

---

# Médiation et didactique des langues : quelles conceptualisations pour quelles interventions ?

Encadrement de la mobilité dans la formation initiale des médiateurs de langue(s) et culture(s): recensement des pratiques institutionnelles suisses

Jésabel Robin

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3042>

DOI : 10.4000/rdlc.3042

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

Jésabel Robin, « Médiation et didactique des langues : quelles conceptualisations pour quelles interventions ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | 2018, mis en ligne le 02 juin 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3042> ; DOI : 10.4000/rdlc.3042

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# Médiation et didactique des langues : quelles conceptualisations pour quelles interventions ?

Encadrement de la mobilité dans la formation initiale des médiateurs de langue(s) et culture(s): recensement des pratiques institutionnelles suisses

Jésabel Robin

---

## Du nécessaire encadrement des mobilités académiques

L'analyse des dispositifs mis (ou non) à disposition pour accompagner les séjours de mobilité révélerait souvent des « écarts » entre les politiques linguistiques et les formations effectivement proposées par les dispositifs éducatifs (Allemann-Ghionda, Goumoëns, de Perregaux, 1999)

- 1 Depuis la fin des années 1980, on ne compte plus les recommandations institutionnelles et les discours politiques en faveur des échanges scolaires et universitaires. La mobilité devient omniprésente et l'on en fait l'apologie dans tous les milieux éducatifs. Si les institutions universitaires, qui proposent à leurs étudiants<sup>1</sup> des séjours de mobilité allant du simple stage pratique aux semestres d'échange, parfois consécutifs, s'appuient sur les recommandations du Conseil de l'Europe, rares sont cependant celles qui semblent prendre le temps de penser cette mobilité en termes éducatifs et d'élaborer des objectifs spécifiques en fonction de leurs objectifs de formation.

On peut s'interroger sur la capacité de l'institution d'admettre que l'expérience d'un déplacement géographique implique beaucoup plus que la simple mobilité spatiale et que le vécu intense de l'altérité ne peut pas et ne doit pas être considéré comme une parenthèse dans un parcours professionnel. (Perrefort, 2013 : 165)

- 2 Il semble en effet commun de croire que le fait de se déplacer permet automatiquement de doter les acteurs de toutes sortes de compétences : linguistiques, personnelles, interculturelles, etc. Or, il est depuis longtemps établi que le contact avec l'altérité ne

signifie pas forcément le développement des compétences interculturelles ; la mobilité étudiante pouvant servir au contraire à renforcer les stéréotypes plus ou moins valorisants sur la langue et ses locuteurs. Trop souvent, les institutions oublient d'encadrer les mobilités et force est de constater que les objectifs déclarés de la mobilité sont souvent empreints de naïveté et d'« interculturellement correct », (Ogay, 2000 : 234). Soulet (2008 : 163) ironise « Bougez. Bougez... il en restera bien quelque chose » ; Lepez (2004 : 129) parle de la « solitude de l'étudiant » qui, en l'absence d'accompagnement ou de préparation, se bricole une « expérimentation sauvage ». Varro (2000 : 5) évoque la « connaissance sans reconnaissance » (2003) ; Zarate dénonce le « non-lieu scolaire » ; Papatsiba (2003 : 4) parle de mobilité étudiante « politiquement correcte » mais pédagogiquement « inhabitée » ; enfin Abdallah-Preteille (2008) fustige la « Mobilité sans conscience ».

- 3 Les travaux de didactique des langue(s) et des culture(s) (DLC) sont unanimes : c'est avant le départ et « dans l'établissement d'origine » (Anquetil, 2012) que l'encadrement doit commencer. Certains proposent un travail en deux étapes avec une préparation et une réflexion, d'autres proposent en plus d'accompagner le séjour. La réflexion post-mobilité « dont l'objectif est de faire conscientiser les compétences acquises et les transformations vécues pendant ce séjour d'immersion » (Gohard-Radenkovic, 2009 : 145) semble dans tous les cas déterminante pour faire fructifier le séjour. Ce processus réflexif constitue d'ailleurs le réinvestissement qui permet le travail sur l'habitus plébiscité dans la formation (Vasseur, 2008 : 183) et les approches autobiographiques s'y prêtent particulièrement. Rien ne semble d'ailleurs plus logique dans le cadre d'une formation académique que de mettre en place ce genre de « démarche réflexive caractéristique de l'enseignement supérieur » (Anquetil, 2008 : 234). Si chaque institution doit faire des choix et adapter son dispositif à ses objectifs et à ses moyens, des propositions concrètes et transférables sont pourtant depuis longtemps posées en DLC (Murphy-Lejeune, 2003 : 202) mais l'on sait que les dispositifs ont un coût et nécessitent de mettre à disposition des moyens humains et financiers. Alors, qui fait quoi en la matière ?

## La formation initiale des enseignants de langue(s) du primaire en Suisse

### Les Hautes Écoles Pédagogiques

- 4 La Suisse a beau être officiellement plurilingue, c'est une « mosaïque linguistique » (Windisch, 2007 : 13) extrêmement complexe. Mis à part les rares communes officiellement bilingues, son fonctionnement a plus trait à la juxtaposition de communes à fonctionnement monolingue qu'à un véritable fonctionnement plurilingue. Entre langues officielles et langues nationales, plurilinguisme constitutionnel et principe de territorialité, le statut accordé aux langues induit des rapports de force qui se traduisent par des relations ambiguës, voire conflictuelles, entre les différentes communautés linguistiques<sup>2</sup>. Les contextes de formation ne sont pas les mêmes d'un canton à l'autre, les programmes scolaires ne sont pas systématiquement les mêmes non plus (même au sein d'une même région linguistique), les langues étrangères enseignées sont différentes (y compris au sein d'une même région linguistique), l'âge au début de la scolarité obligatoire n'est pas le même partout, les formations initiales des enseignants diffèrent d'un canton à l'autre : en Suisse, presque tout est réglé au niveau cantonal.

- 5 Dans la plupart des 26 cantons suisses, la formation initiale des enseignants de la scolarité obligatoire (niveaux primaire et secondaire 1) est assurée par les Hautes Écoles Pédagogiques (dorénavant HEP), ou *Pädagogische Hochschule* (PH) en allemand. Il existe également ci et là des écoles privées ou semi-privées qui forment tout aussi légitimement les enseignants du niveau primaire. Il y a au maximum une HEP par canton. Certains cantons possèdent leur propre HEP, comme par exemple le canton de Vaud (HEP Vaud à Lausanne), d'autres se regroupent pour fonder une HEP intercantonale commune, comme par exemple les trois cantons germanophones de Bâle ville, Bâle campagne et Soleure qui ont en partage la PH FHNW *Nord West Schweiz* (littéralement la HEP du nord-ouest de la Suisse). Le canton bilingue de Fribourg propose au sein de sa HEP au choix : une formation initiale en allemand, une autre en français ou bien une formation bilingue. Le canton bilingue du Valais a choisi deux villes différentes pour y implanter les deux sites de la même HEP : un site germanophone côté alémanique à Brigue et un site francophone côté romand à Saint-Maurice. Le canton bilingue de Berne est partagé d'un côté entre sa HEP germanophone de Berne (PHBern) et la HEP francophone commune aux trois cantons francophones de Berne, Jura et Neuchâtel, (HEP BEJUNE) se situant elle-même sur trois sites différents.
- 6 Par ailleurs, certaines HEP dispensent les formations initiales d'enseignants du primaire, du secondaire 1 (équivalent du collège en France) et également celles du secondaire 2 (équivalent du lycée en France) comme c'est le cas à la PHBern. D'autres HEP ne dispensent que les formations initiales d'enseignant du primaire et secondaire 1, laissant aux universités le soin de former les enseignants du secondaire 2, d'autres encore ne dispensent que la formation initiale des enseignants du primaire, laissant aux universités le soin de former les enseignants des niveaux secondaires 1 et 2. Enfin, le canton de Genève n'a pas opté pour une formation des enseignants par le biais d'une HEP mais forme ses enseignants à l'université au département des sciences de l'éducation. On le voit, chaque institution suisse de formation initiale des enseignants scolaires représente un contexte unique.

### Des médiateurs de langue(s) et culture(s) malgré eux

- 7 Le Conseil de l'Europe commandite en 1997 des travaux de recherche en didactique des langues et des cultures qui permettront de mettre au jour le concept de « médiateur interculturel » (Byram, Zarate, Neuner, 1997 : 60), aujourd'hui devenu incontournable. Que ce soit au niveau de la recherche ou de la formation initiale et/ou continue, on considère les enseignants (et donc les étudiants en formation initiale en passe de le devenir) de langues et cultures comme des (futurs) médiateurs.

Les professeurs de langue étrangère qui ont pour mission la tâche complexe de servir de guides à travers les pluralités linguistiques, culturelles, sociales et autres. C'est là qu'émergent dans toute leur puissance les termes médiation et médiateur. (...) La médiation culturelle peut se définir comme la capacité à lier différentes cultures ensemble, c'est-à-dire à établir un pont entre les cultures et à faire prendre conscience des différences (Babamova, 2004 : 95-99)

- 8 Toutes les recherches semblent mettre en avant l'importance dans la formation initiale des enseignants de langues, d'une sensibilisation à la problématique de l'interculturel, et d'un travail autour des représentations sociales. Ce but déclaré de l'ouverture aux langues et cultures étrangères, rejoint les réflexions engagées sur la formation des enseignants pour laquelle les chercheurs proposent également un travail autour des représentations

(Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, Penz, 2003). C'est exactement ce que sont censées couvrir les formations initiales des enseignants du primaire (qui sont également forcément des enseignants de langues) en HEP suisses.

Par une activité de comparaison entre deux cultures ou de description, l'enseignant est amené à se définir comme un tiers médiateur. Il s'emploie à identifier les écueils d'une comparaison spontanée et met en œuvre un processus qui (...) permet de mettre en mots la complexité et de construire une relation dialogique et réflexive sur la réalité étrangère décrite. (Zarate, Gohard-Radenkovic, 2004 : 6)

- 9 La formation des enseignants du primaire étant le seul dénominateur commun de toutes les HEP suisses, nous allons nous concentrer sur ce niveau. Généralistes, les enseignants du primaire sont formés à enseigner toutes les matières scolaires obligatoires. La première langue « étrangère »<sup>3</sup> étant obligatoire à hauteur de 3 leçons par semaine au minimum et ce dès la 3<sup>e</sup> année d'école primaire (il s'agit donc d'une discipline importante et bien dotée), et la seconde langue étrangère<sup>4</sup> dès la 5<sup>e</sup> année d'école primaire, les enseignants du primaire suisses sont *de facto* des médiateurs de langue(s) et culture(s) étrangère(s). Les formations initiales au métier d'enseignant du primaire comportent ainsi toujours en Suisse une composante obligatoire (et éliminatoire) dans une langue étrangère au minimum, parfois dans deux langues étrangères. La formation initiale prépare ainsi au double métier d'enseignant du primaire et d'enseignant de langue(s) et culture(s) et au sein de cette formation, aucune place particulière n'est accordée au métier spécifique d'enseignant de langues. À la PHBern par exemple, l'intégralité de la formation initiale au métier d'enseignant de FLE tient ainsi en 5 ECTS (au même titre que les autres disciplines). Il s'agit d'une composante obligatoire mais largement sous-dotée en vue des enjeux qu'elle recouvre. Les enseignants du primaire ne se considèrent d'ailleurs pas eux-mêmes comme des enseignants de langue(s) et culture(s), il est pourtant indéniable qu'ils le sont. En Suisse l'un n'allant pas sans l'autre, cela fait partie de ces « évidences » (Carroll, 1987) qui ne sont jamais remises en questions : il est évident pour tous que les enseignants du primaire enseignent des langues étrangères ; il est également évident que les enseignants du primaire alémaniques sont des enseignants de FLE (et/ou d'anglais).
- 10 Les formations tertiaires en DLC dispensées par les HEP ont leurs propres enjeux et ne sont en aucun cas comparables aux formations tertiaires FLE/FLS que l'on trouve par exemple au sein des universités françaises. Les étudiants en formation de DLC options FLE/FLS en France se destinent rarement à l'enseignement scolaire obligatoire, ou bien alors en complément d'une autre formation initiale d'enseignant primaire ou secondaire, ou bien encore n'interviennent dans ce contexte qu'à titre de spécialistes de FLE/FLS. Ils sont dans tous les cas plus ou moins volontaires et ont choisi leur formation FLE/FLS. En revanche, souhaitant devenir « simple » enseignant du primaire, les étudiants des HEP ne présentent pas tous, loin s'en faut, la particularité d'aimer les langues. On est ainsi bien loin, dans le cas du FLE pratiqué au sein des HEP alémaniques par exemple (ou de l'allemand au sein des HEP romandes), des futurs enseignants FLE/FLS qui désirent « transmettre leur passion linguistique et culturelle » (Gohard-Radenkovic, 2008 : 247). Au contraire, lorsque l'on a à faire à de futurs médiateurs de langues et cultures « malgré eux » et qui expriment bien volontiers une « aversion linguistique et culturelle » pour les langues et cultures cibles (Robin, 2015) ou des formes de forte insécurité linguistique pour ces langues, on est en droit de se demander comment ils transmettent ces langues et cultures, et si les formations sensées les y préparer ne mériteraient pas une autre appellation.

- 11 Selon les standards qui ont cours partout ailleurs qu'en Suisse, les futurs enseignants du primaire suisses reçoivent donc une « double formation » les préparant au « double métier » d'enseignant du primaire et d'enseignant de langue. En contexte alémanique où le français est enseigné en tant que langue étrangère, la langue a pourtant ceci de spécifique qu'en comparaison d'autres disciplines, elle est à la fois le contenu de la discipline (la matière à enseigner) et le contenant (le vecteur par lequel on enseigne). Les enjeux de l'enseignement-apprentissage des langues ne sont pas les mêmes selon le rôle et les valeurs que se fixe l'école et d'autant plus en Suisse, où les langues sont précisément au cœur des questions de cohésion nationale. Le terrain suisse des HEP présente ainsi la particularité de combiner formation des enseignants du primaire et formation des médiateurs de langues et cultures. Si les travaux de recherche portant sur la formation des enseignants du primaire, comme ceux portant sur la formation des futurs enseignants de langues et cultures étrangères, sont très nombreux, rares sont ceux qui combinent ces deux aspects.
- 12 Les formations initiales au métier d'enseignant du primaire suisses ont pour autre point commun d'exiger une forme de séjour ou d'expérience de mobilité allant de quelques semaines à plusieurs mois dans une région ou un pays de la langue étrangère cible. Toutes les HEP disposent d'ailleurs d'un bureau des relations internationales et proposent à leurs étudiants en formation initiale la possibilité, pour répondre à cette exigence de mobilité, de participer à un semestre d'échange académique<sup>5</sup>. Ce sont dès lors les articulations entre formation (et le travail sur les représentations qu'elle implique) et expériences de mobilité (et notamment le contact avec l'altérité) sur lesquelles nous allons nous pencher.

## Pratiques institutionnelles suisses de la mobilité: entre écarts et contradictions

- 13 Dans le cadre d'une recherche-action-formation (RAF) sur 3 ans (2016-2019) intitulée « Didactique de la mobilité »<sup>6</sup> et financée par la PHBern, nous avons recensé auprès des différentes HEP suisses les pratiques institutionnelles d'encadrement des semestres d'échange académique (dorénavant SE). Par « pratiques », nous entendons une définition commune et souple de réalité du terrain, mais n'écartant pas - bien au contraire - les processus complexes qui ont cours sur ce terrain, que ce soit sous forme de dynamiques, de stratégies, de discours d'arrangements ou autres « bricolages » (au sens sociologique).
- 14 Plus de deux tiers des HEP suisses<sup>7</sup> ont accepté de participer à notre « recensement des pratiques » à l'automne 2016 en remplissant deux tableaux et en répondant le cas échéant à nos questions complémentaires. C'est le premier tableau qui nous intéresse ici puisqu'il porte précisément sur les SE (l'autre se concentrait sur les éventuels stages pratiques proposés aux étudiants dans les écoles primaires d'une autre région linguistique suisse). Notre recensement portait le titre « L'intégration de la mobilité dans la formation initiale des enseignants : recenser les pratiques des institutions suisses ». Les questions posées étaient les suivantes :

Figure 1: Présentation des questions

<p><b>1. Avant</b></p> <p>1.1 Il existe la possibilité d'effectuer un ou plusieurs semestre(s) de la formation en échange académique (oui, non, restrictions)</p> <p>1.2 L'institution propose une préparation linguistique ciblée pour ce type de mobilité (si oui : préciser la durée et les contenus)</p> <p>1.3 L'institution propose un programme de sensibilisation à l'interculturel et aux pratiques institutionnelles en vue de ce type de mobilité (si oui : préciser la durée et les contenus)</p> <p><b>2. Pendant</b></p> <p>L'institution propose une forme d'accompagnement pendant ce type de mobilité (si oui : préciser la nature)</p> <p><b>3. Après</b></p> <p>3.1 L'institution propose des formes d'échanges sur les expériences vécues pendant ce type de mobilité (si oui : préciser la nature)</p> <p>3.2 En plus de la reconnaissance ECTS, l'institution valorise et fait intervenir à l'interne dans la formation/les cours les expériences vécues pendant ce type de mobilité (si oui : préciser comment)</p>
--

- 15 A tous les niveaux de l'encadrement potentiel de la mobilité, ce qui caractérise les pratiques institutionnelles d'encadrement mises en œuvre par les diverses HEP suisses, ce sont les écarts : les modalités concrètes sont extrêmement divergentes d'une institution à l'autre.
- 16 Si toutes proposent des SE, certaines soumettent la participation à des critères : niveau de compétence en langue cible, absence de participation antérieure à un SE, etc. Ainsi l'évaluation du niveau de langue selon les critères standardisés du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) conditionne dans certaines HEP l'accès à la mobilité des futurs médiateurs. Cela signifie que chaque HEP est libre d'opérer une sélection – ou non – et sur la base de critères de son choix parmi les candidats à la mobilité, obéissant ainsi par exemple soit aux attentes de leurs partenaires (qui leur demanderaient par exemple de sélectionner les candidats), soit à des exigences institutionnelles parce que le nombre de places est limité (comme c'est le cas du critère qui restreint à une unique participation). D'autres HEP en revanche autorisent le prolongement du SE à une année complète ainsi que le renouvellement de la candidature pour une autre destination.
- 17 En ce qui concerne la préparation à la mobilité, les écarts sont béants. Certaines institutions ne proposent absolument rien. D'autres se contentent de recommandations (formulées le plus souvent autour des compétences en langues selon le modèle CECR et donc non ciblées sur le type de mobilité en question). Certaines institutions déclarent que la préparation au SE est intégrée dans les différents modules la formation initiale classique. D'autres encore proposent aux candidats au SE des modules optionnels de préparation.
- 18 L'accompagnement du SE est quasi inexistant au sein des HEP, hormis le contact avec le bureau des relations internationales de l'institution d'origine et/ou de l'institution partenaire en cas d'urgence.

- 19 Enfin, les pratiques concernant les réinvestissements du SE dans la formation initiale des médiateurs de langue(s) et culture(s) sont elles aussi très variables, allant de l'absence totale (hormis en termes de crédits ECTS<sup>8</sup>), aux modules optionnels d'échange (posters, témoignages, groupes d'échanges, etc.), en passant par l'intégration du SE dans la formation initiale classique, ou la mise en contact d'étudiants de retour avec les candidats au départ ; ce qui relève à la fois du réinvestissement post-mobilité et de la préparation à la mobilité. La plupart des institutions déclarent que les témoignages d'expériences SE sont les bienvenues dans les cours de formation initiale mais restent à l'initiative de chacun. Ce n'est donc pas l'institution qui propose un lieu systématique de réinvestissement. De plus, aucune de ces pratiques ne cible précisément le futur double métier d'enseignant du primaire et de médiateur ni ne cherche à réinvestir professionnellement les expériences autrement que pour les bénéficiaires langagiers. Une fois encore, 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.
- 20 Les divers entretiens semi-directifs effectués auprès d'anciens étudiants d'HEP en retour de SE<sup>9</sup> nous ont par ailleurs montré les contradictions entre *discours* de l'institution sur la mobilité (favorables à l'internationalisation et aux partenariats entre institutions) et *pratiques* de l'institution de la mobilité. En effet, il y a un décalage entre le vécu au niveau microsocial et les déclarations institutionnelles. Au retour de SE, la mobilité est perçue par l'institution comme un déficit : les étudiants en SE n'ont en effet pas participé à certains modules de la formation classique et doivent continuer dans un cursus souvent bâti de manière très cohérente et dans lequel, notamment, chaque cours est basé sur le précédent. Ainsi, non seulement les apports du SE ne sont pas forcément valorisés, mais de plus les étudiants se sentent pénalisés par rapport à leurs camarades de la formation classique. Il s'agit là d'une double contradiction puisque, contrairement au contexte institutionnel, sur le marché du travail les expériences de SE se trouvent favorisées par les employeurs. Bien loin des politiques de développement à l'international affichées souvent fièrement par les institutions, la mobilité est ainsi le plus souvent reléguée aux espaces marginalisés (modules optionnels hors curriculum obligatoire et hors ECTS), non investie au niveau professionnel.
- 21 Pour synthétiser les résultats du recensement factuel des pratiques d'encadrement de la mobilité au sein des instituts de formation initiale des médiateurs de langue(s) et culture (s) en Suisse, nous noterons ainsi les importantes différences entre les institutions, certaines proposant des dispositifs, d'autres pas, mais aucune à première vue semblant répondre aux recommandations effectuées par les divers travaux de recherche en DLC portant sur la mobilité.

## Conclusion

### Perspective exploratoire à la PHBern

En développant leur capacité à percevoir des codes culturels, les étudiants développent leur compétence de futurs médiateurs. C'est la précision et la pertinence des observations, leur organisation en un ensemble cohérent, qui permettent de juger des acquis de chaque étudiant. (Berger, 2004 : 116)



- 22 La double formation au double métier nécessite de mettre en place dans les formations initiales HEP des outils transversaux. Face à la nécessité d'articuler les enjeux d'une formation qui est à la fois professionnelle et académique avec ceux, linguistiques et culturels des expériences professionnelles de mobilité en région francophone, la formation en langue(s) a récemment fait peau neuve à la PHBern. Jusqu'à présent plutôt « mauvais élève » en matière d'encadrement des expériences de mobilité et en particulier des SE, elle se dote en 2016 du dispositif pilote « Didactique de la mobilité » s'appuyant sur les approches socio-anthropologiques et articulant contexte sociopolitique de formation, doubles besoins des futurs médiateurs de langue(s) et culture(s) et de futurs enseignants du primaire en formation initiale, pratiques réflexives et travail sur les représentations sociales.

Il s'agit d'accompagner les étudiants 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, Molinié, Goï, Guillaumin, 2011 : 180).

- 23 Le dispositif invite à la décentration et à développer un « regard anthropologique » (Berger, 2004) dans le cadre de la formation DLC. En partenariat avec le bureau des Relations Internationales, ce dispositif, qui se veut systémique et systématique, se présente en trois parties : préparation avant le départ en semestre d'échange académique (20 heures de cours en présentiel), accompagnement virtuel par le biais d'un blog pendant le semestre d'échange et réinvestissement des expériences au service de la formation initiale au retour du semestre d'échange (4h de cours et rédaction d'un rapport). Il s'agit donc de considérer la mobilité comme un lieu professionnalisant, partie intégrante du processus de formation initiale et de déclencher des dynamiques de remise en question des représentations en circulation, c'est-à-dire de contribuer aux processus de professionnalisation des futurs médiateurs.
- 24 Si la mobilité est dorénavant didactisée dans le contexte précis du SE en formation initiale PHBern, nous ne sommes toutefois pas à l'abri d'entendre ou de lire encore dans les discours des enseignants en formation des déclarations culturalistes ou de voir des représentations négatives du français et de ses locuteurs, sinon se renforcer, en tout cas persister. À première vue, les réflexions post-SE se cantonnent souvent au mode binaire de la comparaison « eux versus nous » sur l'habituel paradigme du proche et du lointain. Nous savons certes que les représentations sociales reflètent l'appartenance à un groupe social et nous donnent à voir autant le contexte sociétal des rapports entre communautés linguistiques suisses que des intériorités (Zarate, 1993). Tout de même, elles prouvent que les anciennes dynamiques sont difficiles à enrayer et invitent à l'humilité : la force des représentations sociales limite forcément l'impact de tout dispositif.
- 25 Par ailleurs, si elles seules permettent de respecter la complexité du terrain, les pratiques réflexives mises en avant dans le dispositif, une fois institutionnalisées, présentent des limites:
- La mise en scène de mea culpa orchestrés, de retours pseudos réflexifs où les étudiants sacrifient à une contrition et à une auto-évaluation superficielles, voire factices, peut devenir une stratégie efficace pour contourner l'injonction à la réflexivité et tenter d'obtenir une « bonne » évaluation de la part des enseignants. (Goï, Huver, 2011 : 203)
- 26 Les potentiels apports de ce nouveau dispositif d'encadrement des expériences de mobilité doivent encore être évalués en co-construction avec des acteurs, sélectionnés

puis suivis de manière longitudinale pendant plusieurs semestres de formation au moyen d'entretiens compréhensifs, de carte(s) de langues et de mobilités, de leurs travaux de réflexion, etc. Rappelons qu'être à même de remettre en question des habitudes professionnelles ancrées « nécessite des compétences de réflexivité qui ne sont pas innées mais qui se développent » (*Ibid*). Quel autre lieu de formation que la mobilité se prêterait en effet davantage aux processus de professionnalisation de futurs médiateurs ? Il s'agit donc, dans ce contexte des formations initiales des médiateurs de langue(s) et culture(s) étrangère(s) suisses d'éduquer à la mobilité, c'est-à-dire d'outiller les enseignants de pratiques réflexives leur permettant de transcender leurs expériences. Enfin, et comme le soulignent bien la recherche (Clerc, Richerme-Manchet, 2016), l'un des problèmes majeurs des RAF, auquel celle-ci n'échappe pas, est d'assurer sa légitimité et sa pérennité au niveau institutionnel au-delà des trois années du financement de projet...

---

## BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Preteuille, M. (2008). « Mobilité sans conscience...! ». In Dervin, F. & Byram, M. *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan?* Paris : Logiques sociales/ L'Harmattan.

Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. & de Perregaux, C. (1999). *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle: entre ouvertures et résistances*. Berne : Programme national de recherche 33, Rapport de valorisation.

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*.

Anquetil, M. (2008). « Apprendre à être étranger: des parcours de formation interculturelle pour les étudiants de mobilité ». In Dervin, F. & Byram, M. *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan?* Paris : Logiques sociales/ L'Harmattan.

Auger, N., Molinié, M., Goï, C. & Guillaumin, C. (2011). « Analyse de dispositifs universitaires FLE/ S d'accompagnement au développement de compétences réflexives ». In Bretegnier, A. *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s)*. Berne : Transversales/ Peter Lang.

Babamova, E. (2004). « Comment les enseignants de langue voient leur rôle de médiateur dans une situation géopolitique complexe ». In Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. *Les cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier.

Berger, C. (2004). « Le travail critique du regard anthropologique, partie prenante du processus d'évaluation ». In Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. *Les cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier.

Byram, M., Zarate, G., Neuner, G., (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Conseil de l'Europe.

Carroll, R. (1987). *Les évidences invisibles*. Paris : Éditions du Seuil.

- 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 Blanchet, P. *Politiques linguistiques et enseignement-apprentissage du français: quelles perspectives pour la pluralité linguistique?* Louvain.
- Gohard-Radenkovic, A. (2009). « L'approche autobiographique dans la formation de futurs médiateurs linguistiques et culturels en situation de mobilité : de déplacements géographiques vers des déplacements identitaires ». In Gohard-Radenkovic, A. & Rachedi, L. *Récits de vie, récits de langue et mobilités : Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité.* Paris : Espaces interculturels/ L'Harmattan.
- Gohard-Radenkovic, A. (2008). «Un curriculum transdisciplinaire : ses effets sur les futurs enseignants de langue en situation de mobilité». In Alao, G. Argaud, E., Derivry-Plard, M., & Leclercq, H., *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme.* Berne : Transversales/ Peter Lang.
- Goï, C. & Huver, E. (2011). « La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire: une nécessité professionnelle ou une injonction (de) dans l'air du temps? » In Bretegnier, A. *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s).* Berne : Transversales/ Peter Lang.
- Lepez, B. (2004). « Mobilité étudiante en contexte français: analyse des stratégies d'adaptation d'étudiants internationaux ». In Murphy-Lejeune, E. *Nouvelles mobilités, nouveaux voyageurs, Interculturel / Francophonies.* Lecce : Alliance française.
- Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger.* Paris : Essais / Didier.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelle. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique.* Berne : Transversales/ Peter Lang.
- Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens "Erasmus" et l'aventure de l'altérité.* Berne : Transversales/ Peter Lang.
- Perrefort, M. (2013). *L'échange franco-allemand des enseignants du premier degré. Paroles partagées.* Paris : Téraèdre.
- 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 : Transversales/ Peter Lang.
- Robin, J. (2014). « Un semestre Erasmus dans la formation des enseignants du primaire à Berne : étude comparée de deux parcours de (im)mobilités ». In *Journal of International Mobility.* Berne : Peter Lang.
- Soulet, M.H. (2008). « Chapitre 3 / Chapter 3. Contrepoint ». In Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme.* Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Varro, G. (2003). « Connaissance sans reconnaissance n'est que ruine de l'âme ». In Papatsiba, V. *Des étudiants européens. "Erasmus" et l'aventure de l'altérité.* Berne, Transversales/ Peter Lang.
- Vasseur, M.-T. (2008). « Récits interactifs autour de la mobilité: partager, comprendre et analyser ensemble une expérience unique et commune ». In Dervin, F., Byram, M. *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan?* Paris : Logiques sociales/ L'Harmattan.
- Windisch, U. (2007). *Le modèle suisse.* Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Zarate, G. (2000). "Mobilité internationale et formation. Dimensions culturelles et enjeux professionnels". *Recherche et Formation, Volume 33.*

Zarate, G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Zarate, G., & Gohard-Radenkovic, A. (2004). « L'identité cartographiée : de la grille à la carte ». In Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier.

### Site internet

Projet « Didactique de la mobilité » de la PHBern.:

<https://www.phbern.ch/didactique-de-la-mobilite-et-dispositif-daccompagnement-des-experiences-francophones-de-formation/projekt.html>

(consulté en janvier 2018)

### NOTES

1. Afin de faciliter la lecture, le genre masculin désigne à titre épïcène aussi bien les femmes que les hommes.
2. Le terme de communauté linguistique est issu de la Constitution de 1999 qui le définit comme : « population ou groupe d'individus partageant de fait la même langue ».
3. Littéralement désignée comme *Fremdsprache* ou « langue étrangère » dans les curricula respectifs, même lorsqu'il s'agit d'une langue nationale. C'est le cas du français langue étrangère (FLE) en Suisse alémanique donc.
4. *Idem* note précédente
5. Il s'agit d'une possibilité. Sur le mode « Erasmus », bien que la Suisse ne fasse plus partie de ce programme depuis les votations populaires de février 2014. Les semestres d'échange académique peuvent avoir lieu aussi bien à l'intra-national, (autre région linguistique suisse) qu'à l'international.
6. Site officiel de la RAF : <https://www.phbern.ch/didactique-de-la-mobilite-et-dispositif-daccompagnement-des-experiences-francophones-de-formation/projekt.html> consulté le 08.01.18).
7. Soit 11 HEP sur les 15 au total. Les 4 institutions restantes n'ont jamais répondu à notre demande, malgré de nombreuses relances. Pour information, il s'agit d'institutions de très petite taille ou de taille moyenne si l'on prend comme critère le nombre d'étudiants inscrits en formation initiale. Elles se situent toutes en Suisse alémanique.
8. European Credits Transfer System. 1 ECTS correspond à environ 30 heures de travail.
9. Voir (Robin, 2014) pour plus de précisions méthodologiques.

### RÉSUMÉS

Il semble admis que pour porter leurs fruits au sein de la formation initiale des médiateurs de langue(s) et culture(s), les semestres d'échange académique se doivent d'être encadrés. Cet

article propose un tour d'horizon des différentes pratiques institutionnelles d'encadrement de la mobilité, recensées auprès des Hautes Écoles Pédagogiques suisses, c'est-à-dire les instituts universitaires de formation initiale des enseignants du primaire.

Everybody seems to agree that the experiences as an exchanged student need to be supervised to benefit best the training of pre-service language teachers and mediators but who does what in this field? This article reviews the practices - in terms of institutional learning environment offered to supervise mobility - of the different primary-school teacher-training programs in Switzerland.

## INDEX

**Mots-clés** : dispositif de formation initiale, interventions didactiques, expériences de mobilité, pratiques institutionnelles, médiateur de langue(s) et culture(s)

**Keywords** : pre-service teachers-training program, linguistic and cultural mediator, mobility, institutional practices, didactical intervention

## AUTEUR

### JÉSABEL ROBIN

Pädagogische Hochschule Bern (Suisse)

Jésabel Robin enseigne le français aux enseignants du primaire en formation initiale à la *Pädagogische Hochschule Bern* depuis 2007. Ses recherches en didactique des langues et des cultures adoptent une perspective socio-anthropologique. Articulant contexte de formation, expériences de mobilité et rapports entre Alémaniques et Francophones, ses travaux portent sur les représentations de l'autre, les dispositifs de formation ou les dynamiques entre acteurs et institutions.

jesabel.robin[at]phbern.ch