
La construction institutionnalisée de l'altérité en mobilité professionnelle : une réification bien pratique ?

JÉSABEL ROBIN

<https://doi.org/10.4000/glottopol.4100>

Résumés

Français English Deutsch

Les expériences de mobilité sont complexes. Il en sera question à travers le cas d'étudiantes alémaniques en formation initiale qui, se destinant au métier d'enseignante du primaire à Bern et effectuant un stage pratique dans un autre espace linguistique suisse, se voient simultanément exposées à différents types de mobilité : géographique, linguistique, culturelle, professionnelle, etc. Pourtant, avoir été au contact de la diversité ne signifie pas avoir l'expérience de la diversité et le contact avec une « altérité » n'implique pas davantage le développement automatique de compétences interculturelles linguistiques ou réflexives. Doter les étudiantes d'outils leur permettant de transcender leurs expériences de mobilité en vue d'un réinvestissement dans leur formation et trajectoire professionnelle est un enjeu de taille. Comment s'articulent, entre autres et dans le cadre précis de cette formation, altérité linguistique et altérité professionnelle ? Les besoins spécifiques d'une formation légitiment-ils la mise en altérité des pratiques scolaires d'espaces supposément « autres » ? L'*altera lingua*, entendue ici comme la construction sociale de l'altérité en situation de mobilité, serait-elle finalement une réification bien commode pour consolider et développer la formation ?

Mobility experiences are complex. This will be explored through the case of German-speaking students in teacher training who, in order to become primary school teachers in Bern, take an internship in another language-speaking area in Switzerland. They thus find themselves simultaneously exposed to different types of mobility: geographical, linguistic, cultural, professional, etc. However, to have been in contact with some diversity is not the same as to have the experience of diversity, nor does such an experience imply an automatic development of intercultural or linguistic competences. Developing the necessary reflexive tools with the students is a major challenge. How are linguistic and professional otherness intertwined in this context? Do the specific needs of a teacher training program legitimize the approach of school practices as supposedly "other" just because they are situated in another geographical area? Is *altera lingua*, understood here as the social construction of otherness in a situation of mobility, ultimately a convenient reification to meet the needs of the program?



Mobilitätserfahrungen sind komplex. Dies wird anhand des Falls von deutschsprachigen Studierenden in der Grundausbildung erörtert, die in Bern die Ausbildung zur Primarlehrperson machen und ein Praktikum in einer andere Sprachregion der Schweiz absolvieren. Die Studierenden sind gleichzeitig verschiedenen Arten von Mobilität ausgesetzt: geografischer, sprachlicher, kultureller, beruflicher usw. Doch wer mit Vielfalt in Kontakt gekommen ist, hat noch lange keine Erfahrung damit und der Kontakt mit einer "Andersartigkeit" bedeutet auch nicht automatisch die Entwicklung von sprachlichen oder reflexiven interkulturellen Kompetenzen. Die Ausstattung der Studierenden mit Instrumenten, die es ihnen ermöglichen, ihre Mobilitätserfahrungen zu reflektieren, um diese in ihrer Ausbildung und ihren beruflichen Werdegang zu reinvestieren, ist eine grosse Herausforderung. Legitimieren die spezifischen Bedürfnisse einer Ausbildung die Diversität der schulischen Praktiken in vermeintlich "anderen" Räumen? Ist die *altera lingua*, die hier als soziale Konstruktion der Andersartigkeit in einer Mobilitätssituation verstanden wird, letztlich eine ganz praktische Verdinglichung, um die Ausbildung zu festigen und zu entwickeln?

Entrées d'index

Mots-clés : expériences de mobilité, formation de formatrices, mise en altérité, professionnalisation

Keywords: Mobility, teacher training program, concept of otherness, professionalization

Schlagwortindex: Mobilitätserfahrungen, Grundausbildung, Konstruktion der Andersartigkeit, Professionalisierung

Texte intégral

Avoir vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la régénérer et la re-méditer. Si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau commencement
(Morin, 1959 : 10)

Introduction

- 1 Les expériences de mobilité sont complexes. Les étudiantes¹ alémaniques en formation initiale au métier d'enseignante du primaire à la *Pädagogische Hochschule Bern* (PHBern) effectuant un stage pratique dans un autre espace linguistique suisse sont simultanément exposées à différents types de mobilité : géographique, linguistique, culturelle, professionnelle, etc. Pour autant, avoir été au contact de la diversité ne signifie pas avoir une expérience constructive de la diversité et le contact avec une « altérité » n'implique pas davantage le développement automatique de compétences interculturelles linguistiques ou réflexives. Les expériences de mobilités ne sont en effet pas toujours ascensionnelles, elles peuvent au contraire contribuer à renforcer les stéréotypes et les réflexions binaires sur le mode « eux » versus « nous » et provoquer autant de stagnations, voire d'immobilités dans les rapports sociaux à soi, aux autres, au monde.
- 2 En cela, doter les étudiantes d'outils leur permettant de transcender leurs expériences de mobilité en vue d'un réinvestissement dans la formation professionnelle est un enjeu de taille. Quels sont les savoirs visés par ces expériences de formation ? Comment s'articulent altérité linguistique et altérité professionnelle ? Les besoins de la formation légitiment-ils la mise en altérité des pratiques scolaires d'espaces supposés « autres » ? Cette contribution est un partage des préoccupations éthiques qui m'ont accompagnées depuis 2016 dans mes diverses activités de développement de dispositifs systémiques d'intervention didactique à la PHBern. Les propos développés ci-après se présentent comme autant de pistes de réflexion.

De l'expérience contrainte de la mobilité comme condition de la professionnalisation ?

... 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 » nécessite des compétences de réflexivité qui ne sont pas innées mais qui se développent. (Auger et al, 2011 : 181)

- 3 Sur l'axe paradigmatique du proche et du lointain, un paradoxe s'observe car c'est parfois en s'éloignant que l'on se rapproche au mieux. Faire un détour par une forme d'étrangeté permet parfois de prendre conscience du fait que les *évidences* sont en fait des *constructions sociales*, au sens de Berger et Luckmann (2006). Le fait par exemple de s'immerger dans un système éducatif autre que celui dont on a soi-même fait l'expérience, peut inciter à questionner les convictions personnelles au sujet du monde de l'enseignement. Les fonctions de médiation de la mobilité et son articulation avec l'altérité, entendue ici comme ce qui est « autre », sont bien établies (Coste, Cavalli, 2015 ; Molinié, Moore, 2020). La mobilité des futures enseignantes invite à la remise en question de ses propres habitudes professionnelles au travers de l'expérience d'une diversité. Ainsi, entrer dans des pratiques de classe « autres » constitue, dans la formation initiale des enseignantes, un potentiel tournant réflexif. Si tel est l'un des objectifs de formation lié à la mobilité, l'encadrement institutionnel se doit de passer par une initiation à l'anthropologie sociale, « condition *sine qua non* pour construire la connaissance de l'autre et de soi » (Gohard-Radenkovic, 2016 : 22) et de permettre la construction d'outils réflexifs tels que le récit (Rachedi, 2009), l'autobiographie, les cartes de langue(s) et de mobilité(s) (Robin, 2014). Un dispositif d'encadrement intégrant ces expériences complexes et multimodales 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.
- 4 Le contexte de la formation initiale des enseignantes suisses-alsaciennes du primaire dispensée au sein de l'institut de formation initiale des enseignantes du primaire à la PHBern constitue l'objet de la réflexion proposée dans cet article. Cette formation diplômante de niveau *Bachelor*¹ recouvre 180 ECTS. Les enseignantes sont toutes des généralistes, c'est-à-dire qu'elles sont formées à enseigner toutes les disciplines obligatoires du programme scolaire, dont le français langue étrangère (FLE), *Französisch Fremdsprache*, obligatoire à Berne à partir de la troisième année d'école primaire. Les enseignantes du primaire sont ainsi toutes de potentielles enseignantes de FLE. La formation en FLE, de 5 à 8 ECTS, 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 de leçons, correction de productions d'élèves, etc. Quant à la pratique, elle consiste à partager entre deux stagiaires 6 à 9 leçons de FLE dans une classe du primaire alsacienne.
- 5 La formation FLE est complétée par des « expériences de mobilité » contraintes, car obligatoires, bien que marginales : sans encadrement institutionnel systématique, sans évaluation systématique, sans reconnaissance par des ECTS (la non-valorisation et le non-ancrage au sein du plan d'études de ces expériences sont certes plus que questionnables, cela ne constituent toutefois pas l'objet de cet article), à géométrie variable². Elles prennent la forme de l'option « stage romand » pour environ deux tiers des étudiantes, c'est-à-dire un stage pratique de trois semaines dans une école de Suisse romande en fin de première année de formation³. Les quatre compétences ciblées par le stage sont liées en partie à la formation FLE mais le sont tout autant, sinon plus, à la formation professionnelle en général :

- développer une attitude professionnelle pendant le stage : implication dans la vie de classe, interaction avec les diverses actrices de l'école, fiabilité, etc.
- 2. élargir son répertoire didactique et méthodologique grâce aux pratiques scolaires observées, voire remettre en question ses habitudes professionnelles.
- 3. s'exprimer en contexte professionnel à un niveau de langue satisfaisant (objectif compétences langagières spécifiques à l'enseignement C1).
- 4. développer des stratégies pour améliorer sa prononciation et ses compétences langagières spécifiques à l'enseignement. (Extrait du document interne d'information aux étudiantes)

6 La deuxième compétence en particulier présuppose que les pratiques scolaires des écoles suisses romandes (francophones donc) sont « autres » que celles des écoles alémaniques et que la rencontre avec cette altérité supposée peut nourrir les réflexions professionnelles. S'il ne faut pas confondre « mobilité » et « altérité » (Castellotti *et al*, 2020), dans ce contexte-ci, altérité linguistique semble pourtant rimer ici avec *altera lingua*, entendue ici comme altérité professionnelle. Il s'agit d'une mise en altérité revendiquée des pratiques scolaires des espaces francophones en vue des besoins de la formation.

7 L'encadrement proposé et conduit pour ces expériences de mobilité a pris la forme d'une Recherche-Action-Formation (RAF) financée pendant trois années (2016-2019) et intitulée « Didactique de la mobilité »⁴. Convoquant l'interdisciplinarité, le dispositif mis en place permet au travers de pratiques réflexives (Razafimandimbimananana, Goï, 2014) de travailler sur les représentations sociales, l'ethnocentrisme et l'habitus professionnel, en ciblant à la fois la destination envisagée et le milieu professionnel (les écoles suisses- romandes). Au travers de films documentaires ou de témoignages d'« étonnements » (Develotte, 2006) des étudiantes des années précédentes, les exemples de situations concrètes ne manquent pas pour analyser les pratiques professionnelles francophones et permettaient de débattre en cours :

- des plans d'études et des manuels localement en vigueur,
- des mesures disciplinaires,
- du rôle de l'élève au sein de la structure scolaire,
- de relation adulte/enfant,
- de l'ouverture/fermeture de l'espace scolaire (ex : clôture autour de l'école),
- du chemin des élèves à l'école (pensé ou non, accompagné ou non, etc.),
- de l'utilisation de l'infrastructure scolaire en dehors du temps scolaire,
- de l'organisation spatiale de la salle de classe,
- de la distance physique entre les actrices scolaires,
- des rituels de classes,
- etc.

8 La répartition des deux activités de stage, à savoir l'enseignement et l'observation (selon des « tâches d'observation »), est très variable d'une expérience à une autre⁵. Les étudiantes sont invitées à documenter leurs expériences et réflexions dans un E-portfolio qui servira de base pour un éventuel réinvestissement⁶ des expériences dans la suite de la formation.

9 Malgré une part inévitable, comme pour tout instrument didactique, de manipulation ou d'instrumentalisation sous forme par exemple de « *mea culpa orchestrés* » (Goï, Huver, 2011), l'impact de ce dispositif d'encadrement sur le développement des compétences professionnelles visées semble plus ou moins satisfaisant.

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. (Robin, 2020 : 125)

- 10 A titre d'exemple, plusieurs témoignages font état de situations professionnelles inattendues, qui nécessitent analyse puis ajustement des pratiques de la part des étudiantes. La mobilité est présentée dans les travaux de réflexion comme le lieu de la professionnalisation (Robin, 2020). Si le rattachement institutionnel de ces expériences à la formation FLE plutôt qu'à la formation dite « professionnelle » est tout à fait discutable⁷, les potentiels progrès en langue constituent néanmoins un effet bienvenu. Ces progrès sont non seulement observables en cours de FLE, et sont le plus souvent attestés par un certificat de langue réalisé à la même période, mais sont avant tout ressentis par les étudiantes comme constitutif d'un sentiment de légitimation professionnelle (Robin et Etienne-Tomasini, 2022).
- 11 Pour nuancer toutefois les apports de ce dispositif, rappelons qu'il n'échappe pas forcément aux mécanismes de la reproduction sociale des inégalités et qu'au contraire, il fonctionne de manière inégale selon les individus :

Les stratégies et les transformations éventuelles des individus vivant une situation de déplacement, et donc de ruptures avec un environnement familial, sont tributaires des capitaux de départ et des ressources premières acquises dans leur groupe social. (Gohard-Radenkovic, 2009 : en ligne)

- 12 On le voit, même encadrées, ces expériences ne sont toutefois pas toujours ascensionnelles au sens d'un développement systématique d'une posture distanciée. La formation peut ainsi contribuer, bien malgré mes intentions dans la conception de celle-ci, à renforcer des visions culturalistes (Robin, 2017 : 192). Dans le cas de la RAF, le capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2001) et d'autres ressources personnelles s'articulent pour donner à voir une grande variété de réinvestissements personnels et professionnels de ces expériences de diversification des pratiques : pratiques réflexives en développement, confiance en soi et en ses compétences en FLE en vue d'un enseignement futur de la langue cible, multiplication des mobilités personnelles et des expériences pratiques par la suite, envie d'approfondir le sujet de la rencontre via des études universitaires plus poussées, etc.

Didactiser l'altérité, une nécessaire réification ?

Il n'y a pas que les militaires, les missionnaires, les éducateurs, les administrateurs, les commerçants voyageurs ou les aventuriers de tous ordres qui ont « fabriqué » de l'altérité, le plus souvent en termes de différence radicale, à travers leurs récits de voyage ou leurs témoignages. L'ethnologie a été aussi un puissant instrument de catégorisation de ces peuples et de transmission de ces catégorisations. (Gohard-Radenkovic, 2009 : en ligne)

- 13 Tout est « autre » même à l'intérieur d'un groupe social, qu'il soit d'ordre culturel, national, linguistique, familial, générationnel, etc. Les étudiantes observent de la diversité des pratiques au sein de leur propre espace linguistique avec les différents stages auxquels elles participent en Suisse alémanique. Avec ou sans autre langue « *altre lingua* », chaque rencontre est en soi un contact avec une altérité « *altre* ». Dans le cas de l'expérience de mobilité en formation professionnelle, a-t-on simplement cherché à en maximiser les effets pour les besoins de la formation ? En lui donnant une place aussi centrale, mise en lumière puis respectivement mise en question durant la phase de préparation et de réflexion post mobilité, a-t-on contribué à construire, voire essentialiser, cette altérité ? Les besoins de la formation professionnelle justifient-ils cette instrumentalisation ? Si « construire une altérité » n'est pas problématique, le fait de réduire l'autre à une essentialisation l'est davantage. À quelles conditions est-il possible d'échapper au « rapport préconstruit qui s'articule autour de la volonté de la (re)connaissance de « l'autre différent » (*Ibid*) ? Les pratiques professionnelles n'étant

d'ailleurs pas forcément différentes d'un espace linguistique à un autre, cette entrée forcée sur la professionnalisation pourrait-elle être fallacieuse ou contreproductive ?

14 De plus, amalgamer les différences de pratiques avec des différences de rapport au savoir ou de conception de l'éducation / de l'école est délicat. S'il est vrai que les épistémologies et les modèles pédagogiques qui en découlent divergent souvent, il convient de systématiquement replacer dans leur contexte de production toute réflexion et toute construction afin d'éviter de créer ou renforcer les stéréotypes.

15 Lorsque le développement de réflexions portant sur la dynamique entre soi et l'autre fait partie des enjeux de la rencontre avec une altérité supposée, des formes d'assignation identitaire peuvent en résulter. En ce sens, l'étrangéisation est un mécanisme qui permet de rendre acceptable l'étonnement mais qui, du même coup, maintient l'autre hors de soi et permet de rester étanche à cette altérité. La prise en compte de l'altérité potentielle des pratiques dans le but de devenir « autre » soi-même, de devenir « professionnel », est un processus dynamique. Relativement à la formation visée, il ne s'agit pas de *s'approprier* les compétences de l'autre au contact de la diversité mais de *complexifier* une réflexion. Dans ce contexte, il n'est pas tant question de relation à l'autre que de relation à soi : « *(re)définitions de soi versus de l'autre* » (Gohard-Radenkovic, 2006). Se repenser soi-même en tant que professionnelle : loin de l'altruisme, la démarche est intéressée.

Les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité. (...) À l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit. (Zarate, 1993 : 30)

16 Les étonnements des étudiantes alémaniques révèlent ainsi autant les constructions sociales de leur propre groupe que de celles rencontrées. Dans la transformation qu'opère forcément la didactisation de cette rencontre, cela semble être une entrée légitime, voire une nécessaire étape, dans le processus réflexif. Quelle aubaine pour la formation professionnelle qui s'en tire ainsi facilement et s'épargne trop souvent la réflexion (qu'elle prône auprès des étudiantes) sur les effets qu'elle produit. Comme l'ethnologie, la didactique des langues et des cultures (DLC) est potentiellement un puissant instrument de catégorisation de l'autre et de transmission de ces catégorisations (ex : « les enseignantes de Suisse romande sont plus / moins ... qu'en Suisse alémanique »). Afin d'éviter les processus de réification de l'autre, c'est-à-dire en lui attribuant des caractéristiques figées en tant qu'objet à transmettre, l'encadrement de la mobilité a été présentée comme une co-construction impliquant également les actrices rencontrées en mobilité : il s'agit de créer le dialogue avec les enseignants de Suisse romande. L'articulation entre actrices d'une part et savoirs acquis en mobilité d'autre part est forcément unique. C'est dans cette optique que l'encadrement des expériences de formation contribue à « interroger les mécanismes d'appartenance identitaire et le fonctionnement social des repères sociaux » (Zarate, 1995).

17 Bien entendu, la DLC n'est pas seule à contribuer au développement des compétences professionnelles visées par les expériences de mobilité de cette formation initiale (*a fortiori* lorsque la formation ne représente que quelques ECTS et que ces expériences n'y sont justement pas intégrées). L'appareillage intellectuel global mis en place conjointement par toutes les autres disciplines de la formation, notamment les sciences sociales et les sciences de l'éducation, y contribue largement. Le rattachement institutionnel de ces expériences à ladite formation en FLE présente néanmoins la DLC comme seule responsable. Si elle a pour visée l'initiation aux approches socio-anthropologiques, la contextualisation des situations, la prise en compte de la complexité ainsi que la multiplicité des individus, la mise à disposition d'outils réflexifs, la DLC est-elle suffisamment équipée pour éviter de participer à la réification des différences de pratiques et participer en situation de mobilité à la construction de pratiques professionnelles intégrant réellement l'autre ?

Conclusion qui n'en est pas une...

Il faut, par conséquent, échapper à l'alternative suivante : soit l'exaltation exclusive de la différence, soit l'universel abstrait réducteur de toute appartenance collective. (Ferréol, Jucquois, 2003 : 92-93)

18 Le dispositif d'encadrement à l'étude dans cet article n'a pas été pérennisé au-delà des trois années de financement de la RAF (2016-2019). En revanche, sous différentes appellations, des formes d'expériences de mobilité sont restées obligatoires ... et marginales aussi : rattachement institutionnel flou, aucune reconnaissance par des ECTS ni évaluation formelle, peu de moyens à disposition, etc. Je ne désire néanmoins pas m'en tirer à *bon compte* et propose de prolonger la réflexion sur le sens et les effets de ces expériences contraintes commanditées par une institution qui finalement les réinvestit très peu, d'autant qu'elles présentent le risque potentiel d'une mise en altérité (re)produisant des catégorisations réductrices de l'autre. Éviter d'essentialiser l'autre dans la rencontre, ne pas (re)créer de processus d'étrangéisation : l'exercice qui consiste à didactiser les expériences de mobilité en situation de formation professionnelle est décidément bien périlleux. L'alternative de cet « universel abstrait » évoqué ci-avant n'étant pourtant pas davantage souhaitable, il en va de la responsabilité éthique des actrices du champ didactique non seulement de reconnaître les limites disciplinaires mais aussi de développer et régénérer leurs pratiques de re-médiation.

Bibliographie

AUGER Nathalie, MOLINIÉ Muriel, GOÏ Cécile, GUILLAUMIN Catherine, 2011, « Analyse de dispositifs universitaires FLE/S d'accompagnement au développement de compétences réflexives », dans Aude Bretegnier (dir.), *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*, Peter Lang, Berne, p. 177-194.

BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, 2006, *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, Paris.

CASTELLOTTI Véronique, DEBONO Marc, HUVER Emmanuelle, 2020, « Mobilité ou altérité ? Quels projets pour la didactologie-didactique des langues ? », *Recherches et Applications*, n° 68, p. 147-157.

COSTE Daniel, CAVALLI Marisa, 2015, *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, DGII, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

DEVELOTTE Christine, 2006, « Le Journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle », *LIDIL*, n° 34, p. 105-124.

FERRÉOL Gilles, JUCQUOIS Guy (dir.), 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris.

GOHARD-RADENKOVIC Aline, 2006, *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*, Habilitation à diriger des recherches, Université Lumière-Lyon II.

GOHARD-RADENKOVIC Aline, 2009, « Peut-on former à la différence ? Peut-on "penser la différence" dans la mobilité ? », *Les Cahiers de l'APLIUT*, n° 28/2, p. 10-23. <https://journals.openedition.org/apliut/3154>.

GOHARD-RADENKOVIC Aline, 2016, « Don et dette ou les fonctions du contre-don dans la construction des relations sociales », *MediAzioni, Il dono come paradigma linguistico-culturale*, n° 20. En ligne :

http://mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/20-2016/5%20gohard.pdf

GOÏ Cécile, HUVER Emmanuelle, 2011, « La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire : une nécessité professionnelle ou une injonction (de) dans l'air du temps ? », dans Aude Bretegnier (dir.), *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*, Peter Lang, Berne, p. 195-211.

LAPLANTINE François, 1987, *L'anthropologie*, Éditions Seghers, Paris.

MURPHY-LEJEUNE Elizabeth, 2001, « Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur », *Mélanges CRAPEL*, n° 26, p. 137-165.

MOLINIÉ Muriel, MOORE Danièle, 2020, « Mobilités, médiations, transformations en didactique des langues », *FDFM - Recherches et Applications*, n° 68, p. 11-20.

MORIN Edgar, 1959, *Autocritique*, Paris, Points Essais.

RACHEDI Lilyane, 2009, « Appréhender l'altérité à travers le récit de soi : histoire et identité », dans Patchareerat Yanaprasart (dir.), *Paroles d'acteurs de la mobilité. De la mobilité géographique à la mobilité intellectuelle*, L'Harmattan, Paris, p. 107-120.

RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana, GOÏ Cécile, 2014, « Retour sur une expérience formative à et par la réflexivité : lieu de "mobilités réflexives" », *Glottopol*, n° 24, p. 11-37.

http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_01razafi_goi.pdf

ROBIN Jésabel, 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.

http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_03robin.pdf

ROBIN Jésabel, 2017, « "Expériences de mobilité" : apports et limites des sciences sociales dans un dispositif institutionnel de formation en français langue étrangère », dans Evelyne Argaud, Malek Al-Zaum, Elena Da Silva (dir.), *Le proche et le lointain : enseigner, apprendre et partager des cultures étrangères*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris, p. 185-194.

ROBIN Jésabel, 2020, De l'expérience de la diversité comme condition de la professionnalisation : le cas de la RAF "Didactique de la mobilité" », *Recherches et Applications*, n° 68, p. 123-145.

ROBIN Jésabel, ETIENNE-TOMASINI Delphine, 2022, « Stage dans une autre région linguistique et formation initiale des enseignants : étude comparée des pratiques dans deux institutions suisses », dans Magali Jeannin, Anne-Laure Le Guern, Elise Ouvrad, Elisabeth Schneider (dir.), *Identités, inclusion et mobilités en contextes éducatifs et professionnels*, Éditions Lambert-Lucas, Limoges, p. 287-301.

ZARATE Geneviève, 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris.

ZARATE Geneviève, 1995, *La relation à l'altérité en didactique des langues. Le cas du français langue étrangère*, Thèse de Doctorat, Université de Paris 3.

Notes

1 Le féminin est utilisé à titre épïcène.

1 Équivalent en Suisse à la *Licence* française. Les formations de niveau Master concernent les enseignantes du secondaire uniquement.

2 Elles peuvent aussi prendre la forme d'un engagement dans une structure parascolaire, dans l'encadrement d'enfants ou d'un semestre d'échange académique.

3 Les modalités du « stage romand » sont disponibles en ligne jusqu'à l'été 2023 (en allemand). <https://www.phbern.ch/studium/vorschulstufe-und-primarstufe/studienbereiche/fachwissenschaften-und-fachdidaktiken/franzoesisch/stage-romand>

4 Site du projet et publications : <https://www.phbern.ch/forschung/projekte/didactique-de-la-mobilite>

5 S'agissant d'un stage non obligatoire et non reconnu par des ECTS, les directives se doivent de rester très ouvertes.

6 Le réinvestissement n'est pas systématique puisque le stage n'est pas inclus dans la formation obligatoire et qu'un tiers des étudiantes environ choisissent une autre option d'expérience de mobilité. Le E-Portfolio est un instrument formatif personnel.

7 Croire qu'un séjour de quelques semaines suffirait à développer des compétences linguistiques spécifiques de manière durable est tout aussi discutable.

Pour citer cet article

Référence électronique

Jésabel Robin, « La construction institutionnalisée de l'altérité en mobilité professionnelle : une réification bien pratique ? », *Glottopol* [En ligne], 39 | 2023, mis en ligne le 22 juillet 2023, consulté le 14 août 2023. URL : <http://journals.openedition.org/glottopol/4100> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/glottopol.4100>

Auteur

Jésabel Robin

Pädagogische Hochschule Bern

Jésabel Robin s'intéresse aux domaines de la didactique des langues et des cultures et de la sociolinguistique. Ses travaux portent sur les dynamiques entre actrices et dispositifs de formation, les expériences de mobilité, les politiques linguistiques familiales, le bi/plurilinguisme et les rapports entre les communautés linguistiques suisses.

Droits d'auteur

Creative Commons - Attribution 4.0 International - CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

