



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Robin, J. (2020). Outiller de clés de lecture et d'interaction avec le monde: la responsabilité de la didactique des langues et des cultures. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 112, 125-137.
<https://doi.org/10.5169/seals-978701>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© J sabel Robin, 2020

Outiller de clés de lecture et d'interaction avec le monde: la responsabilité de la didactique des langues et des cultures

Jésabel ROBIN

Pädagogische Hochschule Bern - Berne – Suisse
Institut Vorschulstufe und Primarstufe
Fabrikstrasse 8, 3012 Berne, Suisse
jesabel.robin@phbern.ch

While the multidisciplinary contribution of Humanities and of reflexive approaches seem nowadays to be welcome in most foreign language teacher training curricula in Switzerland, their legitimacy remains problematic if language learning is thought of in terms of standardized language competences. A contextualized socio-anthropological approach of language learning and teaching aims for its part to provide diverse tools – amongst them language items – needed to interact and understand complex social environments. Although it comes up against the idea of measurable skills and of many legitimized and wide-spread pedagogical tools, it does not necessarily contradict communicative goals. This contribution will present a series of examples of multidisciplinary practices in language learning and teaching. It introduces theoretical reflections on how to break from applicationist conceptions and prompts to fully assume the ethical responsibility which falls upon foreign language teacher training and learning.

Keywords:

Language learning and teaching, socio-anthropological approaches, sociolinguistics, curriculum design, representation, language practices, mobility didactics, ethical responsibility.

Mots-clés:

didactique des langues et des cultures, approches socio anthropologiques, sociolinguistique, dispositifs de formation, représentations sociales, pratiques langagières, didactique de la mobilité, responsabilité éthique

Les langues sont des moyens et des enjeux de domination et de pouvoir. (Blanchet 2016: 33)

Si les apports des sciences humaines et sociales ainsi qu'une posture pluridisciplinaire et réflexive semblent de nos jours bienvenus au sein de la plupart des formations tertiaires des enseignantes¹ de langue·s étrangère·s en Suisse, leur légitimité reste problématique, voire contestée, si la finalité de l'enseignement des langues n'est pensée et ne s'exprime qu'en termes de listes de compétences préconçues à acquérir. Une conception socio anthropologique et contextualisée de la didactique des langues visant, entre autres, à outiller les élèves de clés de lecture du monde et d'éléments leur permettant de communiquer et d'interagir au sein d'un environnement social complexe se heurte ainsi potentiellement aux exigences des politiques linguistiques et éducatives s'exprimant, elles, en compétences mesurables et visant la maîtrise

¹ Afin de faciliter la lecture, le genre féminin désigne dorénavant à titre épïcène aussi bien les femmes que les hommes.

d'instruments standardisant l'enseignement aussi bien que l'apprentissage des langues et des cultures.

Les objectifs d'ordre sociétal sont tout à fait compatibles avec des objectifs de type communicatif: à y regarder de plus près, les deux semblent même indissociables. Cette contribution présente de manière concrète des pratiques éducatives transversales et pluridisciplinaires articulant objectifs de l'enseignement des langues à l'école et réalité du contexte sociolinguistique suisse. Elle propose quelques pistes de réflexion théorique et invite à rompre avec les conceptions applicationnistes, en un mot, à endosser la responsabilité éthique qui incombe aux formations de langues et cultures.

1. Sortir de la didactique in vitro

1.1 Le monde à l'envers ou les formations basées sur des instruments

L'enseignement / apprentissage des langues dites étrangères en Europe ne manque pas de modèles de référence. Entre les outils promus par le Conseil de l'Europe (*Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) et son récent *Volume complémentaire, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (CARAP), *Portfolio Européen des Langues* (PEL) et *Portfolio Européen pour les Enseignants en Langues en Formation Initiale* (PEPELF), *l'Autobiographie de rencontres interculturelles*, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, etc. - liste non exhaustive) et ceux qui s'en inspirent pour une mise en œuvre locale (standards nationaux de la *Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique* de 2011, *Lingualevel*, et autres référentiels de compétences professionnelles des métiers de l'enseignement, pour ne citer que quelques exemples suisses), la profusion de références/cadres/modèles et autres guides pourrait laisser penser que le besoin d'harmonisation est au cœur des préoccupations de l'enseignement / apprentissage des langues. Or la fonction première des langues et donc de leur enseignement / apprentissage (quelle que soit l'instrumentalisation que l'on en fait) est de nature communicative. Les langues ont trait avant tout aux interactions sociales: *les pratiques linguistiques sont des pratiques sociales* (Blanchet 2016) et, au même titre, les pratiques d'enseignement / apprentissage sont des pratiques sociales inscrites dans des contextes spécifiques.

La particularité des langues dites étrangères², en comparaison aux autres disciplines d'enseignement / apprentissage, est de représenter à la fois le savoir disciplinaire et l'instrument de sa propre médiation. Comme toute discipline, les

² Terminologie officielle des curricula suisses. Une langue officielle peut avoir localement en Suisse un statut de "langue étrangère" (littéralement, terme officiel), comme c'est le cas du français en Suisse alémanique par exemple.

langues contribuent à outiller les apprenantes des clés de compréhension du monde qui les entoure; toutefois, liant le fond à la forme et véhiculant sinon des pratiques pour le moins des représentations culturelles, elles s'inscrivent directement dans les interactions sociales.

Il est certes rassurant de constater qu'il y a des similarités entre les objectifs proposés par les instruments standardisés listés ci-avant et ceux que se fixe l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures selon une approche socio anthropologique (le contraire fût terrifiant), toutefois ce n'est pas tant les instruments sur lesquels nous souhaitons revenir que sur leur utilisation. Si Candelier déclare qu'ils sont là "pour aider les formations"³, cela signifie qu'ils sont au service des formations. Et non l'inverse. Une formation en langue qui base son curriculum sur des instruments (si légitimés et hégémoniques soient-ils), et a fortiori une formation qui se justifie même par des instruments, fait fondamentalement fausse route. L'enseignement / apprentissage des langues n'a pas pour vocation de justifier ses propres instruments.

Proposant au contraire de "rompre avec l'applicationnisme" (Molinié 2015) et ses sempiternels modèles, il s'agit ainsi pour l'enseignement / apprentissage des langues d'éduquer aux interactions sociales, pour lesquelles la compréhension, l'expression (et pas seulement langagière), la médiation, l'adaptabilité, la compréhension des enjeux, etc. sont nécessaires. L'utilisation d'instruments ne signifie certes pas forcément applicationnisme. Si instrument est entendu littéralement au sens d'outil, une utilisation raisonnée et critique des instruments est envisageable, voire même souhaitable lorsque la situation d'enseignement / apprentissage s'y prête. C'est ainsi des dérives technicisantes et des idéologies de la standardisation (que véhiculent forcément ce type d'instrument) dont il est nécessaire de prendre conscience et de se distancier.

On assiste à un découpage en gigogne avec des sous-compétences qui s'enchaînent dans de grandes compétences... transformée en objectifs (de formation) à atteindre, cette compétence finit par être découpée à son tour en catégories et sous-catégories... (Gohard-Radenkovic 2017, en ligne)

Les critiques du "tout-évaluatif", du "saucissonnage des savoirs et savoir-faire", de "l'hégémonie des tâches à accomplir sur les compétences à acquérir", de la "conception culturalisante de l'interculturel et la vision moralisante du rapport à soi et à l'autre", etc. (Gohard-Radenkovic 2017, en ligne) mettent en lumière les approches normatives qui (ne) se cachent (plus) derrière la profusion d'instruments et de longues listes de descripteurs. Si l'on ne peut plus ignorer depuis les travaux de L.-J. Calvet (2002) que ces modèles de référence sont les instruments de régulation d'un "marché aux langues", l'idée que tout ce qui a trait à l'enseignement / apprentissage des langues devrait être catégorisable, comparable, voire quantifiable, semble sinon dangereuse, tout du moins ne pas saisir la nature même des interactions sociales.

³ Première vidéo (01min.17) <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

On peut ainsi aborder d'un œil critique tout aussi bien la "trilogie sacrée" (Gohard-Radenkovic 2017, en ligne) des savoirs/savoir-faire/savoir-être, que les standards du CECR et leur utilisation à des fins de sélection. Quant à la formation des enseignantes de langues et cultures, là encore, imposer des compétences langagières pré-pensées et standardisées en tant que base incontournable d'une formation didactique, revient à considérer qu'il y aurait chronologie, hiérarchie et surtout étanchéité entre la langue et la didactique "côté cours, les compétences, côté jardin, la conscience" (Vanhulle 2008). Considérer les compétences en langue comme le préalable à la didactique des langues, c'est se fourvoyer tant sur la nature que sur les finalités de l'enseignement / apprentissage des langues.

Une conception de la didactique des langues qui s'attache exclusivement à décrire des fonctionnements linguistiques et à élaborer les dispositifs permettant de les optimiser, passe à côté des enjeux liés aux pratiques langagières de n'importe quel contexte sociolinguistique. Certes des formes d'intervention dans et pour la formation (tant celle des apprenantes que celle des futures enseignantes) sont souhaitables, mais ne doivent pas systématiquement recourir à des modèles ni à des compétences préétablis.

1.2 D'une didactique appliquée à une didactique impliquée⁴

Pour élaborer une didactologie/ didactique de quelque chose, il faut avoir une théorie de ce quelque chose, en l'occurrence une théorie des langues/ pratiques linguistiques. (Blanchet 2018: 209)

Une conception de la langue comme système, coupé des réalités du monde social, est une conception *in vitro* de la langue (Calvet 2002). De même, une conception de la didactique des langues qui ne prend pas en compte de manière systémique les réalités du contexte d'enseignement / apprentissage correspond à une didactique *in vitro*. Penchons-nous à titre d'exemple sur le cas du manuel de Français Langue Etrangère (FLE) *Mille feuilles*, actuellement le manuel obligatoire pour l'enseignement du FLE à partir de la troisième année d'école primaire dans six cantons alémaniques suisses depuis 2011 et qui n'a eu de cesse depuis d'être attaqué par divers actrices (élèves, enseignantes, parents d'élèves, décideuses, etc.).

En soi, le manuel est loin d'être inintéressant. Il n'est d'ailleurs ni dépourvu de structure (comme on le lui reproche souvent) ni d'enseignements de type grammaticaux (autre attaque récurrente). Il les présente toutefois sous un angle inhabituel pour la Suisse alémanique et exige des utilisatrices d'être prêtes à adopter de nouvelles pratiques. Si le choix du vocabulaire proposé est parfois discutable, il laisse une grande marge de manœuvre et d'adaptations individuelles aux enseignantes. Il constitue même une réponse point par point

⁴ Formule empruntée à Martinez (2018: 12) et adaptée.

aux critiques envers son prédécesseur qui était structuré autour d'une progression grammaticale et avec lequel des générations de Suisses alémaniques (dont les actuelles étudiantes en formation) ont appris le français pendant les huit années d'apprentissage obligatoire du FLE, avec les médiocres résultats connus et développant par ailleurs pour la plupart une aversion profonde pour cette discipline *Hassfach*⁵.

Basé sur les standards actuels de la didactique des langues telle qu'elle est majoritairement conçue en Suisse alémanique⁶, il intègre des principes de l'approche actionnelle, de l'approche par compétences, du constructivisme, de la didactique dite intégrée, des éléments de la didactique du plurilinguisme, etc., le tout illustré exclusivement de matériaux authentiques. Il s'agit de ce point de vue d'"un bel objet didactique".

Ce en quoi son cas illustre la didactique in vitro, c'est que les conceptrices de *Mille feuilles* n'ont considéré qu'un type d'actrice: les élèves. Elles ont grandement ignoré le contexte sociolinguistique et notamment les représentations sociales du français et le rapport crispé à celui-ci d'une grande partie des Suisses alémaniques ainsi que les enjeux décisifs liés à l'enseignement du FLE pour les enseignantes, forcées à se former (et dans quelles conditions?) à enseigner le FLE malgré elles (Robin 2015) avec ce manuel. Leur niveau de langue effectif (en deçà de celui promu par les politiques éducatives et nécessaire au travail avec l'outil exigeant que représente *Mille feuilles*) est en articulation directe avec leur (non)disposition à enseigner le FLE (Robin 2015). Le rôle des parents d'élèves, elles-mêmes anciennes élèves avec l'ancien manuel et par ailleurs actrices des enjeux de cohésion nationale – dont les représentations se révèlent alors sous un angle passionnel... et une extraordinaire capacité de nuisance envers l'enseignement du FLE – a également été largement sous-estimé. Toutes ces erreurs d'appréciation du contexte, ou plutôt de non prise en compte du contexte sociolinguistique, pourraient être fatales à un manuel par ailleurs didactiquement défendable.

Ainsi, penser l'enseignement / apprentissage des langues, c'est aussi penser les différentes actrices en charge de la transmission: les apprenantes, les enseignantes, etc. La conception de la formation des enseignantes de langue ainsi que la posture scientifique et didactique adoptée au sein des formations sont ainsi centrales. Nous défendons ainsi une conception de l'enseignement / apprentissage des langues qui soit systémique (c'est-à-dire considérant les articulations entre niveaux macro-, meso- et microsocial), utile socialement et

⁵ Littéralement: la discipline haïe (Ganguillet 2011: 5).

⁶ Dans le cadre d'un projet d'édition, nous recueillons actuellement les différentes conceptions de la didactique des langues qui ont cours dans les formations suisses des enseignantes de langues et cultures. L'ouvrage est actuellement en cours d'élaboration (Robin & Zimmermann 2021, en préparation), mais les grandes tendances se dessinent déjà.

se présentant avant tout au service d'usagères des langues formées, c'est-à-dire averties et conscientes.

Cette conception de la didactique des langues consiste à élaborer sur mesure, pour chaque contexte étudié de manière systémique, des instruments souples au service des actrices. Et non l'inverse. Ainsi les actrices et les situations d'interaction dans lesquelles elles se trouvent (fussent celles non choisies ni authentiques de la classe de langue) sont alors véritablement au cœur des préoccupations de l'enseignement / apprentissage des langues.

Il ne s'agit pas de se demander comment articuler formation linguistique et ses "autres composantes" mais bien de recentrer la formation sur les interactions sociales. L'aspect formel de la langue n'est justement pas l'enjeu majeur de la communication:

Parler couramment une langue étrangère, même sans accent, n'implique pas nécessairement la maîtrise sans accent des règles culturelles qui sous-tendent les interactions quotidiennes. (Perrefort 2008: 65)

Réduire la base d'une formation en didactique des langues à la correction de la langue est une vision aussi simplificatrice que coupable. Nous l'avons vu avec *Mille feuilles*, les représentations sociales et la (non) disposition envers le futur objet d'enseignement sont au moins aussi centraux. Nous plaçons alors pour la posture épistémologique de la complexité (Morin 1999). Accepter la complexité des interactions sociales ne signifie pas nécessairement complexifier les situations, mais signifie refuser les raccourcis et faire état, en toute honnêteté, de la réalité des enjeux qui se cachent derrière toute situation d'interaction. Dans ce sens, "enseigner à se positionner" en contexte d'interaction et être à même de "se reconfigurer ses positionnements sociaux" (Zeiter 2018: 197) représente un paramètre central de l'enseignement / apprentissage des langues.

2. Pratiques de formation aux interactions sociales

2.1 Exemple 1: l'apport des sciences sociales ou (faire-) travailler sur le rapport aux langues

L'anthropologie fournit ainsi les outils qui interrogent les catégorisations sociales "qui vont de soi" et collectivement partagées parce que construites par les discours politiques et institutionnels qui font autorité, et qui sont relayés par les divers acteurs concernés par le champ de la didactique des langues étrangères (acteurs de l'éducation, dispositifs éducatifs, produits didactiques et supports pédagogiques). (Veillette & Gohard-Radenkovic 2016: 219)

Si le message consiste à donner la primauté à la communication plutôt qu'à l'aspect formel de la communication, alors il s'agit d'être cohérent et de ne plus faire d'un diplôme qui justement évalue principalement la forme (de manière standardisée de surcroît) le sésame de l'entrée en formation didactique. Les outils transversaux de l'anthropologie sociale sont en revanche requis:

particulièrement adaptés pour nommer dans un premier temps, puis pour repenser, les phénomènes et représentations liés aux enjeux des pratiques langagières: on ne peut en faire l'économie. Ils permettent de mettre au jour les moments-clés d'un parcours (les lieux et moments pivots ne sont pas toujours ascensionnels et peuvent s'articuler pour donner à voir des compositions inédites et toujours complexes), les manifestations de blocage ou de résistance, les apparentes contradictions, les décalages entre logiques institutionnelles et logiques individuelles ou entre discours *sur* et pratiques *de*, les stratégies mises en place par les différentes actrices, etc. C'est une conception de la didactique des langues sinon potentiellement réparatrice, en tout cas conscientisant le (non)lien avec la langue cible.

Dans le cas de la "double formation" initiale au "double métier" d'enseignante du primaire et d'enseignante FLE (Robin 2015), la didactique proposée se doit d'être accompagnée de pratiques réflexives: autobiographie langagière par exemple, ou toute activité permettant d'aborder sans tabou le rapport au français de chacune. La didactique des langues et des cultures se doit de fournir les outils facilitant ces réflexions. Il s'agit d'exposer clairement les enjeux du contexte sociolinguistique dans lequel s'insère inexorablement la formation FLE des futures enseignantes (et plus tard l'enseignement du FLE en classe). Faire travailler au contact *de* et *aux* interactions avec la langue cible représente l'enjeu majeur de la formation initiale de ces enseignantes. Il est cependant bien connu que ce type de formation et la progression qu'elle vise sont difficilement mesurables ou quantifiables. Accepter dès le départ qu'il sera difficile de prouver le rôle de la formation dans le résultat obtenu et s'exposer aux très prévisibles discours réactionnaires (qui ne vont pas sans rappeler les (trop) nombreuses occasions où les approches qualitatives doivent (encore) se justifier face au quantitatif) fait partie de la complexité sur laquelle nous avons parié.

Créer au sein de la formation initiale des enseignantes alémaniques du lien avec la langue cible, ses espaces géographiques et culturels et ses divers locuteurs passe depuis 2016 par la mise en place à la PHBern de dispositifs d'expériences de mobilité⁷. Il s'agit de faire tomber des barrières, de s'exposer, de se mettre en situation d'interaction sociale dans le cadre protégé (mais laissant une large marge de manœuvre) de l'enseignement / apprentissage des langues. Les contacts, à portée de tous grâce aux nouvelles technologies, se doivent toutefois d'être encadrés. Il y a bien sûr les échanges de classe ou entre enseignantes promus et financés par les cantons ou l'agence nationale suisse *Movetia*. On peut toutefois aller plus loin et penser des dispositifs spécifiquement dédiés au contact, comme c'est le cas des formations bilingues.

⁷ <https://www.phbern.ch/studium/vorschulstufe-und-primarstufe/studienbereiche/fachwissenschaften-und-fachdidaktiken/franzoesisch/experiences-de-mobilite>

2.2 Exemples 2 et 3: les langues en contact ou œuvrer à démocratiser les formations bilingues

Au niveau scolaire, le modèle des "Classes bilingues de la ville de Berne" (Clabi) combine depuis la rentrée 2019 deux langues premières et deux curricula: celui de la Suisse romande et celui de la Suisse alémanique. Ancré dans le contexte sociolinguistique de la ville de Berne, il a pour but (entre autres) de soutenir un bilinguisme allemand / français déjà-là mais rarement pensé dans les modèles d'enseignement bilingue (le bilinguisme étant souvent pensé comme une finalité de l'enseignement bilingue). Malgré 7.5% de francophones/bilingues recensées en ville de Berne (soit environ 1 200 familles), le bilinguisme bernois déjà-là est fragilisé par le contexte officiel exclusivement monolingue germanophone de la ville et son offre publique de scolarisation exclusivement germanophone. Clabi couvre toute la scolarité obligatoire, de la 1H à la 11H/ Kindergarten bis 9. Klasse et les élèves doivent impérativement commencer en 1H/2H. Intégrer une Clabi en cours de scolarité n'est pas conseillé puisque les deux langues sont considérées comme langue première et que les deux années de jardin d'enfant ont pour effet de niveler les éventuels besoins en *Deutsch als Zweitsprache* et/ou *Français Langue Seconde* (les élèves n'étant pas tous déjà bilingues). Les enseignantes Clabi sont natives de l'une ou des deux langues d'enseignement. Chaque classe est encadrée par deux enseignantes co-responsables selon le principe "une personne, une langue". La francophone/bilingue est responsable de la moitié horaire des enseignements en français pour certaines disciplines, dont le français (didactiquement traité comme langue première), et l'alémanique/bilingue est responsable de la moitié horaire des enseignements en allemand des autres disciplines, dont l'allemand (didactiquement traité comme langue première). Pour autant, les deux langues ne représentent pas deux blocs monolingues juxtaposés mais une dynamique, invitant au contact entre les langues (Garcia & Wei 2014).

Au niveau tertiaire, la *Haute École Pédagogique* francophone des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE) sur son site de Delémont (JU) et la *Pädagogische Hochschule Bern* germanophone située à Berne, proposent depuis 2018 en partenariat une formation initiale bilingue/ *Bilingualer Studiengang* des enseignantes du primaire⁸ qui répond aux besoins des quelques écoles fonctionnant avec deux langues de scolarisation, comme c'est le cas de Clabi par exemple. Appliquant la parité horaire entre le français et l'allemand et intégrant la mobilité physique des étudiantes au plan d'études, trois semestres se déroulent dans une institution et trois semestres dans l'autre. Les diplômées ont de plein droit accès aux postes d'enseignante aussi bien en Suisse alémanique qu'en Suisse francophone ou bien encore au sein des

⁸ <https://www.phbern.ch/studium/vorschulstufe-und-primarstufe/studienangebot/bilingualer-studiengang>

écoles bilingues. Basée sur l'immersion réciproque, cette formation bilingue nécessite une intense collaboration entre deux institutions préexistantes, aux curricula et aux conceptions institutionnelles différentes. Il s'agit pour chacun des deux partis de faire montre d'ouverture et de respect envers le programme de formation du partenaire. Tolérance et décentration au contact de l'altérité sont ainsi de mises aussi bien pour les étudiantes (microsocial) que pour les décideuses institutionnelles et les diverses actrices universitaires (mesosocial). Des journées communes d'études et de sensibilisation à l'altérité des pratiques professionnelles ont ainsi été mises en place pour toutes les actrices universitaires de ces deux institutions, qui se sont ainsi rencontrées pour la première fois.

On voit ainsi de nouvelles dynamiques se mettre en place pour conceptualiser la rencontre avec l'altérité et didactiser le contact. La demande pour ces formations est avérée: environ sept fois plus de demandes que de places à disposition pour la première et un nombre d'inscriptions qui vient de tripler pour la seconde. L'une et l'autre, en phase pilote, sont accompagnées d'une évaluation scientifique externe qui laisse déjà deviner de beaux résultats quant aux représentations, compétences en langue et autres stratégies de communication. La conception / mise en place / adaptation permanente de ces formations bilingues déclenche dans l'espace sociolinguistique de Berne des dynamiques à tous les niveaux: microsociaux (les actrices), mesosociaux (les institutions et leurs curricula) et macrosociaux (politique, éducatif, etc.). Toutes ces dynamiques ont en commun de concevoir didactiquement le contact avec l'altérité et de créer des situations d'interactions sociales encadrées.

2.3 Exemple 4: la mobilité ou comment aider à développer un sentiment de légitimité à enseigner le FLE

La recherche-action-formation (RAF) "Didactique de la mobilité"⁹ mise en place en 2016 à l'institut alémanique de formation des enseignantes du primaire de la PHBern contribue à éduquer aux interactions sociales en contact avec d'autres langues et à doter les étudiantes d'outils leur permettant de transcender leurs expériences et à 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: 180). La RAF 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 et al. 2011: 181).

Concrètement, il s'agit de mettre en place des expériences de mobilité (mobilité à la fois géographique, linguistique et professionnelle) didactiquement habitées. Ces expériences sont préparées (module d'une dizaine d'heures en présentiel

⁹ (2016-2019) <https://www.phbern.ch/didactique-de-la-mobilite/projet.html>

avec activités basées sur les témoignages de collègues ayant effectué leurs expériences les années précédentes et lectures scientifiques suivies de débats), accompagnées (en ligne) et réinvesties (travail de réflexion et échange entre pairs en présentiel). Elles prennent le plus souvent la forme d'un stage pratique supplémentaire effectué dans une école de Suisse romande. Il s'agit d'"une entrée par l'acte professionnel" (Lenoir 2008: 311). Le fait de s'immerger dans un autre système éducatif que celui dont ils ont l'habitude, incite les étudiantes à questionner leurs croyances professionnelles et à entrer dans des pratiques de classe potentiellement autres que celles qui ont cours en Suisse alémanique. Cela répond aux exigences de "décentration" et à "la nécessité de distanciation" (Lenoir 2008: 316) caractéristiques de la professionnalisation. 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).

Plusieurs étudiantes volontaires ont été sélectionnées et suivies avant, pendant et après leurs expériences de mobilité. Divers corpus ont été convoqués, analysés et regroupés ensuite en "catégories conceptualisantes" (Paillé & Mucchielli 2008). Les catégories mis au jour montrent que les objectifs énoncés avant le départ par les étudiantes (à savoir progresser en français, faire l'expérience d'un autre système scolaire, se décentrer) sont tous plus ou moins atteints et que la mobilité est le lieu par excellence de la professionnalisation. Si l'enrichissement professionnel n'est pas forcément conscientisé chez toutes les actrices, les analyses mettent en lumière le développement de facultés d'adaptation, de flexibilité, de pratiques réflexives, de remises en question, etc.

La RAF a permis de montrer dans quelles conditions et dans quelle mesure les objectifs peuvent être atteints avec ce type de dispositif. Certaines représentations semblent à première vue verrouillées en mode binaire du "eux" vs. "nous", mais même dans ce cas, la naturalisation de rapports apaisés avec le français indique que les pratiques de l'apprentissage du FLE et de son enseignement futur bénéficient des expériences de mobilité. Ainsi les expériences de mobilité encadrées et repensées à posteriori présentent un potentiel de remédiation bienvenu. À elles seules, ces expériences ne suffisent bien évidemment pas en guise de formation didactique mais, combinées avec d'autres aspects en lien notamment avec les instruments promus par les politiques éducatives et les stages pratiques en classes alémaniques cette fois, l'amélioration tant au niveau de l'attitude que des compétences en langues est sensible. C'est ce travail-là qui représente la base incontournable de toute formation en didactique des langues et qui en conditionne le succès, notamment lorsque des progrès linguistiques sont visés, c'est là le travail de la didactique des langues et des cultures.

Il a été prouvé dans divers contextes de formation (Robin & Tomasini 2020) que de telles expériences professionnelles au contact des langues accompagnées

de pratiques réflexives permettent de développer en parallèle un sentiment de sécurité en expression orale et un sentiment de légitimité à enseigner les langues étrangères. Cet impact non négligeable prouve qu'une didactique impliquée et contextualisée peut contribuer à modifier effectivement la formation. La RAF a pu par ailleurs mettre en évidence l'articulation entre sentiment de légitimité à enseigner le FLE et disposition à enseigner le FLE avec de nouveaux outils pédagogiques exigeants (comme *Mille feuilles* par exemple). Ainsi, l'expérience didactisée d'une diversité professionnelle – au travers de la mobilité – représente la condition de la professionnalisation.

3. Conclusion: pour une didactique de l'intervention

On ne peut pas dissocier didactologie ("recherche scientifique portant sur les pratiques d'élaborations et d'interventions d'enseignement-apprentissage") et didactique ("pratiques d'élaborations et d'interventions d'enseignement-apprentissage") (...). Non seulement la didactologie porte sur la didactique, mais elle doit pouvoir proposer des orientations, des méthodes d'analyse, des outils... Non seulement la didactique nourrit mutuellement la didactologie, mais elle doit pouvoir lui proposer des pratiques, une réflexivité, des questionnements et des suggestions. L'enjeu social et humain des questions cruciales de formation, de langues, de relations, est déterminant. (Blanchet 2018: 207)

Que ce soit sous forme de remédiation de son rapport à la langue cible ou de sentiment de légitimité en tant que locutrice (et ultérieurement de progrès en langue) ou tout simplement du succès auprès du public des nouvelles formations de mise en contact des langues, l'impact de dispositifs répondant à un besoin du terrain n'est plus à prouver. De même que les didacticiennes ne sont pas confinées aux simples expertises méthodologiques de leur seule discipline, former à l'habitus professionnel (Perrenoud 2001) n'est pas l'affaire exclusive des sciences sociales ni des sciences de l'éducation: chaque discipline à son rôle à jouer au sein des formations initiales. La didactologie - didactique des langues et des cultures a même le devoir d'assumer une part de cette responsabilité éthique.

La diversité des situations d'interaction et des actrices impliquées en enseignement / apprentissage des langues appelle à une conception socio anthropologique du champ. Il s'agit de dépasser les modèles *in vitro* pour élaborer des pratiques transversales, réflexives, en constante évolution, seules à même d'appréhender la complexité sociale. La liste des outils est loin d'être exhaustive mais, à l'image des quatre exemples de dispositifs systémiques évoqués dans cet article, la didactologie-didactique des langues et des cultures se doit d'être interventionniste: ce sont les pratiques d'élaboration / évaluation / adaptation de dispositifs pédagogiques qui la définissent.

BIBLIOGRAPHIE

- Auger, N., Molinié, M., Goï, C. & Guillaumin, C. (2011). Analyse de dispositifs universitaires FLE/S d'accompagnement au développement de compétences réflexives. In A. Bretegnier (éd.), *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s)* (pp. 177-194). Berne: Transversales Peter Lang.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations: combattre la glottophobie*. Paris: Editions Textuel.
- Blanchet, P. (2018). *Éléments de sociolinguistique générale*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues: essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris: Plon.
- Ganguillet, S. (2011). Dank *Passepartout* Spass an der französischen Sprachen? *Berner Schule / école bernoise, Juni und Juli*, 5.
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Pivot.
- Gohard-Radenkovic, A. (2017). L'idéologie de la standardisation des compétences et leur évaluation dans les politiques éducatives de l'Union européenne: des savoirs dissociés aux acteurs dépossédés dans le domaine des langues. *Revue TDFLE*, 70.*
- Lenoir, Y. (2008). Apport fondamental et limites potentielles de la didactique professionnelle en contexte de formation à l'enseignement. In Y. Lenoir & P. Pastré (éds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (pp. 311-319). Toulouse: Octares.
- Martinez, P. (2018). *Un regard sur l'enseignement des langues*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue, cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris: Riveneuve.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Editions du Seuil.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Perrefort, M. (2008). Changer en échangeant? Mobilités et expériences langagières. In F. Dervin & M. Byram (éds.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan?* (pp. 65-91). Paris: Logiques sociales / L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 181-207). Bruxelles: De Boeck.
- 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. & Tomasini, D. (2020, à paraître). Stage dans une autre région linguistique et formation initiale des enseignants: étude comparée des pratiques dans deux institutions suisses. In M. Jeannin (éd.), *Education à la mobilité*. Limoges: Editions Lambert-Lucas.
- Robin, J. & Zimmermann, M. (2021, en préparation). *La didactique des langues dans la formation initiale des enseignant.e.s en Suisse: quelles postures scientifiques face aux pratiques de terrain? / Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrer*innenbildung: an welchen wissenschaftlichen Positionen orientiert sich die Praxis?* Berne: Peter Lang.

- Vanhulle, S. (2008). Côté cours, compétences, côté jardin, la conscience. Et au milieu, l'activité formatrice... Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In Y. Lenoir & P. Pastré (éds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (pp. 227-254). Toulouse: Octares.
- Veillette, J. & Gohard-Radenkovic, A. (2016). Culture, cultures... et interculturel. In C. Blons-Pierre & P. Banon (éds.), *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle* (pp. 203-227). Berne: Peter Lang.
- Zeiter, A.-C. (2018). *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple mixte plurilingue*. Lyon: ENS Editions.

* Articles en libre accès sur Internet

Sitographie

Site du CARAP (consulté le 27.02.20),

<https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

Expériences de mobilité (consulté le 07.09.20)

<https://www.phbern.ch/studium/vorschulstufe-und-primarstufe/studienbereiche/fachwissenschaften-und-fachdidaktiken/franzoesisch/experiences-de-mobilite>

RAF "didactique de la mobilité" (consulté le 07.09.20)

<https://www.phbern.ch/didactique-de-la-mobilite/projet.html>

Classes bilingues de la ville de Berne (consulté le 07.09.20)

<https://clabi-bern.ch/fr/>

Formation initiale bilingue / Bilingualer Studiengang (consulté le 07.09.20)

<https://www.phbern.ch/studium/vorschulstufe-und-primarstufe/studienangebot/bilingualer-studiengang>