOI : 10.7202/1038276ar.

Lüdi, G., Py, B., & Pietro, J.-F. (1995). *Changement de langage et langage du changement : Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne : Editions L'Age d'homme.

Lüdi, G., Werlen, I., Colombo, S. & Werlen, I. (2005). Le paysage linguistique en Suisse. Repéré à https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/342098/master.

Manno, G. (1997). L'influence de l'adstrat germanique sur le français régional de Suisse romande. *Bulletin de la Société Belfortaine d'Emulation, 88,* pp. 63-73.

Marcellesi, J.-B. (2003). Sociolinguistique. Epistémologies, Langues regionales, Polynomie. Paris : L'Harmattan.

Matthey M. (2003). Le français langue de contacts en Suisse romande. Anciens et nouveaux plurilinguismes. *GLOTTOPOL, revue de sociolinguistique en ligne, 2, 07*, pp. 91-100.

Matthey, M. (2006). L'évolution de l'orthographe : entre habitudes et outils. *Educateur, 06*, pp. 33-36. Repéré à http://www.dlf-suisse.ch.

Merlo, J.-O. (2018). La langue et le clocher. Les enseignants de français en Italie et d'italien en France. Paris : L'Harmattan.

Moïse, C. (2015). Lol non tkt on ta pas oublié, *Pratiques*, pp. 167-168. Repéré à http://pratiques.revues.org/2721.

Moore, D. & Py, B. (2008). Introduction : discours sur les langues et représentations sociales. Dans Zarate, G, Lévy, D. & Kramsch, C. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme.* Paris : Edition des archives contemporaines.

Näf, A. (1985). Le bon usage, c'est mon usage : normes linguistiques et procédés de correction de la rédaction. *Annales de l'Université de Neuchâtel, 1985-1986*, pp 302-320.

Nicolaï, R. (2007). Contacts des langues et contact dans la langue : hétérogénéité, construction de l'homogène et émergence du « linguistique ». *Journal of language contact, 1,* pp. 198-221.

Paternostro, R. (2014). L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : enjeux et outils, *Lidil*, *50*. Repéré à http://lidil.revues.org/3587

Pereira Chanut M. (2013). Les statalismes - particularismes lexicaux du français de la Suisse dans la traduction assermentée, *Synergies Brésil, 11*, pp. 91-104.

Pöll, B. (2005). *Le français langue pluricentrique ? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Berne : Lang.

Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages, 2004,* 154, pp. 6-19. Doi:10.3917/lang.154.0006.

Quint, N. (1999). Norme, langue et normalisation au Cap-vert et ailleurs, pp. 1-18. Repéré à https://www.academia.edu/3151496/Norme_langue_et_normalisation_au_Cap-Vert_et_ailleurs

Racine I., Schwab, S. & Detey, S. (2013). Accent(s) suisse(s) ou standard(s)suisse(s) ? Approche perceptive dans quatre régions de Suisse romande. Dans Falkert, A. (dir.), *La perception des accents du français hors de France*. Mons : Éditions CIPA.

Schläpfer, R. (1985). *La Suisse aux quatre langues*. Genève : Zoé.

Simon, D.-L. (2017). Approches plurielles et éducation plurilingue et interculturelle. Cours inédit de Master 2 sciences du langage, spécialité FLE recherche. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Stark, E. (2015). De l'oral dans l'écrit ? – Le statut variationnel des SMS (textos) et leur valeur pour la recherche linguistique. *Les variations diasystématiques et leurs interdépendances dans les langues romanes : Actes du Colloque DIA II à Copenhague (19-21 nov. 2012)*. Strasbourg: ÉLiPhi.

Vitez, P. (2002). La norme démocratisée du français parlé. *Linguistica*, *42, 1.* Ljubljana : University Press.

Widmer, J. (2004). Langues nationales et identités collectives : L'exemple de la Suisse. Paris : L'Harmattan.

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 - GUIDES D'ENTRETIENS ENSEIGNANTS DE FLE 877

ANNEXE 2 - GUIDES D'ENTRETIENS APPRENANTS DE FLE 89

ANNEXE 3 - GUIDES D'ENTRETIENS - PARENTS D'APPRENANTS DE FLE 911

ANNEXE 4 - TRANSCRIPTIONS - ENTRETIENS D'ENSEIGNANTS 933

ENTRETIEN 1 – P[redacted]- ENSEIGNANTE 94

ENTRETIEN 2 - U[redacted] - ENSEIGNANT 10707

ANNEXE 5 - TRANSCRIPTIONS - ENTRETIENS DE PARENTS D'APPRENANTS 116

ENTRETIEN 3 – [redacted]PARENT D'APPRENANTS DE PRIMAIRE 117

ENTRETIEN 4 – K[redacted] - PARENT D'APPRENANT DE PRIMAIRE 12222

ENTRETIEN 5 – [redacted]ET D[redacted]- PARENTS D'UNE APPRENANTE DE PRIMAIRE 1130

ENTRETIEN 6 – M[redacted] ET D[redacted]- PARENTS D'APPRENANT DE PRIMAIRE 139

ENTRETIEN 7 – A[redacted] – PAR[redacted]NT D'UNE APPRENANTE DE PRIMAIRE 145

ENTRETIEN 8 – J[redacted] - PARENT D'APPRENANT DE SECONDAIRE 149

ANNEXE 6 - TRANSCRIPTIONS - ENTRETIENS D'APPRENANTS 155

ENTRETIEN 10 – S[redacted]– APPRENANTE DE SECONDAIRE 156

ENTRETIEN 11 – S[redacted]– APPRENANTE DE SECONDAIRE 159

ENTRETIEN 12 – E[redacted] – APPRENANTE DE SECONDAIRE 162

ENTRETIEN 13 – M[redacted]ET S[redacted] – APPRENANTES DE SECONDAIRE 167

ANNEXE 7 – LEHRPLAN VOLKSCHULE – SPRACHEN 1744

ANNEXE 8 – LEHRPLAN VOLKSCHULE – SPRACHEN 1766

ANNEXE 9 – DIS-DONC ! 5-6 – CONNEXION AU PLAN (BEZÜGE ZUM LEHRPLAN 21),.. 177

ANNEXE 10 – DIS-DONC ! 5-6, 2018 : 16 1780

Annexe 1 - Guides d'entretiens Enseignants de FLE

1. Vous avez grandi ici ?

   Sind Sie hier aufgewachsen?

2. Vous parlez quelles langues ?

   Welche Sprachen sprechen Sie?

3. Comment avez-vous appris le français ? Dans quelle région ?

   Wie haben Sie Französisch gelernt? Wo?

4. Dans quelles régions francophones avez-vous voyagé ?

   In welche Französischsprachige Regionen sind sie gereist?

5. Avez-vous vécu dans une région francophone ?

   Haben Sie in eine französischsprachige Region gewohnt?

6. Quelle formation avez-vous suivi ? Vous enseignez le français depuis combien de temps ?

   Was ist Ihre Ausbildung? Wie lange lehren Sie Französisch?

7. Vous avez toujours enseigné dans la région ?

   Haben Sie immer in der Region ZH gelehrt?

8. Pour vous, le français, c'est la langue de qui ? C'est une langue suisse ?

   Ihrer Meinung nach, wessen Sprache ist Französisch? Ist es eine Schweizersprache?

9. Comment vous pouvez décrire le FR parlé en Suisse romande ?

   Wie können Sie das Französisch der Welschschweiz beschreiben?

10. Pour vous, pourquoi enseigne-t-on le français à l'école ? Le français sert/devrait servir à quoi ?

    Warum lehrt man Französisch in der Schule? Wobei sollte Französisch für (Kind) Verwendung finden?

11. Le français que vous avez appris et celui que vous enseignez/parlez aujourd'hui sont-ils différents ? Pourquoi (méthodes, nouvelles technologies, parcours migratoires, manuels, médias etc.) ?

    Das Französisch, das sie gelernt haben und das Französisch, das Sie Heute sprechen/lehren: wie unterschiedlich sind sie?

12. Comment pouvez-vous décrire le français que vous enseignez ?

    Wie können Sie das Französisch, welches Sie lehren beschreiben?

13. Quand vous enseignez, quel sont vos objectifs ?

    Wenn sie Sprachen lehren, was sind generell die Ziele?

14. Selon vous, l'école vous soutient-elle pour couvrir ces aspects ?

    Fühlen Sie sich unterstützt vom Schulsystem in dem Sinn?

    Denken Sie, dass die Schule Heute diese Bedürfnisse wahrnimmt?

15. Vous semble-t-il nécessaire de sensibilisez les apprenants aux formes différentes du français ? Pourquoi ?

    Ihrer Meinung nach, ist es wichtig, dass die Schüler verschiedene Varianten Französisch in Erfahrung bringen (herausfinden)? Warum?

16. Avez-vous recours à différents styles en cours de FLE : familier, ordinaire, soutenu ?

    Nehmen Sie im Klassenzimmer verschiedene Stilformen in Anspruch wie Umgangssprache, formelle Formen usw.?

17. Aux variantes sociales, variétés phonologiques, aux différences entre écrit et oral ?

    Wie ist es mit sozialen Varianten und verschiedene Aussprachen, Unterschiede zwischen schriftlich und mündlich?

18. Vous est-il arrivé de comparer des formes avec les dialectes alémaniques ? Avec d'autres langues des élèves ?

    Haben Sie schon mal französische Formen mit deutschen Dialekten in Vergleich gebracht? Oder mit anderen Sprachen der Kinder?

    Si oui : comment sont accueillies ces formes par les apprenants ?

    Wenn ja: wie ist es mit den Kindern gegangen?

19. Avez-vous déjà eu des remarques de parents d'élèves ou de collègues sur le français que vous devez enseigner/choisissez d'enseigner ?

    Haben Sie schon mal Bemerkungen von Eltern/Kollegen erhalten, worüber Sie lehren/lehren sollten?

20. Comment traitez-vous la culture associée au français ?

    Wie behandeln Sie die Kultur, die mit Französisch verbunden ist?

21. Vous avez remarqué une évolution du français qui y est proposé ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

    Haben Sie Entwicklungen in das Französisch das in diesem Buch gebraucht wird bemerkt? Was denken Sie darüber?

22. Pensez-vous que cette évolution du support vous aidera en classe ?

    Ist diese Entwickung eine Unterstüzung für die Klasse/den Unterricht?

Annexe 2 - Guides d'entretiens Apprenants de FLE

1. Depuis combien de temps apprends-tu le français ? Tu parles quelle langue à la maison ?
   Seit wann lernst du Französisch? Was sprichst du zu Hause?
2. Dans quelles régions francophones as-tu voyagé ?
   Welche Französisch sprachige Regionen hast du schon besucht?
3. Vous êtes allés à Genève récemment. Comment appelles-tu les gens qui habitent dans cette région ?
   In letzter Zeit bist Du nach Genf mit deiner Klasse gegangen. Wie nennst Du die Leute die dort leben?
4. Est-ce que tu as changé de regard sur le français depuis ce voyage ? Sur les gens qui le parlent ? Sur ce que tu apprends à l'école en français ?
   Hat sich dein Blick auf die Französische Sprache seit Du dort warst geändert? Ueber die Leute die sie sprechen? Ueber das Französisch das du lernst?
5. Le français des gens là-bas te semble-t-il être le même que celui que tu apprends ?
   Ist das Französisch der Leute dort gleich wie das was Du lernst?
6. Si oui : te semble-t-il nécessaire d'apprendre ce type de français? Pourquoi ?
   Ist es dir wichtig, diese Französischsorten zu lernen? Warum?
7. Y a-t-il des régions où on parle mieux que d'autres ? Où ça ?
   Gibt es Orte wo die Leute besser sprechen? Wo?
8. 'Français langue maternelle' correspond à quoi pour toi (région, parents, habiter dans le pays…) ?
   Was bedeutet 'Muttersprache Französisch' für dich?
9. Pour vous, le français, c'est la langue de qui ? C'est une langue suisse ?
   Ihrer Meinung nach, wessen Sprache ist Französisch? Ist es eine schweizerische Sprache?
10. Comment définirais-tu un bon professeur ?
    Deiner Meinung nach, was bedeutet es, wenn man sagt ‚das ist ein guter Lehrer'?
11. En quoi l'enseignement d'une personne de langue maternelle française et une qui ne l'est pas sont-ils différents ? Pourquoi ?
    Wie unterschiedlich ist der Unterricht von Muttersprachigen Lehrern und nicht Muttersprachigen Lehrern?
12. Selon toi, quels sont les caractéristiques importantes d'un cours de français?
    Deiner Meinung nach, was sind die wichtigen Aspekte eines Französischkurses?

13. Quel type de français est-ce que tu apprends à l'école : celui de Suisse, des jeunes, de la télévision ?

    Was lernst du für Französisch in der Schule: Französisch von jungen Leuten, das von der Schweiz, das von Fernsehen?

14. Où aimerais-tu effectuer un séjour linguistique pour apprendre le français? Pourquoi ?

    Wenn du in einem Sprachaufenthalt gehen würdest, um Französisch zu lernen, wo wurdest du am liebsten gehen? Warum?

15. Pour toi le français sert à quoi ?

    Bei was findet Französisch Verwendung?

Annexe 3 - Guides d'entretiens - Parents d'apprenants de FLE

1. Vous parlez quelles langues ? A la maison ? Au travail ?
   Welche Sprache sprechen Sie zu Hause? Bei der Arbeit?
2. Avez-vous appris le français ? Comment (à l'école...)? Dans quelle région ?
   Haben Sie Französisch gelernt ? Wie (Schule…) ? In welcher Region?
3. Si vous deviez choisir quelques adjectifs pour décrire votre français…
   Wie würden Sie Ihr Französisch beschreiben?
4. Avez-vous vécu dans une région francophone ?
   Haben Sie in einer französischsprachigen Region gewohnt?
5. Dans quelles régions francophones avez-vous voyagé ?
   In welchen französischsprachigen Regionen sind sie gereist?
6. Avez-vous remarqué des différences entre ce que vous avez appris et le langage parlé ?
   Haben Sie Unterschiede zwischen das was Sie gelernt haben und der mündlichen Sprache bemerkt?
7. Selon les régions où vous êtes allés, avez-vous eu plus ou moins de difficultés à vous faire comprendre ou à comprendre les autres ? Pourquoi ?
   Je nach Region, wo sie gereist sind, haben Sie manchmal mehr manchmal weniger Schwierigkeiten zum verstehen und sprechen mit Leuten gehabt? Warum?
8. Le français que vous avez appris et celui que vous parlez aujourd'hui sont-ils différents ? Pourquoi (parcours personnel, manuels, médias, registres etc.) ?
   Das Französisch das Sie gelernt haben, und das Französisch das Sie Heute sprechen, wie unterschiedlich sind sie?
9. Vous semble-t-il nécessaire que les apprenants soient exposés à des formes différentes de français? Pourquoi ?
   Ihrer Meinung nach, ist es wichtig, dass die Schüler Verschiedene französische Varietäten in Erfahrung bringen? Warum?
10. Pour vous, le français, c'est la langue de qui ? C'est une langue suisse ?
    Ihrer Meinung nach, wessen Sprache ist Französisch? Ist es eine schweizerische Sprache?
11. Avez-vous déjà rencontré des gens dont le français est la langue et qui ne parlaient pas correctement selon vous ? Où ? Pourquoi pensez-vous qu'ils parlaient mal (la prononciation, le lexique…) ?

Haben Sie mal Französischsprachige Personen getroffen, die nicht gut sprechen konnten? Wo? Wieso denken Sie, dass Sie nicht gut sprechen (Ausprache, Voci)?

12. Y a-t-il des régions où on parle mieux que d'autres ? Où ? Pourquoi ?

Gibt es Orte wo die Leute besser Französisch sprechen? Wo? Warum denken Sie das?

13. 'Langue maternelle' correspond à quoi pour vous (région, parents, habiter dans le pays…) ?

Was bedeutet 'Muttersprache' für Sie?

14. En quoi l'enseignement d'une personne de langue maternelle française et une qui ne l'est pas sont-ils différents ? Pourquoi ?

Wie unterschiedlich ist der Unterricht von muttersprachigen Lehrern und nicht muttersprachigen Lehrern?

15. Pensez-vous que le français que vous avez appris et celui que votre enfant apprend sont les mêmes ? Si non, à votre avis, pourquoi ?

Was Sie gelernt haben, und was Ihr Kind im Französischunterricht lernt, denken Sie, dass sie gleich sind? Nein: warum?

16. Selon vous, quels sont les caractéristiques importantes d'un cours de français ?

Ihrer Meinung nach, was sind die wichtigsten Aspekte in einem Französischkurs?

17. Qu'attendez-vous de l'enseignement de français que va bientôt suivre votre enfant ?

Was sind Ihre Erwartungen vom Französischunterricht für Ihr Kind?

18. Si non: où aimeriez-vous effectuer un séjour linguistique pour apprendre le français? Pourquoi ?

Wenn (Kind) in einem Sprachaufenthalt gehen würde, um Französisch zu lernen, wo wurden Sie ihn/sie schicken? Warum?

19. Pour vous le français sert/devrait lui servir à quoi ?

Wofür sollte Französisch für (Kind) Verwendung finden?

20. Selon vous, l'école répond-elle aujourd'hui à ces besoins ?

Denken Sie, dass die Schule Heute diese Bedürfnisse wahrnimmt?

Annexe 4 - Transcriptions - Entretiens d'enseignants

Entretien 1 – P[redacted] - Enseignante

Enseignante suisse âgée de 40 ans, mère de deux enfants en bas âge, pratiquant en école publique au niveau secondaire dans les environs de Zürich. P[redacted] enseigne le FLE à des apprenants de niveau 3 (le niveau 1 est le plus élevé, 3 le plus faible) en 7e, 8e et 9e classe (13-15 ans environ). Elle enseigne par ailleurs aussi l'anglais et l'allemand. L'entretien est effectué en allemand.

Tour de parole	Temps	Locuteur	Conventions de transcription : : allongement vocalique (*rire*) attitude, mimique X inaudible + pause #Uwiesen# incertain LE plus fort, insistant Abc chevauchement *abc* (*anglais*) autre langue C chercheuse P participante Temps d'enregistrement : 47'11''
0.	0'	P	Mais est-ce que ça va en allemand ou est-ce qu'il faut: euh: parler français ?
1.		C	Non: du tout, en allemand, c'est bon, ou en suisse allemand si vous voulez
2.		P	Non, non et sinon ce n'est pas un problème sinon (*sourire*).
3.		C	(*rire*)
4.		P	Sinon c'est possible aussi (*sourire*).
5.		C	D'accord. Vous avez grandi ici dans la région de Zurich ?
6.		P	Dans la région de Zurich oui, ou plutôt dans la région de Schaffhouse
7.		C	Schaffhouse ? Ok. Euh : vous parlez quelles langues, en plus du français et euh :
8.		P	Hm: alors bien entendu le suisse allemand et l'allemand, ensuite le français simplement aussi appris euh : à l'école et à l'université, l'anglais euh: à peu près aussi bien que le français, et encore l'espagnol, bien que ça ne suffise que pour voyager, mais pas plus
9.	59'	C	Ok
10.	1'20	C	D'accord […]. Vous avez donc appris le français à l'école ?
11.		P	Oui, dans ce temps là c'était à partir de + en premier au niveau secondaire
12.		C	Ok
13.		P	Alors en premier là, à l'école secondaire c'est 3 ans, ensuite à l'école cantonale pendant cinq ans. Cinq ans, et ensuite à l'université, à Zurich avec des séjours linguistiques
14.		C	Où ?
15.		P	J'ai été à Tours. J'ai été à Québec. Et euh: où est-ce qu'on est encore allés ? Oui et encore un peu plus longtemps à Neuchâtel, cette région-là
16.		C	Super !
17.		P	Oui !
18.	2'	C	Est-ce que vous avez aussi voyagé entre temps ?

19.		P	Oui, au Québec, là-bas, j'ai beaucoup voyagé, oui et, alors vous voulez dire avec le français ?
20.		C	Oui c'est ça
21.		P	Euh: non pas beaucoup en fait
22.		C	Ok. Alors pas du tout en Romandie ?
23.		P	Alors, j'y vais toujours régulièrement. Régulièrement, j'ai fait connaissance avec cette famille. Donc je vais en fait souvent à Neuchâtel, ou ils viennent chez nous. Oui
24.		C	Ok. Alors vous n'avez jamais vécu là-bas
25.		P	Non non
26.		C	Depuis combien de temps enseignez-vous le français en fait ?
27.		P	++ euh, depuis six euh: environ dix ans avec, en fait j'enseigne depuis longtemps, mais enseigner seulement le français, c'est depuis environ dix ans
28.		C	Ok, et toujours dans cette région ?
29.		P	En fait avant c'était dans la région de Schaffhouse, aussi dans le canton de Zurich mais la région de Schaffhouse, ou plutôt #Uwiesen#. Là-bas j'ai eu essentiellement des élèves de section A. Et depuis que je suis ici à Eglisau, j'ai des niveau trois la plupart du temps
30.		C	Ok, bien. Euh, est-ce que le français est une langue suisse ?
31.		P	Oui ! Il en fait partie, oui
32.		C	Ok. Comment vous pourriez décrire le français de Romandie ?
33.		P	Le français ?
34.		C	Oui
35.		P	C'est plus convivial + c'est euh: plus mélodieux que le français de France, je trouve
36.		C	Oui
37.		P	Euh: mais c'est essentiellement plus lent et plus mélodieux
38.		C	Oui
39.		P	Il me semble
40.	4'	C	D'accord. C'est intéressant. Euh: pourquoi on enseigne le français à l'école?
41.		P	Je crois qu'il y a deux choses. La première est que c'est une langue officielle, c'est aussi une partie de notre culture. En fait nous avons beaucoup de composants de notre langue comme *merci, trottoir* (*français*), de nombreux mots que l'on utilise toujours et qui viennent du colonialisme, avec Napoléon et tout, en fait liés à l'histoire. C'est la première partie, mais il y a aussi la compréhension avec les personnes qui parlent d'autres langues et qui nous appartiennent aussi. Pour moi c'est une connexion. Non, en fait, il y a trois choses, ce qui est culturel, ça nous appartient, le deuxième est de faire le lien, comme apprendre à connaitre les gens euh: comment dire, c'est plus facile quand je parle la langue, les portes s'ouvrent, les gens sont ouverts. Et le troisième point, c'est que, que ce soit le français ou l'espagnol ou l'italien, ça n'a pas d'importance quelle langue c'est, je crois, c'est pourquoi j'apprends, comment j'apprends une langue à côté de l'allemand qu'on utilise en partie, automatiquement bien, ou que l'on peut largement utiliser comme il faut, mais que l'on ne remarque pas. Personnellement j'ai vraiment commencé à réfléchir à l'allemand en fait, après avoir étudié

			le français et l'anglais. J'ai finalement compris beaucoup de choses en allemand, pourquoi c'est comme ça au juste.
42.		C	Ah !
43.		P	Parce que j'ai appris en premier la désignation, *pronom d'objet direct* (*français*) ou quelque chose comme ça
44.		C	Oui
45.		P	Ces choses-là, je les ai en fait apprises en français, en anglais, et alors seulement en allemand
46.		C	On peut utiliser cela pour les autres langues ?
47.		P	Oui, avec n'importe quelle langue. On apprend ensuite plus vite les langues. Toutes les langues
48.		C	Vraiment ?
49.		P	Oui
50.		C	Pourquoi selon vous ?
51.	6'	P	Parce que je saisis les structures, comment est-ce que je peux aborder un matériau comme la langue ? Il y a beaucoup de règles, mais il y a aussi beaucoup d'exceptions. Soutenir cela, pour les apprenants, c'est quelquefois difficile, qu'il y ait constamment des exceptions en français. Quelle est alors la règle, quelle est l'exception ? Je crois que c'est la base. On a besoin + comment dire ? + D'une part, on a la grammaire pour apprendre aussi d'autres langues, pour bien parler
52.		C	C'est un outil ?
53.		P	C'est ça, oui, mais pas séparément du reste parce que, ils remarquent que ah avec l'espagnol, avec vous, c'est fondamental, c'est une #langue à l'infinitif#, n'est-ce pas ?
54.		C	Mhm
55.		P	Mais ça permet un contact social et je crois que c'est le plus important, en première ligne
56.		C	En ce qui concerne le contact, c'est relatif à la Suisse elle-même ?
57.		P	Non, non, au le monde entier
58.		C	Au le monde entier ?
59.		P	Oui, je trouve, ça n'a pas d'importance quelle langue, non ?
60.		C	Ok
61.		P	Je crois que la Suisse en un peu spéciale, puisque nous sommes toujours conscients que nous parlons plusieurs langues, et que nous devons parler plusieurs langues. La plupart d'entre nous je crois, parle toujours au moins une deuxième langue. Ce qui n'est pas évident par exemple aux États Unis. Ils parlent l'anglais un point, c'est tout, une certaine arrogance aussi, non ?
62.		C	Mhm
63.	8'	P	Et je crois que c'est différent en Suisse, le fondement est différent
64.		C	Oui, oui. Les gens sont particulièrement ouverts
65.		P	Oui ! En ce qui concerne la langue en tout cas
66.		C	Oui. Comment pouvez-vous décrire la langue que vous enseignez pendant vos cours de français ? Comment c'est, en quelques mots ? Est-ce que c'est le français de Suisse, est-ce que c'est le français de Paris, ou:
67.		P	Alors, ma prononciation, ou ce que je transmets de la culture ?
68.		C	Alors, c'est bien entendu très divers

69.		P	Oui. Je crois que, étant donné que je suis toujours plus ou moins en Romandie et + que j'ai une affection pour cette région, je pense que je reprends la tonalité de la langue de là-bas. Comme je n'ai jamais été à Paris, enfin je suis déjà allée à Paris, mais seulement comme touriste, alors je ne pourrais pas apprendre avec ce tempo, ou cette dureté, et je pense que je transmets probablement le *romand* (*français*). Mais c'est probablement aussi le premier contact que les apprenants auront. L'éventualité qu'ils parlent avec un Québécois ou une personne de Paris est minime, non ? La probabilité est faible, n'est-ce pas ?
70.		C	Oui. Est-ce que cela est thématisé en classe, ces différentes prononciations et euh:
71.		P	Il m'est arrivé de les traiter. C'est + euh + euh ++ Alors certains textes qui, les textes audios qui : on entend bien que là qu'ils sont de Romandie parce qu'ils disent septante, ce genre de choses. Ça je l'ai ensuite thématisé, ou le gouter et le déjeuner et que ça varie et avec Paris ou avec la France en général. Parce que je l'ai entendu en
	10'		québécois ou ces exceptions, comment on dit cela là-bas et donc, c'est possible que je laisse passer. Principalement avec le niveau A, là j'ai beaucoup plus travaillé avec ces finesses de langage
72.		C	D'accord. Et dans Envol, au niveau de la culture est-ce que c'est aussi mélangé ?
73.		P	Alors, les textes, les personnes qui parlent +, alors quand ce sont des jeunes + c'est généralement ++ je dirais la Romandie
74.		C	Oui ?
75.		P	Plus la *Romandie* (*français*), oui ! Et non des personnes d'origine. Alors quand même des gens qui bien entendu sont bilingues, XX alors probablement bilingues comme vous, ou vos enfants : comme ça ! Vraiment, je crois
76.		C	Oui
77.		P	L'accent[1] est bien là. Bien qu'en anglais dans *Voices* (*anglais*), on fasse toujours bien attention quand quelqu'un vient d'Australie, du Pays de Galles, d'Ecosse, pour qu'on entende beaucoup d'accents différents. Et j'ai le sentiment qu'Envol est plutôt + pas vraiment sans accent, mais on entend rarement quelqu'un qui + qui + vient d'Afrique
78.		C	Ok
79.		P	Il y a deux, deux modules. Dans le module, il y a deux ou trois choses, mais dans le livre principal, en fait, il n'y en a pas
80.	11'30	C	Ok. Bon, il en a tellement de différents, c'est aussi difficile de tous
81.		P	Oui oui, en fait le français d'Afrique, je trouve + ne les connais pas non plus, n'est-ce pas. Ça sonne vraiment différemment
82.		C	Oui, c'est sûr. C'est intéressant
83.		P	C'est intéressant à entendre, vous le comprenez toujours bien ?
84.		C	Oui oui. Mais on doit faire attention, ce n'est pas comme comme quand un parisien parle, ce n'est pas systématique
85.		P	Oui
86.		C	Quels sont vos objectifs dans un cours, en général. Les objectifs euh : principaux ?

[1] dans le sens de donner de l'importance à quelque chose (*das Gewicht*)

87.		P	+ l'objectif principal pour moi, quand j'enseigne au niveau trois, qu'ils n'aient pas+, au cas où ils ont une répulsion pour cette matière, de l'atténuer, ou de la faire disparaitre +
88.		C	Mhm
89.		P	Ou, si ce n'est pas déjà le cas, de susciter une espèce de sympathie pour le français. C'est ça en fait, mon objectif principal
90.		C	Ok
91.		P	Et que ça ne soit pas ouh, hi, ou beurk, voilà. C'est l'objectif principal
92.		C	Et comment ce serait avec des enfants qui sont euh : plus à l'aise avec la langue ?
93.		P	Qu'est-ce que vous voulez dire ?
94.		C	Alors, avec des élèves de section A par exemple ?
95.		P	XXX ?
96.		C	Mhm
97.		P	Euh : là, les enthousiasmer encore plus pour le français. D'en faire une base pour d'autres langues
98.		C	Ok
99.		P	Professionnellement, ça leur ouvre bien sûr un champ incroyable, qu'ils puissent bien parler français et pas seulement l'anglais comme tous les autres
100.		C	Oui, ok
101.		P	Que ce soit une deuxième possibilité
102.		C	Oui. En ce sens, vous vous sentez soutenue par le système pour y arriver ?
103.		P	Par le système de l'école ?
104.	14'	C	L'école ou, oui, le canton, c'est selon
105.		P	Bon, je ne me sens pas empêchée, mais je ne me sens pas non plus soutenue. Je n'ai pas l'impression que maintenant, euh : le canton de Zürich devrait faire attention qu'un échange intensif ait lieu ou euh + si c'est ça que vous voulez dire
106.		C	Oui, mais il <u>vous autorise bien</u>
107.		P	Il <u>nous autorise</u>
108.		C	<u>À atteindre vos buts</u>
109.		P	Oui, ça oui
110.		C	En ce qui concerne les différentes formes stylistiques, familier, courant, euh, le langage jeune, ce genre de choses euh, est-ce que c'est aussi un thème en cours, quelquefois ?
111.		P	Alors en français, est-ce qu'il y a une différence entre la langue officielle et la langue courante ?
112.		C	Oui.
113.		P	Des mots que l'on dit couramment mais qui ne sont pas officiels, c'est ça ?
114.		C	Oui, on peut dire ça comme ça. Alors, les différences qu'il y a quand on parle dans la famille ou avec un professeur par exemple
115.		P	+ non je crois que ça a peu + je crois, au niveau trois, je ne fais pas la différence
116.		C	Oui, c'est
117.		P	C'est très très, c'est en fait, orienté vers la base, avec le vocabulaire de base, euh, oui. Quand je fais la comparaison avec le niveau A d'avant +, oui là on pouvait effectivement de temps en temps distinguer : ça

	16’		c’est du langage courant, c’est comme on parle dans la rue, et ce même mot, je l’aurais ensuite comme ça si je parlais correctement, ou si j’écrivais, ou si je parlais à un adulte, je parle comme ça, et entre vous, ou « tais-toi », « ta gueule », faire la différence entre les deux
118.		C	Oui, ok
119.		P	Ça oui et qu’ils entendent aussi les deux
120.		C	Ok
121.		P	Mais ce n’est pas comme si je disais (*geste*), ce serait comme ça en fait, comme dans les films, on dit peut-être ça et pas tais-toi, peut-être, non ?
122.		C	Oui, et c’est euh :
123.		P	Mais c’est à côté, pas euh :
124.		C	Oui, vous choisissez si vous voulez leur enseigner cela ou non, c’est bien ça ?
125.		P	Oui
126.		C	Ce n’est pas dans le livre
127.		P	Non, ce n’est pas dans le livre, non. C’est comme un extra que l’on peut, quand on est peut-être allé en France ou qu’on vient de voir un film et voilà ah oui, c’est vrai, c’est comme ça et on se souvient et on laisse couler ça
128.		C	Ca apporte quelque chose de particulier à l’enseignement, ces éléments ?
129.		P	Les élèves sont très ouverts au langage familier. Il y a un le film, là euh : Les Intouchables ?
130.		C	Oui
131.		P	Là, il jure aussi, non ? Et c’est cela qu’ils absorbent, ils l’entendent, c’est euh : ah qu’est-ce qu’il dit tout le temps ? Il jure, alors ils sont très ouverts à ce genre de choses, oui
132.		C	Oui, ça les amuse en fait
133.		P	Je crois que c’est ce qui XX c’est la vraie langue dont j’ai besoin, celle qu’on parle et pas euh quelque chose de joliment formulé, une lettre. Mais je dois exister dans la rue et c’est <u>XXX</u>
134.		C	<u>Oui, et vous</u> en pensez quoi ?
135.		P	+ s’ils en ont besoin ?
136.		C	Mhm
137.	18’	P	Je crois que c’est un mélange des deux, non ? Alors, quand on connait euh seulement des points très précis euh que on ne parle que joliment et qu’on arrive en France, on se fait remarquer, non ? Alors je dois aussi le comprendre, quand on m’insulte ou qu’on me dit de mauvais mots. On doit aussi pouvoir identifier ça, non ?
138.		C	Ok. Euh : avec les différences sociales, comme euh : la langue des personnes âgées, des jeunes, de la banlieue ou d’une jolie petite ville du sud, est-ce que c’est quelque chose qui est nécessaire en cours ?
139.		P	Je trouve qu’à ce niveau, donc niveau trois, pas du tout.
140.		C	Oui, c’est clair
141.		P	Au niveau secondaire, je ne suis pas sûre que ce soit vraiment important, de les différencier comme ça. C’est quelque chose que je dirais euh : moi-même, je n’ai découvert ça qu’à l’université.
142.		C	Oui ?
143.		P	Avec le québécois, ces régions et ces accents, et je suis quelqu’un qui aime les langues, mais tout le monde n’est pas comme ça, non ? Ce n’est

			pas le cas normal alors je ne crois pas qu'un ou une élève de secondaire soit prêt à différencier ah, ça c'est la région de Marseille, et lui vient de Bretagne, lui de Neuchâtel. Je ne crois pas qu'ils doivent savoir faire ça
144.		C	Ok
145.		P	Alors, si c'était bien la question des lieux, je ne crois pas. L'enjeu vraiment est-ce que je peux comprendre ? Est-ce que je peux répondre ? Est-ce que je peux me débrouiller ? Euh, pour l'écrit ce n'est de toute façon pas un problème que je sois de Marseille ou de Bretagne, l'écrit c'est l'écrit. Euh, non je ne crois pas, je crois qu'ils s'en aperçoivent quand ils voyagent et qu'ils remarquent qu'on dit, je ne sais pas + *pommes-frites* (*français*), ils disent quelque chose d'autre
146.		C	Oui
147.	20'	P	Selon les régions ou je ne sais pas, ça ne fait rien, non ?
148.		C	Non non
149.		P	Alors je ne crois pas que ce soit un point important, certainement pas à l'école secondaire
150.		C	Oui, c'est trop tôt
151.		P	Oui, je trouve oui, je trouve que c'est un groupe ciblé qui s'intéressera après aux langues parce que je remarque qu'ici en Suisse avec le suisse allemand, il y a des gens qui s'intéressent tout de suite *ah, tu viens de* (*suisse allemand*) et ensuite ils essaient bien de classer, est-ce que tu es de Schaffhouse, ah attends, mais tu es de Thurgovie, non Suisse de l'est, où exactement en Suisse de l'est ? Et pour d'autres tout le monde est dans le même plat, non ? Pour vous, quand vous vous entendez, ah vous êtes française, alors que vous êtes romande, non ? C'est comme, pff, c'est juste une autre langue pour certains, et pour ceux qui écoutent bien et se disent ah non, elle ne peut pas être romande parce qu'elle n'a pas cet accent ou elle parle beaucoup trop vite, ce n'est pas possible
152.		C	Oui.
153.		P	Je crois que ça n'intéresse pas tout le monde, non ?
154.		C	Bien entendu oui, oui oui. Euh, il vous arrive de faire des comparaisons entre les langues, vous avez déjà dit que c'est dans le système, que l'on peut le faire
155.		P	Avec d'autres langues ?
156.		C	Oui
157.		P	Oui
158.		C	Ok
159.		P	Oui, maintenant moins, mais avant, quand j'enseignais l'allemand, le français et l'anglais dans une classe, les trois matières, j'ai pu extrêmement souvent les comparer, ok, on a vu ça à l'instant en allemand, les pronoms, vous vous souvenez ? le possessif, *voilà* (*français*). Comment ils s'appellent en anglais, comme ça. On avait ces grilles, ça fonctionnait quand j'avais toutes les trois matières. Ici, je fais des comparaisons de temps en temps, avec un qui a un petit peu d'espagnol de langue maternelle, mais pas très fort, pas fortement ancré, je lui dis hé, comment on dit ça ? Ou il y en a un qui est anglophone à
	22'		la maison, je lui dis hé, anglais, montre-moi, c'est quoi déjà, ah *saussage* (*anglais*)
160.		C	Oui

161.		P	*Saucisse* (français), on y vient. Comme ça, des petits mots. Quelquefois ça aide. Quelquefois ça n'aide pas du tout (*rire*)
162.		C	Vraiment (*rire*)?
163.		P	Oui, enfin, c'est quand même que leur langue n'est pas consciente, alors ils ne peuvent pas effectuer de transfert, puisqu'ils n'ont pas non plus consciemment appris l'autre langue. C'est pourquoi, ça vient quand ça vient c'est spontané
164.		C	Ok
165.		P	Et la langue, l'anglais par exemple, pour les jeunes à la maison, ils parlent bien anglais, il parle sans doute aussi anglais
166.		C	Oui
167.		P	Mais ce n'est pas encore aussi ancré pour que ça suffise pour qu'ils puissent chaque fois effectuer le transfert
168.		C	Ok. Comment fait-on pour aider à ancrer la langue, on peut aider dans l'enseignement ou il faut que ce soit une langue maternelle ?
169.		P	Pour le transfert ?
170.		C	Oui
171.	24'	P	Je crois que c'est la façon d'aborder la langue : combien de fois je fais ça ? C'est en fait dans le livre de cours, encore et encore dans Envol, on devrait #comparer avec# sa langue, et là on triture et on regarde mais bien entendu, ça ne fonctionne pas avec les enfants qui ne parlent que le suisse allemand puisqu'ils n'ont aucune autre solution à disposition, peut-être qu'ils ont déjà entendu quelque chose en anglais, peut-être, mais sinon rien et aussi, l'anglais n'a rien à voir avec le français ou pratiquement rien, peu de mots parallèles, ce genre de choses qu'on a en espagnol, en italien aussi en portugais, alors c'est un peu méchant, selon ce que XX comme le kosovar ou encore d'autres langues, ils ont des parallèles mais pas toujours. C'est pas très facile.
172.		C	Oui, c'est en partie utilisable mais pas systématiquement
173.		P	Pas toujours non
174.		C	Ok. Est-ce que les enfants font généralement ces règles, comment est-ce qu'on dit ? Ces comparaisons entre les langues, est-ce qu'ils les font volontiers ? Si ça fonctionne bien, avec un enfant qui a une seconde langue, est ce que ça aide, ça apporte quelque chose
175.		P	Avec un enfant qui a déjà une deuxième langue et qui a le français à apprendre ?
176.		C	Alors, avec les mots transparents, ce genre de choses
177.		P	Ah oui, ça fonctionne naturellement mieux, oui.
178.	26'	C	Est-ce que vous avez déjà eu des commentaires de collègues ou de parents concernant ce que vous enseignez en classe ?
179.		P	Alors positif, négatif, ou des questions ?
180.		C	Oui, ça peut être sous de nombreuses formes
181.		P	Euh : alors de la part des parents, quand je dis que j'enseigne le français + on peut avoir des remarques + comme ah c'est certainement difficile, les élèves ne trouvent ça certainement pas cool
182.		C	Oui
183.		P	Euh : de la part des collègues, pour eux c'est clair en fait ce que je fais
184.		C	Alors, je ne sais pas vraiment comment ça fonctionne au sein de l'école, je suis à l'extérieur

185.		P	Non, il n'y a en fait pas de questions. Je remarque juste, je remarque juste, ou on sent quelquefois que l'enthousiasme n'est pas là à la maison en ce qui concerne le français ou certaine répulsion
186.		C	Oui
187.		P	Que les enfants bien entendu ressentent d'une certaine manière, hein ? Et ça n'aide pas à la motivation
188.		C	Oui, bien sûr
189.		P	Ça rend le tout embarrassant, mais je crois que c'est pour toutes les matières enseignées, si à la maison on n'aime pas ça, alors + les enfants le ressentent, non ?
190.		C	Oui c'est sûr
191.		P	Ils abandonnent ensuite. Mais sinon, non. Au pire, c'est une matière difficile, ou c'est dépassé, pourquoi on on en a besoin, ou pourquoi pas plutôt l'anglais ?
192.		C	Ah oui, mais l'anglais, ils l'ont déjà
193.		P	L'anglais, ils l'ont déjà, oui, oui, c'est ça. Au plus, ce type de discussions, et est-ce que c'est bien de le faire déjà en cinquième classe, ce genre de choses, oui, donc quand il est bon en fait d'apprendre la langue.
194.		C	Ah, d'accord. C'est trop tôt en général selon les parents ?
195.	28'	P	Euh, ça varie de : est-ce qu'ils ont vraiment besoin de deux langues, est-ce que ça ne suffit pas d'en avoir une ? ensuite vient le problème de quelle langue, ensuite vient la question à partir de quand, et je crois toujours, alors c'est encore une autre question : avec qui, alors qui enseigne ? Est-ce que c'est quelqu'un qui au fond aime la langue ? ou est-ce que c'est quelqu'un qui s'y est collé ? si je devais enseigner le dessin, ce que je ne peux pas vraiment + alors ce ne serait pas joyeux. Mais j'aime le français, j'aime l'anglais, voilà. Donc j'ai l'impression que la motivation de base suit ensuite. Ça n'a pas d'importance dans quelles conditions, si je commence tôt ou tard à apprendre.
196.		C	Oui, oui. Est-ce que vous avez remarqué dans les entretiens avec les parents de pouvoir augmenter la motivation, quand vous les rencontrez et qu'ils ne sont pas très enthousiastes au début pour le français ?
197.		P	Euh + je n'ai encore jamais, alors si je peux motiver les parents pour qu'ensuite ils motivent les enfants ?
198.		C	Mhm
199.		P	Non, mais j'espère que je peux transmettre une image positive de moi et de ma matière parce que quand je téléphone, en général, c'est que ça ne marche pas de manière vraiment optimale et bon, quel est le but, qu'est-ce qu'on veut atteindre et qu'on dit peut-être ok, je ne suis pas une méchante sorcière et j'ai une matière XX, j'essaie de, comme d'évaluer, ok, on est juste des personnes, ce n'est qu'une matière, on fait au mieux
200.		C	Mhm
201.	30'	P	Je crois que le français est plutôt mal vu, toujours, chez beaucoup de gens ici
202.		C	Oui
203.		P	Oui
204.		C	Et, en ce qui concerne le livre, donc Envol. Dis-donc n'est pas encore euh disponible pour le secondaire, mais qu'est-ce que vous espérez pour

ce nouveau livre, qu'est-ce qu'il devrait vous apporter en comparaison de ce que vous avez déjà ?

205. P Ah alors en fait, c'est inutile de discuter de ça ou que j'y réfléchisse, parce que je me trouve en fait à la fin de cette chaine et que je dois en fait travailler avec ce qui vient. C'est inutile de penser à ce que j'aimerais puisqu'on demande en effet à chaque fois, mais ce n'est en fait pas totalement pris en compte

206. C Vous avez déjà demandé quelque chose ?

207. P En anglais, j'ai participé à ce Voices

208. C Ok

209. P J'ai fait partie de la phase de test, euh : alors pour le livre de cours c'était clair c'est comme ça, hein, mais là je n'ai pas pu influencer, je pouvais seulement dire là ça va trop vite trop lentement ou il y a beaucoup trop

210. C Oui

211. P Les tests, j'ai pu ensuite les adapter, ou ça ne va pas ensemble, mais en français, ce que j'aimerais, je crois que ça doit constituer une bonne base pour les élèves, que l'on puisse utiliser, que ce soit clairement structuré, pas trop, pas trop de textes, euh : que ce soit utilisable ou X qu'il y ait deux parties, n'est-ce pas, pour les plus faibles et pour les plus forts

212. C Mhm, maintenant, c'est juste un livre pour tous ?

213. 32' P Non, alors, en fait un livre. Mais après deux ans, ils ont remarqué que le guide d'activités ne fonctionnait pas du tout pour un C, le niveau le plus faible, ça ne va pas et ils ont ensuite introduit, quelques années plus tard, Basique, Cahier d'Activité Basique où les exercices ont été simplifiés, on a enlevé ce qui était en trop. Comme ça, ça a du sens. J'espère qu'ils feront attention à ça, ils commencent toujours très haut, ils l'on fait dans Voices aussi, c'est pour tous les trois niveaux, et en fait après trois ans, ils ont remarqué qu'en réalité ça ne fonctionnait absolument pas pour les trois niveaux. C'est la plupart du temps trop de textes, trop d'explications avant d'arriver aux exercices. Et je préfère une phrase et ensuite l'exercice commence, pour que les enfants soient actifs. Quand je dois passer une demi heure pour expliquer comment fonctionne l'exercice, alors c'est trop, alors je laisse tomber

214. C Oui, alors je suppose que pour les élèves de niveau C, un livre de ce type c'est aussi beaucoup trop d'informations, même si une partie leur sert

215. P Oui, aussi pour le vocabulaire, c'est aussi vrai pour le vocabulaire : quelle quantité est-ce que je dois laisser pour que ce soit un vocabulaire utile, et ça je n'en ai pas vraiment besoin et + et beaucoup d'exercices, beaucoup de dialogues, lire, euh + je crois que c'est aussi important, non ? Bien sûr qu'il faut aussi un peu réfléchir à la langue, un peu de grammaire et tout ça. C'est d'ailleurs ce qui est demandé, de réfléchir avec la langue, on a besoin de tout, mais je crois que ça dépend toujours du groupe auquel on s'intéresse, non ?

216. C Oui, bien entendu

217. 34' P Ils devraient faire un peu attention dans ces nouveaux +

218. C Oui, un peu plus clairement séparé peut-être ?

219. 34'21 36'20 P Oui, mais c'est difficile, je dois utiliser ce qu'on me donne, alors

[…] D'une certaine façon, ce n'est pas la peine d'essayer de coller à l'actualité, c'était le but de Voices, d'être le plus actuel possible pour les élèves, même si les élèves, après trois ans, ne connaissaient plus rien de tout cela, qui + l'actualité se perd tellement vite, alors c'est mieux d'avoir un bon contenu avec des thèmes intemporels

220. C Ah des thèmes intemporels, comme + la littérature, ce genre de choses ?

221. P Ça peut être, ce que je trouve toujours comme thème standard, je ne veux pas dire que c'est le meilleur, surtout que des thèmes qui fonctionnent bien en primaire ne fonctionnent plus aussi bien en secondaire, les animaux domestiques + non ? ou les hobbies, ce sont des thèmes généraux, ou la nourriture, la culture culinaire donc la cuisine. Ce sont des thèmes qui restent, je les ai toujours dans mon environnement ou

222. C Est-ce que ce n'est pas déjà inclus dans tous les livres ?

223. P En effet, ça revient toujours. Je veux dire, dans Voices, j'ai remarqué que c'est quelquefois très largement ancré à des personnalités qui étaient alors actuelles et qui maintenant ne le sont déjà plus, trois ans plus tard. C'est pour cela que je me demande si ça doit vraiment s'attacher à de personnes ou est-ce que ça ne suffit pas de dire + une image actuelle ?

224. C Oui.

225. P C'est ça, et plus quelque chose des années 60, c'est ça.

226. 38' C Euh, est-ce que ça n'a pas un impact sur la motivation des enfants dans la classe, quand par exemple, il y a un chanteur dans le livre, qui est pour le moment relativement connu ?

227. P (*soupire*) oui, mais là aussi, on revient à la discussion, pour certains c'est une star, pour d'autres c'est un perdant. Quand c'est d'une certaine façon euh, je crois que l'actualité ce serait à moi en tant que professeur de français, de l'apporter. Hey, qu'est-ce que l'on entend en ce moment à la radio en France, et on prend une chanson, voilà. Ou c'est un *acteur* (*français*), un *acteur* *(français*), en gardant en tête qu'ils ne regardent pratiquement pas de films français, non ?

228. C Oui

229. P Alors, il faudrait que ce soit quelqu'un qui ait du succès dans le monde anglophone, alors, je pourrais le prendre mais sinon, il n'y a pas de priorité en fait.

230. C Mhm

231. P D'ailleurs à propos du français actuel, parce que mes troisièmes disent toujours « Je ne parle pas français[1] », comme blague je voulais, j'ai pensé prendre cette *chanson* (*anglais*)-là, avec la partie en allemand au fond, j'ai pensé ok, ça me fait bien rire. Ils ne l'ont pas du tout trouvé drôle +

232. C Oh

233. P Alors, ils étaient presque #vexés# et ont trouvé, c'est tout en allemand, alors bien sûr que c'est en allemand jusqu'à ce refrain et le type qui parle là, euh, ils n'ont pas trouvé ça drôle du tout, et demandaient s'ils ne pouvaient pas avoir une vraie chanson en français, alors j'ai déjà fait

[1] Chanson interprétée par Namika, 2018. https://www.youtube.com/watch?v=103bx_Waacc

des chansons en français, je me suis dit ok, bon. Alors ils ont dit qu'ils écoutaient aussi de la musique française et ils m'ont donné un titre ou un chanteur, et là, j'ai dû simplement dire, désolée + c'est à nouveau presque, alors il y a naturellement c'est du français, mais c'est du français de la banlieue banlieue banlieue banlieue d'Afrique, non (*en tapant sur la table*)? Et je trouve que là c'est du français qui correspond,
40' c'est comme, comment je pourrais dire, du très mauvais rap suisse teinté de plein de langage étranger, alors ce n'est même plus du suisse allemand. Donc je leur ai dit, désolée je ne peux pas chanter ça avec vous, c'est cette langue, la langue du tiroir du bas, ça ne va pas

234. C Mhm

235. P Alors, rester actuel, oui, mais ce qu'ils trouvent peut-être actuel n'est pas toujours utilisable

236. C Oui, alors le côté actuel devrait peut-être rester hors du livre ?

237. P Oui. Oui, peut-être, mais quand même joliment fait, avec des caractères modernes et des illustrations bien sûr, mais peut-être qu'on doit aussi se dire, là on pourrait faire soi-même quelque chose d'actuel en plus, non ? Je trouve, pour les stars, les acteurs, les stars de la télé ou des choses qui arrivent

238. 41' C Mhm. Alors, dans le livre de cinquième classe, on a toujours *soixante-dix, quatre-vingts et quatre-vingt-dix* (*français*) dans les nombres et sur le côté, il y a une petite remarque avec les mots qui sont utilisés en Suisse. Qu'est-ce que vous en pensez ? euh, est-ce que ça devrait être présenté comme ça ? Ou est-ce que c'est une bonne chose ?

239. P Qu'il y ait les deux ? + je crois, oui. C'est bien une partie de nous, c'est une partie de notre culture, pourquoi je devrais la mettre de côté ?

240. C Mais en fait, le but est que les gens de Suisse allemande comprennent ceux de Romandie, alors quand on insiste sur le français de France, est-
42' ce que ça ne devait pas être inversé ? En fait, est-ce que *septante* (*français*) ne devrait pas être l'objet principal, au lieu de *soixante-dix* (*français*) ?

241. P Ahah. Si. Je crois oui, *soixante-dix* (*français*), mais ça ne signifie pas que je ne peux pas dire. Mais les Romands, ils disent *septante* (*français*) ou #otante#, ce qui serait en fait plus logique, non ? Mais les Français, ils calculent différemment. C'est ça. Et moi, j'utilise pour les nombres, le français, mais je sais bien qu'il existe septante et que quelquefois quand je téléphone à Neuchâtel, et qu'ils me disent *septante-huit* (*français*), alors je sais que c'est 78, je crois que je le sais quand même, alors je crois oui. En fait la langue écrite s'oriente vers le français

242. C Oui.

243. P Le français de France, et ensuite les autres choses y sont ajoutées, comme, je sais, je connais aussi, je ne vais pas régulièrement à Paris, je ne connais pas quels mots sont à la mode, ou qu'est-ce qui sera dit vraiment sur quoi, hein, alors je ne sais pas. Je ne suis pas assez régulièrement en contact pour ça.

244. C Oui, oui ça va aussi très vite

245. P Ça va vite, oui

246. C Je le remarque aussi avec ma famille, ils viennent et disent quelque chose et je suis là ah

247.		P	C’est ça, et ils parlent aussi français de leur région où ils ont aussi des choses, mais que je ne comprends pas. Les personnes françaises vraiment aussi, je suis toujours vraiment en contact avec des personnes
	43’56		de là-bas, mais je crois que l’on ne peut pas attendre cela
248.	45’29	C	Euh, les élèves de niveau C que vous avez sont dans quelle classe ?
249.		P	Ils sont en secondaire, en deuxième classe
250.		C	Donc encore un an avec Envol ?
251.		P	Oui, la question est alors, en troisième, les élèves de B et de C peuvent choisir d’arrêter, ils peuvent choisir d’arrêter le français, ils ont alors eu deux ans de français, et c’est tout. Alors soit français soit anglais, ils peuvent choisir, et dans la plupart des cas, ils ne choisissent pas de continuer le français. Et c’est intéressant à voir, pourquoi ils ne veulent pas continuer le français. Alors je crois que ceux qui veulent le continuer, quand je regarde, ce sont ceux qui disent ok, alors, par exemple j’en ai, alors c’est drôle, ceux qui ont décidé de le garder l’année dernière, aussi en troisième, trois d’entre eux ont aussi une langue romane à la maison, l’italien, et les autres portugais et français, ils l’ont gardé. Ça signifie que tout le fond reste le même, je connais déjà ça, donc je le laisse. Et un qui était élève de niveau A, mais en guerre avec le français, mais qui se disait, bon j’en ai quand même besoin puisque je suis en A, je n’ai pratiquement pas de choix que de le
	47’		garder, oui, enfin pour la vie professionnelle, quand je vais dans une banque je dois quand même avoir le français. Et les autres ont tous arrêté. Rapidement et clairement.

Entretien 2 - U[redacted] - Enseignant

Enseignant suisse âgé de 50 ans, père de trois enfants et marié à une femme belge. Il pratique en école publique au niveau primaire dans les environs de Zürich. U[redacted] enseigne le FLE à des apprenants de 5e et 6e classe (10-12 ans environ), correspondant aux premières années d'enseignement obligatoire du français dans le canton de Zürich.

Tour de parole	Temps	Locuteur	Conventions de transcription :
			: allongement vocalique (*rire*) attitude, mimique X inaudible + pause #Uwiesen# incertain LE plus fort, insistant Abc chevauchement *abc* (*anglais*) autre langue C chercheuse U participant Temps d'enregistrement : 25'52''
0.		U	Alors moi personnellement, j'ai été surpris, je suis un peu troublé par cette différence, parce que pour moi, la différence principale c'est les chiffres.
1.		C	Ok
2.		U	Avec *quatre-vingts* (*français*) et tout, ou *huitante, septante*, ce genre de choses. Mon problème est que je fais des échanges linguistiques + avec Le Locle + tu connais ? Dans le Jura, XX Jura ou avec Salvan. J'en fais depuis 23 ans.
3.		C	Ah, ok, si longtemps
4.		U	XX. On fait un voyage de classe ensemble et ensuite, on va encore une semaine au village, et je trouve qu'il n'y a aucune différence, pour moi, que ce soit Salvan, ils parlent peut-être un peu plus doucement, mais au Locle, Le Locle c'était une française, elle venait de la Côte d'Azur
5.		C	Ok
6.		U	Et euh, je ne remarque pas de différence là, mais on apprend les chiffres français ensemble, on ne fait pas *septante, nonante* (*français*), pour nous ça n'existe pas.
7.	1'	C	Ok. Euh, est-ce que c'est à cause du livre, ou :
8.		U	Oui, XX ce qu'ils font. Maintenant on a le nouveau.
9.		C	Comment ça va avec celui-là ?
10.		U	Euh, bien, je suis toujours surpris que les enfants parlent si bien. La dernière fois, on a eu Radio TRS, ils ont dit, alors en sixième classe, tu connais ça, ils peuvent parler français, mais ils ont eu peu de cours, et ils ont dit « est-ce que quelqu'un peut dire en français ce que vous faites en ce moment ? » et une fille a répondu librement en français. Alors ils sont vraiment motivés grâce à ces séjours linguistiques, mais c'est mon objectif. Je veux qu'ils prennent plaisir pour qu'ils apprennent quelque chose.
11.		C	Oui. Qu'est-ce que vous faites pendant cet échange, alors, vous avez des contacts avec les élèves là-bas ?

12.		U	Oui. Ils s'écrivent des lettres. Ça commence par, alors mes enfants sont maintenant en cinquième classe, et on a eu le voyage de classe la semaine dernière, et on s'est déjà entraînés pour la structure du séjour, à savoir : les ateliers -tu travailles en petits groupes et tu fais quelque
	2'		chose, par exemple des sushis.
13.		C	Oui
14.		U	Alors quand tu dois faire des sushis, que toi tu ne parles que le français et pas l'allemand, alors, on doit parler ensemble d'une façon ou d'une autre. L'autre doit savoir ce qu'il doit faire. Il est possible que je me mette à parler en allemand, et toi en français ou, en règle générale, ils le font souvent dans l'autre sens, ils vont vers l'autre, donc ils commencent en français et les autres, ils s'aident mutuellement. Et comme ça, ils apprennent à travailler en petits ateliers, et tout est possible. Ça peut être par exemple, la magie, un atelier de magie, la cuisine, ils entreprennent quelque chose, vont faire de l'équitation ou ce genre de choses. Ils organisent quelque chose, mais toujours sous forme d'échange avec les autres.
15.		C	Ok. Ils travaillent par deux ?
16.		U	Les groupes ne devraient pas être de plus de cinq + ou six. S'ils sont plus nombreux, ils n'apprennent plus, ça XXX.
17.		C	Ok.
18.	3'	U	Le plus petit, c'est à deux, c'est le minimum, et simplement avec deux langues. XXX à une table, hey, vous devez vous mélanger, si vous ne vous mélangez pas XX. Ça marche toujours. Ça fonctionne.
19.		C	Oui, c'est très intéressant.
20.		U	Oui, il n'y a pas de différence, alors je trouve que les enfants de Salvan parlent exactement de la même façon que les enfants XX alors en France. Cet accent, cet ancien patois, seulement les très âgés le connaissent, les jeunes ne le parlent plus.
21.		C	Oui, oui, oui c'est clair. Euh, je m'excuse, je reviens à mes questions.
22.		U	Oui.
23.		C	Est-ce que tu as grandi ici dans la région de Zürich ?
24.		U	Oui. J'ai grandi ici, oui.
25.		C	Tu as effectué ta formation ici aussi ?
26.		U	Oui. Alors mon français de l'époque était très faible. Je ne l'ai pas validé, rien.
27.		C	Ok, c'est venu plus tard alors ?
28.		U	Oui. J'ai eu envie d'apprendre la langue.
29.		C	Ok.
30.		U	Mais j'ai dû passer trois semaines pendant l'été pour une reconversion et aussi je crois tous les mercredis dans la caserne et tout, alors c'était vraiment une formation de plusieurs semaines, dans la caserne de Zurich, XX
31.	4'	C	Ok. Est-ce que tu as aussi voyagé dans des régions francophones ?
32.		U	Oui, oui. Alors je vais toujours skier à Chamonix.
33.		C	Oui ? alors plutôt du côté de la France ?
34.		U	Chamonix, oui.
35.		C	Ailleurs aussi ?
36.		U	Oui, je connais très très bien la France, c'est très beau, mais je trouve aussi la Suisse de l'ouest très belle, je suis allé de très nombreuses fois

en France, pratiquement des dizaines de fois, je suis vraiment un fan du pays, je trouve que c'est un pays super. Mais plutôt la moitié sud que le nord

37. C Oui, pas du côté de Paris donc
38. U Oui. J'ai des parents à #Reims#, une #cousine# mais, non plutôt vers le sud
39. C Ok, et vers le Québec, l'Afrique
40. U Au Québec, j'y suis déjà allé, Québec, Montréal, aussi très beau, mais le français (*soupire*)
41. C Oui ?
42. 5' U J'ai déjà eu deux filles qui venaient du Québec, dont la mère venait de Montréal, c'était + spécial, en fait, ils parlent vraiment différemment, ça tu peux en être sûre, oui. Mais les Belges, alors ma femme est belge d'origine, #wallnaw#, mais en français de Belgique non non le petit déjeuner et le déjeuner, je ne crois pas que c'est inversé. C'était dans l'ancien livre, mais c'est #mehrbrand#, oui.
43. C Ok.
44. U Alors on apprend vraiment la base XXX
45. C Ok. Le français, est-ce que c'est pour toi une langue suisse ?
46. U Bien sûr, oui, alors c'est toujours drôle quand les enfants d'ici parlent des Français (*sourire*), et c'est oh ! Ce ne sont pas des Français, ce sont des Suisses et ça me surprend toujours comment les enfants sont tellement similaires dans les villages de montagne et à Eglisau. Quand tu les mélanges et que tu laisses tomber la langue, c'est incroyable. Ils sont tellement similaires.
47. 6' C Ok, dans quel sens ?
48. U Comme ils sont, comme ils jouent, c'est +, il y a à l'évidence des enfants suisses, alors je pense qu'ici avec la ville de Zürich les différences sont plus importantes qu'avec Salvan.
49. C Ok, oui. C'est intéressant, oui. C'est dû à quoi selon toi ?
50. U Ils sont simplement semblables. Simplement, ils jouent de la même façon, ils se comprennent très bien pour jouer. Le Locle, là c'est différent, les enfants sont aussi très gentils, mais ils viennent XXXX en général de très bons rapports. Mais, bon, les enfants sont des enfants (*sourire*)
51. C Oui (*rire*) Pourquoi est-ce qu'on enseigne le français à l'école ?
52. U Ah, c'est très clair pour la langue, on est un pays, et ils doivent apprendre que ce ne sont justement pas des Français, et la confédération
7' soutient cela financièrement. J'obtiens des milliers de francs pour ces séjours linguistiques, ça ne coûte presque rien à l'école, parce que l'Etat veut que l'on fasse ce genre de choses. Et je sais précisément où obtenir de l'argent et c'est vraiment fantastique, XX très peu de fonds d'Eglisau pour un séjour linguistique. Le dernier a été gratuit. Eglisau n'a rien payé.
53. C Oh, ok. Mais tu dois donc tout <u>organiser</u> ?
54. U <u>Organiser</u>, oui. Mais c'est très clair, on a la Suisse francophone, c'est une chance incroyable pour commencer à utiliser la langue. L'anglais est plus facile pour les enfants et ils le connaissent grâce aux chansons et tout ça, mais maintenant, on peut parler français, et c'est en fait pour ça que les enfants aiment le français, c'est parce qu'on fait ce séjour.

55. C Oui, c'est une grande motivation
56. U Une motivation, je dis aussi qu'individuellement, ils peuvent décider par exemple d'aller passer la nuit, hey, je vais chez lui passer la nuit, et
8' dans une famille où on ne parle que français, et ils adorent ça, ils trouvent que c'est super cool !
57. C Oui, oui, bien sûr, quand l'enseignant est aussi motivé
58. U Oui, oui, j'ai du mal à motiver mes collègues
59. C Oui ?
60. U Oui, j'aurais eu de la place pour l'été prochain, pour quelqu'un mais c'est difficile parce que c'est vraiment beaucoup de travail, c'est un travail incroyable
61. C Oui, la motivation n'est pas toujours là du côté des enseignants, c'est ce que tu veux dire ?
62. U Oui, euh + tu dois faire toute la comptabilité, toutes les finances et c'est très compliqué, à savoir : la ville participe, la ville du Valais participe, le canton participe, le canton du Valais participe aussi, la confédération participe et les parents participent et c'est vraiment incroyablement compliqué
63. C Oui, ok. Euh, le français que tu as appris à l'école, et celui que tu parles aujourd'hui, est-ce qu'ils sont les mêmes ?
64. U + alors je n'ai par exemple jamais appris le passé simple
65. C Mais tu en as besoin ?
66. 9' U Oui, alors j'ai vu quelques petites phrases. Euh + le subjonctif, je ne l'ai jamais non plus appris, je crois en deuxième année de secondaire, ensuite c'était la troisième, je ne l'ai jamais appris, je l'ai toujours, je peux l'expliquer à quelqu'un mais personne ne me l'a jamais enseigné, j'ai eu seulement quelques phrases et au niveau primaire, ça on n'aborde pas ça, tu connais encore trop peu
67. C Ce n'est toujours pas au programme pour le secondaire, non ?
68. U Je ne sais pas, je ne l'ai simplement jamais appris. Au secondaire c'était alors au programme, je ne l'ai simplement jamais appris, mais, oui, sinon je suis naturellement souvent en France aussi avec les cousins et quand j'y vais, j'ai mes amis, ou quand je fais un échange cette semaine-là, c'est super, après cette semaine, je peux tellement mieux parler qu'avant
69. C Oui, ça va vite.
70. U Oui, ça va vite. Ou on s'aide aussi, quand j'ai un test et que ça fait longtemps que je n'ai pas utilisé le français, je lui envoie rapidement, elle le corrige et je fais la même chose pour elle en allemand.
71. 10' C Oui, d'accord. C'est vraiment un travail d'équipe
72. U Oui, oui.
73. C Comment tu décrirais le français que tu enseignes ? Comment est-ce qu'il est ? Quel type de français est-ce que c'est ?
74. U + alors les objectifs ? Ils les connaissent parfaitement, on doit faire ça, on devrait faire ça. J'essaie qu'ils se souviennent d'un maximum, qu'ils prennent du plaisir tant que possible, on a fait du verlan comme ça #le rebu# (*accent de jeune de banlieue*), ou *boule boule roule* (*français*), ce genre de choses. Quand ils s'amusent à travailler comme ça avec la
11' bouche et qu'ils rient en le faisant, ils parlent beaucoup et utilisent la langue mais aussi ils improvisent quand ils sont flexibles. Dès le début

			je leur ai appris qu'on de dit pas « comment tu t'appelles » mais « comment vous appelez-vous ? », et l'un des plus faibles l'a tout de suite utilisé lors du séjour, il y avait là une femme, il a demandé « bonjour, je m'appelle Joël, et toi, EUH, et vous ? »
75.		C	Ah oui
76.		U	Ouah ! Ce genre de chose, c'est cool, non ? C'est vraiment un succès quand ils utilisent les structures et ce genre de choses, non ? Mais c'est appris bien entendu
77.		C	Oui, bien sûr
78.		U	Sinon c'est pas possible
79.		C	Tu as dit que tu leur as un peu enseigné le verlan, aussi le langage jeune, ce genre de chose en dehors de cette forme particulière ?
80.		U	Ils le connaissent bien entendu, ils connaissent quelques choses et quelquefois, j'insiste, alors en français, il est nécessaire que vous soyez très précis. Alors quand tu dis *salut* (*français*) ou *salaud* (*français*), c'est une différence énorme, ce genre de choses, et ils aiment bien sûr
	12'		ce genre de choses, ou euh + *on va chier ce weekend* (*français, rire*), voilà
81.		C	Ok (*rire*)
82.		U	Ce genre de choses, et ça, je leur enseigne volontiers pour qu'ils remarquent que ahah, c'est vraiment un cours, on n'est pas comme les Français, on est flexibles. Alors, on est relativement habitué avec les dialectes que ça sonne quelquefois autrement. Quand on ne prononce pas bien en France, ils ont du mal à comprendre, et ça, j'essaie de leur montrer. Mais avec le plaisir que donnent ces drôles de combinaisons.
83.		C	Alors tu compares aussi les langues entre elle ?
84.		U	Oui, c'est ça avec *skier* (*français*) et *chier* (*français*), ils sont presque identiques et *skier/chier* (*français*) ça serait logique non ? C'est ce genre de chose que je leur transmets, pour que ça les captive
85.		C	Oui.
86.		U	Et alors, l'argot, je ne leur transmets pas, je connais bien quelques expressions
87.		C	Oui ?
88.		U	Celles-là, je ne les transmets pas, je ne veux pas, celles-là sinon ils les gardent (*rire*)
89.		C	(*rire*)
90.		U	Alors *merde* (*français*), ça ils doivent quand même l'apprendre, ils l'apprendront d'une façon ou d'une autre, et *vérité*(*français*) et
	13'		*chouette* (*français*) et *zut* (*français*), c'est vraiment le début, les deux premiers mots qu'ils apprennent (*sourire*)
91.		C	Ah ok. Oui. Et ça augmente la motivation et l'envie d'apprendre ?
92.		U	Oui, alors je le fais volontiers et ils savent qu'ils n'ont pas le choix, c'est comme ça, ils ne peuvent pas vraiment choisir où est-ce que le prof s'amuse et moi XX alors
93.		C	Ok, alors tu utilises cela comme tremplin pour amener d'autres points, c'est bien ça ?
94.		U	Oui, j'essaie toujours de leur apporter quelque chose de plus, au début, je leur ai montré exprès pourquoi je suis aussi fan de français. Je leur ai expliqué mon parcours, avec mes séjours en France où je ne comprenais rien, tout pour leur expliquer, j'étais en mobylette en France, à Paris au

	14''		14 juillet, on est allés trois jours à Nantes sans bagages et sans mobylette, on a dormi sur le sol devant la gendarmerie et on a commencé à s'organiser alors XX, on a tout réussi à faire. Ça a été le début du plaisir et c'est ce plaisir que je veux leur transmettre. On peut tout réussir quand on fait simplement quelque chose. A cet âge, ils sont demandeurs, ils XX, ils le font, c'est vraiment super.
95.		C	Oui, je veux bien le croire
96.		U	Dans la dernière classe, il y avait Anne Martin et c'était, elle est vraiment super. Elle a apporté une telle XX au cours, et toujours très bien fait. Elle m'a quelquefois corrigé, mais toujours de façon très subtile (*rire*)
97.		C	Vraiment ?
98.		U	Oui, oui, alors elle est vraiment super, alors c'était sensationnel, <u>oui oui, c'est difficile</u>
99.		C	<u>Oui, ce n'est pas facile du tout</u>. Alors tu as dit que la prononciation est pour toi importante, quels sont tes autres objectifs, la communication,
	15'		la grammaire ?
100.		U	Ou oui, *le livre* (*français*) et *la livre* (*français*), il y a les deux, mais ce que tu choisis importe
101.		C	Oui
102.		U	Non ? Le dame et la monsieur
103.		C	Ok. Ça doit être exacte
104.		U	Alors ça doit être clair. Mon objectif est vraiment qu'en sixième classe, ils disent « maintenant c'est cool avec la langue » et le secondaire m'a confirmé que jusqu'en troisième classe de secondaire, on le remarque encore, ceux qui ont simplement enregistré une attitude positive pour le français : c'est cool, ça vaut la peine de l'apprendre et cette attitude vaut plus que tous les mots qu'ils peuvent apprendre lors de ces échanges, quand ils ont une bonne base
105.		C	Oui, et particulièrement au tout début
106.		U	Oui, enfin au début, c'est difficile, je ne comprends rien, c'est vraiment difficile
107.	16'	C	En ce qui concerne les différents styles, tu as dit que tu avais déjà thématisé le verlan ou euh le langage familier. Est-ce que c'est quelque chose que tu fais régulièrement ou est-ce que c'est tout spécialement pour le début ?
108.		U	Je le fais en fait régulièrement, mais on est tellement à la base, on a comme un chemin étroit et quand ils quittent le chemin alors ils nagent, ils peuvent peut-être dire « comment tu t'appelles » et « comment ça va » mais quand tu dois dire « je voudrais bien quelque chose d'autre à manger » ça devient très difficile, n'est-ce pas, et + c'est trop peu pour aller autant en profondeur à l'école primaire
109.		C	Oui, d'accord, c'est trop tôt
110.		U	C'est trop tôt
111.	17'	C	Est-ce que tu as déjà eu des remarques de parents ou d'élèves sur des thèmes qu'ils aimeraient bien aborder en classe
112.		U	Oui, alors c'est cet échange qui est bien entendu un grand thème de la sixième classe, et une élève m'a dit une fois « vous avez toujours dit que c'était cool, mais que ce soit aussi cool, je ne l'avais pas imaginé »
113.		C	(*rire*)

114.		U	(*grand sourire*) Vraiment, tu dois l'avoir vécu, c'est vraiment incroyable, ils se donnent à fond
115.		C	Combien de temps dure, c'est une semaine ?
116.		U	Mi-mai, tu vas ensemble en voyage de classe, et mi-juillet, on va une semaine dans un village de montagne. Et là, ils sont à l'école, ils ont la dernière semaine de cours, et ils vont à l'école là-bas et mes élèves vont apprendre l'allemand comme là-bas ils apprennent l'allemand, on se
	18'		mélange moitié-moitié et les autres viennent chez moi en français et on apprend le français, comme ça ils voient comment on l'apprend. Et on parle ensemble, ça, on le fait plutôt dans la langue de l'autre, qu'ils le fassent dans l'autre langue, que ceux qui parlent allemand le fassent en français, ce genre de choses, oui. C'est, écrire des lettres, je vois des lettres magnifiques, c'est incroyable mais leur but, ils se réjouissent d'écrire quelque chose de joli à l'autre, ils trouvent ça cool XX
117.		C	Oui. Ok, c'est pour utiliser la langue de façon concrète
118.		U	On a un objectif : utiliser la langue et ensuite s'amuser, la différence c'est que tout n'est pas passionnant, mais quand même certainement bien plus que si ce n'était qu'une matière
119.		C	Oui, alors en général de nombreux élèves progressent bien après ce séjour ?
120.		U	Oui, aussi en prévision de ce séjour. J'ai entendu qu'un garçon avait pleuré parce qu'il avait remarqué qu'il ne pouvait pas te souvenir de
	19'		grand-chose, là tu le remarques, bien sûr. Les autres parlent, toi tu ne peux pas le faire, et tu ne peux pas tout dire en allemand. Oui, on peut dire autant d'allemand ou autant de mauvais allemand que nous de mauvais français
121.		C	Oui, bien sûr. Avec ce nouveau manuel Dis-donc, en quoi est-ce que c'est différent d'Envol
122.		U	Alors j'ai trouvé Envol très bon, c'était un excellent livre. Je trouve presque dommage qu'ils aient fait quelque chose de différent, mais la plateforme d'apprentissage est très bonne. XXXX Sur la plateforme tu peux vraiment t'entrainer et progresser, c'est très bien, ils l'ont bien conçue. C'est simplement adapté, et pas trop, alors je dois voir ensuite, j'enseigne, je sais comment ça se passe, mais ce serait exagéré de dire
	20'		que je connais le livre. Avec Envol, je savais parfaitement, je dois maintenant faire ça, puis ça, ça j'inverse, pour le *passé composé* (*français*), je vais un peu plus en profondeur, c'est bien quand ils connaissent comment ça fonctionne, ce genre de choses. Je dois encore apprendre ça.
123.		C	Est-ce que les enfants ont eu une bonne impression avec ce livre ?
124.		U	Oui, c'est bien. Bon ce n'est pas comme si c'était tellement mieux que l'autre, l'autre était je crois plus clair, c'est comme deux livres pour une année, en fait c'est de nouveau plus, comme en maths, toujours plus plus plus
125.		C	Il a une apparence très différence, peut-être plus actuelle ?
126.		U	Et bien plus, une unité est très longue. Et plus actuel, oui, à un moment
	21'		ou à un autre, on doit s'adapter un peu. Non, je le trouve bon, je me réjouis de travailler avec ce manuel surtout pour trois heures, c'est super, qu'on ait plus d'heures de cours, c'est un grand changement, alors deux heures et encore en classes entières c'est XX

127.		C	J'ai vu que les chiffres sont toujours *soixante-dix, quatre-vingts et quatre-vingt-dix* (*français*)
128.		U	Je crois, oui. Mais même mes collègues valaisants, ils ne sont pas conséquents,
129.		C	Vraiment ?
130.		U	Non, ils disent quelquefois comme ci, quelquefois comme ça, ils ne sont pas si, c'est comme en France on a #finho# en ensuite #valorsine#, alors quand tu demandes, ils disent, oui oui c'est très clair on fait comme ça, non
131.		C	Ah c'est intéressant, alors ce n'est pas systématiquement *septante* (*français*) etc.
132.	22''	U	Non, pas du tout. Ou partiellement : *septante* (*français*) et après ils utilisent *quatre-vingts* (*français*), ou *quatre-vingt-dix* (*français*), alors, c'est pas logique, c'est je n'ai pas encore compris comment ils faisaient, parce que j'ai toujours pensé ils font comme ça, non, les Vaudois eux, ils sont conséquents mais au Valais et entre Valaisants, ce n'est pas aussi conséquent.
133.		C	Ok, alors on comprend bien entendu les deux versions, mais pour les enfants c'est naturellement une grande différence, quand on choisit l'un ou l'autre, non ?
134.		U	Oui, oui, mais c'est une histoire d'exercice, ils n'ont jamais vraiment eu de grosse difficulté avec ça. Au début, ils ont trouvé cela amusant, mais on doit en fait savoir que *quatre-vingts* (*français*) c'est 80, le fait qu'ils comprennent n'a pas d'importance, ils doivent juste savoir
135.		C	Oui, et est-ce que les enfants peuvent choisir quelle variante ils utilisent ?
136.		U	Je fais comme dans le livre et leur montre qu'il y a aussi une autre façon de dire. Envol était très clair là-dessus, seulement avec *quatre-vingt-dix* (*français*) et tout
137.	23''	C	En ce qui concerne la culture, est-ce que c'est important pour toi que les thèmes soient liés à la Suisse, au monde entier, ou à un autre lieu ?
138.	24''	U	Comme dans « On y va », les premières années de secondaire vont à Paris, c'était LE voyage. Je trouve que c'est bien que la Suisse de l'Ouest est abordée, mais ça n'est plus le cas, elle l'était bien plus largement dans Envol où on a toujours eu quelque chose de typique de la Suisse de l'Ouest, c'était bien, on a toujours voyagé en Suisse, on a toujours voyagé quatre heures et demie en Suisse, et ils sont toujours « oui, c'est ça qu'on a vu ! » je trouvais ça bien, mais je ne peux plus faire la même chose. Je pense que l'objectif n'est pas qu'ils apprennent à connaitre la France, ils le font en secondaire, mais pourquoi pas s'intéresser à la France ? Alors *baguette* (*français*) et ce genre de choses, ils aiment ça, ils connaissent tous, non ? Ou bien je fais le lien avec *boule boule roule* (*français*), que la *boulangerie* (*français*) vient de là puisqu'avant les pains étaient ronds. Aujourd'hui, ça devrait peut-être s'appeler *baguetterie*
139.		C	Est-ce que c'est nécessaire d'apprendre à connaitre un peu les régions ?
140.	24'38	U	Alors, quand je fais un échange, et que nous en Suisse parlons français, alors ça matérialise la langue, on a une toile de fond, tu sais, hey, c'est en Suisse !

141. 25’26 C Bien, on a couvert tous les points dont je voulais discuter, est-ce qu’il y a quelque chose que tu aimerais partager et que je n’ai pas demandé ?

142. 25’52 U Ce qui m’intéresse, c’est pourquoi tu poses des questions sur les dialectes ? Est-ce que c’est une éventualité que ça vienne au programme ?

Annexe 5 - Transcriptions - Entretiens de parents d'apprenants

Entretien 3 – M[redacted] – Parent d'apprenants de primaire

Enseignante spécialisée et mère de deux enfants, de 10 ans (en 5e classe) et 12 ans (7e classe) dans une école des environs de Zürich, M[redacted] a 39 ans et est de nationalité allemande. L'entretien est effectué en haut allemand, langue première de M[redacted]

Tour de parole	Temps	Locuteur	Conventions de transcription : : allongement vocalique (*rire*) attitude, mimique X inaudible + pause #Uwiesen# incertain LE plus fort, insistant — Abc chevauchement *abc* (*anglais*) autre langue C chercheuse M participante Temps d'enregistrement : 20'14
0.		C	Quelles langues est-ce que tu parles à la maison ?
1.		M	Le haut allemand (*rire*)
2.		C	Ah oui ?
3.		M	Oui
4.		C	Tu viens d'où ?
5.		M	Je viens d'Allemagne
6.		C	Ok
7.		M	Vers Cologne, Düsseldorf
8.		C	Et ton mari ?
9.		M	Il vient d'Eglisau
10.		C	Qu'est-ce qu'il parle avec les enfants ?
11.		M	La langue parlée[1] et les enfants parlent aussi suisse allemand avec moi, ils n'ont jamais parlé haut allemand
12.		C	Ok. Ils ne veulent pas ?
13.	1'	M	Non, je crois qu'ils n'ont même pas réalisé, puisque mon mari me parlait en suisse allemand, je n'ai pas insisté pour qu'ils me parlent en dialecte, euh haut allemand avec moi et quand Leo est entré en quatrième classe, il devait toujours parler haut allemand avec M. Zimmerman, il est rentré à la maison en râlant. Il a dit « Maman, on doit parler en haut allemand », alors j'ai répondu « oui, mais je parle aussi en haut allemand avec toi, tu connais ça », « non vraiment ? » (*rire*) c'était simplement comme ça
14.		C	(*rire*) Est-ce que tu as appris le français à l'école ?
15.		M	Mhm, j'ai appris le français à l'école de la septième classe à la dixième, donc euh quatre ans
16.		C	Oui. C'était où ? En Allemagne ?
17.		M	En Allemagne, c'est ça
18.		C	Comment tu décrirais ton français ?
19.	2'	M	Euh+ (*rire*), je dirais que je comprends en fait plus que je n'ose parler, mais euh, *un petit peu* (*français, rire*)
20.		C	Est-ce que tu as déjà vécu dans une région francophone ?

[1] *Mundart*

21.		M	Non, j'y suis seulement allée pour les vacances. Je suis allée deux semaines lors d'un échange linguistique, mais c'est tout
22.		C	Ok, mais deux semaines quand même, c'était dans une famille ou comment ?
23.		M	Oui, à Saint Etienne dans une famille, et là, bon je devais parler en français (*rire*)
24.		C	(*rire*)
25.		M	J'ai essayé (*rire*)
26.		C	Super (*rire*). Les voyages, vous en avez fait dans des régions francophones ?
27.		M	Ça oui, oui, très volontiers
28.		C	Vous êtes allés où ?
29.		M	Alors on est beaucoup allés au sud de la France, alors jusqu'à maintenant une dizaine de fois, deux fois à Paris, ma cousine et mon cousin ont grandi
	3'		à Paris, alors on a aussi des contacts, et ils ont grandi bilingues
30.		C	Hors de France ?
31.		M	Mhm, non, non
32.		C	En Suisse romande ?
33.		M	Peu, alors oui on y est déjà allés, mais pas plus de quelques jours, pas vraiment des vacances
34.		C	Est-ce que tu as remarqué des différences entre le français qu'on entend en France et celui qu'on entend ici
35.		M	Oui, oui un peu. Des dialectes différents. Il y a plusieurs, enfin la prononciation est variable. Comme les différences entre les dialectes suisses allemands, le suisse allemand de Berne est différent de celui de Zürich, mais, c'est minime (*rire*)
36.	4'	C	Ok. Est-ce qu'il t'es arrivé d'avoir un peu plus de difficultés à comprendre dans certains endroits ?
37.		M	Euh + non. Je n'ai pas assez communiqué pour m'en apercevoir, je dirais que c'est difficile en général, je ne suis pas si assurée dans cette langue (*rire*)
38.		C	D'accord (*rire*). Est-ce que c'est important que les enfants abordent ces variantes, ces dialectes déjà à l'école ?
39.		M	Mhm, oui, non, en fait non. Alors j'ai l'impression que c'est pénible pour eux. Bon, en fait j'aime bien le français mais je ne l'ai jamais utilisé, je crois que c'est l'utilisation de la langue qui est vraiment importante pour qu'elle reste, mais c'est difficile de leur dire « hey, c'est difficile mais c'est beau de pouvoir parler plusieurs langues ». Je crois que l'apprentissage est tellement difficile que si on fait la différence entre les dialectes, alors je crois qu'on peut aussi le faire, d'ailleurs en anglais je crois qu'ils ont déjà entendu de l'anglais australien ou d'Afrique ou d'Amérique, pour qu'on entende la différence. Je trouve que l'on peut faire la même chose en français mais comme objectif principal je ne le ferais pas. Et je crois qu'il y a ceux qui l'entendent, et les autres, je connais des personnes ici en Suisse qui ne font pas la différence entre le bernois et le zurichois.
40.		C	Oui, ce n'est pas si simple.
41.		M	Oui, c'est ça.
42.		C	Pour toi, le français c'est la langue de qui ? C'est une langue suisse ?
43.	6'	M	Euh, selon moi, et d'après ce que j'ai vécu, c'est plutôt attaché à la France
44.		C	Pourquoi ?

45.		M	Oui, parce que j'en ai fait plus l'expérience là-bas. C'est pour moi moins présent ici, bon, quand même, oui
46.		C	Tu es simplement plus liée à la France qu'avec
47.		M	Oui, c'est ça. Alors je crois que c'est aussi que j'ai grandi en Allemagne, et donc qu'on est plutôt orientés vers la France quand on parle en français
48.		C	Ok. Euh + qu'est-ce que signifie « la langue maternelle » ?
49.	7'	M	Euh+, c'est une question difficile parce que mes enfants ne parlent pas la langue maternelle, alors la langue de la mère, bon de plus en plus, surtout maintenant avec l'école, aussi quand ils sont chez moi pour me rendre visite, mais c'est quand même + alors c'est toujours difficile parce que je remarque que ma langue maternelle n'est pas la langue qui est parlée et on remarque la façon dont je parle, que je ne suis pas d'ici, et la langue maternelle correspond en fait à l'endroit d'où on vient.
50.		C	Oui. Qu'est-ce que ce serait alors pour Leo ?
51.		M	Pour Leo c'est en première position la Suisse, mais l'Allemagne est pour lui aussi présente, mais pour Leo je dirais le suisse allemand.
52.	8'	C	Est-ce que ça fait une différence qu'un enseignant soit de langue maternelle ou non ?
53.		M	Euh ici en Suisse ? Avec le suisse allemand, alors aussi avec une personne qui parle le dialecte ou
54.		C	Oui.
55.		M	Euh + non ++ je trouve les différences, oui on les entend, mais ça n'est pas gênant, alors bon, pour moi qui parle haut allemand à l'école, c'est le haut allemand qui est attendu mais je trouve que c'est intéressant d'avoir plusieurs orientations, mais ça n'a pour moi aucune signification particulière
56.	9'	C	Est-ce que tu as remarqué quelque chose dans le nouveau manuel des enfants, Dis-Donc ?
57.		M	Honnêtement, je ne l'ai pas encore vu, Enea a encore l'ancien livre.
58.		C	Ah, Enea est plus grand que Leo ?
59.		M	Oui, c'est exact. Je ne me souviens pas comment il s'appelle, l'ancien
60.		C	Envol
61.		M	Oui, c'est ça. Et l'autre ?
62.		C	Dis-Donc
63.		M	Je ne l'ai pas vu du tout, le livre (*rire*), c'est pour cela, je crois qu'il ne l'a jamais pris à la maison (*rire*)
64.		C	(*rire*) Il est très différent en fait, c'est intéressant de voir les deux. Euh, le français que tu as eu à l'école, est-ce que c'est similaire à ce que les enfants apprennent maintenant ?
65.	10'	M	Oh, j'essaie de réfléchir à comment c'était (*rire*) + oui, XX je ne me souviens pas très bien, j'ai l'impression que c'est beaucoup plus ludique ici que #chez# nous, mais la base c'est d'apprendre le vocabulaire, apprendre le vocabulaire, apprendre le vocabulaire, c'est ce que j'ai ressenti et c'est ce qu'ils doivent faire à la maison
66.		C	Oui.
67.		M	Et ça je trouve que c'est quelquefois un peu…. C'est clair, ils doivent acquérir une certaine base, mais c'est un peu dommage, je crois que ça le dégoute un peu
68.		C	Quel genre de choses ?
69.		M	Ce vocabulaire, c'est juste tellement+ pénible

70. C C'est pénible, alors
71. M Mais c'est évident qu'ils doivent le faire XX
72. C Oui, alors qu'est-ce qui pourrait leur permettre de s'amuser plus ?
73. M Personnellement j'ai toujours, alors c'est bien sûr difficile tu ne peux pas te permettre de faire ça, mais je trouve toujours que quand tu peux d'une manière ou d'une autre PARLER la langue, quand ils font l'expérience
11'' qu'ils peuvent se faire comprendre ailleurs, alors l'attrait est tout simplement meilleur. J'ai constaté moi-même à Noël, alors on est allés en hiver en Australie, ils ont pu se faire comprendre un peu avec leur anglais, et là l'attractivité est bien sûr beaucoup plus importante. Et quand ils remarquent qu'ils peuvent raconter quelque chose à quelqu'un, qu'ils ont un contact, je trouve ça super. C'est pour ça que, oui, apprendre le vocabulaire, on en a absolument besoin, mais c'est ça que je vois à la maison, ce qui est ennuyeux (*rire*)
74. C Oui, oui, c'est sûr. C'est donc important qu'ils utilisent la langue pour quelque chose de concret.
75. M Oui, c'est ça. Je crois aussi que pour eux, de pouvoir saisir l'objectif rend les choses plus faciles, quand ils peuvent en effet l'utiliser ET à ce propos, Enea a M. Weidmann qui a enseigné de façon très ludique, alors, il s'est
12' glissé dans des rôles différents, et qu'il soit parvenu à créer un environnement comme celui-là, je trouve cela super, ça a beaucoup aidé les enfants, qu'une certaine, enfin qu'ils ne se disent pas dès le début « c'est trop difficile pour moi »
76. C D'accord, et tu remarques donc une grande différence entre Enea et Leo ?
77. M (*soupire*) oui, c'est aussi difficile, pour Leo c'est toujours plus facile, il apprend plus vite le vocabulaire, que ce soit en anglais ou en français peu importe. Je crois que c'est vraiment adapté pour chacun, Enea a eu beaucoup plus de mal et n'a toujours pas beaucoup d'expérience, mais Leo est studieux, alors tout passe par le travail et c'est bien ça actuellement, mais Enea a bien sûr un handicap supplémentaire puisqu'il est le plus grand il pense beurk, le français, et c'est pour ça que lui il pense aussi beurk (*rire*), c'est comme ça.
78. 13' C Ah oui, c'est toujours difficile pour le premier.
79. M Oui.
80. C Si ton enfant devait aller en séjour linguistique, où est-ce que tu les enverrais, ou plutôt LES enverrais puisqu'ils sont deux ?
81. M (*rire*) trois en fait (*rire*)
82. C Ah trois ! Je ne savais pas, le dernier a quel âge ?
83. M Huit ans, trois garçons. Oui, euh + c'est difficile à dire, partout en fait, mais sans doute plutôt en français, parce qu'en anglais on peut le faire aussi mais c'est si présent. Même si l'on est en Suisse et que le français
14' figure sur toutes les bouteilles de lait, l'anglais leur semble plus proche, et selon ma propre expérience, les moments où j'ai le plus appris sont ceux où j'ai dû m'exprimer et me faire comprendre. Ça demandait un gros effort, mais c'était aussi satisfaisant. Et où ? Pour moi personnellement les autres pays sont plus attractifs que si je les envoyais en Suisse de l'ouest, mais en Suisse de l'ouest, ce serait comme si ils étaient là (*sourire*), alors c'est un peu des deux.
84. C Et du point de vue de la langue, quel français est-ce que tu voudrais qu'ils apprennent, celui du Canada, du Mali ?

85.		M	Oui, là plutôt la France
86.		C	Pourquoi, qu'est-ce que ça pourrait leur apporter ?
87.	15'	M	Oui, alors, je trouve que c'est le pays d'origine et le lien avec la culture, cependant dans les Caraïbes, on parle aussi français. C'est drôle, quand j'y suis allée il y avait encore, bon c'est un peu spécial d'entendre le français là-bas, l'anglais d'ailleurs aussi.
88.		C	Oui, alors tu as sans doute entendu le dialecte et c'est vraiment
89.		M	Oui, c'est ça, c'est très différent, non je crois que, alors plutôt les bases, et ensuite, oui.
90.	16'	C	Ok. Qu'est-ce que tu aimerais que tes enfants apprennent en cours de français, est-ce qu'il y a des points particuliers qu'ils font selon toi très bien ou qu'ils devraient faire ?
91.		M	Je ne sais pas, le manuel est fait de telle façon qu'il leur apporte les éléments, alors surtout pour le quotidien, qui correspondent aux enfants, et j'entends beaucoup « pourquoi est-ce que je dois apprendre ces mots, je ne fais jamais ça ? », et c'est comme ça avec Leo, il a maintenant commencé avec l'école et les premiers mots de vocabulaire, c'est l'environnement de l'école et Enea a eu autre chose, et je trouve que ça doit correspondre à
	17'		leur environnement quotidien pour au moins éveiller leur intérêt pour ces mots
92.		C	Oui, tu penses quand même que les thèmes correspondent aux besoins des enfants ?
93.		M	Je pense oui, alors, je devrais regarder de plus près, mais je crois que oui que c'est structuré pour correspondre aux enfants oui, je trouve ça très important
94.		C	Ok, bien. J'ai posé toutes mes questions. Y a-t-il quelque chose que tu aimerais ajouter (*rire*)
95.	18'	M	Non, c'est toujours la discussion avec ou sans français. Mes garçons veulent arrêter, ils ne veulent pas l'apprendre. Avant j'ai eu le choix de faire ou non du français, pour moi c'était très clair que je voulais en faire, malgré le fait que je n'en avais pas besoin et que je ne pouvais pas très bien le parler puisque je ne l'ai jamais vraiment utilisé, non je me réjouis et on peut communiquer et se faire comprendre dans d'autres pays et j'espère qu'ils en feront aussi l'expérience, c'est pourquoi la discussion de le supprimer ou pas, je serais plutôt pour le garder même si j'ai remarqué avec mon plus grand que dans la cinquième classe, le français en plus, c'était clairement trop exiger, ça dépend de chaque enfant. Il avait déjà du
	19'		mal en allemand avec l'orthographe, alors avec l'anglais et encore le français, ça fait trop. Mais en réalité je ne dirais pas volontiers qu'il faut le supprimer, vraiment pas. On pourrait en discuter encore jusqu'à ce qu'un vote ait lieu, mais pour l'heure, c'est passionnant et je trouve super qu'ils aient l'opportunité de le faire.
96.		C	Oui. Penses-tu qu'ici en Suisse, ils devraient aussi connaitre le français de Romandie, pour leur avenir professionnel par exemple ?
97.		M	Alors je pense oui que ça serait bon pour eux, ça fait partie du pays, XX
	20'		les différentes langues, et au moins qu'ils comprennent ce qui se dit en français au Conseil Fédéral, ou en italien (*rire*), mais bon

Entretien 4 – K[redacted]- Parent d'apprenant de primaire

K[redacted], 47 ans est de nationalité suisse et mère de G[redacted], 11 ans (en 5e classe), élève d'une école des environs de Zürich. L'entretien est effectué en haut allemand.

Tour de parole	Temps	Locuteur	Conventions de transcription :
			: allongement vocalique (*rire*) attitude, mimique X inaudible + pause #Uwiesen# incertain LE plus fort, insistant Abc chevauchement *abc* (*anglais*) autre langue C chercheuse K participante Temps d'enregistrement : 56'35

0.		C	Quelles sont les langues que tu parles à la maison ?
1.		K	Ici dans notre contexte ?
2.		C	Dans votre contexte, dans votre famille.
3.		K	Alors, la famille de mon enfance ou celle de maintenant ?
4.		C	C'était différent ?
5.		K	Oui, alors ma mère était tessinoise, mon père était zurichois, alors déjà bébé, je suis beaucoup allée au Tessin. Alors mes langues maternelles sont donc l'allemand, et l'italien. Puisque mon père ne pouvait vraiment pas parler l'italien et n'était absolument pas doué pour les langues, on a parlé essentiellement l'italien au Tessin et à la maison, l'allemand ou le suisse allemand. Puisque la langue maternelle de ma mère était l'italien, elle avait des difficultés avec l'allemand écrit, le suisse allemand était pour elle plus facile. C'est la toile de fond. Dans la famille de Fred[1], on a son père qui était de nationalité Anglaise, sa mère était suisse du Baselbiet. Ils se sont connus en Angleterre, et Fred a vécu les cinq premières années de sa vie en Angleterre, alors de ce point de vue, l'anglais et l'allemand sont ses langues
	2'		maternelles. Il a alors appris l'anglais par son père et l'allemand par sa mère. Ils ont ensuite emménagé en Suisse. A la maison, chez nous, tu as ce bébé, et on te dit tu dois, tu devrais parler anglais et italien. Mais dans ce contexte, ça ne nous convenait pas, on a laissé courir mais on a plus ou moins parlé avec lui comme ça nous est naturellement venu. Le grand avantage que je remarque chez Gino, c'est que je n'ai jamais exigé, avec les objectifs en tête, tu dois, c'est comme pour toi et moi quand on a été confrontées à une langue, je veux dire, l'anglais et l'italien sont totalement différents, les langues germaniques et les langues romanes mais il n'a aucun accent en anglais quand il parle. Il doit tout apprendre mais il n'a aucun accent ou c'est parti comme par magie. Pour moi, c'était inversé, je n'avais aucune difficulté avec le français, ça m'a simplement plu, mais j'avais du mal en anglais, la langue ne me plaisait pas, pour moi c'était en quelques sortes cassant, et j'ai eu plus de mal avec l'anglais à l'école, surtout avec la prononciation, je ne
	4'		l'ai XX. C'est aussi comme ça pour Gino, et à la maison, en anglais, à un moment ou à un autre, tu dois bien XX, puisqu'il faut que ce soit

[1] son mari

			compréhensible, et je remarque quand Fred lui dit quelque chose, Gino peut tout de suite reprendre avec la bonne prononciation alors que moi ça fait longtemps que je ne peux plus faire ça, exactement comme Fred avec l'italien. Quand il veut dire quelque chose, c'est soit beaucoup trop soit beaucoup trop peu (*sourire*), on l'entend c'est tout. Je crois que c'est vraiment un avantage qu'il peut partager, d'avoir le côté romand et le côté anglais ou le côté germanique
6.		C	Ok, alors Gino a donc un peu de chacune de ces langues.
7.		K	Mhm.
8.		C	Alors qu'est-ce que tu veux dire, que tu vas régulièrement au Tessin et qu'il entend la langue là-bas ?
9.		K	Mhm
10.		C	Est-ce que c'est la même chose pour l'anglais ?
11.		K	Oui, enfin il y a quelques choses qui sont pour moi comme #intustrin#, c'est, je ne sais pas non plus XXX et quelquefois tu fais un blocage. C'est juste que certaines choses, je les laisse couler normalement. Et c'est clair qu'au Tessin il entend la langue bien sûr ou il s'implique plus avec la langue ou
	6'		aussi en Italie. Avec l'anglais, quand son grand-père parlait en suisse allemand, on ne comprenait presque rien, on le comprenait nettement mieux quand il parlait en anglais, alors je lui ai donné l'interdiction de parler allemand. Il est maintenant décédé, depuis trois mois, mais il a simplement parlé en anglais avec Gino, c'était plutôt bien, il ne pouvait pas dire « euh, en allemand s'il te plait », c'était juste comme ça (*rire*)
12.		C	C'est génial.
13.		K	XXX. Et maintenant, Fred est plus conscient « oh, je dois parler plus en anglais avec lui » parce que son grand-père est décédé (*chuchotement*), mais avec Fred, cela ne vient pas naturellement, mais consciemment « oh, je dois le faire »
14.		C	Oui, c'est bien sûr plus difficile quand on n'est pas habitué à le faire.
15.	7'	K	Mhm.
16.	8'	C	Est-ce que tu as appris le français à l'école ?
17.		K	Oui, on a eu français à l'école primaire. L'anglais n'était pas, comment dire, ce n'était même pas la question, on pouvait le prendre au secondaire comme option, je l'ai fait mais au début, les premiers contacts ont eu lieu à l'école primaire, il y a beaucoup de parallèles entre l'italien et le français, certaines choses sont différentes, mais c'est quand même XX. Je n'ai jamais vraiment eu de difficultés avec le français et au gymnase[1] j'ai choisi l'option langues nouvelles et c'était donc un peu plus intensif avec le français, on a vu le passé, le conditionnel et les autres temps, les livres que tu dois lire. Que dire, le français ne m'a jamais posé de problème, j'ai toujours aimé cette langue.
18.		C	C'était au Tessin ou déjà ici ?
19.		K	Non, nous avons été au Tessin seulement pour les vacances. Je suis toujours restée à Zurich et dans les environs à l'école
20.		C	Comment tu pourrais décrire ton français ?
21.		K	Je dois dire que quand j'avais vingt ans, il était bon ou même très bon à
	10'		l'écrit comme à l'oral. Je faisais toujours partie de ceux qui savent tout.
22.		C	Oui, ça t'a tout simplement plu, non ?

[1] Lycée pour les élèves qui se destinent aux études longues, en opposition à l'école secondaire après laquelle les apprenants sont dirigés vers des filières professionnelles.

23.		K	Oui XXX. Mais quand j'avais vingt ans, la question du français[1] était déjà là, parce que tu n'en as plus besoin ou rarement (*lentement*), très très
	10'30		rarement. Pour l'italien c'est en fait exactement la même chose.
24.	11'38	C	Ok, tu vas en voyage quelquefois dans des régions où on parle français ?
25.		K	Oui, oui, on va volontiers en France. L'année dernière on a loué un camping
	12'		car et on y est restés deux semaines. Mais alors, le français dont tu as besoin n'est pas vraiment
26.		C	C'est différent ?
27.		K	Oui, enfin tu dois louer une chambre, ou tu vas peut-être manger à l'hôtel, alors ce n'est pas, alors c'est
28.		C	Élémentaire, non ?
29.		K	Oui, c'est ça, c'est ça (*tout bas*). Mais on va volontiers et beaucoup en France, je crois quand même que quand comment dire, quand la langue n'est pas assurée, et que la famille est là, alors tu parles automatiquement en
	12'48		allemand, non ? C'est le risque
30.	13'26	C	Est-ce que tu es déjà allée en Suisse romande ?
31.		K	+ en fait seulement, alors jamais, euh tu veux dire en séjour linguistique quelque chose comme ça ?
32.		C	Pas nécessairement, pour visiter quelques jours ou
33.		K	Ah oui, oui
34.		C	Est-ce que tu as remarqué des différences entre la France, le français de France et celui de Romandie par exemple, ou d'autres régions où on parle
	14'		français ?
35.		K	Euh, c'est un thème que je connais mieux en italien puisque les différences y sont très importantes, je peux les classer et je connais les différences. C'est +
36.		C	Ou est-ce que tu as eu plus de difficultés à comprendre dans certaines régions ?
37.		K	Ces quiproquos euh+, NON en fait, quand j'ai du mal à comprendre, je demande de répéter ou de parler plus doucement ou je recompte pour les chiffres, oui, que dire ? Dans certains cas, on doit expliquer les expressions. Oui, c'est plutôt que le français romand est plus familier que le français de France
38.		C	Ok, dans quel sens ?
39.		K	C'est un peu plus facile à comprendre et pour répondre aussi
40.		C	Est-ce que ça ressemble plus à ce que tu as eu à l'école ?
41.		K	Ah, oui, c'est aussi la question du français de l'école. C'est possible. Oui, c'est possible.
42.	16'	C	Alors est-ce que c'est l'accent qui est un peu différent ?
43.		K	Oui, c'est ça.
44.		C	En ce qui concerne les formes et les mots qu'on utilise, tu n-as rien marqué de particulier ?
45.		K	Je ne saurais pas dire quelles sont les différences, je ne sais plus, comment c'était avec les différences dans le domaine de la nourriture et des chiffres au dessus de quatre-vingts, c'est comme une construction, tu l'écris souvent et alors tu choisis ça mais ce n'est pas comme si ça devenait plus difficile. Tu comprends ce que je veux dire ?
46.		C	Oui.

[1] L'enseignement du français à l'école.

47.		K	Tu vas en Italie, et tu commandes un café et tu reçois celui-là. La plupart du temps, les gens quand ils remarquent que tu es un touriste, et j'ai deux touristes géants avec moi, alors ils demandent et le problème est réglé, mais je ne pense pas que ça puisse entrainer un blocage au point que tu ne puisses plus parler ou commander
48.		C	Ok. Est-ce que c'est important pour toi que ces différences soient thématisées à l'école, comme pour Gino ?
49.		K	Je crois oui. Oui, je crois. Alors tu peux me rappeler quelles sont les différences principales en fait pour la nourriture
50.		C	Alors il y a de nombreuses différences, en France d'ailleurs aussi
51.	18'	K	Oui, oui, oui, oui, c'est ça. D'un côté c'est un grand avantage, puisque nous sommes en Suisse et que nous utilisons une langue qui est quasiment inscrite dans la loi mais c'est simplement la langue parlée[1] et dans chaque région où tu vas, la langue parlée est différente. Je crois que c'est l'un des points essentiels quand on, euh comment dire, a grandi comme Suisse #08# et qu'on est allé en vacances dans les Grisons puis dans le Valais, l'oreille s'habitue à certaines différences. J'en ai fait l'expérience avec les Allemands. J'ai travaillé pour Lufthansa et on avait beaucoup d'Allemands, et ils XXX ici, ils n'ont rien compris. Et alors tu te dis « hé, mais ce n'est pas si difficile livre et *livre* (*suisse allemand*)[2], mais ça n'allait simplement pas, jusqu'à ce que je réalise, oui, ils ont aussi un peu de différences, mais elles sont tellement figées, la hauteur de l'horizon est simplement si peu élevé !
52.		C	Ah, c'est intéressant.
53.		K	Oui, et ça ne va pas, et j'ai ensuite dit « vous me connaissez, non ? Je vous parle maintenant en suisse allemand, parce que XXX vous devez quand même comprendre un peu quand les gens parlent. Ce n'est pas si difficile, non ? Ce n'est pas si différent. Oui, euh + oh désolée quelle était votre question ?
54.		C	Si les enfants devraient être exposés à plusieurs sortes ?
55.	20'	K	Oui, je crois, en particulier les faire remarquer quand la base est classique, il faut simplement ouvrir l'horizon, il y a d'autres possibilités. Quand on prend la nourriture, c'est bien quand on apprend les trois mais aussi ne pas forcer, mais simplement l'intégrer : en France on dit comme ça, comme ça. Je crois que c'est extrêmement important, et d'une valeur inestimable. Si on revient à votre question précédente, l'expérience que j'ai eu avec l'anglais, et avec le français, ça a été relativement vite, j'étais dans le bain et ensuite tu peux assez très vite t'adapter à XX. En anglais, j'avais déjà eu quand même cinq six ans d'anglais à l'école, alors tu as un vocabulaire stable et tu as lu quelques livres, l'apprentissage est plus simple, puisque ce n'est pas une langue difficile, tu peux rapidement te faire un peu comprendre. Il y a beaucoup moins de grammaire et, c'est mon avis. Il y a beaucoup plus de significations multiples, mais quand tu les mets de côté, bon. Alors le français, c'est terminé, euh, la maturité en anglais, pas brillamment, mais avec peut-être un 4,5 comme ça (*rire*)
56.		C	Tu l'as eue quand même (*rire*)

[1] *Mundart*

[2] *Buch und Buech*

57. K Oui, oui. Je l'ai eu quand même, mais rien d'exceptionnel, mais bon on a quand même l'impression que c'est plus ou moins courant. Je suis ensuite allée en Indonésie. Quelle langue parlent les gens partout quand ils ont d'autres langues ? L'anglais. Et là-bas, ils ont parlé l'anglais et au premier instant, tu viens de l'école et vous pensez, oui, oui, je sais faire, Je n'ai RIEN
22' compris. Rien, absolument rien. Et alors tu remarques que l'intonation est tellement différente, et ils ont ces influences de personnes dont ce n'est pas la langue maternelle, et c'est + oui

58. C Tu veux dire qu'il est extrêmement important pour pouvoir communiquer de maitriser ou d'avoir déjà un peu entendu différents X ?

59. K De les avoir déjà entendus, je crois que ça fait toute la différence, parce que j'étais là et d'une façon ou d'une autre, tu dois te battre, et ensuite tu remarques, ou du moins pour moi, bon j'étais naturellement plus jeune, ça fait vingt ans (*rire*), mais ça va vite et après trois semaines tu parles avec eux, tu les imites et tu peux avoir tout ce que tu veux, et tu peux leur donner tout ce qu'ils veulent. Aussi, quand tu vas dans d'autres endroits, aussi en anglais, je dois simplement dire « faites ce que vous voulez », mais que ce soit de l'anglais américain ou du Royaume Uni, ce sont les classiques, qui se différencient complètement, mais ensuite tu vas n'importe où dans le monde, et la langue sera pratiquée d'une façon totalement différente. Alors c'est aussi ici un avantage quand tu peux comprendre et mettre en pratique ce que tu as déjà entendu, que les manuels n'ont pas seulement une orientation.

60. 24' C Oui, je comprends que ce soit important. Peut-être as-tu eu le temps de regarder le nouveau manuel, Dis-donc ! qui est maintenant utilisé en classe ?

61. K Le manuel de français, non, en fait non, pas vraiment. C'est plutôt, on a été plutôt débordés, parce que je ne sais pas mais c'est ce système scolaire dans son ensemble, on sait beaucoup trop peu ce qui se passe. On n'a pas idée de quoi, quand et comment. C'est-à-dire, pour moi, c'était déjà une surprise, ahah de l'anglais, maintenant ils ont anglais à l'école, bien, maintenant ils ont anglais à l'école, alors on fait de l'anglais. Maintenant c'est le français, et j'ai déjà demandé quand venait le français, ahah dans la cinquième classe, alors.

62. C Ce n'était pas clair ?

63. K Oui, c'est ça. Alors maintenant c'est le français, et maintenant c'est un nouveau chantier qui euh+ qui euh+, que dire, ce n'est plus de l'anglais ! Pour lui avec le vocabulaire et ces choses-là et bon, c'est un XX, bon, il oublie la moitié, et en français c'est vraiment comme ça, il doit véritablement apprendre une langue, ce qui signifie, euh+ mes acquis sont maintenant à nouveau mobilisés comme quand je devais apprendre le vocabulaire. Et alors oh, on doit apprendre le vocabulaire, c'est la priorité, alors on le fait comme ça. Je saisis maintenant tout de suite ce qu'il a, et je remarque qu'il a beaucoup plus de mal avec ça, parce que c'est pour lui quelque chose de complètement différent

64. C C'est tout nouveau.

65. 26' K Oui, et il doit apprendre, je dois lui trouver un système pour qu'il s'amuse un peu en apprenant ce français et pas euh XXX (*air dégouté*), non ?

66. C Comment c'est en classe, est-ce qu'il a parlé un peu des cours de français ? Il est content d'y aller ou pas ?

67. K ++ (*longue inspiration*)

68.		C	Ils ont appris une chanson rigolote, est-ce que tu l'as entendue ?
69.		K	(*signale non*)
70.		C	Lily est rentrée à la maison en chantant et a tellement ri !
71.		K	Ok, il ne raconte plus beaucoup ce qui se passe à l'école et je crois qu'il est un peu dépassé, il oublie un cahier ou le vocabulaire, il est dépassé, et quand on demande on n'obtient pas vraiment de réponse, je ne sais pas s'il se réjouit ou pas de ces cours, il fait quand même les devoirs, et les fait tout
	27'50		seul, mais le manuel, je ne l'ai pas encore regardé
72.	28'21	C	Le français est une langue suisse pour vous
73.		K	Oui. Français, italien, rétoromanche, oui et aussi les milliers de différentes langues parlées, les dialectes que l'on a en Suisse alémanique
74.		C	Ok. Selon toi y a-t-il des lieux ou des régions où l'on parle mieux que d'autres ?
75.		K	Qu'est-ce que tu veux dire par là, qu'est-ce qui est mieux ?
76.		C	C'est en effet la question, ce n'est donc pas un problème pour toi. Si tu poses la question, je suppose que ce n'est pas nécessairement mieux en :
77.		K	Euh, en France, Lausanne ou à Biel
78.		C	Oui, ou La réunion
79.		K	Non, je crois que l'important est que l'on parle, que l'on pratique. Il n'y a pas de vrai ou de faux en langue
80.	30'	C	Que signifie pour toi que d'être de langue maternelle ?
81.		K	+ pour moi, la langue maternelle est la langue dans laquelle on pense, je crois que c'est la grande différence, pour moi ce que je dois traduire en anglais, le délai que ça implique, et pour moi, la langue maternelle est une langue dans laquelle on ne doit pas réfléchir, ou une langue dont tu connais
	30'44		des mots que tu ne connais même pas en allemand
82.	36'30		Quelles différences peut-il y avoir entre un enseignant de langue maternelle
		C	française et un enseignant dont ce n'est pas la langue maternelle ?
83.		K	Je crois que je vois où tu veux en venir. Pour moi les différences sont immenses, et pour moi c'est en fait impératif que d'avoir une personne de langue maternelle quand on veut enseigner une langue étrangère à l'école, ou on doit avoir vécu si longtemps dans un pays qu'on puisse parler sans accent, que ce soit un français de France, un français de Romandie, ça n'a pas d'importance, mais je crois que c'est l'une des choses les plus importantes pour faire naitre l'étincelle parce que soit il est complètement amoureux de la langue, alors il peut aussi faire naitre cette étincelle, mais sinon, je vois déjà les milliers de livres qui attendent et qui, avec toutes les
	38''		différentes formes de temps, je veux dire, apprendre un peu de français, ça va vite, mais quand on doit extraire toutes toutes les formes conjuguées d'un texte alors c'est relativement complexe. Au début, il est important de se débarrasser des blocages et non de voir tout ça et d'en avoir assez. Oui, je crois que la langue maternelle est importante, si ce n'est pour pouvoir entendre plus tard quand une autre personne vient d'une autre langue maternelle, tu vois ce que je veux dire ? De pouvoir classer les accents
84.		C	Alors c'est important pour l'accent, pour la pédagogie, c'est différent ?
85.		K	C'est simplement l'imprégnation, il m'est rarement arrivé+, prenons le Suisse zurichois 08, il a en règle générale un mauvais accent en français,
	40'		mais les enfants apprennent ensuite cet accent (*grand sourire*), et quelquefois, c'est voulu, quelquefois moins, mais simplement entendre ces finesses, ces différences, et vous voyez, il faut que ce soit quelqu'un qui

			aime la langue, c'est le plus important, de pouvoir la transmettre aux enfants, puisque, c'est quoi le but aujourd'hui ? Est-ce qu'il faut vraiment encore apprendre le *passé* #cons#, #subj# blablabla ou est-ce que l'on ne doit pas plutôt se concentrer sur « on vole ici, on vole là, là, les frontières sont ouvertes », est-ce que ça n'a pas plus de sens de se concentrer sur une bonne communication ? Et l'enseignante de français parle un allemand haché, mais c'est GENIAL, parce que tu l'entends déjà en suisse allemand, et vous avez déjà
86.		C	(*sourire*)
87.		K	Non, mais tu l'as, non ? Et les Tessinois ont un autre accent, c'est cool, parce que tu sais déjà un peu de quel coin ils viennent et le thème est déjà là, et ça élève déjà un peu le niveau de l'horizon
88.		C	Tu sais que Siska Koster[1] est d'origine romande ?
89.	41'37	K	Je n'en ai aucune idée, absolument aucune idée (*grand sourire*)
90.	45'47	C	L'apprentissage comme tu l'as vécu, est-ce que c'était parfait ?
91.		K	Non, il aurait eu du potentiel mais
92.		C	Ça vous a donné la possibilité de manier la langue, non ?
93.		K	Pour moi, oui, mais quand je regarde tous les collègues, peut-être que j'avais cet avantage avec l'italien, mais vous avez 25 ans, et tous disent « oh, le français » (*grimace*). TOUS sont comme ça. TOUS ceux qui ont eu leur diplôme, et c'est vraiment dommage. Pourquoi c'est comme ça, c'est une
	47'		hypothèse, mais l'étincelle ne s'est jamais fait sentir, c'est simplement une obligation supplémentaire, et cette obligation est très différente de ce que tu as appris jusqu'à maintenant, et les blocages à l'oral, c'est pourquoi je pense que ça n'est pas toujours bon quand on a un diplôme de Zurich. Faites un voyage, ou faites un weekend de deux jours au Pilate, à Lausanne ou Genève, ou mieux encore : allez en France, faites un voyage de classe là-bas !
94.		C	Alors, ça se fait déjà au niveau secondaire
95.		K	Cool !
96.		C	Il y a deux classes qui l'ont fait cette année
97.		K	Oui, pour nous ce n'était pas comme ça. En primaire, on avait l'enseignant qui enseignait aussi les autres matières, et honnêtement, les langues n'étaient pas du tout son point fort, chaque personne a certaines compétences, et d'autres pas, et bon, avec lui c'était comme ça. Je ne le dis pas, ouh, pour être méchante mais, il devait nous enseigner le français mais (*rire*) XX. Et la plupart de gens que je connaissais n'avaient pas assez confiance en eux pour parler, même au niveau de la maturité, ils ne voulaient pas parler, c'était quelque chose qu'ils devaient faire, on le fait et on n'en parle plus jamais.
	48'45		L'anglais c'est *facile* (*anglais*), on prend l'anglais.
98.	50'10	C	Si Gino allait en séjour linguistique, où tu aimerais que ce soit, sans prendre en compte la distance ?
99.		K	Dans quelle région ? Je l'enverrais plutôt dans la pampa, où il n'aurait aucune excuse. Donc certainement pas dans un lieu bilingue comme Biel, certainement pas. Ils doivent vraiment ne parler que le français, il y a des endroits magnifiques, ce qui serait bien, c'est d'avoir une famille accueillante, où il ne pourrait vraiment pas faire autrement que de parler français. Qu'il sorte dans la rue, et où, comment, Lausanne c'est beau,

[1] Enseignante de FLE de la classe de Tim

Genève c'est beau Nyon c'est beau, mais en France aussi il y a des endroits incroyablement beaux. Le plus important serait qu'il sorte et ne puisse pas parler allemand

100. C Euh, par exemple entre le Québec et la France ou le Mali, on parle partout français là ?

101. 52' K Je les connais trop peu, mais si tu me dis quelles sont les différences principales, je peux choisir.

102. C C'est difficile à dire, on y parle des variétés de français différents, mais ce sont tous du français, c'est comme la Romandie à côté de Paris, il y a un accent de chaque côté

103. K Alors, je ne peux pas dire, je sais juste que le suisse allemand en rapport avec mon allemand, mon père était zurichois, donc il parlait en zurichois mais c'est effectivement ce dialecte qui a le plus de similitudes avec l'allemand : tu prends le mot allemand, et tu en fais un mot suisse + alors, pas très difficile pour un dialecte. La rapidité change mais il n'y a pas de mots comme #obacht# ou #ein brüf#, des mots vraiment différents, on n'a pas ça et en partant de là, ce serait pour moi le mieux qu'il puisse aller en séjour linguistique là où la langue est relativement, relativement pure. En Allemagne par exemple, je l'enverrais à Hambourg, s'il devait apprendre le
54' dialecte, je l'enverrais à Zurich, parce que c'est pour moi le plus banal avec le moins de XX, pour l'italien je l'enverrais à Lugano, en fait la langue simplement avec le moins de chicanes, la base.

104. C Ok. Quels seraient les usages du français pour Gino à l'avenir ?

105. K + c'est très difficile à dire, est-ce qu'il aura la possibilité de l'utiliser professionnellement, est-ce qu'il serait en déplacement où les langues sont un avantage inestimable ?

106. C Est-ce que c'est important que les gens se comprennent entre la Suisse alémanique et la Romandie ?

107. K Oui, je trouve cela extrêmement important, extrêmement important, c'est comme ça que la Suisse a grandi, il y a tellement de cultures différentes et d'avis différents, mais c'est quand même LA Suisse. Mais ils communiquent quand même essentiellement en anglais entre eux, je trouve ça tellement
56'30 dommage

Entretien 5 – F[redacted] et D[redacted]- Parents d'une apprenante de primaire

F[redacted] et D[redacted] ont tous deux environ 45 ans. Il est architecte, elle est décoratrice d'intérieur. Ils sont parents de deux enfants, T[redacted] 11 ans, en 5e classe et F[redacted], 9 ans (qui n'a donc pas encore de cours de français à l'école). L'entretien est effectué en allemand.

Tour de parole	Temps	Locuteur	Conventions de transcription :
			: allongement vocalique (*rire*) attitude, mimique X inaudible + pause #Uwiesen# incertain LE plus fort, insistant
			<u>Abc</u> chevauchement *abc* (*anglais*) autre langue C chercheuse F participante D participant Temps d'enregistrement : 40'29
0.		C	Quelles langues est-ce que vous parlez à la maison ?
1.		D	Le zurichois
2.		C	Le zurichois, tous ensemble
3.		D	Oui.
4.		C	Est-ce que vous avez appris le français à l'école ou ailleurs ?
5.		F	Moi à l'école et toi (*à* [redacted]
6.		D	Alors à l'école, j'étais à l'école puis à l'école professionnelle[1] et avant le service militaire, j'ai été trois mois à Lausanne pour apprendre le français, en séjour linguistique. Ensuite j'ai été au service militaire avec les *Romands* (*français*) et en faisant du kayak j'ai eu beaucoup d'amis en Romandie et en France et c'est pourquoi j'ai utilisé la langue en fait.
7.		C	Ok, mais ta formation s'est passée en Suisse allemande ?
8.		D	Oui, j'ai grandi dans la région de Zurich, où je suis allé normalement à l'école secondaire, j'ai fait un apprentissage puis fait l'école professionnelle et là-bas j'ai eu anglais et français en plus comme langue.
9.		C	Ok,
10.		C	Et après mon apprentissage j'ai encore fait trois mois de séjour linguistique.
11.		F	Moi, seulement jusqu'au niveau secondaire, le français
12.		C	Ok, comment vous pourriez décrire votre français ?
13.	2'	D	Euh, à l'écrit, c'est fini je ne peux plus rien écrire, mais à l'oral, je peux dire presque tout, quand je suis en France, je connais la nourriture, aller chez le médecin,
14.		F	Changer un pneu (sourire)
15.		D	Changer un pneu (sourire)
16.		C	Ah oui, c'est important
17.		D	Parler avec des gens du kayak, du surf
18.		C	Ok, alors aussi du langage spécifique
19.		D	Oui. Là où j'ai été largué c'est avec le subjonctif etc., c'était d'une certaine façon juste +
20.		C	Trop ?

[1] *Berufsmittelschule*

21.		D	Trop. A l'oral, c'est plutôt bien, à l'écrit, je dois vraiment tout faire avec Google ou Linguee. Quand je fais une réservation d'hôtel ou quelque chose, je dois + je sais comment les sons devraient être mais écrire, c'est +
22.		C	Oui, mais tu n'en as pas besoin tous les jours, c'est
23.		D	Non, je n'en ai vraiment besoin que pour, disons réserver un hôtel ou une place de camping, ou commander quelque chose en France.
24.		F	Oui, et les dernières années, on est toujours allés en vacances en France, ça s'est fait comme ça, ce n'est pas que l'on a absolument cherché à le faire, mais c'est une de nos destinations préférées pour les vacances, les vacances d'été
25.		D	Alors, je ne sais pas parler l'italien et les Français sont dix fois plus sympathiques que les Italiens
26.		C	Ok, c'est drôle, nous on va toujours en Italie (*rire*)
27.		D	(*rire*)
28.		F	(*rire*)
29.	4'	D	J'ai simplement eu de mauvaises expériences et je ne pouvais pas me défendre, tu sais quand tu vas au restaurant. En France, les gens sont vraiment contents quand tu y vas et que tu essaies de parler français et tu ne te feras pas arnaquer. En Italie, ils ont une surtaxe pour le couvert et non c'était bien un autre vin, tu as commandé le mauvais etc. et à la fin, ça coute tant en plus et c'est un peu ça, tu ne sais pas parler italien et c'était pour moi tellement +
30.		C	Pénible
31.		D	Pénible et simplement +, euh : oui, j'ai juste tellement de bons souvenirs de France et les Français sont simplement je ne sais pas, plus proches, je les trouve de toute façon sympathiques, la nourriture, le pays, je les trouve juste super, les enfants ont aussi des prénoms français (*rire*), ça nous plait
32.		C	Est-ce que tu y es aussi allé quand tu étais enfant ?
33.		D	Oui, aussi enfant, j'y suis beaucoup allé en vacances
34.		C	Toujours dans la même région ?
35.	6'	D	Non, je connais, en fait c'est lié au sport, par le surf je connais la côte atlantique, un peu la côte méditerranéenne avec la planche à voile, et sinon, les régions où il y a des fleuves, ou bien là où on connait des gens. On a l'année dernière, non, l'année d'avant, on était en Bretagne où je connais quelqu'un qui y habite et que j'ai rencontré avec le canoé, c'est pour ça qu'on s'est décidé à y aller.
36.		C	Et toi Farsi comment tu décrirais ton français ?
37.		F	Simplement le français scolaire, je suis quelquefois étonnée de comprendre un peu, je peux suivre une conversation. Quand je lis quelque chose, ça ne doit pas être trop difficile, mais je peux lire un petit article dans le journal et je comprendrai les grandes idées, mais je ne parle pas couramment, puisque je me suis habituée à l'anglais comme langue étrangère, mais je comprends un peu d'italien et je n'ai aucun problème avec les Italiens (*rire*)
38.		D	(*rire*)
39.		C	(*rire*)
40.		F	Et, oui, alors je le laisse faire puisqu'il parle mieux que moi mais ça ne m'est pas inconnu.

41.		C	Ok, tu essaies de parler un peu quand tu y es ?
42.		F	Quand j'y suis, et qu'il n'est pas là, oui je peux acheter quelque chose, ça va
43.		C	Est-ce que tu es aussi allée dans des régions françaises quand tu étais enfant ?
44.		F	Non, on est toujours restés en Suisse, ou en Italie.
45.		C	Est-ce que vous avez visité d'autres régions où on parle français ?
46.		D	La Guadeloupe
47.		C	La Guadeloupe ?
48.		F	J'ai déjà été en Belgique, où d'autre ? Ah, le Canada.
49.		D	#tomodi#
50.		F	Ah, le Canada.
51.	8'	C	Le Canada, ok. Est-ce que tu as remarqué une différence lorsque tu étais au Canada entre ce que tu avais appris du français et ce que les gens ont parlé ?
52.		F	Dans le dialecte ?
53.		C	Oui, enfin euh, le dialecte oui ou le français
54.		F	Alors ça fait longtemps, mais le dialecte, je dois dire que je ne l'ai pas aussi bien compris qu'ici en Suisse si j'avais entendu un Romand, alors ça allait, ça allait
55.		C	Tu as dit que tu es aussi allée en Belgique, c'était aussi comme ça ?
56.		F	Hm je dirais pas autant, mais j'étais là-bas avec un ami et on n'a pas eu tellement, on était dans un village qui s'appelait #erbstquerbst#
57.		D	(*rire*)
58.		F	On n'était pas vraiment avec les gens, on a commandé un café, ou ce genre de chose mais on n'a pas beaucoup parlé. Pendant deux semaines +
59.		C	Avec la Romandie, vous avez remarqué des différences quand vous êtes en France ou en Romandie ?
60.		D	Oui, extrêmement. Alors tous les chiffres, les *Romands* (*français*) disent *nonante* (*français*). Les Français, ils regardent d'un air amusé quand tu dis ça et (*sourire*)
61.		C	(*rire*) Alors, ils comprennent quand même
62.		D	Oui, mais les *Romands* (*français*) ont beaucoup de, comment dire, surtout les jeunes, ils ont beaucoup d'*argot*[1] (*anglais*)
63.		C	En Romandie ?
64.	10'	D	Oui, en Romandie, j'y étais avec un groupe de jeunes, et quand j'ai utilisé certains des mots ensuite à l'école à Zurich, ils m'ont regardé et ils ont trouvé + (*rire*)
65.		C	(*rire*) Ça ne correspondait plus ?
66.		D	Oui, on peut dire que c'est du langage familier[2], mais eux, ils donnent de l'importance à un langage soigné, une langue haute, mais naturellement avec le temps, un mélange se crée
67.		C	Vous pensez que c'est important d'apprendre un peu sur ces variétés dans le cadre de l'école ?
68.		F	A quel niveau ?

[1] *Slang*
[2] *Umgangssprache*

69. C Ça dépend, mais par exemple maintenant en première année de français, d'apprendre que l'on dit *nonante* (*français*) en Suisse et non *quatre-vingt-dix* (*français*) ?
70. D Alors je trouve que c'est passionnant de montrer les différences. Ce que les enfants trouvent particulièrement cool, ce sont les paroles de chansons. Le problème avec la musique est que, alors c'était comme ça avant, on ne trouvait pas les paroles. Aujourd'hui sur n'importe quel téléphone on peut avoir les paroles et voir véritablement ce qu'ils disent. C'était bien sûr beaucoup plus difficile avant, on pouvait en fait apporter des chansons et il y avait des textes, c'était quand même surprenant ce
12' qui était chanté. Aujourd'hui, on peut trouver partout les textes sur Google ou jouer au karaoké pour voir un texte et aussi en allemand, en français ou en anglais, ça permet de comprendre les textes bien plus facilement
71. C Tu penses que ça sensibilise aux différentes sortes de français ?
72. D Oui, oui et aussi, quand on a traduit une chanson, ça reste mieux là-dedans, c'est comme si, comment dire quand tu dois apprendre vingt mots pour un contrôle de français, d'une façon ou d'une autre, ça disparait à un moment, mais avec une chanson, quand tu l'entends à nouveau, tu connais la moitié du texte
73. C C'est plus efficace
74. D Oui et aujourd'hui, il y a tellement de bonnes musiques et en France on a l'obligation de jouer de la musique française, il y a du choix, c'est certainement bon pour que les enfants prennent de l'assurance avec la langue
75. C Bien. Est-ce que tu es du même avis (*à F* [redacted] ?
76. F Oui, alors je crois que ça dépend à quel moment on entre en contact avec ces mots-là, mais quand tu t'intéresses à la langue, c'est passionnant de
14' voir qu'il existe des différences. A savoir si c'est absolument nécessaire, je ne le crois pas, c'est comme en allemand où on a une langue haute, il y en a une aussi en français, ou ce n'est pas si clair, je ne sais pas ?
77. C Tu veux dire que l'on devrait bien commencer avec le langage normal ou standard et ensuite continuer à partir de là
78. F Oui, c'est ce que je pense, mais au final, ça n'a pas tant d'importance
79. D Alors au début, c'est important de commencer à parler et + de trouver un accès
80. C Quand tu dis parler, tu veux dire à l'oral ?
81. D Oui
82. F XX
83. D Parce que l'écrit prend de l'importance avec le temps et quand je vois maintenant comment Tina[1] apprend l'anglais, je trouve que c'est tellement cool
84. C En quelle classe est-ce qu'elle est, en troisième ?
85. F Elle vient d'entrer en troisième, elle a eu un an d'anglais
86. D Avec Madame Trodella, c'était franchement + génial
87. F Oui, elle peut simplement parler comme ça avec ses quelques phrases
88. C Et ça lui plait ?
89. D Oui

[1] Plus jeune fille des participants

90.		F	Oui, et sans aucune inhibition, pour l'écrit ce n'est pas un problème. Ils parlent simplement ensemble, c'est super
91.		C	C'est la même chose avec Fanny[1] ?
92.		F	Non, Fanny était avec Madame Wagner et euh + j'ai l'impression qu'elle travaille différemment, mais
93.		C	Et ça n'a pas changé avec la nouvelle enseignante, avec Madame Hügelshofer[2] ?
94.	16'	F	Oui, alors elle a bien sûr progressé mais la spontanéité de la première année que l'on a pu voir chez Tina, elle était absente, que ce soit en première, deuxième ou troisième année
95.		C	J'ai remarqué chez Lily, elle n'aimait pas du tout l'anglais au début, mais c'est venu tout d'un coup
96.		F	Oui oui, Tina aime maintenant beaucoup cette matière, ce n'est plus la même chose
97.		D	Mais c'est naturellement dû au changement d'enseignante, non (*David demande à F* [redacted] ?
98.		F	Oui oui
99.		D	Je veux dire, c'est comme avec Madame Trodella, elle est de langue maternelle anglaise et c'est bien sûr différent quand elle parle anglais que quand Madame Wagner parle en Anglais et bon, vu comment Fanny parle anglais, je suis juste #paf#, quand je vois comme elle parle, c'est ouah !
100.		C	Selon toi c'est vraiment en raison de la langue maternelle de l'enseignante ou plutôt ses compétences ?
101.		D	Alors je crois que c'est ++ un, alors dans le cycle primaire, on remarque si quelqu'un est simplement enseignant et acquis certaines compétences pour le français ou l'anglais et, disons-le, est plus âgé, parce que ceux qui sont de langue maternelle ou les plus jeunes qui sont allés six mois en Amérique ou en France, je pense que c'est tellement important, non ?
102.		F	C'est pas la même chose
103.	18'	D	C'est pas la même chose, on, alors c'est sûr que l'on peut aussi apprendre avec quelqu'un qui a une mauvaise prononciation, mais ça se multiplie ensuite simplement par le nombre de classes et le nombre d'élèves
104.		C	Oui, alors c'est surtout la prononciation qui est différente ?
105.		D	Oui. En fait quand je réfléchis
106.		F	Non, c'est comme un autre accès, plus approprié aux enfants, mais je crois que c'est un avantage, je crois aussi que c'est un avantage quand l'enseignant a cela dans le sang
107.		C	Oui.
108.		D	Alors dans le sang, il ne faut pas qu'il soit de langue maternelle, mais qu'il ait pris un petit cours en français au niveau B, B1 ou B2 et soit ensuite lâché avec les enfants, je crois que c'est contre productif. Je remarque juste, on a aussi eu anglais, et bon, c'est clair, l'enseignant pouvait écrire sans fautes, mais la prononciation était tellement (*rire*) mauvaise, et on entend encore aujourd'hui certaines choses sur la façon dont il nous a enseigné, c'est, c'est autre chose quand on a l'opportunité,

[1] Fille ainée

[2] Les enfants de primaire/secondaire changent d'enseignant tous les trois ans

			que ce soit avec la musique, que ce soit avec la télé, que ce soit avec l'internet, ou avec des livres audios, de consommer ce langage
109.	20'	C	Mhm. Qu'est-ce que signifie « langue maternelle » pour vous ? Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit quand on parle de langue maternelle ?
110.		D	Alors, la langue dans laquelle on pense d'une certaine façon, je crois que dès qu'on peut parler de problèmes très personnels alors c'est la langue maternelle, mais c'est vraiment C2 ou C3, qu'on sente les nuances, pas n'importe quelles phrases grammaticalement correctes, mais plutôt vraiment pouvoir discerner les fines nuances et pouvoir jouer avec la langue. Est-ce que c'est de l'ironie ou pas ?
111.		C	Et pour toi F[redacted] ?
112.		F	Oui : oui, et aussi où sont nos racines, comment on rêve
113.		C	Qu'est-ce que tu veux dire par comment on rêve ?
114.		D	(*rire*)
115.		F	*(sourire*) bon, quand j'y pense, je rêve aussi en anglais, ça m'est arrivé aussi.
116.		C	Oui, ça va assez vite en fait ?
117.		F	Et ça part aussi très rapidement, la langue dans laquelle on rêve MAJORITAIREMENT (*sourire*)
118.		C	(*rire*) Quand vous pensez au français, quelles personnes y sont liées selon vous ?
119.		D	Je n'ai pas compris
120.	22'	C	Quand vous pensez à la langue française, à quelles personnes appartient-elle ?
121.		D	+++
122.		F	+++
123.		D	Je ne connais pas l'Afrique et juste un peu le Vietnam etc, du temps des colonies, mais pour moi, c'est simplement la France, les bérets, les cigarettes, le sport, la bonne chair, en fait un peu plus relax que la Suisse, pas aussi relax que l'Italie puisque là-bas plus rien ne fonctionne mais un bon mélange.
124.		C	Et pour toi
125.		F	Oui, ou alors, ça ne fonctionne pas comme la Suisse. Quand je dois travailler avec des fournisseurs, c'est un tempo très différent, et un univers très différent
126.		C	Mais tu connais ça maintenant (*rire*) ?
127.		F	Oui, mais je suis toujours surprise (*rire*), et ça énerve les Suisses, ça les agace en été quand tu dois commander quelque chose
128.		D	Parce que tout le monde est en vacances
129.		F	Et tout le monde est en vacances jusqu'en semaine vingt-deux, et c'est bien plus léger et c'est vraiment pour moi lié aux vacances
130.	24'	C	Ah oui, plus de vacances et moins d'heures dans la semaine
131.		F	Oui, et aussi, j'ai été surprise que la Bretagne c'est déjà presque plus la France
132.		C	Pourquoi ?
133.		D	Les Anglais
134.		F	Ils sont comme le temps, beaucoup plus froid, beaucoup plus terre à terre + mais ça nous a beaucoup plu
135.		C	Vous avez entendu la langue là-bas, le breton ?
136.		F	Oui (*hésitante*), oui aussi, mais ils parlent très vite en français avec toi

137.		C	Oui, c'est vrai
138.		F	Mais on l'a entendu, oui
139.		C	Il y a en fait peu de monde qui le parle encore. Est-ce qu'il y a des endroits selon vous où on parle mieux la langue ?
140.		D	Pour moi, Paris est extrême, ils sont +
141.		C	Dans quel sens ?
142.		D	Alors, j'ai été un peu à Paris, j'avais un ami avec qui j'avais travaillé à Zurich et que j'ai visité, et + l'avantage que les parisiens soient éduqués, je peux le reconnaitre, mais ils sont + je les assimile à Zurich ou Saint Gallen, les gens qui marchent dans la rue à Paris sont très chics, un peu comme à Zurich ou Saint Gallen. A Schaffhouse, on remarque bien que là les gens sont moins chics et qu'il y a moins de belles voitures etc.
143.		C	Et tu l'entends dans la langue aussi ?
144.		D	Oui, bon, là on remarque naturellement que les gens donnent beaucoup de valeur, bon comment dire, avec la langue ou grâce à la langue, on peut sentir quelle est la région de résidence ou disons l'état de mon compte en banque
145.		C	Ok, alors le statut social transparait à travers la langue
146.		D	C'est très, à Paris, on voit vraiment qui euh, je trouve ça beaucoup plus fort qu'en Suisse, on entend qui habite où, mais par exemple à New York, si tu vas dans un restaurant et que tu demandes une table en français, tu en as tout de suite une, et si tu le fais en anglais (*sourire*) *sorry, we are complete* (*anglais*)[1], et j'ai déjà remarqué, j'étais deux, trois mois à New York, et là-bas j'ai vraiment remarqué que la valeur d'une deuxième
	28'		langue, et surtout du français, est extrêmement haute aux Etats Unis, alors quand tu vas dans un restaurant français et que tu commandes quelque chose en français et ensuite tu ajoutes que tu es Suisse et parles anglais, français et allemand, alors tu es vraiment +
147.		C	Le roi (*sourire*)
148.		D	Le roi, oui, et j'ai remarqué ça à New York, parce que là-bas c'est moins extrême que chez nous. J'avais fait une formation puis un stage là-bas et, bon j'étais le stagiaire, et quand j'ai été reconnu, le portier s'est levé et m'a ouvert la porte, mon chef qui était noir (*il fait signe que rien ne se passe*) (*rire*), il est resté assis et là j'ai vraiment vu que le français à New York, quand tu peux le parler, tu es dans une sphère sociale très différente
149.		C	Ok, tu as aussi cette impression (*à F[redacted]*) ?
150.		F	Je n'ai pas eu de telles expériences, je ne sais pas mais je pense que l'on entend effectivement dans la langue à quelle strate de la société on appartient, c'est aussi le cas en anglais, probablement aussi en allemand, puisque le dialecte révèle beaucoup
151.		C	Ça vient donc avec le dialecte, pas avec la langue haute ?
152.		F	++ oui
153.	30'	D	Non, non (*plus fort*)
154.		F	et XXX
155.		D	Ce n'est pas le dialecte dans son ensemble mais le vocabulaire
156.		F	C'est le vocabulaire mais aussi, par exemple en Angleterre, c'est aussi véritablement le dialecte par rapport à la langue, mais c'est peut-être différent en Angleterre, avec le *cockney* (*anglais*) à Londres, mais le

[1] Désolé, c'est complet

choix des mots et comment tu utilises la langue, ça dit beaucoup sur ton histoire en général

157. C Quels sont les aspects importants d'un cours de langue pour vous ?

158. D Ce qui est important c'est d'acquérir les bases pour le quotidien, demander du pain, demander quelque chose, commander quelque chose, peut-être savoir un peu téléphoner

159. F Il faut que ce soit lié à la pratique

160. D Lié à la pratique, et qu'on puisse les utiliser d'une façon ou d'une autre et, on a commencé avec les enfants, si elles veulent un pain au chocolat le matin alors elles doivent le commander toutes seules

161. F Le dessert aussi

162. D Le dessert aussi

163. F Ça se passe vraiment bien

164. D Et là, c'est une bonne entrée, et ça leur fait plaisir quand un petit enfant
32' demande *une boule caramel, s'il vous plait* (*français*) ils fondent et les enfants sont ravis de savoir dire tout seuls quelle glace ils veulent et

165. F Avec Tina, le mieux c'était qu'elle était tellement fière et elle l'a raconté à l'école enfantine et ensuite quand elle a dû aller chez le logopédiste, la maitresse pensait qu'elle avait aussi un contexte francophone puisqu'elle assurait qu'elle savait parler français (*sourire*)

166. D (*rire amusé*)

167. F Et elle m'a demandé quelle était la situation avec le français (*rire*), elle peut commander une glace

168. D (*rire*)

169. C (*rire*) C'est un très bon début !

170. F Et je crois vraiment que la plus simple entrée dans la langue est de pouvoir dire des phrases simples avec des débuts de phrases simples, et de ne pas avoir trop de mots isolés dont on oublie ensuite l'ordre

171. C Oui, et que l'on puisse utiliser en voyage

172. F C'est ça

173. D Oui

174. F Et de pouvoir remarquer qu'on nous comprend, qu'il y ait un retour

175. C Si Tina et Fanny devaient aller en séjour linguistique, où est-ce que vous les enverriez ?

176. F Plutôt en Suisse pour que ça ne soit pas trop loin (*rire*)

177. 34' C Bon, elles sont encore petites

178. D Oui, ou là où on connait du monde

179. C Où donc ?

180. D Alors un de mes chefs, maintenant décédé était en Ardèche, on connait Stéphane à Paris. On n'a plus trop de contact, #Negoi# qui est en Bretagne et je crois que si elles veulent faire un séjour linguistique, que ce soit en anglais, en français ou en japonais (*rire*), mais un séjour linguistique quand elles auront vingt ans, ce serait une bonne chose

181. F Oui, c'est vrai, mais pour moi ce serait bien qu'elles restent dans les environs, qu'elles soient joignables, ou chez des amis ou encore dans les régions que l'on connait

182. D Oui

183. F C'est comme ça que l'on choisirait le lieu

184. C Mais alors en Europe ?

185. F Oui, alors si on connaissait quelqu'un au Canada, ce serait peut-être aussi

186. D Maia (*sourire*)?
187. F Ah oui, Maia (*sourire*), c'est vrai, alors c'est aussi une option, bien qu'elle parle anglais
188. D Tu es sure ?
189. F Oui, c'est sûr, à Vancouver, elle utilise l'anglais
190. C On a parlé de l'utilisation du français en classe, Fanny commence à apprendre maintenant le français à l'école, qu'est-ce que vous en attendez ?
191. D Alors mes attentes c'est que ce soit associé à des thèmes quotidiens, qu'elle ait des blocs comme savoir se présenter, commander à manger et savoir quels sont les aliments de base, pouvoir téléphoner, savoir l'heure,
37' l'écrit c'est le second plan pour moi, mais qu'elle puisse se faire comprendre et utiliser ces formes et se faire plaisir.
192. C Oui, sinon, on n'apprend rien
193. D Oui.
194. C Bien, c'est très intéressant. Est-ce qu'il y a quelque chose que vous aimeriez ajouter ?
195. D Alors, ça ne fait pas partie de cette enquête, mais ce que je trouverais cool, c'est qu'une fois ou deux fois par mois, il y ait une après midi ciné en français, ou une soirée, ou un gouter ou en parallèle de l'école, il y ait un thème comme un film, la nourriture, une boum, bon les Français sont champions du monde pour toutes les chansons cool en français. J'aimerais qu'à côté de l'école il y ait une ou deux fois par mois où ils puissent, qu'ils aient une autre entrée pour utiliser la langue, sinon, je fais mes mots, mais que ce soit un film, une disco, un gouter, il n'y a pas de devoirs, il n'y a rien mais la seule condition est que ce soit en français, qu'ils doivent en fait communiquer entre eux en français
196. C La communication pure
197. D C'est ça, je trouverais ça vraiment super de mettre en place quelque chose de ce type. Parce que pour moi, j'avais mes amis en Romandie, et le weekend, on s'est retrouvés parce que je faisais du kayak et c'est dans toute la Suisse ou dans toute l'Europe et quand tu parles français, ton cercle est automatiquement beaucoup plus large. Pour nous, c'était comme ça, il y avait un groupe de Suisses alémaniques qui ne parlaient pas français, et ils étaient juste là, et pour ceux qui connaissaient le
40'29 français, c'était juste beaucoup plus drôle (*rire*).

Entretien 6 – M[redacted] et D[redacted] - Parents d'apprenant de primaire

Parents de R[redacted], 10 ans, en 5e classe dans une école dans les environs de Zürich. M[redacted] 48 ans, est comptable dans un hôpital. D[redacted], 45 ans est secrétaire médicale. L'entretien est effectué en allemand.

Tour de parole	Temps	Locuteur	Conventions de transcription :
			: allongement vocalique (*rire*) attitude, mimique X inaudible + pause #Uwiesen# incertain LE plus fort, insistant <u>Abc</u> chevauchement *abc* (*anglais*) autre langue C chercheuse M participant D participante Temps d'enregistrement : 29'16''
0.		C	Oui, euh qu'est-ce que vous parlez à la maison ?
1.		M	Suisse allemand
2.		C	Vous êtes tous les deux suisses ?
3.		M	Non, je suis allemand mais je suis né en Suisse
4.		C	Au travail, vous parlez
5.		M	Suisse allemand
6.		D	Suisse allemand
7.		C	Ok, mhm. Est-ce que vous avez appris le français
8.		M	Oui (*rire nerveux*)
9.		D	Oui (*rire*), on ne peut plus le parler malheureusement
10.		C	C'était à l'école ?
11.		M	À l'école oui
12.		C	Oui, et en Suisse pour tous les deux ?
13.		M	Oui
14.		D	Je réfléchis, c'était à l'école secondaire
15.		C	Seulement à l'école secondaire, pas au primaire ?
16.		D	Pour moi, c'était seulement à l'école secondaire
17.		M	Pour moi, tout était plus ou moins différent, dans le canton de Bern XX, chez nous il n'y avait pas de premier cycle et de second cycle
18.		C	C'était mélangé ?
19.		M	L'école primaire et ensuite l'école secondaire. J'étais de nombreuses années en primaire et ensuite en deuxième année de secondaire, à l'école secondaire, a on a commencé à avoir français
20.		D	C'est ça, moi aussi
21.		C	Alors tu l'as appris dans la région de Zurich (*à D*[redacted]) ?
22.		D	Moi, oui
23.		C	Et toi dans la région de Berne
24.		M	C'est ça
25.		C	Comment vous pourriez décrire votre français ?

26.		D	Ah, je ne peux presque plus le parler, alors pas bien du tout. Je ne l'ai
	2'		jamais vraiment utilisé, après je ne suis jamais allé en séjour linguistique
27.		M	X (*sourire*)
28.		D	Alors, mon français est mauvais, oui (*sourire*), malheureusement
29.		C	(*rire*)
30.		M	Le mien c'est pareil
31.		C	C'est pareil ?
32.		M	Quand quelqu'un parle bien et lentement, je comprends à moitié de quoi il s'agit, mais aucune chance de répondre
33.		C	Est-ce que vous êtes déjà allés vers la France pour les vacances ou
34.		M	On est allé une fois au sud de la France
35.		D	Non, alors juste une fois, malheureusement XXX non
36.		C	Ou dans d'autres endroits où on parle français, le Québec, la Réunion
37.		D	Ça non plus, on ne l'a jamais utilisé
38.		C	Ok, alors, je vais très vite, on a déjà (*rire*)
39.		D	(*rire*)
40.		M	(*rire*)
41.		C	Vous avez certainement déjà entendu les Romands parler
42.		M	Oui oui
43.		C	Alors vous avez surement déjà entendu les Romands parler (*à Doris*). Est-ce que vous avez remarqué une différence entre le français ici en Suisse et celui de Paris par exemple ?
44.		D	Je ne vois pas de différence
45.		M	Je ne pourrais pas faire la différence, en anglais ça va
46.		C	Oui, ok. Est-ce que le français est une langue suisse selon vous ?
47.		M	Oui
48.	4'	D	Oui, je trouve et je regrette de ne pas pouvoir le parler mieux, mais je trouve que ça fait partie de la Suisse, oui
49.		C	Tu as aussi commencé tard, la situation s'est améliorée, les enfants ont maintenant français beaucoup plus tôt
50.		M	On a eu anglais encore plus tard
51.		C	Mais tu le parles mieux ?
52.		M	Oui parce que j'ai été en Angleterre
53.		C	Ok, en séjour linguistique ?
54.		M	Oui deux fois en Angleterre, une fois aux États-Unis
55.		C	Combien de temps
56.		M	En Angleterre, deux fois trois mois, aux États-Unis deux mois
57.		C	Ok
58.		M	Et pour le travail, c'est l'anglais dont on a le plus besoin, bien que maintenant, au travail j'ai utilisé l'anglais quotidiennement quand je travaillais pour un trust international, l'anglais est la langue que tout le monde parle.
59.		C	Quel est ton métier ?
60.		M	Comptable
61.		C	Et toi (*à D*[redacted])
62.		D	Secrétaire médicale
63.		C	Tu as besoin aussi de l'anglais alors
64.		D	Oui, régulièrement, à l'oral
65.		C	Le français moins ?

66.		D	Oui, mais il me servirait bien, sinon, mon chef doit, bien sûr quand je ne peux pas le faire +, je pourrais aussi l'utiliser de temps en temps, mais c'est surtout l'anglais
67.		C	Ok. Selon vous est-ce qu'il y a des endroits où on parle mieux français ?
68.		D	Alors des endroits géographiques ? Liés au travail ?
69.	6'	C	C'est selon. Quand vous pensez au français, qu'est-ce qui vous vient en premier à l'esprit, le standard de Paris
70.		M	(*rire*)
71.		C	Ou autre chose, ça peut être beaucoup d'autres choses ?
72.		M	Puisque mon français n'est pas très bon, c'est difficile, mais le français de Suisse est très différent et le français de l'école s'oriente plutôt vers la France et pas la Suisse de l'ouest mais
73.		C	C'est ce que tu as entendu ou
74.		M	C'est ce que les gens m'ont dit, mais je n'ai pas personnellement + oui, je l'ai entendu parce que mon français est bien trop mauvais
75.		C	Ok. Est-ce que c'est donc important pour vous que les enfants soient exposés aux deux versions à l'école ?
76.		M	Je trouve qu'avec le français qu'on parle en France, ils devraient pouvoir se faire comprendre sans problème en Suisse de l'Ouest, XXX
77.		D	Pour moi ça ne pose pas de problème non plus
78.		M	Avec l'anglais, c'est en fait aussi comme ça, ce que l'on apprend à l'école suffit pour se faire comprendre aussi quand ils parlent différemment comme aux États Unis ou en Australie
79.		C	Vous ne pensez pas que quand on parle le français de Suisse Romande en France, les gens comprennent ?
80.		M	J'espère oui
81.		D	Je crois qu'on comprend oui, je n'y ai jamais réfléchi, est-ce qu'il y a une telle différence ?
82.	8'	C	Il y a des différences, mais les gens se comprennent bien, mais je demande ça parce que tu dis que c'est mieux d'apprendre simplement le français de France
83.		M	Je m'imagine que quelqu'un qui vient de l'étranger en Suisse apprendrait le haut allemand, pas le suisse allemand et j'ai l'impression que le français de France c'est un peu comme le haut allemand, et que le français de Suisse romande, le suisse allemand
84.		C	Oui, ok. Alors quand les enfants ici en Suisse apprennent le français, est-ce que ce n'est pas une solution pour se faire comprendre en Romandie que d'apprendre leur propre dialecte ?
85.		M	+ oui
86.		D	Comment ?
87.		C	J'essaie d'expliquer plus clairement : étant donné que l'on se trouve en Suisse et que les enfants apprennent le français ici en Suisse, est-ce que ce n'est pas plus adapté d'apprendre le français de Suisse au lieu de celui du pays voisin ?
88.		M	Oui
89.		D	En fait oui, et ils apprennent celui de France, non, à l'école, je ne sais même pas ? Je crois oui.
90.		C	C'est en fait mélangé, ce n'est pas l'un contre l'autre, il y a des deux
91.	10'	M	Je crois que l'anglais de l'école n'est pas non plus nécessairement de l'anglais britannique, mais plutôt britannique qu'américain. La question

est de quelle langue on aura besoin plus tard, si on en a besoin pour voyager et travailler à l'international, le français de France est je crois plus adapté, mais si on pense à toutes les langues que l'on a en Suisse, alors c'est vrai que c'est le français suisse qui serait le bon en fait.

92. C Vous pensez qu'il y a d'autres domaines où on peut ensuite utiliser le français ?

93. M J'ai bien le sentiment que l'anglais est la langue mondiale, mais on peut aussi aller loin avec le français et l'espagnol, on est compris dans de nombreux pays, et en Suisse, alors à Zurich ce n'est pas vraiment la question, mais dans le canton de Berne où j'ai grandi, souvent XXX, ils sont proches de la Suisse de l'ouest, peut-être aussi que des sociétés qui viennent de France ont leur siège là-bas. C'est peut-être différent aujourd'hui.

94. C Alors apprendre le français de France, selon vous, on peut plus l'utiliser ?

95. M J'ai cette impression oui, et je peux imaginer qu'avec ce français on puisse se faire comprendre sans problème en Suisse mais l'inverse est

12' peut-être plus difficile comme avec le haut allemand et le suisse allemand

96. C Pour quelle raison ?

97. M (*rire*) alors je pense à l'allemand, avec l'allemand tu te fais comprendre partout où on parle allemand, mais avec le suisse allemand en Allemagne ou en Autriche, ça devient difficile

98. C Oui ?

99. M Alors au nord de l'Allemagne, je ne pense pas qu'ils comprennent beaucoup quand on parle suisse allemand

100. C C'est trop éloigné du standard ?

101. M Mais je me trompe peut-être parce que mon français est mauvais

102. C Qu'est-ce que tu en penses ?

103. D Je pense comme lui qu'on arrive à se faire comprendre quand on parle le français de France, mais j'y connais trop peu

104. C Oui, alors c'est quand même intéressant de savoir ce que vous pensez, on a toujours une idée de la langue et on ne doit pas connaitre la langue, juste une opinion. Qu'est-ce que signifie pour vous que d'être de langue maternelle ?

105. D C'est quand on parle comme on pense, directement, sans avoir à réfléchir,

13'40 ce que l'on entend depuis qu'on est petit

106. 14'18 Je crois que c'est automatiquement la langue des parents

107. M C'est spécial en fait, parce que mes parents sont tous deux grandi avec une autre langue et sont ensuite venus en Suisse où ils ont appris le suisse allemand, mon père venait d'Allemagne, ma mère d'Autriche

108. D Ah c'est vrai, ils ont parlé haut allemand

109. M Non, ils avaient une autre langue, ils avaient une autre langue maternelle, et à la maison on a parlé en suisse allemand. C'était le temps, dans les années 60 qu'ils sont venus en Suisse, et il fallait en fait s'adapter, ils devaient apprendre le suisse allemand, aujourd'hui, ce n'est plus du tout un problème de parler une autre langue, je connais des gens qui ne connaissent pas du tout le suisse allemand, ils comprennent quoi

110. C Est-ce que ça fait une différence en classe de langue d'avoir un enseignant de langue maternelle ou non ?

111. D Je crois que ce serait plus efficace si l'enseignante était de langue maternelle française, oui

112. C Oui, pourquoi ?
113. D Elle arrive mieux à se faire comprendre
114. 16' M J'ai vu ça avec l'anglais, j'ai eu pendant six ans anglais à l'école avec l'apprentissage et je suis allé quelques années plus tard en Angleterre en séjour linguistique et ça m'a pris trois mois pour m'habituer, mais pas parce que l'enseignant était mauvais (*sourire*), simplement à cause de l'environnement et à l'école, on parlait allemand, on étudiait à partir de l'allemand, et ensuite on traduisait et en Angleterre j'ai appris à penser en anglais, et ne pas traduire mot à mot mais
115. D XX
116. C Alors par exemple, tu parles d'un environnement complet
117. M Oui c'est bien sûr encore mieux comme ça mais je peux imaginer que ça fait une différence quand l'enseignante a cette langue comme langue maternelle, même si je trouve qu'ils font tout très bien, ce n'est pas que je pense qu'ils ne peuvent pas du tout parler anglais ou autre (*petit rire*)
118. C Si deux enseignants utilisent les mêmes manuels, par exemple Envol ou Dis-Donc !, à partir de la même base, vous pensez qu'il y aurait aussi une différence que l'enseignant soit ou non de langue maternelle française ?
119. D Je crois oui
120. M Oui, je peux imaginer
121. D Particulièrement si on ne devait parler que français et qu'il n'y ait plus de traduction, que depuis le début dans ce cours, on ne parle que la langue étrangère
122. 18' M Mais quand on commence avec la langue, je pense que c'est difficile. En Angleterre, quand j'ai fait le séjour linguistique, j'avais déjà une certaine connaissance de la langue, si je n'avais eu aucune connaissance, ça aurait été difficile puisque tu ne comprends alors rien, je crois qu'au début on a quand même besoin de l'allemand et du français, ou l'allemand et de l'anglais
123. C Ok, oui. Quels sont les aspects importants dans un cours de français pour vous ?
124. D De beaucoup parler, ne pas seulement écrire mais entendre le maximum et beaucoup parler, je crois que c'est bien, et peut-être être actif, chercher un correspondant ou que l'enseignante nous en conseille un, pour être plus actif et faire quelque chose
125. C Quelque chose de pratique ?
126. D Oui, si l'enseignante leur demande, alors ils le font, si on le dit, nous euh :
127. C Vous avez fait ça à l'école ?
128. M Non
129. D Non, moi non plus, mais je trouve qu'on devrait être plus actif, aussi avec la télévision française, la radio, pas uniquement une heure de français dans la semaine, ça n'apporte rien en fait
130. 20' M Quand je réfléchis à l'école, dans le temps, l'enseignante de langues parlait en allemand, ensuite on traduisait, on lisait ensemble et on corrigeait en allemand à nouveau, et beaucoup de vocabulaire à apprendre, et j'ai détesté ça et quand je pense à l'Angleterre, bien sûr l'environnement est différent, mais on apprend à penser dans la langue pour ne plus avoir peur et penser « oh, comment on dit ça déjà » mais choisir plutôt un autre mot. L'important est que l'on se comprenne et pas d'avoir le bon mot. J'espère que c'est comme ça maintenant que les

			enfants trouvent le courage et soient plus libres, qu'ils aient le courage d'être imaginatifs, pas aussi sévèrement attaché au livre
131.		C	Il y a trop de théorie selon toi ?
132.	21'	M	Oui, parler plus aussi.
133.	23'	C	Est-ce que vous souhaitez que Remo apprenne à écrire des lettres, ou apprenne la langue formelle ?
134.		D	J'aimerais qu'il n'ait pas peur de communiquer, qu'il puisse commander quelque chose au restaurant, avec beaucoup d'oral, et pas trop de théorie
135.	23'39	M	Je pense aussi que le plus important est qu'il n'ait pas d'inhibitions, pas de craintes
136.	25'25	C	Est-ce que c'est important pour vous qu'il apprenne aussi le langage des jeunes par exemple pour échanger avec des jeunes en France ?
137.		D	Oui, je pense oui, surtout s'il avait des amis
138.		C	En ce qui concerne la langue que l'on entend à la télévision par exemple, une langue plus formelle, ça vous semble important de l'apprendre ?
139.		M	Oui, en fait il me semble que c'est la base. Vient ensuite la question de savoir quoi, c'est pareil en allemand, quand on regarde une émission scientifique on parle très différemment que dans un jeu télévisé
140.	27'24	C	Si votre enfant allait en séjour linguistique, où est-ce que vous l'enverriez ?
141.	27'45	M	(*sourire*) alors le mieux serait en France et en Angleterre
142.		D	Je préfèrerais en Suisse romande
143.		C	Oui, pourquoi ?
144.		D	Ce n'est pas si loin, et c'est une possibilité avec nos quatre langues, pourquoi pas ?
145.		C	Seulement à cause de la distance ?
146.		D	Aussi parce que c'est encore la Suisse, je ne sais pas, c'est spontané
147.		C	(*à M*[redacted]) Et tu dis la France, pourquoi ?
148.		M	J'ai toujours l'impression que c'est mieux à l'endroit d'où vient la langue
149.		D	Mais en Romandie, ils ne parlent aussi que le français
150.		M	Oui, c'est clair. D'une certaine façon, quand on va en séjour linguistique, on veut aussi voir quelque chose de différent, et en Romandie, ce n'est pas si loin
151.		C	Ah+ <u>ce n'est pas assez éloigné</u> ?
152.		M	<u>XX</u>, je connais trop peu la France, mais quelque part au sud de la France, où il y a la plage peut-être
153.		D	(*rire*)
154.		M	Comme ça on pourrait aussi lui rendre visite (*rire*)
155.		C	(*rire*)
156.	29'28	D	XX

Entretien 7 – A[redacted] – Parent d'une apprenante de primaire

Suisse et mère de N[redacted], 10 ans, en 5e classe dans une école dans les environs de Zürich, A[redacted] a 39 ans et est employée des douanes suisses (aéroport). L'entretien est effectué en allemand et suisse allemand (participante) et en allemand (chercheuse).

Tour de parole	Temps	Locuteur	Conventions de transcription :
			: allongement vocalique (*rire*) attitude, mimique X inaudible + pause #Uwiesen# incertain LE plus fort, insistant Abc chevauchement *abc* (*anglais*) autre langue C chercheuse A participante Temps d'enregistrement : 16'12

0.		C	Alors A[redacted], qu'est-ce que tu parles à la maison ?
1.		A	Alors je parle plus ou moins italien avec ma fille ou allemand, suisse allemand avec Peter[1]
2.		C	Est-ce que tu as appris le français à l'école
3.		A	Oui, je l'ai appris à l'école et ensuite quand je suis allée en Allemagne pour apprendre l'allemand, j'ai parlé essentiellement français au lieu d'allemand (*rire*), alors mon français s'est amélioré en Allemagne au lieu de mon allemand (*sourire*)
4.		C	Tu étais en séjour linguistique alors ?
5.		A	Mhm
6.		C	Combien de temps ?
7.		A	Au total, un an, à Tübingen
8.		C	Ok
9.		A	Alors pendant six mois, j'ai été à l'école et les 6 derniers mois, j'ai travaillé dans l'école de langue
10.		C	Dans l'école de langue ?
11.		A	Mhm
12.		C	Ok. Qu'est-ce que tu y as fait ?
13.		A	Je me suis occupée des affaires sociales, c'est-à-dire aider les gens pour les excursions et pendant la pause, j'ouvrais le bistro, et m'occupais de la vente (*rire*) et en retour, j'étais nourrie et logée
14.		C	Oui.
15.		A	A la place de l'argent, je n'ai pas eu de salaire, mais j'ai reçu le *logis* (*français*)
16.		C	Ok. D'origine, tu es de ?
17.	2'	A	Je viens de la partie italienne de Suisse, dans la vallée de Misox[2] (*rire*)
18.		C	La vallée de Misox
19.		A	Oui, et je suis né et j'ai grandi à Roveredo, c'est à la frontière du Tessin
20.		C	Ok, où as-tu déjà voyagé où on parle français ?

[1] Son mari
[2] Grisons

21.		A	Je suis allée en Provence, je suis allée à Paris, euh la France je n'ai pas vraiment, non avec l'école , on est aussi allés à Belfort, où on a vu l'église de Le Corbusier, mais en fait, je n'ai pas beaucoup vu la France
22.		C	La Romandie ?
23.		A	Oui, Lausanne, beaucoup Lausanne et une fois à Genève
24.		C	Ok. Est-ce que tu as remarqué de grandes différences avec la langue de Lausanne ou Genève ?
25.		A	Alors, j'ai remarqué des différences quand j'étais en Allemagne parce que j'avais beaucoup d'amis qui étaient de Romandie et de France, et ils ont vraiment eu un dialecte différent, comme le suisse allemand et l'allemand, quand les Suisses parlent et que les allemands parlent, on remarque la différence, et ça je l'ai ressenti aussi entre les Romands et les Français
26.		C	Tu te souviens comment tu l'as remarqué
27.	4'	A	C'était, tu l'entendais, c'était les sons, comme ça sonne
28.		C	L'accent alors ?
29.		A	Oui, c'est ça
30.		C	Et les mots aussi peut-être ?
31.		A	Oui, peut-être un peu, je l'ai surtout ressenti avec euh+
32.		C	La prononciation
33.		A	Oui, la phonétique
34.		C	Oui, ok. Est-ce que tu as quelquefois eu des difficultés à comprendre dans certaines régions ?
35.		A	Euh + non, j'ai du mal plutôt avec le suisse allemand, avec les Romands + peut-être qu'avec les Français ils parlent beaucoup plus vite que les Romands, les Romands parlent plus lentement je trouve que les Français
36.		C	Ok, mais rien de significatif ?
37.		A	Non
38.		C	Ce que tu parles en comparaison avec ce que tu as appris, est-ce que c'est très différent ?
39.		A	Tu veux dire l'allemand ?
40.		C	Non, le français. Celui que tu as appris à l'école et ce que tu parles maintenant, tu parles bien le français, est-ce que c'est la même chose ?
41.	6'	A	À l'école, je n'ai appris que le 0850, mais on n'a pas vraiment parlé à l'école, on a fait la grammaire, mais véritablement le parler, c'est venu après. L'école ne m'a pas beaucoup apporté dans ce sens pour parler français. Peut-être que les mots qui sont très similaires en italien et en français, mais sinon
42.		C	Penses-tu que ce soit important que les enfants soient exposés à l'école aux différentes variétés de français, les différents dialectes ?
43.		A	Selon moi, il ne devrait y en avoir qu'un sinon, c'est encore plus difficile
44.		C	Ça devrait être quoi alors ?
45.		A	Alors JE pense que ça devrait être le vrai français, pour chaque langue il y a, alors pour moi à la maison on parlait aussi un dialecte de l'italien, mais à l'école on a eu l'italien d'Italie, alors L'ITALIEN. C'est clair qu'on a un peu mélangé avec le dialecte, mais j'aurais été contente si on n'avait eu que cette langue.
46.		C	Ok
47.		A	Et je trouve qu'avec les Suisses allemands, et tous les dialectes qu'ils ont, c'est une bonne chose qu'à la fin il n'y ait qu'une langue puisque ce sont tous des dialectes, ils sont en dehors de la langue, la langue principale

48.		C	Ok. Est-ce que le français est une langue suisse pour toi ?
49.		A	Oui (*fermement*)
50.		C	Bien.
51.		A	Une langue nationale
52.		C	Ok. Euh parler la langue maternelle qu'est-ce que c'est ?
53.	8'	A	C'est la langue que mes parents m'ont transmise, que j'ai entendue et parlée en premier, c'est la langue maternelle
54.		C	Ok, la langue des parents
55.		A	C'est ça
56.		C	Si tu compares l'enseignement de quelqu'un de langue maternelle ou qui n'est pas de langue maternelle, quelle différence ça peut faire en cours ?
57.		A	Oui, je trouve toujours cela intéressant, j'ai une amie qui est enseignante et aussi enseignante de français. Quand c'est ta langue maternelle, l'accent, euh tout est bien plus beau, on sait exactement comment la langue devrait être, la phonétique et tout ça et quand quelqu'un apprend, il n'a JAMAIS la phonétique comme ceux qui sont: nés avec la langue, alors pour les enseignants, je préfère que ce soit quelqu'un qui puisse manier la phonétique et tout ça
58.		C	Mhm alors c'est vraiment la phonétique
59.		A	Oui, oui
60.		C	En ce qui concerne la structure des phrases, le lexique
61.	10'	A	Je crois qu'on peut bien apprendre ça + Tu sais quand je t'entends, tu serais exactement l'enseignante avec le beau français, et j'entends mon amie suisse allemande, elle parle un français grammaticalement correct, mais quand elle parle c'est comme quand je parle
62.		C	Mais tu parles bien le français
63.		A	Oui, mais je ne suis pas enseignante
64.		C	Tu veux dire que ce n'est pas
65.		A	Ça ne suffit pas selon moi, ça ne devrait pas être comme-ci comme-ça, tout devrait coller
66.		C	Oui. Et ce n'est pas l'accent que l'on entend en Romandie ?
67.		A	Non, c'est autre chose
68.		C	Ok, bien. Quels sont les aspects les plus importants pour toi dans un cours de français pour Nina ?
69.		A	Qu'elle apprenne beaucoup de vocabulaire, qu'elle connaisse les mots. Quand je suis allée en Allemagne, au final ce sont les mots qui sont les plus importants, sans les mots on ne peut pas parler, tu peux apprendre la grammaire tant que tu veux, mais si tu n'apprends pas les mots, tu sais que le X vient en fin de phrase, mais c'est pourquoi je pense que c'est bien que les enfants en ce moment apprennent beaucoup de mots
70.		C	Oui, ils doivent apprendre les mots toutes les semaines
71.		A	Et ensuite bien sûr la grammaire, mais pour parler, je trouve que le vocabulaire est important
72.	12'	C	Oui, ok. Qu'est-ce que tu attends des cours de français à l'école pour Nina?
73.		A	Alors, je trouve que c'est important puisque c'est une langue nationale et pour moi, on habite en Suisse avec plusieurs langues nationales et le français COMME L'ITALIEN en font partie
74.		C	Naturellement
75.		A	Et je trouve que chaque enfant en suisse devrait apprendre les langues nationales, bon, quelquefois mieux en français, ou en italien, bon elles

devraient être apprises et j'attends, j'espère qu'à la fin, quand elle va en Romandie ou en France, qu'elle puisse communiquer

76. C Ça lui servira à quoi quand elle sera plus grande ?

77. A Je crois, pour moi, j'ai appris les langues et ça a toujours été un avantage, que ce soit à l'aéroport ou en tant que touriste, le plus tu connais de langues, le plus facile ça devient de communiquer. Le français est encore beaucoup parlé et pas seulement en France et en Suisse, il y a encore d'autres pays où on parle français

78. C Mais pour toi c'est essentiellement pour les voyages

79. 14' A Oui, ou professionnellement, étant donné que nous avons les langues nationales c'est très important et attendu par certains employeurs, d'avoir une deuxième langue nationale

80. C Est-ce que Nina a eu une bonne première expérience avec le français ?

81. A Oui, elle a aussi, elle apprend vite les mots, c'est possible qu'avec l'italien ça l'aide, les articles et ce genre de choses, ce n'est pas un gros problème, et elle apprend assez vite, et avec Lily[1], quand elle ne sait pas, elle peut demander à Lily. Je trouve plus difficile quand même, en anglais les enfants y arrivent, aussi en phonétique, ils y arrivent très bien, mais avec le français c'est + c'est un autre niveau de difficulté

82. C Ok, aussi avec l'italien ?

83. A Avec l'italien, ça aide bien sûr, si elle n'avait pas ça, en allemand la grammaire est totalement différente, les phrases sont construites différemment et tout, mais de temps en temps on doit quand même se battre avec la phonétique. En italien, ce que tu lis c'est toujours plus ou moins comment tu le prononces, sauf #qui# X, il y a quelques règles, mais en français ce n'est pas la même chose avec les *un, en* (*français*)

84. C Oui

85. 16' A Par exemple #loundi#, et moi *LUNdi* (*français, rire*)

86. C Bien, merci beaucoup

[1] son amie francophone

Entretien 8 – J[redacted] - Parent d'apprenant de secondaire

J[redacted], 48 ans, est comptable dans une grande entreprise, et mère de M[redacted] 14 ans, en 9e classe dans une école dans les environs de Zürich. L'entretien est effectué en suisse allemand (participante) et en allemand (chercheuse).

Tour de parole	Temps	Locuteur	Conventions de transcription :
			: allongement vocalique (*rire*) attitude, mimique X inaudible + pause #Uwiesen# incertain LE plus fort, insistant <u>Abc</u> chevauchement *abc* (*anglais*) autre langue C chercheuse J participante Temps d'enregistrement : 26'38''
0.		C	Est-ce que je peux vous demander quelles langues est-ce que vous parler à la maison ?
1.		J	Le suisse allemand
2.		C	Le suisse allemand. Vous êtes tous deux de la région ?
3.		J	Non, alors je viens d'Argovie, et mon mari est de la ville de Zurich
4.		C	Ok
5.		J	Et je suis venu à Zurich puis à Eglisau (*sourire*)
6.		C	Ok. Ça ne fait pas loin (*sourire*) Au travail, tu parles aussi le suisse allemand ou autre chose ?
7.		J	Non, aussi le suisse allemand, et le haut allemand parce que mon chef est pakistanais, alors haut allemand avec lui
8.		C	Tu as appris le français à l'école ?
9.		J	Oui oui, sept ans parce que j'ai fait KV[1] alors j'ai eu encore trois ans de français, alors sept ans donc
10.		C	Ok, est-ce que c'était à Zurich ?
11.		J	Non en Argovie, là où j'ai grandi
12.		C	Comment tu décrirais ton français ?
13.	2'	J	Euh+ pas très bon, j'ai eu sept ans de français, mais je ne peux pas faire de phrases. Je trouve que c'est une belle langue, une belle langue parlée, elle est belle du point de vue des mots, mais c'est difficile et je n'ai rien retenu. Si je compare à l'anglais, l'anglais est comme paf paf, et le français est difficile
14.		C	Mhm, ça demande beaucoup plus d'énergie à apprendre
15.		J	Oui.
16.		C	Est-ce que tu as déjà vécu dans une région francophone ou est-ce que tu déjà as fait un séjour linguistique ?
17.		J	Non, non non. Juste des vacances
18.		C	Juste des vacances, où-ça ?
19.		J	Euh, je suis déjà allée à Paris, au sud de la France à la mer euh +, j'oublie les endroits connus sur la côte
20.		C	Vers Nice ?

[1] Apprentissage "employé de commerce"

21.		J	Saint Tropez, Saint Tropez, Marseille, Nice, simplement jusqu'en bas à Perpignan
22.		C	Ok, ok. La Romandie, tu l'as vue aussi ?
23.		J	+
24.		C	Moins ?
25.		J	Moins, alors en Valais, ils parlent bien sûr en partie français. On va toujours en Valais faire du ski à Thyon 2000
26.		C	Est-ce que tu as pu utiliser un peu ton français là-bas ?
27.	4'	J	Oui, bon, quelques mots isolés
28.		C	Dans les restaurants par exemple ?
29.		J	Oui, oui
30.		C	Est-ce que tu as remarqué des différences entre la Romandie et le Sud de la France, comme ils parlent ?
31.		J	Non + (*signe de la tête*). C'est pas la même chose (*rire*) ?
32.		C	Bon, c'est comme ici avec le dialecte, il y a des variétés différentes
33.		J	Je crois que quand on voyage, on est beaucoup avec le camping car et donc quand tu arrives au camping, la plupart du temps ils parlent anglais ou ils se donnent du mal en français puisqu'ils savent que leurs clients ne parlent pas tous le français, ils se donnent du mal pour bien prononcer pour que l'on comprenne
34.		C	Ah c'est super, ce n'est pas toujours le cas. Selon toi, qu'est ce que les enfants devraient apprendre à l'école en français ? Quelles sortes de français, ou quels points importants est-ce qu'ils devraient apprendre ?
35.	6'	J	Je ne me souviens pas bien, mais il y a un an ou deux, peut-être que c'était en sixième classe, j'ai trouvé qu'ils prenaient des choses qui étaient pour moi très abstraites. J'ai trouvé que ça ne l'aiderait absolument pas au quotidien
36.		C	Tu aurais un exemple ?
37.		J	C'était quoi ++ Je ne me souviens pas, mais le français est déjà difficile je trouve, alors avec certaines formes XX, et pas certaines autres. C'est pourquoi ça devrait au moins être sur le quotidien, euh + alors je ne me souviens pas, j'avais trouvé ça simplement bizarre, ce qu'il devait apprendre, j'ai trouvé que ce n'était pas le genre de choses dont tu as besoin tous les jours, ça ne lui servira à rien. Si ils font un voyage ou vont quatre jours à Paris, et qu'ils connaissent ça, ça ne leur sert à rien, alors
38.		C	C'est <u>trop</u>
39.		J	<u>Trop</u> détaillé, bon, c'est presque trop de détails, des mots comme en allemand[1] tu peux dire *aller, marcher, courir* (*haut allemand*) blablabla, mais on sait que la personne se déplace vers l'avant, alors en français c'est encore plus de détails, et encore un mot pour dire la même chose et je pense que je serais déjà contente qu'il sache même dire « je vais »
40.		C	Oui, ok
41.		J	Mais plus détaillé que ça, ce n'est pas nécessaire, je suis déjà contente s'il peut déjà exprimer ça. Tu comprends à peu près ce que je veux dire (*rire*)?
42.		C	Oui, ça a du sens, tu veux dire qu'ils apprennent des synonymes qui sont relativement inutiles ?

[1] *Dütsch*

43.	8’	J	Oui, c’est ce que je veux dire, parce qu’ils ont tellement de mots à apprendre, et ils ne se souviennent de rien. Ce serait préférable que pour la même activité, ils n’aient qu’un mot, mais qu’ils le retiennent
44.		C	Tu veux dire que c’est trop tôt pour ce genre de choses ou que ce n’est pas nécessaire du tout ?
45.		J	C’est trop tôt, si quelqu’un est doué et s’intéresse vraiment à la langue française, alors il devrait apprendre ce genre de choses, mais il est intéressé, il le veut, sinon, tu donnes dix mots à un enfant pour la même chose et il n’en retient aucun. Pour moi, ce serait mieux d’en avoir seulement un, alors pour moi tu peux dire aller et courir, et c’est bon parce que quand je communique avec quelqu’un, il sait de quoi je parle, il comprend, il ne doit pas savoir que le marathon ça se dit comme ça, aller ça se dit comme ça, courir ça se dit comme ça, il sait de quoi je parle, alors c’est mieux d’en garder juste un mais qui reste.
46.		C	Est-ce qu’il a toujours le manuel Envol ?
47.		J	Oui, oui c’est toujours ça
48.	9’22	C	Oui, c’est un livre ancien.
	9’45		Est-ce que tu as aussi entendu de la part de Michael qu’il voudrait apprendre autre chose en français
49.	10’	J	Il n’en parle pas beaucoup, je ne sais pas du tout + alors il serait content de ne pas devoir aller du tout en français
50.		C	Ahah, ça ne lui plait pas trop ?
51.		J	Non, parce que c’est quelquefois difficile, bien qu’il soit en niveau A et qu’il a quand même un 4,5[1] malgré tout, ce qui est remarquable, j’ai toujours pensé, il a toujours entre 4,5 et 5. En hiver, il ramène un 5, et maintenant en été il a ramené un 4,5 par exemple et, il râle toujours sur le français, mais il ne passe pas tout juste non plus, alors ça marche toujours (*rire*)
52.		C	Oui, et maintenant est-ce que c’est la nouvelle enseignante qui donne aussi le français ou c’est une autre personne ?
53.		J	Je ne sais pas avec qui il a français, alors je ne sais pas du tout
54.		C	Ok
55.		J	Alors si elle donnait le français, je suis sure qu’il reviendrait avec un 5 avant les vacances d’hiver (*sourire*), j’en suis sure
56.		C	Ok, ça va mieux avec la nouvelle enseignante ?
57.		J	Il la trouve super, et je crois que c’est quelqu’un avec qui on participe plus, quand l’enseignante nous convient et qu’on la trouve amusante, tu suis plus
58.		C	C’est mieux pour la motivation ?
59.		J	Oui
60.		C	Ça aide bien sûr, et quand les thèmes conviennent aussi. Selon toi, le français, c’est une langue suisse ?
61.	12’	J	+ non
62.		C	Pourquoi ?
63.		J	(*rire*)
64.		C	(*rire*)
65.		J	Alors je pense que l’allemand[2] c’est la langue principale +

[1] Note sur 6, un 4 est considéré comme suffisant

[2] *Dütsch*

66.		C	Ok
67.		J	Oui, l'allemand c'est la langue principale
68.		C	De qui est-ce que c'est la langue alors, le français ?
69.		J	De France et l'italien est la langue de l'Italie, et c'est vraiment les plus petites parties où on parle français et italien et rétoromanche, mais la partie principale parle allemand +
70.		C	Oui + ok, ok, c'est intéressant
71.		J	(*rire*)
72.		C	Oui, tu veux dire que c'est central, la capitale de la langue reste toujours la même, ça n'a pas d'importance que l'on parle la langue dans d'autres petites régions en fait
73.		J	Oui, oui
74.		C	Ce serait aussi comme ça pour le Canada par exemple, au Québec ?
75.		J	+ je ne sais pas
76.		C	Tu ne penses pas que ça reste une langue de France ou tu penses que c'est quand même une langue du Canada ?
77.		J	(*soupire*) c'est difficile, je sais que l'on parle le français au Canada, mais le Canada c'est pour moi anglais
78.		C	Ok, oui. La majorité parle anglais, donc tu penses que la langue c'est l'anglais
79.		J	Oui
80.	14'	C	Ok, ok. Alors selon toi est-ce qu'il y a des endroits où on parle mieux le français qu'ailleurs
81.		J	Oui
82.		C	Où ça ?
83.		J	Alors bien sur Genève, Lausanne, tous les endroits en Suisse où on parle français comme langue principale, comme on parle l'italien à Lugano et Locarno
84.		C	Ok
85.		J	Mais je ne pense pas qu'on puisse dire tout d'un coup que Zurich parle français, Zurich parle allemand
86.	14'45 15'16	C	Oui, ok, oui, oui. Est-ce qu'il y a des régions, où on parle mieux le français parmi les régions francophones, par exemple Lausanne en comparaison avec Genève en comparaison avec Paris ? Est-ce qu'il y a des différences, où on parle théoriquement mieux ?
87.		J	+ alors je connais trop peu, je ne suis jamais allée a Genève, mais si je devais deviner, Paris parle certainement très bien français, et ensuite je dirais Genève et ensuite Lausanne
88.		C	Ok
89.		J	Si je devais donner un classement
90.	16'	C	Tu ne dois pas, c'est seulement pour savoir si pour toi, il existe un classement ou pas du tout
91.		J	Alors si je devais aller apprendre le français, j'irais plus volontiers à Paris, mais je sais que ça doit être tout aussi bien à Genève ou qu'on peut apprendre tout aussi bien en Romandie, mais je suis quelqu'un qui préfère aller dans le pays. J'ai appris l'anglais, et je suis allée trois mois en Angleterre, alors je préfère aller dans le pays vraiment
92.		C	Oui, ok. La qualité est meilleure selon toi ?
93.		J	Oui, peut-être, c'est une impression

94.		C	(*rire*)
95.		J	(*sourire*) c'est une impression, mais je sais très bien que je peux aller à Genève et apprendre tout aussi bien le français, c'est très clair, je voudrais juste être dans le pays où on parle la langue, et pour moi, la Suisse c'est l'allemand. Si je voulais apprendre l'espagnol, j'irais en Espagne et pas n'importe quel euh +
96.		C	C'est l'environnement aussi peut-être
97.		J	Oui, le fait d'avoir les gens et le pays, c'est comme ça
98.		C	Qu'est-ce que ça signifie pour toi que d'être de langue maternelle ?
99.		J	+ c'est la langue avec laquelle j'ai grandi
100.		C	Ok, la langue des parents ou de l'endroit ou tu grandis
101.		J	Des parents, ce qu'ils m'ont transmis
102.	18'	C	Ok. Est-ce qu'il y a pour toi des différences entre un enseignant qui enseigne sa langue maternelle et un enseignant qui enseigne une langue qui n'est pas sa langue maternelle ?
103.		J	Je crois, ou j'espère que celui dont c'est la langue maternelle a bien sur un vocabulaire bien plus large
104.		C	Et dans ce sens, ce serait souhaitable ?
105.		J	Oui (*hésitante*). J'ai quand même cette impression qu'avec une langue avec laquelle on a grandi, elle reste, alors tu la connais simplement beaucoup mieux que si j'apprends une langue. Une fois, j'ai eu l'impression que je pouvais vraiment bien parler anglais, mais j'en suis naturellement bien loin, il y a naturellement un lexique bien plus étendu que je n'ai vraiment pas acquis et je pense que quand quelqu'un a le français comme langue maternelle, il a aussi un lexique bien plus élaboré, il connait la langue bien mieux
106.		C	Alors, dans le cadre d'une école comme ici, primaire et secondaire, est-ce que c'est important, tu as mentionné qu'ils font peut-être trop de vocabulaire synonyme, est-ce que ce serait important pour les niveaux supérieurs ou ici également ?
107.	20'	J	Alors pour le primaire et le secondaire, je pense que ça peut-être quelqu'un qui s'est adapté parce qu'il y a des exigences, ils doivent utiliser le manuel, et quand il y a dix synonymes pour un mot, il doit simplement enseigner ceux-là aux enfants, alors je ne crois pas que l'enseignant puisse vraiment dire « sur ces dix-là, on n'en fait que deux, ça suffit ». A partir de là, ils ont leurs objectifs et ça peut très bien être quelqu'un qui a appris le français, puisqu'il ne peut pas élaborer lui-même ses leçons, il doit suivre les objectifs
108.		C	Ok, oui. Pour toi, quelle est l'utilité d'apprendre le français à l'école, en quoi ça peut aider Michael pour l'avenir ?
109.	22'	J	+ euh + je pense que pour monde professionnel, ce n'est plus pertinent maintenant, selon moi en général, que tu fasses Employé de Commerce ou autre chose, tu devrais vraiment être dans une société où tu en as besoin, où tu aurais des tâches à effectuer avec la France ou avec des Francophones. Ce que je souhaite c'est que s'il partait en voyage, et qu'il doive parler français, c'est qu'il puisse se faire au moins comprendre, que s'il est quelque part, qu'il comprenne un peu et qu'il puisse demander son chemin et s'exprimer un peu
110.		C	Oui, alors essentiellement pour les voyages, ce genre de choses

111.		J	Oui, c'est ça, je n'ai pas l'impression qu'on en ait véritablement besoin pour le travail
112.		C	Oui. Est-ce que ce n'est pas non plus si important que les Alémaniques et les Romands se comprennent ?
113.		J	++ Hum (*rire*)
114.		C	(*rire*)
115.		J	Tu sais, alors il faudrait aussi que les Suisses apprennent l'italien et le rétoromanche + Pourquoi est-ce qu'un Alémanique devrait seulement se faire comprendre d'un Romand ? C'est toujours la question, qu'est-ce qui se passe avec ceux qui parlent italien et rétoromanche ? Eux, ils ne crient sur personne, ça leur est égal. Alors s'il le faut, il faut que ce soit avec tout le monde, mais franchement, on se réfère toujours et seulement aux Romands
116.		C	Oui ?
117.		J	Je trouve cela vraiment dommage. S'il faut qu'on se comprenne, alors je trouve + qu'il faut apprendre toutes les langues
118.		C	Oui, ce serait alors beaucoup de langues à l'école
119.		J	C'est vrai mais pourquoi on insiste toujours sur le français à cause de la Suisse de l'ouest, pourquoi on ne dit pas qu'on devrait apprendre aussi
	24'		l'italien à cause des Tessinois ?
120.		C	Mhm
121.		J	Ce serait aussi une possibilité, non ? Mais on ne le fait pas, on apprend toujours seulement le français
122.		C	Oui, c'est vrai, peut-être parce qu'il faudrait de nouveaux enseignants et
123.		J	Oui et ce serait trop
124.		C	Est-ce qu'il y a quelque chose d'autre que tu aimerais partager ?
125.		J	+ + alors pour moi, je trouve que ce serait préférable de se focaliser essentiellement sur l'anglais, c'est très clair. Ça me semble bien plus important, avec l'anglais tu peux te faire comprendre partout. On devrait se concentrer sur l'anglais parce que, comme je l'ai dit, pourquoi le français à cause des Romands, et pas l'italien ou le rétoromanche, MAIS on ne peut pas apprendre quatre langues, ce n'est pas possible, mais selon moi, ne le prends pas mal, mais on pourrait très bien supprimer le français et se concentrer sur l'anglais, sur une langue que tu peux parler dans le monde entier
126.		C	Tu penses qu'il n'y a pas assez d'heures d'anglais pour les enfants aujourd'hui ?
127.	26'	J	Oui, oui. Je ne crois pas que tu puisses prendre un de tes enfants et le laisser à Londres et dire « je reviens dans cinq heures » et « tu dois aller là et là et là et ensuite faire ça, organiser ça et parler avec ces gens », je crois qu'ils seraient totalement perdus, ça n'irait pas, c'est comme s'ils connaissaient un peu des deux langues mais pas vraiment bien. Et si tu leur donnes une langue qu'ils puissent utiliser dans le monde entier, et
	26'38		alors l'apprendre de façon bien plus intensive.

Annexe 6 - Transcriptions - Entretiens d'apprenants

Entretien 10 – S[redacted] – Apprenante de secondaire

S[redacted]a 14 ans, elle est de nationalité allemande (ses parents sont tous deux allemands) et a jusqu'à maintenant effectué toute sa scolarité en Suisse alémanique. Elle est en 9e classe (deuxième année de cycle secondaire) dans une école dans les environs de Zürich et revient d'une semaine à Genève, voyage organisé par son école. L'entretien est effectué en allemand.

Tour de parole	Temps	Locuteur	Conventions de transcription :
			: allongement vocalique (*rire*) attitude, mimique X inaudible + pause #Uwiesen# incertain LE plus fort, insistant <u>Abc</u> chevauchement *abc* (*anglais*) autre langue C chercheuse S participante Temps d'enregistrement : 26'19
0.		C	Qu'est-ce que tu parles à la maison ?
1.		S	L'allemand, bon le haut allemand
2.		C	Le haut allemand et depuis quand tu apprends le français ?
3.		S	Depuis euh, quatre ans
4.		C	Tu es maintenant en quelle classe ?
5.		S	En 9e classe, alors deuxième année de cycle supérieur
6.		C	Tu es déjà allée dans des régions où on parle français ?
7.		S	Euh Paris, en France quelques fois, ensuite on est allés en voiture en Irlande alors on a conduit à travers la France
8.		C	Vous vous êtes arrêtés ou vous avez juste conduit ?
9.		S	Alors seulement deux nuits, sinon, un peu en Valais pour la randonnée
10.		C	Alors tu es allée dernièrement à Genève avec la classe, comment c'était ?
11.		S	C'était super, j'ai trouvé que je comprenais bien, puisque j'avais déjà les bases et ça a été bien, j'ai beaucoup aimé
12.		C	Oui ? Comment tu appelles les gens qui habitent là-bas ?
13.		S	Les Genevois
14.		C	Les Genevois, ok. Et pour la région, tu dis comment, les gens qui y habitent ?
15.	2'	S	Je dis en fait que c'est partout des Suisses, je n'ai jamais vraiment de nom+ alors je dis simplement qu'ils vivent en Suisse romande ou italienne
16.		C	Ok. Est-ce que ton regard sur la langue française a changé depuis ce voyage ?
17.		S	Alors, avant, je trouvais que c'était une langue très difficile, alors à l'oral c'est encore difficile pour moi, mais j'ai trouvé ça aussi difficile à l'écrit avant, mais quand on apprend un peu les mots, ça va en fait et quand on comprend avec l'aigu, l'accent grave, ça va
18.		C	Alors ça n'a rien fait de particulier
19.		S	Oui, je l'ai trouvé plus difficile avant, mais quand on apprend
20.		C	Comment tu as trouvé les gens ? Est-ce que tu as eu un peu de contact avec eux ?

21.		S	Alors, quand je devais parler un peu avec eux, parce qu'on avait des tâches à effectuer par exemple faire une interview, et quand je ne savais pas comment dire, j'ai parlé en anglais ou en allemand
22.		C	Naturellement oui. Les gens, comment est-ce qu'ils sont ?
23.		S	Aimables, en fait c'est comme je vois tous les gens en Suisse
24.		C	Ok, pas de différence
25.		S	Pour moi, non
26.	4'	C	Le français que tu apprends à l'école par rapport à celui que tu as entendu là-bas c'est comment ?
27.		S	Alors en comparaison avec quelqu'un qui parle couramment la langue, il y a une grande différence mais sinon il y a des mots qu'on ne dit pas exactement de la même manière ou on utilise d'autres mots, mais je n'ai pas remarqué de grande différence
28.		C	Ok, super. Le français que tu as entendu et ce que tu apprends sont donc similaires ?
29.		S	Oui
30.		C	Est-ce que tu penses qu'il y a des régions où on parle mieux la langue que d'autres pour le français
31.		S	Non
32.		C	Ok, qu'est-ce que signifie pour toi que d'être de langue maternelle ?
33.		S	La langue maternelle c'est celle avec laquelle on grandit, si on grandit avec deux langues, alors on a deux langues maternelles
34.		C	Oui, ok. Français c'est la langue de qui, de quelles personnes ?
35.		S	Des Français + en partie des Suisses et des Canadiens
36.		C	Ok
37.	6'	S	Et des Africains
38.		C	Ok. Quand on parle d'un bon enseignant, qu'est-ce que ça veut dire ?
39.		S	Alors dans n'importe quelle langue ou en français ?
40.		C	En Français ou en langues
41.		S	Alors il faut pouvoir expliquer de façon compréhensible ou quand on explique quelque chose, de pouvoir tester la classe comme « quelqu'un pourrait traduire en allemand ?» et voir si on a compris ou quand quelqu'un ne comprend pas, pouvoir expliquer différemment et ne pas toujours rester dans le domaine théorique mais par exemple faire un petit sketch ou quelque chose comme ça
42.		C	Le cours de français d'un enseignant de langue maternelle française et d'un enseignant de français dont ça n'est pas la langue maternelle, ce serait comment, ça fait une différence ?
43.		S	Pour l'apprentissage, je ne crois pas excepté que la personne de langue maternelle parle plus couramment ou peut expliquer de manière plus exacte
44.		C	Exacte, qu'est-ce que tu veux dire ?
45.		S	Ah, non, c'est l'inverse, la personne de langue maternelle peut parler plus couramment, mais je pense que quand on apprend soi-même la langue, on est passé par là aussi et on peut mieux expliquer en s'appuyant sur ce qu'on a soi-même appris pour le transmettre aux autres
46.		C	C'est un avantage de ne pas être de langue maternelle alors ?
47.	9'03	S	Alors quand on veut le transmettre aux autres, oui, je trouve
48.	9'54	C	Qu'est-ce que tu apprends en ce moment à l'école, est-ce que c'est le français de Suisse, de France, des jeunes ?

49.		S	Je crois que c'est un peu mélangé, comme en anglais où on a eu un peu d'anglais britannique, d'anglais d'Amérique, un mélange, je crois que c'est la même chose en cours de français
50.		C	Ok. Tu as toujours le même livre, Envol ?
51.		S	Oui
52.		C	Si tu allais en séjour linguistique pour apprendre le français, où est-ce que tu irais ?
53.		S	Peut-être quelque part autour du Mont Saint Michel, parce que j'ai trouvé ça très beau, j'y suis allée avec mon père et j'ai trouvé ça très beau
54.		C	En France alors, parce que tu trouves ça beau, c'est la seule raison ?
55.		S	Oui, je ne voudrais pas me retrouver dans une métropole comme Paris
56.		C	Oui, mais par exemple au Canada, il y a aussi beaucoup d'autres endroits XX
57.		S	Oui, mais je ne connais pas le Canada, alors je ne peux pas dire spécifiquement où
58.		C	Oui, tu as simplement de bons souvenirs du Mont Saint Michel, c'est super
59.		S	Oui
60.	12'	C	A quoi sert le français selon toi ? Pourquoi on l'apprend en Suisse ?
61.		S	On l'apprend parce que c'est une langue nationale en Suisse, mais + je ne suis pas sure que j'en aurais beaucoup besoin, je pense qu'il y aura des moments où je serais bien contente de l'avoir appris, mais je crois que c'est surtout l'anglais et l'allemand dont j'aurais besoin, mais c'est quand même bien de l'avoir appris pour par exemple apprendre d'autres langues plus rapidement, comme le latin ou l'espagnol ou l'italien
62.		C	Ok, bien. Est-ce qu'il y a des choses que vous n'apprenez pas à l'école et que tu aimerais bien apprendre en français ?
63.		S	Je ne crois pas
64.		C	Avec ce que tu as, tu as pu vraiment bien t'exprimer ?
65.		S	Oui, alors pour moi, il y a des thèmes pour lesquels je pense « mais quand est-ce que j'aurais besoin de ça ? » je ne sais pas, je ne trouve pas d'exemple, mais on a eu des unités avec des thèmes que l'on, j'ai eu l'impression que je n'aurais jamais besoin de ça, ne ne l'avais même pas utilisé en allemand
66.		C	Et tu as trouvé la raison, pourquoi vous avez appris ça ?
67.		S	Pas encore, non, pas encore
68.		C	Tu ne te souviens pas ?
69.	14'25	S	Non, je ne sais plus, mais c'était des mots spéciaux.

Entretien 11 – S[redacted] – Apprenante de secondaire

S[redacted]a 15 ans, elle est de nationalité suisse. Elle est en 9e classe (deuxième année de cycle secondaire) dans une école dans les environs de Zürich et revient d'une semaine à Genève, voyage organisé par son école. L'entretien est effectué en suisse allemand et allemand.

Tour de parole	Temps	Locuteur	Conventions de transcription :
			: allongement vocalique (*rire*) attitude, mimique X inaudible + pause #Uwiesen# incertain LE plus fort, insistant <u>Abc</u> chevauchement *abc* (*anglais*) autre langue C chercheuse S participante Temps d'enregistrement : 13'07
0.		C	Est-ce que tu es déjà allée dans une région francophone mis à part Genève ?
1.		S	Alors, on va souvent en vacances en France, mais en Suisse francophone, j'y suis allée seulement pour ce voyage de classe
2.		C	Ok, et la France régulièrement ?
3.		S	Oui, quand je ne savais pas encore parler français, jusqu'à il y a deux ou trois ans
4.		C	Toujours au même endroit ?
5.		S	Non, c'était toujours différent, mais on aime aller en Bretagne et à Paris
6.		C	Est-ce que tu as remarqué des différences entre le français de France et le français de Suisse ?
7.		S	Alors je sais que les chiffres sont différents, dans l'un des deux, on dit euh #van# comment on dit soixante ?
8.	2'	C	*soixante* (*français*)
9.		S	Oui alors quelque chose comme *soixante-dix* (*français*) quelque chose comme ça pour 70 et je crois qu'en Suisse on dit *septante* (*français*)
10.		C	*septante* (*français*) oui
11.		S	Bien
12.		C	Est-ce que tu penses que le français est une langue suisse ?
13.		S	Oui, alors c'en est aussi une, la langue de France, de Suisse, je crois qu'en Afrique on parle aussi le français, oui
14.		C	C'est une langue d'Afrique aussi alors
15.		S	Oui
16.		C	Quel français vous apprenez à l'école, est-ce que c'est le français des jeunes, le français de Suisse, ou de la télévision ?
17.		S	Alors ça dépend, je crois qu'on apprend le français français (*rire*) à cause des chiffres, parce qu'on ne dit pas *septante* (*français*) et je crois que l'on apprend ce qui est typique probablement pour voir grâce au choix des mots qu'on n'est pas français, même quand on parle parfaitement sans accent. Par exemple, on apprend toujours *est-ce que tu as* (*français*), mais on peut aussi dire *as-tu* (*français*) ce qui est je crois plus souvent utilisé, et on précise que c'est aussi correct, c'est ouvert

18.		C	Oui. Il y a plusieurs possibilités, et vous apprenez ce genre de choses régulièrement ?
19.		S	Oui: (*signe de tête*) plus ou moins (*rire*)
20.		C	Plus ou moins. Pour la prononciation aussi ?
21.	4’	S	Oui oui, aussi la prononciation, mais pas à chaque fois, quand on lit des textes, on est bien corrigés et on a aussi cette règle avec les quatre mots qui sont tellement similaires, on dit *un, une* (*français*), ensuite le chiffre *un* (*français),* et ensuite on prend l’autre là, on a appris qu’il faut essayer d’entendre la différence
22.		C	Est-ce qu’il y a des remarques sur la langue utilisée en Romandie ?
23.		S	Oui: non, en fait seulement quand on demande
24.		C	Ok, est-ce que tu demandes quelquefois ?
25.		S	Oui quelquefois avec les chiffres par exemple, l’enseignante a dit qu’à Genève où on devait aller, on ne dit pas *septante* (*français*), que c’est pareil qu’en France, ça un peu, mais on ne parle pas vraiment de la Romandie
26.		C	Ok. Alors tu as fait ce séjour linguistique à Genève. Est-ce que tu as pu parler un peu là-bas ?
27.		S	Oui, principalement pour commander. Ce n’était en fait pas très difficile, mais un peu, pour commander et tout, on a dû faire une interview avec les autochtones et tous ceux du niveau 1 devaient encore faire un exposé pendant qu’on était encore à Genève sur divers sites touristiques
28.		C	Ok, bien. Est-ce que tu as réussi à t’exprimer ?
29.		S	Oui, bon commander ce n’est pas difficile, ça a été très bien. J’ai quelquefois eu l’impression de faire des fautes d’articles, si c’est *un* (*français)* ou *une* (*français)* mais ça a été plutôt bien
30.		C	Tu as aussi bien compris les gens ?
31.		S	Oui, je n’ai pas eu besoin de souvent mener de longues discussions mais quelquefois, ils parlent bien sûr très vite et c’est quelquefois un peu difficile mais ça a été
32.	6’	C	Est-ce que tu as remarqué une différence entre Genève et Paris, quand tu es à Paris ?
33.		S	Je ne connais pas assez, je n’ai pas vraiment fait attention
34.		C	Pas non plus sur le prononciation ?
35.		S	Non, je ne l’ai pas remarqué
36.		C	Ok. Maintenant que tu es allée à Genève, est-ce que tu as changé de regard sur le français ?
37.		S	Non, c’est toujours pareil, j’aime beaucoup le français, apprendre le français scolaire c’est parfois hm + (*grimace*), c’est un peu ennuyeux et il y a souvent plus d’exceptions que de règles, mais le langage lui-même, je l’aime beaucoup et je l’entends volontiers
38.		C	Ok. Qu’est-ce que tu penses du français que vous apprenez à l’école, est-ce que c’est similaire à ce que tu as entendu à Genève ?
39.	8’	S	Je crois que ça dépend qui parle, je trouve que si on parle avec des jeunes, on entend surtout des mots qu’on ne connait pas parce que c’était probablement de l’argot ou quelque chose comme ça mais avec les adultes ou les personnes âgées, c’était relativement similaire. Mais peut-être que le gens ont fait attention, ça je ne sais pas bien entendu (*sourire*)

40.	9’02	C	Selon toi, est-ce qu’il y a des endroits où les gens parlent mieux, ou où tu penses qu’ils parlent mieux ?
41.		S	Je dirais, si j’essaie de me souvenir, à Paris on ne parle pas de la même manière qu’en Bretagne, mais je ne peux pas dire exactement où on parle le moins proprement (*gênée, doucement*) puisque d’un côté à Paris il y a beaucoup de jeunes et j’ai eu l’impression qu’ils utilisaient de l’argot ou quelque chose comme ça mais en Bretagne, les gens ont une allure plus campagnarde alors c’est difficile à dire, mais quand on compare, je crois qu’on parle différemment
42.		C	Ok, et c’est pour toi la prononciation ou
43.		S	Plutôt le choix des mots, et euh ils ne disent pas, ils raccourcissent beaucoup, certaines personnes tronquent les mots, ils disent *as-tu* (*français*) au lieu de *est-ce que tu as* (*français*) blablabla, c’est un peu ça
	10’15		
44.	11’	C	Le français ça sert à quoi
45.		S	Quand on voyage en fait, je ne sais pas si je regarderais un film comme XX en français mais les films français sont souvent en français et en allemand et je trouve que quand on comprend bien, c’est bon de regarder le film en français, puisque c’est la bande originale et tout, mais sinon, oui essentiellement pour voyager
46.		C	Pour voyager où
47.		S	En Suisse, à Genève, en France, en Afrique, je ne sais pas où, ah au Canada
48.		C	Ok, est-ce qu’il y a quelque chose qui t’a particulièrement marquée à Genève ou en France ?
49.		S	Non, je ne crois pas, on n’a pas beaucoup parlé en français, les visites que l’on a eues étaient toutes en allemand
50.		C	Ahah, ok
51.		S	Alors ils ont bien sûr un accent, je ne sais pas si c’étaient des français ou des Suisses qui parlaient le français. On a été dans un musée sur les jouets, et on avait des guides mais on a parlé en allemand avec l’un d’eux, alors on n’a pas, alors je l’ai remarqué seulement après, on n’a pas été autant en contact avec français que j’aurais pensé, alors on a commandé et tout, mais c’était quand même un super voyage parce que ce que l’on a vu et où on est allé était vraiment cool
52.	13’07	C	Super, oui beaucoup ont adoré ce voyage, c’était vraiment bien

Entretien 12 – E[redacted] – Apprenante de secondaire

El[redacted] a 15 ans, elle est de nationalité allemande (ses parents sont tous deux allemands) et a effectué toute sa scolarité en Suisse alémanique. Elle est en 9e classe (deuxième année de cycle secondaire) dans une école dans les environs de Zürich et revient d'une semaine à Genève, voyage organisé par son école. L'entretien est effectué en allemand.

Tour de parole	Temps	Locuteur	Conventions de transcription :
			: allongement vocalique (*rire*) attitude, mimique X inaudible + pause #Uwiesen# incertain LE plus fort, insistant
			<u>Abc</u> chevauchement *abc* (*anglais*) autre langue C chercheuse E participante Temps d'enregistrement : 19'58''
0.		C	Quelle langue tu parles à la maison ?
1.		E	Seulement l'allemand, HAUT allemand
2.		C	Depuis quand est-ce que tu apprends le français
3.		E	Depuis la 5e classe
4.		C	Ça fait 4 ans ?
5.		E	Oui, mais j'ai déjà connu certains mots avec Nina[1]
6.		C	Bien sûr. Est-ce que tu es déjà allée en vacances dans des régions francophones ?
7.		E	Oui, je suis déjà allée en vacances à La Rochelle, et simplement dans cette région
8.		C	Tu as pu utiliser ton français ou tu étais petite ?
9.		E	Non, j'ai pu commander, mais je n'ai pas dû beaucoup parler, mes parents l'ont fait
10.		C	Comment s'est passé ce voyage à Genève ? Qu'est-ce que tu en penses ?
11.	2'	E	Alors ça a été un très bon voyage, ça m'a beaucoup plu, et en ce qui concerne le français, on n'était nulle part, alors quelques garçons sont allés dans un Mac pour commander à manger, mais on a en fait toujours préparé le gouter à la maison pour ne pas avoir à dépenser, alors je n'ai donc rien commandé, j'ai simplement mangé ce que j'avais pris avec moi et je n'avais pas non plu beaucoup de contact avec les gens français qui travaillaient là-bas, on a eu une tâche une fois où on devait interviewer des gens, alors on devait parler français, ce n'était pas facile mais ça a été
12.		C	Pourquoi c'était difficile ?
13.		E	Alors parler français, ce n'est pas seulement la structure des phrases, un Français essaie quand même de déchiffrer mais pour l'apprentissage du vocabulaire, tu l'apprends pour avoir une bonne note, pas pour que ça reste en tête et les mots manquent la plupart du temps
14.		C	Ok, tu as remarqué si ils utilisent d'autres mots que ceux que tu as appris en classe

[1] Son amie française

15. E Non, je n'ai pas beaucoup parlé
16. C Ok, et l'accent, tu as remarqué s'ils en avaient un en comparaison, quand tu m'entends par exemple ?
17. E Je n'ai pas fait attention, j'ai identifié ce qu'ils parlaient comme étant du français et j'ai essayé de comprendre
18. C Ok, tu t'es amusée (*sourire*) ?
19. E Oui, quand même (*sourire*)
20. C Tu n'as rien remarqué de spécial sur la langue elle-même alors tu ne la ressens pas différemment depuis ce voyage ?
21. E Non
22. C Ok, et les gens ?
23. E J'ai entendu que certain ont essayé de commander quelque chose, et il ne savaient pas très bien parler, et les gens ont été très désagréables avec eux,
4' du style « ben alors, tu dois savoir parler français », et il y avait aussi beaucoup des gens qui étaient très gentils et nous ont aidés par exemple lors de cette interview que j'ai dû faire, une des femmes parlait allemand, et elle nous a aidés à construire nos phrases et nous a dit les mots qui nous manquaient
24. C Super. Tu as donc eu les informations que tu attendais ?
25. E Oui
26. C Il y a beaucoup d'endroits où on parle français, tu penses qu'il y a des endroits où on parle mieux la langue que d'autres ?
27. E Alors par exemple à Genève, il y a des gens qui peuvent un peu parler allemand, et je crois que comme en Suisse il y a différents dialectes. Je pense par exemple que les personnes âgées sont quelquefois plus difficiles à comprendre parce qu'elles parlent comme un meilleur français, mais aussi les jeunes qui parlent avec de *l'argot* (*anglais*)[1] que nous ne connaissons pas +
28. C Tu les as entendus ?
29. E *L'argot* (*anglais*)?
30. C Oui
31. E Non, on n'a pas rencontré de jeunes. En fait, si, mais ils nous ont parlé normalement, alors ils ont parlé un français simple avec nous
32. C Et tu as un peu parlé avec les personnes âgées ?
33. E Oui, et ils se sont aussi adaptés à nous
34. C Tu as rencontré des gens très gentils ! Le français, c'est la langue d'où, de
6' qui quand tu penses au français ?
35. E De Paris, de la France de mes vacances en France
36. C Oui, pas particulièrement à la Suisse ?
37. E Non
38. C Mais ils parlent bien français
39. E Oui (*rire gêné*)
40. C Que signifie pour toi que d'être un bon enseignant ?
41. E Alors, je crois que pour le français, alors je suis faible en français, je trouve ça très difficile, mais il y a des gens qui ne parlent pas français à la maison et qui trouve ça simple. Je trouve que c'est important de pouvoir soutenir les deux groupes, pour encourager les uns et aider les autres à consolider ce qu'ils savent. Je crois que le travail dans le livre n'est pas très utile, mais

[1] *Slang*

qu'il est important de parler et discuter beaucoup, la prononciation. Madame Truninger l'a très bien fait, souvent, on ne faisait que parler et c'est amusant le français comme ça.

42. C Et tu pouvais bien te faire comprendre ?
43. S Oui mais bien sûr que c'est important quand on va faire son apprentissage et que l'on doit écrire un courriel de bien connaitre le sujet, le COD et les éléments de la phrase, alors les leçons de grammaire sont aussi importantes, surtout pour voir « qu'est-ce que je sais, qu'est-ce que je ne sais pas faire ? »
44. C Mhm, ok. Être de langue maternelle française, qu'est-ce que ça veut dire pour toi ?
45. 8' E Que ces gens ont beaucoup moins de difficultés que moi en cours
46. C (*Rire*) Quoi d'autre ?
47. E J'aime beaucoup le français, c'est une belle langue à écouter
48. C Oui, et langue maternelle qu'est-ce que ça signifie pour toi ?
49. E C'est je pense en haut allemand, c'est ma langue maternelle, Nina, elle pense en français, elle rêve en français, elle « ah, qu'est-ce que c'est ça » et elle le trouve en français
50. C C'est comme ça vient en premier ?
51. E Oui
52. C Alors tu ne penses pas encore en suisse allemand ?
53. E Quand je parle à mes amis, je pense en haut allemand et ensuite je fais le lien avec le suisse allemand et je le dis en suisse allemand
54. C Il y a une différence entre un cours avec un enseignant de langue maternelle et un autre enseignant ?
55. 10' E C'est peut-être méchant, mais les gens de langue maternelle savent de quoi il s'agit et les autres apprennent le français au niveau C1 et ils peuvent le parler mais, peut-être que c'est comme avec Madame Truninger, on nait et on peut le faire, mais je crois que la prononciation est quelques fois mal enseignée, ils n'attachent pas autant d'importance à « comment je peux m'en sortir en France » mais plutôt « comment écrire un bon courriel » et ça fait une différence relativement importante.
56. C Mhm, tu trouves que la communication orale est plutôt
57. E Mauvaise
58. C Importante ?
59. E Oui, ils la rendent importante
60. C Mais vous avez beaucoup fait ça avec Madame Truninger, non ?
61. E Oui, mais on n'a plus Madame Truninger
62. C Ah oui, elle n'est plus là. Tu as déjà eu la nouvelle enseignante ?
63. E Oui. Elle s'appelle Madame Eicher et elle semble bien. On ne travaille pas avec le livre et le cahier, mais avec des dossiers qu'elle semble avoir fait elle-même, alors elle a vraiment pris beaucoup de temps pour les préparer, mais ce n'est toujours que des dossiers
64. C Vous n'avez pas le livre du tout ?
65. E Si, on l'a, on l'a un petit peu regardé, mais le cahier, on ne l'a pas utilisé.
66. C Ok, et le livre c'est toujours Envol, le livre ?
67. E Mhm
68. C Ok. Qu'est-ce que tu penses que tu apprends en ce moment, le français de France, de Suisse, celui des jeunes, qu'est-ce que c'est ?

69.		E	Je crois que ce n'est ni du français de France ni de Suisse, c'est le français du LIVRE, si ça fait sens +
70.		C	Qu'est-ce que tu veux dire ?
71.		E	Que ce n'est pas fidèle à la réalité +
72.		C	Ok. Mais, mais ça vient sans doute de quelque part, non ?
73.		E	Oui, alors plutôt de la Suisse je pense
74.	12'	C	Tu crois ? ok. Est-ce que c'est une bonne chose ?
75.		E	Je ne sais pas, c'est assez bien d'avoir un support où l'on puisse apprendre, mais je ne sais pas si Envol est vraiment si bien (*doucement*)
76.		C	ok
77.		E	Et si l'enseignante, bon, je pense qu'une personne de langue maternelle peut faire au mieux avec ce livre et corriger tous ses #adida# mais je ne pense pas que quelqu'un qui a appris ça peut aussi bien s'en sortir en fait. Pour les Suisses, c'est un éditeur suisse qui a imprimé ce livre et je crois que ce sont des gens de Genève ou de ce genre, et je voudrais apprendre le français pour pouvoir parler français et je voudrais que ce soit juste.
78.		C	+ ok+ mais le français de Romandie n'est pas juste alors ?
79.		E	(*rire*) je crois que c'est comme en allemand et en suisse allemand, ils disent les choses différemment
80.		C	Ok. Tu as dit que tu utiliseras certainement le français pour les voyages, est-ce qu'il y a une autre utilité au français ?
81.	14'	E	Alors j'ai un entretien demain avec La Mobilière et je crois que dans les assurances, et surtout que La Mobilière travaille avec l'étranger, alors les communications dans le domaine de l'économie probablement et sinon c'est l'anglais qui domine toutes les langues alors tout le monde doit pouvoir très bien le parler et non, je ne crois pas j'en aie besoin hors du travail et des voyages
82.		C	Ok. Et ici en tant qu'habitant de Suisse ?
83.		E	Personnellement, je ne voyage pas en Suisse, je ne sais pas si c'est moi, ou que je suis si jeune, mais je ne vois rien ici en français, alors pendant mon temps libre, je n'ai pas besoin de l'utiliser
84.		C	Et la Mobilière ne travaille pas avec la Romandie ?
85.		E	Je ne sais pas
86.		C	Bien, si tu allais en séjour linguistique, où est-ce que tu aimerais aller ?
87.		E	Alors ma sœur est allée à Nice et ça lui a beaucoup plu. Je voudrais aller où il fait chaud, avec la mer et la ville, je ne sais pas en fait.
88.		C	En ce qui concerne la langue, tu préfèrerais où ?
89.		E	Alors pas au Canada (*rire*), mais je crois en France dans un coin touristique où beaucoup de gens vont, alors il y a des coins touristiques où les gens parlent vraiment le français et y habitent, pour que je sois à la fois en vacances et que j'apprenne en même temps.
90.		C	Ok, ce ne serait donc pas en Suisse ?
91.		E	Non, quelque part à la mer
92.	16'	C	Bien, est-ce qu'il y a autre chose que tu tiens à partager ?
93.		E	Alors je crois que ça vaut vraiment la peine d'apprendre le français, et c'est bien qu'on apprenne le français, je trouve juste illogique qu'on apprenne l'anglais si tôt et le français si tard. Je ne sais pas si c'est parce que j'ai commencé l'anglais en 2e classe, mais le français est bien plus difficile, comme je l'ai déjà dit, il dépasse en fait toutes les autres langues et le mots allemands sont remplacés par des mots en anglais et au quotidien on

rencontre tellement d'anglais que je crois que c'est plus simple d'apprendre l'anglais que le français, surtout ici, c'est pourquoi ça n'a pas beaucoup de sens pour moi et je crois que les supports qu'on a sont ok, ils sont bons, mais ce qui est décisif, c'est l'enseignant et ce qu'il en fait, il y a de bons enseignants comme par exemple Madame Truninger, et il y a aussi Madame Hurschler, c'était une mauvaise enseignante (*doucement*), il y a de mauvais enseignants qui ne parviennent à rien nous apprendre

94. C Ok. En ce qui concerne les thèmes, les thèmes sont plus ou moins fixes ?

95. E Alors là, je trouve que c'est un bon principe en fait, on apprend dans un thème comment commander, ensuite comment se présenter, demander mon chemin, indiquer un itinéraire, ce sont des choses importantes que je peux peut-être utiliser mais il y a aussi des choses inutiles. Par exemple, pendant très longtemps on a regardé les publicités, c'était bien parce qu'on a appris à les décrire, mais le thème c'est un peu pff, alors ce livre, je le trouve un peu + ennuyeux, mais je trouve le principe bon.

18'

96. C C'est un ancien livre, hein ? Il y a des thèmes que tu aimerais avoir ?

97. E La langue des jeunes, ou peut-être apprendre à bien s'exprimer, un mot de français plus formel en fait, je ne sais pas mais ce genre de choses, qu'on ne fait de toutes façons pas

98. C Alors quand tu étais à Genève, que tu as entendu les gens parler, est-ce que tu t'es dit « ah, c'est exactement ce que l'on entend en cours » ?

99. E (*sourire*) non : alors sur le CD je crois que ce sont des gens de langue maternelle qui parlent, c'était en fait similaire à ce CD mais pas similaire au cours.

100. C Particulièrement pour les jeunes ?

101. E Aussi, tout sonne différemment, mais ca sonne un peu comme en vacances à La Rochelle.

Entretien 13 – M[redacted] et S[redacted] – Apprenantes de secondaire

M[redacted]a 14 ans, elle est de père suisse, et de mère italienne. S[redacted]a 15 ans, de mère italienne et de père brésilien. Elles sont en 9e classe (deuxième année de cycle secondaire) dans une école dans les environs de Zürich et reviennent d'une semaine à Genève, voyage organisé par leur école. L'entretien est effectué en allemand.

Tour de parole	Temps	Locuteur	Conventions de transcription :
			: allongement vocalique (*rire*) attitude, mimique X inaudible + pause #Uwiesen# incertain LE plus fort, insistant Abc chevauchement *abc* (*anglais*) autre langue C chercheuse M participante S participante Temps d'enregistrement : 29'10
0.		C	Qu'est-ce que vous parlez à la maison ? Vous parlez suisse allemand ?
1.		M	Oui
2.		S	Alors je parle encore l'italien et le portugais mais j'utilise plutôt l'italien que le portugais, mais je peux parler les deux tout aussi bien
3.		C	Ok, avec tes parents, qu'est-ce que tu parles alors ?
4.		S	Italien
5.		C	C'est donc en dehors de la maison que tu parles suisse allemand
6.		S	Oui, plutôt avec les amis à l'école, alors pas pendant les cours mais plutôt pendant la pause
7.		C	Pendant les cours qu'est-ce que tu parles alors ?
8.		S	Haut allemand
9.		M	Oui, moi aussi
10.		C	Est-ce que c'est demandé par les enseignants, ou est-ce que c'est spontané[1] ?
11.		M	C'est une question d'habitude, mais aussi parce qu'on doit, on s'y habitue, et pendant la pause bon
12.		C	Depuis quand est ce que vous apprenez le français ?
13.		M	Depuis la cinquième classe
14.		C	Toi aussi S[redacted]
15.		S	Oui
16.		C	Alors vous avez été à Genève cette année, est-ce que vous avez déjà visité des lieux ou on utilise aussi le français ?
17.		S	Euh, oui
18.		M	À Colmar
19.		C	En Alsace, ok. Tu es peut être déjà allée en France ou en Romandie, en Afrique, au Canada (*à S*[redacted] ?
20.	2'	S	Non, pas encore mais je veux absolument aller à Paris (*sourire*)

[1] De la 1ère à la 6e classe (environ 7 à 12 ans), les élèves doivent parler le haut allemand à l'école, ce n'est ensuite plus obligatoire

21.		C	Ok, alors vous venez de revenir de Genève, qu'est-ce que vous en avez pensé ?
22.		M	C'était, alors, on voulait acheter une glace, et c'était déjà drôle de parler français au lieu d'allemand
23.		S	Alors on a eu des tâches à effectuer pour parler aux gens et entrer en contact avec eux et vraiment parler nous-même en français en dehors du cours, au début c'était ouah et si je fais des fautes mais les gens nous ont quand même compris
24.		C	Ok, super. Alors ils vous ont compris, comment vous les avez compris, vous ?
25.		S	Euh + ça c'était plutôt difficile, ils ont parlé assez vite et en cours, c'était plutôt lent pour qu'on comprenne, mais on a quand même réussi à comprendre oui bon, d'un côté c'était compris mais sinon a fait comme si on comprenait (*rire*)
26.		M	(*rire*) en fait on doit bien écouter
27.		C	Oui. Et vous pensez que c'est les mots qu'ils ont utilisé ou autre chose ?
28.		M	Je crois qu'ils ont comme, ils savent ce qu'ils disent et on doit réfléchir quel mot choisir
29.		C	C'était juste très rapide et très différent de ce que vous entendez en général ?
30.	4'	S	Mhm
31.		C	Est-ce que vous percevez le français différemment maintenant ?
32.		S	Non en fait, non. Alors j'aime le français depuis la 5e classe, alors c'était facile pour moi avec les langues latines et tout, et ça n'a pas changé non. C'était vraiment nouveau de parler avec les gens
33.		C	Tu as apprécié de pouvoir le faire ?
34.		S	Oui, bon, c'était spécial
35.		C	Dans quel sens ?
36.		S	Qu'il y ait en Suisse la Suisse romande et que l'on doive voyager TANT de kilomètres pour y arriver, c'était vraiment très spécial
37.		C	Vous vous êtes senties en Suisse ?
38.		S	Non
39.		M	Non, alors à XX, il y a une vieille ville et c'est comme si ça me rappelait la France
40.		S	Oui
41.		M	Et quand on pense ensuite qu'on était en Suisse, c'était ouah, ok (*hésitante*)
42.		C	(*rire*)
43.		S	Oui, je n'arrivais pas à réaliser que j'étais encore en Suisse, c'était pour moi comme si j'étais en France (*rire*)
44.		C	À cause de la langue ou autre chose ?
45.		M	Je crois que c'était aussi comment ils vivent là-bas, il y a comme, ils vont en groupe manger une glace sur le lac, et chez nous, on ne peut pas faire ça au Rhin
46.	6'	S	Alors, on remarque aussi comment ils parlent entre eux + ils sont aimables + c'était pour moi plutôt français que suisse, c'était vraiment sympa, la vieille ville n'est pas non plus vraiment suisse
47.		C	Ok, l'architecture et ce genre de choses ?
48.		M	Oui.
49.		C	Les gens qui y habitent, comment vous les appelez en fait ?

50.		S	(*rire*) alors, je ne les appelle ni Français ni Suisses.
51.		C	Ok, c'est entre les deux, ou
52.		M	Oui.
53.		M	Oui, je dirais aussi ça
54.		S	Ils ne sont pas vraiment français ni suisses parce que (*rire*) bon je crois que quand on les appelle des Français, ils sont en colère, alors je crois qu'ils doivent être suisses.
55.		C	Oui, ok, c'est un peu exotique quand on ne connait pas. Est-ce que vous avez remarqué quelque chose entre le français que vous avez eu à l'école et qu'on parle là-bas, une différence ?
56.		M	Bon, si on ne l'avait pas eu à l'école, je n'aurais bien sûr rien compris, mais on aurait été préparées à entendre des réponses aussi rapides, puisqu'ils parlent assez vite en Suisse romande, je crois que ça nous aurait aidés à comprendre et à parler vite, ça aurait été plus facile
57.	8'	C	Oui, ok et en ce qui concerne la structure des phrases et les mots, vous n'avez rien remarqué de particulier ?
58.		S	Non, je crois que la structure des phrases était très similaire, c'est juste que le mots sont plus spéciaux et simplement plus difficiles, simplement plus modernes
59.		C	Ah, comment ça ?
60.		S	Alors du haut français, c'est juste des mots spéciaux pas des mots simples qu'on utilise tous les jours, mais vraiment du vrai (*claquement de la langue*) français (*rire*)
61.		C	Ok. Est-ce que vous avez entendu des jeunes parler là-bas ?
62.		M	Alors on est passées à côté de jeunes et je crois qu'ils penseraient aussi s'ils venaient ici « oh, comme ils parlent vite l'allemand ». Alors ils nous ont en quelque sorte appris « par cœur » et on a dû traduire chaque mot
63.		C	Mais vous n'avez pas eu l'occasion de parler à des jeunes de votre âge ?
64.		S	Alors, on a eu une tâche où on devait parler avec des jeunes mais on n'a pas osé le faire alors on est allées vers les adultes et on a parlé avec eux (*rire*)
65.		C	(*rire*)
66.		S	Mais il n'y avait pas beaucoup de jeunes en fait à ce moment là
67.		C	Oui, c'était sans doute
68.		M	L'heure de l'école ou quelque chose comme ça
69.	10'	C	Ok. Selon vous est-ce qu'il y a des lieux où on parle mieux français ou est-ce que c'est pareil partout ?
70.		S	Je crois que quelqu'un de Suisse alémanique qui apprend le français, ça sonne sans doute bizarre (*rire nerveux*), mais quand on s'entraine bien, la différence ne doit pas être très grande, sauf si on a cet +
71.		M	Accent
72.		S	Oui, cet accent qu'on a quand on apprend le français, mais je crois que c'est normal
73.		C	Oui, et pour les gens qui habitent là-bas, est-ce qu'il y a une différence entre les gens de Romandie qui parlent français, les gens de France qui parlent français, les gens du Mali qui parlent français et ainsi de suite ?
74.		S	+ je crois que ça ne fait pas de différence
75.		M	Peut-être qu'il y a aussi comme en Suisse des dialectes différents, mais je ne sais pas

76.		C	Ok. Vous n'en avez pas parlé en classe ?
77.		M	Non, on a simplement regardé en géographie, où on parle français, mais on n'a pas parlé du fait qu'il existe peut-être des accents +
78.		C	Ok. Tu as dit tout à l'heure que vous ne vous êtes pas vraiment senties en Suisse ni en France, le français c'est la langue de qui alors ?
79.	12'	M	(*rire, hésitante*) Je dirais la France, je suppose que les Français l'ont d'une certaine manière importé en Suisse et qu'ils l'ont adopté, mais je trouve bien de voir qu'en Suisse alémanique et en Suisse romande il y ait des lieux différents
80.		C	Ok, qu'est-ce que tu en penses (*à S*[redacted]?
81.		S	Alors étant donné que c'est proche de la frontière, ils ont peut-être pensé que oui, les Suisses, super, ils parlent aussi français alors j'y vais puisqu'ils me comprennent. Je trouve ça aussi super et spécial qu'en Suisse on ait des langues différentes dans chaque coin.
82.		C	Oui. Euh, vous avez un peu parlé de votre enseignante, quand on parle d'un bon enseignant, qu'est-ce que ça signifie pour vous ?
83.		M	Je trouve qu'un bon enseignant doit pouvoir expliquer, faire beaucoup d'exercices oraux mais aussi grammaticaux pour qu'on puisse aussi écrire, et le plus important dont on a besoin, c'est de comprendre les personnes qui parlent français pour pouvoir communiquer avec elles.
84.		S	En ce qui concerne le français ?
85.		C	Oui
86.	14'	S	Alors, par exemple, l'ancienne enseignante, Madame Truninger, elle était vraiment bien, elle a fait beaucoup de choses, des présentations pour qu'on parle devant la classe et pour nous évaluer, mais aussi du vocabulaire qu'elle a aussi évalué, et aussi évalué la structure des phrases, à peu près tout mais on s'est tellement entrainées jusqu'à ce qu'on puisse le faire, j'ai trouvé ça plutôt bien d'avoir un exemple d'enseignant de français comme celle-ci
87.		C	Ok et maintenant c'est différent ?
88.	14'32	S	Oui + alors, je trouve un peu étrange comment elle prépare ses cours. Madame Truninger a travaillé beaucoup plus avec le cahier
89.	15'	C	Bon, qu'est-ce que signifie pour vous que la langue maternelle ?
90.		M	Alors pour moi, une langue maternelle c'est dans mon cas, avoir des grands parents qui ne sont pas d'ici ou quand on ne parle pas nécessairement la langue maternelle avec les parents mais on sait qu'on pourrait parler cette langue avec eux, c'est d'avoir des racines dans cette langue peut-être
91.		C	Ok, ce n'est donc pas nécessairement la langue des parents alors ?
92.	16'	M	Alors ça doit quand même venir des parents, du père ou de la mère, je trouve que si les parents la comprennent, ça doit alors être une langue maternelle
93.		S	Pour moi, c'est vraiment important, avant, je l'ai négligée, je ne voulais jamais apprendre le portugais et tout et
94.		C	Ça aurait été dommage
95.		S	(*rire*) oui, j'avais aussi peur de faire des fautes, c'était mon plus grand problème, mais j'ai remarqué quand je suis allée au Brésil que c'est plutôt important alors j'ai commencé et maintenant je me débrouille, et bon, j'ai ouvert les yeux et j'ai remarqué que j'ai de la famille là-bas, je doit pouvoir communiquer avec eux, alors je me suis dit que bon, j'étais

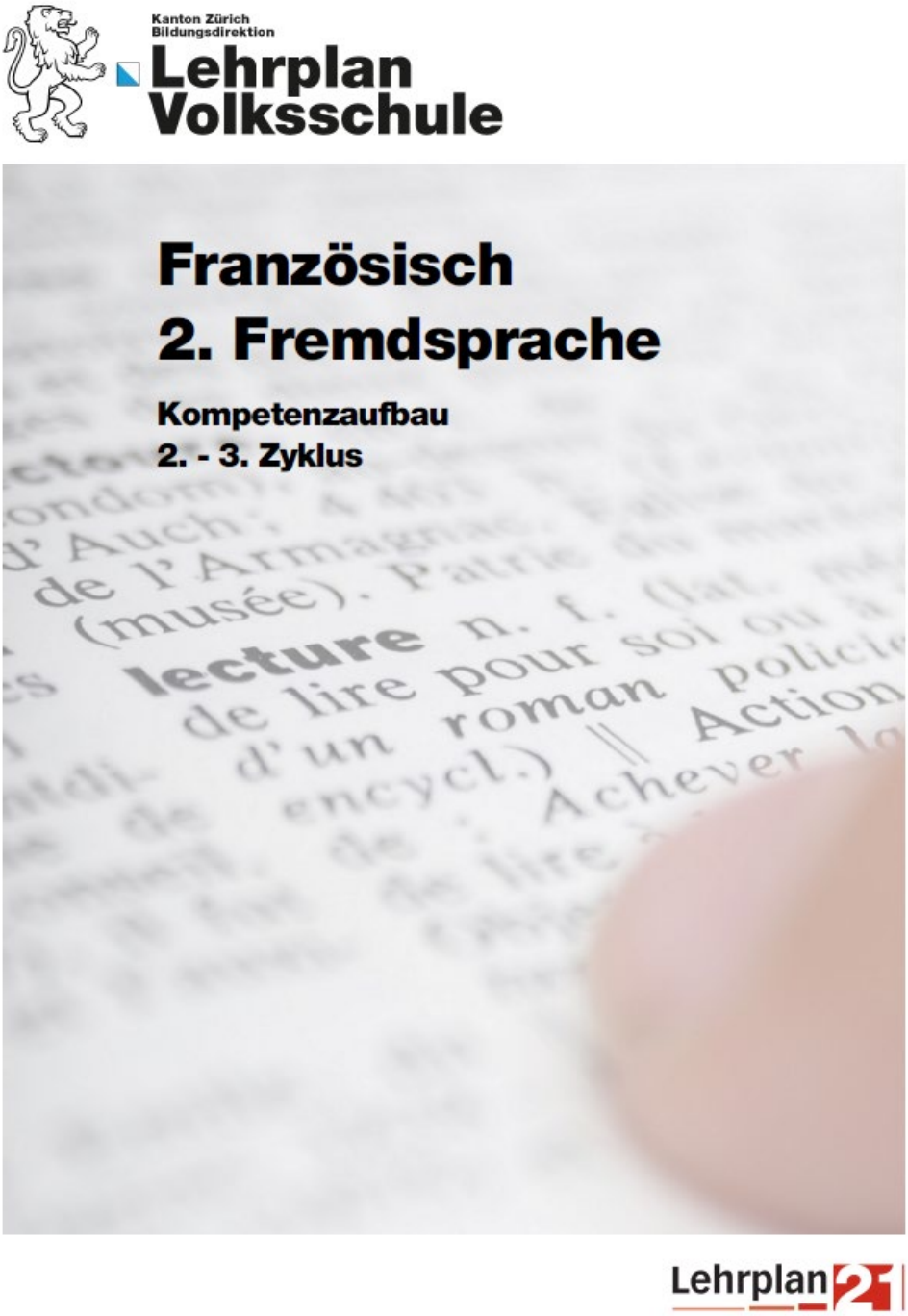
			fière de cette langue maternelle, et je veux l'apprendre, alors les langues maternelles, je trouve cela assez important quand même, ce sont les racines, comme elle l'a dit
96.		C	Oui, d'accord. Vos racines à + vous ?
97.		S	Des parents
98.		C	Des parents. Alors par exemple, le suisse allemand ce n'est pas pour toi une langue maternelle ?
99.		S	Non, c'est comme un dialecte, mais pas une langue maternelle
100.		C	Et pour toi ?
101.		M	Alors mon père est suisse, alors je trouve que c'est une langue maternelle
102.		C	Vous trouvez une différence entre un enseignant de langue maternelle et un autre ?
103.	18'	M	Je crois qu'avec la personne de langue maternelle, il y aurait une différence, elle devrait enseigner par exemple comment on parle si rapidement, comment on formule les phrases aussi rapidement dans cette langue
104.		C	Pour entrainer l'oreille, ce genre de choses ?
105.		M	Oui, je crois que les enseignants font tout plus lentement pour qu'on comprenne
106.		C	D'accord, et avec deux enseignants de français dont un de langue maternelle, comment ce serait ?
107.		M	Je ne veux pas dire pas qu'on apprendrait beaucoup plus d'un enseignant de langue maternelle mais qu'on apprendrait de façon plus approfondie
108.		S	Ce serait un grand avantage pour les élèves qui connaissent déjà la langue parce que c'est ennuyeux pour eux pendant les cours, pour quelqu'un qui connait déjà tout, par exemple en cours de français on a eu une élève qui parle français et pour elle c'était relativement simple, mais elle devait quand même apprendre la grammaire, mais elle était comme un soutien pour nous, où on pouvait avoir de l'aide et c'était clair pour moi
109.		C	Alors c'est vraiment pour toi (*à M*[redacted]) quelque chose de bon pour l'oreille, est-ce que c'est aussi ton avis (*à S*[redacted]?
110.		S	Oui, mais aussi la grammaire, ou pour l'écrit, les deux
111.	20'	C	Et quand tu parles d'approfondir, qu'est-ce que tu veux dire (*à M*[redacted])?
112.		M	Alors par exemple formuler et expliquer de façon différente, pour que ce soit clair qu'on a compris, pas pour pouvoir le dire comme elle nous le dit, mais qu'on puisse le dire au mieux
113.		C	Bien. Est-ce que vous apprenez quelquefois comment parlent les jeunes ou traitez de thèmes sur les jeunes ou sur des façons de parler qu'ils utilisent ?
114.		M	Si on l'a déjà eu, alors je ne m'en souviens pas
115.	21'30	S	Non, on n'a pas appris comment les jeunes parlent entre eux
116.	22'45	C	Tu as dit tout à l'heure que tu trouverais une bonne chose que de pouvoir comprendre les gens qui parlent plus vite, est-ce qu'il y a d'autre choses que vous aimeriez apprendre à l'école, pour faciliter la communication par exemple ?
117.		S	Je trouve que ce serait important d'avoir un contact avec une école en Suisse romande et d'échanger nos numéros avec les élèves pour, alors ma sœur a fait un voyage avec l'école, ils étaient pendant deux jours à

	24’		l’école et ont ensuite beaucoup échangé et ils sont encore en contact aujourd’hui. Je trouve que c’est autre chose, parce qu’on regarde les cours qui sont de A à Z en français, pas juste une heure de français, et ils peuvent communiquer et apprendre, et les autres apprennent l’allemand, c’est aussi spécial pour eux. C’est un avantage énorme quand on apprend entre amis
118.		C	Oui, oui, avec des gens du même âge
119.		S	Oui
120.		C	Tu es d’accord ?
121.		M	Oui, oui
122.		C	Est-ce qu’il y a des thèmes qui ne sont pas couverts en cours et dont vous pensez ce serait vraiment bien ?
123.		M	J’aimerais bien plus apprendre sur le pays et découvrir plutôt que toujours la grammaire et la France
124.		C	La culture ?
125.		M	Oui, ce serait vraiment intéressant.
126.		S	On n’a pas beaucoup ça, quand on le fait à un moment, ensuite on ne le fait plus du tout pendant peut-être 4 ans, puisque chaque chapitre est d’une façon ou d’une autre lié à un point de grammaire, c’est un peu comme s’il n’y avait plus de motivation et quand on découvre quelque chose alors c’est + court et pas approfondi, ce n’est pas vraiment détaillé
127.		C	Ok, ok, ce n’est pas vraiment l’objectif de leçon ?
128.		M	Oui, bon, pour le français, on pense tout de suite à Paris et tout, mais peut-être qu’il n’y a pas que Paris (*sourire*)
129.		C	Oui, bien sûr. Comment ce serait si dans le livre on avait un thème comme Lausanne ou une petite ville de Romandie, est-ce que ce serait aussi intéressant pour vous ?
130.	26’	M	Si c’était lié à un point de grammaire, je crois que ce serait exactement la même chose, mais si c’était la culture et comment ils vivent là-bas, comment ils vont à l’école, ce genre de chose, alors oui, ce serait intéressant.
131.		S	Je crois que je n’aimerais pas apprendre quelque chose sur Lausanne, mais plutôt sur la France, parce qu’on peut toujours aller à Lausanne, mais on ne sait pas grand-chose de la France quand on n’a jamais eu ça en cours.
132.		C	Ok, tu penses que c’est très différent ?
133.		M	Oui
134.		C	Si vous alliez en séjour linguistique pour apprendre le français, où est-ce que vous aimeriez aller ?
135.		S	Je crois qu’en Afrique ce serait pas mal, parce qu’on apprend à connaitre une autre culture en même temps un autre continent, apprendre à bavarder avec d’autres personnes comme là avec les personnes à la peau foncée, et la culture, ils vivent autrement que nous, d’être confronté à eux et aussi d’apprendre à connaitre leur style de vie, je crois que oui j’aimerais aller en Afrique
136.		M	Moi, je crois que j’aimerais aller au Canada, là-bas, ils parlent anglais et français, et je trouve les deux langues très belles et je crois que j’aimerais apprendre, pas seulement la culture de la France et le français, mais aller dans un pays où je puisse apprendre en même temps l’anglais, ce serait 2 en 1

137.	28’	C	A quoi vous servira le français, pour les voyages, c’est clair, mais il y a autre chose ?
138.		M	Je dirais que c’est une aide aussi pour communiquer avec les autres
139.		S	Alors, c’est pas comme si c’était comme l’anglais qui est tellement utilisé mais dans les pays francophones, ça aide de toutes façons à communiquer, je ne crois pas qu’on pourrait y aller avec notre allemand et essayer de parler là-bas, alors c’est de toutes façons un avantage, alors au moins pouvoir dire quelques phrases
140.		C	Est-ce que c’est important de connaitre le français lorsqu’on est en Suisse ?
141.		M	Oui (*hésitant*), oui, je trouve puisque le français est aussi une langue, c’est aussi en Suisse et c’est assez important les langues nationales
142.		S	C’est aussi assez répandu alors dans les écoles et peut-être aussi les hautes écoles
143.	29’10	C	Ok, très bien

Annexe 7 – Lehrplan Volkschule – Sprachen

Brochure de la Kanton Zürich Bildungsdirektion, Lehrplan 21



FS2F.4 B Schreiben Strategien

	1. Die Schülerinnen und Schüler können Strategien zur Schreibunterstützung einsetzen und reflektieren. Dabei nutzen sie auch in anderen Sprachen aufgebaute Strategien.	Querverweise FS1E.4.B.1 FS3I.4.B.1
FS2F.4.B.1	Die Schülerinnen und Schüler ...	
	» können unter Anleitung bekannte Schreibstrategien aus der ersten Fremdsprache und anderen Sprachen transferieren und einsetzen (z.B. Wörter aus Vorlage neu kombinieren, fehlendes Vokabular durch Symbole, Zeichnungen oder Wörter aus anderen Sprachen ersetzen). » können unter Anleitung mitteilen, welche Schreibstrategien hilfreich sind.	D.4.B.1.b
	» können Schreibstrategien einsetzen, wenn sie dabei teilweise unterstützt werden, und sich über deren Nutzen austauschen (z.B. Modellsätze verwenden, Wortlisten und Bilderwörterbuch nutzen, Merktechniken, Eselsbrücken).	D.4.C.1.b D.4.C.1.d D.4.C.1.e D.4.E.1.d D.4.F.1.c D.4.F.1.d
	» können beurteilen, welche Schreibstrategien auch aus anderen Sprachen, für sie hilfreich sind und diese einsetzen, um eine bessere Wirkung ihrer Texte zu erzielen (z.B. Informationen sammeln, Planungs- und Strukturierungshilfen nutzen, grammatische Übersichten und Merkblätter, Textmuster und Textverarbeitungsprogramm verwenden).	D.4.B.1.d D.4.B.1.e D.4.B.1.f D.4.B.1.g MI - Produktion und Präsentation
	» können Schreibstrategien zunehmend selbstständig einsetzen (z.B. Informationen sammeln, Mindmap, Cluster erstellen, Vokabular in verschiedenen Medien suchen, Text überarbeiten und korrigieren, Wörter-, Grammatikbücher und das Internet gezielt nutzen). » können einige Fehler, die beim Schreiben auftreten, erkennen und korrigieren.	D.4.C.1.g D.4.E.1.d D.4.E.1.f D.4.F.1.e D.4.F.1.f MI - Recherche und Lernunterstützung

Annexe 8 – Lehrplan Volkschule – Sprachen

Brochure de la Kanton Zürich Bildungsdirektion, Lehrplan 21

FS2F.6
B

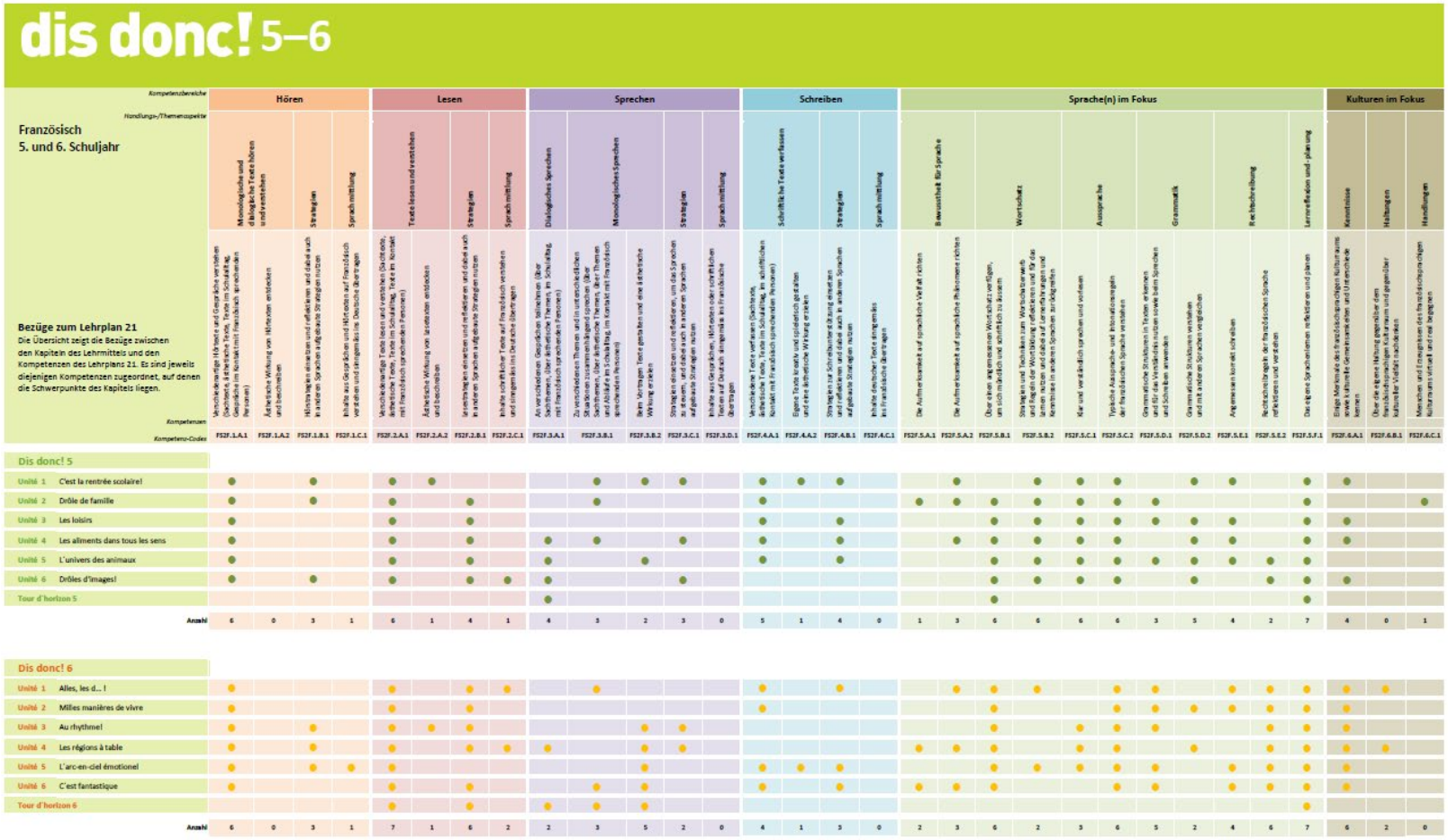
Kulturen im Fokus
Haltungen

		Querverweise BNE - Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung
1.	**Die Schülerinnen und Schüler können über ihre Haltung gegenüber dem französischsprachigen Kulturraum und gegenüber kultureller Vielfalt nachdenken.**	
FS2F.6.B.1	Die Schülerinnen und Schüler ...	
	» können ihre Haltung gegenüber fremden Sprachen und Kulturen ausdrücken. » können ihre Eindrücke und Haltung in Bezug auf Kontakte mit dem französischsprachigen Kulturraum beschreiben (z.B. Austauschaktivitäten, Schultraditionen).	NMG.7.2.f
	» können über Zweck und Nutzen des Lernens der Fremdsprache Französisch nachdenken und diskutieren. » können ihre Eindrücke in Bezug auf Kontakte mit dem französischsprachigen Kulturraum reflektieren und ihre Haltung begründen (z.B. Jugendkultur). » können aufgrund der erworbenen kulturellen Erfahrungen ihre Haltung gegenüber Klischees formulieren und diskutieren.	

Annexe 9 – Dis-donc ! 5-6 – Connexion au Plan (*Bezüge zum Lehrplan 21*),

https://www.lmvz.ch/schule/dis-donc/lehrplan-21

Bezüge zum Lehrplan 21

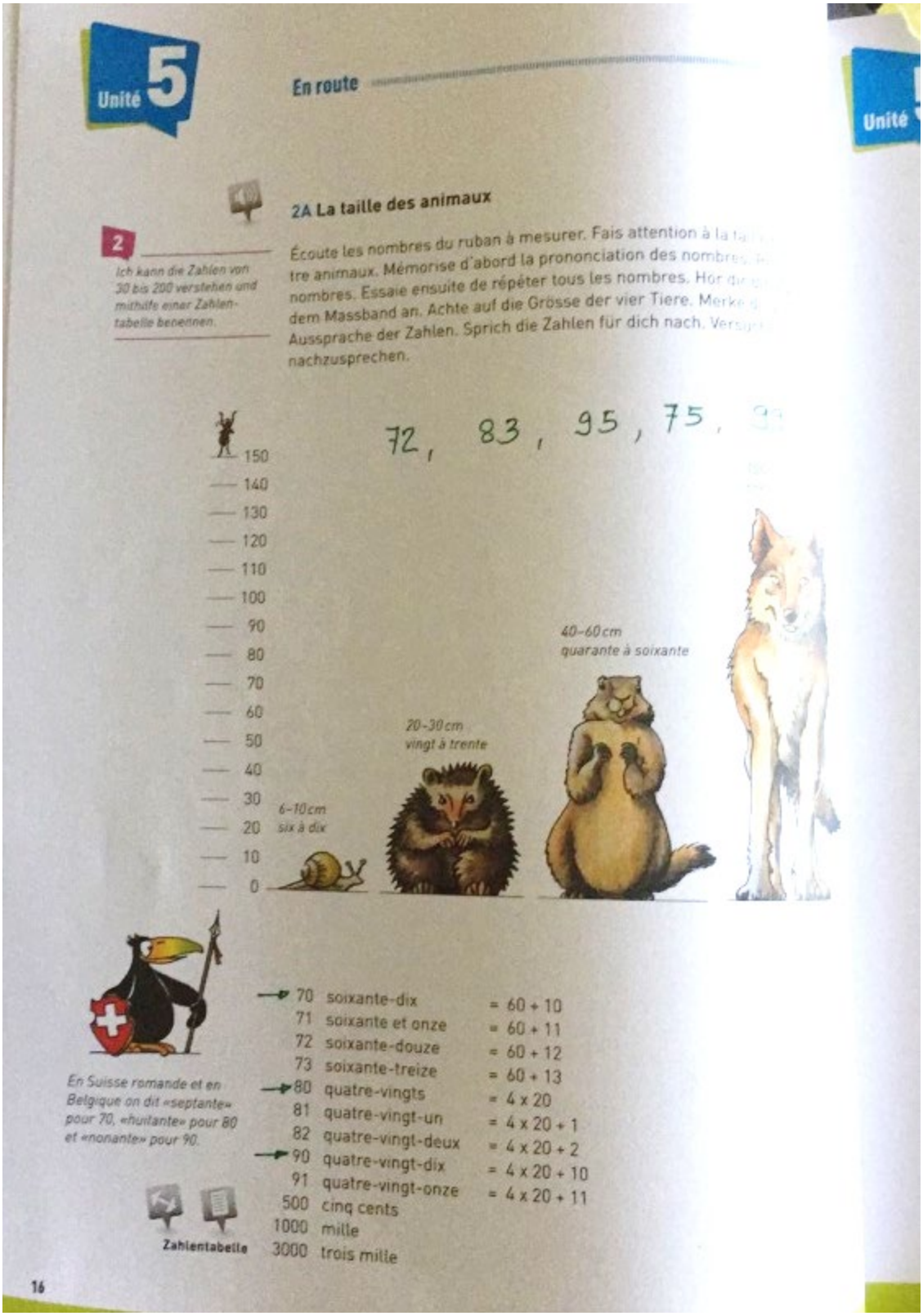


LEHRMITTEL VERLAG ST.GALLEN

© Lehrmittelverlag Zürich, Dezember 2016

Grundlage ist die von der D-EDK freigegebene Druckfassung des Lehrplans 21 vom 29.02.2016

Annexe 10 – Dis-donc ! 5-6, 2018 : 16



Unité 5

En route

2A La taille des animaux

2

Ich kann die Zahlen von 30 bis 200 verstehen und mithilfe einer Zahlentabelle benennen.

Écoute les nombres du ruban à mesurer. Fais attention à la ta... tre animaux. Mémorise d'abord la prononciation des nombres... nombres. Essaie ensuite de répéter tous les nombres. Hör dir... dem Massband an. Achte auf die Grösse der vier Tiere. Merke... Aussprache der Zahlen. Sprich die Zahlen für dich nach. Versu... nachzusprechen.

72, 83, 95, 75, 9...

150 140 130 120 110 100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0

6–10 cm
six à dix

20–30 cm
vingt à trente

40–60 cm
quarante à soixante

→ 70	soixante-dix	= 60 + 10
71	soixante et onze	= 60 + 11
72	soixante-douze	= 60 + 12
73	soixante-treize	= 60 + 13
→ 80	quatre-vingts	= 4 x 20
81	quatre-vingt-un	= 4 x 20 + 1
82	quatre-vingt-deux	= 4 x 20 + 2
→ 90	quatre-vingt-dix	= 4 x 20 + 10
91	quatre-vingt-onze	= 4 x 20 + 11
500	cinq cents	
1000	mille	
3000	trois mille	

En Suisse romande et en Belgique on dit «septante» pour 70, «huitante» pour 80 et «nonante» pour 90.

Zahlentabelle

16

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION **8**

PARTIE 1 - NOTIONS THÉORIQUES **11**

1. LANGUE STANDARD ET NORMES LANGAGIÈRES 12

1.1. GÉNÉRALITÉS 12

1.1.1. UN MODÈLE EXEMPLAIRE 12

1.1.2. UNE PUISSANCE DISCRÈTE 12

1.2. ÉMERGENCE 14

1.2.1. LES JUSTIFICATIONS DE CRÉATION D'UN STANDARD 14

1.2.2. LES MOTIVATIONS DES CLASSES DIRIGEANTES 14

1.3. LIMITES DU STANDARD ET DE SA NORME 15

1.3.1. UNE LANGUE SOCIALEMENT CLASSANTE 15

1.3.2. UN FACTEUR D'INSÉCURITÉ 16

1.3.3. UN CREUSET DE VARIATIONS 17

2. NORMES ET PRATIQUES SOCIOLINGUISTIQUES 18

2.1. LA QUESTION DE LA FORME 18

2.2. UN CALIBRAGE/ÉTALONNAGE PERPÉTUEL 19

2.3. ATTRIBUT IDENTITAIRE, VITRINE IDENTITAIRE 20

3. CENTRALITÉ ET NIVELLEMENT LINGUISTIQUES 22

4. LANGUE ET ENSEIGNEMENT 24

4.1. L'ENSEIGNANT 24

4.2. LA VARIATION EN CLASSE DE FLE 25

4.3. LES SUPPORTS 26

4.4. LES PERSPECTIVES 27

5. AUTOUR DES REPRÉSENTATIONS LANGAGIÈRES 29

5.1. NOTION DE REPRÉSENTATION 29

5.2. VERS LA DÉNATIVISATION DE L'ENSEIGNEMENT 29

5.3. SUISSE ROMANDE, LANGUES STANDARD ET RÉGIONALE 31

5.3.1. LA PERCEPTION DE SES LANGUES 31

5.3.2. LES LANGUES DE L'IDENTITÉ 32

5.3.3. LE RÉPERTOIRE AU SERVICE DU PRAGMATISME 33

5.4. SUISSE ALÉMANIQUE, DIALECTES, LANGUES STANDARD ET RÉGIONALE 34

5.4.1. LA LANGUE SPONTANÉE 34

5.4.2. LA LANGUE OFFICIELLE 34

6. VARIATIONS LINGUISTIQUES ... 36
6.1. CONCEPT ... 36
6.2. VARIATION DIATOPIQUE ... 37
6.3. VARIATIONS DIAPHASIQUE, DIASTRATIQUE ET DIACHRONIQUE ... 39
6.4. (IL)LÉGITIMITÉ DE LA VARIATION ... 40
6.4.1. UN OUTIL DE CATÉGORISATION SOCIALE ... 40
6.4.2. AU SERVICE DU PRAGMATISME ... 41
6.4.3. DES INDICES D'ÉVOLUTION ... 41
6.5. SPÉCIFICITÉS DU FRANÇAIS RÉGIONAL SUISSE ... 42

PARTIE 2 – MÉTHODOLOGIE ET ÉLÉMENTS CONTEXTUELS ... 44

7. ÉLÉMENTS CONTEXTUELS ... 45
8. RECUEIL DE DONNÉES ... 48
9. PANEL ... 49
9.1. POINTS DE VUE ... 49
9.2. ÉCHANTILLONS ... 50
10. ENTRETIENS ... 51
10.1. MODALITÉS DE PASSATION ... 51
10.2. REMARQUES ... 52
10.2.1. L'APPEL À PARTICIPATION ... 52
10.2.2. LES TAUX DE PARTICIPATION ... 53
10.2.3. LA LANGUE D'ENTRETIEN ... 53
11. CHOIX ET MODALITÉS DE TRANSCRIPTION/REFORMULATION ... 55

PARTIE 3 – ANALYSE DES DONNÉES ... 57

12. LES REPRÉSENTATIONS ... 58
12.1. L'INTÉRÊT DU FRANÇAIS ... 58
12.2. LE FRANÇAIS EN SUISSE ALÉMANIQUE ... 59
12.3. LE NATIF ... 61
13. L'ÉCOLE ... 64
13.1. OBJECTIFS DES ENSEIGNANTS ... 64
13.2. LA VARIATION EN CLASSE ... 64
13.3. TRAITEMENT DU LEXIQUE ... 65
13.4. DIFFICULTÉ DE LA LANGUE ... 66
13.5. INFLUENCES FAMILIALES ... 67
13.6. LE POUVOIR DE PARLER ... 68
14. LA VARIATION ... 71
14.1. CONSCIENCE, PERCEPTION, IDENTIFICATION ... 71

14.2. LANGAGES JEUNE, FAMILIER, ARGOT, VERLAN 73
14.3. RÉSISTANCES ET MOTIVATIONS 74

CONCLUSION 77

BIBLIOGRAPHIE 81

TABLE DES ANNEXES 86

ANNEXE 1 - GUIDES D'ENTRETIENS ENSEIGNANTS DE FLE 87
ANNEXE 2 - GUIDES D'ENTRETIENS APPRENANTS DE FLE 89
ANNEXE 3 - GUIDES D'ENTRETIENS - PARENTS D'APPRENANTS DE FLE 91
ANNEXE 4 - TRANSCRIPTIONS - ENTRETIENS D'ENSEIGNANTS 93
ENTRETIEN 1 – P[redacted] - ENSEIGNANTE 94
ENTRETIEN 2 - U[redacted] - ENSEIGNANT 107
ANNEXE 5 - TRANSCRIPTIONS - ENTRETIENS DE PARENTS D'APPRENANTS 116
ENTRETIEN 3 – M[redacted] – PARENT D'APPRENANTS DE PRIMAIRE 117
ENTRETIEN 4 – K[redacted] - PARENT D'APPRENANT DE PRIMAIRE 122
ENTRETIEN 5 – F[redacted] ET D[redacted] - PARENTS D'UNE APPRENANTE DE PRIMAIRE 130
ENTRETIEN 6 – M[redacted] ET [redacted] D'UNE APPRENANTE DE PRIMAIRE 145
ENTRETIEN 8 – J[redacted] - PARENT D'APPRENANT DE SECONDAIRE 149
ANNEXE 6 - TRANSCRIPTIONS - ENTRETIENS D'APPRENANTS 155
ENTRETIEN 10 – S[redacted] – APPRENANTE DE SECONDAIRE 156
ENTRETIEN 11 – S[redacted] – APPRENANTE DE SECONDAIRE 159
ENTRETIEN 12 – E[redacted] – APPRENANTE DE SECONDAIRE 162
ENTRETIEN 13 – M[redacted] ET S[redacted] – APPRENANTES DE SECONDAIRE 167
ANNEXE 7 – LEHRPLAN VOLKSCHULE – SPRACHEN 174
ANNEXE 8 – LEHRPLAN VOLKSCHULE – SPRACHEN 176
ANNEXE 9 – DIS-DONC ! 5-6 – CONNEXION AU PLAN (*BEZÜGE ZUM LEHRPLAN 21*), ... 177
ANNEXE 10 – DIS-DONC ! 5-6, 2018 : 16 178

TABLE DES MATIÈRES 179

MOTS-CLÉS :

Représentations, FLE, variété, plurilinguisme, Suisse alémanique

Résumé :

La mise en œuvre en 2017/18 d'un nouveau plan éducatif en Suisse allemande, d'inspiration plurielle pose la question du traitement des variétés dans le cadre de l'enseignement du FLE. En effet, la classe est un lieu où se rencontrent les représentations de nombreux partis - enseignants, parents d'apprenants, apprenants, auxquelles s'ajoutent celles des institutions - en faisant un carrefour privilégié pour observer la représentation de la norme langagière. Selon nous, la didactisation du plurilinguisme prônée par le nouveau plan devrait indiquer une évolution de la norme standard pour l'affaiblir, en faire un lieu reconnu de pluralité et favoriser des représentations positives des variétés. Nous nous proposons à cet effet d'explorer les perceptions des différents partis autour de trois écoles dans un village de Suisse alémanique.

KEYWORDS :

Representations, French as a Foreign Language, variety, plurilingualism, German speaking Switzerland

Abstract :

The implementation in 2017/18 of a new educational plan in the German part of Switzerland, inspired by multilingualism invites to consider the way varieties are now handled within the French as a Second Language classroom. The classroom is indeed a place where the representations of a number of groups meet - teachers, students, parents of students, but also those of the institutions - it is therefore a crossroad where one might observe the representations of the language norm(s). The newly implemented educational approach should indicate an evolutional shift in the representations of the standard language norm and contribute to weaken it, making it a place of variety and encouraging positive representations of varieties. We invite you to explore the representations of the various parties involved in three schools in a small Swiss German town.