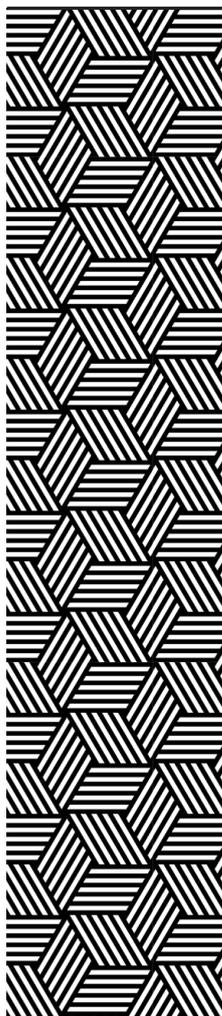


Rédacteur en chef
Sébastien Langevin
Présentation graphique
Alexandre Fine
Conception graphique
Miz'enpage
Directeur de la publication
Jean-Marc Defays – FIPF



RECHERCHES ET APPLICATIONS
Le français dans le monde
92, avenue de France
75013 Paris
Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67
Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18
Mél : fdlm@fdlm.org
<http://www.fdlm.org>

© CLE International 2020
La reproduction même partielle
des articles parus dans ce numéro
est strictement interdite, sauf
accord préalable.

RECHERCHES ET APPLICATIONS
est la revue de la Fédération
internationale des professeurs
de français (FIPF)

Recherches et applications

le français
dans
le monde

N°68
SEPTEMBRE 2020
PRIX DU NUMÉRO 22,60€

Mobilités contemporaines et médiations didactiques

Coordonné par **Muriel Molinié et Danièle Moore**

Comité de rédaction

Fatima Chnane-Davin (Présidente du conseil scientifique)
Francine Cicurel (Présidente du conseil scientifique)
Jean-Pierre Cuq (Président du conseil scientifique)
Jean-Marc Defays (Directeur de la publication)
Sébastien Langevin (Rédacteur en chef)

Conseil scientifique

Margaret Bento (Université Paris Descartes, France) ; Patrick Chardenet (Agence Universitaire de la Francophonie, Brésil) ; Fatima Chnane-Davin (Aix-Marseille Université, France) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France) ; Jean-Pierre Cuq (Université de Nice, France) ; Jean-Marc Defays (Université de Liège, Belgique) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université Catholique de Milan, Italie) ; Eliane Lousada (Universidade de São Paulo, Brésil) ; Abdelouahad Mabrouk, (Université Chouaib Doukkali El Jadida, Maroc) ; Samir Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Jean Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Valérie Spaëth, (Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, France) ; Monica Vlad (Universitatea Ovidius din Constanta, Roumanie) ; Tatiana Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov, Russie)

Comité de lecture

David Bel, Université normale de Chine du Sud (Chine) ; Mariana Bono, Université Princeton (États-Unis) ; Encarnacion Carrasco-Perea, Université de Barcelone (Espagne) ; Mariella Causa, Université Bordeaux Montaigne (France) ; Jean-François De Pietro, Institut de recherches et documentation pédagogiques de Neuchâtel (Suisse) ; Christine Develotte, ENS Lyon (France) ; Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke (Canada) ; Karen Ferrera-Meyers, Université du Swaziland (Swaziland) ; Laurent Gajo, Université de Genève (Suisse) ; Carolina Gonçalves, École supérieure d'éducation de Lisbonne (Portugal) ; Ion Gutu, Université d'État (Moldavie) ; Malika Kebbas, École normale supérieure d'Alger (Algérie) ; Estela Klette, Université de Buenos-Aires (Argentine) ; Véronique Laurens, Université Paris 3 (France) ; Laurence Le Ferrec, Université Paris Descartes (France) ; Malory Leclère, Université Paris 3 (France) ; Tony Liddicoat, Université de Warwick, Coventry (Royaume-Uni) ; Maurice Mazunya, Université du Burundi (Burundi) ; Mohamed Miled, Université de Carthage (Tunisie) ; Evangelia Mousouri, Université de Thessalonique (Grèce) ; Chantal Parpette, Université Lumière Lyon 2 (France) ; Anne-Claire Raimond, Université de Franche-Comté (France) ; Marielle Rispaill, Université Jean-Monnet de Saint-Étienne (France) ; Simona Ruggia, Université de Nice (France) ; Amina Sadiqui, École normale supérieure de Meknés (Maroc) ; Jérémie Seror, Université d'Ottawa (Canada) ; Haydée Silva Ochoa, Université nationale autonome de Mexico (Mexique) ; Javier Suso Lopez, Université de Grenade (Espagne) ; Ousseynou Thiam Université, Cheikh Anta Diop (Sénégal)

Comité varia

Margaret Bento ; Valérie Spaëth

D

e l'expérience de la diversité comme condition de la professionnalisation : le cas de la RAF Didactique de la mobilité

JÉSABEL ROBIN

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE BERN

D

ispositif « didactique de la mobilité » et diversité des pratiques scolaires

Educational institutions can no longer send students abroad with the naïve expectation that most participants will enhance their second-language proficiency and intercultural sensitivity (Jackson, Oguro, 2018, p. 13).

La formation initiale des enseignants⁵¹ alémaniques du primaire dispensée par *Pädagogische Hochschule Bern* (PHBern) recouvre 180 ECTS⁵² et délivre un diplôme de Bachelor⁵³. Ces enseignants sont des généralistes et sont formés à enseigner toutes les matières obligatoires du programme scolaire, dont le français langue étrangère (*Fremdsprache*) obligatoire à partir de la 3^{ème} année d'école primaire. Les enseignants du primaire sont ainsi tous de potentiels enseignants de FLE. La formation FLE recouvre 5 à 8 ECTS et exige un niveau de langue B2 selon les critères du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Elle est composée principalement de cours de didactique et valide, en plus de connaissances théoriques, des travaux de type : préparation de matériel pédagogique et/ ou de leçons, correction de productions d'élèves, etc. Quant à la pratique, elle consiste en 6 à 9 leçons au total, à se partager entre deux stagiaires, dans une classe du primaire alémanique.

51. Afin de faciliter la lecture, le genre masculin désigne dorénavant à titre épïcène aussi bien les femmes que les hommes.

52. European Credits Transfer System. 1 ECTS correspond à environ 30 heures de travail.

53. L'équivalent du diplôme de Licence en France.

De 2016 à 2019, les étudiants sont en outre tenus d'organiser, au cours de leurs trois années de formation, un stage de quatre semaines au minimum en milieu scolaire ou parascolaire dans un espace francophone en Suisse ou à l'étranger. Ces expériences prennent le plus souvent la forme d'un semestre d'échange académique ou d'un stage pratique supplémentaire dans une école de Suisse romande⁵⁴. Un dispositif en trois parties: préparation (avant la mobilité), accompagnement (pendant la mobilité) et analyses (après la mobilité) encadrait ces expériences.

« Promouvoir une conception systémique du dispositif, c'est refuser de s'en tenir à une conception technique, qui plus est, dénoncer une conception techniciste du dispositif, qui est celle de croire qu'il est un instrument neutre, indépendant des conceptions d'apprentissage et de formation, c'est s'engager dans un travail de définition critique » (Montandon, 2002, p. 5).

Le concept de dispositif, dont nous devons l'usage sociologique à Foucault, considère en effet un produit social comme étant doté d'une caractéristique: celle d'être en « perpétuelle reconfiguration pour gérer les effets qu'il produit lui-même » (Beuscart, Peerbaye, 2006, p. 6). La recherche-action-formation (RAF) « Didactique de la mobilité » mise en place à la PHBern⁵⁵ contribue à éduquer à la mobilité, afin de doter les étudiants d'outils leur permettant de transcender leurs expériences et de les « accompagner (...) à réfléchir à la manière dont leurs représentations à propos des langues et de l'apprentissage des langues sont empreintes de leurs « cultures d'enseignement-apprentissage » (Auger et al., 2011, p. 180). Proposant ainsi de « rompre avec les conceptions applicationnistes » (Molinié, 2015, p. 12) et d'endosser la responsabilité éthique qui incombe à la formation de médiateurs de langues et cultures, le dispositif didactise la mobilité, en fait à la fois l'objet et l'objectif. Il invite à la remise en question des habitudes professionnelles au travers de l'expérience d'une diversité, ce qui « nécessite des compétences de réflexivité qui ne sont pas innées mais qui se développent » (Auger & co, 2011, 181). Si la préparation linguistique n'est pas oubliée, c'est avant tout un dispositif qui invite à la décentration, à penser l'impensé (Laplantine, 1987), voire à repenser le déjà pensé (Gohard-Radenkovic, 2009) en vue de la rencontre avec une forme d'altérité supposée. Ainsi l'initiation à l'anthropologie sociale se présente comme la « condition *sine qua non* pour construire la connaissance de l'autre et de soi » (Gohard-Radenkovic, 2016, p.22).

« La tentation est toujours la même, pour tous les acteurs sociaux, et les enseignants n'échappent pas plus que les autres à ce destin-là: celle de prendre sa position pour la position, c'est-à-dire la seule possible. On est toujours tenté de considérer que le monde est objectivement identique à la manière dont on le voit » (Porcher, 1997, p. 25).

Le fait de s'immerger dans un autre système éducatif que celui dont ils ont l'habitude, incite les étudiants à questionner leurs croyances professionnelles et à entrer dans des pratiques de classe potentiellement

54. Nom de la partie francophone de la Suisse.

55. (2016-2019) <https://www.phbern.ch/didactique-de-la-mobilite/projet.html>

autres que celles qui ont cours en Suisse alémanique. S'exposer à d'autres pratiques professionnelles permet un travail transversal sur l'habitus professionnel en construction, bénéfique pour toute la formation professionnelle (Perrenoud, 2001).

Exposés simultanément à différents types de mobilité (géographique, linguistique, culturelle, professionnelle, etc.), les étudiants effectuent des expériences qui permettent dans certains cas la remédiation d'un rapport ambigu au français : elles sont alors fondamentales pour leurs propres pratiques en construction de l'enseignement du FLE.

« Pour nos informateurs en ayant fait l'expérience, l'articulation entre expériences de mobilité en milieu francophone et expériences d'enseignement en milieu francophone semble extrêmement féconde. C'est un lieu pivot au niveau de leurs représentations et, plus largement, il s'agit d'un tournant réflexif au niveau de la construction d'une pratique professionnelle » (Robin, 2015, p. 413).

Le dispositif recouvre une dizaine d'heures en présentiel (avant et après la mobilité) où des sujets professionnels⁵⁶ plus ou moins enculturés sont abordés sur la base de témoignages authentiques d'anciens stagiaires ou de films documentaires (systématiquement replacés dans leur contexte de production afin d'éviter de recréer des stéréotypes):

- les mesures disciplinaires,
- le rôle de l'élève au sein de la structure scolaire,
- la relation adulte/enfant,
- l'espace scolaire ouvert/fermé (clôture autour de l'école ou non),
- le chemin de l'école (élèves accompagnées ou non, infrastructure, etc.),
- l'utilisation de l'infrastructure scolaire en dehors du temps scolaire,
- l'organisation spatiale de l'école,
- la distance physique entre les acteurs scolaires,
- les rituels de classes,
- etc.

Ces différences dans les pratiques enseignantes révèlent des différences de conception de l'éducation et du rôle de l'école en général dans les deux espaces linguistiques.

Sans vouloir essentialiser l'autre dans cette rencontre, ni encore moins (re)créer de processus d'étrangéisation, c'est la question des attitudes face à la diversité qui est en jeu. En contextualisant les situations et en tenant compte de la complexité mais aussi de la multiplicité des individus, on tente alors non pas de réifier des différences de pratiques mais au contraire de participer à la construction des pratiques professionnelles individuelles des étudiants. Être professionnel, ce n'est pas seulement maîtriser des outils locaux et les pratiques dont on a hérité, c'est également s'être exposé à une grande variété d'outils et de pratiques et de choisir consciemment, parmi tous ceux dont on dispose et quelle que soit leur provenance, les outils et pratiques adéquates dans une situation donnée.

56. Les thèmes habituels de préparation à la mobilité tels que logement, transports, vie quotidienne (Anquetil, 2012) ne sont pas pertinents pour traiter par exemple de la Suisse romande située à quelques kilomètres de Berne et au sein d'un même pays.

Évaluation de la RAF : un dispositif en co-construction

« Penser la complexité dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage suppose donc de réfléchir de façon systémique, de tisser des liens entre tous les éléments de la situation (...). J'offre aux enseignants (...) la possibilité d'utiliser des cadres de références leur permettant de penser la complexité. Et qui les distancient du sens commun, de l'intuition. C'est, selon moi, un des rôles principaux que doit remplir la théorie » (Pasquini, 2013, p. 9).

Ancrée en DLC mais empruntant largement à d'autres disciplines et notamment aux démarches socio-anthropologiques, l'approche méthodologique adoptée pour évaluer le dispositif opère de constants aller-retours entre le terrain et les questionnements et vise une co-construction avec les « informateurs », c'est-à-dire huit étudiants volontaires⁵⁷ suivis avant, pendant et après leurs expériences au moyen d'une « multiplicité de corpus » (Robin, 2011) dont certains sont pré-constitués (qui existent en dehors de la RAF, tels les travaux institutionnels de formation) et d'autres provoqués dans le cadre de la RAF⁵⁸.

Avant la mobilité (recueil en 2016) :

- fiche de données biographiques,
- carte de langue(s) et de mobilité(s) 1 (Robin, 2014).

Pendant la mobilité :

- une vidéo (en dialecte suisse-almémannique à l'attention des pairs) placée sur le forum,
- forum d'échange entre pairs.

Après la mobilité (recueil en 2017 et 2018) :

- questionnaires,
- travail de réflexion,
- carte de langue(s) et de mobilité(s) 2,
- entretien de groupe en auto-confrontation (Robin, 2015b, p. 292).

Les analyses qualitatives au moyen de catégories conceptualisantes (Paillé, Mucchielli, 2012) ont permis de mettre en lumière plusieurs éléments. Un élément transversal à tous les types de corpus de données recueillis et unanimement reconnu par tous les informateurs est par exemple constitué par la complexité du parcours administratif. À leur retour de semestre en échange, nos informateurs se sentent pénalisés par rapport à leurs collègues ayant fait des choix de mobilité moins ambitieux. Le semestre d'échange est considéré en termes de déficit à combler et de modules à « rattraper ». On identifie clairement d'une part les discours de l'institution sur la mobilité, en apparence favorables à l'internationalisation (Robin, 2018), et, d'autre part, des pratiques de l'institution de la mobilité à l'interne qui renvoie une vision déficitaire (par ailleurs en totale opposition avec la valorisation de cette mobilité sur un CV ou le marché du travail). Cette vision déficitaire représente ainsi une première catégorie conceptualisante

57. Sur environ 30 candidats potentiels au départ via un semestre d'échange chaque année.

58. Voir sur le site de la RAF pour plus de détails sur les consignes de recueils des corpus, les actualités ou les développements à venir des analyses.

commune à tous les profils et qui met en lumière des décalages entre discours de l'institution sur la mobilité et pratiques de l'institution de la mobilité. Nous allons à présent nous pencher sur trois cas en particulier, emblématiques de la catégorie conceptualisante de la professionnalisation: Peter, Patricia et Lisa⁵⁹.

L 'exposition à la diversité comme condition de la professionnalisation

« Dans le système éducatif français, une institution détermine ce qui doit être appris et la façon dont on évalue le succès de l'apprentissage. Selon la conception allemande, l'apprentissage est lié au développement de la personnalité et n'est pas seulement une question de niveau de connaissances » (Varro, 1995, p. 103).

Si l'attitude et les (pré)dispositions individuelles sont des facteurs importants pour une expérience fructueuse, tous ne sont pas équitablement dotés au départ en capital plurilingue et pluriculturel ni en capital de mobilité. Ainsi il n'y a pas d'« homologie supposée des situations » (Lahire, 1998, p. 22) et tous les acteurs n'effectuent pas les mêmes expériences. Pour Patricia et Lisa les mobilités sont des mobilités gigognes, qui s'emboîtent les unes dans les autres. Comme leurs cartes de langue(s) et de mobilité(s) le montrent ci-après, le semestre d'échange ouvre la voie à d'autres mobilités à l'intérieur du pays d'accueil et dans les pays voisins de celui-ci (symbolisées par les pointillés rouges pour Lisa ou le train et les symboles nationaux pour Patricia).

59. Noms d'emprunt.

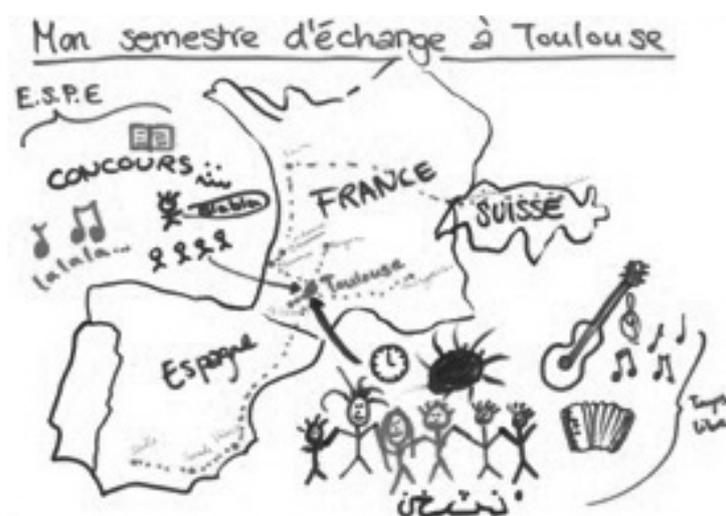


Figure 1: Carte de langue(s) et de mobilité(s) 2 de Lisa

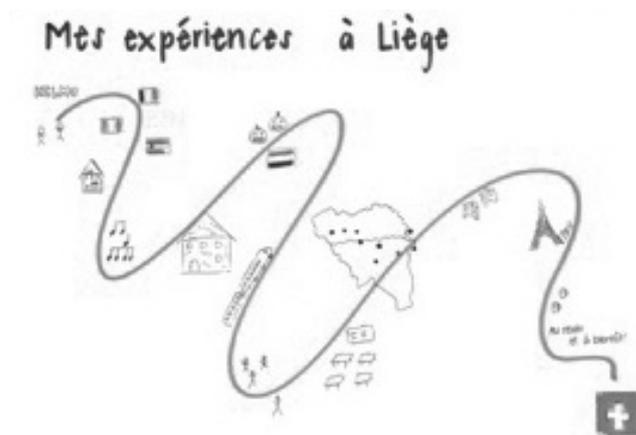


Figure 2: Carte de langue(s) et de mobilité(s) 2 de Patricia

Les récits graphiques, oraux et écrits de ces deux informatrices présentent des points communs. Elles mettent à profit leurs capitaux et tirent avantage des opportunités qu'offre la société d'accueil, notamment en termes de rencontres, qui constituaient justement l'objectif principal déclaré avant le départ. Dans sa vidéo, Patricia explique qu'il est parfois difficile d'être un peu seule dans sa « kot »⁶⁰ tant ils sont nombreux à vivre sous le même toit, dans ce qui est décrit comme un joyeux chaos. Comme il se doit, l'humain est au centre des récits et la langue est présentée comme l'instrument de la communication. Les institutions prennent peu de place dans les représentations graphiques au profit des voyages et rencontres qui occupent littéralement l'espace de la feuille.

« Un dispositif de formation n'est pertinent que si, de par sa conception, les moyens sont donnés de repérer ces processus de transformations des représentations, les moments saillants où se manifestent, dans les actes de langage, et dans les pratiques, ces changements concernant l'acte d'apprendre » (Montandon, 2002, p. 322).

Le développement de compétences dites professionnelles reste néanmoins un élément transversal aux différents corpus. Les termes de « pratiques scolaires » ou « pratiques institutionnelles » proposés par le dispositif durant la phase de préparation ne sont pas repris bien que les pratiques enseignantes⁶¹ soient finalement au cœur de tous les discours. Patricia déclare au sujet de ses expériences dans une école wallonne⁶²:

J'ai essayé d'intégrer tous mes savoirs de la PH Berne, j'ai établi des préparations de cours avec beaucoup des changements de travail et des différents sous-sujets pour que ça soit plus intéressant. Mais déjà le premier jour j'ai remarqué qu'il y a beaucoup des différences et qu'il faut que j'adapte tous mes prépas ! Le niveau était moins fort que j'ai pensé et ils n'étaient pas du tout habitués aux travaux de groupe qui avait comme effet qu'ils n'ont pas travaillé et donc rien avancé. En plus je devais m'adapter aussi aux demandes du maître du stage car pour lui il y avait trop des changements pendant une leçon. (...). J'ai expliqué mon point de vue et ce que j'ai appris et donc pourquoi moi j'interviens comme ça. Comme ça je devais remettre en cause mes propres attitudes et argumenter. Patricia – travail de réflexion.

60. Colocation d'étudiants en Belgique.

61. Terme utilisé par Bernier-Carbonneau (2017) et qui « englobe à la fois les pratiques hors classe (rencontres de parents, réunions, planification, etc.) et celles mises en œuvre en présence des élèves pratiques de classe » (p. 95).

62. Nous n'avons pas retouché la langue originale du texte.

L'informatrice semble prendre conscience de ses propres évidences professionnelles⁶³ : il faut selon elle varier les formes sociales au cours d'une leçon et changer fréquemment d'activité. Elle se trouve pour la première fois en position de devoir justifier ses évidences auprès de praticiens n'ayant apparemment pas le même habitus professionnel. Patricia doit réagir face à une situation inattendue, ajuster ses préparations, analyser sa pratique, en un mot, réagir en professionnelle. La mobilité est présentée comme le lieu de la professionnalisation, le complément des enseignements théoriques.

Grâce à ces choses que j'ai vue là-bas, je me suis rendue compte du système suisse et certaines choses qui sont traitées à la PH Berne. C'est par exemple la différence [pédagogie différenciée] qui a manqué complètement chez l'enseignement de mon maître de stage. En effet, moi j'ai remarqué l'importance de celle-ci en voyant qu'il y avait des élèves qui s'ennuyaient trop et ont donc commencé à faire des bêtises et des élèves qui étaient surmenées et qui ont perdu la motivation d'apprendre. Patricia – travail de réflexion.

Ainsi la théorie s'est-elle concrétisée, au contact d'une situation qui serait par ailleurs improbable en Suisse alémanique.

L *'instrumentalisation de la mobilité : un simple déplacement ?*

« Avoir vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la renégocier et la reméditer » (Morin, 1959, p. 10).

Avoir été au contact de la diversité ne signifie pas systématiquement avoir l'expérience de la diversité.

Si le thème des rencontres humaines est transversal chez tous les informateurs, il peut se manifester de diverses manières et prend chez Peter la forme explicite de l'absence. Contrairement aux deux informatrices précédentes, son objectif déclaré avant le départ était d'atteindre le niveau de compétences linguistiques en français exigé par la PHBern. Il explique avoir choisi le semestre d'échange comme forme de mobilité et la Suisse romande comme destination pour des raisons stratégiques :

J'ai vu que j'aurai pas le temps pour faire le stage de quatre semaines en Francophonie, Sprachaufenthalt. C'est plus facile de rester en Suisse, d'aller tous les week-ends à la maison, pour faire les obligations *Ausserschulische Verpflichtungen* à l'extérieur de l'école et de faire ce semestre d'échange. Peter – entretien.

Son choix peut de prime abord paraître absurde voire voué à l'échec : il cherche consciemment l'immobilité dans la mobilité (rentrer à la maison tous les week-ends et continuer à fréquenter ses connaissances *Ausserschulische*⁶⁴), ou plus exactement il cherche la stabilité dans ce

63. En référence aux « évidences invisibles » de Carroll (1987).

64. Peter est engagé dans des groupes actifs de jeunes protestants et aide régulièrement ses parents, notamment à la vente des produits de la ferme.

qui est par nature instable. Nous avons à faire à un opportunisme déclaré : il choisit de bouger, pour répondre aux exigences institutionnelles, mais sans bouger. Dans son témoignage vidéo, Peter explique qu'il n'arrive pas à nouer de contact sur place avec ses pairs et l'explique par le fait que la ville en question n'est pas une ville universitaire. A l'inverse de Patricia, il souhaite éviter de « rester tout seul dans la chambre le soir », il opte pour une famille d'accueil qui l'héberge du lundi au vendredi et recrée ainsi un contexte quasi familial proche de celui auquel il est habitué (il vit chez ses parents). Peter établit ainsi un continuum, il est en « mobilité » aux yeux de l'institution mais sans y être du point de vue social.

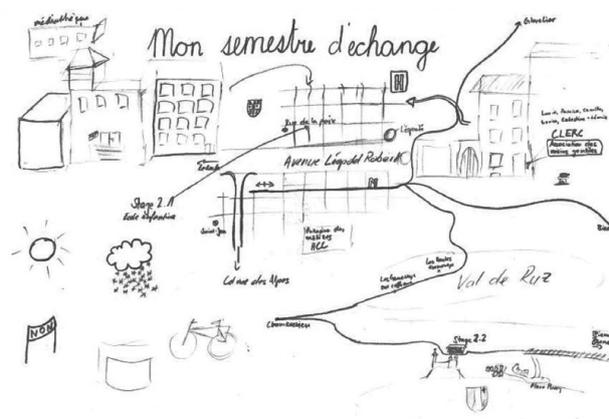


Figure 3 : Carte de langue(s) et de mobilité(s) 2 de Peter

Contrairement aux deux cartes précédentes, et compte tenu de l'absence de contact qui caractérise ses expériences, la carte de Peter met l'institution au centre du semestre d'échange. La mobilité est une expérience avant tout administrative, voire impersonnelle. Nous retrouvons de plus, précisément dans ses récits ce que le dispositif cherchait à éviter, à savoir la reproduction des stéréotypes et même leur renforcement. La formation institutionnelle et les pratiques enseignantes sont narrées selon une logique binaire qui consiste à mettre en opposition systématique les deux systèmes : plans d'études, pratiques enseignantes, etc.

65. Dans les travaux ayant inspiré le dispositif, le terrain était souvent celui d'étudiants de Master en didactique des langues ou FLE en France. Ces outils, même adaptés à notre terrain, ne seraient-ils pas transférables ?

Il y a beaucoup plus de stages que chez nous. À mon avis c'est moins académique que chez nous, c'est une formation pour un métier, et pas une formation académique. Peter – entretien.

Le cas de cet acteur met-il en lumière les dysfonctionnements du dispositif ? Y aurait-il décalage entre les objectifs didactiques annoncés et la réalité des expériences ? Le dispositif serait-il incapable de remédier aux travers ethnocentriques ? Ne serait-il pas en adéquation avec le terrain ou les besoins de ces acteurs⁶⁵ ? Or « il est en fait question d'erreur de conception du monde social » (Lahire, 1998, p.20). Si certains acteurs ne correspondent pas au moule caractéristique de leur groupe et que leurs récits ne plébiscitent pas

explicitement le dispositif, une analyse de leurs récits révèle malgré tout une forme non conscientisée d'adéquation entre objectifs et effets de la RAF.

Certes le forum mis à disposition pendant la mobilité a été boudé⁶⁶ – « on n'a pas besoin de ça » (Peter – entretien) – et les apports du dispositif ne sont pas évidents aux yeux des informateurs – « c'était juste intéressant, mais (...) ça m'aide pas vraiment » (Patricia – entretien). Toutefois, nous avons pu observer dans le cas de Peter des phénomènes de remédiation. Gommant tous les efforts d'apprentissage de la langue et toutes les difficultés liées à la mobilité, la naturalisation de son rapport apaisé au français et sa sérénité face à un enseignement futur du français en fin de formation (alors qu'il se plaignait de son accent, de son insécurité et de ses faibles compétences en phase de préparation) en sont justement la preuve. Bien que non plébiscité, le contact avec des formes de diversité professionnelle impacte favorablement les représentations du français.

De plus, une vision purement utilitariste des expériences n'est pas forcément incompatible avec des objectifs de type professionnel tels que « mettre en place des stratégies pour atteindre un objectif », « travailler aux compétences exigées », etc. Cette approche fonctionnelle des expériences de mobilité a sa légitimité : si l'acteur passe à côté des objectifs fixés par le dispositif, il en tire tout de même un bénéfice à visée professionnelle et répondant de manière cohérente à ses propres objectifs. L'éthique du travail bien fait, le sens du devoir « *Verpflichtungen* » et l'application qu'il met au travail pratique dans ses stages « *alle Lektionen sauber vorbereiten* »⁶⁷ procurent à Peter des satisfactions d'ordre professionnel et donnent raison à ses choix. Le pari de la RAF est réussi : les acteurs s'approprient le dispositif.

Enfin, la RAF a confirmé une corrélation entre sentiment de légitimité professionnelle (en tant qu'enseignant FLE) et sentiment de confiance en soi à l'oral (en tant que locuteur francophone), et ce, quelles que soient les compétences attestées par un certificat de langue. « *The attitude (...) is related to feeling competent and legitimate as a [L2] teacher* » (Robin, 2019). Ce ne sont pas tant les compétences effectives selon les critères du CECR que le sentiment de confiance en soi qui importe. La RAF a pu par ailleurs dévoiler une articulation entre prise de confiance à l'oral et disposition envers le manuel de FLE local prônant une didactique exigeante (et localement très polémique). Plus ils sont confiants en leurs compétences en français (quelles que soient leurs compétences), moins les futurs enseignants présentent de résistance au français (et, dans ce cas précis, de résistance envers le polémique manuel de FLE du canton *Mille feuilles*). Des expériences de mobilités réussies représentent ainsi la base nécessaire pour la suite de la formation didactique, notamment en lien avec le manuel, et comptent comme élément central de la formation.

66. Nous en avons d'ailleurs tiré des leçons : afin que les outils numériques portent leurs fruits, il est nécessaire de donner pendant la mobilité des tâches qui nécessitent que les acteurs (dans des lieux différents) négocient entre eux.

67. « préparer impeccablement toutes mes leçons » (traduction personnelle).

Et la langue ? Un dispositif en perpétuelle autotransformation

68. On ne compte plus les appellations: FLE, FLS, FOU, FOS, etc. Devrions-nous pour notre contexte spécifique de formation avancer celle de FOP (sur objectifs professionnels) ou de FOD (sur objectifs didactiques) ou bien encore de FOE (sur objectifs d'enseignement)? On pourrait multiplier à loisir les trouvailles...

69. Littéralement, compétences linguistiques propres au métier.

70. Une collaboration avec le Bureau des relations internationales de l'université de Berne permet aux étudiants de la PHBern de participer au programme « Mentoring Intercultural Learning Through Study Abroad (MILSA): <http://www.milsa.unibe.ch/>

71. Le semestre d'échange concerne en moyenne 30 étudiants chaque année, contre environ 180 pour le stage romand.

« Les réinvestissements de la mobilité sont pensés au niveau professionnel – quand ils sont pensés – uniquement en termes de compétences en langue mais restent totalement impensés en termes de lieu à investir dans le cadre global de la formation initiale et du travail sur l'habitus professionnel en construction » (Robin, 2018, p. 7).

Les informateurs sont unanimes sur un autre point: c'est dans leur futur enseignement du français en contexte alémanique qu'ils pourront réinvestir au mieux leurs expériences au contact de la diversité, « on peut valoriser les connaissances en français, les connaissances de la langue » (Patricia – entretien). Les objectifs d'ordre socio-anthropologique et professionnel du dispositif ne sont pas en contradiction avec des objectifs linguistiques et la plasticité de la RAF permet justement de faire évoluer le dispositif dans cette direction. Si la DLC se réinvente en permanence, elle (re)pense et affûte ses instruments et modes d'expression, elle devient toujours plus spécifique⁶⁸, le cœur des enjeux n'en reste pas moins la langue.

Ce que les acteurs appellent de leurs vœux c'est un travail plus approfondi sur la préparation linguistique portant sur la communication de classe. Le concept *Berufsspezifische Sprachkompetenzen*⁶⁹ a certes été avancé depuis plus d'une décennie par les institutions de formation suisses alémaniques (et même assorti d'un copieux référentiel de compétences qui n'est pas sans rappeler l'esprit du CECR), il n'existe à ce jour aucune certification ni reconnaissance de celui-ci et ses applications restent aléatoires. En outre, l'institution n'a pas cherché à pérenniser la RAF au-delà des trois années de financement (2016-2019), et la prolongation des travaux se doit d'être créative et d'imaginer d'autres moyens d'expression et de valorisation des expériences⁷⁰. Si la PHBern n'offre pas explicitement de lieu physique ni prédéterminé de réinvestissement de ces expériences, elle offre toutefois des espaces interstitiels et des instruments de pratique réflexive qui peuvent être investis tout en gardant la diversité des pratiques enseignantes en toile de fond.

En 2019, après trois années de RAF, plus de trois quarts des étudiants choisissent de réaliser leur mobilité sous forme de stage pratique dans une école romande⁷¹. Dès lors il convient d'adapter davantage l'encadrement à ces formes d'expériences. Bien que les résultats de la RAF invitent à nuancer le rattachement traditionnel de ces expériences à la formation FLE – et à leur reconnaître un ancrage plutôt dans la formation pratique obligatoire – la préparation (avant) est désormais incluse dans le module FLE de première année et met désormais davantage l'accent sur la communication de classe (vocabulaire de la salle de classe, utilisation des commandes, expressions propres à

l'environnement scolaire, etc.). La rencontre physique (pendant) pour échanger entre pairs à mi-chemin dans les expériences de stage a remplacé le forum.

« C'est d'ailleurs en se situant par rapport à leurs expériences que l'on peut prétendre les transformer en capital professionnel » (Vinatier, 2009, p. 32).

Les observations et réflexions en termes de langue et de posture professionnelle sont documentées (avant-pendant-après) via l'instrument virtuel Switch-Portfolio qui accompagne les étudiants tout au long de leur formation initiale.

Conclusion

« Les dispositifs attendent de l'utilisateur qu'il s'approprie les ressources mises à sa disposition pour construire un projet personnel » (Peeters, Charlier, 1999, p. 21).

La RAF a permis de remettre en question certaines pratiques institutionnelles et notamment le rattachement des expériences de stage en Suisse romande à la formation en FLE, du simple fait de la langue ; ce qui n'est pas sans rappeler le fonctionnement des assignations identitaires. Or, ce qui se joue est tout autre. S'il y a effectivement décalage entre discours institutionnel sur la mobilité et pratiques institutionnelles de la mobilité, les expériences réalisées n'en représentent pas moins, de manière consciente ou non, le lieu de la professionnalisation par excellence. Les progrès linguistiques sont beaucoup moins importants que la prise de confiance en soi en termes de sentiment de légitimité professionnelle. Toutes ces expériences, repensées *a posteriori* contribuent à forger les pratiques réflexives qui vont de pair avec la pratique professionnelle et mériteraient ainsi d'être unanimement reconnues comme contribuant à la professionnalisation des futurs enseignants.

Les quelques pistes présentées ci-avant invitent à poursuivre la réflexion. Comme toujours lorsque l'on vise des éléments processuels, il s'agit de penser globalement une didactique et de mettre en place des moyens transversaux. Dans le cas de cette RAF, il s'avère tout aussi ardu pour les acteurs de mettre des mots sur le développement de leurs compétences professionnelles – la fameuse amnésie des apprentissages – que d'identifier pour le chercheur toute la portée d'une expérience en particulier au sein d'un dispositif plus large. C'est ainsi qu'un « dispositif ambitieux et complexe » (Molinié, 2015, p. 108) donne à lire des réalités qui le sont tout autant, et tant mieux, longue vie à la recherche !

Bibliographie

- AUGER N., MOLINIÉ M., GOÏ C. & GUILLAUMIN C. (2011), « Analyse de dispositifs universitaires FLE/S d'accompagnement au développement de compétences réflexives », dans *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s)*, Berne, Peter Lang, p. 177-194.
- ANQUETIL M. (2012), « La préparation linguistico-culturelle des étudiants Erasmus au départ pour la France: pour un projet d'interdidacticité franco-italienne », *Repères-Dorif: Le français dans le contexte plurilingue des Centres Linguistiques Universitaires italiens*, (en ligne).
- BERNIER-CARBONNEAU J. (2017), *Maine French Heritage Language Program. Un processus de "reconquête" du français dans l'État du Maine ?*, Berne, Peter Lang.
- BEUSCART J.-S. & PEERBAYE A. (2006), « Histoires de dispositifs », *Terrains et travaux* n° 2, p. 3-15.
- BOURDIEU P. (1986), « L'illusion biographique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales ARSS*, p. 62-63.
- CARROLL R. (1987), *Les évidences invisibles*, Paris, Seuil.
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2009), « Peut-on former à la différence ? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité ? », *Les Cahiers de l'APLIUT-Pédagogie et recherche en Interculturel et enseignement des langues spécialisées* n° 28 (en ligne).
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2016), « Don et dette ou les fonctions du contre-don dans la construction des relations sociales », *MediAzioni* n° 20 (en ligne).
- JACKSON J. & OGURO S., (Eds.) (2018), *Intercultural Interventions in Study Abroad*, Oxon, Routledge.
- LAHIRE B. (1998), *L'homme pluriel*, Paris, Armand Colin.
- LAPLANTINE F. (1987), *L'anthropologie*, Paris, Seghers.
- MOLINIÉ M. (2015), *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*, Paris, Riveneuve.
- MONTANDON C. (2002), *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*, Paris, L'Harmattan.
- MORIN E. (1959), *Autocritique*, Paris, Points Essais.
- MORIN E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.
- PAILLÉ P. MUCCHIELLI A., (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- PASQUINI R. (2013), *Quand les récits de pratique enseignante parlent d'apprentissage*, Presses de l'Université de Laval.
- PEETERS H. & CHARLIER P. (1999), « Contributions à une théorie du dispositif », *Hermès* n° 25, p. 15-23.
- PERRENOUD P. (2001), « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience », dans *Former des enseignants professionnels Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 181-207.
- PORCHER L. (1997), « Lever de rideau », dans *Les représentations en didactique des langues et cultures*, Paris, ENS, p. 11-27.
- ROBIN J. (2011), « Quand la multiplicité des questionnements se traduit par la multiplicité des corpus. Séminaire doctoral international INALCO - SOAS: Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde », p. 66-71, (en ligne).
- 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 », *Glottopol* n° 24, p. 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. (2018), « Encadrement de la mobilité dans la formation initiale des médiateurs de langue(s) et culture(s): recensement des pratiques institutionnelles suisses », *Cahiers de l'Acedle* n° 16 (en ligne).
- ROBIN, J. (2019), "On the necessity to focus more on the attitude towards French than on linguistic competence", *Foreign Language Learning and Teaching Research* n° 32, p. 63-73.
- VARRO G. (1995), *Les couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne*, Paris, Armand Colin.
- VASSEUR M.-T. (2008) ; « Récits interactifs autour de la mobilité: partager, comprendre et analyser ensemble une expérience unique et commune », dans *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?*, Paris, L'Harmattan, p. 163-185.
- VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- WINDISCH U. (2007), *Le modèle suisse*, Lausanne, L'Âge d'Homme.
- ZARATE G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

Sitographie

- Site de la raf, consulté le 10/05/19 :
<https://www.phbern.ch/didactique-de-la-mobilite/projet.html>
- Site de milsa, consulté le 10/05/19 :
<http://www.milsa.unibe.ch/>