

LES POLITIQUES SOCIALES

**La mécanique
de la recherche
qualitative appliquée**

Sommaire

La mécanique de la recherche qualitative appliquée

- 4 *La mécanique de la recherche qualitative appliquée : introduction*
Jonathan Collin, Jacques Hamel, Elsa Ramos, Florence Bernard & Sophie Duvillier
- 8 *Trois leçons sur le stigmaté. Pour une utilisation concrète des matériaux ethnographiques*
Christophe Dargère
- 19 *Carnet en main. Un outil ethnographique appliqué en psychiatrie hospitalière*
Gina Aït Mehdi
- 31 *« Tu fais partie de l'équipe ! » L'ethnologue dans des relations amicales*
Shia Manh Ly & Thomas Zannin
- 43 *L'analyse qualitative entre disciplines*
Leticia Renault
- 54 *De l'usage des méthodes qualitatives dans un processus de recherche-action*
Marjorie Lelubre
- 66 *L'emprise sur les dispositifs pédagogiques : le propre de la didactique ?*
Jésabel Robin
- 77 *La pratique de la recherche participative et ses effets transformateurs*
Marcel Plenchette
- 90 *Approche de la mécanique d'une recherche-action dans l'enseignement supérieur*
Jonathan Collin, Florence Bernard & Sophie Duvillier
- 104 *Un dispositif pédagogique out of the box pour encourager la collaboration interdisciplinaire / interprofessionnelle ?*
Marie Friedel
- 117 *La recherche communautaire pour soutenir l'action au GRIS-Montréal*
Olivier Vallerand, Amélie Charbonneau, Kevin Lavoie & Marie Houzeau
- 128 Résumés, Summaries, Resúmenes
- 140 Recensions

L'emprise sur les dispositifs pédagogiques : le propre de la didactique ?

Jésabel Robin

Docteure en Didactique des langues et des cultures, Pädagogische Hochschule PHBern, Suisse

Cet article défend une conception de la didactique des langues et des cultures qui s'approprie les postures et les outils des approches socioanthropologiques tout en les articulant avec le terrain de la formation initiale des enseignants de langues et cultures. Le propos est illustré par l'exemple de la Recherche-Action-Formation *Didactique de la mobilité* (mise en place à titre exploratoire de 2016 à 2019 au sein de la *Pädagogische Hochschule PHBern*), qui propose un encadrement avant, pendant et après des expériences de mobilité, en région francophone, d'étudiants suisses germanophones en formation initiale au métier d'enseignant du primaire.

Si la question du devoir d'engagement du chercheur envers son terrain dépasse largement le domaine de la didactique des langues et des cultures, elle ramène néanmoins aux nécessaires réflexions concernant l'articulation entre posture scientifique – sur laquelle s'appuie une conception du champ – et instruments méthodologiques – mis en place pour la recherche ou le développement des dispositifs.

1. Posture de recherche en didactique des langues et des cultures

Si l'on est conscient des pratiques et des enjeux de cohabitations et de cohésion, de savoir-vivre et de survie, qu'elles sous-tendent, il est alors indispensable de proposer une formation, ou du moins une initiation en anthropologie à tous les acteurs concernés.

L'anthropologie ne devrait pas rester l'apanage des seuls spécialistes et ne devrait en aucun cas être dissociée de la langue. C'est la condition sine qua non pour construire la connaissance de l'autre et de soi. (Gohard-Radenkovic, 2016, 20).

L’emprise sur les dispositifs pédagogiques : le propre de la didactique ?

Une conception socioanthropologique et contextualisée de la didactique des langues et des cultures qui vise entre autres à donner aux futurs enseignants de langue(s) et culture(s) des clés de lecture du monde, à déconstruire les faits culturels observés (Berger, 2006), à penser l’impensé, à repenser le déjà pensé (Gohard-Radenkovic, 2009), à postuler la complexité (Morin) – une telle conception se heurte potentiellement à d’autres conceptions du champ visant, elles, des compétences en langue mesurables ou la maîtrise d’instruments de l’enseignement et de l’apprentissage des langues.

Comme dans d’autres disciplines, il n’y a pas de modèle universel standard de la didactique des langues et des cultures (Blanchet, 2018), et il est nécessaire d’explicitier les épistémologies des positions défendues. En tant que pratique sociale, la langue est un enjeu de domination et de pouvoir (Boutet & Heller) qui s’articule autour d’idéologies (Blanchet, 2016). Considérer les pratiques linguistiques comme des pratiques sociales et assimiler la didactique à un champ social constitue ainsi une conception parmi d’autres. Si l’objectif méta, au-delà de la transmission / acquisition des langues et des cultures, est d’étudier les processus de transmission / acquisition des langues et des cultures et de les influencer par le biais de propositions didactiques, alors cette conception a une emprise directe sur les dispositifs pédagogiques – que ce soit dans leur conception, leur évaluation ou leur développement.

En accord avec cette conception, nos recherches en didactique s’intéressent au vécu de formation des étudiants futurs enseignants de langue(s), c’est-à-dire à leurs expériences individuelles de formation et à leur usage du dispositif de formation mis en place. Toutefois, l’emprise sur les dispositifs ne devrait en aucun cas être considérée comme une « application » de la recherche ; la didactique des langues et des cultures ne se réduit en effet pas à appliquer des outils didactiques, mais considère plutôt un réinvestissement de la recherche envers le terrain.

S’il y a pourtant bien « un art de construire » la recherche empirique en didactique des langues et des cultures, et de choisir puis assembler « les pièces » de cette recherche (pour reprendre la définition de Morfaux), ce n’est pas le terme de « mécanique » qui s’est diffusé dans ce champ. La didactique des langues et des cultures lui préfère (non qu’il lui soit équivalent ou synonyme, mais plutôt qu’il indique d’autres intérêts de recherche) celui de (ré) « articulation », entre acteurs et

dispositifs ou entre logiques individuelles et logiques institutionnelles ; cela dans une perspective engagée de « réinvestissement » de la recherche dans et pour le terrain de formation. Cette conception implique forcément les acteurs. Profondément humaniste, elle est coconstruite *par* et *pour* les individus qui sont au centre des préoccupations. Ainsi, ce ne sont pas tant les dispositifs eux-mêmes qui sont à l'étude que le rapport des acteurs avec ceux-ci. Le dispositif est un produit social répondant à une fonction stratégique dominante, mais dont la caractéristique est d'être « en perpétuelle reconfiguration » pour gérer les effets qu'il produit lui-même (Beuscart & Peerbay). Il est ainsi dynamique.

En formation, l'emploi systématique de ce terme [dispositif] depuis les années 1990 met plutôt en valeur l'interrelation entre l'offre et l'usage et la mise en adéquation des formes d'intervention prévues par les concepteurs avec les comportements effectifs des publics destinataires. (Albero, 50)

Cette articulation entre offre et usage conçoit des écarts entre différentes logiques (Gohard-Radenkovic, 2009) : les logiques institutionnelles qui ont guidé l'élaboration et la mise en place du dispositif, et des logiques individuelles, celles des « usagers » du dispositif. Explorer ces écarts et leurs effets, c'est se pencher au niveau micro-social sur les stratégies du public destinataire. La formation initiale des enseignants constitue ainsi un dispositif pédagogique. La conception du champ et la posture scientifique adoptée par les didacticiens orientent en partie (les contraintes institutionnelles et le cadre étant imposés) l'élaboration et le développement même de cette formation et de ce dispositif.

Les écarts mis au jour dans les dispositifs pédagogiques peuvent être appréhendés dans la recherche *via* la notion d'interstices. Traditionnellement associé à l'étude des espaces urbains et sociaux, l'interstice constitue un espace non pensé et que les acteurs peuvent investir de diverses manières. Il sert à nommer les limites, les niches, voire les failles. S'il met au jour les mécanismes de dysfonctionnement, il possède aussi une valeur régulatrice qui permet de combler des décalages (Roussillon). Les interstices présentent une fonction de régulation des rapports entre institutions et acteurs tout à fait pertinente pour les recherches en didactique des langues et des cultures sur les dispositifs.

L’emprise sur les dispositifs pédagogiques : le propre de la didactique ?

Par ailleurs, au travers de concepts opératoires tels que celui de représentation (forcément subjective) ou de récit (Bertaux), la didactique des langues et des cultures se penche sur le rapport entre les dispositifs et les individus (1). Il ne s’agit pas d’une sociologie des dispositifs mais bien d’un intérêt résolument microsocial : travailler au plus près des individus. En cohérence avec cette posture scientifique, les approches méthodologiques développées ne peuvent qu’être qualitatives et les analyses compréhensives. Entretiens (Cain, Zarate), cartographies (Zarate, Gohard-Radenkovic), observations, prises de notes, démarches ethnographiques, etc. : la didactique des langues et des cultures emprunte volontiers aux sciences sociales, tout en s’autorisant certaines adaptations spécifiques au terrain didactique – d’où « les apports et les limites des sciences sociales dans les dispositifs de formation FLE » (Robin, 2017a). Selon cette conception, plusieurs pôles sont à l’œuvre : les acteurs, les dispositifs, la recherche. Il n’y a pas prévalence de l’un sur les autres, mais c’est au contraire la dynamique qui se crée entre ces trois pôles, et l’investigation permanente de ces pôles les uns par les autres, qui créent une certaine « hygiène méthodologique ». Il y a va et vient, perpétuel mouvement, processus.

2. Exemple de recherche-action-formation en didactique des langues et des cultures

La mise en place d’un dispositif d’encadrement de la mobilité est l’exemple choisi pour illustrer l’articulation entre une conception de la didactique des langues et des cultures, et un réinvestissement concret de la recherche. Montandon (2002) étudie successivement le dispositif de « recherche-action » et celui de « formation-action », et établit que les deux sont « fondé[s] sur le même cadre conceptuel et méthodologique » (Montandon, 2002, 262). Ils se présentent effectivement tous deux comme « des modes coopératifs de production de savoirs » (Perrenoud & Altet). Si la recherche-action vise à « répondre à un problème conceptuel, participer à la construction du champ pédagogique en proposant un dispositif de formation, agir en réponse à un besoin, se former » (Anquetil, 51), la recherche-action-formation met davantage l’accent sur la formation de tous les acteurs impliqués – y compris le chercheur, lui-même partie prenante de son milieu professionnel. Si l’on considère l’individu en tant qu’acteur social, c’est-à-dire ayant une capacité d’interagir avec son environnement, de constants allers-retours entre le terrain et les questionnements s’opè-

rent afin de coconstruire les analyses. « Les participants sont amenés à jouer divers rôles » (Charlier & Charlier, 61) ; ainsi, par exemple, les informateurs de la recherche en didactique des langues et des cultures deviennent coacteurs du dispositif.

« Dispositif ambitieux et complexe » (Molinié, 2015, 108), la recherche-action-formation est intrinsèquement liée aux questionnements et à la posture du « praticien-chercheur » (Kohn). Le statut du chercheur par rapport au terrain est double dans ce cas : une double posture, à la fois *émique* et *étique* (2). Faire le choix de la recherche-action-formation implique une posture réflexive, une forme d'auto-confrontation assumée avec ses propres pratiques et celles d'autres praticiens ; une double posture, à la fois d'engagement et de distanciation (Elias). Cette dynamique étant indissociable d'un certain engagement du chercheur, celui-ci se doit pourtant de « faire rupture » (Charlier) avec les pratiques du terrain. Cette tension est documentée par la prise de notes dans un « journal d'observation », véritable « récit en soi ou traces du cheminement réflexif » (Gohard-Radenkovic, Pouliot, Stalder).

Le double statut revendiqué du chercheur et l'ajustement final des dispositifs par la recherche-action-formation ont pour conséquence que « dans le projet, nous jouons plusieurs rôles » (Charlier & Charlier, 55). Le chercheur est ainsi tout à la fois chercheur, acteur et formateur, et divers processus de régulation s'établissent entre ces trois rôles. Au même titre que les acteurs interrogés, le chercheur en didactique des langues et des cultures participe à la transformation de l'environnement, c'est-à-dire des dispositifs, et contribue à enclencher des processus réflexifs réinvestis ensuite dans les dispositifs de formation par le biais d'ajustements de ceux-ci. Les questions de recherche émanent des préoccupations de praticiens-chercheurs et les résultats sont appliqués à la pratique, à savoir l'évaluation et le développement des dispositifs pédagogiques. Ces résultats servent par ailleurs à alimenter les pratiques réflexives du chercheur autant que celle des acteurs. « L'application des résultats sur le milieu étudié » – et donc « la transformation de ce milieu » (Blanchet & Gotman, 28) – est ainsi assurée : la recherche-action-formation est essentiellement une opportunité de transformation (Bassil & Abdul-Reda).

En tant que moyen de traiter les écarts entre logiques institutionnelles et logiques individuelles et d'agir sur le terrain, la recher-

L'emprise sur les dispositifs pédagogiques : le propre de la didactique ?

che-action-formation est particulièrement adaptée au terrain de formation institutionnelle, notamment lorsqu'il présente des résistances :

Une recherche-action-formation (RAF) est une modalité de formation d'enseignants qui peut permettre de modifier en profondeur certaines représentations sociolinguistiques qui constituent les résistances idéologiques, et donc des obstacles, au développement de pratiques éducatives inclusives. [...] On y discute des représentations sociales des pratiques langagières, ce qui amène à expliciter les normes sociales et les jeux de pouvoir liés aux pratiques langagières (Clerc & Richerme-Manchet, 19-21).

L'*Institut für Vorschulstufe und Primarstufe* de la *Pädagogische Hochschule Bern* (PHBern) est l'institut germanophone de formation des enseignants du primaire du canton de Berne, en Suisse alémanique. La PHBern dispense une formation initiale de trois années, sanctionnée par un diplôme de *Bachelor* (3). Les enseignants du primaire étant des généralistes, ils sont formés à enseigner toutes les matières obligatoires du programme scolaire, dont le « Français langue étrangère » (FLE) – littéralement *Fremdsprache* –, enseigné dès la 3^e année d'école primaire. Les enseignants du primaire germanophones bernois sont ainsi formés au FLE à hauteur de cinq à huit ECTS (European Credits Transfer System. 1 ECTS correspond à environ 30 heures de travail). La recherche-action-formation *Didactique de la mobilité* (4) aborde le terrain de la formation FLE de la PHBern de manière systémique, c'est-à-dire en considérant les dimensions contextuelles « micro-, meso- et macro-sociaux » (Bertaux, 8). La recherche est contextualisée : politiques linguistiques et éducatives européennes et suisses, contexte sociolinguistique suisse, politiques de formation au sein des institutions scolaires et universitaires, etc. La recherche-action-formation propose un travail transversal sur les représentations du français des étudiants alémaniques en mobilité professionnelle dans les espaces francophones, et cherche à développer chez eux un *regard anthropologique* (Berger, 2004) permettant d'apprécier les pratiques professionnelles des enseignants francophones (Robin, 2019).

Des étudiants volontaires ont été sélectionnés et suivis pendant trois semestres de leur formation (avant, pendant et après la mobilité), au moyen de corpus préconstitués (travaux institutionnels de réflexion) et de corpus provoqués : fiches de données biographiques, cartes de langue(s) et de mobilité(s) (5), questionnaires, entretiens de groupe en

autoconfrontation (6). Les analyses qualitatives selon une approche compréhensive sont opérées au moyen de catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli). Les analyses croisées de ces divers corpus font ressortir des catégories transversales, communes à tous les types de corpus et à tous les informateurs. Toutefois, elles n'occupent pas toutes la même place dans les récits, ni ne s'expriment de la même manière d'un corpus à l'autre et d'un informateur à l'autre. En les graduant, il est possible de les modéliser, par exemple pour en visualiser les différentes dimensions ou les tensions propres à chaque pôle. Mais la modélisation présente toutefois le danger de donner un aspect schématique et figé à des processus qui sont par nature dynamiques ; tirer des modalités d'intervention didactique en didactique des langues et des cultures ne passe ainsi pas forcément par ce mécanisme.

Le réinvestissement d'une recherche-action-formation participant à la transformation du terrain, le dialogue entre dispositif et acteurs (c'est-à-dire l'investigation permanente de l'un et de l'autre par l'un et par l'autre) est au cœur de l'hygiène méthodologique mise en avant. Dans le cas présent, le réinvestissement a pris la forme d'une sensibilisation des responsables institutionnels aux effets contre-productifs d'une vision déficitaire de la mobilité (7) – et en contradiction avec les discours promobilité mis par ailleurs sur le devant de la scène. Ainsi, les résultats invitent-ils à remettre en question l'idée – à laquelle l'institution est fortement attachée – selon laquelle l'expérience professionnelle dans un espace francophone sert avant tout à la formation FLE, et sert aussi à envisager un ancrage plus fort du côté de la formation et de la pratique professionnelle (8), ce qui nécessiterait de repenser le dispositif global de formation initiale de la PHBern.

Financée pour trois années (2016-2019), la recherche-action-formation touche à sa fin et, face à sa non-pérennisation, elle se doit d'investir les interstices institutionnels pour prolonger les approches défendues. L'encadrement institutionnel des semestres d'échange dans les espaces francophones fait peau neuve : il devient volontaire et passe désormais par un partenariat avec l'Université de Berne et son programme *Mentoring Intercultural Learning through Study Abroad* (MILSA) (9). Quant aux stages pratiques réalisés dans les écoles francophones, ils concernent – après trois années de mise en pratique – près de trois quarts des étudiants en formation initiale, et le dispositif

L'emprise sur les dispositifs pédagogiques : le propre de la didactique ?

d'encadrement est en perpétuelle reconfiguration, affiné chaque année selon la conception didactique énoncée ci-avant.

Conclusion

Dans le cas du projet *Didactique de la mobilité*, les articulations dévoilées par la recherche-action-formation ont été propices au réinvestissement de la recherche. Au vu de cet exemple, comment la didactique des langues et des cultures ne serait-elle pas le lieu par excellence de l'emprise sur les dispositifs de formation ? Comment pourrait-on faire l'économie en didactique d'une réflexion sur les dispositifs, leur conception, leur usage, leur développement ? Ce ne sont ni les dispositifs, ni même l'opposition ou la complémentarité entre diverses conceptions d'un même champ qui sont en jeu, mais bien des individus, et qui plus est de futurs médiateurs de langue(s) et culture(s).

Bibliographie

- Albero, B. (2010). *La formation en tant que dispositif : du terme au concept*. In *Apprendre avec les technologies*. Paris : PUF, 47-50.
- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne : Peter Lang.
- Bassil-Grappe, I., & Abdul-Reda, S. (2012). Une recherche action-formation (RAF) en tant qu'opportunité de transformation de ce qu'on est et du comment on transmet. *Biennale internationale de l'éducation de la formation et des pratiques professionnelles*.
- Berger, C. (2004). Le travail critique du regard anthropologique, partie prenante du processus d'évaluation. In *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier, 110-117.
- Berger, C. (2006). Démarche anthropologique et entretien compréhensif : approcher la réalité de l'Autre. In *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*. Paris : Le Manuscrit, 17-27.
- Bertaux, D. (1997). *Récits de vie*. Paris : Nathan, coll. « Université », 128.
- Beuscart, J.-S., & Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs (introduction). In *Terrains et travaux*, 2(11), 3-15.
- Blanchet, P. (2016). Les apports d'une perspective glottopolitique en didactique du français. In *Politiques linguistiques et enseignement-apprentissage du*

- français : quelles perspectives pour la pluralité linguistique ?* Louvain : EME Éditions, 13-17.
- Blanchet, P. (2018). *Éléments de sociolinguistique générale*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Boutet, J., & Heller, M. (2007). Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique. In *Langage et société*, 121-122, 305-318.
- Cain, A., & Zarate, G. (dir.). (2006). *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*. Paris : Le Manuscrit.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. In *Érudit*, 31(2), 259-272.
- Charlier E., & Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Paris : De Boeck.
- Clerc, S., & Richerme-Manchet, C. (2016). Aspects glottopolitiques d'une recherche-action-formation visant des pratiques éducatives inclusives de la pluralité sociolinguistique en terrain scolaire francophone. In *Politiques linguistiques et enseignement-apprentissage du français : quelles perspectives pour la pluralité linguistique ?* Louvain : EME Éditions, 19-27.
- Elias, N. (1983). *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris : Fayard.
- Gohard-Radenkovic, A. (2009). Peut-on former à la différence ? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité ? In *Les Cahiers de l'APLIUT*, 28(2), 10-23.
- Gohard-Radenkovic, A. (2016). Don et dette ou les fonctions du contre-don dans la construction des relations sociales. In *Mediazioni*, 20 (en ligne).
- Gohard-Radenkovic, A., Pouliot, S., & Stalder, P. (Éds.). (2012). *Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif*. Berne : Peter Lang.
- Kohn, R. (2001). Les positions achevées du praticien qui devient chercheur. In *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan, 15-38.
- Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue, cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris : Riveneuve.

L'emprise sur les dispositifs pédagogiques : le propre de la didactique ?

- Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.
- Morfaux, L.-M. (1980). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Paris : De Boeck.
- Pike, K. (1954). *Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behavior*. The Hague: Mouton.
- Robin, J. (2014). Cartes de langue(s) et de mobilité(s) de futurs enseignants du primaire à Berne : quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des représentations du français. In *Glottopol*, 24, 64-79.
- Robin, J. (2015). « Ils aiment pas le français ». *Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité*. Berne : Peter Lang.
- Robin, J. (2017a). « Expériences de mobilité » : apports et limites des sciences sociales dans un dispositif institutionnel de formation en français langue étrangère. In *Le proche et le lointain ? Enseigner, apprendre et partager des cultures étrangères*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 185-194.
- Robin, J. (2017b). Conceptions successives de la mobilité dans la formation initiale des enseignants de la PHBern : diversification des pratiques à travers l'expérience de la diversité francophone ? In *Alterstice*, 7(2), 55-66.
- Robin, J. (2019). La Recherche-Action-Formation. Entre posture scientifique et approches méthodologiques. In *Babylonia*, 2, 30-35.
- Roussillon, R. (1987). Espaces et pratiques institutionnelles : le débarras et l'interstice. In *L'institution et les institutions : études psychanalytiques*. Paris : Dunod, 157-176.
- Zarate, G., & Gohard-Radenkovic, A. (2004). L'identité cartographiée : de la grille à la carte. In *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier, 4-8.

Notes

- (1) Ce que les individus « pensent de », « disent de », les stratégies qu'ils développent face à la manière dont ils se positionnent ou justifient leur « positionnement envers », etc. Il est possible de mettre en lumière plusieurs types d'acteurs et de comportements.
- (2) On parle de la position « émique » et/ou « étique » du chercheur par rapport à son objet d'étude. Les termes désignent ce qui est vécu de l'intérieur (emic) et ce qui est observé de l'extérieur (etic) (Pike, 1954), et sont ici francisés.
- (3) Il s'agit de l'équivalent de la Licence en France.
- (4) Site de la recherche-action-formation : <https://www.phbern.ch/didactique-de-la-mobilite/projet.html>
- (5) Voir Robin, 2014.
- (6) Voir Robin, 2015, 292.
- (7) Lors des semestres d'échange académique (sur le modèle Erasmus), nos informateurs se sentent pénalisés au retour de mobilité, et jugés en fonction de ce qu'ils auraient *manqué* pendant leur absence. Les acquis *en mobilité* ne sont nullement valorisés ; les stages pratiques réalisés dans les écoles francophones n'ont pas de reconnaissance institutionnelle non plus.
- (8) L'étude des conceptions successives de la mobilité dans les espaces francophones, au sein de la formation initiale proposée par la PHBern, a montré qu'il y a diversification des pratiques et professionnalisation à travers l'expérience de la diversité francophone (Robin, 2017b) ; il y a articulation entre expériences et pratiques professionnelles en construction.
- (9) <http://www.milsa.unibe.ch/>