

Jésabel Robin,  
Simone Ganguillet (dir./Hrsg.)

La mobilité dans la formation  
des enseignant.e.s en Suisse :  
quelles conceptions scientifiques  
pour quels défis didactiques ?

Mobilität in der schweizerischen  
Lehrer:innenbildung: Wissenschaftliches  
Verständnis und didaktische  
Herausforderungen

CHAMPS DIDACTIQUES PLURILINGUES • LA RECHERCHE EN MOUVEMENT



PETER LANG

Cet ouvrage collectif questionne l'articulation entre les conceptions théoriques de la mobilité et les pratiques institutionnelles de celle-ci dans les instituts de formation des enseignant.e.s en Suisse.

Unter anderem werden folgende Fragen diskutiert: Wie werden Mobilitäten in der schweizerischen Lehrer:innenbildung typisiert? Inwiefern finden grundlegende Konzepte, Begriffe und Epistemologien Eingang in die Curricula? Quelles sont les limites et les perspectives ?

Chaque contribution apporte un éclairage situé institutionnellement aux questionnements communs, wobei Einblicke in bestehende Praktiken, das zugrunde liegende wissenschaftliche Verständnis und damit verbunden didaktische oder institutionelle Herausforderungen aufgedeckt werden.

L'ouvrage réunit des contributions en français, en anglais, en allemand et parfois combinant plusieurs de ces langues, wie diese Synopsis.

En poste à la *Pädagogische Hochschule Bern* (Suisse), **Jésabel Robin** et **Simone Ganguillet** travaillent en didactique des langues. Leurs travaux portent sur le contexte sociolinguistique suisse, les dispositifs de formation des enseignant.e.s, la différenciation en cours de FLE, les politiques linguistiques familiales, le bi/plurilinguisme et les expériences de mobilité.





**La mobilité dans la formation  
des enseignant.e.s en Suisse:  
quelles conceptions  
scientifiques pour quels défis  
didactiques?**

**Mobilität in der schweizerischen  
Lehrer:innenbildung:  
Wissenschaftliches  
Verständnis und didaktische  
Herausforderungen**

Champs didactiques plurilingues

Vol. 21

Jésabel Robin, Simone Ganguillet (dir./Hrsg.)

**La mobilité dans la formation  
des enseignant.e.s en Suisse:  
quelles conceptions  
scientifiques pour quels défis  
didactiques?**

**Mobilität in der schweizerischen  
Lehrer:innenbildung:  
Wissenschaftliches  
Verständnis und didaktische  
Herausforderungen**



Peter Lang

Bruxelles - Berlin - Chennai - Lausanne - New York - Oxford

Avec le soutien de Movetia

# movetia

Austausch und Mobilität  
Echanges et mobilité  
Scambi e mobilità  
Exchange and mobility

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

PETER LANG



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence internet CC-BY 4.0.  
Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© 2024 Jésabel Robin, Simone Ganguillet

Publié par Peter Lang Éditions Scientifiques Internationales - P.I.E., Bruxelles, Belgique

[info@peterlang.com](mailto:info@peterlang.com) <http://www.peterlang.com/>

ISSN 2593-6972

ISBN 978-2-87574-916-1

ePDF 978-2-87574-917-8

ePub 978-2-87574-918-5

DOI 10.3726/b21622

D/2024/5678/05

**Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Bibliothek »**

« Die Deutsche Bibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche National-bibliografie » ;  
les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur le site <<http://dnb.ddb.de>>.



## Comité scientifique

Yves Blanchard, Pädagogische Hochschule Bern  
Marc Debono, Université de Tours  
Sarah Dietrich-Grappin, Universität Bonn  
Daniel Elmiger, Université de Genève  
Christiane Fäcke, Universität Augsburg  
Silvia Frank, Pädagogische Hochschule Luzern  
Emile Jenny, Haute École Pédagogique BEJUNE  
Chantal Kamm, Pädagogische Hochschule Bern  
Edina Krompák, Pädagogische Hochschule Luzern  
Wilfried Kuster, Pädagogische Hochschule St. Gallen  
Amélia Lambelet, Institut de plurilinguisme Fribourg  
Adrian Lundberg, Malmö University  
Danièle Moore, University Simon Fraser Vancouver  
Marie-Françoise Pungier, Osaka Metropolitan University  
Meike Raaflaub, Pädagogische Hochschule Bern  
Elatiana Razafimandimbimana, Université de la Nouvelle-Calédonie  
Christina Rothen, Pädagogische Hochschule Bern  
Michaela Rückl, Universität Salzburg  
Sofia Stratilaki, Université Sorbonne Nouvelle  
Ingo Thonhauser, Haute École Pédagogique Vaud



# Table des matières / Inhaltsverzeichnis

## INTRODUCTION / EINLEITUNG

- 1 De la diversité des pratiques institutionnelles :  
Kontextualisierung und Konzeptualisierung von  
Mobilitäten ..... 13**  
*JÉSABEL ROBIN & SIMONE GANGUILLET*

## **PARTIE 1: Mobilitätserfahrungen im Rahmen der (fremd-) sprachlichen Ausbildung**

- 2 Dynamiques identitaires et parcours de mobilité chez les  
futur.e.s enseignant.e.s d'une institution bilingue: pour  
quels enjeux et quelle transférabilité didactique ? ..... 33**  
*KOSTANCA CUKO & DELPHINE ETIENNE-TOMASINI*
- 3 Moment d'étonnements en Suisse alémanique: Ein  
Photo-Voice Projekt mit angehenden DaF-Lehrpersonen  
während ihres Mobilitätsaufenthalts an Deutschschweizer  
Primarschulen ..... 51**  
*MARTINA ZIMMERMANN & OLIVIER BOLOMEY*
- 4 Mobilität im frankophonen Sprach- und Kulturraum  
in der Ausbildung von Primarlehrpersonen in der  
Deutschschweiz: Formen und Professionsbezug ..... 65**  
*MIRJAM EGLI CUENAT*

- 5 Legitime und illegitime Destinationen für obligatorische Fremdsprachaufenthalte zukünftiger Englischlehrpersonen: Aktuelle Praxis und Perspektiven aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse** ..... 81  
*SYBILLE HEINZMANN, KRISTINA EHRSAM, LUKAS BLEICHENBACHER & ROBERT HILBE*

## **PARTIE 2 : Mobilitätserfahrungen ausserhalb der (fremd-) sprachlichen Ausbildung**

- 6 Un échange interculturel international « chez soi ». Repenser la mobilité** ..... 115  
*MOIRA LAFFRANCHINI*
- 7 Articuler mobilité linguistique, institutionnelle et professionnelle : Ein bilingualer Studiengang im Praxisfeld** ..... 129  
*SIMONE GANGUILLET, JÉSABEL ROBIN & IRÈNE ZINGG*
- 8 Les discours des étudiant.e.s qui se frottent à l'altérité, une rhétorique du vide ?** ..... 143  
*ALESSANDRA KELLER GERBER*

## **PARTIE 3: Mobilitätserfahrungen von Dozierenden**

- 9 Mobility in the times of the Ukrainian crisis: A case for the Swiss National Science Foundation and the scholars at risk network** ..... 171  
*OLENA MARINA*

## **CONTREPOINT**

- 10 Un ouvrage à visée performative** ..... 191  
*MURIEL MOLINIÉ*

# **INTRODUCTION / EINLEITUNG**



# 1

## De la diversité des pratiques institutionnelles : Kontextualisierung und Konzeptualisierung von Mobilitäten

JÉSABEL ROBIN & SIMONE GANGUILLET

Les cantons et leurs instituts de formation des enseignantes et enseignants soutiennent les activités d'échanges et de mobilité des enseignantes et enseignants dans les autres régions linguistiques de Suisse, en veillant à ce que les futurs enseignants et enseignantes d'une autre langue nationale effectuent un stage d'enseignement dans la région linguistique correspondante dans le cadre de leur formation initiale.

(CDIP, 2017, p. 4)

Les avantages que peuvent potentiellement présenter des expériences de mobilité dans le cadre d'une formation initiale sont nombreux. Si les pratiques institutionnelles de la mobilité en Suisse semblent tout aussi nombreuses, c'est que, justement, les recommandations y sont non contraignantes.

À l'origine de ce projet, il y a l'option « stage romand » de l'institut de formation primaire de la Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) dont nous sommes co-responsables. Cette option se présentait jusqu'à présent sous forme d'« *expériences articulant différents types de mobilité: mobilité géographique, mobilité linguistique, mobilité culturelle et mobilité professionnelle* » (PHBern, 2023a). Le projet « Didactique de la mobilité » (Robin, 2016–2019) et ses nombreuses publications semblaient avoir suffisamment légitimé son importance dans la formation pour que nous abordions la place qu'occuperait la mobilité au sein d'un nouveau plan d'études (PH Bern, 2023b) avec sérénité. Il est aujourd'hui clair que la mobilité va conserver dans notre institut son statut marginal « à

*la périphérie de la formation* » (Robin & Tomasini, 2022, p. 292). En parallèle aux semestres d'échange académique sur le mode *Erasmus*<sup>1</sup> et à une troisième variante qui reste à ce jour à définir, l'expérience dorénavant nommée « Changement de perspective » sera réduite à deux semaines et ne sera pas reconnue comme de la véritable pratique professionnelle qui est, elle, obligatoire et à laquelle des crédits de formation sont attribués. Il s'agit pour nous d'une apparente incohérence entre, d'une part, des discours institutionnels stratégiques prônant l'internationalisation, la diversité, le bi/plurilinguisme, la qualité de la formation, les approches transversales, la professionnalisation et, d'autre part, le peu de reconnaissance accordée à ces expériences de formation ayant jusqu'à présent, justement, réussi à articuler ces objectifs.

Entre les institutions qui valorisent effectivement les expériences de mobilité dans les curricula et mettent en place les ressources nécessaires à leur insertion dans la professionnalisation, et celles qui en utilisent le nom à des fins stratégiques mais dont les pratiques internes traduisent en vérité précisément l'inverse, il circule parfois encore des représentations de la mobilité d'un autre temps. Qu'il s'agisse d'ignorance ou d'instrumentalisation, toutes deux nous semblent inexcusables lorsque ces mêmes institutions prétendent en parallèle, et comme s'il s'agissait d'autre chose que de mobilité, à l'internationalisation et aux financements qui vont avec. De ce côté-là, la PHBern est d'ailleurs exemplaire : elle promeut très généreusement la mobilité de son personnel et les offres de cours en anglais se développent. Lorsque les stratégies de partenariat international sont en jeu, l'institution sait se positionner. Toutes les mobilités ne se valent pas...

Il est connu que l'insatisfaction pousse à faire rupture et à s'émanciper. Notre inconfort a, en ce sens, été le moteur du passage à l'action. Qu'il soit toutefois établi que l'enjeu de cet ouvrage n'a jamais été de récompenser ou dénoncer les *bonnes* ou *mauvaises* pratiques (et selon quels critères d'ailleurs ?) des institutions suisses de formation des enseignant.e.s,

---

<sup>1</sup> Depuis les votations populaires de février 2014, la Suisse ne fait plus partie des programmes d'échanges académiques européens *Erasmus*. En compensation, l'agence nationale *Movetia* a mis en place le programme SEMP (*Swiss-European Mobility Programme*). Si les modalités d'échange avec les universités européennes ont peu changé du point de vue des étudiant.e.s, cette organisation temporaire et le financement exclusivement suisse ne sont pas à l'avantage des institutions tertiaires suisses. Elles tirent globalement un bilan négatif de leur exclusion des programmes européens (Swissuniversities, position du 26.05.2023).



mais bien de comprendre le large spectre de pratiques de cette notion polysémique (Mincke, 2020) surtout lorsqu'elles sont légalement basées sur des recommandations non-contraignantes. Au-delà du recensement des dispositifs, et transcendant nos propres expériences, l'ambition de cet ouvrage est ainsi de sensibiliser à cette diversité des conceptions et des pratiques.

## **1.1 Articuler conceptions et pratiques de la mobilité dans les formations**

Un recensement réalisé fin 2016 auprès des bureaux des relations internationales des institutions de formation initiale des enseignant.e.s en Suisse (Robin, 2018) avait établi que lorsqu'il y avait préparation à la mobilité (ce qui était loin d'être systématiquement le cas), celle-ci n'était pensée qu'en termes de compétences en langue et plus précisément en termes de niveaux selon le Cadre européen commun de référence pour les langues. Aucune de ces institutions de formation professionnelle, pourtant commanditaire de la mobilité, ne la concevait en termes professionnels. Il n'est dès lors pas étonnant que le réinvestissement professionnel soit si peu pensé. Pourtant, historiquement et jusqu'à la deuxième moitié du vingtième siècle, l'idée courante qui justifiait les déplacements dans le cadre d'une formation était l'acquisition de savoir-faire professionnels spécifiques et l'imprégnation d'idées ou courants de pensée (les apprentissages en langue ne représentaient qu'un aspect secondaire), tel un rituel de passage pour obtenir l'acceptation des pair.e.s et l'habilitation à exercer une profession : « au pair », *peregrinatio academica*, compagnonnage, etc. (Caspard, 1998).

On peut en outre très bien réaliser des expériences de mobilité, professionnelles mêmes, au sein d'un même espace linguistique, il suffit de penser que la francophonie est présente sur plusieurs continents pour s'en persuader : dans une expérience de mobilité entre Suisse romande et France (ou Québec), l'enjeu n'est pas la langue. L'articulation de la mobilité avec les formations en langues correspond ainsi à une construction relativement récente, en lien notamment avec la construction d'une identité européenne au sortir de la deuxième guerre mondiale (Sokolovska, 2021). Qu'en seulement quelques décennies la professionnalisation ait ainsi été évacuée au profit exclusif d'un rattachement aux compétences en langues est tout-à-fait remarquable. Cela nous prouve aussi que, selon

les contextes historiques et les intérêts économiques, les conceptions de la mobilité varient.

Ainsi, aucune « évidence », tout est question de choix. Dans ces conditions, ne présenter les expériences de mobilité dans le cadre de la formation des futur.e.s enseignant.e.s que sous l'angle de l'apprentissage en langues, telles qu'elles apparaissent dans les recommandations, est un parti pris pour le moins irritant.

On peut s'étonner qu'il soit encore nécessaire de s'intéresser à ces questions dans le contexte suisse alors que les bases légales sont depuis longtemps posées (COHEP, 2008), (swissuniversities, 2020, stratégie n°8) puis (swissuniversities, 2021), création de l'agence nationale Movetia en 2017 (Movetia, 2018a), etc. La mobilité n'en reste pas moins plus actuelle que jamais. À l'heure où nous écrivons ces lignes, le groupe de travail « Langues étrangères » de la chambre des hautes écoles pédagogiques de swissuniversities vient de proposer la création d'un nouveau groupe interinstitutionnel dédié à la mobilité et aux échanges (Chambre des hautes écoles pédagogiques de swissuniversities, 2022). D'un côté, il faut saluer ce développement qui marque la prise de conscience d'un enjeu commun important pour les institutions de formation et la volonté de fédérer les connaissances. D'un autre côté, il semble préoccupant et terriblement contre-productif, que les questions à la fois professionnalisantes, sociales et sociétales émanent une fois de plus du domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, qui plus est lorsqu'elles sont dites « étrangères » ! Et dire qu'il nous semblait que les bases pour un encadrement didactique pluridisciplinaire et systémique des expériences de mobilité en dehors de ces « sentiers battus et rebattus » (Robin, 2021) étaient depuis longtemps déjà posées...

Depuis plusieurs décennies, un nombre important de travaux en didactique des langues se sont en effet déjà penchés sur la question pour poser la question de la relation à l'altérité (Zarate, 1986 ; Gohard-Radenkovic, 2006 ; Castellotti et al., 2020), mettre au jour un capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2001), systématiser l'encadrement avant/pendant/après (Anquetil, 2006), nommer « les acteurs et co-acteurs » de mobilité (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune, 2008), penser les immobilités dans la mobilité (Robin, 2017), articuler mobilité et professionnalisation (Robin, 2020 ; Gerlach & Lüke, 2021) ; pointer les dangers de l'essentialisation (Robin, 2023), etc. afin de n'en citer que quelques-uns. Que reste-t-il encore à dire ? Nous pouvons soit faire le triste constat du peu d'écho que trouvent les travaux didactiques dans

les pratiques institutionnelles (et se demander alors en quoi cet ouvrage prétendrait réussir mieux ?) soit penser en termes collectifs et fédérer les différents travaux autour de la recontextualisation et de la repolitisation des enjeux. C'est le pari que nous avons fait.

C'est ainsi que ce sont dégagés les trois grands questionnements qui ont structuré l'appel bilingue français-allemand à contributions (en français, en allemand, en italien ou en anglais) lancé au printemps 2022:

- Comment typifier les mobilités des formations initiales des enseignant.e.s?
- Comment les concepts fondamentaux, les notions et les épistémologies retenus se traduisent- ils dans les curricula de formation?
- Quelles sont les limites et les perspectives?
- Wie werden Mobilitäten in der schweizerischen Lehrer: innenbildung typisiert?
- Inwiefern finden grundlegende Konzepte, Begriffe und Epistemologien Eingang in die Curricula?
- « Wohin geht die Reise? »

L'intérêt et le soutien financier de l'agence fédérale Movetia, que nous tenons à remercier vivement ici, pour ce projet dès son stade embryonnaire en 2021 nous a convaincues de son importance pour la scène tertiaire suisse.

## **1.2 Zu den Reaktionen auf den Call for papers / Appel à contributions**

Mittels des französisch-deutschsprachigen *Call for papers* / *Appel à contributions* versuchten wir im Frühjahr 2022, Forschende und Dozierende zu erreichen, die sich mit Mobilität(en) in der Lehrer: innenbildung auseinandersetzen.

Bei den eingegangenen Abstracts auf die Ausschreibung zeichneten sich Auffälligkeiten ab. So erreichten uns zwei Beiträge aus Freiburg – einen von der Haute Ecole Pédagogique HEP Fribourg und einen von der Université de Fribourg –, ein Beitrag aus Luzern und zwei Beiträge aus der HEP Vaud. Bei Letzteren ist spannend, dass die beiden Beiträge von Autor: innen aus verschiedenen Disziplinen stammen. Der eine ist in den Sozialwissenschaften verankert, der andere fusst in der Sprachendidaktik.

Ein Beitrag der PH St. Gallen sowie unser eigener Beitrag aus der PHBern runden den Sammelband ab. Diese Konzentration auf einzelne Standorte<sup>2</sup> erscheint uns auffällig. Sie scheint unseren Eindruck zu bestätigen, dass Mobilitätskonzepte in den verschiedenen Bildungsinstitutionen und Pädagogischen Hochschulen nicht nur divers sind, sondern auch unterschiedlich implementiert werden. Daraus resultierend stellt sich die Frage, ob bestimmte Regionen oder Pädagogische Hochschulen in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz Mobilität auf eine bestimmte Weise vorantreiben, die ihnen eine Hegemonialstellung in unserer Publikation verschafft. Vertreter: innen der italienischen und der rätoromanischen Schweiz fehlen in der vorliegenden Publikation. Ob unser *Call for papers / Appel à contributions* die Kolleg: innen aus den entsprechenden Regionen überhaupt erreicht hat? Falls ja, wieso wurden keine Beiträge aus diesen Regionen eingereicht? Sind die zeitlichen Ressourcen hier die limitierenden Faktoren? Oder liegt es daran, dass die Studierendenmobilität aufgrund des aktuell herrschenden Mangels an qualifizierten Lehrpersonen (Fritzsche, 2022), wovon auch die italienische und die rätoromanische Schweiz betroffen sind, einen schweren Stand hat? So werden doch angehende Lehrpersonen in den Schulen und vor Ort gebraucht, weshalb verhältnismässig wenige Studierende der Lehrer: innenbildung ein Mobilitätssemester absolvieren – eine Problematik, die die Pädagogischen Hochschulen der gesamten Schweiz betrifft.

Am meisten Studierende verzeichnen die drei Pädagogischen Hochschulen PH FHNW, PH Zürich und PHBern (SKBF, 2018, p. 255). An unserer Institution, der PHBern, die wir an dieser Stelle exemplarisch beleuchten, studierten im Studienjahr 2022/23 insgesamt 3299 Studierende (ebd.). Lediglich 2 % dieser Studierenden nahmen eine internationale Mobilität in Anspruch (74 im Studienjahr 2022/23) (Kennzahlenportal PHBern, 2023). Dieses Ergebnis deckt sich mit dem im Januar 2023 erstmals publizierten Internationalisierungsindex von Movetia, der aussagt, dass nur jede neunte Schweizer Hochschule die nationalen und internationalen Mobilitätsziele erreiche (Movetia, 2023). Dabei spielen die institutionellen Rahmenbedingungen für Studierende eine signifikante Rolle (ebd.). Auf nationaler Ebene fördert das Programm

---

<sup>2</sup> Zwei weitere Beiträge wurden schlussendlich nicht für die Publikation ausgewählt, aber auch diese wurden von Mitarbeitenden der bereits genannten Institutionen verfasst.

Nationaler Lehrpersonenaustausch (NALE) (Movetia, 2018b) seit 2021/22 dank der Initiative des International Offices der PHBern die eingangs erläuterte Option «stage romand» bzw. «Changement de perspective» (PHBern, 2023a). Diese Fördergelder erhöhen die Attraktivität dieser Mobilitätserfahrung für die Studierenden, was uns sehr freut.

Um die internationale Vernetzung zu stärken und Kooperationen mit Hochschulen über die Landesgrenzen hinweg zu fördern, wurde an der PHBern ein Strategiepapier verfasst (International Office, 2022). Die internationale Zusammenarbeit wird darin auf Institutionsebene anerkannt und die Entwicklung von Angeboten im digitalen Raum zur Förderung von «Internationalisation at home» wird angestrebt (International Office, 2022), u.a. auch, um der zunehmenden Flexibilisierung und Individualisierung der Curricula Rechnung zu tragen.

Kurz nach der Publikation der Internationalisierungsstrategie (International Office, 2022) und nach der erstmaligen Vergabe der NALE-Fördergeldern, die zeitlich eng an unser Sammelbandprojekt gekoppelt waren, wurde an unserer Hochschule, wiederum auf Initiative des International Offices, per Frühlingsemester 2022 das institutsübergreifende Modul «Exploring Education Systems» implementiert. Dieses Modul steht insbesondere internationalen Studierenden offen, soll aber auch den Austausch unter den Studierenden anregen. Im Rahmen von «Exploring Education Systems» werden unter dem Namen «Collaborative Online International Learning» (COIL) Lehr- und Lernangebote zur internationalen Zusammenarbeit im digitalen Raum entwickelt, die keine physische Mobilität erfordern. Verschiedene Plattformen fungieren als Netzwerke zur Planung solcher «at home»-Settings. Aktuell wird ein COIL-Projekt zwischen der PHBern und der National Taiwan University in Taipeh erprobt (Ganguillet & Raafflaub 2023), ein weiteres COIL-Projekt mit der Tallinn University in Estland ist in Planung. Noch bestehen allerdings Diskrepanzen: Einerseits zwischen der Anerkennung der internationalen Mobilität vs. der Anerkennung der intranationalen Mobilität, andererseits zwischen den Internationalisierungsbestrebungen auf Institutionsebene vs. der konkreten Umsetzung von Mobilitäten in einzelnen Instituten, bspw. in Form von Anerkennung durch ECTS-Punkte o.ä.

Ebenfalls im selben Jahr wurde vom Institut für Mehrsprachigkeit (Singh & Berthele, 2022) ein Bericht zu organisatorischen, didaktischen

und individuellen Faktoren zu Sprachaustauschen auf Sekundarstufe I für die Kantone Bern und Wallis publiziert. Darin sind u.a. konkrete Handlungsempfehlungen in Zusammenhang mit Sprachaustauschen auf dieser Stufe für die Kantone enthalten.

Selbstverständlich ist es gut möglich, dass es sich bei diesen dicht aufeinander folgenden Gegebenheiten um Zufall handelt. So oder so zeigt sich die Aktualität des Themas darin, dass auf verschiedenen Ebenen über Mobilität nachgedacht wird.

### **1.3 Organisation de l'ouvrage**

Die Beiträge im vorliegenden Band decken eine Vielfalt von Themen ab und tragen aktuellen Entwicklungen Rechnung. Es gingen Beiträge in insgesamt drei Sprachen (Französisch, Englisch, Deutsch) ein und schliesslich wurden drei französische Beiträge, zwei bilinguale deutsch-französische Beiträge, zwei deutsche Beiträge und ein englischer Beitrag berücksichtigt. Nicht alle Autor:innen drücken sich in ihren Beiträgen in ihrer Erstsprache aus. Diese Tatsache und die bilingualen Beiträge stellen konkrete Beispiele für die Umsetzung der funktionalen Mehrsprachigkeit in unserem Sammelband dar<sup>3</sup>.

Für die eingegangenen Beiträge haben wir drei Kategorien gebildet, wobei die Entscheidung, einen Beitrag einer bestimmten Kategorie zuzuordnen, natürlich immer subjektiv ist. Einige Beiträge hätten ihren Platz auch an einer anderen Stelle finden können.

Jede Kategorie enthält eine gemeinsame Bibliographie.

#### ***Partie 1: Mobilitätserfahrungen im Rahmen der (fremd-)sprachlichen Ausbildung***

Die Autorinnen **Kostanca Cuko** und **Delphine Etienne-Tomasini** diskutieren in ihrem Beitrag Spannungsfelder des an der PH HEP

---

<sup>3</sup> Bei sämtlichen Beiträgen gilt es zu beachten, dass beispielsweise bezüglich der Verwendung der Anführungs- und Schlusszeichen oder bezüglich der Zitationsweise bzw. der Bibliografie mehrere Modalitäten nebeneinander bestehen können, wobei die wissenschaftlichen Traditionen jedes Sprachraums sowie die Leser:innenfreundlichkeit möglichst respektiert werden.

Freiburg/Fribourg obligatorischen Praktikums in der Zweitsprache in einer jeweils anderen Sprachregion.

Ici les représentant.e.s de l'institution s'intéressent aux conditions même de la mobilité et donnent la parole aux étudiant.e.s dans le but explicite d'améliorer le dispositif. Mettant en place un véritable dispositif d'auto-régulation permanente et un rapport de co-construction avec les acteur.e.s de mobilité, les pratiques institutionnelles de la mobilité invitent à mettre l'expérience au service de la professionnalisation.

Im Beitrag von **Martina Zimmermann** und **Olivier Bolomey** wird ein für Studierende der HEP Vaud fakultatives Praktikum an Primarschulen in der Deutschschweiz ins Zentrum gerückt. Dieses wird mittels eines Photo-Voice-Projekts begleitet, welches das Hinterfragen von Handlungs- und Deutungsmustern erlaubt. Die beiden Autor:innen formulieren abschliessend inspirierende Gedanken bezüglich Mobilität in der Lehrer:innenbildung.

Les pratiques innovantes qui y sont dévoilées sont à mettre en articulation avec le dynamisme de l'équipe de didacticien.n.es des langues de cette institution ayant notamment permis en 2023 des journées d'échanges « Rencontres 2023 / Horizonte élargir » entre praticien.n.es de la mobilité des écoles zurichoises et vaudoises (Haute Ecole Pédagogique HEP Vaud, 2023).

**Mirjam Egli Cuenat** fokussiert in ihrem Beitrag unterschiedliche Formen der Mobilität für Studierende, die sich für das Wahlpflichtfach Französisch an der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) entscheiden. Den Studierenden steht dabei eine Vielfalt an Möglichkeiten offen, wie sie ihre Mobilität gestalten möchten. In Mirjam Eglis Artikel wird insbesondere die Situation von Französisch als zweite Landessprache und gleichzeitig Nachbarsprache des Bildungsraums Nordwestschweiz ins Zentrum gerückt und abschliessend Desiderate zur Ausbildungspraxis formuliert.

Ebenfalls in der fremdsprachendidaktischen Ausbildung verankert ist der Beitrag von **Sybille Heinzmann**, **Kristina Ehrsam**, **Lukas Bleichenbacher** und **Robert Hilbe** der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Die Autor:innen runden mit ihrem Beitrag, der als einziger die Destinationen von Mobilitätsangeboten in den Fokus rückt, den ersten Teil ab. In ihrem Artikel werden legitime und illegitime Destinationen und die damit verbundene Anrechnungspraxis für obligatorische Fremdsprachenaufenthalte künftiger Englischlehrpersonen diskutiert.

Dans cette contribution où la mobilité, parfois même le voyage d'agrément ou de tourisme, y n'est envisagée que dans le cadre de l'apprentissage des langues, il est remarquable que l'objet soit la seule langue véritablement « étrangère » au contexte suisse, à savoir l'anglais. Véritable « elephant in the room », l'anglais est la langue étrangère enseignée à l'école devant laquelle tremblent toutes les autres et qui continue à faire polémique (Ackin Muji, 2007). En choisissant l'angle du (non-)choix de la destination entre celles pensées comme légitimes parce qu'officiellement anglophones, et « les autres » qui ne font que dispenser un enseignement en anglais, cette contribution met l'accent sur le prestige et la distinction, au sens bourdieusien, qui s'opèrent au travers de la mobilité académique.

## **Partie 2: Mobilitätserfahrungen ausserhalb der (fremd-)sprachlichen Ausbildung**

**Moira Laffranchini** der HEP Vaud macht sich Gedanken dazu, inwiefern es gelingen kann, das «Anderssein» zu erfahren, obschon aufgrund der Covid-19-Pandemie die bisherigen internationalen interkulturellen Austauschmodule nicht mehr stattfinden konnten. In ihrem Artikel erläutert sie ein von ihrer Institution angebotenes «Ersatzmodul», in welchem sich Studierende mit einer Person mit Migrationshintergrund zusammenschliessen, und beschreibt die damit zusammenhängenden Herausforderungen.

Les apports venant d'autres champs disciplinaires et en particulier des sciences sociales nous semblent hautement nécessaires pour appréhender les effets de la mobilité (Yanaprasart, 2009) (Villa-Perez, 2022), nous nous sommes réjouis de cette contribution à l'ouvrage ancrée en anthropologie culturelle et sociale. Le rapport des disciplines sociales à cette « nouvelle frontière pour la sociologie ? » (Urry, 2005) n'en est pas pour autant plus évident et fait écho à d'autres réflexions sur la motilité, les plurimobilités, la mobilité sans bouger, etc.

Dans notre contribution bilingue avec **Irène Zingg** de la PHBern, nous nous intéressons à la formation initiale « Cursus Bilingue/Bilingualer Studiengang » proposée conjointement par la HEP BEJUNE et notre institution.

Dieses Kollaborationsprojekt der beiden Pädagogischen Hochschulen kann als ein didaktisches Instrument gesehen werden, in dessen Rahmen



Erfahrungen über die Sprachen hinaus gemacht werden. Wir überlegen im Beitrag, inwiefern Sprachen in diesem Setting nicht das Ziel, sondern das Mittel sind, um an verschiedenen Varianten der Mobilität zu arbeiten, die ihrerseits ein Bildungsziel darstellen und einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen leisten. Diskutiert werden diese Gedanken anhand des Praktikums 3, welches Studierende des Bilingualen Studiengangs absolvieren.

Auch **Alessandra Keller Gerber** der Universität Fribourg thematisiert in ihrem Artikel reflexive Praktiken und überlegt, welche Kompetenzen Studierende benötigen, um ihre Erfahrungen mit der Andersartigkeit formulieren zu können. Dafür diskutiert sie die Frage nach dem didaktischen Rahmen, der es erlaubt, über Mobilitätserfahrungen zu sprechen.

En posant la question « Que faire des mobilités ? » dans le titre, l'auteur invite à la remise en question les pratiques réflexives mises en place dans les institutions, qu'elle estime être devenues un standard didactique non questionné. La contribution propose à la place une originale « logique inversée » partant des mots des étudiant.e.s pour aller vers les catégories de l'observation. La mise en lumière des « vides », qui ne sont pas sans rappeler les « mea culpa orchestrés » de Goï et Huver (2011), nous renvoie à notre responsabilité de didacticien.ne des langues en vue de concevoir des dispositifs qui échappent au don/contre-don du contexte d'étude.

Ce que nous disent finalement à l'unanimité ces contributions, c'est qu'il n'est plus envisageable aujourd'hui que l'institution commanditaire de la mobilité ne l'accompagne pas d'un dispositif d'encadrement. En revanche, qu'il ne soit plus nécessaire de justifier la présence de la mobilité dans les formations nous dévoile, en creux, une nouvelle évidence : la mobilité est désormais un élément incontournable des formations.

### **Partie 3: Mobilitätserfahrungen von Dozierenden**

**Olena Marina** von der Pädagogischen Hochschule Luzern erläutert in ihrem Artikel das *Scholars at risk SAR*-Netzwerk und den *Swiss National Science Foundation* (SNSF) und erzählt von ihren persönlichen Erfahrungen als Teilnehmerin dieser Programme.

La force de ce rare témoignage est de rapprocher la conception classique de la mobilité tertiaire prestigieuse et la situation de migration des chercheur.se.s ukrainien.ne.s en temps de guerre. Le pernicieux

glissement entre d'une part, les « migrations » accompagnées de leurs sous-entendus de déplacements subis, violents et socialement déclassants, et d'autre part, les « mobilités », sous-entendant des déplacements choisis, organisés et valorisants est complètement remis en question.

Nous avons souhaité pour le contre- point final de cet ouvrage, un regard expert mais externe à la Suisse et à ses institutions. La Professeure en didactique des langues et des cultures **Muriel Molinié** de l'Université Sorbonne Nouvelle nous a fait l'honneur d'accepter. Bien avant de se passionner (au point d'en devenir l'une des spécialistes) pour les enjeux potentiellement (trans)formateurs de la mobilité, comme en atteste le numéro 68 de la revue *Recherches et Applications. Le Français dans le monde* coordonné en 2020 avec la Professeure Danièle Moore (University Simon Fraser, Vancouver), elle avait envisagé un temps de devenir professeure d'allemand, langue vécue « en interactions sociales » selon ses propres mots (Molinié, 2015) via des mobilités réalisées dans sa jeunesse tant en ex-RDA qu'en RFA... Nous lui avons laissé « carte blanche » pour questionner à sa façon, ce qui se joue aujourd'hui en Suisse pour les institutions de formation des enseignant.e.s et vous laissons découvrir son analyse en fin d'ouvrage.

Nun wünschen wir Ihnen allen, liebe Leser: innen, eine spannende, anregende Lektüre. Möge diese Publikation dazu beitragen, die verschiedensten Arten von Mobilitäten in diversen Kontexten zu praktizieren. Gerne möchten wir unseren Autor: innen danken, ohne die der vorliegende Sammelband nicht zustande gekommen wäre – merci beaucoup. Da die Beiträge der in dieser Publikation zu Wort gekommenen Autor: innen aus einem Schweizer Kontext stammen, waren wir bestrebt, unsere *peer reviewer* möglichst international zu halten, um dem Thema des Sammelbandes Rechnung zu tragen. Mit Vertreter: innen aus Universitäten und Hochschulen in Deutschland, Frankreich, Japan, Kanada, Österreich, Schweden und natürlich der Schweiz ist uns dies gelungen. Ein grosses Dankeschön an dieser Stelle an unser grossartiges *scientific committee*, welches im Rahmen des *double blind peer review*-Verfahrens sorgfältige Arbeit geleistet hat.

Jésabel Robin et Simone Ganguillet

Bern, juin 2023

## Bibliographie / Literaturverzeichnis

- Ackin Muji, Dunya (2007). *Langues à l'école: quelle politique pour quelle Suisse?* Bruxelles: Peter Lang.
- Anquetil, Mathilde (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation.* Bruxelles: Peter Lang.
- Caspar, Pierre (1998). Les changes linguistiques d'adolescents. Une pratique éducative, XVIIe-XIXe siècles, *SIHFLES 21*, p. 111–129.
- Castellotti, Véronique ; Debono, Marc & Huver, Emmanuelle (2020). Mobilité ou altérité? Quels projets pour la didactologie – didactique des langues?, *Recherches et Applications*, 68, p. 147–157.
- Chambre des hautes écoles pédagogiques de swissuniversities (2022). *Mandat du groupe de travail Langues étrangères.* [En ligne]. URL : [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Mandate/Mandat\\_AG-FS\\_2022-2024\\_FR\\_220309.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Mandate/Mandat_AG-FS_2022-2024_FR_220309.pdf) (03/04/2023).
- Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique CDIP (2017). *Recommandations relatives à l'enseignement des langues étrangères (langues nationales et anglais) à l'école obligatoire.* [En ligne]. URL : <https://www.edk.ch/fr/themes/transversaux/langues-et-echanges> (03/04/2023).
- Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques COHEP (2008). *Recommandations visant à promouvoir la mobilité nationale et internationale.* [En ligne]. URL : [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Empf/080313\\_Empf\\_Mobilitaet\\_fr.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Empf/080313_Empf_Mobilitaet_fr.pdf) (03/04/2023).
- Fritzsche, Daniel (2022, 09. August). Fast im ganzen Land fehlen Lehrerinnen und Lehrer. Vieles an der Krise ist selbstverschuldet. *NZZ.* [En ligne]. URL: <https://www.nzz.ch/meinung/lehrermangel-in-der-schweiz-die-krise-ist-selbst-verschuldet-ld.1697129?reduced=true> (03/04/2023).
- Ganguillet, Simone & Raaflaub, Meike (2023). *Projekt «Internationalisation at home mittels Collaborative Online International Learning COIL».* [En ligne]. URL : <https://nik.phbern.ch/content/news/article/62a839bf2afb8053700b5d1c> (03/04/2023).

- Gerlach, David, & Lüke, Marren (2021). Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer\*innenausbildung: ein Forschungsreview, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht*, 2 (26), p. 319–344.
- 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 (HDR) en Sciences de la communication). Lyon : Université Lumière-Lyon II.
- Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune, Elisabeth (2008). Mobilités et parcours. In Geneviève Zarate, Danièle Lévy & Claire Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 125–138). Paris: Éditions des Archives contemporaines.
- 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? In Aude Bretegnier (Ed.), *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s)* (p. 195–211). Bruxelles: Peter Lang.
- Haute Ecole Pédagogique HEP Vaud (2023). *Rencontres 2023. Echange « Horizonte erweiteren »*. [En ligne]. URL : [https://www.hepl.ch/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/rencontres-2023-echanges-horizonte-erweitern.html\(03/04/2023\)](https://www.hepl.ch/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/rencontres-2023-echanges-horizonte-erweitern.html(03/04/2023)).
- International Office (2022). *Internationalisierungsstrategie der PHBern*. [En ligne]. URL : [https://de-media.eyo.net/eyo-live-de/raw/upload/v1649336894/TMhssnJdgTVS9S5J60N0en7AKSTKxa9V7yvrVziBNAqloxDJDgRkvyMWBVRvQOPdEaR2vL1sQLPMJ6NMrfZwOPVGOaVICg2imRR8zTo6glDOdRxaLCt4KDIctANGTJYFz5Vqvage9OpBdE3TzgTOY2OrvcNCGYwpqYTXiMEouc1bKgWmpomTGBjUn6nbgeq9/Internationalisierungsstrategie.pdf\(03/04/2023\)](https://de-media.eyo.net/eyo-live-de/raw/upload/v1649336894/TMhssnJdgTVS9S5J60N0en7AKSTKxa9V7yvrVziBNAqloxDJDgRkvyMWBVRvQOPdEaR2vL1sQLPMJ6NMrfZwOPVGOaVICg2imRR8zTo6glDOdRxaLCt4KDIctANGTJYFz5Vqvage9OpBdE3TzgTOY2OrvcNCGYwpqYTXiMEouc1bKgWmpomTGBjUn6nbgeq9/Internationalisierungsstrategie.pdf(03/04/2023)).
- Kennzahlenportal Pädagogische Hochschule Bern (2023). *Mobilität Outgoing*. [En ligne]. URL : [https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/hochschule/portraet/statistiken/statistik-studierendenstatistik\(03/04/2023\)](https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/hochschule/portraet/statistiken/statistik-studierendenstatistik(03/04/2023)).
- Mincke, Christophe (2020). Autour de MOBILITE en sociolinguistique. In Katja Ploog, Anne-Sophie Calinon & Nathalie Thamin (Eds.), *Mobilité. Histoire et émergence d'un concept en sociolinguistique* (p. 7–37). Paris: L'Harmattan.

- Molinié, Muriel (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue, cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris: Riveneuve.
- Molinié, Muriel & Moore, Danièle (2020). Mobilités, médiations, transformations en didactique des langues, *FDLM – Recherches et Applications*, 68, p. 11–20.
- Movetia (2023). *Grosse Unterschiede bei Mobilitätschancen für Studierende Schweizer Hochschulen*. [En ligne]. URL : <https://www.movetia.ch/news-events/grosse-unterschiede-bei-mobilitaetschancen-fuer-studierende-schweizer-hochschulen> (03/04/2023).
- Movetia (2018a). *Austausch und Mobilität*. [En ligne]. URL : <https://www.movetia.ch/> (03/04/2023).
- Movetia (2018b). *Nationaler Lehrpersonenaustausch*. [En ligne]. URL: <https://www.movetia.ch/programme/national/nationaler-lehrpersonenaustausch> (03/04/2023).
- Murphy-Lejeune, Elisabeth (2001). Le capital de mobilité: genèse d'un étudiant voyageur, *Mélanges CRAPEL*, 26, p. 137–165.
- Pädagogische Hochschule Bern (2023a): *Stage romand Primarstufe*. [En ligne]. URL : <https://www.phbern.ch/studium/primarstufe/studienbereiche/fachwissenschaften-und-fachdidaktiken/franzoesisch/stage-romand> (03/04/2023).
- Pädagogische Hochschule Bern (2023b): *Bachelor Primarstufe*. [En ligne]. URL : <https://www.phbern.ch/studium/primarstufe/studienangebot/bachelor-primarstufe> (03/04/2023).
- Robin, Jésabel (2023). La construction institutionnelle de l'altérité en mobilité: une réification bien pratique? *Glottopol*, 39. [En ligne]. URL : <https://doi.org/10.4000/glottopol.4100> (15/08/2023).
- 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. In Magali Jeannin Anne-Laure Le Guern ; Elise Ouvrad & Elisabeth Schneider (Eds.), *Identités, inclusion et mobilités en contextes éducatifs et professionnels* (p. 287–301). Limoges: Editions Lambert-Lucas.
- Robin, Jésabel (2021). *La mobilité sans bouger ? Les langues non pas comme objectif mais comme moyen ? Et si on sortait un peu de ces sentiers (re)battus ?* Journée VALS ASLA, Pädagogische Hochschule St. Gallen. [En ligne]. URL : [https://www.youtube.com/watch?v=T4lx39IKQKU&ab\\_channel=PHBern](https://www.youtube.com/watch?v=T4lx39IKQKU&ab_channel=PHBern) (03/04/2023).

- Robin, Jésabel (2018). Encadrement de la mobilité dans la formation initiale des médiateurs de langue(s) et culture(s): recensement des pratiques institutionnelles suisses, *Cahiers de l'Acedle*, 15 (2). [En ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/3042> (03/04/2023).
- Robin, Jésabel (2017). Conceptions successives de la mobilité dans la formation initiale des enseignants de la PHBern: diversification des pratiques à travers l'expérience de la diversité francophone? *Alterstice*, 7 (2), p. 55–66. [En ligne]. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/alterstice/2017-v7-n2-alterstice04033/1052569ar.pdf> (07/08/2023).
- Robin, Jésabel (2016–2019). *Recherche-Action-Formation « Didactique de la mobilité »*. Pädagogische Hochschule Bern. [En ligne]. URL: <https://www.phbern.ch/forschung/projekte/didactique-de-la-mobilite> (03/04/2023).
- Singh, Lisa & Berthele, Rapahel (2022). *Sprachaustausch auf Sekundarstufe I in den Kantonen Bern und Wallis. Organisatorische, didaktische und individuelle Faktoren*. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit. [En ligne]. URL: <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/324245> (03/04/2023).
- SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. [En ligne]. URL : [https://www.skbfc-sre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht\\_Schweiz\\_2018.pdf](https://www.skbfc-sre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf) (03/04/2023).
- Sokolovska, Zorana (2021). *Les langues en débat dans une Europe en projet*. Lyon: ENS Editions.
- Swissuniversities (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. [En ligne]. URL: [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Strategie\\_2021-2024\\_200604\\_d.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Strategie_2021-2024_200604_d.pdf) (03/04/2023).
- Swissuniversities (2021). *Etat actuel de la mise en œuvre des recommandations de la CDIP relatives à l'enseignement des langues étrangères à l' cole obligatoire dans les institutions de formation des enseignantes et enseignants*. [En ligne]. URL : [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Dokumente\\_Berichte/210603\\_Rapport\\_Etat\\_Lieux\\_MEO\\_recommandations\\_CDIP.PDF](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Dokumente_Berichte/210603_Rapport_Etat_Lieux_MEO_recommandations_CDIP.PDF) (03/04/2023).
- Swissuniversities (2023, 05. Mai). *Les hautes écoles tirent un bilan négatif de deux années de non-association aux programmes européens Horizon Europe et Erasmus+*. [En ligne]. URL : <https://www.swissuniversities.ch/fr/actualite/positions/bilan-negatif-deux-annees-de-non-association-aux-programmes-europeens> (29/05/2023).

- Urry, John (2005). *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie?* Paris: Armand Colin.
- Villa-Perez, Valérie (2022). Re-catégorisations sociolinguistiques et plurimobilités. Réflexions à partir du cas italo-marocain, *Glottopol*, 37. [En ligne]. URL : <http://glottopol.univ-rouen.fr/appels.html#Numero37> (29/05/2023).
- Yanaprasart, Patchareerat (2009). *Paroles d'acteurs de la mobilité. De la mobilité géographique à la mobilité intellectuelle*. Paris: L'Harmattan.
- Zarate, Geneviève (2005). L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel. In Olivier Bertrand (Ed.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques* (p. 11–17). Paris: Éditions de l'École Polytechnique.
- Zarate, Geneviève (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.





## **PARTIE 1:**

### **Mobilitätserfahrungen im Rahmen der (fremd-) sprachlichen Ausbildung**

**Cette partie donne à voir les articulations entre diverses conceptions de la mobilité et les pratiques concrètes mises en place dans plusieurs institutions suisses de formation des enseignant.e.s de langue.s.**



## **Dynamiques identitaires et parcours de mobilité chez les futur.e.s enseignant.e.s d'une institution bilingue: pour quels enjeux et quelle transférabilité didactique ?**

KOSTANCA CUKO & DELPHINE ETIENNE-TOMASINI

### **2.1 Introduction : mobilités et parcours d'étudiant.e.s dans des perspectives historiques et évolutives**

La HEP|PH FR est une institution bilingue français-allemand. Dans la société plurielle et le monde où la diversité, sous toutes ses formes, a pris une légitime place, cette institution de formation se donne pour mission de trouver des réponses adéquates à la pluralité pour que les étudiant.e.s puissent «faire l'expérience» de la diversité et de la décentration. La HEP|PH FR entretient une tradition de mobilité au sein de l'institution, qui remonte à 2006, moment où le bureau de la mobilité a été créé sous sa forme initiale. La mobilité in and out aux niveaux national et international fait partie de l'offre de la formation proposée aux étudiant.e.s dans le cadre de leur cursus et elle est soutenue par l'institution à titre stratégique, tant pour la mobilité estudiantine que pour la mobilité du personnel académique. A l'heure actuelle, quatre formes de mobilité sont destinées aux étudiant.e.s de cette institution de formation :

- une mobilité « interne » où les étudiant.e.s échangent leur «section linguistique» durant un semestre, tout en restant à la HEP|PH FR. C'est une forme de mobilité facultative et choisie par l'étudiant.e, qui s'enracine en principe aux semestres 2 ou 3 de la formation au

bachelor. Les cours sont suivis en langue 2 (L2) mais les stages sont effectués dans la langue 1 (L1) des étudiant.e.s.

- une mobilité en Suisse où les étudiant.e.s se rendent un semestre dans l'une des quinze HEP en Suisse. C'est une forme de mobilité facultative et choisie par l'étudiant.e, qui prend place en principe aux semestres 3 ou 4. Iels s'y rendent pour la L2, mais aussi pour la découverte d'autres concepts pédagogiques, cursus et contextes de formation.
- une mobilité à l'étranger où les étudiant.e.s se rendent un semestre dans une HEP ou une université à l'étranger. C'est une forme de mobilité facultative et choisie par l'étudiant.e, qui prend place en principe aux semestres 3 ou 4. Iels s'y rendent pour la L2 ou pour la langue 3 (L3), mais aussi pour la découverte d'autres concepts pédagogiques, cursus et contextes de formation.
- le « stage L2 » : c'est une forme de mobilité obligatoire pour l'étudiant.e, lors de l'intersemestre qui se situe entre les semestres 3 et 4. Les étudiant.e.s réalisant ce stage choisissent de l'effectuer soit à l'étranger (en France, en Allemagne, ou parfois en Autriche, en Belgique ou au Québec), mais également dans d'autres cantons alémaniques ou francophones de Suisse, voire dans l'autre région linguistique du canton de Fribourg. Ce stage, d'une durée de deux semaines, permet non seulement aux apprenant.e.s de construire de nouvelles compétences professionnelles, mais aussi de favoriser la découverte d'autres concepts et contextes pédagogiques. L'un des objectifs centraux du stage L2 pour les étudiant.e.s est la décentration face à leur posture d'enseignant.e en L1. L'accent est mis sur ce qui est à la fois similaire, mais aussi ce qui est différent, et ce qui permet aux étudiant.e.s d'enrichir durablement leur pratique professionnelle future ; iels y découvrent de nouveaux moyens d'enseignement et un nouveau plan d'études. Lors de ce stage, iels mobilisent leur répertoire langagier professionnel, dans leur L2, que ce soit au moment de donner des consignes pour un travail, lors d'une synthèse d'un travail de groupes effectué en classe ou de tisser une relation pédagogique avec un élève ou la classe entière. Cette expérience professionnelle de mobilité en L2 est soutenue par Movetia et par l'institution HEP|PH FR même.

L'objet de cet article concerne le stage en français L2 en tant qu'expérience de mobilité obligatoire effectuée par les étudiant.e.s germanophones et du diplôme bilingue en deuxième année de formation à la HEP|PH FR.

## 2.2 Mobilité et numérique : une (nouvelle) dimension pour penser les apprentissages

La description durkheimienne de la société comme celle du « mouvement perpétuel » n'a jamais connu autant d'écho que pendant les deux dernières décennies. De sorte que, la formation des enseignant.e.s se trouve en pleine mutation puisqu'elle est constamment confrontée à de nouveaux bouleversements liés aux mouvances sociales et économiques. L'internationalisation de l'enseignement supérieur se présente de plus en plus comme la solution pour répondre aux nouveaux besoins. Les organismes au niveau national et international (Commission européenne, Movetia, associations et organisations, institutions de formation) encouragent de plus en plus les étudiant.e.s à la mobilité pensée en tant que générateur d'un certain nombre de (re) constructions socioculturelles et linguistiques chez les individus sur les sociétés d'origine et d'accueil, mais aussi le rapport à soi et l'autre. Le processus d'adaptation et les dynamiques du rapport à l'altérité ont fait l'objet d'études de la didactique de mobilité notamment au travers de la construction de la compétence interculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1998, p. 4).

Dans la littérature scientifique des vingt dernières années, la mobilité a fait l'objet de nombreuses études, notamment au sujet des concepts de séjours ou échanges linguistiques, stages, séjour à l'étranger, semestre Erasmus et migration, ceci touchant différentes disciplines comme la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, la psychologie sociale, la sociolinguistique, l'apprentissage ou l'éducation. Ainsi, des chercheur.e.s comme Abdallah-Pretceille (1999, 2003), Abdallah-Pretceille & Porcher (1999), Dervin (2002, 2003), Maffessoli (2002), Murphy-Lejeune (2003), Papatsiba (2003), Jeanneret (2010a ; 2010b), Baroni & Jeanneret (2008 ; 2009), Molinié (2015), Cuko (2016) ainsi qu'Etienne-Tomasini (2018) ont apporté un regard neuf sur des questions qui touchent aux trajectoires d'appropriation langagière, l'interculturalité, la socialisation, l'acculturation, l'immigration, l'intégration, le bilinguisme, l'enseignement et l'apprentissage. Toutefois, la mobilité du stage L2, en plus d'être une expérience académique est aussi une expérience de mobilité professionnelle et langagière car les étudiant.e.s de la HEP|PH FR – futur.e.s enseignant.e.s du primaire – sont aussi sollicité.e.s pour atteindre des objectifs pédagogiques et développer des compétences

professionnelles qui peuvent se décliner principalement dans cinq domaines (Schrittesser et al., 2010) :

- la réflexion, le discours sur la propre action, capacité de la personne à exercer une pratique réflexive et à problématiser des situations ;
- la conscience de son identité professionnelle : aptitude à la normalisation du genre professionnel (Clot, 1999) ;
- la coopération et la coopération et la collégialité : capacité à travailler en équipe autour d'intentions ou d'objectifs communs ;
- l'adaptabilité à la complexité et à la singularité de chaque situation : capacité à trouver des solutions face à des situations-problème ;
- le niveau de maîtrise personnelle : capacité d'effectuer les gestes du métier de manière efficace et appropriée (Runtz-Christan & Coen, 2020, p. 216).

La complexité de cette expérience de stage-mobilité invite ainsi d'innombrables variables dans l'équation d'un apprentissage effectif touchant des aspects liés aux contextes, aux savoirs, aux acteur.e.s et aux interactions. Dans le cadre de notre réflexion, la question de recherche s'articule ainsi, de manière double : en quoi l'expérience de mobilité du stage L2 peut-elle permettre (a) de se décentrer et de repenser son rapport à l'altérité ?

ainsi que (b) de prendre conscience des compétences langagières et professionnelles mises en jeu afin de les transférer sa future pratique professionnelle ?

Afin d'accéder le plus possible aux éléments propres à cette double question de recherche et leur articulation, nous avons vu l'avantage d'intégrer dans notre recherche la plateforme OURA (OUtil de Régulation des Activités d'enseignement et d'apprentissage) développé par la HEP BEJUNE en collaboration avec la HEP|PH FR. Cette articulation mobilité-numérique repose sur l'idée que les données recueillies auprès des étudiant.e.s permettent de s'approcher de plus en plus de leurs perceptions et de leurs besoins, mais aussi d'intervenir pédagogiquement en régulant le dispositif de mobilité. Pour cette raison, nous avons choisi de prendre en compte sept domaines englobant eux-mêmes deux à quatre dimensions (voir Abbildung 1). Ce tableau met bien en évidence les domaines et les dimensions-clefs qui sont propres à la décentration et la prise de conscience de ses compétences, énoncées plus haut dans la double question de recherche.

<i>Domaines</i>	<i>Dimensions</i>			
<b>Cognition</b>	Utilité perçue	Sentiment de compétence	Contrôlabilité	
<b>Affectivité</b>	Attrait-Plaisir	Stress – Anxiété	Sentiment de fierté	
<b>Comportement</b>	Engagement	Concentration	Organisation	
<b>Conditions</b>	Acceptation	Utilisabilité	Soutien	
<b>Apprentissage</b>	Objectivation	Performance	Intérêt personnel	
<b>Collectivité</b>	Fonctionnement	Apports		
<b>Métacognition</b>	Anticipation	Gestion - autorégulation	Prise de conscience	Transfert

**Abb. 1:** Domaines et dimensions à sonder dans un environnement mobilitaire (Alvarez, Çuko, Boéchat-Heer & Coen 2022)

Les domaines et les dimensions sont organisés selon une logique matricielle, ils ne se juxtaposent pas, mais se croisent, articulant ainsi des logiques individuelles, collectives, institutionnelles et professionnelles (Alvarez, Cuko, Coen & Boéchat-Heer, 2021, p. 7). Le domaine *cognition* est ici compris au sens de processus de traitement de l'information. Il intègre les dimensions « utilité perçue », « sentiment de compétence » et « contrôlabilité ». Un intérêt particulier est porté à l'utilité perçue du stage de mobilité en L2 car elle renvoie à la perception du lien entre la tâche actuelle et les projets d'avenir de l'apprenant.e (Lens, Bouffard & Vansteenkiste, 2006), soit la profession enseignante. Le domaine *affectivité* représente les éléments conatifs associés aux processus cognitifs. Il intègre les dimensions « attrait-plaisir », « stress-anxiété » et « sentiment de fierté ». En effet, les paramètres affectifs peuvent être considérés comme régulateurs de l'aspect cognitif de l'apprentissage comme proposé par Schumann (1994) : « the brain stem, limbic and frontal limbic areas, which comprise the stimulus appraisal system, emotionally modulate cognition [...]. Therefore, from a neural perspective, affect is an integral part of cognition [...] ». (ibid., p. 232). Le domaine *comportement* est entendu au sens de mise en action pour apprendre. Il intègre les dimensions « engagement », « concentration » et « organisation ». Ces éléments traduisent davantage des aspects liés aux actions de l'apprenant.e à « s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer » (Viau, 1994, p. 104). Le domaine *conditions* est ici compris au sens de contexte d'apprentissage. Il intègre les dimensions « acceptation », « utilisabilité » et « soutien ». Ces soutiens matériels ou humains offrent la possibilité d'appréhender, d'organiser et de gérer l'environnement du stage de mobilité. L'apprenant.e va d'abord reconnaître les ressources à disposition, puis leur gestion va

être questionnée sur la base des besoins identifiés (Boulet et al., 1996). Le domaine *apprentissage* est entendu ici au sens de développement de compétences et se décline en trois dimensions «objectivation», «performance» et «intérêt personnel», permettant de faire des liens entre ces dimensions, les composantes affectives (attrait, plaisir) et la cognition (Hidi, 2006). Le domaine *collectivité* proposé ici comme témoignant des interactions suscitées par la situation d'enseignement/apprentissage, intègre les dimensions «fonctionnement» et «apport». Les expériences collaboratives représentent un pilier important de la profession enseignante et de la mobilité car elles permettent d'apprendre le questionnement, les choix et les responsabilités, les méthodes de travail, les capacités de communication, la solidarité ou encore l'écoute réciproque (De Vecchi, 2006). Enfin, le domaine *métacognition* représente la conscientisation et la régulation des processus d'apprentissage de la part de l'apprenant.e à travers les dimensions «anticipation», «gestion-autorégulation», «prise de conscience» et «transfert» des connaissances. Issue de travaux de la psychologie cognitive, la métacognition désigne un ensemble de processus cognitifs, de comportements, de rapports au savoir et à soi-même, participant à la réussite et à l'autonomie (Doly, 1997). L'intégration du domaine *métacognition* dans le cadre de notre recherche permet une réflexion approfondie articulant logiques académiques, scolaires et professionnelles à travers l'analyse de leur expérience, du contenu pédagogique et l'environnement didactique proposées pendant le stage en L2.

## 2.3 Méthodologie de recherche et d'analyse

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour l'articulation entre recherche-action et recherche-formation comme « des modes coopératifs de production de savoirs » (Perrenoud et al. 2008). La recherche-action-formation nous permet de mettre l'accent tant sur l'« agir en réponse à un besoin pédagogique » (Anquetil, 2006), que sur la formation des acteur.e.s pédagogiques impliqu.e.s dans la recherche.

Avant la mobilité, les étudiant.e.s ont suivi une séance de formation pendant laquelle l'équipe pédagogique de L2 leur a transmis des informations liées au stage notamment en ce qui concerne l'organisation et les objectifs de cette expérience de mobilité. A la fin de cette formation, l'équipe de *Digital skills* a présenté la plateforme OURA aux étudiant.e.s, ses fonctionnalités ainsi que l'objectif de son implémentation dans le cadre



de la mobilité L2. En dépit de leur statut d'étudiant.e germanophone ou bilingue, inscrit.e en deuxième année de formation, nous le corpus est diversifié et hétérogène en termes de parcours académique, d'âge, de capitaux linguistiques, « d'habitus pédagogiques » et de provenance géographique. Plusieurs étudiant.e.s sont, par exemple, inscrit.e.s en formation bilingue français-allemand alors que d'autres disposent de compétences langagières moins développées en français.

Avant et après le stage nous avons invité les étudiant.e.s (n =25) à répondre à un sondage dont les questions – les mêmes avant et après le stage – ciblent des domaines et dimensions interdisciplinaires intimement liés aux représentations et à l'expérience pédagogique. Il s'agit du sentiment de compétence en L2, de l'attrait et l'utilité perçue de cette expérience de mobilité, de la contrôlabilité, du soutien proposé avant le départ et pendant le stage, de l'objectivation, de la métacognition, etc. Ces différentes dimensions concernent directement les étudiant.e.s dont les réponses représentent des faits perçus, reconnus et sélectionnés ("Radford, 2019 "), sur lesquels l'équipe pédagogique peut baser ses décisions futures en lien avec la formation et le stage L2.

Ci-dessous, quelques questions du sondage OURA 29753, rempli par les étudiant.e.s avant le stage :

14 - Je ne vois pas à quoi ça sert le stage L2						
PAS DU TOUT D'ACCORD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT D'ACCORD
	1	2	3	4	5	6
15 - Ce sera difficile d'enseigner et de collaborer en L2						
PAS DU TOUT D'ACCORD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT D'ACCORD
	1	2	3	4	5	6
16 - Les compétences mobilisées pendant le stage L2 pourraient facilement être exploitées dans d'autres contextes.						
PAS DU TOUT D'ACCORD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT D'ACCORD
	1	2	3	4	5	6
17 - Les élèves seront une aide et une ressource importante pendant le stage L2.						
PAS DU TOUT D'ACCORD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT D'ACCORD
	1	2	3	4	5	6

**Abb. 2:** Questions posées avant le stage (illustration personnelle)

Ci-dessous quelques questions du sondage OURA 29753, rempli par les étudiant.es après le stage :

3 - Les informations reçues en lien avec le stage L2 étaient claires, structurées et structurantes.

PAS DU TOUT D'ACCORD    1   2   3   4   5   6    TOUT À FAIT D'ACCORD

---

4 - J'ai atteint les objectifs du stage L2

PAS DU TOUT D'ACCORD    1   2   3   4   5   6    TOUT À FAIT D'ACCORD

---

5 - J'ai eu toute l'aide nécessaire de la part de l'institution et la formatrice ou le formateur pendant le stage

PAS DU TOUT D'ACCORD    1   2   3   4   5   6    TOUT À FAIT D'ACCORD

---

6 - Les échanges avec la formatrice ou le formateur de terrain m'ont apporté beaucoup sur le plan personnel et professionnel.

PAS DU TOUT D'ACCORD    1   2   3   4   5   6    TOUT À FAIT D'ACCORD

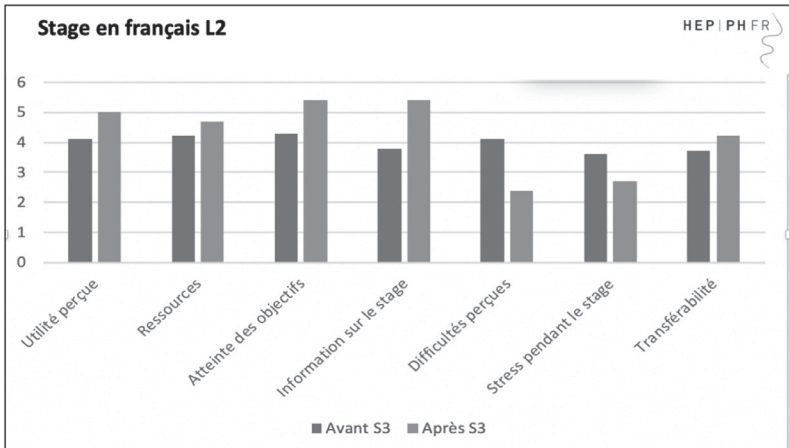
**Abb. 3:** Questions posées après le stage (illustration personnelle)

Après le stage, nous avons aussi conduit des entretiens semi-directifs avec ces mêmes étudiant.e.s afin de pouvoir contextualiser les réponses et avoir le plus de précision possible quant au sens donné par les interlocuteur.trice.s. L'analyse des données a été effectuée en trois temps : a) l'analyse des données des sondage OURA ; b) l'analyse des entretiens semi-directifs des étudiant.e.s ; c) l'analyse croisée des résultats des sondages et entretiens. Concrètement, les données récoltées grâce aux sondages sont traitées immédiatement et restituées sous différentes formes graphiques, donnant accès à des synthèses immédiates. Cette démarche s'inscrit dans une logique d'analyse de données massives ("Siemens & Long, 2011 "), mais aussi dans une perspective d'apprentissage et de formation ("Pera, 2019 "). Nous avons opté pour une analyse thématique interprétative des entretiens semi-directifs afin de mieux comprendre les résultats des sondages OURA, mieux accéder à la réflexivité des étudiant.e.s et à leur capacité à s'autoévaluer en L2, à leur manière de s'autoréguler et la capitalisation de cette expérience. Croisant les résultats des sondages et des entretiens, nous souhaitons mettre en lumière la manière dont les étudiant.e.s perçoivent l'expérience de mobilité en général et les écarts entre les contextes scolaires, institutionnels et professionnels

en particulier. De même, à travers la réflexivité des étudiant.e.s, nous entendons comprendre le lien qui se crée entre « l' habitus mobilitaire » et « l' habitus pédagogique » de ces futur.e.s enseignant.e.s.

## 2.4 Résultats d'analyse

Comme indiqué un peu plus haut dans cet article, les étudiant.e.s ont répondu à deux sondages, avant et après la mobilité. Le graphique ci-dessous (Abbildung 4) donne un aperçu de l'évolution de leurs représentations sur les différentes dimensions, dont l'écart avant et après le stage était le plus important.



**Abb. 4:** Évolution des représentations des étudiant.e.s sur le stage L2 en français (illustration personnelle)

### 2.4.1 Aspects cognitifs : quelle est l'utilité perçue de cette expérience de mobilité ?

Avant le stage, les étudiant.e.s avaient déjà une bonne impression de l'utilité perçue du stage L2, dans leur formation de futur.e enseignant.e. La perception de cette dimension du domaine cognitif a évolué pendant le stage en L2. « *Je pense que ce stage est très utile pour ma formation, avant je n'avais jamais passé autant de temps dans une classe francophone,*

*maintenant je vois beaucoup de ressemblances et différences entre les deux systèmes scolaires* » (I 3). Cette progression renvoie fondamentalement à la perception d'un lien entre les tâches effectuées pendant le stage et les projets d'avenir professionnel (Lens, Bouffard & Vansteenkiste, 2006). Creten, Lens & Simons (2002) ont démontré que la relation entre l'utilité perçue de la tâche (une dimension de la valeur de la tâche) et le rendement scolaire était médiée par les stratégies cognitives et métacognitives des étudiants. Ainsi, les étudiant.e.s qui perçoivent l'utilité de la tâche adoptent des stratégies cognitives et métacognitives qui influencent leur performance lors de la réalisation des tâches d'apprentissage. « *Ce stage est très important pour notre formation, mais je pense aussi que je me sentais à l'aise car je suis bilingue, l'aspect linguistique joue un rôle important. Je n'avais pas peur de prendre des risques dans la conduite de la leçon avec les élèves* » (I 5). Le sentiment d'efficacité personnel – c'est également une dimension du domaine cognitif – joue un rôle important dans l'engagement positif de l'étudiant.e qui aurait par conséquent davantage de chances de développer et parfaire ses compétences professionnelles (Hoy & Burke Spero, 2005).

#### **2.4.2 Aspects affectifs verbalisés par les étudiant.e.s: quels sources et enjeux ?**

Nous avons été interpellées par le « grand stress » imaginé ou anticipé par les étudiant.e.s avant le stage car, pour nous, le cognitif ne peut pas être séparé de l'affectif : « les émotions ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains... font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements » (Oatley et Jenkins 1996, p. 122). Selon les interlocuteur.trice.s, ce stress était lié à des aspects administratifs et pédagogiques, notamment en ce qui concerne la gestion des écarts anticipés entre les systèmes scolaires : « *Le plan d'études germanophones «Lehrplan 2» est différent du plan d'études romand, j'avais un peu de difficulté au début pour trouver les objectifs et comprendre la structure* » (I 3), « *Les informations sur le stage sont tombées pendant l'intersemestre. Je n'ai pas eu le temps de visiter l'école ou de prendre contact avec la formatrice de terrain et connaître les élèves avant le début du stage. Je fais toujours cela et ça m'aide beaucoup, mais cette fois-ci, je me sentais dans le flou, c'était stressant. Et puis, j'aime bien découvrir la classe avant le stage, pour voir l'équipement, l'espace et mieux prévoir les activités* » (I 1). Ce

manque d'organisation souhaitée est aussi accompagné par le sentiment d'insécurité linguistique : « *Je n'avais jamais enseigné en français et j'étais stressé avant le stage par rapport à mon accent, mal prononcer les mots et me sentir mal devant les élèves... Aussi le vocabulaire pédagogique à utiliser, mais finalement tout s'est bien passé* » (I 5). Les témoignages des étudiant.e.s mettent en avant les raisons du stress et de l'appréhension exprimés à travers les sondages OURA, dont la prise en compte ne peut qu'aider les étudiant.e.s à atteindre leurs potentialités en tant que futur.e.s enseignant.e.s.

### **2.4.3 Le contexte mobilitaire et l'engagement de l'étudiant.e**

L'engagement et la concentration de l'étudiant.e dépendent des perceptions de lui.elle-même et de son environnement mobilitaire ayant pour conséquence « qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 1994 p. 80). Durant les entretiens, nos interlocuteur.trice.s ont tous et toutes effectué une analyse détaillée des ressources humaines et matérielles accessibles, interprétées comme signe d'investissement à leur égard. « *Les élèves m'ont beaucoup aidé à me sentir mieux dans la classe. Au début, j'avais peur qu'ils ne comprennent pas mon français à cause de mon accent, mais après plus, au contraire, souvent ils m'ont aidé à trouver les mots* » (I 4). « *Avant le stage, je voyais que des difficultés pédagogiques et linguistiques, maintenant je me dis que j'ai stressé pour rien. C'est aussi car je ne connaissais personne qui avait vécu cette expérience, je ne savais pas vers qui me tourner pour parler de mes doutes* » (I 3). Le niveau de difficulté perçu avant le stage était plus élevé aussi parce que les informations transmises par l'institution sur le stage n'étaient pas suffisantes, ou qu'elles pouvaient laisser la place au doute ou à la non-anticipation. Pendant le stage, alors que les conditions étaient plus favorables (ressources et soutien), le niveau de difficulté rencontré paraissait aussi moins élevé. « *Je me suis senti bien accueilli et soutenu par tout le monde, de mon côté j'ai eu l'impression d'avoir été plus actif et investi que je m'imaginai* » (I 2). Les conditions du contexte mobilitaire semblent donc avoir un impact sur la participation active de l'étudiant.e et par conséquent dans la construction du capital de mobilité pédagogique en L2.

#### **2.4.4 Objectivation de la mobilité et analyse métacognitive**

L'objectivation représente un moment privilégié dans le processus de réflexion car elle permet d'identifier et d'extraire – parmi ce qui a été vécu et réalisé pendant le stage – les connaissances, compétences et stratégies essentielles à la construction du processus d'apprentissage. Un des éléments positifs constatés dans les sondages OURA concerne les objectifs du stage que les étudiant.e.s estiment avoir mieux atteints qu'anticipés. *« J'ai fait une autoévaluation par rapport à chaque objectif du stage, j'ai atteint plusieurs de ces objectifs comme : participer à la vie de la classe ; élaborer et conduire des leçons complètes en L2, interagir et avec les élèves en L2. Cependant, observer et analyser en L2 était parfois difficile car, comme les programmes et les systèmes sont différents, je n'étais pas sûre de mon analyse théorie-pratique »* (I 5). Les propos de cet interlocuteur mettent en lumière l'analyse personnelle en lien avec l'objectivation, mais aussi la performance pendant le stage. Nous assistons ainsi au processus de réflexion et de développement de l'identité professionnelle des étudiant.e.s et d'une prise de conscience réelle sur les compétences développées et celles à construire. *« Je suis restée très focalisée dans la classe où j'ai fait le stage et je n'ai pas eu l'occasion de discuter avec le responsable d'établissement ou les autres enseignantes pour voir comment ça se passent dans leur classe. J'aurai dû prendre le temps pour mieux m'intégrer dans l'établissement car j'aimerais bien faire des remplacements dans les écoles francophones aussi »* (I 3). L'analyse métacognitive de cet interlocuteur met en perspective la conscience « de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'il utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement » (Pintrich, 1990, cité par Viau, 1994, p. 85). Il est important de préciser que, pour que cette analyse métacognitive puisse avoir l'effet souhaité, il faut que l'étudiant.e complète les stratégies métacognitives par des stratégies de régulation (Boekaerts 1996, p. 107), sinon, il ne peut pas y avoir de régulation des apprentissages.

#### **2.4.5 Articulation entre numérique et mobilité**

Les étudiant.e.s qui ont participé à cette recherche ont toutes et tous apprécié l'articulation «numérique-stage L2» grâce à la plateforme OURA. Cette démarche a été interprétée en tant que signe de bienveillance de la part de l'équipe pédagogique, dans l'objectif de créer des conditions qui permettent d'améliorer la collaboration institution-étudiant.e et de

favoriser l'épanouissement professionnel, notamment en période partielle d'enseignement à distance en raison de la pandémie de COVID-19. Grâce à cette démarche, les formatrices en charge de l'accompagnement du stage ont gagné une vision plus large et approfondie des besoins et des difficultés des étudiant.e.s, dont la prise en compte est la condition *sine qua non* dans la conception et la poursuite du développement de cursus de formation adaptés aux attentes et aux besoins du public-cible. Un.e répondant.e souligne que ça permet d'« être au clair avec mon rôle à jouer, ça m'aide dans ma manière d'être en tant qu'étudiant » [R 5]. Le développement d'une pensée réflexive sur leur propre manière d'apprendre, de s'engager ou de s'investir intellectuellement est ainsi bien présent. En tant que futur.e.s enseignant.e.s, iels ont également apprécié que nous leur demandions leur avis sur cette expérience de mobilité tant pédagogique que personnelle, qui apparaît comme le début du processus de construction de l'identité professionnelle en L2.

## 2.5 Conclusion et discussion

En guise de conclusion, en tenant des éléments mis en évidence ci-dessus, nous avons ciblé cinq pistes et éléments de discussion afin de mieux capitaliser pédagogiquement l'expérience de stage L2 et de mieux appréhender la décentration et la prise de conscience des compétences langagières et professionnelles mises en jeu dans le cadre l'expérience de mobilité qu'est ce stage langue 2.

### a) **Comprendre la dynamique d'engagement des étudiant.e.s dans le stage L2**

Étant donné que cette dynamique se décline dans une perspective de progressivité, il est difficile mais aussi bénéfique de guider les étudiant.e.s vers une analyse réflexive sur les domaines et dimensions d'identité pour soi (comment je me vois) et d'identité pour les autres (comment les autres me voient). Cette démarche et les questions posées dans cet espace de mobilité permettent aux étudiant.e.s de se projeter et de prendre du recul sur leur préparation, compétences, gestes professionnels, fonctionnement personnel et confiance en soi. Pour comprendre et assurer la progression des stagiaires – notamment à travers la régulation – il très important de connaître cette dynamique puisque cette expérience de mobilité pédagogique en L2 est le premier « passage à travers le miroir » vers



une culture professionnelle en L2. Il serait pragmatiquement utile de capitaliser l'analyse et la réflexivité de cette expérience de stage L2 dans la formation, par exemple dans un cours de pédagogie de mobilité. Le lien entre les savoirs théoriques et les savoirs objectivés pourrait renforcer le lien entre l'« habitus mobilitaire » (Gohard-Radenkovic 2009a, p. 51) et l'habitus pédagogique des futur.e.s enseignant.e.s. L'exploitation systématique de la réflexivité sur la mobilité pourrait aussi aider les étudiant.e.s à mieux répondre aux besoins des élèves allophones, plurilingues et pluriculturels. Le stage L2 leur serait ainsi une aide non négligeable pour ce qui a trait à la transférabilité des compétences mobilisées par les étudiant.e.s durant le stage L2.

### ***b) Personnaliser les parcours des étudiant.e,s pendant la mobilité***

Grâce aux entretiens, nous avons appris un certain nombre d'informations sur le parcours des étudiant.e.s, inconnues jusque-là, également en ce qui concerne le capital de mobilité. Il aurait été très intéressant d'avoir un regard plus approfondi sur les profils des étudiant.e.s afin de comprendre le lien éventuel entre le parcours personnel et l'analyse de cette expérience de mobilité pédagogique. En effet, certain.e.s étudiant.e.s bilingues ont réalisé une partie de leur scolarité en français et ont même effectué des remplacements dans les écoles francophones. Ensemble (avec ces stagiaires), nous avons réfléchi à certains terrains de développement professionnel en L2 afin de favoriser la progression de l'étudiant.e par rapport aux référentiels de compétences à travers des objectifs personnalisés. Cette manière de procéder rend l'étudiant.e acteur.e de la personnalisation de son expérience de stagiaire tout en favorisant son autonomie.

### ***c) Identifier et analyser les « zones grises » entre l'institution de formation et le contexte de mobilité***

Cette recherche nous a permis aussi de connaître le point de vue des étudiant.e.s sur certains aspects administratifs et pédagogiques qui relient le terrain et la HEP|PH FR. Nous avons notamment appris que les pratiques vécues liées à la convention de stage – signature, envoi, rencontre, présentation et entretien avec le/la formateur.trice du terrain – ne sont pas les mêmes d'une école à une autre. Cette diversité de pratiques a

impliqué des soucis chez les stagiaires puisqu'elle installe des doutes quant au rôle attendu dans ce dyade, mais aussi sur le rôle de le.la formateur.trice du terrain sur qui ces dernier.ère.s comptent pour être accueilli.e.s, guidé.e.s soutenu.e.s et sécurisé.e.s. Dans une étape ultérieure de notre recherche, nous pensons également impliquer dans notre dispositif les étudiant.e.s francophones qui réalisent leur stage en allemand L2, mais aussi élargir avec d'autres catégories d'acteur.e.s – formateur.trice.s de la HEP|PH FR, directeur.trice.s d'établissement scolaire et formateur.trice.s de terrain – qui participent activement à la construction et au déroulement de cette expérience de mobilité qu'est le stage L2, afin de mieux identifier et réduire ces « zones grises ».

#### **d) Multiplier les espaces de réflexion collaborative alliant théorie et pratique en lien avec la mobilité**

Le stage L2 implique une démarche et un espace de partage et de collaboration où les étudiant.e.s transfèrent des ressources pédagogiques et d'apprentissage. Ce moment de mobilité académique et professionnelle est en effet un espace-temps privilégié où les étudiant.e.s, sont confronté.e.s à la mise en œuvre de leurs compétences langagières L2 dans l'exercice de leur (futur) métier, recourant davantage au langage non-verbal que lors des « habituels » stages dans leur L1. Il permet aux futurs.e.s enseignant.e.s d'amorcer une prise de conscience explicite des ressources professionnelles en émergence (Etienne-Tomasini, 2014). Nous pensons par ailleurs qu'il serait bénéfique de créer une plateforme de solidarité numérique plus large pour les expériences de mobilité. Le caractère collectif de la plateforme permettrait de partager ses expériences (positives et moins positives), poser des questions sur les conditions de de mobilités, les ressources internes et externes, les problèmes, les obstacles mais aussi de trouver des solutions à travers l'échange et le partage. Dans tous les cas, la solidarité numérique serait une réponse à la solitude pédagogique et au développement de conscientisation professionnelle. Nous avons constaté par ailleurs à quel point la plate-forme OURA avait été une aide pour les étudiant.e.s quant à la décentration et à la prise de conscience des compétences mobilisées en stage. Cet outil, facile d'accès, peut également être mis en œuvre auprès de jeunes apprenant.e.s : nous y voyons ici une transférabilité possible de la part des étudiant.e.s futur.e.s enseignant.e.s pour faire réfléchir les élèves de leurs futures classes au sujet des progrès personnels en L2.

**e) Favoriser les approches transversales et interdisciplinaires d'investissement de la mobilité : quelle transférabilité didactique ?**

Depuis le début des années 2000, plusieurs recherches ont mis en évidence le rôle central que joue l'enseignant.e dans la construction des compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves (Zarate et al., 2008; Beacco & Cherkaoui Messin, 2010; Etienne-Tomasini 2014; Beacco et al., 2016a; Beacco et al, 2016b). Or, nous ne pouvons pas prétendre à voir tout « ce qui se passe dans la tête » des étudiant.e.s ayant pris part à notre recherche, au moment de leur stage L2, ni ne sommes en mesure de préjuger de l'impact que peut avoir ce stage L2 sur la manière d'aborder la diversité et les parcours migratoires de leurs futur.e.s élèves (Etienne-Tomasini, 2014). Nous ne pouvons que convoquer l'hypothèse que cette expérience de décentration face à ce qui est soi (stages habituels en langue L1, concepts pédagogiques découverts dans la « culture scolaire L1 ») pour découvrir l'autre, la « culture scolaire L2 » et les concepts pédagogiques L2 (dont les plans d'études et les moyens d'enseignement de l'autre région linguistique) sont une réelle plus-value pour les étudiant.e.s en formation à la HEP|PH FR. En effet, cette hypothèse s'ancre dans le constat que, en comparant ce qui est similaire à ce qui est différent, à ce qui peut développer de manière notable ses gestes professionnels et ainsi nourrir plus largement sa future pratique professionnelle et son développement identitaire par un large éventail de ressources professionnelles. Les compétences réflexives de l'étudiant.e sont résolument mises au centre des préoccupations institutionnelles dans le cas présent et l'habitus pédagogique de l'étudiant.e est, somme toute, transfiguré par l'habitus mobilitaire gagné lors de l'expérience de mobilité.

En conclusion, les cinq pistes ci-dessus permettent de penser le développement futur de notre institution HEP|PH FR en matière de promotion de la mobilité estudiantine, de valorisation du bi-plurilinguisme institutionnel. Elles favorisent également une articulation fine entre développement des compétences langagières et contexte professionnalisant où les compétences professionnelles se doivent de plus en plus d'être pensées en termes d'agilité, de flexibilité et d'adaptabilité face à une société en mutation et marquée par des défis certains au niveau du numérique, de l'inclusion et l'éthique en contexte scolaire. A l'heure où le futur de la HEP|PH FR se déclinera, d'ici 2025–2026, au sein

de l'Université de Fribourg, ces enjeux cruciaux tant langagiers que pédagogiques, sous l'impulsion de la réflexion actuelle sur le stage L2, revêtent plus que jamais un intérêt notoire pour la formation HEP|PH FR, pour le maintien de l'attractivité de dispositifs bilingues à l'attention de la communauté germanophone du canton, et pour la réflexion sur le monde scolaire, aux niveaux intercantonal et national.

## **Moment d'étonnements en Suisse alémanique: Ein Photo-Voice Projekt mit angehenden DaF-Lehrpersonen während ihres Mobilitätsaufenthalts an Deutschschweizer Primarschulen**

MARTINA ZIMMERMANN & OLIVIER BOLOMEY

### **3.1 Einleitung**

In Zürich hatte ich kein Problem, ich habe gedacht, es ist nicht meine Muttersprache, also, ich kann Fehler machen und sie konnten mich immer verstehen. [...] So, es ist einfacher zu sprechen. Die Kinder haben mir auch geholfen. Das finde ich gut. In der Romandie muss ich auch viel Deutsch sprechen, wenn ich Deutsch unterrichte. Ich denke, es ist am besten zu lernen, wenn man kann die Sprache hören. Aber ich mache immer ein bisschen Fehler und ich habe Angst, dass die Kinder etwas falsch lernen. Aber ich muss nicht so Angst haben und einfach Deutsch sprechen, dass sie die Sprache immer hören (Interview mit Jérémy, 21/10/22).

Dieses Statement stammt von Jérémy, 22, angehende DaF-Lehrperson und Student an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt (HEP Vaud) in der französischsprachigen Schweiz. Jérémy absolvierte ein vierwöchiges Praktikum an einer Deutschschweizer Primarschule, wo er seine an der HEP Vaud gewählten Fächer und Französisch als Fremdsprache unterrichtete. Im Interview nach seinem Praktikum, das auf ein digitales, während des Praktikums geführtes Tagebuch Bezug nahm, erläuterte Jérémy Momente des Staunens. Die Überlegungen zur Korrektheit beim Verwenden der deutschen Sprache, die seiner Einschätzung nach in seiner Herkunftsregion (also der Romandie) als

wichtiger erachtet werden als an seinem Praktikumsort in der Deutschschweiz, zeigen, welche Kriterien sich Studierende etwa in Bezug auf ihre zukünftige Rolle als Sprachlehrperson auferlegen und mit welchen Konsequenzen diese einhergehen. Laut Jérémy führte sein Anspruch an korrektes Deutsch in der Vergangenheit dazu, dass er in der Westschweiz öfter am Französischen festhielt, statt in der Zielsprache Deutsch zu unterrichten. Er beginnt diesen Anspruch zu hinterfragen, staunt rückblickend über sich selbst und überlegt sich, wie er seine Sprachpraxis in Zukunft anpassen will/kann. Weiter zeigen Jérémys Aussagen auf Deutsch – Französisch und Deutsch standen fürs Interview zur Wahl –, dass das stetige Dokumentieren von Erfahrem (in Form von digitalen, audio-visuellen Feldnotizen) und das folgende darüber Nachdenken und Sprechen dazu führen können, dass etwa (unbewusste) Vorstellungen vom Fremdsprachenunterricht fassbar und in Frage gestellt werden. Ob diese Überlegungen zu veränderten Handlungsmustern führen, kann im Fall von Jérémy nicht beurteilt werden. Im Praktikum in der Romandie hat er in seinem dritten Ausbildungsjahr keine Möglichkeit Deutsch zu unterrichten.

Jérémy war einer von 17 Immatrikulierten, die sich für ein freiwilliges zwei- bzw. vierwöchiges Praktikum an Deutschschweizer Primarschulen anmeldeten. In einem qualitativ und interpretativ angelegten Projekt, das den Mobilitätsaufenthalt im Januar/Februar 2022 bzw. im Juni/Juli 2022 forschend begleitete, wurden die Studierenden dazu aufgefordert, während ihres Aufenthalts ein digitales Tagebuch zu führen und mittels Fotos und Sprachnachrichten Momente des Staunens zu dokumentieren (Zimmermann & Bolomey, im Erscheinen). Im vorliegenden Beitrag gehen wir auf einige Aspekte des laufenden Projekts ein, das sich dem Ansatz des kulturreflexiven Lernens verschreibt (Schweiger, 2021). Ziel ist es, basierend auf Praktika an Deutschschweizer Primarschulen Studierende dazu einzuladen, vertraute kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster zu hinterfragen. Dabei wird das angeleitete Nachdenken als Beitrag zur Weiterentwicklung des professionellen Habitus der angehenden Lehrpersonen betrachtet.

Im vorliegenden Kapitel stellen wir den Status und Charakter des seit zweieinhalb Jahren bestehenden intra-nationalen Mobilitätsangebots an der HEP Vaud analysierend dar. In einem ersten Schritt zeichnen wir den Ursprung des Angebots nach, das in einem institutionellen Kontext zu verorten ist, in dem Mobilität diskursiv positiv verhandelt wird. Danach betten wir das laufende Projekt theoretisch und methodologisch

ein, gehen auf Herausforderungen ein, die von einer starren Ausbildungsstruktur zeugen und Fragen zum Status des Angebots aufwerfen. Wir formulieren schliesslich offene Fragen, in denen wir unser Staunen zum häufig übertrieben optimistischen Mobilitätsdiskurs und Erwartungen an Mobilitätsangebote äussern. Abschliessend formulieren wir Gedanken in Bezug auf Mobilitätsangebote, die in der aktuellen Struktur der Lehrer\*innenbildung an der HEP Vaud und darüber hinaus zumindest teilweise als utopisch erachtet werden müssen.

### 3.2 Le stage en Suisse alémanique: la reconstruction d'un dispositif de formation

Depuis 2003, la HEP Vaud organise l'accueil, dans des classes primaires et secondaires 1, d'étudiant.e.s de différentes pädagogischen Hochschulen de Suisse alémanique. De plus, l'agence nationale de promotion des échanges et de la mobilité MOVETIA a donné de nouvelles impulsions en développant notamment dès 2019 le programme national d'échanges d'enseignant.e.s. Dans le courant de l'année académique 2019–2020, la HEP Vaud a décidé de profiter de ce nouveau programme et des subventions proposées pour développer et mettre en place des "stages linguistiques" à destination des étudiant.e.s du bachelor en enseignement primaire et ce dès l'année académique 2020–2021.

Comme le met en avant la page web de l'unité « Relations internationale et mobilité » (= unité RIM) – laquelle s'est vue confier l'organisation de ces nouveaux stages, la mobilité est censée apporter une certaine « valeur ajoutée » aux futur.e.s enseignant.e.s. Ainsi, les projets proposés devraient permettre aux étudiant.e.s « *d'aller plus loin en didactique et dans l'acquisition de compétences professionnelles: maturité, autonomie, expérimentation de la diversité et de l'altérité, mise en perspective de votre propre expérience, capacité d'adaptation et renforcement des compétences linguistiques.* » (extrait du site internet de la HEP Vaud<sup>1</sup>). En outre, ce dernier but est également repris dans le plan d'intentions de la HEP Vaud pour 2022–2027, qui souhaite que la mobilité développe la « maîtrise des langues nationales et étrangères par les étudiant.e.s » (mesure 1-5-1). Dans la pratique, l'unité RIM soutient les étudiant.e.s pour des questions administratives et organisationnelles, mais assez peu pour le

---

<sup>1</sup> <http://www.hepl.ch/accueil/formation/mobilite.html> [12.05.2023].

développement de leurs « valeurs ajoutées » susmentionnées. En outre, au niveau de l'institution, on constate que la mobilité est souvent associée uniquement au renforcement des compétences langagières, alors que les projets proposés permettent de développer les compétences professionnelles des étudiant.e.s, mais aussi leur posture, tout en se décentrant du contexte local.

À la suite des retours des premières expériences et en lien avec les observations et les réflexions des initiateur-riche-s de ces stages, les objectifs ont évolué et sont à présent liés également au développement de compétences didactiques et pédagogiques. Cette offre de mobilité à option a changé de dénomination, ainsi que de format. Deux options sont à présent proposées dans le cadre du bachelor en enseignement primaire:

- Stage de deux semaines dans une école alémanique – 3 ECTS;
- Stage de quatre semaines dans une école alémanique – 6 ECTS.

Un des buts de ce stage est d'amener les étudiant.e.s à se questionner sur leurs représentations de la Suisse alémanique. En tant qu'enseignant.e.s, ils auront un rôle à jouer pour atténuer certains clichés entourant la langue-culture allemande. En effet, dès l'école primaire – à l'instar d'une partie de la société, des représentations négatives et de nombreux clichés circulent, notamment par rapport aux langues étrangères enseignées dans le cadre scolaire (De Pietro & Muller, 1997; Elmiger, 2016). Ces images négatives, étant même véhiculées parfois par les enseignant.e.s eux-mêmes, peuvent entraver ainsi une bonne compréhension entre les régions linguistiques (De Pietro & Muller, 1997).

Comme l'explique Elmiger (2019) :

« Les idées reçues existent aussi bien sur la langue même (“l'allemand est une langue peu chantante”), sur les régions où on la parle (“en Suisse allemande, on préfère répondre en anglais qu'en allemand standard”) et sur leurs aspects culturels (“en Allemagne, on boit des bières en mangeant des saucisses”). Enfin, les représentations sociales peuvent donner naissance à des attitudes tant négatives (“je suis nul-le pour les langues”) que positives (“j'ai de la facilité avec les langues, donc je me réjouis d'apprendre l'allemand”)» (pp. 54–55).

En outre, ces stages en Suisse alémanique sont aussi l'occasion de créer des liens plus étroits entre les régions linguistiques. Ces contacts pourront peut-être déboucher sur des projets d'échanges pour les futures classes des participant.e-s. En effet, « *un bon enseignement des langues*



*devrait surtout permettre aux élèves d'enrichir leurs représentations, par de multiples contacts avec la langue cible.* » (Elmiger, 2019, p. 57). Ainsi, des stages dans des écoles où est parlée la langue cible ne peuvent qu'être profitables pour les futur.e.s enseignant.e.s, notamment pour élargir leur palette de documents authentiques et d'activités à proposer dans leurs futures classes (Wokusch, 2013). Dans le contexte vaudois, conformément au Plan d'études romand, les élèves commencent l'apprentissage de l'allemand dès la 5H et celui de l'anglais dès la 7H. Malgré une place officielle dans le curriculum, les défis en matière d'enseignement-apprentissage des langues sont encore importants, que cela soit en termes de mise en œuvre d'approches didactiques comme la pédagogie des contacts. En effet, la possibilité de conduire des échanges en Suisse est encore largement sous-exploitée et trop peu de projets sont menés au sein de l'institution scolaire, afin de donner davantage de sens à l'enseignement des langues étrangères et faciliter la collaboration entre les écoles de régions linguistiques différentes (Elmiger, 2016).

### **3.3 Mobilität Plus: Angeleitetes Staunen basierend auf Photo-Voice Tagebüchern**

Mobilität, die physische Fortbewegung von einer Region in eine andere, ist nicht nur eine Frage der Dislozierung (vgl. Frello, 2008). Wie mehrfach gezeigt wurde, ist der Wert einer gewissen Mobilität (z.B. Grand Tour, Welschlandjahr, Flucht, Erasmussemester) sozial und historisch konstruiert (Söderstrom et al., 2012). Der gegenwärtige Diskurs zur Studierendenmobilität mag zuweilen "magisch" anmuten, auch wenn eine räumliche Verschiebung/Veränderung nicht zwingend an eine vertiefte Auseinandersetzung am Aufenthaltsort geknüpft ist (Perrefort, 2013). Zuweilen dominiert die naive Erwartung von Vertreter:innen diverser Bildungsinstitutionen, Studierende nach dem Mobilitätsaufenthalt mit höheren Sprachkompetenzen und interkultureller Sensibilisierung vorzufinden, auch wenn diese bereits mehrfach kritisiert wurde (z.B., Jackson & Oguro, 2018, p. 13; Kinginger, 2015).

Basierend auf einem kritischen Zugang zu Studierendenmobilität (Zimmermann, 2017; 2020a; 2020b), bei der es nicht "bloss" um Sprache geht, und dem Vorhaben, das bestehende Mobilitätsangebot intensiver zu begleiten, lancierten wir im Herbst 2021 ein Begleitforschungsprojekt, dass das Staunen in den Fokus rückte. Es schien uns

zudem angebracht, die zahlreichen, mit dem “Valeur ajoutée” (vgl. RIM) assoziierten Qualitäten/Kompetenzen in einer konkreten Mobilitätssituation zu ergründen. Das von uns initiierte Projekt ist ein Versuch “Mobilität plus” zu schaffen, d.h. Mobilität nicht an und für sich stehen zu lassen, sondern “la valeur ajoutée” auszuloten. Dieses auf dem Staunen basierte “Plus” führen wir in den folgenden Abschnitten aus.

Staunen ist in der Grundschule zentral, wird aber in der Erwachsenenbildung wenig beachtet bzw. theoretisiert (Thievenaz, 2017). Thievenaz und Piot (2017) befassen sich eingehend mit dem Staunen und dessen Operationalisierung. Basierend auf John Deweys Idee (1953) als Lehrperson Schüler:innen v.a. Bedingungen zu verschaffen, über die Welt, in der sie sich bewegen, zu staunen und in dieser zu experimentieren, plädieren die beiden in für Erwachsene konzipierten Ausbildungsgängen Staunen als Lernanlass zu sehen.

Thievenaz und Piot (2017) und Kolleg:innen folgend unterscheiden wir zwischen dem Staunen im Sinne eines erstarrten Betrachtens von etwas Wunderbarem (z. B. einer grossen Eisblume an einer Fensterscheibe oder einem Feuerwerk), also einer Emotion von kurzer Dauer, und dem Staunen als Beteiligung an einem intellektuellen Prozess. In unserem Kontext sehen wir Staunen als Gedankenöffner, der die Reflexion ankurbelt und Lernen anregen kann (Thievenaz, 2016, S. 17). Wir laden die angehenden Lehrpersonen während ihres Praktikums zum Staunen ein, und sehen das Staunen und unsere Begleitung desselben als didaktischen Hebel, um neue Lernprozesse auszulösen (Thievenaz & Piot, 2017, S. 29).

Um diese Einladung zum Staunen zu konkretisieren, greifen wir auf das Tagebuch als Forschungsinstrument zurück, das im Bereich der Fremdsprachen längst etabliert ist (Curtis & Bailey, 2009; Pavlenko, 2007). Allerdings denken wir dieses traditionelle Instrument in digitalisierter Form ans Staunen gekoppelt weiter (vgl. Develotte, 2006). Von der Photo-Voice-Technik aus den 1990er Jahren inspiriert (Wang & Burris, 1997) schlugen wir den Studierenden eine Kombination von Fotos und Sprachmemos vor. Ziel war es, sie dazu anzuregen, anhand von Bildern, die man auch als visuelle (Feld-)Notizen sehen könnte, in einen kritischen Dialog zu treten und über Momente aus ihrem Praktikumsalltag in der Deutschschweiz nachzudenken (Wang & Burris, 1997, S. 370; Volpe, 2019). Dank den digitalen Photo-Voice Tagebüchern konnten wir zumindest partiell und virtuell an ihrer Mobilitätssituation teilhaben. Wir erfuhren ausserdem, worüber sie aus welchen

Gründen staunten. Die während des Praktikums gemachten Fotos regten etwa das Gedächtnis und die Diskussion an und ermöglichten einen Dialog basierend auf dokumentierten Momenten des Staunens und über diese hinaus (Call-Cummings, 2019; Villacañas de Castro, 2017; Keller-Gerber, 2022). Dieser Dialog bietet auch eine Sprachlernsituationen, in der gemäss Le Mounier und Keller (2022, S. 35) dem Bild « un rôle matriciel dans l'émergence de l'acte de pensée précédant l'acte de langage » zufällt. Dank der Omniprésenz von Smartphones im Alltag ist diese Methode zudem einfach umsetzbar. Fotos lassen sich einfach machen und digitale Tagebuchmemos lassen sich mit etlichen Applikationen aufzeichnen und versenden.



Abb. 5: Plakat Matilda (eigene Darstellung)

Matildas (22) Beispiel mag dieses Staunen illustrieren bzw. vertonen. In ihrem digitalen Tagebuch findet sich das Foto eines “Lesekastens”, über den sie an ihrem Praktikumsort staunte. Sie kommentiert diesen mittels einer Sprachnachricht, in der sie erklärt, dass die Schüler:innen “Lesekästen” gebastelt hatten, anhand derer sie der Klasse ein gewähltes

Buch vorstellten<sup>2</sup>. Ein Ausschnitt aus der dazugehörigen Audionachricht (22.01.2022), die sie auf Deutsch (Deutsch war empfohlen, aber nicht vorgeschrieben) aufgenommen hatte, lautet: “Und die Schüler müssen also den Titel und Autor vom Buch sagen, eine Zusammenfassung vom Buch machen, ein spannendes Stück lesen und auch ihre Meinung äußern. Und dann drei Gegenstände [zeigen], die mit dem Buch verbunden sind.” Nach dem zweiwöchigen Praktikum gab Matilda in einem Interview Auskunft, wobei u.a. das Foto des Lesekastens aufgegriffen wurde. Sie führte aus, dass sie beeindruckt habe, mit welcher Freude die Kinder ihre Bücher vorgestellt hatten, obwohl eine summative Bewertung im Fach Deutsch an ihre Präsentationen geknüpft gewesen sei. Im Interview äusserte sie u.a.:

« Ouais, et je trouvais que vraiment le fait d’avoir un peu tous ces objets et tout ce support, ça a vraiment permis aux élèves un peu de se détresser et de leur faire, de ne pas leur faire penser que c’était vraiment pour note, une présentation d’un livre et puis que ça sortait un peu du cadre .. très scolaire qu’on voit souvent. » (Auszug aus dem Interview mit Matilda, 15.03.2022)

Matildas Moment des Staunens (oder vielleicht der Irritation, vgl. Agiba, 2017) und das nachträgliche darüber Sprechen basierend auf dem digitalen Tagebuch stimulierten ihr Nachdenken. Ob sie in Zukunft ebenfalls mit Lesekästen arbeitet, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht beurteilen. Sie erweitert aber immerhin ihr didaktisches Repertoire, und denkt über offene und motivierende Evaluationssituationen nach. Vielleicht gelingt es so in der Lehrer:innenbildung und möglicherweise auch darüber hinaus, Staunen anzuregen, um zu lernen und lernen zu staunen, um zu lernen (Thievenaz & Piot, 2017, S. 31).

Matildas Beispiel zeigt, dass unser angeleitetes Staunen auf einem Lerndispositiv basiert, das die angehenden DaF-Lehrpersonen vor, während und nach dem Praktikum begleitete (Robin, 2020). Dabei standen jeweils unterschiedliche Foki im Zentrum und es wurden unterschiedliche Daten generiert (vgl. Zimmermann & Bolomey, im Erscheinen).

---

<sup>2</sup> Das Foto vom Lesekasten ist in der Abb. 5 unten links sichtbar. Gemeinsam mit den Studierenden wurden einige Fotos und dazugehörige Audionachrichten ausgewählt und im Rahmen einer Plakatausstellung an der HEP Vaud von September bis Dezember 2022 ausgestellt. Darauf abgebildete QR-Codes laden zum Hören der Sprachmemos ein. Weitere Plakate sind unter folgenden Link abrufbar: [https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1GeIRZoz9y7xGkFFVAmXAr\\_P9ixRNr7-K](https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1GeIRZoz9y7xGkFFVAmXAr_P9ixRNr7-K) [12.05.2023].

*Vor dem Praktikum* fand ein Vorbereitungstreffen statt. Studierende und Dozierende erläuterten ihr Interesse fürs Angebot bzw. für die begleitende Forschung. Verbindliche Erwartungen bzgl. Erlangen von ECTS-Punkten sowie die Aufgabe und Sinn des Staunens wurden dargelegt. Ebenfalls wurden die Studierenden dazu aufgefordert, das am Praktikumsort verwendete Französisch-Lehrmittel eingehend zu betrachten und uns zu kommunizieren, über welche kulturellen Elemente sie staunten. Während des Treffens wurden ausserdem ethische Aspekte in Zusammenhang mit dem Fotografieren besprochen. Ausserdem wurden individuelle semi-strukturierte Interviews geführt, in dem etwa Fragen zur (Sprach-)Biografie, zur Sozialisation und zu den Beweggründen, sich für das Mobilitätsangebot einzuschreiben, im Zentrum standen.

*Während des Praktikums* dokumentierten die Studierenden mit ihrem Smartphone Momente des Staunens fotografisch und mittels Sprachnachrichten. Ausserdem fotografierten und kommentierten sie aus ihrer Sicht erstaunliche Kulturfunde in den Französischlehrmitteln der Deutschschweiz. Formale Aspekte sprachlicher Art waren bei den z.T. sehr spontanen Sprachnachrichten bzgl. eines Moments des Staunens nicht zentral. Lange und kurze Sprachmemos auf Deutsch, Schweizerdeutsch oder Französisch (z.T. in Kombination) erreichten uns. In der Hälfte des Praktikums gab es ein Onlinetreffen, das der Zwischenbilanz diente. Einige der Studierenden besuchten wir zudem an ihrem jeweiligen Praktikumsort.

Danach fand wieder ein kollektives Treffen statt. Dabei war der Austausch basierend auf studentischen Photo-Voice-Memos zentral. Etwa diskutierten die Studierenden, welche der Bilder, die auf Momente des Staunens zurückgingen, diese weshalb als prägend empfanden. Mit der Gruppe, die im Januar/Februar 2022 in der Deutschschweiz das Praktikum absolviert hatte, wurde zudem überlegt, welche Fotos sie allenfalls ausstellen wollte. Ausserdem beteiligten sie sich an der Produktion eines kurzen Films<sup>3</sup>, bei dem ihre Bilder und das Staunen erneut Thema waren. Zudem wurde ein zweites individuelles Interview geführt, in dem die Photo-Voice-Memos diskutiert und reflektiert wurden. Schliesslich reichten die Studierenden eine schriftliche reflexive Arbeit ein.

---

<sup>3</sup> Dieser ist hier abrufbar: <https://www.youtube.com/watch?v=NIXxJJdcbME> [24.11.2022].

Ende September 2022 wurde eine Ausstellung basierend auf Fotos und Sprachnachrichten/ausgewählten Interviewdaten der Studierenden<sup>4</sup> eröffnet. Die öffentliche Vernissage, an der ca. 60 Personen teilnahmen, wurde mit einer « Table ronde » eingeleitet, an der sich die Studierenden, der Rektor der HEP Vaud und die beiden Autor:innen beteiligten.

Basierend auf dem Photo-Voice Tagebuch gelingt es, – so unser vorläufiges Fazit des laufenden Projekts –, die mobil gewordenen Studierenden zu begleiten und das dokumentierte Staunen als Ressource zum Nachdenken zu nutzen. Die Photo-Voice Memos und Diskussion geben konkrete Impulse, um gemeinsam über Handlungs- und Deutungsmuster in Bezug auf Unterrichtspraxis nachzudenken und diese zu hinterfragen. Die Mobilität wird insofern zur “Mobilität Plus”, als dass sie nicht “bloss” ein temporäres Verschieben von Studierenden in die Deutschschweiz bewirkt und dazu führt, dass die Deutschschweiz als ganz anders/ähnlich abgestempelt wird. Vielmehr lenkt die Aufforderung zum Staunen das Denken. Ein erlebter/dokumentierter Moment des Staunens könnte als Denkanfang angesehen werden, der zu neuen Überlegungen führt, die mit der Zeit einen anfänglichen Gedanken revidieren lassen. So berichteten einige Studierende, die nun wieder in der Westschweiz im Praktikum sind, vom Implementieren von in der Deutschschweiz Beobachtetem, also von einer Erweiterung ihres didaktischen Repertoires und äussern sich – etwa so wie Jérémy – selbstkritisch zu eigenen Vorstellungen von Unterricht. Ausserdem erzählten die Studierenden, dass sie im Praktikum “Klassensprache” in der Praxis umgesetzt und das Nebeneinander von Hoch- und Schweizerdeutsch erlebt hatten (auch darüber wurde gestaunt und nachgedacht).

Trotz der Aufnahme ins Studienprogramm ist dieses Mobilitätsangebot mit einigen Herausforderungen konfrontiert. Das Praktikum in der Deutschschweiz wird zwar mit ECTS “bestückt”, allerdings zählt es nicht zum Praktikumssoll, das die Studierenden an der HEP Vaud absolvieren müssen, was als Hinweis gedeutet werden kann, dass eine Hierarchisierung besteht, was denn als Praktikum “legitim” sei. Das Angebot ist in der Kategorie der « modules d’approfondissement » et « modules interdisciplinaires » untergebracht. Zudem mussten Studierenden im Sommer 2022 während der vier Wochen entweder aus der Ferne

---

<sup>4</sup> Mit den Studierenden haben wir uns darauf geeinigt, ihre Vornamen anstelle von Pseudonymen zu verwenden. Eine Anonymisierung schien nach dem gemeinsamen Konzipieren der Ausstellung unmöglich bzw. kaum sinnvoll.

ihre Prüfungstermine wahrnehmen, bzw. für mündliche Prüfungen (en français) zurück nach Lausanne reisen, wenn sie diese nicht verschieben wollten/konnten. Ob die damit verbundenen Vorbereitungen für die Erfahrung förderlich sind? Auch stellt sich die Frage, wer Zugang hat zu solchen Angeboten, wenn eine finanzielle Unterstützung von Movetia und der HEP Vaud zwar vorhanden ist, aber kaum die Ausgaben zu decken vermag, die dieser Aufenthalt mit sich bringt.

### **3.4 Offene Fragen und utopische Gedanken**

In diesem Text haben wir das erst als « stage linguistique » später als « stage de deux/quatre semaines dans une école alémanique » bezeichnete Angebot und das daran geknüpfte Photo-Voice-Projekt skizziert und damit verbundene Stärken/Herausforderungen aufgezeigt.

“Mobilität plus”, so dünkt uns, könnte zu einer nachhaltigeren Mobilitätserfahrung führen, die mit der Rückreise in die Romandie nicht abgeschlossen ist. Das angeleitete Staunen/Nachdenken führt dazu, dass etwa das Erfahrene für neue Praxiskontexte angepasst oder in der Ausbildung Gelerntes erlebt wird. D.h. etwa, dass theoretische Inputs zu sprachlichen Normen, Kommunikationsformen, Varietäten oder das Hinterfragen des “native speaker-Modells” über die Vorlesung/Seminare hinausgehen (z.B. Schmidlin et al. 2017). Im Fall von Jérémy beisst sich die selbst auferlegte Norm mit dem Gelernten, führt dazu, eigene Vorstellungen/Praktiken zu hinterfragen oder gar zu verändern. Das begleitete Staunen vermag somit dazu beizutragen, Theorie und Praxis zu verschränken.

Das junge Mobilitätsangebot konfrontiert uns mit etlichen Fragen. Inwiefern soll dieses Angebot – es wurde von verschiedenen Seiten grosszügig unterstützt (vgl. Abschnitt “Dank”) – nun den Schritt schaffen, von einem innovativen Projekt, das über die HEP Vaud hinaus wahrgenommen wurde, zu einem Programm zu werden, das in der Grundausbildung der Lehrpersonen nachhaltig verankert wird? Müsste das Angebot erst von einer kritischen Menge Studierenden gewählt werden, damit etwa die institutionelle Diskussion über den Status dieser Praktika in der Deutschschweiz (und nicht nur im Kanton Waadt) angestossen wird? Aufgrund des “Rufs” der deutschen Sprache ist zu befürchten, dass dieser Zeitpunkt nie eintreffen wird. Will man mehr Studierende für dieses Angebot gewinnen, müssen wir uns selbstkritisch die Frage

stellen, wie dies gelingen will, ohne den gängigen (zuweilen übertrieben optimistischen) Mobilitätsdiskurs zu benutzen. Die Freiwilligkeit des Angebots führte dazu, dass Studierende daran teilnehmen, die der Deutschschweiz/dem Deutschen gegenüber nicht abgeneigt sind. Würde sich dies ändern, wäre dies vielleicht eine Chance, sich zu überlegen, wie das Angebot im Studienplan zu integrieren bzw. mit welchen Professionskompetenzen zu bestücken ist.

Schliesslich möchten wir drei teilweise utopische Gedanken formulieren:

a) Das vierwöchige Praktikum in der Deutschschweiz wird nach der geplanten Studienplanreform im Studiengang Primar auch im Kanton Waadt als Praktikum und nicht nur als Mobilitätsaufenthalt anerkannt und für alle Studierenden verbindlich, die in ihrer Zukunft potenziell Deutsch unterrichten<sup>5</sup>. Diese Utopie ist auch an die Idee geknüpft, dass Volksschulbildung nicht nur innerhalb des Kantons, sondern gesamtschweizerisch (also auch über Sprachgrenzen hinweg!) inspirierend sein kann. Dies bedeutet, dass Schulkultur, als Schüler:in erlebt, als Praktikant\*in beobachtet und erprobt und auf die eigene Aufgabe als Lehrperson projiziert, in verschiedensprachigen Kontexten, eine Chance sein können, eigene Praktiken/Vorstellungen zu hinterfragen, zu bestätigen und zu verändern. In der Rolle der Praktikant:innen erfahren die Studierenden Sprachpraxis auf Deutsch/Schweizerdeutsch in der Schule. Varietäten und verschiedene Register werden konkret. Cette expérience de mobilité devrait ainsi permettre à toutes-tous les étudiant.e.s de pouvoir pratiquer de manière concrète, dans le cadre d'une classe et en interaction avec les élèves et les enseignant.e.s-hôtes, une langue qu'ils seront amenés à enseigner à l'école primaire. En outre, de tels stages permettent aux étudiant.e.s d'augmenter leur répertoire didactique et pédagogique et de se décentrer de leur vision focalisée sur le contexte local de l'école et ainsi chercher de nouvelles idées et pistes dans une autre région linguistique. Les retours des étudiant.e.s à ce propos sont unanimes: ils ont découvert de nouvelles façons de "faire l'école" et ont donc développé leurs compétences professionnelles.

b) Ein umfassendes Modul wird ans Mobilitätsangebot geknüpft, das eine Vor- und Nachbereitung und eine Begleitung (inkl. Forschung) mit sich bringt. Über ein gutes Jahr hinweg werden im Modul basierend

---

<sup>5</sup> An der HEP BEJUNE sind 4 Wochen in der Deutschschweiz bereits seit 2019 Pflicht.



auf Photo-Voice-Daten Momente des Staunens und damit verbundene Reflexionen im nächsten Praktikum in der Westschweiz erneut aufgegriffen. So lässt sich die Reflexion von der “Deutschschweiz” lösen und aufzeigen, wie sich die formulierten Überlegungen in der konkreten Unterrichtspraxis unterbringen lassen bzw. welche neuen Momente des Staunens zum Lernen anregen, um zu lernen und lernen zu staunen, um zu lernen (Thievenaz & Piot, 2017, S. 31). Diese Änderung wird auch im künftigen Plan d'intention der HEP Vaud verankert, d.h., dass « Encourager la mobilité étudiante », ein Punkt der im aktuellen Plan d'intention (2022–2027) zu finden ist, umformuliert wird. Die derzeit aufgeführten Punkte, die am « valeur ajoutée » festgemacht werden, werden so nicht mehr als “automatische Begleiterscheinungen” der Studierendenmobilität wahrgenommen.

c) Nach Abschluss der Ausbildung erhalten Lehrpersonen die Möglichkeit, im Sinne von Life Long Learning einige Wochen in der Deutschschweiz zu unterrichten. Wieder werden sie begleitet, zum Staunen und Darüber-Nachdenken angeregt. So verlernen sie, genau wie die Schüler:innen, das Staunen nicht. Vielleicht erzählen sie ihren Schüler:innen nach ihrer Rückkehr basierend auf Photos staunend von ihrer Erfahrung in der Deutschschweiz. Vielleicht erleben sie ihre Kolleg:innen in der Deutschschweiz als Lehrpersonen, die in ihrem Berufsalltag mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind und tauschen sich mit ihnen etwa zu didaktischen Fragen aus. Vielleicht gleisen sie einen virtuellen/physischen Austausch auf, an denen ihre Schüler:innen beteiligt sind. Vielleicht staunen letztere wiederum über den Schulalltag in der jeweils anderen Region. Und lernen dabei Französisch bzw. Deutsch PLUS Etliches mehr!

## **Dank**

Für ihre Offenheit zum audiovisuellen Austausch bedanken wir uns herzlich bei den Studierenden Alma, Esra, Matilda, Noelia, Tobias, Tifanie, Dejan, Alexandra, Jérémy, Aurélie, Nicolas, Lina, Eugénie, Loïc, Valérie, Laure und Anne-Laure. Dank ihnen wurde dieses Projekt in dieser Form möglich. Ausserdem danken wir folgenden Partnern, die dieses Projekt finanziell mittragen: MOVETIA, Unité d'enseignement et de recherche Langues et Cultures, Unité Relations internationales et mobilité, Unité Communication und Fonds HEP Vaud.



# Mobilität im frankophonen Sprach- und Kulturraum in der Ausbildung von Primarlehrpersonen in der Deutschschweiz: Formen und Professionsbezug

MIRJAM EGLI CUENAT

## 4.1 Einleitung<sup>1</sup>

Das Prinzip, dass eine Lehrperson, die eine Fremdsprache unterrichtet, einen Aufenthalt im entsprechenden Kulturraum absolvieren sollte, erscheint unbestritten. Wie dieser Aufenthalt gestaltet, welche Zielsetzungen er genau verfolgen und wie er im Curriculum einer tertiarisierten Lehrpersonenbildung verankert sein solle, ist indes weit davon entfernt geklärt zu sein (Leutwyler & Amberg, 2017). Generell steht bei der Ausgestaltung von Mobilität zu Bildungszwecken meist der organisatorische Aspekt stark im Vordergrund. Im Gegensatz dazu setzt sich in der Mobilitätsforschung mehr und mehr die Erkenntnis durch, dass sprachliches und interkulturelles Lernen nicht automatisch durch einen Aufenthalt in einem anderen Sprach- und Kulturraum eintritt und nicht für alle Lernenden gleich profitabel ist, sondern erst durch eine entsprechende mobilitätsdidaktische Rahmung gewinnbringend gefördert werden kann (vgl. z.B. Jackson et al., 2022; Jentges & Sars, 2022).

In der Literatur findet sich eine Fülle mobilitätsdidaktischer Konzepte und Methoden, welche auf unterschiedliche Dimensionen des Lernens in der Mobilität abzielen (z.B. Persönlichkeitsbildung,

---

<sup>1</sup> Ich danke den zwei anonymen Gutachtenden sowie Prof. Dr. Sabine Leineweber und Dr. Gwendoline Lovey für die konstruktiven Rückmeldungen und Hinweise.

interkulturelle Sensitivität durch Auseinandersetzung mit Alterität und Diversität, autonomes Sprachenlernen), sowohl für Lernende unterschiedlicher Altersstufen als auch deren Lehrpersonen (vgl. z.B. Cavalli & Egli Cuenat, 2019). Im Kontext der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen ist dabei grundsätzlich auch danach zu fragen, welchen Beitrag unterschiedliche Mobilitätsformen und Begleitaktivitäten zu deren Professionalisierung leisten (Robin, 2020). Professionalisierung in der Lehrpersonenbildung kann – mit Bezug auf den deutschsprachigen Professionalisierungsdiskurs – verstanden werden „als über Bildungs- und Ausbildungswege strukturierte Generierung professionellen Wissens, Könnens und eines professionellen Habitus in berufsbiografischer Perspektive“ (Helsper & Tippelt 2011, S. 276). Es handelt sich dabei um einen aktiven Entwicklungsprozess, bei dem sich die angehenden Lehrpersonen in Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Anforderungen in berufliche Strukturen einfügen und Professionalität auf Grundlage einer erfolgreichen Anforderungsbearbeitung entwickeln (vgl. Hericks et al., 2022, S. 648–649, mit Verweis auf Terhart, 2000; Hericks 2006). Auch Reflexivität, im Sinne der Fähigkeit von Dezentrierung und bewussten Distanznahme (Hericks et al., 2022; Reintjes & Kunze, 2022) zählt als wichtiges Merkmal zur Lehrpersonenprofessionalität. Konzeptuelle Überlegungen zur Förderung der professionellen Entwicklung angehender Lehrpersonen im Kontext der Mobilität sollten also die Bereitstellung von Entwicklungsgelegenheiten beinhalten, die eine entsprechende Progression ermöglichen.

Die hier vorgestellten Überlegungen situieren sich im Kontext der Ausbildung von angehenden Primarlehrpersonen an einer vierkantonalen Hochschule in der Deutschschweiz. Die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) ist zuständig für die Lehrpersonenbildung der vier Deutschschweizer Kantone Basel-Land, Basel-Stadt, Solothurn und Aargau, welche sich direkt oder nahe an der Grenze zum frankophonen Sprach- und Kulturraum (*Suisse romande* und benachbartes Elsass) befinden. In den ersten drei Kantonen wird Französisch als erste Fremdsprache in der 3. Klasse (HarmoS 5) unterrichtet, während im Aargau Französisch als zweite Fremdsprache ab der 5. Klasse (HarmoS 7) nach Englisch folgt. In der viersprachigen Schweiz ist die Förderung von Mobilität zu Bildungszwecken zwischen den Landesteilen ein prioritäres Bildungsziel, als Bestandteil der Sprachregionen übergreifenden Verständigung & zwar sowohl auf der Ebene der Zielstufe als auch der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen (EDK und

WBF, 2017; EDK, 2017; EDK, 2019). Das 2007 verabschiedete Sprachengesetz, welches sich auf Artikel 70 der Bundesverfassung stützt, verpflichtet Bund und Kantone, das gegenseitige Verständnis zwischen den Sprachgemeinschaften durch den binnenstaatlichen Austausch zu fördern (Bundesgesetz über die Landessprachen: Art. 14).

In den nun folgenden Abschnitten werden die besonderen institutionellen Rahmenbedingungen des Primarlehrstudiums an der PH FHNW sowie die unterschiedlichen Formen der Mobilität für Studierende mit Wahlpflichtfach Französisch erläutert und anschliessend nach deren jeweils unterschiedlichem Beitrag zur Professionalisierung der angehenden Primarlehrpersonen gefragt. Es handelt sich nicht um eine empirische Studie, sondern um eine beschreibende Momentaufnahme sowie eine Analyse und Diskussion einer bestehenden Praxis. Dabei wird Bezug genommen auf mobilitätsdidaktische Konzepte, auf die Professionalisierungskonzepte wie auch auf die besondere Situation von Französisch als zweite Landessprache und Nachbarsprache des Bildungsraums Nordwestschweiz. Im Ausblick werden Desiderate für die Ausbildungspraxis und die Forschung formuliert.

## 4.2 Institutionelle Rahmenbedingungen

Die Grundausbildung für Primarschullehrpersonen an der PH FHNW umfasst 180 ECTS und wird mit einem Bachelor-Diplom abgeschlossen. Die Lehrkräfte werden generalistisch ausgebildet, um acht Fächer des Lehrplans von der 1. bis zur 6. Klasse (HarmoS 3–8) zu unterrichten. Die Fremdsprachen gehören in der Ausbildung zu den Wahlpflichtfächern: Die Studierenden müssen sich zwischen Englisch und Französisch entscheiden. Rund 25 % wählen Französisch (ca. 75–80 Studierende) und 75 % Englisch (ca. 250–260 Studierende). Die Ausbildung in der Fremdsprache besteht aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik und ist mit 8 ECTS kreditiert. Bedingung für die Diplomierung in der jeweils gewählten Fremdsprache ist der Nachweis der Sprachkompetenz C1 gemäss Gemeinsamem Europäischen Referenzrahmens für Sprachen durch ein internationales Sprachdiplom oder die hochschulübergreifende berufsspezifische Sprachkompetenzprüfung<sup>2</sup>. Die studienintegrierte berufspraktische Ausbildung umfasst ein Basispraktikum im

---

<sup>2</sup> <https://www.phsg.ch/de/forschung-entwicklung/institute/fachdidaktik-sprachen/berufsspezifische-sprachpruefungen> [18/09/2023]

ersten Studienjahr, ein Partnerschuljahr im 2. Studienjahr sowie eine Fokusphase im 3. Studienjahr, begleitet von Reflexionsseminaren und Mentoraten<sup>3</sup>. Zurzeit hat nur eine Minderheit der Studierenden die Gelegenheit, die Fremdsprache in den regulären Praktika zu unterrichten, abhängig davon, ob sich dies in einer der teilnehmenden Klassen und Schulen in den Praxisphasen ergibt<sup>4</sup>.

Das Studienreglement (PH FHNW, 2022) schreibt im Anhang E für Regelstudierende<sup>5</sup> für die beiden Fremdsprachen einen obligatorischen Aufenthalt von acht Wochen vor, bei dem lediglich die Dauer, der Zeitpunkt sowie die Verortung im entsprechenden Sprach- und Kulturraum als Rahmen gesetzt sind:

„Der Aufenthalt im entsprechenden Sprach- und Kulturraum umfasst für Studierende des regulären Bachelorstudiengangs Primarstufe und für Studierende der Stufenerweiterung insgesamt 8 Wochen. Der Aufenthalt kann in maximal drei Blöcken absolviert werden. Aufenthalte, die bereits vor Studienbeginn absolviert wurden und bei Studienbeginn nicht mehr als 5 Jahre zurückliegen, werden anerkannt.“ (PH FHNW, 2022, S. 1)

„Sprach- und Kulturraum: Als Sprach- und Kulturraum der zu studierenden Fremdsprache gelten Länder oder Regionen, in denen die jeweilige Fremdsprache von der Mehrheit der Bewohnerinnen und Bewohner als Erstsprache gesprochen wird und Trägerin der lokal gelebten Kultur ist.“ (PH FHNW, 2022, S. 2).

Weiter unten wird für Französisch präzisiert:

„Um die Lehrbefähigung zu erlangen, müssen alle Studierenden aktuelle Erfahrungen mit dem frankophonen Sprach- und Kulturraum durch einen Aufenthalt im Zielsprachgebiet nachweisen (Länder, in denen Französisch die Sprache der lokal gelebten Kultur ist: Suisse Romande, Frankreich inkl. französische Überseegebiete, frankophones Belgien, frankophones Kanada, diverse afrikanische Staaten mit Französisch als Amtssprache).“ (PH FHNW, 2022, S. 7).

---

<sup>3</sup> Nähere Informationen dazu finden sich unter <https://www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-prim/> [18/09/2023]

<sup>4</sup> Das Abdecken aller Fächer in den Praxisphasen der Generalist.inn.enausbildung stellt eine Herausforderung dar. Die zuständigen Praxislehrpersonen unterrichten oft kein Französisch; der Französischunterricht startet in den beiden Basel und Solothurn erst in der 3. (HarmoS 5) bzw. im Aargau erst in der 5. Klasse (HarmoS 7).

<sup>5</sup> Für Studierende im Quereinstieg gelten andere Bedingungen; dieser Aspekt wird zur Komplexitätsreduktion in diesem Beitrag nicht behandelt.

Es handelt sich um minimale Vorgaben, welche alle Studierenden dazu verpflichten, bis zum Ende ihres Studiums in einen direkten Austausch mit Menschen zu treten, die diese Sprache im Alltag sprechen und durch das eigene, aktuelle Erleben mit den lokal gelebten Kulturen in Berührung zu kommen. Für den Aufenthalt selbst sind keine eigenen Kreditpunkte (ECTS) vorgesehen. Den Studierenden steht es frei, in welcher Form sie den Aufenthalt absolvieren. Die Hochschule stellt unterschiedliche Angebote zur Verfügung (vgl. Tabelle 1), welche im nachfolgenden Abschnitt näher erläutert werden.

**Tab. 1: Formen der Mobilität im regulären Studiengang<sup>6</sup> Primarstufe an der PH FHNW für Studierende mit Wahlpflichtfach Französisch als Fremdsprache (eigene Darstellung)**

Form und Destination	Stud. pro Jahr	Dauer	12	Anrechnung an achtwöchigen Aufenthalt
a. Selbstorganisierte, unbegleitete Mobilität im frankophonen Sprach- und Kulturraum	45–60	4–8 Wochen	PH FHNW (Beitrag an Sprachkurs vor Ort, falls gewählt)	1:1
b. Fokuspraktikum (reguläres Schulpraktikum) im Kanton Neuchâtel	10–16	4 Wochen	Movetia	doppelt
c. <i>Stage immersif en Alsace</i> – Hospitationspraktikum in Mulhouse	6–12	2 Wochen	PH FHNW	doppelt
d. <i>Stage pré-études</i> – Hospitationspraktikum in La Chaux-de-Fonds	6–8	3 Wochen	Movetia	doppelt
e. Hospitationspraktikum im Val-de-Travers	3–4	6 oder 12 Monate	Movetia	1:1, übertrifft obl. Aufenthaltsdauer bei weitem
f. Selbstorganisiertes Hospitationspraktikum in der Suisse Romande	1–2	2 Wochen bis 12 Monate	Movetia	doppelt

<sup>6</sup> Diese Angaben decken nicht das Studium im Quereinstieg ab (s. vorangehende Fussnote), wo die Anzahl Wochen auf vier reduziert wurde und leicht andere Bedingungen im Studienaufbau bestimmend wirken. Aus Platzgründen ausgeklammert wurden weitere Möglichkeiten der Mobilität im frankophonen In- und Ausland, welche von der PH FHNW gefördert werden, wie das Austauschsemester (ein Semester studieren an der HEP VD, HEP BEJUNE, in La Réunion oder Montpellier) sowie das *Fokuspraktikum* im Ausland.

Gemäss Reglement kann der Mobilitätsaufenthalt in maximal drei Blöcke aufgeteilt werden, was eine hohe Flexibilität bezüglich der Wahl der Form und Destination des ermöglicht und es auch erlaubt, mehrere Formen mit unterschiedlichen Zielsetzungen zu kombinieren. Um die Studierenden zur Wahl eines Aufenthaltes im schulischen Praxisfeld zu ermutigen, werden sämtliche Schulpraktika doppelt an den obligatorischen, achtwöchigen Sprachaufenthalt angerechnet, mit dem Argument, dass diese in Bezug auf den Kontakt mit dem Sprach- und Kulturraum besonders intensiv sind.

### **4.3 Formen und Zielsetzungen der angebotenen Mobilitätsformen für Französisch im Studiengang Primarstufe der PH FHNW**

Die Mobilitätsformen, welche den Studierenden wahlweise zur Verfügung stehen, variieren stark in ihren Zielsetzungen aber auch in der Begleitung. Sie werden nun beschrieben und anschliessend in Abschnitt 3 im Hinblick auf ihren Beitrag zur Professionalisierung im eingangserwähnten Sinne verglichen und eingeordnet.

#### **a) *Selbstorganisierte, unbegleitete Mobilität im frankophonen Sprach- und Kulturraum***

Pro Kohorte, welche rund 75–80 Studierende umfasst, wählen ca. 45–60, also eine Mehrheit der Studierenden, mindestens zum Teil die freie Form des Aufenthaltes. Die Studierenden verbringen vor oder während des Studiums einige Wochen bis Monate in Frankreich, in der *Suisse romande*, seltener im frankophonen Kanada, in französischen Überseegebieten oder verschiedenen afrikanischen Staaten. Häufig werden diese Aufenthalte mit einem Sprachkurs an einer Sprachschule vor Ort verbunden. Einen zusätzlichen Anreiz dafür gibt die Regelung, dass die Pädagogische Hochschule den Studierenden CHF 1000.- an die Kosten einer Sprachschule vergütet, wenn sie während des Mobilitätsaufenthaltes einen Sprachkurs auf C1-Niveau absolvieren und im Anschluss daran ein anerkanntes C1-Sprachdiplom erfolgreich bestehen. Die Offenheit dieses Mobilitätsgefässes ermöglicht es beispielweise auch, Aufenthalte anzuerkennen, die bereits vor dem Studium absolviert wurden. Dies ist insbesondere für Studienanwärterinnen auf das Lehramt



relevant, welche die Zeit zwischen Matura und Studium nutzen, um einen längeren Aufenthalt im Sprach- und Kulturraum zu absolvieren, aber auch für Studierende, die zweisprachig aufgewachsen sind und viel Zeit im Sprach- und Kulturraum verbracht haben bzw. (häufig auch ältere) Studierende, die in der Vergangenheit länger im frankophonen Raum gelebt haben.

### **b) Fokuspraktikum in der Suisse romande**

Das Fokuspraktikum in der *Suisse romande* (Fokus SuiRo) ist ein optionales Angebot für Studierende mit Sprachwahl Französisch in der Fokusphase der Berufspraktischen Studien im dritten Studienjahr, welches jährlich angeboten wird und alternativ zu einem regulären Praktikum in der Nordwestschweiz, zu einem Auslandspraktikum oder zu einem Fokuspraktikum in eigener Klasse gewählt werden kann. Voraussetzungen für das Absolvieren des Praktikums sind der Nachweis der Sprachkompetenz auf oberem Niveau B2 sowie der Abschluss der Partnerschulphase. Das Fokus SuiRo wird im Kanton Neuchâtel durchgeführt, und zwar ausschliesslich mit Klassen, die Teil des PRIMA<sup>7</sup>-Projektes sind, also bilingual beschult werden. Der bilinguale Unterricht führt zu innovativen Unterrichtsformen, da Sachunterricht in der Fremdsprache eine lernendenzentrierte und didaktisch gut durchdachte Methodik voraussetzt (vgl. z.B. Gajo, 2007). Die teilnehmenden Studierenden können so in den Schulalltag einer Schule im frankophonen Landesteil eintauchen und eine etwas andere Schulkultur erleben. Im Einklang mit den einleitend evozierten mobilitätsdidaktischen Konzepten wird der Aufenthalt nicht nur organisatorisch, sondern auch konzeptionell stark gerahmt und begleitet: Die Studierenden nehmen vor den Sommerferien an einer von den Dozierenden der PH FHNW organisierten Auftaktveranstaltung in einem Schulhaus in Neuchâtel teil, wo sie auf das Praktikum im September vorbereitet werden. Dabei werden Erwartungen abgeholt, Ziele geklärt und erste Absprachen mit den ebenfalls anwesenden Praxislehrpersonen getroffen. Wie im regulären Fokuspraktikum in der Deutschschweiz wird das Praktikum von Reflexionsseminaren begleitet, in deren Zentrum die fallbasierte Analyse von

---

<sup>7</sup> <https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/projets/Pages/Projet-PRIMA.aspx>  
[18/09/2023]

Erfahrungen im Praktikum steht, welche mit professionsspezifischen und fachdidaktischen Konzepten in Verbindung gebracht werden. Die Zielsetzungen des Fokus SuiRo sind identisch mit jenen des Fokuspraktikums in der Nordwestschweiz: Im Vordergrund steht die Vorbereitung der Studierenden auf einen gelingenden Berufseinstieg. Basierend auf dem berufsbiografischen Ansatz der Berufspraktischen Studien an der PH FHNW (Leineweber & Košinár Hrsg., 2021) werden Entwicklungsziele formuliert, und zwar in den Bereichen Planung, Unterstützung und Beurteilung von Lernenden, Klassenführung und Kooperation. Spezifische Akzente werden im Fokus SuiRo zum bilingualen Unterricht, zur Inter-/Transkulturalität sowie zur berufsspezifischen Sprachkompetenz gesetzt. Der nachfolgende Ausschnitt aus dem Praktikumsleitfaden (PH FHNW, 2022) fasst für diesen spezifischen Schwerpunkt die Entwicklungsziele für die Studierenden zusammen:

Objetif de développement 6 : Les étudiants évoluent dans un environnement scolaire d'une autre région linguistique. Ils s'intègrent et perçoivent comment ils peuvent progresser dans cette situation.		
Les étudiants	Les maîtres de stage	Les responsables des séminaires de réflexion
<ul style="list-style-type: none"> <li>• s'interrogent activement sur les réalités culturelles locales et s'exercent à discerner, analyser et à décrire ce qui est nouveau comme ce qui est familier.</li> <li>• perçoivent de manière différenciée le milieu scolaire et l'enseignement dans une classe francophone qu'ils analysent et décrivent.</li> <li>• s'adaptent à l'organisation et au déroulement de l'enseignement dans une classe francophone.</li> <li>• se fixent des objectifs linguistiques et développent leur compétence linguistique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• donnent aux étudiants un aperçu des spécificités locales dans l'environnement scolaire.</li> <li>• clarifient avec les étudiants les questions concernant le déroulement de l'enseignement et les conditions structurelles de l'école.</li> <li>• donnent des feedbacks en matière d'expression linguistique des étudiants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• incitent les étudiants à une analyse approfondie du quotidien scolaire dans un milieu francophone.</li> <li>• thématisent les points communs et les différences des systèmes scolaires en Suisse allemande et romande.</li> <li>• discutent des valeurs et encouragent à s'interroger sur sa propre notion de la culture.</li> <li>• encouragent les étudiants à participer à des pratiques culturelles locales.</li> <li>• font des suggestions pour le développement de la compétence linguistique.</li> </ul>

**Abb. 6:** Spezifische Entwicklungsziele für die Fokusphase in der Suisse romande

Im Bereich des interkulturellen Lernens steht eine nicht essentialisierende, stark reflexive Auseinandersetzung mit den erlebten schulischen und ausserschulischen Gegebenheiten im Vordergrund, im Bereich des Sprachenlernens die Lernautonomie sowie der Aufbau berufsspezifischer Sprachkompetenzen; bei den sprachlichen Zielsetzungen wird auf die Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile Bezug genommen (Kuster et al., 2016)<sup>8</sup>. Der Aufbau berufsspezifischer Sprachkompetenz und die Auseinandersetzung mit Interkulturalität wird von den Dozierenden der Pädagogischen Hochschule reflexiv begleitet und von den

<sup>8</sup> <https://www.phsg.ch/de/forschung-entwicklung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer>, Kuster et al. (2014) [18/09/2023]

Praxislehrpersonen unterstützt. Der Leistungsnachweis besteht in der erfolgreichen Planung und Durchführung von Unterricht (in Zusammenarbeit mit der Praxislehrperson, mit einer/m Dozierenden oder autonom) sowie der Partizipation an den Reflexionsseminaren. Die Beurteilung erfolgt nach denselben Kriterien der Berufspraktischen Studien wie jene der Studierenden, die ihr Praktikum in der Nordwestschweiz absolvieren. Unter der Voraussetzung, dass die Studierenden die gesamten vier Wochen in Neuchâtel verbringen, wird das *Fokus SuiRo* doppelt angerechnet und damit der ganze obligatorische Aufenthalt abgedeckt. Zehn bis sechzehn Studierende pro Jahr nutzen dieses Angebot; die Tendenz ist steigend.

### **c) *Stage immersif en Alsace: Begleitetes Hospitationspraktikum im Elsass***

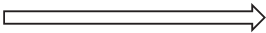

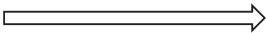
Der jährlich ausgebrachte zweiwöchige *Stage immersif en Alsace* kann im Hauptstudium (2. oder 3. Studienjahr) als fachwissenschaftliches Modul alternativ zum kursorischen Angebot „*Compétences spécifiques à la profession niveau C1*“ besucht werden. Beim *Stage immersif en Alsace* handelt sich nicht um ein reguläres Element der Berufspraktischen Studien, sondern um ein Hospitationspraktikum. Die Studierenden werden allein oder in Tandem je einer Primarschulklasse aus Mulhouse zugeteilt. Nach der Kontaktaufnahme und einer Beobachtungsphase in der Klasse werden sie schrittweise an den Unterricht herangeführt. An den teilnehmenden Schulen wird bilingualer Unterricht wie auch Fremdsprachenunterricht durchgeführt; Französisch ist die Schulsprache, Deutsch die Fremdsprache. Die Studierenden übernehmen mehrere Unterrichtssequenzen (mindestens zwei Lektionen) und betreuen auch Kleingruppen oder arbeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus nehmen sie an allen Aktivitäten teil, die für die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Schulalltags organisiert werden. Der Aufenthalt wird durch zusätzliche Aktivitäten wie eine Stadtführung, die Besichtigung eines Museums und des Marktes in Mulhouse bereichert; sie wohnen in ausgewählten Gastfamilien.

Der *Stage immersif* wird von zwei Dozierenden mobilitätsdidaktisch gerahmt, und zwar vor, während und nach der Mobilität, d.h. in einer vorbereitenden Veranstaltung, zwei parallel durchgeführten Reflexionsseminaren sowie durch ein begleitendes und nachbereitendes Reflexionsportfolio (basierend auf einem Lernjournal). Neben der

Unterrichtserfahrung steht im *Stage immersif* auch die Anregung des autonomen Sprachen Lernens im Vordergrund: Die Studierenden setzen sich anhand der Kompetenzbeschreibungen des GER und der berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile sprachliche Ziele und dokumentieren ihre sprachlichen Fortschritte in einem Lernjournal. Ebenso werden sie dazu angeregt, das französische Bildungssystem mit den Bildungssystemen der vier Nordwestschweizer Kantone zu vergleichen, entlang einem Fragenkatalog nicht wertende Beobachtungen zur Interaktion im Klassenzimmer anzustellen und diese in ihrem Lernjournal festzuhalten. Weiterhin werden in den Seminaren mobilitätsdidaktische Konzepte vermittelt, Möglichkeiten der Durchführung von Mobilitätsprojekten auf der Primarstufe präsentiert und, im „pädagogischen Doppeldecker“ die Verbindung zur eigenen Mobilitätserfahrung im grenznahen Frankreich hergestellt (vgl. *PluriMobil*, Egli Cuenat et al., 2015; Egli Cuenat, Bleichenbacher & Frehner, 2016).



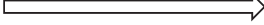
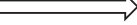
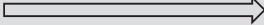
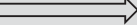


Das Reflexionsportfolio wird als Leistungsnachweis gemäss vorgängig besprochenen Kriterien evaluiert und das Bestehen des Moduls mit *pass/fail* testiert. Der folgende Ausschnitt aus dem Reflexionsportfolio (Tabelle 2), welches die Grundlage einer Diskussion im Reflexionsseminar bietet und in der Phase „nach der Mobilität“ nochmals von den Studierenden bearbeitet wird, illustriert die anvisierten Kompetenzdimensionen:

**Tab. 2: Bilan personnel final – Auto-évaluation après le stage (document interne)<sup>9</sup>**

Objectifs	Pas encore atteint	Complètement atteint
Je suis capable de comparer quelques aspects importants entre le système éducatif de l'école primaire en Alsace et celui des quatre cantons de la Suisse du Nord-Ouest.		
J'ai fait l'expérience de deux formes d'enseignement (enseignement bilingue et enseignement d'une langue étrangère).		
Je suis capable de documenter et décrire des expériences culturelles.		

<sup>9</sup> Ich danke Bernadette Trommer und Brigitta Gubler für das zur Verfügung stellen dieses internen Dokumentes.

Tab. 2: Continued

Objectifs	Pas encore atteint	Complètement atteint
Je suis capable de faire des observations et des réflexions par rapport aux expériences culturelles faites sans y porter de jugements de valeur.		
J'ai fait une expérience intensive de la langue et de la culture (scolaire) française.		
J'ai réfléchi aux enjeux d'un projet de mobilité dans le cadre de mon enseignement futur à l'école primaire en prenant en compte mes propres expériences de la mobilité.		
J'ai fait des progrès tangibles en français.		

Der *Stage immersif en Alsace* bietet pro Jahr fünfzehn Plätze, wird aber bislang nur von sechs bis zehn Studierenden genutzt.

#### d) *Stage pré-études: Begleitetes Hospitationspraktikum zwischen Matura und Studium*

Das «*Brückenangebot Französisch – Stage pré-études*» ist nicht eigentlich Teil des Studiums. Es wurde mit Unterstützung der Sophie und Karl Binding-Stiftung, der Oertli-Stiftung sowie Movetia konzipiert und richtet sich an Abgängerinnen und Abgänger von Fachmaturitätsschulen und Gymnasien der vier Kantone, die beabsichtigen, das Primarlehrstudium aufzunehmen. Das Hauptziel des Angebotes ist es, den Maturandinnen und Maturanden vor der Aufnahme des Studiums zu erlauben, die Hemmschwelle zur Wahl von Französisch zu mindern, sie auf die Anforderungen in der Fremdsprache Französisch im Primarlehrerberuf vorzubereiten und ihnen einen positiven, berufsbezogenen Kontakt zur *Suisse romande* zu ermöglichen. Der *Stage pré-études* ist passgenau auf die Bedürfnisse der künftigen Studierenden ausgerichtet. Er umfasst einen sprachlich-interkulturellen Vorbereitungstag mit Reflexion über die eigenen Zielsetzungen und den Start eines eigenen Lernprojektes, ein dreiwöchiges Hospitationspraktikum an einer Primarschule in La Chaux-de-Fonds, die Unterbringung in ausgewählten Gastfamilien, eine Betreuung vor Ort, kulturelle Aktivitäten in der Region sowie insbesondere auch eine gezielte sprachliche Vorbereitung auf das Fremdsprachencurriculum im Studium.

Die Teilnehmenden werden jeweils als Tandem einer Schulklasse zugeteilt und von 1–2 Lehrpersonen betreut. Ausserdem führen die Teilnehmenden kleinere Einsätze mit Lernenden durch (z.B. Begleitung auf Ausflügen, Hilfe beim Lernen von Deutsch als Fremdsprache, Anleiten von Spielen). Schliesslich beobachten und dokumentieren sie den Gebrauch von Französisch im Unterricht (Klassenzimmersprache). Neben der Hospitation im Unterricht verfolgt jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer ihr/sein eigenes Projekt in Zusammenhang mit einem lokal verankerten kulturellen Thema (z.B. Museen, Musik, lokale Künstler/-innen, usw.). An zwei Tagen pro Woche erhalten die Teilnehmenden von einer Dozentin gezielte Unterstützung beim Schreiben des Projektberichtes, eine Rückmeldung zum sprachlichen Fortschritt, eine auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden ausgerichtete sprachliche Schulung sowie eine Vorbereitung auf den sprachlichen Einstufungstest, welcher zu Beginn an der PH FHNW durchgeführt wird. Zusätzlich werden kulturelle Exkursionen in die Region sowie gesellige Anlässe mit den Gastfamilien, Lehrpersonen und der Schulkreisleitung organisiert. Zum Abschluss des *Stage pré-études* präsentieren die Teilnehmenden ihr Lernprojekt, halten reflektierend Rückschau auf das Gelernte mit Bezug auf die im Vorfeld gesteckten Ziele und blicken voraus auf die Anforderungen im Studium. Das Projekt bietet Platz für zehn Teilnehmende und wird jährlich von sechs bis acht Studienanwärterinnen und -anwärtern in Anspruch genommen.

### **e) Langzeitpraktikum im Val-de-Travers**

Für Studierende, die das Bedürfnis nach einem längeren Aufenthalt im frankophonen Sprach- und Kulturraum verspüren und die ihre Sprachkompetenz nachhaltig verbessern möchten, wurde das *Langzeitpraktikum im Val-de-Travers* als Teil des von Movetia initiierten *Nationalen Lehrpersonenaustausches NALE* geschaffen. Es bietet den Studierenden die Gelegenheit, während sechs oder zwölf Monaten am Unterricht in einer oder mehreren Schulen unterschiedlicher Stufen, teilweise in bilingualen Klassen zu partizipieren. Für das Langzeitpraktikum unterbrechen die Studierenden ihr Studium für ein bis zwei Semester. Für das Hospitationspraktikum gibt es keine Vorgaben bezüglich des bereits erreichten Sprachniveaus, es ist nicht Teil der Berufspraktischen Studien und wird nicht didaktisch begleitet. Die Studierenden werden vor Ort von der Kreisschulleitung sowie einer oder mehreren Lehrpersonen

betreut. Sie wohnen bei einer Gastfamilie, welche von der Schulkreisleitung vermittelt wird & können während ihres Gastsemesters freiwillig einen Sprachkurs B2/C1 an der Universität Neuchâtel besuchen. Die Begleitung durch die PH FHNW ist in erster Linie organisatorischer Natur: Das Praktikum im Val-de-Travers wird im vorangehenden Semester ausgeschrieben, die Studierenden können sich bewerben und es finden Gespräche mit einem/r Dozent.in sowie mit der Kreisschulleitung statt, welche ebenfalls die Unterbringung in Gastfamilien sichert. Es erfolgt ein einmaliger Besuch während des Praktikums durch eine Dozentin. Am Ende verfassen die Studierenden einen kurzen Erfahrungsbericht für Movetia, welche das Langzeitpraktikum mit einem Betrag für die Lebenshaltungskosten unterstützt. Drei bis vier Studierende pro Jahr nutzen bislang dieses Angebot.

#### **f) Selbstorganisiertes Hospitationspraktikum in der Suisse romande**

Ebenfalls besteht die Möglichkeit, dass die Studierenden autonom ein Hospitationspraktikum an einer Primarschule in der Suisse Romande organisieren, welches sich über mehrere Wochen oder sogar Monate erstrecken kann. Wie im vorangehenden Angebot gibt es weder Eintrittsvoraussetzungen noch Zielvorgaben. Die Begleitung durch die PH FHNW besteht in der Beratung seitens eines/r Dozierenden in sowie der Vermittlung der finanziellen Unterstützung durch Movetia im Rahmen von *NALE* und, wenn gewünscht, auch eines Hospitationsplatzes. Die Erfahrung wird in einem kurzen Bericht zuhanden von Movetia reflektiert. Diese Option des selbst organisierten Praktikums wird bislang nur vereinzelt genutzt (ein bis zwei Studierende pro Jahr).

### **4.4 Mobilität und Professionalisierung der Lehrpersonen im Hinblick auf den Französischunterricht auf der Primarstufe in der Region Nordwestschweiz**

Im Kontext der Ausbildung von Lehrpersonen steht die Frage im Vordergrund, welchen Beitrag die unterschiedlichen Mobilitätsformen und mobilitätsdidaktischen Begleitaktivitäten zur Professionalisierung der Lehrpersonen leisten können (Leutwyler & Amberg, 2017; Robin,

2020). Wie in Abschnitt 1 geschildert, basiert das Reglement des Institutes Primarstufe der PH FHNW auf einem relativ unspezifischen Mobilitätskonzept, welches primär via Vorgabe von Dauer und geografischem Raum einen aktuellen Kontakt der angehenden Lehrpersonen mit dem Sprach- und Kulturraum der Zielsprache, welche sie später unterrichten werden, sicherstellt. Dieser weite Rahmen rechtfertigt sich durch pragmatische Imperative (keine Kreditierung, Ermutigung zum Absolvieren des intensiven Aufenthaltes im Dienste des Erwerbs der zu unterrichtenden Sprache im Vorfeld des bereits sehr dichten Studiums) sowie durch die Individualisierung der Bedürfnisse (z.B. *validation des acquis* bei bilinguaalem Aufwachsen). Mit einem breiten berufsbiografischen Blick auf die Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen (Wittek & Jakob, 2020) kann die dergestalt angestrebte Persönlichkeitsbildung, die intensivierte sprachliche Entwicklung, der authentische Gebrauch der Fremdsprache sowie eine interkulturelle Sensibilisierung durch Begegnung mit Alterität und Diversität im anderen Sprach- und Kulturraum als Minimalanforderung nach wie vor als sinnvoll betrachtet werden. Anzumerken ist allerdings, dass mit dieser offenen Form des Aufenthaltes der Mythos des “automatischen“ sprachlich-kulturellen Lernens in der Mobilität (Jackson et al., 2022) perpetuiert wird und die Ziele des Mobilitätsaufenthaltes unterdeterminiert sind.

Fokussiert man gemäss eingangs skizzierten berufsbiografischen Professionalisierungsverständnis stärker das Bereitstellen von Entwicklungsgelegenheiten zum Aufbau von professionellem Wissen, Können und eines professionellen Habitus von angehenden Primarlehrpersonen, die die Fremdsprache unterrichten sollen, wird deutlich, dass Hospitations- und/oder Schulpraktika die zielgerichtetere Massnahme darstellen, insbesondere wenn sie didaktisch begleitet sind und eine stark reflexive Dimension aufweisen. So bieten beispielsweise das *Fokus SuiRo*, der *Stage immersif en Alsace* sowie der *Stage pré-études* einen Rahmen für den Aufbau von kultureller und interkultureller Kompetenzen durch das Erleben und Beobachten von schulischer Kultur im Klassenzimmer und darüber hinaus, jenseits von essentialisierenden und stereotypen Vorstellungen der Alterität (Egli Cuenat et al., 2015; Dervin, 2016; Kramsch, 2018; Robin, 2020). Ebenfalls gefördert wird in diesen drei Gefässen der Aufbau berufsbezogener Sprachkompetenzen, allen voran die Klassenzimmersprache und die Kommunikation im schulischen Umfeld, aber auch Strategien des autonomen Sprachenlernens; im *Fokus SuiRo* und im *Stage immersif en Alsace* geschieht dies in Verbindung mit dem



berufsspezifischen Sprachkompetenzprofil (Kuster et al., 2014; Egli Cuenat et al., 2016). Im Falle des *Stage immersif en Alsace* werden auch mobilitätsbezogene fachdidaktische Konzepte vermittelt (insbesondere basierend auf *PluriMobil*, Egli Cuenat et al. 2015), mit dem Ziel, die angehenden Lehrpersonen dazu anzuregen, später Austausch und Mobilität in der zukünftigen Berufspraxis auf der Zielstufe umzusetzen (vgl. Egli Cuenat, Bleichenbacher & Frehner, 2016). Sowohl im *Fokus Suiro* als auch im *Stage immersif en Alsace* wird schliesslich der bilinguale Unterricht erprobt, indem die Studierenden Unterrichtsequenzen übernehmen, in denen sie auf der Zielstufe ihre eigene Bildungssprache als Fremdsprache vermitteln und sich dabei mit Konzepten dieser Art von Unterricht vertraut machen.

Es gibt Hinweise darauf, dass sich Studierende, die eine erste (positive) Erfahrung einer Mobilität mit Schulbezug machen, im Lauf ihrer Ausbildung auf weitere Mobilitätsangebote einlassen. So besuchte die Mehrheit der Studierenden, die sich für den Stage en Alsace anmeldeten, bereits das *Fokus SuiRo* im Kanton Neuchâtel. Diese Erkenntnis deckt sich mit dem Befund einer Schweizer Studie im Rahmen der Eidgenössischen Jugendbefragungen bei 42'000 jungen Erwachsenen, welcher «einen Trend zur Reproduktion der Mobilität» feststellte, d.h. dass gemäss Auskünften der Befragten ein erster kürzerer Aufenthalt in jungen Jahren oft den Weg für spätere längere Aufenthalte ebnete (Ferrez et al., 2019, S. 133).

Zu fragen ist, ob durch positiv erlebte Schulpraktika im Zielsprachengebiet, insbesondere im benachbarten frankophonen Sprach- und Kulturraum, auch wesentliche Voraussetzungen für die spätere Durchführung von Austausch- und Mobilitätsaktivitäten auf der Zielstufe geschaffen werden können.

## 4.5 Ausblick

Die Ausführungen in diesem Beitrag setzten sich mit der Praxis der Mobilitätsförderung in der Ausbildung angehender Primarlehrpersonen mit Wahlfach Französisch als Fremdsprache an einer Deutschschweizer Pädagogischen Hochschule auseinander. Mit den beschriebenen aktuellen diversifizierten Mobilitätspraktiken kann gleichzeitig der Anspruch auf individualisierte (Berufs-)biografien eingelöst und einem Teil der Studierenden – aufgrund des optionalen Charakters der Angebote bislang nur einer Minderheit – die Möglichkeit eines berufsbezogenen Aufenthaltes im frankophonen Sprach- und Kulturraum in geografischer Nähe

geboten werden. Aus den Ausführungen geht hervor, dass diejenigen Mobilitätsformen, die eng mit dem Schulfeld und/oder mit der berufspraktischen Ausbildung verbunden sind, einen wichtigen Bestandteil der Professionalisierung der Lehrpersonen bilden können, zumal sie erlauben, fachdidaktische Kompetenzen, berufsspezifische Sprachkompetenzen, einen reflexiven Habitus und im Falle des *Fokuspraktikums in der Suisse Romande* sogar berufspraktische Kompetenzen eng miteinander zu verknüpfen. Eine solche Anlage kann auch dem Ruf nach erhöhtem curricularem Kohärenzerleben in der Berufsausbildung gerecht werden (Reintjes et al., 2021).

Aktuelle Studien weisen darauf hin, dass in Sprachkontaktsituationen mit geringer örtlicher Distanz physische, didaktisch gut begleitete Mobilitätsprojekte bereits auf der Primarstufe gewinnbringend implementiert werden können (Heinzmann et al., 2023). Zumal die Förderung von Austausch über die Sprachgrenzen hinweg in der Schweiz auch ein bildungspolitisches Desiderat darstellt, wäre unter der Annahme einer Tendenz zur Replikation (Ferrez et al., 2019) zu überlegen, ob das bestehende Angebot an der PH FHNW durch niederschwellige, kurze Mobilitätsformen (z.B. begleitete Hospitationen von 1–2 Tagen, verbunden mit Beispielen von Sprachbegegnungen im Elsass oder der *Suisse romande* auf Primarstufe) für alle Studierenden mit Wahlpflichtfach Französisch zu ergänzen wäre; Konzepte und Erfahrungen könnten in den fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Modulen wie auch in den längeren Mobilitätsgefässen wieder aufgenommen werden.

Obwohl sich die Autoren aktueller empirischer Studien (vgl. z.B. Leutwyler & Meyerhans, 2016; Robin, 2020; Jentges & Sars, 2022) einig sind, dass professionsbezogenen Mobilitätsformen ein hohes Lernpotenzial auf mehreren Ebenen bieten, sind sie sich ebenso darüber einig, dass die Bedingungen der Wirksamkeit solcher Interventionen noch zu wenig empirisch beforscht sind. Eben weil davon ausgegangen wird, dass Mobilität «automatisch» wirkt, wurde bislang wenig in die Forschung investiert (Jentges & Sars, 2022). Die Frage, welche professionellen Lernprozesse durch welche Mobilitätsform und welche Begleitung angeregt werden und ob die oben beschriebenen Massnahmen tatsächlich auch zu mehr Austausch auf der Zielstufe führen bzw. welche Bedingungen dies begünstigen, sollte durch systematische Erhebungen, Befragungen und Beobachtungen erforscht werden, welche wiederum in die Gestaltung der Angebote einfließen können.

# **Legitime und illegitime Destinationen für obligatorische Fremdsprachenaufenthalte zukünftiger Englischlehrpersonen: Aktuelle Praxis und Perspektiven aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse**

SYBILLE HEINZMANN, KRISTINA EHRSAM,  
LUKAS BLEICHENBACHER & ROBERT HILBE

## **5.1 Einleitung**

Dieser Beitrag befasst sich auf Basis einer Umfrage an den Schweizer Pädagogischen Hochschulen (PHs) mit der Frage, welche geographischen und sprachlich-kulturellen Kontexte als legitim für einen obligatorischen Sprachaufenthalt zukünftiger Lehrpersonen für das Unterrichtsfach Englisch als Fremdsprache behandelt werden. Fremdsprachenaufenthalte gelten als zentrale, oft obligatorische Bestandteile in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrpersonen (Kelly & Grenfell, 2004; EDK, 2004; Egli Cuenat et al., 2015). Zu den typischen Ausprägungsformen dieser Aufenthalte gehören Auslandssemester an Hochschulen, der Besuch von Sprachkursen, ein Praktikum an einer Schule, Arbeitstätigkeit oder Sozialeinsätze im Ausland. Mit den Aufenthalten werden unterschiedliche Ziele verfolgt, darunter der Erwerb von Kompetenzen, die für die Lehrprofession zentral sind. Für (zukünftige) Lehrpersonen von Fremdsprachen gehören dazu primär sprachliche, kulturelle sowie gegebenenfalls auch pädagogische bzw. methodisch-didaktische Kompetenzen.

Traditionelle Destinationen solcher Aufenthalte sind Gebiete, in denen die Zielsprache als Erstsprache oder «Muttersprache» (Kelly &

Grenfell 2004, S. 11) verwendet wird. In jüngerer Zeit werden jedoch zahlreiche diesbezügliche Konzepte und Diskurse kritisch hinterfragt, darunter das Konzept der Muttersprachigkeit an sich, wie auch die Ausrichtung der Sprachendidaktik an monozentrischen und monolingualen Normen. Diese Debatten haben auch mögliche Auswirkungen auf die Definition zulässiger Aufenthaltsdestinationen.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass sich die Auswahl von legitimen Destinationen an vielen Institutionen auf traditionell englischsprachige Länder beschränkt, in denen Englisch die dominante Sprache sowie de facto oder de iure die Amtssprache ist. Weitere Länder ausserhalb des sogenannten *inner circle* werden nur vereinzelt zur Anrechnung eines obligatorischen Auslandsaufenthalts anerkannt. Diese Zulassungspraxis wird mit Erkenntnissen aus der aktuellen Forschung zu Spracherwerb und Sprachenlernen in Austauschsituationen kontrastiert. Basierend darauf werden Vorschläge für eine soziolinguistische Erweiterung der legitimierten Auslandsdestinationen für die Ausbildung von Lehrpersonen für Englisch als Fremdsprache abgeleitet. Eine Erweiterung über die traditionell englischsprachigen Länder hinaus wäre nicht nur eine organisatorische und finanzielle Erleichterung für zukünftige Englischlehrpersonen sowie Mobilitätsbeauftragte. Vielmehr erlaubte sie eine mindestens gleichwertige Förderung zielsprachlicher Kompetenzen sowie ein stärkeres curriculares Alignment des Sprachaufenthalts als professionelle Lerngelegenheit im Sinn des modernen Fremdsprachenunterrichts.

## 5.2 Kategorisierung von Varietäten des Englischen

Zur geographischen Kategorisierung von Varietäten des Englischen ist das sprachsoziologische Modell von Kachru (1985) auch in der Lehrpersonenbildung eine wichtige Referenzgrösse, auch wenn dazu zahlreiche kritische Reaktionen und Alternativen existieren (McArthur, 2001). Kachrus Unterteilung beinhaltet drei konzentrische Kreise:

1. Im inneren Kreis (*inner circle*) sind Länder, in denen Englisch die dominante Erstsprache ist. Dazu gehören das Vereinigte Königreich, Irland, Kanada, die USA, Australien, Neuseeland sowie – aufgrund der stärker ausgeprägten Mehrsprachigkeit gewissermassen als Spezialfall – die Republik Südafrika. In den meisten Ländern, nicht aber Grossbritannien oder den USA, ist Englisch auch Amtssprache (*official language*).

2. Der äussere Kreis (*outer circle*) umfasst jene Länder, typischerweise ehemalige britische Kolonien, in denen Englisch als Zweitsprache und weitgehend als (Co-)Amtssprache zwar eine ausgeprägte Bedeutung hat, aber oft nur von einer Minderheit auch als Erstsprache erlernt und gebraucht wird. Typische Vertreter sind asiatische Länder wie Indien und Singapur, afrikanische wie Nigeria oder Ghana oder Länder in Mittel- und Südamerika wie Jamaika oder Belize.

3. Zum expandierenden Kreis (*expanding circle*) gehören alle Länder, in denen Englisch als wichtige Fremdsprache erlernt und gebraucht wird. Zu diesem Kreis sind seit 1985 fast alle übrigen Länder der Welt hinzugekommen.

Seit der Erstpublikation von Kachrus sprachsoziologischer Kategorisierung ist die Debatte um das Konzept des *Englischen als Lingua franca* (ELF) bereichert worden (Seidlhofer, 2011; Jenkins, 2012). Mit ELF wird der Gebrauch von Englisch als gemeinsame Sprache von Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen bezeichnet, mit oder ohne Beteiligung von Personen, die Englisch als Erstsprache sprechen. Dieser Gebrauch existiert geographisch grundsätzlich in allen drei Kreisen, wobei sich der jüngere Forschungsdiskurs oft auf den expandierenden Kreis fokussiert hat, z.B. den Gebrauch von ELF in Kontinentaleuropa. Seit fast zwanzig Jahren besteht eine intensive Forschungstätigkeit zu ELF in verschiedenen Teildisziplinen wie der Diskursanalyse, Soziolinguistik und Spracherwerbsforschung. Aus der ELF-Forschung entstanden mitunter kontrovers rezipierte Diskussionsanstösse an die angewandte Linguistik, insbesondere zur Anerkennung und Wertschätzung des Gebrauchs von ELF – sowohl aus formaler (variationistischer) wie auch funktionaler (pragmatischer) Perspektive und oft im Sinne einer Abkehr von traditionell monolingualen, puristischen und monozentrischen Sprachideologien und Praxen. Zu den Zielen der ELF-Forschung gehören unter anderem das Verständnis von sprachlich-diskursiven Mustern jenseits einer sprachkontrastiven Perspektive, die z.B. nach Interferenzphänomenen sucht. Ein praktisches Ziel der ELF-Forschung besteht auch darin, die Sprachbenutzer: innen dazu zu befähigen, sich selbst als kompetente Sprecher: innen der Zielsprache im Sinne einer funktionalen Mehrsprachigkeit wahrzunehmen und entsprechend selbstbewusst zu kommunizieren. Angesichts der Bedeutung von Auslandsaufenthalten für das Sprachenlernen erstaunt es nicht, dass Kontexte, in denen die Zielsprache Englisch als Lingua franca gebraucht wird, auch in den Fokus der Mobilitätsforschung gerückt sind («English as a lingua franca study

abroad», kurz ELFSA; Köylü, 2016). Typische Beispiele für ELFSA sind englischsprachige Hochschulkontexte im expandierenden Kreis, wozu in Europa grundsätzlich alle kontinentalen Länder gehören, z.B. Schweden, die Niederlande, Spanien oder Tschechien.

In der Forschungsliteratur zur Ausbildung von Englischlehrpersonen in der Schweiz spielen Fremdsprachenaufenthalte, deren Zieldestinationen sowie die damit verknüpfte Frage nach dem Umgang mit den verschiedenen Varietäten des Englischen dagegen nur eine untergeordnete Rolle. Prusse (2009) hebt in einem Beitrag zur integrierten Vermittlung literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Kompetenzen für die Sekundarstufe I (PH Zürich) die starke Gewichtung auch postkolonialer literarischer Texte hervor. Dürmüller (2008) betont in seinen Überlegungen zu einem analogen Curriculum an der PH Bern, dass künftige Englischlehrpersonen mit sprachlichen Varietäten, literarischen Texten wie auch weiteren kulturellen Erzeugnisse aus allen Kontinenten konfrontiert werden sollen. Als Zielvarietät komme aber ausschliesslich ein sich am britischen oder amerikanischen Englisch orientierender Standard in Frage. Chevalier (2014) befragte 77 Englischstudierende an der Universität Bern nach ihrer bevorzugten «national variety of English», wobei die meisten Studierenden amerikanisches (27) oder britisches Englisch (28) angaben. Von 41 Studierenden, die bereits einen mindestens dreimonatigen Auslandsaufenthalt im Sprachgebiet absolviert hatten, bezeichneten die meisten (32) die Varietät des Zielorts als ihre Lieblingsvarietät.

Zusammenfassend kann eine gewisse Zwiespältigkeit in Bezug auf die Akzeptanz von ELF für die Ausbildung zukünftiger Englischlehrpersonen festgestellt werden. Im Folgenden werden wir daher aufzeigen, inwieweit dieses neue Lernumfeld von ELF-Destinationen in der gängigen Praxis an den PHs der Schweiz als Kontext für einen Fremdsprachenaufenthalt in der Ausbildung von angehenden Englischlehrpersonen legitimiert ist respektive inwiefern die Anerkennung von solchen Kontexten ein Diskussionsthema darstellt.

### **5.3 Praxis für Sprachaufenthalte an Schweizer Pädagogischen Hochschulen**

Um Informationen zur aktuellen Praxis der obligatorischen Sprachaufenthalte für zukünftige Englischlehrpersonen an den PHs in der Schweiz

zu gewinnen, wurden zwei methodische Zugänge verwendet: (a) eine Dokumentenanalyse der Inhalte von Webseiten und online verfügbaren Informationsdokumenten und Reglementen der Studiengänge der Institutionen zu Sprachaufenthalten sowie (b) eine Online-Umfrage bei den Vertreter: innen der Institutionen in der für Mobilitätsfragen zuständigen Arbeitsgruppe «International Relations – Universities of Teacher Education» (IRUTE)<sup>1</sup> der Kammer PH von swissuniversities, der Dachorganisation der Schweizer Hochschulen. Zwecks besserer Vergleichbarkeit wurden nur die PHs (N =15) berücksichtigt. Universitäre Hochschulen, die in gewissen Kantonen ebenfalls Lehrpersonen für die Sekundarstufe II ausbilden, wurden in der Untersuchung nicht berücksichtigt. Hinsichtlich Ausbildungsstufen wurden zwischen Englisch als Fremdsprache für die Primar-, Sekundarstufe I sowie Sekundarstufe II differenziert. Im Zentrum der Untersuchung stand die Frage, welche Destinationen für einen obligatorischen Fremdsprachenaufenthalt von zukünftigen Englischlehrpersonen anerkannt werden und wie diese Auswahl an Destinationen begründet wird. Um einen Gesamteindruck der aktuellen Praxis zu erhalten, haben wir nebst anerkannten Ländern und Regionen zusätzlich Informationen zur erforderlichen Mindestdauer des Aufenthalts, zu mit dem Aufenthalt verbundenen Zielsetzungen, sowie zu anerkannten Tätigkeiten erhoben.

Für die Dokumentenanalyse wurden in einem ersten Schritt die Webseiten der 15 Schweizer PHs konsultiert, um einen Überblick über offizielle, verschriftlichte Regeln bezüglich Anerkennung von obligatorischen Sprachaufenthalten zu erhalten. Bei der Suche wurden sowohl Inhalte der Webseiten sowie online zugängliche Studienreglemente und Richtlinien oder Leitfäden zu Fremdsprachenaufenthalten berücksichtigt. Um die Suche einzuschränken, wurden spezifisch Unterseiten mit Informationen zu Mobilität, Fremdsprachenaufenthalten, zum Fachbereich Englisch und/oder Fremdsprachen oder zu Studienreglementen aufgerufen. Bei der Auswertung der Dokumente wurden Informationen zu dem im vorherigen Abschnitt genannten Aspekten berücksichtigt. Die Ergebnisse wurden in tabellarischer Form festgehalten, um einen Abgleich mit den Antworten aus der Umfrage zu ermöglichen. Bei fünf von 15 Institutionen waren keine Informationen zur Praxis der obligatorischen Sprachaufenthalte öffentlich auf den Webseiten verfügbar.

---

<sup>1</sup> [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Mandate/Mandat\\_AG-IRUTE\\_2022-2024\\_DE\\_220309.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Mandate/Mandat_AG-IRUTE_2022-2024_DE_220309.pdf) [31.12.2024]

Die Online-Umfrage bei Vertreter: innen der PHs wurde in der Sitzung der Arbeitsgruppe IRUTE Anfang November 2022 angekündigt und Mitte November versendet. Im Zentrum der Umfrage stand die Frage, welche Destinationen für obligatorische Sprachaufenthalte von den Institutionen anerkannt werden und wie diese Auswahl begründet wird. Die Angaben wurden spezifisch für die einzelnen PHs und Ausbildungsstufen erfasst. Die Umfrage konnte zur Beantwortung für unterschiedliche Ausbildungsstufen auch an weitere Personen innerhalb der Institutionen weitergeleitet werden, womit eine möglichst umfassende Datengrundlage sichergestellt werden konnte. Die Umfrage wurde von Vertreter: innen aller 15 PHs der Schweiz beantwortet. Bei drei Hochschulen fehlen jeweils detaillierte Angaben zu mindestens einem Studiengang. Bei diesen Hochschulen haben wir die vorhandenen Informationen zur Minimalaufenthaltsdauer und den anerkannten Zieldestinationen und Aufenthaltsformen sofern vorhanden aus den Reglementen berücksichtigt.

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse sowie der Online-Umfrage wurden im Folgenden abgeglichen und ergänzt. Die Ergebnisdarstellung stützt sich somit auf beide Datenquellen. Zunächst wird dargestellt, für welche Ausbildungsstufen ein Sprachaufenthalt an den jeweiligen Institutionen obligatorisch ist und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit ein Aufenthalt im Falle eines Obligatoriums akzeptiert wird. Darauf folgt eine Übersicht der anerkannten Destinationen für die obligatorischen Aufenthalte sowie Richtlinien und Formen von Sprachaufenthalten.

### **5.3.1 Richtlinien und Formen von Sprachaufenthalten**

Tabelle 3 stellt den Status der Sprachaufenthalte in den Institutionen aufgeschlüsselt nach Ausbildungsstufen als Überblick dar. Ein Sprachaufenthalt ist in den meisten Institutionen für eine Lehrbefähigung in der Fremdsprache Englisch in mindestens einer Ausbildungsstufe vorgeschrieben. Im Vergleich der Ausbildungsstufen besteht der höchste Anteil eines Obligatoriums auf der Sekundarstufe I. Hier verlangen sieben von neun Institutionen einen Sprachaufenthalt. Für die Sekundarstufe II verlangen nur fünf von neun Institutionen einen Fremdsprachenaufenthalt. Da die Ausbildung zur Englischlehrperson für die Sekundarstufe II einen Master in Englisch voraussetzt und davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden sich bereits im Studium intensiv mit der englischen Sprache und Kultur auseinandergesetzt haben, ist das Nichtbestehen eines Obligatoriums für diese Ausbildungsstufe grundsätzlich



nicht überraschend. Trotzdem besteht auch auf dieser Stufe bei mehr als der Hälfte der Hochschulen ein Obligatorium. Der Sprachaufenthalt wird dabei jedoch meist bereits im Rahmen des Masterstudiums Englisch absolviert, muss aber spätestens bis zur Diplomierung an der PH nachgewiesen werden. Auf der Primarstufe verlangen zehn von vierzehn Institutionen das Absolvieren eines Sprachaufenthalts. Nur in drei Institutionen (SUPSI, PH Freiburg, PH Wallis) besteht insgesamt kein Obligatorium.

**Tab. 3: Sprachaufenthalte nach Institutionen und Ausbildungsstufen (eigene Darstellung)**

Institution	Primar	Sek I	Sek II
Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI		–	–
Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (BEJUNE)	–	?	?
Haute École Pédagogique Vaud	x	x	x
PH Bern	–	x	x
PH der Fachhochschule Nordwestschweiz	x	x	x
PH Freiburg	–		
PH Graubünden	x		
PH Luzern	x	x	x
PH Schaffhausen	x		
PH Schwyz	x		
PH St. Gallen	x	x	–
PH Thurgau	x	x	x
PH Wallis	–	–	–
PH Zug	x		
PH Zürich	x	x	–
Total obligatorisch	10	7	5
Total nicht obligatorisch	4	2	4
<i>Legende:</i> x: Sprachaufenthalt obligatorisch; –: Sprachaufenthalt nicht obligatorisch; grau hinterlegt: kein Ausbildungsangebot auf dieser Stufe; ?: keine Angabe aufgrund von fehlendem Rücklauf			

Die Mindestdauer des obligatorischen Sprachaufenthalts variiert für die Primarstufe zwischen 3 und 8 Wochen. Für die Sekundarstufe I wird ein Aufenthalt zwischen 6 und 24 Wochen und für die Sekundarstufe II zwischen 16 und 24 Wochen verlangt. Mit steigender Ausbildungsstufe

nimmt somit auch die verlangte Mindestdauer zu. Teilweise wird verlangt, dass der Aufenthalt ohne Unterbruch absolviert wird, teils erlauben Hochschulen Unterbrüche. Den offiziellen Richtlinien und Reglementen ist zu entnehmen, dass mit einem Aufenthalt im Sprach- und Kulturraum einerseits die sprachlichen Kompetenzen erweitert und andererseits kulturelle Kompetenzen ausgebaut werden sollen.

An den meisten PHs ist die Art des Aufenthalts nicht explizit festgelegt, es werden jedoch entweder Auswahlmöglichkeiten oder Empfehlungen abgegeben. Als legitime Form des Aufenthalts wird für alle Stufen ein Praktikum an einer Schule anerkannt. Gemäss Reglementen werden auf der Primarstufe sowie auf der Sekundarstufe an jeweils zwei Institutionen Fremdsprachenpraktika an Schulen vorgeschrieben. Die Anerkennung der weiteren Formen variiert nach Ausbildungsstufe (siehe Tabelle 3). Die meisten Formen werden auf der Sekundarstufe II akzeptiert. Von manchen Institutionen wird explizit angemerkt, dass Reisen oder Ferien im Zielsprachgebiet allein nicht als Sprachaufenthalt anerkannt werden. In einer Institution können Reisen im Zielsprachgebiet jedoch im Umfang von 8 Wochen angerechnet werden, in einer anderen im Umfang von 2 Wochen. In zwei weiteren Institutionen können Reisen bei Erfüllung von bestimmten Kriterien ebenfalls angerechnet werden.

**Tab. 4: Anerkannte Formen obligatorischer Sprachaufenthalte (eigene Darstellung)**

	Primar	Sek I	Sek II
Praktikum an einer Schule	100 %	100 %	100 %
Besuch von Lehrveranstaltungen an einer Hochschule	75 %	71 %	100 %
Besuch einer Sprachschule	88 %	86 %	100 %
Praktikum/Arbeitseinsatz	88 %	86 %	100 %
Reisen	63 %	57 %	75 %
Anderes	25 %	29 %	50 %

### 5.3.2 Anerkannte Destinationen für Sprachaufenthalte

An allen Schweizer PHs sind für alle angebotenen Ausbildungsstufen folgende Länder oder Regionen des *inner circle* anerkannt, in denen Englisch die dominante Sprache ist: Grossbritannien, Irland, USA, englischsprachiger Teil von Kanada, Australien, Neuseeland. Die Akzeptanz

weiterer Länder variiert nach Ausbildungsstufe und Institution (siehe Tabelle 5). Südafrika<sup>2</sup> wird auf der Primarstufe von zwei Institutionen nicht akzeptiert. Malta<sup>3</sup> wird für die Primarstufe nur von der Hälfte der Institutionen anerkannt, während die Akzeptanz von Malta auf der Sekundarstufe I und II deutlich geringer ist. Die Akzeptanz weiterer Länder in Asien, Afrika, Amerika sowie anderer europäischer Länder ist moderat und nimmt mit steigender Ausbildungsstufe ab. Für die Sekundarstufe II werden von keiner Institution weitere spezifische Länder in Asien, Afrika, Nord- oder Südamerika oder Europa als legitime Destinationen anerkannt.

**Tab. 5: Anerkannte Destinationen für obligatorische Sprachaufenthalte (eigene Darstellung)**

	<b>Primar</b>	<b>Sek I</b>	<b>Sek II</b>
Grossbritannien	100 %	100 %	100 %
Irland	100 %	100 %	100 %
USA	100 %	100 %	100 %
Kanada (englischsprachiger Teil)	100 %	100 %	100 %
Australien	100 %	100 %	100 %
Neuseeland	100 %	100 %	100 %
Südafrika	75 %	100 %	100 %
Malta	50 %	29 %	25 %
Spezifische Länder in Asien	38 %	29 %	0 %
Spezifische Länder in Afrika	38 %	29 %	0 %
Weitere spezifische Länder in Nord- und Südamerika	38 %	14 %	0 %
Weitere spezifische Länder in Europa	25 %	14 %	0 %
<i>Legende:</i> hervorgehoben: Länder und Regionen, die für sämtliche Ausbildungsstufen anerkannt werden			

<sup>2</sup> In Südafrika wird Englisch als Amtssprache verwendet, daneben sind Afrikaans und neun Bantu-Sprachen offizielle Sprachen. Im höheren Bildungskontext wird hauptsächlich Englisch verwendet.

<sup>3</sup> In Malta gilt Englisch neben dem semitischen Maltesisch als Staatssprache. Während Maltesisch in der Regel die Muttersprache der Malteser: innen ist, ist Englisch dem öffentlichen Leben vorbehalten. Aufgrund der Kolonialzeit beherrscht die Mehrheit der Bevölkerung jedoch Englisch, das v.a. im Bildungswesen dem Maltesischen gleichberechtigt und an der Universität die dominierende Unterrichtssprache ist.

In der Befragung konnten neben den genannten vorgegebenen Ländern weitere spezifische Länder auf den einzelnen Kontinenten angegeben werden. Während auf der Sekundarstufe II keine weiteren Länder akzeptiert werden, sind für die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I vereinzelt auch weitere Länder zugelassen:

- Länder in Asien: Singapur, Philippinen, Indien (in einer Institution auf Antrag max. zwei Wochen in Singapur und Indien)
- Länder in Afrika: Tansania, Kenia, Namibia, Ghana (in einer Institution auf Antrag maximal 2 Wochen in Kenia, Uganda, Ruanda, Kamerun, Sambia, Ghana)
- Länder in Nord- und Südamerika: in einer Institution auf Antrag maximal 2 Wochen in Jamaika oder auf den Bahamas
- weitere Länder in Europa: in einer Institution auf Antrag maximal 2 Wochen in Malta

Insgesamt akzeptieren nur drei Institutionen weitere spezifische Länder in Asien, Afrika, Nord- und Südamerika oder Europa. An einer dieser Institutionen ist dies aber nur auf Antrag für eine maximale Dauer von zwei Wochen zur Anrechnung an den Sprachaufenthalt möglich. An einer zweiten Institution wird von Fall zu Fall über die Anrechnung des Aufenthalts in weiteren Ländern entschieden, ohne spezifische Länder zu nennen. An einigen Institutionen ist zudem eine Anerkennung weiterer Länder als jene, die gemäss Reglement für einen Sprachaufenthalt akzeptiert werden, 'sur dossier' (d.h. durch Prüfung von Fall zu Fall) möglich. Dies trifft insbesondere für die höheren Ausbildungsstufen zu. Für die Sekundarstufe I bestätigen 5 von 7 auf diese Frage antwortende Institutionen (71 %) die Möglichkeit einer Anerkennung sur dossier, für die Sekundarstufe II sind es 3 von 4 Institutionen (75 %). Für die Primarstufe liegt diese Möglichkeit hingegen deutlich tiefer (3 von 8 Institutionen, 38 %).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in sämtlichen Institutionen Auslandsaufenthalte in Ländern, die dem *inner circle* angehören und in denen Englisch die dominante Sprache ist, anerkannt werden (Grossbritannien, Irland, USA, englischsprachiger Teil von Kanada, Australien, Neuseeland). Destinationen im *outer circle* werden hingegen nur teilweise akzeptiert. Die höchste Akzeptanz erfahren dabei Südafrika und Malta, während weitere Länder im *outer circle* und im *expanding circle* nur von wenigen Institutionen (und in einer Institution mit Einschränkung der Dauer) als legitim für einen Englisch-Auslandsaufenthalt

gelten. Es besteht jedoch an einigen Hochschulen die Möglichkeit der Anerkennung weiterer Länder *sur dossier*. Länder und Regionen des *expanding circle* werden an keiner Institution explizit als legitime Destinationen genannt. Die Auswahl der anerkannten Destinationen wurde in der Umfrage nicht substantziell begründet. In den meisten Fällen wurden lediglich die Auswahlkriterien (z.B. Englisch muss Amts- und Umgangssprache sein) aufgeführt oder auf die Reglemente verwiesen. Eine Institution stützt sich als Begründung explizit auf die im Lehrplan 21 geforderten Kompetenzen.

Die Auswahl der anerkannten Länder oder Regionen für einen obligatorischen Sprachaufenthalt ist jedoch ein aktuelles Thema, das an den verschiedenen Hochschulen diskutiert wird. Für die Primarstufe wird dies von 5 der 8 antwortenden Institutionen (63 %) bestätigt, für die Sekundarstufe I bestätigen dies 5 von 7 Institutionen (71 %) und für die Sekundarstufe II trifft dies auf 2 von 4 Institutionen zu (50 %). Im Zentrum der Diskussionen steht dabei u.a. eine mögliche Ausweitung der anerkannten Länder und Regionen, insbesondere in Bezug auf ELF-Kontexte. Mehrere Institutionen überlegen sich, ob und inwiefern eine Anerkennung von Mobilitätssemestern oder Praktika in nicht-englischsprachigen Gebieten, in denen jedoch das Lehrangebot respektive die Arbeitssprache im Betrieb Englisch ist, möglich wäre. Die Diskussionen rühren einerseits daher, dass es schwierig ist, genügend Plätze an Partneruniversitäten oder Partnerschulen in *inner circle* Gebieten zu finden, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Wir haben viele Englischstudierende, jedoch leider nur wenige englischsprachige Partnerunis [Universitäten im *inner circle*; Anmerkung der Autor: innen]. Es kommt hin und wieder die Frage auf nach einer Anerkennung von nicht englischsprachigen Destinationen, wo das Lehrangebot aber auf Englisch stattfindet, z.B. Nordeuropa, was den Englischstudierenden mehr Möglichkeiten bieten würde.

Eine mögliche Ausweitung der anerkannten Länder und Regionen wird aber auch bewusst im Hinblick auf eine grössere sprachliche und kulturelle Diversifizierung diskutiert, wie es eine Leitungsperson eines International Office ausdrückt:

Ich bin überhaupt nicht zufrieden mit der geringen Länderauswahl. Diese verfolgt aus meiner Sicht ein eurozentristisches Weltbild und klammert sich an Stereotype. Die Begründung mit dem Lehrplan 21 ist nicht schlüssig, da dort gerade Vielfalt im Zentrum steht und man damit eigentlich weitere Länder zulassen müsste.

Eine Ausweitung der anerkannten Länder und Regionen auch auf ELF-Kontexte, scheint also einem Bedürfnis verschiedener Interessensgruppen an den PHs zu entsprechen. Gleichzeitig zeugt die aktuelle Praxis von einer vorhandenen Skepsis gegenüber solchen Destinationen als wertvolle Lernumgebungen für zukünftige Englischlehrpersonen. Wie im folgenden Kapitel aufgezeigt werden soll, gibt empirische Evidenz bezüglich der Wirksamkeit von Sprachaufenthalten in ELF-Kontexten für die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen jedoch Anlass dazu, diese Skepsis gegenüber ELF-Kontexten zu hinterfragen. Wir stellen dazu bisherige Forschungsarbeiten zum sprachlichen Lernpotenzial von ELF-Kontexten für Studierende dar und gehen dabei insbesondere auch auf Ergebnisse einer Studie im schweizerischen Lehrpersonenausbildungskontext ein.

## 5.4 Potenzial von ELFSA-Kontexten für den Englischerwerb

Forschungsarbeiten zum sprachlichen Lernpotenzial von Lingua-franca-Mobilitätskontexten sind bisher rar. Die erste Studie, die sich gezielt dieser Frage widmet, ist die Studie von Llanes et al. (2016). Sie untersuchte, ob Erasmus-Studierende, die ELF in einem nicht-englischsprachigen Land verwenden, ihre Englischkompetenzen verbessern. Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Verbesserung der Englischkompetenzen (gemessen mit dem *Oxford Placement Test* sowie einem kurzen Aufsatz) und sprechen daher für eine stärkere Berücksichtigung der Lernmöglichkeiten von Lingua-franca-Kontexten. Es ist anzumerken, dass die in dieser Studie festgestellten sprachlichen Fortschritte die Bereiche des Schreibens und der Lexik sowie Grammatik betreffen. Die Studie erlaubt daher keine Rückschlüsse über die Entwicklung der mündlichen Kompetenzen. Dies ist jedoch genau der Bereich, bei der die Forschung bisher die grössten Auswirkungen von Sprachaufenthalten festgestellt hat (vgl. Llanes 2011). In einer späteren Studie untersuchte Llanes (2019) deshalb die mündlichen Englischfertigkeiten sowie die globale Englischkompetenz einer Gruppe von katalanisch/spanischen Englischlernenden, die an einem Mobilitätsprogramm in einem nicht-englischsprachigen europäischen Land (Italien, Dänemark, Deutschland, Belgien, Finnland oder Niederlande) teilnahmen. Sie konnte wiederum zeigen, dass die Studierenden signifikante Fortschritte in ihrer globalen Englischkompetenz (gemessen mit dem *Oral Proficiency Test, OPT*) machten. Auch die mündlichen Fertigkeiten nahmen zu, wobei

der Zuwachs nur bei der Flüssigkeit und der lexikalischen Vielfalt signifikant war, nicht jedoch bei der grammatikalischen Komplexität oder Korrektheit.

Während diese beiden Studien von Llanes (2019) und Llanes et al. (2016) zeigen, dass Mobilitätsstudierende ihre Englischkompetenzen auch in einem nicht-englischsprachigen Sprachgebiet verbessern, lassen sie keine Rückschlüsse darauf zu, ob diese Studierenden in einem englischsprachigen Gebiet grössere sprachliche Fortschritte erzielt hätten, da keine Vergleiche der beiden Kontexte vorgenommen wurden. Genau hier setzen die Studien von Köylü (2016; 2021) und Köylü und Tracy-Ventura (2022) an. Köylü (2021) verglich die Entwicklung der mündlichen Kompetenzen von türkischen Mobilitätsstudierenden in einem ELF-Kontext mit jener in einem traditionell englischsprachigen Kontext. Sie stellte fest, dass es keine Überlegenheit des englischsprachigen Kontexts gegenüber dem ELF-Kontext gab, da alle türkischen Mobilitätsstudierenden sowohl im englischsprachigen als auch im ELF-Kontext ihre mündlichen Englischkompetenzen (Flüssigkeit sowie Korrektheit) signifikant verbesserten.

In ähnlicher Weise untersuchten Köylü (2016) und Köylü und Tracy-Ventura (2022) die Auswirkungen von einer 16-wöchigen Mobilitätserfahrung in einem ELF-Kontext auf die mündliche und schriftliche Komplexität, Genauigkeit und Flüssigkeit in Englisch. Die Studie schloss zwei Vergleichsgruppen ein: eine Gruppe von Studierenden, die Englisch in einem englischsprachigen Land lernte, und eine Gruppe, die Englisch in ihrem Heimatland, der Türkei, lernte. Die Ergebnisse beider Studien zeigen, dass der traditionelle anglophone Kontext und der ELF-Kontext für die mündliche und schriftliche L2-Entwicklung gleichermaßen förderlich sind. Ein Aufenthalt in einem ELF-Kontext hatte jedoch den zusätzlichen Vorteil, dass er sich positiv auf die sprachliche Identität als ELF-Sprecher:innen auswirkte. Die Studierenden im ELF Kontext empfanden diesen als eine angstfreiere und befreiendere Lernumgebung als die Studierenden im traditionell anglophonen Kontext und sie berichteten, dass es ihnen gelang, sich als kompetente und legitime Sprecher:innen des Englischen wahrzunehmen.

Im Kontext der Schweizerischen Lehrpersonenbildung hat sich die Studie «Study Abroad for Multilingualism (SAM)» mit der Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenzen sowie dem Sprachgebrauch von Mobilitätsstudierenden, welche sich während mindestens acht Wochen entweder in einem englischsprachigen Gebiet aufhielten (N =72) oder ein englischsprachiges Programm in einem nicht-englischsprachigen Gebiet

(ELF-Kontext) besuchten (N =50), befasst. Die meisten der Studierenden, die an der Studie teilnahmen, absolvierten ein Mobilitätssemester an einer ausländischen Universität. Die mündlichen Englischkompetenzen der Studierenden wurden mittels des *ACTFL Oral Proficiency Interview by Computer (OPIc)* gemessen.

Ein Vergleich der beiden Gruppen zeigt, dass die Studierenden in diesen beiden Kontexten hinsichtlich der Dauer des Aufenthalts sowie der Anzahl neuer Kontakte, die sie geknüpft haben, vergleichbar sind. Unterschiede zeigen sich hingegen bei der Art der Kontakte. Während Studierende in englischsprachigen Gebieten mehr Kontakte zur lokalen Bevölkerung knüpfen als solche in ELF-Kontexten, haben Studierende in ELF-Kontexten mehr Kontakt mit anderen deutschsprachigen und internationalen Studierenden. Bedeutsam für die Sprachentwicklung ist sicherlich das Ausmass, in dem die Studierenden die Zielsprache in ihren Interaktionen verwenden. Auch in dieser Hinsicht sind die beiden Kontexte grundsätzlich vergleichbar. Die Dauer, während der die Studierenden gemäss ihren Angaben mit ihren Kontakten in Englisch interagieren, unterscheidet sich nicht signifikant in den beiden Kontexten. Entsprechend bietet ein ELF-Kontext quantitativ vergleichbaren sprachlichen Input und Output für die Entwicklung der Zielsprachenkompetenzen. Da die Studierenden im ELF-Kontext mehr mit anderen ELF-Sprecher: innen (internationalen Studierenden) interagieren, ist es nicht überraschend, dass sie im Vergleich zu den Studierenden im englischsprachigem Raum gemäss eigener Einschätzung signifikant weniger Englisch mit Interaktionspartner: innen sprechen, die höhere Englischkompetenzen als sie selbst haben.

Eben dieser Umstand trägt dazu bei, dass ELF-Kontexte von Institutionen und mitunter auch Mobilitätsstudierenden (vgl. Heinzmann et al. submitted for publication) mit einer gewissen Skepsis betrachtet werden. Es wird oft angenommen, dass ein ELF-Kontext für die Sprachentwicklung weniger förderlich ist als ein englischsprachiger Kontext, weil die Studierenden dort kaum mit «Muttersprachigen» interagieren. Die Ergebnisse zu den Fortschritten der mündlichen Sprachkompetenz der Studierenden im SAM-Projekt deuten jedoch nicht auf eine Unterlegenheit von ELF-Kontexten hin, sondern im Gegenteil auf deren Überlegenheit. Ein Vergleich der Fortschritte der Studierenden in den beiden Kontexten zeigt, dass bei den Studierenden im klassischen englischsprachigen Kontext keine signifikanten Fortschritte nachgewiesen werden können, während bei den Studierenden in ELF-Kontexten signifikante



Fortschritte feststellbar sind. Dieses vorläufige Ergebnis ist jedoch noch mit komplexeren statistischen Verfahren unter Berücksichtigung weiterer Einflussvariablen zu prüfen (siehe dazu Heinzmann et al. in preparation).

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass die wenigen bisherigen Studien zur Sprachentwicklung von Mobilitätsstudierenden in ELF-Kontexten diesen ein klares Potenzial für die Entwicklung der englischsprachigen Kompetenzen attestieren, welches mindestens vergleichbar mit dem Potenzial von klassischen englischsprachigen Gebieten ist. Dennoch sind ELF-Kontexte, wie in Abschnitt 2 dargestellt wurde, bisher an keiner Schweizer PH als legitime Kontexte für den Sprachaufenthalt von zukünftigen Englischlehrpersonen anerkannt.

## **5.5 Schlussfolgerungen und Ausblick**

Der Wert von Sprachaufenthalten für angehende Sprachlehrpersonen ist unbestritten, einerseits zum Aufbau der professionellen Kompetenzen, aber auch im Sinn eines Doppeldeckereffekts zur Förderung der Mobilitätsdidaktik – immer unter der Voraussetzung, dass die Sprachaufenthalte solide in die jeweiligen Curricula eingebettet sind (Egli Cuenat et al., 2015). Gleichzeitig ist die Organisation und Durchführung von Sprachaufenthalten für die Fremdsprache Englisch eine Herausforderung. Die klassischen englischsprachigen Destinationen sind im Vergleich zu den deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Destinationen für Studierende in der Schweiz weiter entfernt, damit weniger umweltfreundlich zu bereisen und gleichzeitig tendenziell kostenintensiver. Die spärliche Nachfrage nach reziproken Aufenthalten englischsprachiger Studierenden in der Schweiz sowie das durchgezogene Verhältnis sowohl der Schweiz wie auch des Vereinigten Königreichs zur Europäischen Union stellen zusätzliche Herausforderungen an die Organisation von Sprach- und Studienaufenthalten für Englisch. Gekoppelt mit der zunehmenden Verbreitung von English as Unterrichtsmedium (EMI) im europäischen Kontext haben diese Herausforderungen zur steigenden Bedeutung eines neuen Lernumfelds für Englischlernende geführt, in dem Englisch den Status einer *Lingua franca* hat.

Die in diesem Kapitel diskutierten Einsichten aus der ELFSA-Forschung können dazu beitragen, die Rahmenbedingungen der Auslandsaufenthalte für Englischlehrpersonen konstruktiv und kritisch

zu reflektieren und deren Ziele auf kohärente Art und Weise weiter zu schärfen.

Die Ausbildung zur Englischlehrpersonen eignet sich für diese Debatte gut, zumal Fragen in Zusammenhang mit der Plurizentrität des Englischen in der Soziolinguistik sowie der Spracherwerbsforschung (Lee McKay, 2002) bereits seit Jahrzehnten intensiv diskutiert werden. Während sich die traditionell eher britisch orientierte schweizerische Englischdidaktik bereits gegenüber amerikanischen und weiteren *inner circle*-Varietäten geöffnet hat, sind die Anzeichen für eine Akzeptanz weiterer Ausprägungen des Englischen, darunter auch Englisch als *Lingua franca*, noch eher spärlich (vgl. aber Lüdi, 2006). Die Sprachlernerfolge der Studierenden in ELFSA-Kontexten entkräften Befürchtungen, wonach sich nur 'muttersprachliche' Gebiete für den Englischwerb eignen. Inwiefern dasselbe Argument auch für kulturelle und interkulturelle Kompetenzen zutreffen kann, wäre zu erforschen. Angesichts der eingangs erwähnten Offenheit der Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaften gegenüber globalen Ausprägungen des Englischen kann vermutet werden, dass diese Kompetenzen auch in ELFSA-Kontexten zielgerichtet aufgebaut werden können.

Für weitere Forschungsaktivitäten in der angewandten Linguistik und Fachdidaktik wäre es hilfreich, die Settings der ELFSA-Forscher: innen in weiteren Kontexten zu replizieren, mit einem besonderen Augenmerk auf die genauen Sprachverwendungskontexte und die Ausgestaltung der verwendeten sprachlichen Varietäten. Kohärent mit den Grundlagen und Anforderungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie der ELF-Forschung sollte damit ein Beitrag geleistet werden zur Modellierung ausreichender ziel- und mehrsprachiger kommunikativer Kompetenzen und sprachlicher Strategien, die Englischlehrpersonen für ihren Beruf benötigen. Diese Modellierung könnte dazu beitragen, die konzeptionelle Kluft zu überbrücken zwischen dem Konstrukt der sehr hohen (tendenziell unerreichbaren und latent als ‚muttersprachig‘ betrachteten) einsprachigen Kompetenzen einerseits, und den (vermutlich fälschlicherweise) oft als ‚niedriger‘ wahrgenommenen, flexibleren mehrsprachigen Kompetenzen, die als charakteristisch für den Gebrauch von Englisch als *Lingua franca* gelten. Mit dieser Klärung wäre selbstredend nicht nur der Englischdidaktik gedient, sondern auch jenen der weiteren Zielsprachen im Sinn einer kohärenten Förderung aller Sprachen. Diese Debatte trüge darüber hinaus bei zur Kohärenz zwischen den Inhalten der sprachlichen und fachdidaktischen Bezugswissenschaften mit den

curricularen Ausbildungselementen, zu denen die Destinationen der Sprachaufenthalte gehören, und würde letztlich zu einer Stärkung der zukünftigen Fremdsprachenlehrpersonen und ihres wichtigen Beitrags zur „equity and social justice“ (Becker, 2023, S. 234) beitragen.

## 5.6 Anhang

### **Online-Umfrage zur Praxis obligatorischer Sprachaufenthalte an Schweizer PHs**

Mit folgender Umfrage werden Informationen zur aktuellen Praxis der Sprachaufenthalte an Ihrer Institution erfasst. Bitte beachten Sie, dass wir uns nur für obligatorische Sprachaufenthalte, die für eine Lehrbefähigung in Englisch als Fremdsprache vorgeschrieben sind, interessieren. Weitere Fremdsprachen oder fakultative Angebote und Mobilitätsprogramme sind für diese Umfrage nicht relevant. Die Fragen sind auf Deutsch gestellt, Sie können aber auch auf Französisch, Italienisch oder Englisch antworten.

*1 Bitte geben Sie an, für welche Pädagogische Hochschule Sie antworten:*

[Textfeld]

*2 Ist für folgende Ausbildungsstufe(n) Ihrer Institution ein Sprachaufenthalt für eine Lehrbefähigung in Englisch als Fremdsprache obligatorisch? (Mehrfachantworten möglich)*

- a) Primarstufe: Ja, Nein, kein Ausbildungsangebot auf dieser Stufe
- b) Sekundarstufe I: Ja, Nein, kein Ausbildungsangebot auf dieser Stufe
- c) Sekundarstufe II: Ja, Nein, kein Ausbildungsangebot auf dieser Stufe

*[Falls in Frage 2 mehrere Ausbildungsstufen gewählt] Gelten für die genannten Ausbildungsstufen unterschiedliche Regelungen in Bezug auf Mindestdauer, anerkannte Länder oder Regionen oder akzeptierte Formen eines Sprachaufenthalts für eine Lehrbefähigung in Englisch als Fremdsprache?*

- a) Ja à Fragen 4–7 spezifisch nach Ausbildungsstufen
- b) Nein à Fragen 4–7 allgemein

*Folgende Fragen beziehen sich*

- (a) auf folgende Ausbildungsstufe: [Ausbildungsstufe]*
- (b) alle angegebenen Ausbildungsstufen:*

*3 Bitte geben Sie die Minstdauer des obligatorischen Sprachaufenthalts an: (Zusätzliche Bemerkungen möglich)*

[Textfeld]

*4 Welche Länder oder Regionen sind als Destinationen für obligatorische Sprachaufenthalte gemäss der Reglemente für die Lehrbefähigung in Englisch als Fremdsprache anerkannt? (Mehrfachantworten möglich)*

- a) Grossbritannien
- b) Irland
- c) USA
- d) Kanada (englischsprachiger Teil)
- e) Australien
- f) Neuseeland
- g) Republik Südafrika
- h) Malta
- i) Länder in Asien, nämlich: [Textfeld]
- j) Länder in Afrika, nämlich: [Textfeld]
- k) weitere Länder im amerikanischen Kontinent, nämlich: [Textfeld]
- l) weitere Länder in Europa, nämlich: [Textfeld]
- m) andere Länder oder Regionen: [Textfeld]

*5 Wie wird diese Auswahl der anerkannten Länder oder Regionen seitens Ihrer Institution begründet?*

[Textfeld]

6 *Ist diese Auswahl der anerkannten Länder oder Regionen aktuell ein Diskussionsthema in Ihrer Hochschule?*

- a) Ja
- b) Nein
- c) Ich weiss nicht.

7 *Führen Sie bitte kurz aus. (optional)*

[Textfeld]

8 *Ist eine Anerkennung anderer Länder oder Regionen sur dossier möglich?*

- a) Ja
- b) Nein

9 *Welche Formen des Aufenthalts sind gemäss Studienreglement akzeptiert? (Mehrfachantworten möglich)*

- a) Praktikum an einer Schule
- b) Besuch von englischsprachigen Lehrveranstaltungen an einer Hochschule
- c) Besuch einer Sprachschule
- d) Praktikum/Arbeitseinsatz
- e) Reisen
- f) anderes: [Textfeld]

10 *Bitte geben Sie falls möglich einen Link zum gültigen Reglement für obligatorische Sprachaufenthalte Ihrer Institution und Ausbildungsstufe an: (optional)*

[Textfeld]

11 *Hier haben Sie Platz für zusätzliche Bemerkungen zur Praxis der Sprachaufenthalte für Englisch an Ihrer Institution:*

[Textfeld]

12 *Bitte geben Sie hier Ihre E-Mail-Adresse für allfällige Rückfragen an:*

[Textfeld]

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

## **Bibliographie / Literaturverzeichnis**

### **Partie 1**

- Abdallah-Pretceille, Martine (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos
- Abdallah-Pretceille, Martine (1999). *L'Éducation Interculturelle. Que sais-je?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, Martine & Porcher, Louis (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Agiba, Sara (2017). *Lernen durch Irritation. Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden*. München: iudicium.
- Akkari, Abdeljalil & Herr, Stéphanie (2005). Introduction: la pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. Dans Abdeljalil Akkari & Stéphanie Herr (dir.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche en Suisse et au Canada* (pp. 2–6). Publications de la HEP-BEJUNE.
- Alvarez, Lionel, Cuko, Kostanca, Boéchat-Heer, Stéphanie and Coen, Pierre-François (2022) "Supporting self-regulated teaching. Designing a digital app to support data-based decision-making", *Swiss Journal of Educational Research*, 43(3), pp. 366–375. doi: 10.24452/sjer.43.3.2.
- Anquetil, Mathilde (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne: Peter Lang.
- Baroni, Raphaël & Giroud, Anick (2010). L'identité narrative en question. Biographie langagière et réaménagement identitaire, *Enjeux*, 78, p. 63–95.
- Baroni, Raphaël & Jeanneret, Thérèse (2009). Différences et pouvoirs du français. Biographie langagière et construction de genre, *Carnets d'atelier en sociolinguistique*, 1 (4), p. 1–8.
- Baroni, Raphaël & Jeanneret, Thérèse (2008). Parcours de vie, identité féminine et trajectoire d'apprentissage, *Langage et société*, 125 (3), p. 101–124.
- Beacco, Jean-Claude & Cherkaoui Messin, Kenza (2010). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France, *Langue française*, 3 (167), p. 95–111.
- Beacco, Jean-Claude ; Byram, Michael ; Cavalli, Marisa ; Coste, Daniel ; Egli Cuenat et al. (2016a). *Guide for the development and implementation*

- of curricula for plurilingual and intercultural education*. Bruxelles : Conseil de l'Europe.
- Beacco, Jean-Claude ; Fleming, Mike ; Goullier, Francis ; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut (2016b). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Bruxelles: Conseil de l'Europe.
- Becker, Anna (2023). *Identity, Power, Prestige in Switzerland's Multilingual Education*. Bielefeld: transcript. [Online]. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783839466193/pdf> (31/07/2023).
- Boekaerts, Monique (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation, *European Psychologist*, 1 (2), p. 100–112.
- Boulet, Albert ; Savoie-Zajc, Lorraine & Chevrier, Jacques (1996). *Les stratégies d'apprentissages à l'université*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Call-Cummings, Meagan; Hauber-Özer, Melissa; Byers, Christie & Peden Mancuso, Greer (2019). The power of/in Photovoice, *International Journal of Research & Method in Education*, 42 (4), S. 399–413.
- Cavalli, Marisa & Egli Cuenat, Mirjam (2019). Mobilité à des fins d'apprentissage: Un modèle conceptuel et un dispositif de médiation pour des processus réussis de mobilité, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16 (2). [Online]. URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/6904> (27/07/2023).
- Chevalier, Sarah (2014). Attitudes of students in Switzerland towards varieties of English. In Andreas Langlotz & Agnieszka Soltysik Monnet (Hrsg.), *Emotion, Affect and Sentiment: The Language and Aesthetics of Feeling*. SPELL 30 (S. 197–213). Tübingen: Gunter Narr.
- Ciepielewska, Luiza; Jentges, Sabine & Tammenga-Helmantel, Marjon (2020). *Landeskunde im Kontext: Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenberg & Ruprecht.
- Clot, Yves (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Coste, Daniel ; Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* (Études préparatoires). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Creten, Hilde ; Lens, Willy & Simons, Joke (2002). The Role of Perceived Instrumentality in Student Motivation. In Anastasia Efklides; Julius Kuhl & Richard M. Sonentino (Eds.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (p. 37–45). Dordrecht: Springer.
- Cuko, Kostanca (2016). *La classe d'accueil: un dispositif au carrefour de logiques complexes. Quand dessins réflexifs et entretiens biographiques de divers acteurs d'écoles primaires à Montréal révèlent cette complexité...* Paris: L'Harmattan.
- Curtis, Andy, & Bailey, Kathleen. (2009). Diary studies, *OnCUE Journal*, 3 (1), S. 67–85.
- De Pietro, Jean-François & Muller, Nathalie (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction: des coulisses de l'implicite à la mise en scène, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 65, S. 25–46.
- De Vecchi, Gérard (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Bordeaux: Delagrave.
- Dervin, Fred (2002). Urgence: davantage d'interculturel dans la formation des enseignants de langues, *Lingua LMS*, 5, p. 60–63.
- Dervin, Fred (2003). *Rencontres interculturelles en mobilité universitaire: propositions de méthodes d'évaluation ex post facto de l'acquisition de la compétence interculturelle*. Rouen : Université de Rouen.
- Dervin, Fred (2016). *Interculturality in Education*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Develotte, Christine (2006). Le Journal d'étonnement, *Lidil*, 34, S. 1–13. [Online]. URL: <https://doi.org/10.4000/lidil.25> (27/07/2023).
- Dewey, John (1953). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Dias, Thierry ; Cottet, Sandra ; Petitpierre, Cyril & Ramelot, Pierre (2022). *Plan d'intentions 2022–2027*. Renens: Haute école pédagogique du canton de Vaud. [Online]. URL: <http://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/comite-direction/rapports-plans/plan-intentions-2022-2027-hep-vaud.pdf> (27/07/2023).
- Doly, Anne-Marie (1997). Métacognition et médiation à l'école. In Michel Grangeat & Philippe Meirieu (Eds.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p. 17–61). Paris: ESF.
- Dürmüller, Urs (2008). Towards a new EFL curriculum for Continental Europe. In Miriam A. Locher & Jürg Strässler (Hrsg.), *Standards and Norms in the English Language* (S. 239–253). Berlin; New York: Mouton de Gruyter.



- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. [Online]. URL: [http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf) (31/07/2023).
- EDK (2017). Schweizerische Strategie Austausch und Mobilität von Bund und Kantonen. [Online]. URL: <https://edudoc.ch/record/212831?ln=de> (14/08/2023).
- Egli Cuenat, Mirjam; Bleichenbacher, Lukas & Frehner, Ruth (2016). Plurilingual and Intercultural Education in Teacher Training Mobility: Experiencing and Implementing PluriMobil. In Brigitte Kürsteiner, Lukas Bleichenbacher, Ruth Frehner & Antje-Marianne Kolde (Hrsg.), *Teacher Education in the 21st Century: A Focus on Convergence* (S. 198–219). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Egli Cuenat, Mirjam; Brogan, Kristin; Cole, Josephine; Czura, Anna; Muller, Chantal et al. (2015). *Mobilité pour des apprentissages plurilingues et interculturels Ressources pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants (PluriMobil)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Egli Cuenat, Mirjam; Brogan, Kristin; Czura, Aanna; Muller, Chantal; Cole, Josephin et al. (2015). *PluriMobil – Plurilingual and intercultural learning through mobility: Practical resources for teachers and teacher trainers, Handbook*. Graz: Council of Europe.
- Egli Cuenat, Mirjam; Kuster, Wilfrid; Bleichenbacher, Lukas; Klee, Peter & Roderer, Thomas (2016). Aufbau berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Aus- und Weiterbildung zur Fremdsprachenlehrperson, *BzL – Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), S. 13–20.
- Elmiger, Daniel (2019). Faut-il de “meilleures” représentations pour l'enseignement-apprentissage des langues? Une réflexion. In Virginie Conti, Laure Anne Johnsen & Jean-François de Pietro (Hrsg.), *Des mots et des langues qui nous parlent: représentations langagières, enseignement et apprentissage* (S. 53–58). Neuchâtel: IRDP.
- Elmiger, Daniel (2016). *Neuf thèses sur l'enseignement de l'allemand en Suisse romande*. [Online]. URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:80693> (14/08/2023).
- Etienne-Tomasini, Delphine (2018). *Trajectoires d'appropriation langagière et développement professionnel : un regard sur la construction de l'identité professionnelle enseignante* (Thèse de doctorat). Lausanne : Université de Lausanne.

- Etienne-Tomasini, Delphine (2014). Apprendre à enseigner le français/la langue de scolarisation dans un contexte plurilingue: de nécessaires prises de conscience pour des ressources professionnelles à construire. In Jean-François De Pietro & Marielle Rispaïl (Eds.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme: vers une didactique contextualisée* (p. 275–287). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ferrez, Eliane, Patrick Rérat, und Alexandra Stam. 2019. Entre mobilité temporaire et ancrage local: portrait de la jeunesse suisse : analyse des séjours dans d'autres régions linguistiques de Suisse et à l'étranger = Befristete Mobilität und lokale Verbundenheit : Ansichten junger Schweizer Erwachsener : Analyse der Aufenthalte in anderen Sprachregionen der Schweiz und im Ausland. Chur: Somedia Buchverlag.
- Frello, Birgitta (2008). Towards a discursive analytics of movement: On the making and unmaking of movement as an object of knowledge, *Mobilities*, 3 (1), S. 25–50.
- Gajo, Laurent (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation, *Tréma*, 28, S. 37–48.
- Gohard-Radenkovic, Aline & Rachedi, Lilyane (2009). *Récits de vie, récits de langues et mobilités : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : L'Harmattan.
- Graziano, Kevin J. (2011). Working with English Language Learners: Pre-service Teachers and Photovoice, *International Journal of Multicultural Education*, 13 (1), S. 1–19.
- Heinzmann, Sybille; Hilbe, Robert; Ehram, Kristina & Bleichenbacher, Lukas (in preparation). Profiles of SA students' social relations in different linguistic contexts and their relationship with language use and oral proficiency gains. In Anne Marie Devlin, Annarita Maglicane & Michael B. Paradowski (Hrsg.), *Social Aspects in Language Learning: New Perspectives from Study Abroad Research [Special Issue]*. *Language Learning*.
- Heinzmann, Sybille; Köylü, Zeynep & Ehram, Kristina (soumis). The Learning Potential of English as a Lingua Franca Contexts in the Eyes of Study Abroad Students, *Studies in Second Language Learning and Teaching*.
- Heinzmann, Sybille; Paul, Seraina; Hilbe, Robert; Schallhart, Nicole & Egli Cuenat, Mirjam (2023). Development of Productive Language Skills through Language Exchange in Primary Schools in Switzerland – An

- Exploratory Intervention Study, *European Journal of Applied Linguistics*, 11 (1), S. 98–131.
- Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (2011). *Pädagogische Professionalität*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- HEP Vaud (2022). *Plan d'intentions 2022–2027*. [Online]. URL: <http://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/comite-direction/rapports-plans/plan-intentions-2022-2027-hep-vaud.pdf> (14/08/2023).
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela & Bonnet, Andreas (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In Marius Harring, Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 647–658, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Münster; New York: Waxmann.
- Hidi, Suzanne (2006). Interest: A Unique Motivational Variable, *Educational Research Review*, 1 (2), p. 69–82.
- Hoy, Anita & Burke Spero, Rhonda (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures, *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), p. 343–356.
- Jackson, Jane & Oguro, Susan (2018). *Intercultural Interventions in Study Abroad*. London; New York: Routledge.
- Jackson, Jane, Chan, Sin Yu Cherry & Sun, Tongle (2022). Intercultural Development in the Context of Mobility. In Troy McConachy, Irina Golubeva & Manuela Wagner (Hrsg.), *Intercultural Learning in Language Education and Beyond* (S. 133–148). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Jeanneret, Thérèse (2010a). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 1, p. 27–45.
- Jeanneret, Thérèse (2010b). Enseigner et apprendre les langues à l'école: comment s'inspirer de la variété des expériences d'apprentissage, *Cahiers du Centre de linguistique et des sciences du langage*, 27, p. 147–160.
- Jenkins, Jennifer (2012). English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, 66 (4), S. 486–494.
- Jentges, Sabine & Sars, Paul (2022). Nachbarsprache & buurcultuur. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulaustauschprojektes in

- der deutsch-niederländischen Grenzregion, *Glottodidactica*, 49 (2), S. 67–89.
- Kachru, Braj B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In Randolph Quirk & Henry George Widdowson (Hrsg.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (S. 11–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufmann, Jean-Claude (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Keller-Gerber, Alessandra. (2022). Lire les étonnements en classe de didactique pour faire dire ses étonnements en classe de langue ... In Jésabel Robin & Martina Zimmermann (Hrsg.), *La didactique des langues dans la formation initiale des enseignants.e.s en Suisse / Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrer\*innenbildung* (p. 147–168). Bern ; Berlin ; Bruxelles ; New York ; Oxford ; Wien : Peter Lang.
- Kelly, Michael & Grenfell, Michael (2004). *European Profile for Language teacher education. A Frame of Reference*. [Online]. URL: <https://docenti.unimc.it/antonella.pascali/teaching/2019/21160/files/european-profile-for-language-teacher-education> (31/07/2023).
- Kinging, Celeste (2015). Student mobility and identity-related language learning, *Intercultural Education*, 26 (1), S. 6–15.
- Köylü, Zeynep & Tracy-Ventura, Nicole (2022). Learning English in today's global world: a comparative study of at home, Anglophone, and lingua franca study abroad, *Studies in Second Language Acquisition*, 44 (5), S. 1330–1355. [Online]. URL: <https://doi.org/10.1017/S0272263121000917> (31/07/2023).
- Köylü, Zeynep (2021). The ERASMUS sojourn: does the destination country or pre-departure proficiency impact oral proficiency gains?, *The Language Learning Journal*, 51 (1), S. 48–60. [Online]. URL: <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1930112> (31/07/2023).
- Köylü, Zeynep (2016). *The influence of context on L2 development: the case of Turkish undergraduates at home and abroad* (Unpublished doctoral dissertation). Florida: University of South Florida.
- Kramsch, Claire (2018). Is there still a place for culture in a multilingual FL education?, *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 1, S. 16–33.
- Kuster, Wilfrid; Klee, Peter; Egli Cuenat, Mirjam; Roderer, Thomas; Zappatore, Daniela; Forster-Vosicki, Brigitte; Stoks, Gé; Daniela Kappler &

- Peter Lenz (2014). *Berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I*. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.
- Le Mounier, Marie & Keller-Gerber, Alessandra (2022). Photographies d'auteurs en classe de langue: matrices pour se dire en langue-cible dans une nouvelle société-cible, *Babylonia*, 3, S. 34–39. [Online]. URL: <https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.214> (24/07/2023).
- Lee McKay, Sandra (2002). *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Leineweber, Sabine & Košinár, Julia (2021). *Basisreader Berufspraktische Studien IP* (Aktualisierte Fassung 11/2021). Brugg: Pädagogische Hochschule der FHNW.
- Lens, Willy; Bouffard, Léandre & Vansteenkiste, Maarten (2006). À quoi sert d'apprendre? In Etienne Bourgeois & Gaëtane Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 261–269). Paris: Presses Universitaires de France.
- Leutwyler, Bruno & Amberg, Lucia (2017). Curriculare Einbettung von Mobilitätsaufenthalten: Kompetenzorientierung und Professionsbezug, *journal für lehrerInnenbildung*, 17 (4), S. 43–47.
- Leutwyler, Bruno & Meierhans, Claudia (2016). Effects of International Student Exchange on Pre-Service Teachers: A Quasi-Experimental Study, *Intercultural Education*, 27 (2), S. 117–136.
- Llanes, Àngels (2019). Study abroad as a context for learning English as an international language: An exploratory study. In Martin Howard (Hrsg.), *Study abroad, second language acquisition and interculturality* (S. 136–154). Bristol: Multilingual Matters. [Online]. URL: <https://doi.org/10.21832/9781788924153-008> (31/07/2023).
- Llanes, Àngels; Arnó, Elisabet & Mancho-Barés, Guzman (2016). Erasmus students using English as a *lingua franca*: Does study abroad in a non-English-speaking country improve L2 English?, *Language Learning Journal*, 44 (3), S. 292–303. [Online]. URL: <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1198099> (31/07/2023).
- Llanes, Àngels (2011). The many faces of study abroad: An update on the research on L2 gains emerged during a study abroad experience, *International Journal of Multilingualism*, 8 (3), S. 189–215. [Online]. URL: <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.550297> (31/07/2023).

- Lüdi, Georges (2006). Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in Europa – Konsequenzen für Sprachpolitik und Sprachunterricht. In Eva Neuland. (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 31–50). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Maffessoli, Michel (2002). « Perspectives tribales ou le changement de paradigme social ». In Yves Michaud (Ed.), *La Société et les Relations sociales* (p. 88–98). Paris : Odile Jacob.
- McArthur, Tom (2001). World English and world Englishes: Trends, tensions, varieties, and standards, *Language Teaching*, 34 (1), S. 1–20. [Online]. URL: <https://doi.org/10.1017/S0261444800016062> (31/07/2023).
- Molinié, Muriel (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris: Riveneuve éditions.
- Murphy-Lejeune, Elizabeth (2003). *L'étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*. Paris: Didier-Hatier.
- Oatley, Keith & Jenkins, Jennifer M. (1996). *Understanding emotions*. Hoboken: Blackwell Publishing.
- Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, PHFHNW (2022). *Anhang E: Sprachniveau in den Fremdsprachen und Aufenthalt im entsprechenden Sprach- und Kulturraum (Studienreglement Primarstufe)*. Brugg-Windisch: PH FHNW.
- Papatsiba, Vassiliki (2003). *Des étudiants européens: « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne : Peter Lang.
- Paquay, Léopold; Van Nieuwenhoven, Catherine & Wouters, Pascale (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel. Tensions, dispositifs, perspectives nouvelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Pavlenko, Aneta (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics, *Applied Linguistics*, 28 (2), S. 163–188.
- Perrefort, Marion (2013). *L'échange franco-allemand des enseignants du premier degré. Paroles partagées*. Téraèdre.
- Perrenoud, Philippe ; Altet, Marguerite ; Lessard, Claude & Paquay, Léopold (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Paris: De Boeck.
- Professur für Professionsentwicklung/Berufspraktische Studien Institut Primarstufe (IP) PH FHNW (2022). *Guide Phase Focus (Suisse romande) destiné aux étudiants, aux maîtres de stage, aux responsables des séminaires de réflexion et aux mentors*. Solothurn : PH FHNW.

- Prusse, Michael (2009). Teaching to Read and Reading to Teach: English Literature in Teacher Education. In Lars Eckstein, & Christoph Reinhardt (Hrsg.), *Anglistentag 2008 in Tübingen. Proceedings* (S. 335–345). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Reintjes, Christian & Kunze, Ingrid (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Reintjes, Christian, Idel, Till-Sebastian; Bellenberg, Gabriele & Thönes, Kathi V. (2021). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Waxmann Verlag.
- 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*, 68, S. 123–135.
- Robin, Jésabel (2017). Séjour de mobilité étudiante imposé à la PHBern: entre langue honnie et mauvaises compétences, quel dispositif d'accompagnement? In Vanessa Delage & Gudrun Ledegen (Hrsg.), *Migrations et mobilités au cœur des politiques, des institutions et des discours* (S. 83–99). Paris : L'Harmattan.
- Runtz-Christan, Edmée & Coen, Pierre-François (2020). *Collection de concepts-clés de la formation enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin*. Lausanne : LEP Loisirs et Pédagogique.
- Schmidlin, Regula ; Wyss, Eva Lia & Davies, Winifried V. (2017). Plurizentrik revisited – aktuelle Perspektiven auf die Variation der deutschen Standardsprache. In Winifried V. Davies; Annelies Häcki Buhofer; Regula Schmidlin; Melanie Wagner & Eva Lia Wyss (Hrsg.), *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke* (S. 7–20). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schrittesser, Ilse; Schratz, Michael & Paseka, Angelika (2010). Professions-theoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In Michael Schratz; Angelika Paseka & Ilse Schrittesser (Eds.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf* (p. 8–45). Wien: facultas.wuv.
- Schumann, John H. (1994). Where is cognition? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (2), p. 231–242.
- Schweiger, Hannes (2021). Konzepte der ›Landeskunde‹ und des kulturellen Lernens. In Claus Altmayer; Katrin Biebighäuser; Stefanie Haberzettl

- & Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 358–372). Stuttgart: J.B. Metzler. [Online]. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_22) (24/07/2023).
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2017). *Empfehlungen zum Fremdsprachenunterricht (Landessprachen und Englisch) in der obligatorischen Schule*. Bern: EDK.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2019). *Ausführungsempfehlungen für die interkantonale Koordination von Austausch und Mobilität*. Bern: EDK.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) (2017). *Schweizerische Strategie Austausch und Mobilität von Bund und Kantonen*. Bern: EDK.
- Seidlhofer, Barbara (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Söderström, Ola; Klauser, Francisco; Piguet, Etienne & Crot, Laurence (2012). Dynamics of globalization: mobility, space and regulation, *Geographica Helvetica*, 67 (1/2), S. 43–54.
- Thievenaz, Joris (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Perspectives de recherche en éducation et formation*. Louve-la-Neuve : De Boeck.
- Thievenaz, Joris & Piot, Thierry (2017). L'étonnement: un vecteur didactique en formation professionnelle, *Recherches en éducation*, 28, S. 29–40. [Online]. URL: <https://doi.org/10.4000/ree.6010> (24/07/2023).
- Thievenaz, Joris (2016), L'étonnement, *Le Télémaque*, 49, S. 17–29.
- Viau, Rolland (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Villacañas de Castro, Luis S. (2017). 'We are more than EFL teachers – we are educators': Emancipating EFL student-teachers through photovoice, *Educational Action Research*, 25 (4), S. 610–629. [Online]. URL: <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1215930> (24/07/2023).
- Volpe, Catherine R. (2019). Digital diaries: New uses of PhotoVoice in participatory research with young people, *Children's Geographies*, 17 (3), S. 361–370. [Online]. URL: <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1543852> (24/07/2023).
- Wang, Caroline & Burris, Mary A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment, *Health Education &*



- Behavior*, 24 (3), S. 369–387. [Online]. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/109019819702400309> (24/07/2023).
- Wittek, Doris & Jacob, Cornelia (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wokusch, Susanne (2013). Qu'est-ce qu'un bon enseignement des langues étrangères? *Babylonia*, 1 (13), S. 57–63.
- Zarate, Geveviève ; Lévy, Danielle & Kramsch, Claire (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Zimmermann, Martina (2020a). Prophesying success in the higher education system of multilingual Switzerland, *Multilingua*, 39 (3), S. 299–320. [Online]. URL: <https://doi.org/10.1515/multi-2019-0037> (24/07/2023).
- Zimmermann, Martina & Bolomey, Olivier (à paraître). Über Kulturfunde aus Lehrwerken und Phot-Voice Memos nachdenken: Angehende DaF-Lehrpersonen und ihr Staunen während eines Grundschulpraktikums in der Deutschschweiz. In Sabine Dengerscherz & Hannes Schweiger, *IDT*, Band 2.
- Zimmermann, Martina (2020b). Gerarchie linguistische capovolte? Attirare studenti che attraversano i confini linguistici svizzeri. In Anja Giudici; Rocco W. Ronza & Verio Pini (Hrsg.), *Il plurilinguismo svizzero e la sfida dell'inglese: riflessioni dal laboratorio elvetico a confronto con l'Europa* (S. 209–230). Locarno: Armando Dado editore.
- Zimmermann, Martina (2017). Researching student mobility in multilingual Switzerland: Reflections on multi-sited ethnography. In Marilyn Martin-Jones & Deirdre Martin (Hrsg.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives* (S. 73–86). London; New York: Routledge.

## **Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

### *Partie 1*

- Abb. 1: Domaines et dimensions à sonder dans un environnement mobilitaire (Alvarez, Çuko)
- Abb. 2: Questions posées avant le stage (illustration personnelle)
- Abb. 3: Questions posées après le stage (illustration personnelle)
- Abb. 4: Évolution des représentations des étudiant.e.s sur le stage L2 en français (illustration personnelle)
- Abb. 5: Plakat Matilda (eigene Darstellung)
- Abb. 6: Spezifische Entwicklungsziele für die Fokusphase in der Suisse romande (Quelle)
- Tab. 1: Formen der Mobilität im regulären Studiengang Primarstufe an der PH FHNW für Studierende mit Wahlpflichtfach Französisch als Fremdsprache (eigene Darstellung)
- Tab. 2: Bilan personnel final – Auto-évaluation après le stage (document interne)
- Tab. 3: Sprachaufenthalte nach Institutionen und Ausbildungsstufen (eigene Darstellung)
- Tab. 4: Anerkannte Formen obligatorischer Sprachaufenthalte (eigene Darstellung)
- Tab. 5: Anerkannte Destinationen für obligatorische Sprachaufenthalte (eigene Darstellung)

## **PARTIE 2 :**

### **Mobilitätserfahrungen ausserhalb der (fremd-) sprachlichen Ausbildung**

Les contributions de cette partie conçoivent la mobilité dans les formations des enseignant.e.s indépendamment de la formation en langues étrangères. S'il ne semble plus envisageable que l'institution commanditaire de mobilité ne l'accompagne pas d'un dispositif d'encadrement, le fait qu'il ne semble plus nécessaire de justifier la présence de la mobilité dévoile, en creux, une nouvelle évidence : indépendamment des langues étrangères, la mobilité est désormais un élément incontournable des formations.



## 6

# Un échange interculturel international « chez soi ». Repenser la mobilité

MOIRA LAFFRANCHINI

### 6.1 Introduction

La pandémie de Covid-19 a rendu difficile, risqué, voire impossible les déplacements nationaux et surtout internationaux. Dans ce contexte les modules d'échange interculturel internationaux de notre institution ont dû être suspendus. Il était néanmoins important de continuer à offrir aux étudiant.e.s des modules de formation portant sur le développement des compétences interculturelles pour l'enseignement dans l'école à visée inclusive. Il s'agissait donc de proposer un « terrain de formation » pour « expérimenter l'altérité » en restant « chez soi », dans « sa » propre société qui est *a priori* retenue comme connue et familière, mais dont on ignore peut-être la complexité, les multiples facettes et les marges. Dans le module de formation proposé en remplacement à la mobilité internationale, les étudiant.e.s forment un binôme avec une personne en situation de migration : cette rencontre devrait leur permettre de se confronter à l'altérité comme source première de formation et de s'investir directement en mettant en jeu leur propre personne, leurs propres valeurs et croyances. La formation sort des murs de l'école et le voyage à l'étranger est remplacé par un voyage de formation dans lequel ce qui compte est le cheminement et l'arrivée ; le lieu et la modalité de la *rencontre* sont discutés dans ce chapitre.

## 6.2 Repenser l'échange interculturel

La pandémie de Covid-19, débutant en février 2020, a considérablement entravé, voire rendu impossible, les déplacements nationaux et internationaux. Dans ce contexte, le module d'échange interculturel, organisé dans le cadre de l'année académique 2019–2020, entre des enseignant.e.s suisses et malgaches, a été brutalement interrompu. Ce dispositif visait à promouvoir l'interaction et la collaboration entre les étudiant.e.s et les enseignant.e.s des deux pays, avec une immersion culturelle au sein des établissements scolaires respectifs.

Quatorze étudiant.e.s des filières Bachelor pour l'enseignement primaire et Master pour l'enseignement secondaire 1, accompagné.e.s par un collègue et moi-même, avaient eu l'opportunité de passer deux semaines à Madagascar, en stage dans sept écoles réparties sur l'ensemble du territoire national. Toutefois, les correspondant.e.s malgaches n'ont pu effectuer le déplacement en Suisse pour réaliser leur stage dans les écoles de nos étudiant.e.s. Lors de ces échanges interculturels, les participant.e.s étaient hébergé.e.s chez leur correspondant.e, permettant ainsi une expérience unique de connaissance et de partage de la vie quotidienne, en lien avec le statut d'enseignant.e inscrit dans un contexte social spécifique. En juin 2020, lors de la finalisation du programme pour la rentrée d'août, il devient évident que le module d'échange interculturel n'aurait pu être reconduit pour l'année académique suivante en raison des restrictions de déplacements liées à la pandémie.

Durant la pause forcée de l'année académique 2020–2021 il en résulte néanmoins claire que les compétences interculturelles sont indispensables à la formation des futur.e.s enseignant.e.s et qu'elle doivent être enseignées malgré les sanitaires et au-delà de la notion de « rdv en terre inconnue ». Cette expression reprend le titre de l'émission de France2 que les participant.e.s suisses au module d'échange interculturel à Madagascar citaient facilement pour expliquer leur motivation de vivre une aventure, une expérience unique, de faire face à l'inconnu. L'« hypothèse du contact » soutenant que les compétences interculturelles sont principalement acquises lors d'un séjour à l'étranger, dans un environnement inconnu et préservé de la modernité est cependant largement contestée (Giordano, 2008). Se cristallisent ainsi des enjeux autour de la compréhension du voyage, de la rencontre interculturelle, de l'expérience de l'altérité, de comment et où acquérir les compétences interculturelles, mais aussi, à un niveau institutionnel, de définir la mobilité et l'internationalisation

de la formation. Dans les chapitres suivants nous discutons ces éléments pour repenser l'échange interculturel dans sa dimension formative et institutionnelle.

### 6.3 Aux racines de l'expérience interculturelle : le voyage

Si le voyage (Brémaud & al., 2020) est un moyen privilégié pour découvrir le monde, la richesse des modes de vie, de vivre l'étonnement, et aussi d'«expérimenter l'altérité, d'autres moyens existent et sont également valables, comme la littérature, la télévision, le cinéma, le théâtre ou les arts. Qu'il s'agisse de voyage du corps ou de l'esprit, ce dont il est question est le voyage de formation. Celui-ci est organisé spécifiquement pour des raisons éducatives, généralement avec un programme préétabli et des objectifs d'apprentissage. La définition de voyage de formation donnée par Rigal (2019) illustre bien ce propos et l'enjeux pour la création du nouveau module :

[...] un déplacement à visée non financière qui transforme le mode de vie de l'individu ou du groupe qui l'effectue de manière irréversible. Qu'il trouve son sens dans le cheminement ou dans l'arrivée à destination, le voyage de formation implique une rupture exceptionnelle avec le quotidien, qui se caractérise par sa durée, sa préparation et l'engagement personnel de celui qui l'effectue (ibid., p. 1/14).

Cette définition juxtapose plusieurs conditions pour que la formation avec le voyage se réalise. En d'autres termes, ce n'est pas la destination ou le mode de voyager qui compte, mais bien la transformation de la personne de façon irréversible. Par ce terme l'auteur souligne l'impact profond et durable du voyage de formation sur la vie des individus qui le vivent, dans le sens d'un changement significatif et permanent de la façon dont est perçu le monde et l'interaction avec les personnes. Cette compréhension du voyage se réfère aux traditions philosophiques de la *Lebensphilosophie* (la philosophie de vie) et de la *Bildung* (éducation), ainsi que par les courants contemporains de la formation expérientielle et des histoires de vie en formation (Rigal, 2019). Par ailleurs, les recherches dans le domaine linguistique ont révélé des liens intéressants entre les termes *Fahrt* (voyage en allemand), *Erfahrung* (expérience) et *Gefahr* (danger) (Ngoenha & Ferilli, 2007, p. 408). Dans le contexte de la formation, les dangers liés au voyage pourraient être celui de se complaire

dans son propre mode de vie et dans sa vision du monde, renforçant ainsi un sentiment de supériorité culturelle et des stéréotypes sur la diversité ethnoculturelle. En outre, l'accompagnement des personnes migrantes à l'intégration pourrait se transformer en une forme d'acculturation ou de jugement des valeurs culturelles.

Si le voyage physique, le déplacement à l'étranger, n'est pas indispensable pour la rencontre et le développement des compétences interculturelles, les nouvelles technologies de communication utilisées dans les projets de formation à distance montrent néanmoins leurs limites. Les travaux rassemblés par Brassier-Rodrigues et Brassier (2021) soulignent une certaine forme de dépersonnalisation des relations qui peuvent conduire à un désengagement dans le projet. Pour que l'échange soit profitable, non seulement les participant.e.s doivent maîtriser les technologies de la communication, mais aussi les règles de la communication interculturelle, règles qui s'acquièrent plus facilement dans la relation en présence. En effet, la relation en présence joue un rôle essentiel dans la dimension humaine de la communication interculturelle. Cette dimension a été mise en évidence pendant la période de distanciation sociale, rebaptisée distanciation physique en 2020, où les individus ont cherché mille façons de se rencontrer, d'interagir, d'échanger, de partager, et même de se toucher ; tous des éléments fondamentaux de l'approche interculturelle.

## 6.4 Le lieu de la rencontre interculturelle

Le format de ce nouveau module de développement des compétences interculturelles soulève donc des questions quant au lieu de la rencontre interculturelle. Peut-on expérimenter l'altérité en restant « chez soi » ? Comment comprendre le « déplacement qui transforme le mode de vie de l'individu [...] de manière irréversible » (Rigal, 2019, p. 1/14), dont les sens se trouve « dans le cheminement ou dans l'arrivée à destination », (ibid., p. 1/14) ? Le philosophe Severino Ngoenha (ibid., p. 105–116, 2013) propose des hypothèses sous-jacentes à l'essor des approches interculturelles corroborant que celles-ci ne se limitent ni à la question de la *rencontre* entre personnes de cultures différentes, ni au phénomène migratoire. En effet, selon cet auteur :

a) *Dans le passé, « Nous » allions chez les « Autres », alors qu'aujourd'hui les « Autres » viennent chez « Nous ».* Cette phrase inspirée de Todorov (1989) sous-tend que la « rencontre » dans le passé n'en était pas



une : asymétrique, hiérarchique, imprégnée de pouvoir et de domination ; aujourd'hui, les « Autres » revendiquent les droits culturels, l'égalité, le respect de la dignité humaine; iels revendiquent aussi l'application du *ius migrandi* ou le droit de choisir son domicile avec la conséquente assomption de la citoyenneté (Ronchetti, 2018), au même titre que les *conquistadores* l'avaient utilisée au XV siècle pour justifier leur installation en Amérique. C'est seulement quand la rencontre de l'altérité est déplacée en Occident, que le développement de nouvelles approches, dites interculturelles, pour le vivre-ensemble sont nécessaires.

*b) Le monde avec lenteur marche vers la sagesse.* Expression empruntée aux *[Les] lois de Minos* de Voltaire voulant rappeler que malgré les atrocités commises, les ethnocides, les génocides, le racisme, dans les conquêtes territoriales pour la domination du monde, les sociétés modernes se veulent démocratiques, justes et égalitaires. Les approches interculturelles visent donc le vivre-ensemble malgré et avec les différences ou plutôt la reconnaissance et la valorisation de la diversité source de richesse.

*c) Le métissage culturel est structurel dans les sociétés contemporaines.* Cette affirmation est contre le mythe de l'homogénéité culturelle (Demorgon & Colin, 2000 ; Laplantine & Nouss, 1997).

Plus aucun groupe n'échappe au processus de diversification. L'abolition des distances et du temps, la connaissance immédiate des événements semblent banaliser l'expérience de l'altérité. L'Autre, l'étranger, l'étrangéité, sont omniprésents et font partie du quotidien. Dans ce contexte, nul besoin de se déplacer, d'aller au bout du monde pour « faire l'expérience de l'altérité ».

La pandémie a bien mis en relief la mondialisation de l'économie, et l'interdépendance des États, mais aussi la grande mobilité des personnes avec le constat de l'impossibilité du passage des frontières : c'est une ultérieure prise de conscience que les sociétés modernes sont des sociétés migrantes (Ngoenha & Ferilli, 2007). Ainsi, la formation des futur.e.s enseignant.e.s doit prendre en considération ces éléments pour s'internationaliser et proposer des savoirs appropriés pour vivre dans une société en perpétuel changement, une société migrante. En somme, la notion de mobilité ne se limite pas à un déplacement physique, mais englobe également des échanges et des rencontres au sein de sa propre société, en restant « chez soi ». Dans ce contexte, il est essentiel de reconnaître que la valeur d'un voyage de formation réside davantage dans le processus lui-même, le cheminement, que dans la destination.

## 6.5 Au-delà des frontières de l'école

Un autre objectif recherché pour la création d'un nouveau module, était celui de « faire sortir » l'étudiant.e de l'espace professionnel, de dépasser la frontière de l'école, pour entrer dans l'espace privé, personnel, social constitutif de l'élève et de sa famille (Bauer & Laffranchini Ngoenha, 2016), que l'enseignant.e retrouve dans l'exercice de sa profession. L'élève entre en classe avec un bagage, un parcours, qui détermine sa façon d'aborder les apprentissages, le sens donné à ceux-ci, l'engagement dans la tâche, etc. La pédagogie interculturelle, comme la pédagogie culturellement adaptée (Potvin & al., 2014), la conception universelle de l'apprentissage (Belleau, 2015) ou encore la pédagogie des opprimé.e.s (Freire, 2021) comme toute pédagogie critique, demande non seulement à considérer, mais aussi à intégrer ce savoir de départ dans la forme scolaire. En effet celle-ci est retenue encore trop fortement ethnocentrée (Conus, 2021), eurocentrée et reproduisant les objectifs éducatifs (voire des idéologies) de la classe dominante. Ces pédagogies demandent, *grosso modo* à construire le nouveau savoir, le savoir scolaire, en partant du savoir de l'élève, ou plutôt à concevoir un savoir scolaire qui tient compte de ces savoirs et besoins culturels. L'école ne peut donc pas se soustraire à l'environnement social et culturel de ses utilisatrices et du milieu dans laquelle elle s'insère et évolue.

Cet objectif de connaissance du milieu socio-culturel de l'élève et de sa famille et du soin apporté à la relation école-famille est justifié par la recherche en éducation qui montre que les élèves issu.e.s de la migration ou « porteurs.ses » de diversité (ethnoculturelle, de classe sociale, d'origine nationale, d'allophonie, de genre ou encore d'âge ou de religion) – bien que la diversité ne soit pas une caractéristique de certain.e.s – sont défavorisé.e.s dans la réussite scolaire (Felouzis & Charmillot, 2017 ; OFS, 2022). En effet, les enseignant.e.s souvent affirment ne pas avoir les outils pour l'enseignement dans les classes hétérogènes et l'incompréhension de ce que vivent les familles, notamment migrantes, mais aussi de classes sociales modestes ou encore d'horizons culturels autres (Conus & Nunez Moscoso, 2015). Les travaux de Dhume (2016) et de Hoti (2015) montrent également que le système éducatif, malgré la volonté de changement, est encore peu ouvert à la diversité ethnoculturelle avec des pratiques de discrimination directe ou indirecte, notamment à l'orientation dans les filières. Les moyens d'enseignements, quant à eux,

sont encore trop souvent ethnocentrés, reproducteurs de stéréotypes ou invisibilisant la diversité (Missoffe, 2015 ; UNESCO, 2017) ; ils ne sont donc pas représentatifs de la diversité de ses utilisateurs.trices. Iels ne s’y reconnaissent pas suffisamment subissant par conséquent une rupture identitaire, une mise à l’écart de la norme sociale.

Ainsi, avoir une meilleure connaissance de la réalité sociale semble être un prérequis pour une meilleure compréhension des besoins de l’élève et de sa famille et devrait par ricochet se transposer dans une approche pédagogique et didactique en accord avec les principes d’égalité, équité et justice sociale (Larochelle-Audet et al., 2020). Cette démarche s’inscrit dans le projet d’école à visée inclusive (DGEO, 2019 ; Barry, 2018), d’une école de tous.tes et pour tous.tes.

Dépasser le cadre scolaire devrait permettre aux étudiant.e.s de comprendre les fortes transformations socio-culturelles survenues depuis notamment les années 1960 et mieux saisir les enjeux des approches interculturelles en éducation à la lumière de l’histoire des migrations et de l’évolution de la pédagogie interculturelle en Suisse (Lanfranchi & et al., 2000, p. 12). Ce module permettrait enfin d’appliquer ce que Lanfranchi et al. préconisaient déjà en 2000, soit que la formation devait permettre de passer « d’une représentation monoculturelle et monolingue de l’école et de la société à une représentation pluriculturelle et plurilingue » (ibid., p. 8) et ainsi d’accepter que la diversité ethnoculturelle est désormais la norme (Dugas & Ferréol, 2015).

## **6.6 Le dispositif de formation:**

### **6.6.1 Un partenariat nécessaire**

A ce point de la réflexion, ces éléments posés, il ne restait donc plus que de proposer un « cheminement » (Rigal, 2019), de trouver un « terrain de formation » pour « expérimenter l’altérité » en restant « chez soi », dans « sa » propre société qui est *a priori* retenue comme connue et familière, mais dont souvent on ignore la complexité, les multiples facettes et les marges. L’étudiant.e devrait ainsi être amené.e à effectuer un voyage dans un microcosme, sans séjour, sans hébergement, avec un retour aussi brusque dans sa réalité à la fin de chaque activité prévue. C’est dans *Action-Parrainages (s. d.)* que nous avons trouvé un partenaire idéal. *Action-Parrainages* est un programme

[...] consistant à mettre en lien des gens vivant ici depuis longtemps avec des familles, des jeunes migrants, des hommes et des femmes en exil avec le but de « faire connaissance, dépasser les préjugés, soutenir les nouveaux arrivés dans leur intégration » [...] (s. d.).

*Action-Parrainages* propose « un soutien sous forme de rencontres de formation et de moments d'échanges d'expériences organisés dans les différentes régions du canton. À tout moment, les parrains peuvent solliciter un coordinateur du projet pour des entretiens individualisés » (Action-Parrainages, s. d.). Depuis sa création en 2016 plus de 500 binômes ont vu le jour et la plupart d'entre eux perdurent au fil des ans, mus par une profonde amitié :

Un parrainage change beaucoup de choses pour la personne qui en bénéficie. En effet, beaucoup de personnes réfugiées qui ont réussi à reconstruire leur vie en Suisse le disent ; les liens de proximité qu'ils ont pu tisser avec leurs voisins, des collègues, les parents d'autres enfants ont été essentiels et déterminants pour eux. Notre société suisse a ses propres codes et évidences et il est souvent difficile de les comprendre quand on provient d'une autre culture. Ainsi, le but du parrainage est d'aider concrètement des personnes à trouver leurs repères parmi nous (Action-Parrainages, s. d.).

Une marraine de la région de Moudon témoigne de son expérience en disant que « Cela m'a permis de mieux faire mon travail de logopédiste, j'ai modifié ma façon de travailler depuis que je parraine une famille syrienne » (Action-Parrainages, s. d.). De son côté, une participante à la première édition du projet explique dans un compte rendu écrit de ses rencontres avec son binôme :

Je pense que les bases pour une belle amitié, ou du moins une relation d'échange riche et productive, sont en train de se construire. Malgré les différences dans nos cultures d'origines, on partage une vision de la vie et des valeurs similaires. Ce processus de connaissance et de partage, qui comme toute relation interpersonnelle se développe au fil du temps, est toujours en cours. Cet échange culturel est pour moi très enrichissant au niveau personnel, culturel et professionnel, grâce aux nombreux questionnements et pistes de réflexion qui ont émergé et qui seront utiles pour ma pratique éducative : une expérience humaine unique que je conseille fortement à tout enseignante ou enseignant en formation (étudiante E).

La rencontre avec une personne migrante semble être le moyen idéal pour entrer en contact avec la diversité ethnoculturelle de la

société d'appartenance, pour créer des liens directs, pour que les étudiant.e.s se confrontent à leurs propres valeurs et à celles des autres, à leurs représentations, pour pratiquer la décentration, l'empathie, la tolérance, ou encore la patience, pour développer les compétences et la communication interculturelles. La formation de binômes étudiant.e.s-migrant.e.s s'inscrit ainsi dans la compréhension de la *société migrante*, dans l'optique de la réciprocité de l'échange interculturel : les étudiant.e.s contribuent à l'intégration de la personne migrante et cette rencontre est une opportunité de connaissance et de formation par l'explicitation des composantes ethnoculturelles. « L'éducation, dont la mission est de préparer les jeunes au monde dans lequel ils vont vivre, ne peut faire l'économie de la pensée migrante sans se trahir » (Ngoenha & Ferilli, 2007, p. 400).

### 6.6.2 L'enseignement

Ce module de formation en créant des binômes entre des étudiant.e.s et des migrant.e.s prétend « sortir » les étudiant.e.s de leur contexte professionnel et culturel en les confrontant à une réalité moins familière (Dugas & Sivilotti, 2021). La société suisse est aujourd'hui marquée par une grande hétérogénéité, caractérisée par la mobilité, le métissage et l'internationalisation des relations. Les étudiant.e.s se retrouvent par conséquent amené.e.s à travailler dans des environnements diversifiés et à devoir assurer une éducation de qualité pour tous.les élèves, indépendamment de leur origine sociale ou culturelle, de la couleur de leur peau, de leurs croyances, de leur genre ou d'autres caractéristiques. Ce module de formation veut mettre l'accent sur les parcours migratoires et les processus d'intégration, sur l'inclusion et l'exclusion sociale et culturelles, sur la différence et l'égalité, l'identité et l'altérité, l'identification et l'appartenance, l'ethnocentrisme... afin que les futur.e.s enseignant.e.s deviennent des acteurs et des actrices de l'école à visée inclusive (Lorcerie, 2021 ; Potvin & al., 2016).

Cette expérience doit permettre aux étudiant.e.s futur.e.s enseignant.e.s, de s'« outiller » dans la compréhension, la communication, les compétences interculturelles indispensables dans l'exercice de leur métier, par exemple pour mieux évaluer les besoins des élèves primo-arrivant.e.s ou allophones, mais *in fine* de tout élève. La rencontre d'une personne provenant d'autres horizons culturels doit aussi permettre aux participant.e.s de mieux se connaître soi-même et de connaître les valeurs

de la société et de l'école qu'ils doivent transmettre dans l'exercice de leur métier : ceci est fondamental notamment pour expliciter le fonctionnement et les attentes de l'école, le cas échéant, entreprendre les démarches nécessaires de dialogue auprès des élèves et de leurs parents afin de les expliciter, enfin rendre le curriculum caché moins caché.

Ces thématiques complètent les apports théoriques données dans les chapitres précédents qui visent, une fois de plus, à déconstruire la représentation de l'altérité et les différents paramètres de la rencontre interculturelle. Les étudiant.e.s sont ainsi amené.e.s d'une part à vivre une expérience unique en dehors du cadre scolaire et de formation et d'autre part à mobiliser des ressources théoriques pour la compréhension d'une réalité sociale et procéder à la transposition didactique. Pour la partie expérientielle, les participant.e.s sont libres de s'organiser selon leur agenda, besoins et envies du binôme : prendre un café, partager un repas ou cuisiner, faire du sport, assister à un match de hockey, aller à la place de jeu avec les enfants, visiter un musée, ... Ces activités s'inscrivent dans l'accompagnement à l'intégration, elles permettent la socialisation, une meilleure connaissance de la culture du pays, de ses valeurs ou encore l'apprentissage du français. Bien que cela ne figure pas au « cahiers des charges » du parrainage, ils peuvent aider dans les démarches administratives. En effet, les personnes migrantes sont déjà suivies par des structures officielles ; par ailleurs, *Action-Parrainage* reste l'interlocuteur de la personne migrante comme pour tout autre parrainage. Pour l'instant, la plus-value pour la personne migrante de participer au module réside dans la motivation et l'accompagnement de l'étudiant.e. Enfin, les étudiant.e.s doivent rendre compte durant les séminaires des questionnements survenus lors des rencontres, notés au préalable dans leur journal de bord.

### **6.6.3 La certification**

Quelques mots sont nécessaires pour expliquer l'institutionnalisation de la formation et donc sa certification. Dans le rapport de la CDIP de 2000 (Lanfranchi & et al.) et de 2007 (Sieber & Bischoff, 2007) repris dans le document de Swissuniversities sur le *Recommandations « Education et migration »* (Kappus & et al., 2020) il est clairement mentionné que l'apprentissage, l'intégration et la mise en pratique des compétences interculturelles sont dépendantes de leur obligatorité : il ne s'agit pas d'un savoir accessoire, mais bien de base, qui doit donc être inscrit au plan

d'étude avec des modules obligatoires et certifiés. Ce module d'échange interculturel répond donc à cette exigence. Néanmoins, la question se pose de comment enseigner l'interculturel (Gay & Laffranchini Ngoenha, 2018), mais surtout de comment certifier des apprentissages orientés sur l'expérience altéritaire, l'empathie ou encore la tolérance. La start-up *Backpack2school* (2023) a développé un outil de mesure basé sur des méthodes quantitatives et qualitatives des compétences interculturelles (Backpack2school, 2023) qui repose sur trois piliers : l'échelle de l'efficacité interculturelle (Intercultural Effectiveness Scale – IES) avant et après l'expérience. Elle se concentre sur trois dimensions de l'efficacité interculturelle : l'apprentissage continu, l'engagement interpersonnel et la résilience. L'auto-évaluation avant et après l'expérience et l'essai réflexif sur un incident critique. Sans avoir appliqué l'échelle IES, nous nous en sommes inspirées pour alterner des cours académiques, et un accompagnement de la rencontre avec le binôme plus axées sur les questionnements, les problématiques ou encore la posture éthique de la relation interpersonnelle.

Enfin, nous pouvons avancer que la certification de 6 ECTS porte sur trois axes, conformément aux directives institutionnelles : le faire, la réflexivité et la conceptualisation. En particulier, au-delà de la participation active aux différents moments, l'étudiant.e doit tenir un journal de bord et écrit un travail final mobilisant un cadre conceptuel et l'expérience interculturelle, s'inscrivant dans le projet de l'école à visée inclusive. Ce travail écrit répond particulièrement à un des termes de la définition du voyage de formation de Rigal (2019) que pour être formatif le voyage doit avoir un programme, un objectif à atteindre, être structuré. Ainsi, le travail écrit, malgré sa composante certificative, offre une opportunité unique à l'individu de mettre en pratique les compétences interculturelles acquises à travers la rencontre avec une personne migrante. En partant de cette expérience de rencontre, les étudiant.e.s sont invité.e.s à réfléchir de manière réflexive sur les interactions, les échanges et les apprentissages issus de cette relation interpersonnelle. La rédaction du travail certificatif constitue un processus essentiel pour approfondir et formaliser ces compétences interculturelles. Elle permet aux étudiant.e.s de prendre du recul, d'analyser leurs expériences, de les confronter à des concepts théoriques et de les relier à des enjeux plus larges dans le domaine des sciences de l'éducation. Cette démarche réflexive favorise ainsi une meilleure compréhension de leur propre positionnement, de leurs valeurs et de leurs croyances, ainsi que de celles de la personne migrante.

Le cheminement dans la rédaction du travail écrit est donc intrinsèquement lié à la notion de voyage de formation. Tout comme un voyage physique nécessite une préparation minutieuse, le processus de rédaction exige une réflexion approfondie, des recherches rigoureuses et une structuration claire des idées. C'est dans ce cheminement que les étudiant.e.s sont amené.e.s à approfondir leur compréhension des enjeux interculturels, à remettre en question leurs préjugés et à développer une sensibilité accrue aux diversités culturelles. L'« arrivée à destination » dans le cadre du travail écrit se traduit par la formalisation des compétences interculturelles acquises : les étudiant.e.s sont en mesure de mettre en mots et de partager leurs apprentissages, leurs analyses et leurs recommandations dans le domaine de l'éducation interculturelle.

## 6.7 Conclusion

À travers ce texte, nous avons souhaité avant tout relater les circonstances qui ont conduit à la réorientation d'un module de mobilité internationale axé sur l'échange interculturel. Les notions de mobilité, de voyage, d'échange interculturel, d'apprentissage des compétences interculturelles et de leur évaluation, ainsi que l'image de l'Autre nécessitent d'être continuellement explicitées, bien que le débat entourant ces thèmes ne soit pas nouveau, car elles ne vont pas de soi, teintées d'anciennes représentations, surtout lorsqu'elles sont combinées ensemble. Dans un deuxième temps, ces mêmes thématiques sont mobilisées pour l'apprentissage des compétences interculturelles, l'approfondissement des conditions de vie et d'intégration des migrant.e.s et l'accueil d'élèves primo-arrivant.e.s.

Actuellement à sa deuxième édition, il semble clair, à l'instar d'autres modules à option, que le choix de l'étudiant.e de s'inscrire au module repose à la fois sur les convictions préalables et sur la perception de l'utilité du savoir enseigné. Notre expérience personnelle, corroborée à celle des collègues, montre que rares sont les personnes à s'inscrire à un séminaire portant sur l'égalité de genre, le racisme à l'école ou la migration, si elles ne sont pas personnellement concernées par ces réalités, si elles ne pensent avoir besoin de ces savoirs ou savoir-faire dans leur pratique professionnelle ou si elles ne se sentent peu outillées à intervenir dans ces domaines. Les discussions en classe, les dossiers de fin d'année et les évaluations des enseignements ont révélé que les motivations les plus fréquemment évoquées par les participant.e.s sont liées à leur propre



parcours migratoire, à leur volonté d'engagement dans des activités de parrainage, ainsi qu'à leur préoccupation d'enseigner dans des contextes hétérogènes et d'accueillir des élèves primo-arrivant.e.s. La flexibilité du programme, qui met l'accent sur l'expérience personnelle et permet une adaptation des contenus didactiques et du travail certificatif, constitue un autre élément attractif pour les étudiants.e.s. Il est néanmoins plus difficile de comprendre le rôle que joue l'absence du voyage, le déplacement physique, pour le choix du module : certain.e.s saisissent la possibilité de se former aux compétences interculturelles en restant « chez soi », d'autres y voient une solution pour agencer les besoins en formation avec ceux familiaux, personnels ou professionnels ; pour d'autres encore, l'absence de voyage est rédhibitoire. Pour ceux derniers.ères, le voyage loin de chez soi était la raison principale de la participation au programme d'échange interculturel à Madagascar : le dépaysement, la rencontre avec l'Autre lointain. C'est donc contre ces conceptions de l'altérité, du voyage, de l'échange interculturel, de la mobilité, que ce module de formation lutte avec sa conception et structure, au-delà des thèmes traités prétendant *in fine* à transformer par son approche « le mode de vie de l'individu ou du groupe qui l'effectue de manière irréversible » (Rigal, 2019, p. 1/14). Cet échange interculturel reste donc pertinent au-delà des conditions de sa naissance en temps de pandémie.



## **Articuler mobilité linguistique, institutionnelle et professionnelle : Ein bilingualer Studiengang im Praxisfeld**

SIMONE GANGUILLET, JÉSABEL ROBIN &  
IRÈNE ZINGG

Contrairement à ce que pourrait laisser penser le statut plurilingue de la Suisse, l'enseignement bilingue n'y a pas toujours eu le vent en poupe, ni le bi/plurilinguisme individuel bonne presse. Ce n'est que depuis une vingtaine d'années que les projets et expériences pédagogiques allant dans ce sens se multiplient (Elmiger, 2021). Depuis 2018, deux hautes écoles pédagogiques monolingues complètement indépendantes, l'alémanique Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) située en ville germanophone de Bern et la francophone Haute École Pédagogique Bern-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE) située à en ville de Delémont, s'associent pour proposer conjointement une formation initiale des enseignant.e.s du primaire bilingue (allemand-français) : Bilingualer Studiengang / Cursus bilingue (PHBern, 2023a).

Sur l'axe paradigmatique du proche et du lointain, il n'est pas toujours nécessaire de recourir à l'exotisme pour percevoir les effets pédagogiques d'une expérience de mobilité. Ainsi des expériences réalisées tout près de chez soi peuvent s'avérer tout aussi formatrices et professionnalisantes. Avec peu de déplacements physiques et sur un très petit territoire, la

formation bilingue en question met justement en contact, différentes formes de mobilité : linguistique, institutionnelle, professionnelle, etc.

Les pratiques de formation des institutions, qu'elles soient tertiaires ou scolaires, traduisent autant de représentations de l'école, de la formation, etc. En se penchant sur quelques extraits du journal de bord qui accompagne les étudiant.e.s lors de leur stage « Praktikum 3 » à la PHBern, nous verrons comment les différentes formes de mobilité invitent au développement de compétences réflexives et participent à la construction d'une posture professionnelle.

Damit sich der Inhalt des vorliegenden Artikels auch in der Form widerspiegelt, ist er zweisprachig abgefasst.

## 7.1 PHBern, éléments de contextualisation

La Suisse alémanique est caractérisée dans son ensemble par une diglossie (les Alémaniques sont de fait plurilingues) entre allemand standard et dialectes alémaniques. La distribution fonctionnelle entre l'écrit et l'oral est claire : « *L'allemand standard est pour l'essentiel à l'écrit tandis que les échanges oraux, même à la radio ou dans les milieux professionnels, recourent généralement à un parler* » (Widmer, 2004, S. 11). Je nach Schule und Standort kann eine Klasse sprachlich sehr divers sein. Üblicherweise wird bei sprachlich heterogenen Klassen häufiger auf die Standardsprache zurückgegriffen, als wenn Schweizerdeutsch von den meisten Kindern verstanden und gesprochen wird. Aufgrund der Tatsache, dass gesprochenes Hochdeutsch im Alltag eher selten ist, ist die Sprechroutine einiger Personen recht gering (Christen, Glaser & Friedli 2010, S. 25), obschon der Lehrplan 21 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016) für die Schule klare Vorgaben macht. So wird in den didaktischen Hinweisen des Lehrplans die «Sensibilisierung für Varietäten» (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 105) betont und es wird u.a. darauf hingewiesen, dass die Beherrschung von Dialekt und Standardsprache wichtig sei für die gesellschaftliche Integration und berufsspezifische Profilierung in der deutschsprachigen Schweiz. Gleichzeitig ist die rechtliche Grundlage im Lehrplan ebenso verankert (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 103), denn der Lehrplan stützt sich auf die Sprachenstrategie der EDK (2004), die eine konsequente Förderung der Kompetenzen in der Schulsprache ab Kindergarten vorsieht.

La ville de Bern, quant à elle, est capitale fédérale et capitale du canton bilingue de Berne<sup>1</sup>. Située à une trentaine de kilomètres de l'espace francophone, la ville est officiellement germanophone. Elle compte environ 7 % de francophones<sup>2</sup>. Les services publics locaux y sont exclusivement offerts en allemand. L'administration scolaire communale « Schulamt » gère la quarantaine d'écoles publiques de niveau de scolarité obligatoire. À l'exception du projet pilote « Classes Bilingues de la ville de Bern » lancé en 2018 et qui ne touche qu'une infime minorité d'élèves<sup>3</sup>, l'allemand y est la seule langue officielle locale et donc la langue de scolarisation des écoles publiques gérées par cette administration.

## 7.2 Enjeux professionnalisants du Bilingualer Studiengang (BIL)

Proposant des stages pratiques dans les écoles publiques alémaniques, romandes et les quelques écoles ou classes dites bilingues, le diplôme obtenu au terme de la formation BIL permet d'exercer légitimement aussi bien en Suisse alémanique qu'en Suisse romande ou bien encore au sein de classes dites bilingues. D'une durée standard pour la Suisse de trois années de formation initiale recouvrant 180 ECTS, la formation s'effectue pour moitié dans chacune des deux institutions : trois semestres en français à Delémont et trois semestres « auf Deutsch » à Bern. La formation repose donc tant sur la mobilité physique des étudiant.e.s entre ces deux villes distantes d'une centaine de kilomètres que sur l'exposition à une diversité de pratiques institutionnelles de formation et de pratiques professionnelles. Cette formation bilingue nécessite par ailleurs une intense collaboration entre deux institutions préexistantes, aux curricula et aux conceptions institutionnelles propres.

---

<sup>1</sup> Nach der Gründung des Kantons Jura im Jahr 1978 war es zur Spaltung zwischen Nord- und Südjura gekommen und eine grössere französischsprachige Minderheit verblieb unter der Bezeichnung «Berner Jura» im Kanton Bern (Richter 2005, S. 549). Das politische Interesse des Kantons Bern ist es, die Beziehungen zum Berner Jura, also zu dieser französischsprachigen Minderheit, so zu gestalten, dass er eventuelle Abspaltungstendenzen dieser Region zugunsten des Kantons Jura möglichst vermeidet (ebd.).

<sup>2</sup> Les chiffres varient légèrement d'une source à l'autre. C'est ici la dysmétrie qu'il faut retenir.

<sup>3</sup> L'offre centralisée met chaque année 12 places de jardin d'enfant bilingue à disposition pour environ 2'000 élèves qui commencent chaque année leur scolarité (Stadt Bern o. J.).

Ainsi tolérance et décentration au contact de l'altérité sont de mise aussi bien pour les étudiants (microsocial) que pour les décideurs institutionnels et les divers acteurs universitaires (mesocial).

(Robin, 2018, p. 405).

Il s'agit pour chacun des deux partis de faire montre d'ouverture et de respect envers le programme de formation proposé par l'institution dite « partenaire ». Des journées communes d'études et de sensibilisation à la diversité des pratiques professionnelles ont été mises en place en 2018 puis en 2019 pour les formateur.rice.s de ces deux institutions, qui ont ainsi eu l'occasion de se rencontrer et d'échanger, souvent pour la toute première fois.

Un module d'accompagnement est prévu pour chacun des six semestres de la formation. Les trois « Begleitmodule » (dorénavant BM) proposés par la PHBern développent pendant trois semestres les réflexions autour de la diversité des pratiques de formation tant scolaires (l'école, au niveau des élèves) que tertiaires (institut de formation, au niveau des étudiant.e.s) rencontrées lors des expériences de stage en Suisse romande et en Suisse alémanique. Niveau contenus, les BM permettent d'une part de couvrir des thématiques didactiques et sociolinguistiques que les deux institutions ne traitent pas ou peu dans leurs formations dites monolingues : initiation à la sociolinguistique, comparaison épistémologique entre les curricula et les manuels des deux espaces linguistiques, sensibilisation à une didactique de la mobilité (Robin, 2020), découverte de l'enseignement de Langue et Culture d'origine (LCO) (Giudici & Bühlmann, 2014) ou de la notion de translanguaging (Garcia & Li, 2015).

Les BM font la part belle aux approches transdisciplinaires. Ils offrent un lieu d'explicitation, de questionnements et de documentation via un journal de bord des réflexions personnelles, des lectures scientifiques, des débats et des rencontres avec de nombreux.se.s intervenant.e.s externes de type conférencier.e.s universitaires, praticien.ne.s et autres acteur.e.s engagé.e.s dans divers modèles d'enseignement bi/plurilingue, etc. L'évaluation de ces modules est composite : tenue d'un journal de bord, rédaction de fiches de lectures scientifiques, participation active à des projets concrets en lien avec le bi/plurilinguisme sociétal<sup>4</sup>, etc.

---

<sup>4</sup> Par exemple au sein du Projet PHBern « Au-delà du Bilinguisme / Mehr als Bilingue » en partenariat avec Universität Bern (Université de Berne 2023), au

Les étudiant.e.s sont ainsi exposé.e.s à une grande diversité de conceptions et de pratiques concrètes au contact des langues. De nombreuses évidences et croyances sont déconstruites et questionnées : celles liées au « natif / non-natif » (Derivry-Plard, 2020) et à leur (il-)légitimité à enseigner une/en langue dite « étrangère », les visions euphoriques et naïves de l'actuelle « doxa plurilingue » (Adami & André, 2015) sont revisitées, les gagnant.e.s et perdant.e.s du marché des langues (Calvet, 2002) sont analysé.e.s, etc. l'enjeu étant de questionner les idéologies de langues (Tabouret-Keller, 2011) et de développer tant une conscience plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate 1997) qu'une réflexion personnelle critique et étayée au sujet des enseignements bi/plurilingues.

### 7.3 Déconstruire les constructions : des expériences de formation pratique

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, S. 30)

Wie bereits deutlich wurde, geht es in diesem bisher in der Schweiz einzigartigen, konsequent zweisprachigen Bachelorstudium um viel mehr als um den sprachlichen Austausch. Bis ungefähr in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden Mobilitätserfahrungen wie beispielsweise das weit verbreitete «Welschlandjahr» vor allem unter dem Aspekt der Professionalisierung betrachtet (Caspard, 1998); die Verbindung von Mobilität und Sprachenlernen stand nicht so sehr im Vordergrund, wie das heute in vielen Kontexten der Fall ist. Der bilinguale Studiengang kann vor diesem Hintergrund als neues «Welschlandjahr» (Elmiger, 2021, S. 91) betrachtet werden, da der Aufbau interkultureller Kompetenzen (Gerlach & Lüke 2021, S. 325–329) im Vordergrund

---

sein de « A l'abordage. Pour une exploration de la langue au travers des histoires » (PHBern 2023b), en lien avec le Master bilingue des enseignant.e.s de l'Université de Bordeaux, ou bien encore avec l'association bernoise Cocoriki (Cocoriki Bern 2023).

steht. Transkulturelles Lernen soll Studierende befähigen, in «komplexen und ambivalenten transnationalen Kontexten (selbst-)reflexiv, situativ und flexibel im Dialog mit anderen handeln zu können» (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2013, S. 234), was im vorliegenden Setting durch eine Binnenmobilität (Bundesamt für Statistik, 2022) ermöglicht wird.

Le paradoxe est connu : sur l'axe paradigmatique du proche et du lointain, c'est 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 & 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 ses convictions personnelles sur 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). Les divers types de mobilité des futur.e.s enseignant.e.s invitent ainsi à la remise en question des habitudes professionnelles. Entrer dans des pratiques de classe « autres » constitue un potentiel tournant réflexif.

... 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, S. 181).

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. Il ne s'agit pas de s'appropriier les compétences de l'autre mais bien 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 professionnel.le, loin de l'altruisme, c'est une démarche tout-à-fait intéressée. Les étonnements des étudiant.e.s alémaniques en stage pratique dans les écoles romandes, ou inversement les étonnements des étudiant.e.s francophones dans les écoles alémaniques révèlent ainsi autant les constructions sociales de leur propre groupe que de celles rencontrées. Le danger de la construction institutionnalisée d'une altérité supposée et de la réification de l'autre guette, bien entendu. Dans la transformation qu'opère, forcément, la didactisation de cette rencontre,



cela semble toutefois être une entrée légitime, voire une nécessaire étape, dans le processus réflexif (Robin, 2023).

Dieser reflexive Prozess wird während den BM kontinuierlich angeleitet und begleitet, indem die BIL-Studierenden ihre Reflexionen in Lernjournals festhalten. Es sind manchmal kleine Irritationen im Alltag zwischen den helvetischen Sprachregionen, die solche «étonnements» auslösen. Beispielsweise handelt es sich dabei um konkrete Beobachtungen und Erfahrungen während Praktika. Die Studierendenmobilität zwischen zwei Hochschulen lässt die Studierenden ein Sensorium für feine Unterschiede entwickeln, wie es das folgende Kapitel aufzeigt.

## 7.4 **Praktikum 3: quelles conditions de professionnalisation ?**

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, S. 125)

Das Praktikum 3<sup>5</sup> wird üblicherweise im zweiten Studienjahr absolviert – sowohl von Studierenden des regulären Studiengangs der PHBern als auch von BIL-Studierenden. Es ist als Fachpraktikum konzipiert; fachbezogenes Lernen und Lehren steht im Zentrum der Praktikumsarbeit (PHBern, 2021, S. 15). Dabei fokussieren die Studierenden ihre Arbeit auf das Lernen der Schüler:innen und Schüler in einzelnen Fächern, die vom Institut Primarstufe vorgegeben werden. Nebst Deutsch und einem Fach aus Musik, Sport, Bildnerisches Gestalten (BG) und Technisch-Textiles Gestalten (TTG) ist Französisch Schwerpunktfach des Praktikums 3 (PHBern, 2021, S. 15). Bei der

---

<sup>5</sup> Das Praktikum 3 gehört gemeinsam mit dem Praktikum 4 zur Praxisphase 2 in der Berufspraktischen Ausbildung der Studierenden. Die Grundlagen für die Praktikumsarbeit im Praktikum 3 erarbeiten die Studierenden in den Modulen der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (PHBern 2021, S. 16).

Ausschreibung für die Praktikumsplätze können die Praxislehrpersonen<sup>6</sup> der PHBern vermerken, ob sie bereit wären, Studierende aus dem bilingualen Studiengang zu betreuen. Es fällt auf, dass über die letzten drei Jahre vor allem Lehrpersonen aus den Stadtberner Schulen oder aus der zweisprachigen Stadt Biel/Bienne und der unmittelbaren Agglomeration es sich zutrauen, bilinguale Studierende aufzunehmen. Hier stellt sich die Frage, weshalb Lehrpersonen der eher ländlich-alpinen Gebiete signifikant seltener Studierende des bilingualen Studiengangs im Praktikum betreuen. Liegt es daran, dass die Schulen und Klassen in gewissen geographischen Regionen (sprachlich) wenig(er) divers sind? Oder ist die Hemmschwelle für Lehrpersonen, deren Alltag vom monolingualen Habitus (Gogolin, 1994) geprägt ist, grösser, sich vertieft mit sprachlicher Heterogenität zu beschäftigen?

Studierende des bilingualen Studiengangs im Praktikum 3 zu betreuen, kann für die Praxislehrpersonen sowohl Chance als auch Herausforderung bedeuten: Eine Praxislehrperson rückt in Bezug auf die Sprache ihren eigenen Kompetenzzuwachs in den Vordergrund:

Ich denke, während dem Praktikum konnten wir sprachlich voneinander profitieren, ich im Französisch, die Studierenden im Deutsch.

(Céline<sup>7</sup>, Auszug aus einer E-Mail vom 22.09.2022)

Die Praxislehrperson betont weiter, dass ihre beiden Praktikantinnen aus dem Bilingualen Studiengang sie ein paar Monate nach dem Praktikum 3 sogar in die Landschulwoche<sup>8</sup> begleitet haben, was die Klasse «jubeln liess» (Céline, Auszug aus einer E-Mail vom 22.09.2022).

Eine weitere Praxislehrperson äussert sich wie folgt darüber, Studierende aus dem bilingualen Studiengang im Praktikum betreuen zu dürfen: «Ah, das isch super, dass Französisch mau vo öpperem unterrichtet wird, was würklech cha! E tolli Chance fürd Klass!<sup>9</sup>»

---

<sup>6</sup> Eine Praxislehrperson unterstützt und begleitet die Studierenden in den Praktika bei der Erweiterung ihrer beruflichen Handlungskompetenzen (PHBern 2021, S. 12).

<sup>7</sup> Hier und im Folgenden werden die Vornamen erfunden, um die Anonymisierung zu gewährleisten.

<sup>8</sup> Als «Landschulwoche» werden im Kanton Bern umgangssprachlich Klassenlager bezeichnet.

<sup>9</sup> Ah, das ist super, dass Französisch einmal von jemanden unterrichtet wird, der die Sprache wirklich kann. Eine tolle Chance für die Klasse!

(Aussage von Nina anlässlich der Informationsveranstaltung zum Praktikum 3, 02.11.2022).

Eine andere Praxislehrperson weist beim ersten Kennenlernetreffen ihre Studierenden auch auf die Herausforderungen hin, die ausgezeichnete zielsprachliche Kompetenzen mit sich bringen können: «Ihr dürft aber dann nicht ganz so schnell reden mit den Kindern. Die verstehen sonst nix!» (Aussage von Amanda anlässlich der Informationsveranstaltung zum Praktikum 3, 02.11.2022). Die Aussagen der Praxislehrpersonen beziehen sich primär auf (ziel-)sprachliche Aspekte, die speziell hervorgehoben werden. Die Studierenden werden bei ihrer Praktikumsarbeit pro Fach von einer Fachbegleitperson unterstützt, die fachdidaktische Schwerpunkte und ihre Umsetzung bspw. im Rahmen von Praktikumsbesuchen thematisiert (PHBern, 2021, S. 19). Während eines solchen Unterrichtsbesuches ist einer Fachbegleitperson im Fach Deutsch aufgefallen, «dass die Schülerinnen und Schüler alle Standardsprache gesprochen haben und nicht ins Berndeutsche bzw. in den Dialekt gewechselt sind, da die Praktikantinnen ausschliesslich Hochdeutsch sprachen. Es ist ein grosser Vorteil, wenn die Lehrer: innen teilweise fremdsprachig sind» (Auszug aus einer E-Mail von Marta vom 23.09.2022). In diesem Beispiel kann also die mitunter herausfordernde, oben umrissene diglossische Situation dank einer anderen Erstsprache überwunden werden.

Eine Fachbegleitperson des Fachbereichs Technisches und Textiles Gestalten (TTG) nimmt Bezug zur Terminologie: «Das Wort «basteln» musste durch «gestalten» ersetzt werden, was auch ideologische Konsequenzen hatte. Die Studierenden des bilingualen Studiengangs kannten es als «Bricolage», was ein anderer Anspruch ist – gestalten ist einfach so viel mehr als ein bisschen leimen und schauen, was herauskommt! Zum Thema Hausaufgaben ist es für die Studis normal, Hausaufgaben zu erteilen, auch im Gestalten» (Auszug aus einer E-Mail von Martina vom 23.09.2022).

Insbesondere das Statement der Fachbegleitperson aus dem Bereich TTG zeigt die unterschiedlichen Konzeptionen des Begriffs «Gestalten» auf. Da seit der Einführung des Lehrplans 21 im Zyklus 2 pro Woche maximal 45 Minuten Hausaufgaben vorgesehen sind (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, S. 28), scheint es für die TTG-Fachbegleitperson kaum nachvollziehbar, dass die Studierenden auch im Gestalten Hausaufgaben erteilen. Im Plan d'études romand (PER), dem die Studierenden des bilingualen Studiengangs in ihrem

ersten Studienjahr verpflichtet sind, wird der Umgang mit Hausaufgaben nur am Rande erläutert, was eine andere Praxis zur Folge hat und zum Nachdenken anregt.

## 7.5 Praktikum 3: récit de l'étonnement et compétences de réflexion

Wie dieses Nachdenken auf Seiten der Studierenden aussieht, manifestiert sich im «journal de bord», das die Studierenden führen und das sich zu einem «récit de l'étonnement» (Keller-Gerber, 2022) entwickelt. Die Studierenden reflektieren in diesem «journal de bord» ihre sprachlich-pragmatischen Fertigkeiten und ihre inter-, bzw. transkulturellen Kompetenzen. Diese plurikulturellen und plurilingualen Kompetenzen gewinnen an Wichtigkeit und erfuhren auch auf einer curricularen Ebene durch die Einführung des Companions (Council of Europe, 2018; Conseil de l'Europe, 2015) einen Schub. Lernende erweitern ihr persönliches Repertoire an sprachlichen und kulturellen Ressourcen und werden befähigt, mit diesen Kompetenzen zwischen Menschen unterschiedlicher soziokultureller und soziolinguistischer Hintergründe zu vermitteln. Mirjam rückt in ihrem «journal de bord» bspw. das Konzept der Autorität ins Zentrum, wobei sie eine Praktikumssituation in einer frankophonen 8H (oder 6. Klasse)<sup>10</sup> und in einer 3./4. Klasse in der Deutschschweiz (oder 5H/6H), vergleichend betrachtet:

Mir ist vor allem ein Aspekt besonders aufgefallen, und zwar was die Autorität betrifft. In meinem ersten Praktikum, in Delémont selbst, hatte ich festgestellt, wie streng und unnahbar die Lehrperson agierte. Ich habe mich damals schon gefragt, ob dies wohl normal sei und auf welche Gründe dieses Auftreten zurückzuführen sei. Eine Aktion der Lehrperson hat mich besonders schockiert. Ein Schüler hatte wiederholt vergessen ein Blatt zu Hause zu unterschreiben, weil er es in der Schule im Pult vergessen hatte. Die Lehrperson hat diesen Schüler aufgefordert,

---

<sup>10</sup> Während in der *Suisse romande* die Schuljahre nach HarmoS-Konkordat gezählt werden und mit dem 6. Schuljahr eine Klasse *HarmoS* 8 – wenn die beiden obligatorischen Kindergartenjahre mitgezählt werden – gemeint ist (vgl. auch Plan d'études romand 2022), bezieht man sich in der Deutschschweiz bei der Zählung eher auf die Primarstufe.

sein Pult aufzuräumen und als dieser dies nicht tat hat die Lehrperson den gesamten Inhalt des Pultes genommen und auf den Boden geworfen.

(Mirjam, journal de bord, BM4, Eintrag vom 24.02.2022)<sup>11</sup>

Das Erstaunen dieser Beobachtung zieht einen Austausch zwischen Mirjam und der frankophonen Lehrperson nach sich. Anschliessend stellt die Studentin ihre Analyse einer Erfahrung aus dem Praktikum 3 gegenüber: «Jetzt im dritten Praktikum war die Lehrperson auch sehr autoritär, aber es war ganz anders. Diese Autorität von ihr war wohlwollend und fair» (ebd.). Mirjam fragt sich, ob die von ihr wahrgenommenen Unterschiede auf die beiden Sprachregionen zurückzuführen seien oder ob diese Beobachtungen mit der Schulstufe oder mit den jeweiligen Klassendispositionen zu tun haben. Die in der Hälfte ihres Bachelorstudiums stehende Studierende reflektiert über ihre vertieften Einblicke in zwei geografisch zwar nahe beieinander liegenden und doch unterschiedlichen Bildungssystemen. Dabei fragt sie sich, in welchem System sie sich positionieren möchte. Ihre differenzierten Überlegungen sind selbstkritisch und bewegen sich fernab jeglicher Klischees von sprachlichen Zugehörigkeiten. Solche konzeptionellen Einbettungen im Curriculum werden gefordert, damit das Potenzial dieser Mobilitätsaufenthalte bezüglich «lehrberufsspezifischen Kompetenzen» (Leutwyler & Amberg, 2017, S. 44) eingelöst wird; denn ein Mobilitätsaufenthalt bedeutet nicht in jedem Fall und per se einen «professionsspezifischen Mehrwert» (ebd., S. 45) für die Lehrer: innenbildung. Ein anderer Moment, der Irritation bei Mirjam auslöste, betrifft die unterschiedlichen Fehlerkulturen in der Deutsch- und in der Westschweiz:

Ich habe eine Kollegin, die ebenfalls in Ausbildung zur Lehrperson begonnen hat und sie hatte erst gerade ein Gespräch mit einem Dozenten, weil sie die Französischprüfung nicht bestanden hatte und aus dem Studium ausgeschlossen wird, für vier Jahre. Sie arbeitet schon Teilzeit an einer Schule. Dieser Dozent hat ihr im übertragenen Sinne gesagt, sie solle sich schämen mit ihrem (schlechten) Französisch eine PH zu besuchen und dann dieses Fach auch unterrichten zu wollen. Er hatte sie gefragt, ob sie bei ihrer Arbeitsstelle auch Französisch unterrichtet und als sie dies bejahte, hat er gesagt: «die Schüler:innen hätten Anspruch auf gutes Französisch».

(Mirjam, journal de bord, BM4, Eintrag vom 03.03.2022).

---

<sup>11</sup> Sämtliche Einträge aus den «*Journal de bord*» werden anonymisiert, aber unkorrigiert übernommen, um die Authentizität zu gewährleisten.

Die zunehmenden Praktikumserfahrungen in den beiden Sprachregionen zeigen sich in Mirjams nuancierten Überlegungen. Sie meint, dass sie die Sprachkompetenzen ihrer Kollegin nicht abschliessend beurteilen könne, dass diese aber das DELF B2-Diplom bestanden und auch den Sprachaufenthalt erfolgreich abgeschlossen habe. Mirjam kommt in ihren Reflexionen zum Schluss, dass sie diese Erwartungshaltung beschäufte und sie ein solches Handeln als unprofessionell einstuft:

Generell nervt es mich, wenn wir Dinge lernen, die wir mit Primarschüler:innen anwenden sollen. Prinzipien, die wichtig sind und alles und jetzt im Studium wird nichts von diesen Prinzipien umgesetzt. Es gibt ganz klar Noten, es sind stressige Lernatmosphären, es handelt sich meist nicht um reichhaltige Aufgaben und der Transfer von enaktiv, ikonisch und bildhaft wird schon gar nicht gemacht. (...)

Und zurück zu der Fehlerkultur zu kommen, wir lernen im Unterricht, dass es wichtig ist, den Kindern gute Rückmeldungen zu geben und sie auf den Wert der Fehler aufmerksam zu machen. Heutzutage glaubt man doch, dass Fehler beim Lernen helfen.

(Mirjam, journal de bord, BM4, Eintrag vom 03.03.2022).

Das Studium an zwei Hochschulen ermöglicht den Lernenden, die Dinge aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, ohne in kulturelle Stereotypen zu verfallen. Diese unterschiedlichen Normvorstellungen fördern Mirjams Reflexionskompetenz. Die Thematik lässt sie nicht los und im nächsten Eintrag stellt sie diese Fehlerkultur in den Kontext der Zweisprachigkeit:

Meine Antwort darauf wäre ganz klar: Ja, man hat das Recht Fehler zu machen. Man lernt daraus und es ist ganz einfach menschlich. (...)

Die Akzeptanz in der Zweitsprache Fehler zu machen ist indessen immer noch grösser, als wenn man zwei Erstsprachen hat (zweisprachig ist). Meine Mits Studierenden, die zweisprachig aufgewachsen sind, erzählen oft, dass sie wie nicht das Recht hätten Fehler zu machen, weil der Anspruch auf das perfekte Beherrschen beider Sprachen an sie gestellt wird. Ah, du bist doch zweisprachig, wieso kannst du das nicht übersetzen, wieso benutzt du den falschen Artikel.

(Mirjam, journal de bord, BM4, Eintrag vom 10.03.2022).

In diesem Eintrag kommt nicht nur die Fehlerkultur mit einem bestimmten Bild von Zweisprachigkeit und den damit verbundenen Erwartungen zur Geltung. Unter anderem durch den kontinuierlichen

Rahmen der BMs werden die Studierenden dazu befähigt, sich mit gesellschaftlichen (Macht-)Strukturen der Nationalsprachen auseinanderzusetzen und eigene, sprachbedingte Positionen nicht unreflektiert zu (re-)produzieren.

Da diese «berufsbiographische Episode» (Gerlach & Lüke, 2021, S. 321) etwa drei Jahre dauert, kann davon ausgegangen werden, dass die Erfahrungen mit der forschend-erkundenden Haltung im BIL und den flankierenden BM bedeutsam sind. So kann von einem kontinuierlichen «berufsspezifischen Kompetenzaufbau» gesprochen werden (Leutwyler & Amberg, 2017, S. 45). Überhaupt decken die BM viele Ansätze zur Begleitung von Auslandserfahrungen ab (Gerlach & Lüke, 2021, S. 326). Und schliesslich: In Bezug auf Nachhaltigkeit – auch der ökologischen – kann das spezifische Format der im vorliegenden Artikel beschriebenen Internationalisierung quasi von zuhause aus durchaus mit der klassischen, internationalen Studierendenmobilität verglichen werden, was in Zeiten von erlebten Restriktionen im Umfeld der COVID-19-Krise eine echte Alternative darstellt (vgl. Gerlach & Lüke, 2021, S. 324). Wie die noch jungen Erfahrungen zeigen, nehmen BIL-Studierende nebst dieser Binnenmobilität überdurchschnittlich oft die Gelegenheit wahr, ihr fünftes Semester als Mobilitätssemester im Ausland zu absolvieren.

## 7.6 Conclusion

Ich kann jedenfalls sagen, dass mich meine Auslandserfahrung bezüglich meiner *persönlichen* und meiner *professionellen* Entwicklung ein gutes Stück weitergebracht hat.

(Offergeld, 2015, S. 170).

Die Binnenmobilität kann quasi als «door-opener» gesehen werden, sich in weiteres kulturelles Terrain zu begeben – durch das *capital de mobilité* (Murphy-Lejeune, 2001) werden mit gemachten Mobilitätserfahrungen weitere Mobilitätserfahrungen generiert. Die beobachtbare Motivation der BIL-Studierenden zur Mobilität unterstreicht die Annahme, dass diese Erfahrungen im In- und im Ausland als nützlich für die spätere Berufsausübung in mehrkulturellen und mehrsprachigen Klassen betrachtet werden und zudem dem Wunsch entsprechen, die eigenen plurilingualen und inter-, bzw. transkulturellen

Kompetenzen (Council of Europe, 2018; Conseil de l'Europe, 2015) weiterzuentwickeln. Diese Kompetenzentwicklung erfolgt – wie die Aussagen der Praktikumslehrpersonen und der Fachbegleitpersonen aufzeigen – auch für erfahrene Lehrpersonen, die den Austausch mit den BIL-Studierenden als bereichernd wahrnehmen. Vor diesem Hintergrund sind die BIL-Absolvierenden mit ihren transkulturellen Erfahrungen zukunftsweisend für einen sich rasch wandelnden Schulkontext.

Au prisme des langues, cette formation bilingue permet de passer d'une conception institutionnelle de la mobilité purement linguistique à une conception holistique des différents types de mobilité vécus au cours de la formation (Robin, 2017). Les outils et pistes permettant de conceptualiser l'exposition à un grand nombre de pratiques et de didactiser ces différentes mobilités suffiront-ils pour autant à faire bouger les lignes de l'habitus monolingue des institutions de formation?



## Les discours des étudiant.e.s qui se frottent à l'altérité, une rhétorique du vide ?

ALESSANDRA KELLER GERBER

### 8.1 Introduction

L'appel à contribution lancé par Simone Ganguillet et Jésabel Robin concernant les mobilités en contextes de formation est arrivé durant l'été 2022, à un moment où j'étais en train de lire, pour validation, des rapports d'expérience rédigés par des étudiant.e.s inscrit.e.s en Bachelor Français Langue Étrangère (FLE) à l'Université de Fribourg (CH)<sup>1</sup>. Selon un protocole mis en place il y a une quinzaine d'années au lancement de ce Bachelor, ces étudiant.e.s – se destinant, pour la plupart à devenir enseignant.e.s de FLE au secondaire – réalisent une expérience de terrain où ils.elles (re-)prennent le rôle de l'apprenant.e durant une trentaine d'heures, en choisissant d'étudier une langue étrangère non romane au niveau A1. Dans un second temps – mais toujours au sein de la même unité d'enseignement – ils.elles s'engagent dans une expérience de type tandem<sup>2</sup> ; le but, pour eux.elles, étant de se perfectionner dans une langue-étrangère déjà connue mais aussi d'accompagner le ou la partenaire tandem dans l'étude d'une autre langue, qu'ils.elles maîtrisent suffisamment pour pouvoir enseigner.

Au-delà des nouvelles connaissances linguistiques – que je ne peux pas mesurer puisqu'elles s'acquièrent en dehors du cadre didactique que

---

<sup>1</sup> Le lien vers le site présentant le Bachelor FLE à l'Université de Fribourg : <https://studies.unifr.ch/fr/bachelor/multi/frenchforeignlanguage> [14/08/2023].

<sup>2</sup> Le lien vers le dispositif Unitandem à l'Université de Fribourg : <https://www.unifr.ch/centredelangues/fr/unitandem> [14/08/2023].

nous partageons – la finalité de ces pratiques de langue est la composition d'un rapport d'apprentissage de huit/dix pages dont la teneur réflexive n'a, jusqu'à présent, jamais été questionnée<sup>3</sup>. Or, durant la lecture d'un petit échantillon de dix écrits, tous consignés durant la même année académique (2021/2022), j'ai été frappée par le caractère convenu de l'écriture – dénotant une difficulté à *savoir quoi dire* de ce frottement à l'altérité un peu forcé (puisque noté) – chez ces auteur.e.s qui avaient tous et toutes fait preuve, par ailleurs, d'esprit d'analyse dans d'autres travaux universitaires.

J'entends aujourd'hui dépasser le déroutement initial éprouvé à la lecture de ces travaux – peu utile, en vérité, puisqu'il n'aboutirait qu'à une dévalorisation stérile des compétences d'étudiant.e.s que je contribue à former, et qui ont montré par ailleurs de belles qualités d'enseignant.e.s. En tant que chercheuse dans le domaine du discours autobiographique produit en contexte d'enseignement/apprentissage des langues, je relève plutôt le défi de décrire les conditions d'émergence de cette pensée qui patine, quand les auteur.e.s tentent de circonscrire leurs expériences interculturelles. Je me pose donc les questions suivantes : quel rôle le rapport d'expérience(s) d'enseignement/apprentissage joue-t-il dans le parcours de formation en FLE? Cet écrit – tel qu'il est pensé aujourd'hui sur le plan didactique – est-il un lieu opératoire de mise en lien entre les apprentissages théoriques faits dans le cadre universitaire et les expérience(s) pratique(s) menées à l'extérieur? La réflexion – où l'on s'interroge sur l'impact du cadre académique dans ces effets de vide ressentis à la lecture de ces écrits d'étudiant.e.s – peut-elle être élargie à d'autres contextes ?

L'article suivra le plan suivant : après avoir esquissé le cadre conceptuel dans lequel je m'inscris, celui de l'écriture réflexive en lien avec les récits d'apprentissage (partie 1), j'exposerai les différentes étapes de l'analyse du corpus en présentant tout d'abord une typologie des principaux actes de parole relevés sur l'ensemble des écrits analysés (partie 2). Je

---

<sup>3</sup> L'adjectif « réflexif » est utilisé aujourd'hui de manière galvaudée, pour parler de productions *personnelles*, rédigées avec une perspective ouvertement subjective ou comprenant une dimension empirique. Afin de maintenir le champ des *pratiques réflexives* opératoire comme domaine de recherche – afin d'éviter qu'il ne se noie dans des généralités romantiques, affaiblissant son potentiel opératoire pour l'analyse – il s'agit d'interroger le fonctionnement des processus que nous voulons qualifier de *réflexifs*.

proposerai ensuite, dans une logique en entonnoir, quelques exemples de ces discours qui s'embourbent quand les étudiant.e.s analysent leurs expériences interculturelles et tenterai d'en repérer les caractéristiques principales (partie 3). J'envisagerai, finalement, des pistes d'amélioration du dispositif existant et discuterai de la manière dont la réflexion pourrait s'élargir à d'autres contextes de formation (partie conclusive).

## 8.2 L'écriture réflexive dans les récits d'apprentissage

La subjectivité apparaît comme un paradigme éducatif en sciences humaines et sociales au début du XX<sup>e</sup> siècle (Baudoin, 2010): pour intégrer l'encyclopédie personnelle des savoirs, toute nouvelle découverte devra s'insérer dans un projet d'apprentissage (Baroni & Giroud, 2010, Molinié, 2002), être mise en relation avec le déjà connu, en fonction de ce que l'on veut connaître. Sous l'impulsion des études structurales, de la sociolinguistique et de la psychologie cognitive, un champ de recherche interdisciplinaire a vu le jour autour du récit dans le tournant des années 1960–1970, communément appelé depuis « the narrative turn » (Pavlenko, 2007 p. 164, Freeman, 2015, p. 22): c'est l'idée consensuelle selon laquelle le processus de découverte ne peut advenir en dehors des mots. En conceptualisant la notion d'« identité narrative », Paul Ricoeur avait considéré que le sentiment du Soi était indissociable d'une mise en intrigue (Ricoeur, 1990). Mais l'être humain n'est pas entièrement libre de s'inventer : les histoires qu'il connaît sont des scripts structurant les expériences à vivre (Kaufmann, 2004) ; elles donnent déjà les mots pour s'en fabriquer des souvenirs (Bruner, 1991 et 2002).

Que ce soit comme outil de recherche – pour saisir la manière dont les sujets se mettent en discours au sein de réalités étudiées – ou comme méthode d'enseignement, le récit d'apprentissage fait son apparition durant les années 1970 en didactique des langues, (Molinié, 2019); il est en phase avec le principe de l'analyse des besoins, central dans les méthodologies communicatives. Pour l'apprenant.e, la mise en mots de l'expérience permettrait d'articuler les anciennes et les nouvelles notions en s'historicisant (*ibid.*); pour les chercheurs.euses, l'idée est d'obtenir un accès direct aux facteurs micro sous-tendant les processus cognitifs, liés en particulier à la verbalisation de facteurs sensibles – « an insight in people's private words » (Pavlenko, 2001, Pavlenko, 2007, p. 164). C'est dans ce contexte qu'a été diffusée, à partir des années 2000, la notion de biographie langagière, notamment au travers du *Portfolio Européen des*

*Langues* (PEL), (Anquetil *et. al.*, 2017). Sollicitées en contexte de classe, ces histoires racontées par le prisme de l'apprentissage des langues sont aujourd'hui considérées comme un genre à part entière (Baroni, 2021). En fonction des visées pédagogiques, le champ plus élargi des pratiques réflexives s'est décliné en mises en scènes de soi hétéroclites (portraits de langues, cartes de mobilité, récits de vie ou de mobilité, journaux de bord, etc.).

En didactique des langues, les pratiques réflexives visent donc à créer les conditions pour que soient repensés les liens entre trajectoires d'appropriation des langues, sentiment d'identité, socialisation dans des situations de contacts interculturels et situations d'acquisition linguistiques (Pavlenko, 2001, Jeanneret, 2010). C'est dans le cadre d'activités sociales que le sujet « reconfigure [ses] ressources langagières », le processus de conscientisation ne pouvant donc que « s'enracin[er] dans la pratique » (*ibid.*, p. 28). Analysées dans le cadre de recherches qualitatives, selon des principes de récolte de données inspirées des approches ethnographiques, les productions obtenues dans ces contextes ont été très systématiquement analysées comme des récits de vie (Gohard-Radenkovic, Pouliot, & Stalder, 2012). Sous l'impulsion des études en narratologie, la notion d'identité narrative a été adoptée comme une évidence (Baroni, 2021). Des modèles empruntés à la narratologie classique et à la sémiotique – la pentade dramatique notamment (Labov, 1978 ; Adam, 2005), ou le schéma actantiel (Greimas, 1965) – paraissent opératoires pour décrire les effets de reconfiguration identitaires prêtés au récit autobiographique. Or, si depuis le *narrative turn*, les chercheurs.euses ont effectivement été massivement séduit.e.s par ces narrations – au point que l'on ait même parlé de « narrative mania<sup>4</sup> » et de « narrative fatigue » – peu sont ceux.celles qui en ont exploité la dimension discursive (Freeman, 2015, p. 22–24, Nugrahenny, 2016 ; Pavlenko, 2007, p. 164 ; Zeiter, 2016). Le processus dynamique du discours qui forme, qui donne forme et déforme, a été occulté au profit de repérages de contenus essentialisants, menant à la construction d'identités lisses et fétichistes<sup>5</sup> (Freeman,

---

<sup>4</sup> L'idée de « manie narrative » est attribuée à Roland Barthes (Freeman 2015, p. 22 cite Barthes, R. 1975, p. 237).

<sup>5</sup> C'est Glen Strawson qui, en 2004, avait lancé le débat autour de « l'impérialisme narratif » dénoncé comme une pseudo-évidence dans le domaine des sciences humaines et sociales (Baroni, 2021, p. 11). L'auteur attirait alors l'attention sur l'existence de vies qui ne s'inscrivent pas dans des trames narratives, des existences

2015 ; Georgakopoulou, 2015). Dans un ouvrage collectif consacré à Paul Ricoeur, Raphael Baroni a récemment démontré que les biographies langagières portent finalement plus les traces d'un « verrouillage identitaire » que celui d'une réflexivité à l'œuvre : il n'y a de « récit que de l'échec – du conflit – de la lutte, le malheur est le dicible » (Baroni, 2021, p. 6 cite Grivel, 1973, p. 206)<sup>6</sup>. Orienté vers un *high point*, un récit structuré tendra à la réactivation et à l'ancrage de problèmes identitaires perçus (et sans doute même déjà racontés). Il ne paraît donc pas être le « [levier le plus approprié] pour dénouer les difficultés rencontrées dans les trajectoires d'apprentissage, notamment quand il s'agit de remodeler l'identité de l'apprenant.e en cours d'acculturation » (Baroni, 2021, p. 3)<sup>7</sup>.

Je me questionne donc, à mon tour, sur l'existence de matrices discursives plus propices que les récits d'apprentissage pour faire émerger le regard réflexif sur les expériences de l'altérité. En alternative aux narrations portant sur des temporalités longues axées sur le passé, j'ai par exemple récemment proposé de travailler à des séquences centrées sur la mise en scène d'instant-flash liés à ces situations, *les récits de l'étonnement* (Keller-Gerber, 2022). Fonctionnant sur le mode de l'emboîtement énonciatif – la mise en contraste d'un moi étonné et d'un moi qui peut en rire aujourd'hui en se racontant – le récit de l'étonnement dirige volontairement le regard sur des moments de décalage ressenti et sur l'évolution des représentations qui auront permis de le surpasser. Construit sur l'explicitation des écarts entre un moi / hier / là-bas dans ma zone de confort, d'un moi situé dans un passé proche / ici et décontenancé, et d'un moi / ici / réconforté peut-être par le geste d'écriture, il donne les catégories nécessaires pour s'historiciser.

---

« diachroniques » ou « épisodiques », ou même « narrative *carefree* », (Freeman, 2015, pp. 25–26).

<sup>6</sup> Grivel, C. (1973). *Production de l'intérêt romanesque*. Paris & The Hague, Mouton.

<sup>7</sup> Dans *Les origines, pourquoi devient-on qui l'on est* (2023), Gérard Bronner s'insurge contre la tendance actuelle au « dolorisme » dans les récits qualifiés de « transclasse ». Pour le sociologue, le sentiment de honte et le malheur ne devraient pas être les seuls moteurs de ces récits de vie. Considérant les biographies langagières, nous pensons que la question ne se pose pas de la même manière, car la matière narrative et les raisons de se mettre à raconter ne sont pas similaires. Dans ce deuxième cas, ce sont plutôt les sentiments de surprise (même positifs) ayant donné l'impression au *je narré* d'avoir été en inadéquation avec le nouvel environnement (au moment vécu) qui – relatés avec distanciation, et peut-être un peu de moquerie, par le *je narrant* (au moment du récit) – font du processus d'acculturation une histoire.

### 8.3 Ce que les étudiant.e.s disent dans leurs rapports d'expérience

Les études en Bachelor FLE / DAES 1<sup>8</sup>, proposées à l'Université de Fribourg (CH), s'organisent en quatre modules de portée équivalente (12 crédits par module)<sup>9</sup> : le module de linguistique (appliquée aux situations d'enseignement des langues), le module interculturel/littérature (procurant des outils pour l'analyse de situations de contacts entre locuteurs.trices faisant état d'appartenances linguistiques et culturelles différentes), le module didactique (axé sur l'ingénierie des formations en didactique des langues) et le module pratiques de langue qui met les futur.e.s didacticien.ne.s en situation d'enseignement/apprentissage tout en investissant une posture réflexive sur ce même processus<sup>10</sup>. Dans la programmation des études, les unités d'enseignement se distribuent en alternance entre les modules – une articulation encourageant, de fait, un panachage des contenus sur quatre semestres au minimum.

Offrant une occasion de réinvestir les connaissances acquises, le travail d'écriture du rapport (conseillé en fin de parcours) est donc pensé comme un moment fort de cette mise en lien entre pratique et théorie. Afin d'observer la manière dont les étudiant.e.s ont envisagé cette tâche – afin d'évaluer, en particulier, la teneur réflexive de ces écrits – j'ai tout d'abord procédé à un inventaire des actes de paroles récurrents sur l'ensemble du corpus pris en compte (10 rapports rendus entre l'hiver 2021 et le printemps 2022), partie 2.1<sup>11</sup>. La partie 2 présentera quelques exemples de cette pensée qui patine, perceptible en particulier quand les auteur.e.s tentent de qualifier leurs « découvertes interculturelles ». Elle considèrera, notamment, des notions comme

---

<sup>8</sup> Le lien vers le Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire (CERF) : <https://www.unifr.ch/cerf/fr/bachelor-daes-i.html>.

<sup>9</sup> Le lien vers le plan d'études : <https://www.unifr.ch/pluriling/fr/formation/downloads/>.

<sup>10</sup> Le module pratiques de langue est le seul qui diversifie les objectifs entre étudiant.e.s inscrit.e.s en cursus natif.ve et non-natif.ve. Les étudiant.e.s allophones inscrites en Bachelor FLE bénéficient de cours de FOU, et partent en stage linguistique dans une région francophone pour trois mois ; les étudiant.e.s natifs.ves font le programme dont il est question ici.

<sup>11</sup> Les éléments de corpus apparaissent numérotés dans le corps du texte, quand ils ne sont pas repris des extraits placés dans les tableaux.

« culture » et « interculturel » – supposément opératoires pour une analyse réflexive des expériences de terrain – afin de voir quelle conception s'en font les auteur.e.s.

Les tableaux synthétisant les données analysées sont à consulter au fil de la lecture par le biais de codes QR.

### 8.3.1 Inventaire des *pleins*

Je me suis posé tout d'abord la question de savoir si les consignes disponibles en ligne pour guider les repérages de terrain avaient influencé la formulation des rapports d'expérience, en particulier dans la hiérarchisation des contenus. Le tableau 1 reporte, de gauche à droite : A) les catégories d'observation qui avaient été proposées dans ce document de travail – qui ne se voulaient en aucun cas exhaustives et B) les actes de parole les plus fréquents qui en découlent<sup>12</sup>.

Suivant le document-guide, les auteur.e.s ont tous et toutes organisé leurs rapports en deux parties, que nous distinguons visuellement en grisés: « identification des apprentissages » / « description et analyse ».



**Abb. 1:** Des consignes (proposées en ligne) aux actes de parole (récurrents dans les rapports) (illustration personnelle)

<sup>12</sup> La formulation des actes des actes de parole à la première personne « je » reprend les conventions caractérisant les grilles d'autoévaluation du Portfolio européen des langues :

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb57>.

Ce qui frappe, de manière générale, c'est que certains mots-clés faisant l'objet de consignes spécifiques comme « difficulté » ou « relation » – « Description et analyse des moments forts et des difficultés des apprentissages » ou « Description et analyse des aspects relationnels du tandem » – parsèment l'ensemble de l'écrit sans se restreindre aux parties de travail correspondantes. Sur l'ensemble du corpus, la notion de « difficulté », par exemple, est comprise à la fois dans son acceptation restreinte de *difficulté linguistique technique* « les verbes à la fin des phrases en allemand », « la relation phonème-morphème en russe », et dans sa valeur plus abstraite, équivalente à ce qu'ils.elles appellent aussi souvent « mon ressenti » : « avant d'entrer en classe d'allemand, j'avais des blocages », « ce qui m'ennuyait parfois et me décourageait, c'était que ma partenaire n'était pas très ponctuelle », « je ressentais une fatigue extrême en sortant de cours ». Cet élargissement sémantique indique que les catégories de la grille d'observation ne sont pas suffisamment distinctes. Si je devais, à la lumière de ce repérage, proposer des modifications du document de travail, j'évitais par ailleurs de guider les auteur.e.s sur un plan binaire « identification » – « analyse » comme cela a été fait. L'inventaire montre que la nature des actes de parole qui découlent de ces deux moments ne diffère pas – l'« identification » d'un phénomène appelant instinctivement son « analyse » immédiate. Si l'interprétation des données évoquées est retardée de manière artificielle par une consigne, elle risque bien de ne plus refaire surface... C'est peut-être ce qui explique le ton factuel adopté par les auteur.e.s dans ce moment de l'« identification », déteignant finalement sur l'ensemble de l'écrit : on se focalise très longuement sur les conditions de mise en place des expériences d'enseignement/apprentissage sans laisser de place au discours interprétatif d'« analyse ».

Certains actes de parole relevés ne correspondent à aucune des catégories d'observation proposées dans le document-guide. Ils informent donc sur ce que les étudiant.e.s ont *besoin de dire* dans ce type de rapport et permettent de réfléchir à une modification des consignes pour densifier les *pleins*. Le tableau 2 vise à montrer comment, à partir des mots des auteur.e.s, de nouvelles catégories d'observation peuvent être dégagées. Il est à lire dans le sens inverse par rapport au premier tableau, dans une logique de zoom inversé : des mots des étudiant.e.s (A) découle une typification des actes de paroles présents dans ces discours (B) dictant, à leur tour, de catégories à exploiter pour de nouvelles consignes (C).





**Abb. 2:** Des catégories d'observations (tirées des rapports d'étudiant.e.s) pour de nouvelles consignes (en ligne) (illustration personnelle)

Quelques auteur.e.s ont fait le choix de thématiser le travail d'écriture, en mentionnant l'effet (per-)formatif de la mise en mots (mise en texte) pour l'objectivation de stratégies d'enseignement/d'apprentissage. En découlent des actes de parole fonctionnant sur une modalité binaire, permettant de mettre en miroir un temps de l'expérience (au passé) et un temps de la rédaction (le présent de l'écriture), (Lucius-Hoene & Deppermann 2004 ; Deppermann, 2015 ). Certains verbes, comme « je me souviens avoir... », mettent en scène la remontée des souvenirs due à la demande de dire (la contrainte de la remise du rapport). D'autres, comme « je me rends compte », « je réalise », « j'ai pu remarquer » miment la prise de conscience de certains phénomènes advenant durant la rédaction.

L'enfilade de questions rhétoriques de la première section, tirée de textes d'introduction, relie ingénieusement les observations de terrain avec les points d'analyse que promettent de traiter les auteur.e.s dans le corps de leurs textes :

Je me suis longtemps demandé à quoi pouvait bien servir cette expérience tandem, mais en écrivant le rapport j'ai compris que ça allait m'aider dans ma pratique d'enseignante T2.

Quels impact ces deux expériences pourraient-elles avoir sur ma future pratique d'enseignante ? Je commenterai quelques moments de ce cheminement, en partageant notamment mes difficultés et stratégies d'adaptation [...] T 5.

Dans un tiers des écrits, le journal de bord – relu au moment de rédiger – est littéralement mentionné comme un acteur de ce processus d’objectivation ; il porte les traces d’enjeux qui se sont joués au moment dont on parle et dont on réalise – au moment de rédiger – qu’il s’agit de parler (section 2). D’autres types de traces sont évoquées avec une fonction similaire, comme la fenêtre *chat* dans le cas d’un tandem en ligne – ayant permis d’explicitier les modalités de feed-back négociées entre les partenaires – ou les communications *What’sApp* et email prolongeant les rencontres durant les moments de séparation. La mention de ces différents canaux – ou celle d’autres documents déclencheurs qui ont accompagné les apprentissages, comme des articles de journal ou des vidéos sélectionnés à l’avance – mène à des réflexions concernant la diversification des genres à maîtriser en langue-cible ; elle thématise aussi les difficultés liées à la didactisation de la langue enseignée: parler ou faire parler de la vie en cours semble plus facile que de préparer une conversation circonscrite à un thème spécifique (section 3).

### 8.3.2 Inventaire des *vides*

Après avoir mis en lumière les *pleins* – correspondant à ce que les étudiant.e.s disent, ou ont envie de dire dans leurs rapports d’apprentissage, dont l’on pourrait s’inspirer pour revoir les consignes – je propose maintenant des exemples de cette parole qui patine, assez caractéristique des sections étiquetées « analyse » par les auteur.e.s. Le tableau 3 reproduit quelques extraits de discours d’étudiant.e.s (B), en regard des catégories d’observation de la consigne (A).



**Abb. 3:** Quelques zooms sur des discours représentatifs du corpus (illustration personnelle)

Si l'on confronte les termes proposés dans la colonne de droite aux productions de gauche, notons encore la reprise littérale de mots-clés « moments forts », « difficultés », « progrès », ou « relation » – des termes invitant à la construction de micro-récits autour de découvertes. Mais au lieu de mener vers l'explicitation du concret, ces mots-clés – ne se référant jamais à des moments définis – sont prétextes à des faux départs de l'analyse. Ils donnent suite à des déclarations construites sur le mode binaire, « bien que... » / « alors que... », menant d'un état dysphorique précédant le début des apprentissages « difficulté » / « découragement » à un état euphorique au moment d'en récolter les résultats « soulagement » / « enrichi[ssement] » / « intérêt » : « l'irréalisable devient possible ». Les épreuves vécues ne sont presque jamais nommées par les auteur.e.s ; elles sont contenues en creux dans l'accolement d'adjectifs ou de noms communs mobilisateurs « important », « un espace de bienveillance » – permettant de se montrer positif.ve sur l'expérience, tout en restant vague. Apparaissant souvent par paires, ces mots se renforcent par rapprochement sémantique « le rapport et le partage », « authentique et réel », « accessible et fluide », « la disponibilité et la volonté », « motivation et méthode », « volonté et motivation », « bienveillance et engagement », « compréhension et tolérance », ou par effet de contraste résultant dans des injonctions paradoxales : « stimulant et frustrant [mais au final] enrichissant », « bien que très mitigé[e, expérience] extrêmement positive ». C'est l'avancée prototypique du récit initiatique évoluant d'un état de crise vers un état de bonheur – pouvant se remplir d'ailleurs de n'importe quelle histoire : les récepteur.trices de la quête à qui ces discours enjôlés se destinent – adjuvant.e.s et destinataires de ce schéma actantiel – c'est nous... les formateurs.trices en didactique, évaluateurs.trices des rapports.

En chargé.e.s d'enseignements d'interculturel/littérature dans la formation qu'ils.elles suivent à l'Université de Fribourg j'ai pris le parti d'observer, pour finir, comment les notions de « culture » et d'« interculturel » avaient été traitées dans le corpus d'écrits. Les occurrences de ces deux termes ont donc systématiquement été repérées sur le corpus transversal, en retenant pour chacune l'environnement discursif proche (Abb1) :

**Tab. 1: Les occurrences des mots « culture » et « interculturel » dans le corpus (illustration personnelle)**

<p>Mme O <b>nous immergeait dans la culture russe</b>, nous avons lu des interviews d'artistes sur le thème « <b>culture</b>, théâtre et ballet russe »</p> <p><b>Se plonger dans une langue et une culture</b></p> <p><b>S'immerger dans la culture de la langue</b></p> <p>[Nous avons appris à] <b>mener des conversations simples sur la culture russe</b> ainsi que sur la géographie du pays...</p> <p>Je me suis de plus en plus <b>intéressée à la langue et la culture russe</b></p> <p>J'ai toujours été <b>attirée par la culture russe</b> et la Russie</p> <p><b>Les différences culturelles</b> entre le Québec et la Suisse</p> <p>En Iran, <b>la langue française a pu garder une valeur culturelle</b> associée à la couche sociale aisée...</p> <p>On <b>échangeait</b> souvent sur <b>la culture de nos pays d'origine</b></p> <p>Les dernières minutes des leçons étaient souvent <b>consacrées à un aspect culturel de la langue</b> [...] la chanson « joyeux anniversaire » en polonais</p> <p>Elle a voulu aussi <b>nous transmettre la culture polonaise</b> à travers la musique, les images pour les aliments et les vidéos pour la musique classique.</p> <p>Puisqu'enseigner la langue, c'est aussi <b>faire découvrir la culture</b> du ou des pays parlant ce langage [...] il est donc essentiel de <b>présenter ces aspects liés à la culture</b> des pays</p> <p><b>Nous avons découvert la culture polonaise</b> en écoutant de la musique et des anecdotes racontées par l'enseignante</p> <p>En ce qui concerne <b>l'interculturalité</b>, je trouve que ce type d'apprentissage permet en quelque sorte <b>d'entrer dans la culture du pays du partenaire</b> d'apprentissage</p> <p>Si l'on prend <b>l'aspect culturel dans l'apprentissage d'une langue</b>, alors l'expérience ne se résume plus uniquement à la somme de savoirs à intégrer pour passer au niveau supérieur mais bien à <b>une possibilité de nous ouvrir et d'entrer en contact avec un nouveau monde</b></p> <p>Il s'agissait pour moi <b>d'améliorer mes compétences linguistiques orales et interculturelles</b> en allemand</p> <p>N'étant pas seulement <b>confronté à une langue mais aussi à une culture, une manière de s'exprimer et d'être</b>, l'apprentissage est difficile et les progrès sont bien souvent difficiles à observer</p>
---

Quelques références connues des étudiant.e.s – puisqu'enseignées dans le cadre du module interculturel/littérature – auraient pu suggérer des pistes d'observation : la culture, c'est tout ce qu'il faut savoir pour être membre d'un groupe / former des apprenant.e.s culturellement compétents, c'est les guider dans la fabrication de nouvelles catégories

d'observation (Zarate, 1986), pour une mise en lien d'éléments de réalité connus avec ce qu'il leur reste encore à connaître (Porcher, 1987). Les représentations sociales sont tout autant des produits (des images figées) que des processus, correspondant à ce travail de classement (Abric, 1987). Au lieu de cela, dans les discours analysés, la notion de culture est le plus souvent employée dans son acceptation figée, restreinte à des « produits » culturels longtemps qualifiés de civilisationnels – « théâtre », « ballet », « chansons », « cuisine » – permettant de se « découvrir » les un.e.s les autres sur un mode binaire, en termes de « différences culturelles » ; rendant curieux.euses sur le monde de l'autre en l'exotisant.

L'acceptation sociologique côtoie cette acceptation restreinte : la culture et l'interculturel correspondent à de nouvelles « manières de s'exprimer et d'être ». Cette seconde acceptation est antithétique avec la première parce qu'elle est large, mythique, presque confessionnelle... – mais elle tout aussi inopérante : on « entre [...] dans [une] culture », on est « immergé.e.s » en elle, on la « découvre », on l'« échange » ou on nous la « transmet » mais... on ne dit jamais vraiment ce qu'on y voit, comment on y bouge ou ce qu'on y fait.

## 8.4 Conclusion

Des tranches importantes de ces récits d'expérience (allant parfois jusqu'à des blocs de plus d'une demi-page) participent donc d'une inflation verbale qui submerge, mais qu'un.e lecteur.trice peu exigeant.e pourrait néanmoins apprécier pour y être habitué.e. Dans le domaine d'un interculturel en pratiques, cette *rhétorique vide* est tout à fait légitimée, voire attendue de la part des institutionnels qui impulsent ces discours. Voyons plutôt la transcription du mot d'ouverture d'une table-ronde récente concernant la mobilité de futur.e.s enseignant.e.s romand.e.s en Suisse alémanique. L'institutionnel-responsable (ayant financé les séjours) avait fait l'effort de s'y exprimer dans la langue du voisin alémanique :

Hallo und danke, dass Sie heute Abend zu dieser Vernissage gekommen sind [...], Wir haben das Glück, heute Abend hier Studierende zu haben, die an einem Praktikum in der Deutschschweiz teilgenommen und dieses überlebt haben (RIRES). Ich bin begeistert von den Erfahrungen, die unsere Studierenden während ihres Praktikums in der Deutschschweiz gemacht haben. Diese Art von Projekten ist sehr wichtig, da sie die Beziehungen zwischen den verschiedenen Sprachregionen unseres

Landes stärken. Ich danke der Leiterin dieses Programms und erteile ihr das Wort [...]»<sup>13</sup>.

Dès que l'on interroge le contenu de cette parole qu'y trouve-t-on ? Rien, hormis la parole elle-même, qui se met en scène et se redouble indéfiniment ne parlant finalement que d'elle par formules stéréotypées<sup>14</sup>. Dans ce discours, les régions linguistiques, personnifiées, sont mises à dialoguer, dans le fantasme d'une Suisse d'apparence toujours plus inclusive ; le conflit, la difficulté, ne doivent surtout pas être nommés – à part sur le ton de la boutade caricaturale « [Les étudiant.e.s romand.e.s sont rentré.e.s,] ils.elles ont survécu ». Si l'on ôte les mots permettant de dire la crise et le sentiment de décalage, on ôte les outils pour pouvoir les penser (Orwell, 2020 [1949])<sup>15</sup>. Or, le sentiment de difficulté étant un état naturel – peut-être même surtout quand on se trouve dans une situation de liminarité culturelle (Simmel, 1979 [1908]) – c'est lui qui permet la négociation, si nécessaire aux repositionnements identitaires.

Voici donc comment l'espace se crée – dans les murs-mêmes de l'université – pour des échanges de complaisance sur lesquels nous ne nous interrogeons même plus. Les étudiant.e.s, dans leurs écrits, ne font finalement que répondre sagement à ces scripts du vide, dans une logique de don/contre-don. Structurant nos relations institutionnelles, ces éléments de langage, constamment remis en circulation, cachent ce qu'il faut voir et modifient nos métiers. Quand l'on s'adresse à de futur.e.s-enseignant.e.s des langues étrangères – qui auront autant à incarner, sur le terrain de l'école, le monde de l'autre pour l'autre qu'à

---

<sup>13</sup> J'ai retranscrit ici le mot d'ouverture d'une table-ronde consacrée à un projet de mobilité estudiantine entre des étudiant.e.s de Suisse romande et de Suisse alémanique. Pour des raisons de discrétion, je ne peux pas situer ce discours plus précisément. Traduction : « Bonjour et merci d'être venus à ce vernissage ce soir [...], Nous avons la chance d'avoir ici ce soir des étudiant.e.s qui ont participé à un stage en Suisse alémanique et qui y ont survécu (RIRES). Je suis ravi de l'expérience que nos étudiant.e.s ont vécue lors de leur stage en Suisse alémanique. Ce type de projet est très important, car il permet de renforcer les liens entre les différentes régions linguistiques de notre pays. Je remercie la responsable de ce programme et lui donne la parole [...] ».

<sup>14</sup> Le documentaire « Animer un atelier de désintoxication de la langue de bois », dans sa première partie, m'a beaucoup inspirée pour rédiger cette conclusion : <https://www.youtube.com/watch?v=8oSIq5mxhv8> [23/08/2023].

<sup>15</sup> Dans le récit de Georges Orwell, les dominants avaient décidé d'enlever tous les mots négatifs du dictionnaire. Ce faisant, ils ôtaient la possibilité aux dominés de penser le conflit.

repérer chez l'autre les écarts d'intelligibilité concernant ces faits culturels dont on devrait réussir à parler en classe – la question d'une formation performative au savoir percevoir pour pouvoir dire les expériences de l'altérité (faites à la première personne ou celles des autres) ne devrait pas faire l'objet d'une évidence didactique.

Certain.e.s lecteurs.trices auront été surpris.e.s que je me sois attelée à une question si commune ; la plupart des enseignant.e.s qui me liront se seront sans doute reconnu.e.s durant la lecture de copies bien notées pour leur forme, mais dont on se pose la question – en fin de correction – des significations mises en jeu (« qu'ai-je lu ? », « qu'a-t-il.elle dit pour finir ? »). C'est que j'ai usé, moi aussi ici, d'une stratégie de voilement/dévoilement : en jouant le jeu de l'autocritique d'un dispositif que j'ai partiellement mis en place (et qui n'est d'ailleurs pas plus mauvais qu'un autre), j'espérais faire réfléchir à ces phénomènes de la rhétorique du vide de manière bien plus générale – car la tendance est aujourd'hui à ne plus les détecter (Fourest, 2020). Ces discours empêchent de voir, de montrer, de nommer et donc de penser, ils n'ont plus leur place en formation – repartons donc à la chasse !

## Bibliographie / Literaturverzeichnis

### PARTIE 2

- Abric, Jean-Claude (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Paris: DelVal.
- Action-Parrainages (s. d.). *Bénévolat Action-Parrainages* [En ligne]. URL : <https://plateforme-asile.ch/action-parrainages/benevolat/15/05/2023>.
- Adam, Jean-Michel (2005). *Les textes, types et prototypes*. Paris: Armand Colin.
- Adami, Herve & André, Virginie (2015). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue: regards pluridisciplinaires*. Bern: Peter Lang.
- Anquetil, Mathilde; Derivry, Mathilde & Gohard-Radenkovic, Aline (2017). En finir avec le Je contraint et réifié dans l'objet PEL: pour une didactique de la biographie langagière comme processus relationnel, *Revue TDFLE*, 70. [En ligne]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/315707004\\_En\\_finir\\_avec\\_le\\_Je\\_contraint\\_et\\_reifie\\_dans\\_l%27objet\\_PEL\\_pour\\_une\\_didactique\\_de\\_la\\_biographie\\_langagiere\\_comme\\_processus\\_relationnel](https://www.researchgate.net/publication/315707004_En_finir_avec_le_Je_contraint_et_reifie_dans_l%27objet_PEL_pour_une_didactique_de_la_biographie_langagiere_comme_processus_relationnel) (10/08/2023).
- Association Paires-Unil (s. d.). *Projet pour l'Aide à l'inclusion des Réfugié.e.s En Suisse* [En ligne]. URL : <https://www.asso-unil.ch/paires/> (15/05/2023).
- Auger, Nathalie; Molinié, Muriel; Goï, Cécile & Guillaumin, Catherine (2011). Analyse de dispositifs universitaires FLE/S d'accompagnement au développement de compétences réflexives. In Aude Bretegnier (Ed.), *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s)* (p. 177–194) Bern: Peter Lang.
- Backpack2school (2023). *Impact Measurement for your student mobility programs* [En ligne]. URL : <https://www.backpack2school.org/impact-measurement/> (15/05/2023).
- Baroni, Raphael & Giroud Anick (2010). L'identité narrative en question. Biographie langagière et réaménagement identitaire, *Enjeux*, 78, p. 63–95. [En ligne]. URL : [https://serval.unil.ch/resource/serval:serval:BIB\\_EAFBE4A5901C.P001/REF.pdf](https://serval.unil.ch/resource/serval:serval:BIB_EAFBE4A5901C.P001/REF.pdf). (10/08/2023).
- Baroni, Raphael (2021). Se raconter pour changer? *Cahiers de Narratologie*, 39. [En ligne]. URL: <https://journals.openedition.org/narratologie/12243> (10/08/2023).



- Barry, Valérie (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité, *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 82 (2), p. 9–25. [En ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2018-2-page-9.html> (15/05/2023).
- Baudoin, Jean-Michel (2010). *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. Berne: Peter Lang.
- Bauer, Stéphanie & Laffranchini Ngoenha, Moira (2016). Les relations École-familles au service de l'intégration des élèves migrants, *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 4, p. 44–50. [En ligne]. URL : [https://www.csps.ch/bausteine.net/f/51506/Bauer\\_LaffranchiniNgoenha\\_160444.pdf?fd=3](https://www.csps.ch/bausteine.net/f/51506/Bauer_LaffranchiniNgoenha_160444.pdf?fd=3) (15/05/2023).
- Belleau, Jacques (2015). La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : Une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous. CAPRES (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur). [En ligne]. URL: <https://edueq.info/xmlui/handle/11515/34460> (15/05/2023).
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (2006). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Brassier-Rodrigues, Cécilia, & Brassier, Pascal (2021). *Internationalization at home*. Bruxelles; Berlin; Bern; New York; Oxford; Warszawa; Wien: Peter Lang.
- Brémaud, Loïc ; Breton, Hervé & Pesce, Sébastien (2020). *Voyage et formation de soi. Vivre l'épreuve de l'ailleurs, entre initiations et mobilités*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bruner, Jérôme (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris: Retz.
- Bruner, Jérôme (1991). The Narrative Construction of Reality, *Critical Inquiry*, 18, p. 1–21.
- Bundesamt für Statistik (2022). *Studienintensität und Binnenmobilität während des Studiums 2020/21*. [En ligne]. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home.agendadetail.2022-0065.html> (30/03/2023).
- Calvet, Louis-Jean (2002). *Le marché aux langues: essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris: Plon.
- Caspar, Pierre (1998). Les changes linguistiques d'adolescents. Une pratique éducative, XVIIe-XIXe siècles, *SIHFLES – document*, 21, p. 111–129.

- Christen, Helen; Glaser, Elvira & Friedli, Matthias (2010). *Kleiner council. Sprachatlas der deutschen Schweiz*. Frauenfeld; Stuttgart; Wien: Verlag Huber.
- Cocoriki Berne (2023). *Exploration au pays des histoires*. [En ligne]. URL: [https://www.facebook.com/cocoriki/?locale=fr\\_FR](https://www.facebook.com/cocoriki/?locale=fr_FR) (09/05/2023).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (o. J.). *Plan d'études romand PER*. [En ligne]. URL: <https://portail.ciip.ch/home> (30/03/2023).
- Conseil de l'Europe (2015). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. [En ligne]. URL: <https://rm.coe.int/090000168069ab1d> (03/04/2023).
- Conus, Xavier (2021). Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus *Recherches en éducation*, 44. [En ligne]. URL : <https://doi.org/10.4000/ree.3325> (15/05/2023).
- Conus, Xavier & Nunez Moscoso, Javier (2015). Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignement et de parent d'élèves, *La Recherche en Éducation*, 14, p. 8–22.
- Coste, Daniel & Cavalli, Marisa (2015). *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. DGII: Conseil de l'Europe.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. [En ligne]. URL: <https://rm.coe.int/cefr-%C2%AD%E2%80%90%90companion-%C2%AD%E2%80%90%90volume-%C2%AD%E2%80%90%90with-%C2%AD%E2%80%90%90new-%C2%AD%E2%80%90%90descriptors-%C2%AD%E2%80%90%902018/1680787989> (30/03/2023).
- Davis, Bronwyn & Harre, Rom (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, p. 43–63.
- Demorgon, Jacques & Lucette, Colin (2000). *L'interculturalisation du monde*. Paris : Anthropos.

- Deppermann, Arnulf (2015). Positioning. In Anna Defina & Alexandra Georgakopoulou (Eds.), *The Handbook of Narrative analysis* (p. 369–387). Chichester: Wiley Blackwell.
- Derivry-Plard, Martine (2020). A Multilingual Paradigm: Bridging Theory and Practice. In Stephanie Ann Houghton & Jérémie Bouchard (Eds.), *Native-Speakerism: Its Resilience and Undoing* (p. 157–172). Singapore: Springer.
- Dhume, Fabrice (2016). Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique, *Migrations Société*, 163 (1), p. 33–46. [En ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2016-1-page-33.html> (15/05/2023).
- Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) (2019). *Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. [En ligne]. URL : [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/df/dgeo/fichiers\\_pdf/concept360/Concept\\_360.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/df/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf) (15/05/2023).
- Dugas, Eric & Ferréol, Gilles (2015). *Oser l'Autre. Altérités et éducabilité dans la France contemporaine*. EME Éditions.
- Dugas, Eric & Sivilotti, Lucas (2021). *Inclure dans et hors l'école ? Accessibilités, accompagnement et altérités*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.
- Elmiger, Daniel (2021). *L'enseignement des langues étrangères en Suisse. Enjeux et tensions actuelles*. Neuenburg: Livreo-Alphil.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe Kanton Bern*. [En ligne]. URL: [https://be.lehrplan.ch/container/BE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Gesamtausgabe.pdf) (13/08/2022).
- Fäcke, Christiane (2019). Interkulturalität und interkulturelles Lernen. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (p. 179–184). Tübingen: Narr.
- Felouzis, Georges & Charmillot, Samuel (2017). Les inégalités scolaires en Suisse, *Social Change in Switzerland*, 8. [En ligne]. URL : <https://doi.org/10.13094/SMIF-2017-00001> (15/05/2023).
- Fourest, Caroline (2020). *Génération offensée. De la police de la culture à la police de la pensée*. Paris: Grasset.
- Freeman, Mark (2015). Narrative as a Mode of Understanding. Method, Theory, Praxis. In Anna De Fina & Alexandra Georgakopoulou (Eds.), *The Handbook of Narrative analysis* (p. 22–37). Chichester: Wiley Blackwell.

- Freire, Paulo (2021). *La pédagogie des opprimés*. Marseille : Agone.
- García, Ofelia & Li, Wei (2015). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Pivot.
- Gay, Denis & Laffranchini Ngoenha, Moira (2018). Comment enseigner l'interculturel? Propositions d'enseignement pour déconstruire les stéréotypes, *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.*, 23, p. 177–193. [En ligne]. URL : <http://revuedeshep.ch/pdf/23/23-12-Gay.pdf> (15/05/2023).
- Georgakopoulou, Alexandra (2015). Small Stories Research: Methods – Analysis – Outreach. In Anna De Fina & Alexandra Georgakopoulou (Eds.), *The Handbook of Narrative analysis* (p. 255–272). Chichester: Wiley Blackwell.
- Gerlach, David & Lüke, Mareen (2021). Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer\*innenbildung: Ein Forschungsreview, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremd-sprachenunterricht*, 26 (2), p. 319–344.
- Giordano, Christian (2008). L'insoutenable innocence de l'interculturel. In Aline Gohard-Radenkovic & Abdel Jalil Akkari (Eds.), *Coopération internationale : entre accommodements interculturels et utopies du changement* (p. 161–170). Paris : L'Harmattan.
- Giudici, Anja & Bühlmann, Regina (2014). *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- 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 (HDR) en Sciences de la communication). Lyon : Université Lumière-Lyon II.
- Gohard-Radenkovic, Aline; Pouliot, Suzanne & Stalder, Pia (2012). *Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un chemin réflexif*. Berne : Peter Lang.
- Greimas, Algirdas-Julien (1965). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Hoti, Andrea Haenni (2015). Égalité des chances et gestion de la diversité culturelle à l'école. In Andrea Haenni Hoti (Ed.), *Équité—Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale* (p. 89–99). Bern : CDIP.

Hutterli, Sandra; Stotz, Daniel & Zappatore, Daniela (2008). *Do you parlez andere langue? Fremdsprachenlernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de Bordeaux (2018). *Télécollaboration interculturelle et gamification pour l'apprentissage des langues étrangères*. [En ligne]. URL: <https://www.inspe-bordeaux.fr/recherche-innovations/pedagogie-innovation/experimentations-pilab/telecollaboration-interculturelle-et-gamification-pour-lapprentissage-des-langues-etrangeres> (09/03/2023).

Jeanneret, Thérèse (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses, *Bulletin VALS/ASLA*, 1, p. 27–45.

Kappus, Elke-N.; Laffranchini Ngoenha, Moira; Büzberger, Marcus; Catani, Reto; Hofstetter, Daniel et al. (2020). *Recommandations « Education et Migration » dans le contexte de l'égalité des chances et de l'inclusion au sein des hautes écoles pédagogiques*. [En ligne]. URL : [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Empf/200909\\_Empfehlungen\\_AG\\_Bildung\\_und\\_Migration\\_fr.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Empf/200909_Empfehlungen_AG_Bildung_und_Migration_fr.pdf) (15/05/2023).

Kaufmann, Jean-Claude (2004). *L'Invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.

Keller-Gerber, Alessandra (2022). Lire les étonnements en classe de didactique pour faire dire ses étonnements en classe de langue... In Martina Zimmerman & Jéabel Robin (Eds.), *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 SchweizerLehrer\*innenbildung : an welchen wissenschaftlichen Positionen orientiert sich die Praxis?* (p. 147–168). Berne : Peter Lang.

Keller-Gerber, Alessandra (2022). Lire les l'étonnements en classe de didactique pour faire dire de ses étonnements en classe de langue... In Jéabel Robin & Martina Zimmermann (Eds.), *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?* (p. 147–168). Brüssel: Peter Lang.

Labov, William (1978). La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative. In *Le parler ordinaire*. (p. 289–355). Paris : Gallimard.

- Lanfranchi, Andrea ; Perregaux, Christiane & Thommen, Beat (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles / Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (rapport final CONVEGNO 1998)*. Berne : CDIP. [En ligne] URL : <https://edu.doc.ch/record/17371?ln=fr> (15/05/2023).
- Laplantine, François & Nouss, Alexis (1997). *Le métissage*. Paris : Flammarion.
- Larochelle-Audet, Julie; Magnan, Marie-Odile; Doré, Emmanuelle; Potvin, Maryse; St-Vincent, Lise-Anne et al. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : Boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. [En ligne]. URL : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22946/Guide\\_OFDE\\_final%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22946/Guide_OFDE_final%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (15/05/2023).
- Leutwyler, Bruno & Amberg, Lucia (2017). Curriculare Einbettung von Mobilitätsaufenthalten. Kompetenzorientierung und Professionsbezug, *journal für lehrerInnenbildung*, 17 (4), p. 43–47.
- Lorcerie, Françoise (2021). *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf. (2004). Narrative Identität und Positionierung, *Gesprächforschung – Online Zeitschrift zur Verbalen Interaktion*, 5 (1), p. 166–183.
- Missoffé, Prune (2015). Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaires, *La Revue des droits de l'homme. Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux*, 8, Article 8. [En ligne]. URL : <https://doi.org/10.4000/revdh.1667> (15/05/2023).
- Moliné, Muriel (2002). Discontinuité socio-linguistique et cohérence biographique, *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS/ASLA. Biographie Langagière*, 76, p. 99–113.
- Moliné, Muriel (2019). Pour un paradigme plurilingue dans la recherche biographique en éducation au XXIe siècle. Histoire de vie et recherche biographique: perspectives sociohistoriques. In Aneta Slowik, Hervé Breton & Gaston Pineau (Eds.), *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques* (p. 151–170). Paris: L'Harmattan.
- Murphy-Lejeune Elizabeth (2001). Le capital de mobilité: genèse d'un étudiant voyageur, *Mélanges CRAPEL*, 26, p. 137–165.
- Ngoenha, Severino & Ferilli, Laura (2007). Vers une pensée migrante, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29 (3), p. 399–416. [En ligne]. URL : <https://doi.org/10.24452/sjer.29.3.4578> (15/05/2023).

- Ngoenha, Severino (2013). *Intercultura, alternativa à governação biopolítica ?* Maputo: Publifax.
- Nugrahenny, Zacharias (2016). Narrative data and analysis in Second Language teaching and learning, *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 11 (2), p. 101–116.
- Offergeld, Johanna Sophie (2015). Internationalisierung der LehrerInnenbildung aus Studierendenperspektive. In Meike Kricke & Louisa Kürten (Eds.), *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis* (p. 159–171). Münster; New York: Waxmann.
- OFS (2022). *Jeunes hors du système de formation selon la nationalité, de 2003 à 2022*. [En ligne]. URL : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/degre-formation/ecole-obligatoire/dcrochage-scolaire.html> (15/05/2023).
- Orwell, George (2020 [1949]). *Nineteen Eighty-Four*. Paris: Folio Poche.
- Pädagogische Hochschule Bern PHBern (2021). *Wegleitung Berufspraktische Ausbildung. Praxisphase 2. Zyklus 2 (MST). Studienjahr 2021/22*. Bern: Ediprim AG.
- Pädagogische Hochschule Bern PHBern (2023a). *Bilingualer Studiengang Primarstufe*. [En ligne]. URL: <https://www.phbern.ch/studium/primarstufe/studienangebot/bilingualer-studiengang> (03/04/2023).
- Pädagogische Hochschule Bern PHBern (2023b). « *A l’abordage* » – *Pour une exploration de la langue au travers des histoire*. [En ligne]. URL: <https://www.phbern.ch/forschung/projekte/a-labordage-pour-une-explorat-ion-de-la-langue-au-travers-des-histoires> (03/04/2023).
- Pavlenko, Aneta (2001). “How am I to become a woman in an American vein?”: Transformations of gender performance in second language learning. In Aneta Pavlenko, Adrian Blackledge, Ingrid Piller & Marya Teutsch-Dwyer (Eds.), *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender* (p. 133–174). Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Pavlenko, Aneta (2007). Autobiographic Narratives ad Data in Applied Linguistics, *Applied Linguistics*, 28 (2), p. 163–188.
- Porcher, Louis (1987). *Manières de classe. Fenêtres sur cours*. Paris: Didier.
- Potvin, Maryse ; Kugler, Jeff ; Borri-Anadon, Corina ; Low, Bronwen ; Larochelle-Audet, Julie ; Van Viegen, Saskia & Stewart-Rose, Leslie (2014). Équité, inclusion et pédagogie culturellement adaptée : Formation et expériences du personnel scolaire en Ontario et au Québec, *Diversité*

- canadienne*, 2 (11). [En ligne]. URL : [https://www.academia.edu/18285247/%C3%89quit%C3%A9\\_inclusion\\_et\\_p%C3%A9dagogie\\_culturellement\\_adapt%C3%A9e\\_Formation\\_et\\_exp%C3%A9riences\\_du\\_personnel\\_scolaire\\_en\\_Ontario\\_et\\_au\\_Qu%C3%A9bec\\_Equity\\_Inclusion\\_and\\_Culturally\\_Responsive\\_Pedagogy\\_Training\\_and\\_Experience\\_of\\_Professional\\_Educators\\_in\\_Ontario\\_and\\_Quebec](https://www.academia.edu/18285247/%C3%89quit%C3%A9_inclusion_et_p%C3%A9dagogie_culturellement_adapt%C3%A9e_Formation_et_exp%C3%A9riences_du_personnel_scolaire_en_Ontario_et_au_Qu%C3%A9bec_Equity_Inclusion_and_Culturally_Responsive_Pedagogy_Training_and_Experience_of_Professional_Educators_in_Ontario_and_Quebec) (15/05/2023).
- Potvin, Maryse ; Magnan, Marie-Odile ; Larochelle-Audet, Julie & Ratel, Jean-Luc (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Éditions Fides Éducation.
- Richter, Dagmar (2005). Sprachenordnung und Minderheitenschutz im schweizerischen Bundesstaat. Relativität des Sprachenrechts und Sicherung des Sprachenfriedens. In Dagmar Richter (Ed.), *Sprachenordnung und Minderheitenschutz im schweizerischen Bundesstaat. Relativität des Sprachenrechts und Sicherung des Sprachenfriedens* (p. 549–647). Berlin; Heidelberg: Springer.
- Ricœur, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rigal, Alexandre (2019). Voyage de formation, *Forum Vies mobiles*. [En ligne]. URL : <https://forumviesmobiles.org/dictionnaire/12954/voyage-de-formation> (15/05/2023).
- Robin, Jésabel (2014). Le « stage romand », une option de formation professionnelle et linguistique sous-estimée pour les futurs enseignants de français langue étrangère des écoles primaires de Berne en Suisse. In Linda de Serres; Françoise Ghillebaert; Patrick-André Mather & Agnes Bosch (Eds.), *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone* (S. 98–116). Québec : Association Internantionale des Etudes Québécoises (AIEQ).
- Robin, Jésabel (2017). Conceptions successives de la mobilité dans la formation initiale des enseignants de la PHBern: diversification des pratiques à travers l'expérience de la diversité francophone? *Alterstice*, 7 (2), p. 55–66. [En ligne]. URL: <https://doi.org/10.7202/1052569ar> (09/03/2023).
- Robin, Jésabel (2018). Des interventions didactiques systémiques en réponse aux conflits sociolinguistiques: quelles dynamiques et (r)évolutions à Berne? In Carmen Alén Garabato; Henri Boyer; Ksenija Djordjevic Léonard & Bénédicte Pivot (Hrsg.), *Identités, conflits et interventions sociolinguistiques* (p. 399–407). Limoges: Éditions Lambert-Lucas.



- 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*, 68, p. 123–145.
- Robin, Jésabel (2023). La construction institutionnelle de l'altérité en mobilité: une réification bien pratique? *Glottopol*, 39. [En ligne]. URL: <https://doi.org/10.4000/glottopol.4100> (15/08/2023).
- Ronchetti, Laura (2018). Lo ius migrandi e il diritto di mutare cittadinanza. In Vincenzo Carbone, Enrico Gargiulo & Maurizia Russo Spina (Eds.), *I confini dell'inclusione. La civic integration tra selezione e disciplinamento dei corpi migranti*. DeriveApprodi. [En ligne]. URL : [https://www.academia.edu/38191464/Lo\\_ius\\_migrandi\\_e\\_il\\_diritto\\_di\\_mutare\\_cittadinanza](https://www.academia.edu/38191464/Lo_ius_migrandi_e_il_diritto_di_mutare_cittadinanza) (15/05/2023).
- Schneidewind, Uwe & Singer-Brodowski, Mandy (2013). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Marburg: Metropolis Verlag.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2004). *Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004: Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. [En ligne]. URL: [https://www.edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen\\_d.pdf](https://www.edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf) (17/08/2022).
- Sieber, Priska & Bischoff, Sonja (2007). Rapport. Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse. COHEP. [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Dokumente\\_Berichte/2007\\_Untersuchungsbericht\\_IKP\\_fr.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Dokumente_Berichte/2007_Untersuchungsbericht_IKP_fr.pdf)
- Simmel, Georg (1979 [1908]). Digression sur l'étranger. In Yves Grafmeyer & Isaac Joseph (Eds.), *L'école de Chicago, naissance de l'écologie urbaine* (p. 53–77). Paris : Editions du Champ urbain.
- Stadt Bern (o. J.). *Classes bilingues de la ville de Berne*. [En ligne]. URL: <https://www.bern.ch/themen/bildung/schule/schulen-der-stadt-bern/weiterstaedtische-und-kantonale-schulen/clabi-classes-bilingues-de-la-ville-de-berne-fr> (09/03/2023).
- Tabouret-Keller, Andrée (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840–1940)*. Limoges: Editions Lambert-Lucas.

Todorov, Tzvetan (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil.

UNESCO (2017). *Pour des manuels scolaires au contenu inclusif : Religion, genre et culture*. [En ligne]. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247749> (15/05/2023).

Université de Berne (2023). *Au-delà du Bilinguisme / Mehr als Bielingue*. [En ligne]. URL: [https://www.csls.unibe.ch/recherche/projets\\_csls/mehr\\_als\\_bilinguismus/index\\_fra.html](https://www.csls.unibe.ch/recherche/projets_csls/mehr_als_bilinguismus/index_fra.html) (09/03/2023).

Widmer, Jean (2004). *Langues nationales et identités collectives. Le cas de la Suisse*. Paris: L'Harmattan.

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

Zarate, Geneviève (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Zeiter, Anne-Christel (2016). Apports et limites de la biographie langagière pour la recherche en appropriation des langues, *Bulletin VALS/ASLA*, 104, p. 125–131.

## **Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

### *PARTIE 2*

Abb. 1: Des consignes (proposées en ligne) aux actes de parole (récurrents dans les rapports) (illustration personnelle)

Abb. 2: Des catégories d'observations (tirées des rapports d'étudiants) pour de nouvelles consignes (en ligne) (illustration personnelle)

Abb. 3: Quelques zooms sur des discours représentatifs du corpus (illustration personnelle)

Tab. 1: Les occurrences des mots « culture » et « interculturel » dans le corpus (illustration personnelle)

## **PARTIE 3:**

### **Mobilitätserfahrungen von Dozierenden**

**Basée sur une expérience de mobilité forcée, cette contribution constitue une catégorie pour soi et ouvre le sujet sur les expériences de mobilité du personnel académique. Frappant d'actualité, ce témoignage à la fois intérieur et distancié met en lumière une situation originale de mobilité académique sur laquelle la didactique des langues s'est jusqu'à présent très peu penchée.**



## **Mobility in the times of the Ukrainian crisis: A case for the Swiss National Science Foundation and the scholars at risk network**

OLENA MARINA

### **9.1 Introduction**

I have always imagined ‘mobility’ as a well-balanced decision. A long Internet search, email exchanges, a clear plan... Then would follow the purchase of the two suitcases: one to fill in *with* books to take with, the other – *for* books to bring from. Unfortunately, my previous ideas of academic mobility were realized only partially with two rucksacks instead of suitcases filled to the brims with hope and gratitude.

The very term ‘mobility’, in this article, will be interpreted twofold. Firstly, as ‘migration’ against the refugee background and the protection status S in Switzerland. Secondly, as a ‘relocation for professional training’ with support of the SAR network and the SNSF at the University of Teacher Education Lucerne.

In my paper, I will look into the phenomenon of mobility and briefly view the approaches to studying mobility. Then, I will outline basic provisions on educational mobility as provided by Erasmus+ in the European context, those prescribed by Ukrainian legislation and compare them with the ones offered by the Movetia agency in Switzerland. I argue that comparison of different mobility schemes provides space for reflection on the possible benefits and opportunities for different stakeholders as well as opens prospects for learning from ‘good practices’ for the parties involved. After that, I will describe the model of mobility for scholars from Ukraine as supported by the

SAR network and the SNSF in 2022. Finally, I will make an attempt to assess my mobility experiences briefly following the framework of mobility dimensions offered by Knoch, Dupouey & Lafraya (2019). I will conclude the paper with some tentative conclusions and perspectives for further research.

## 9.2 The phenomenon of mobility: approaches to interpretation and classification

As it was mentioned above, mobility can be interpreted from multiple perspectives.

The very term ‘mobility’ is often used in scientific literature to refer to *all kinds of immigration, migration, and relocation*. It was in this context that my ‘forced mobility’ began. Therefore, my mobility was originally caused by ‘*forced migration*’. The interpretation of forced migration can be found in Martin (2011, p. 33):

Forced migration has many causes and takes many forms. People leave because of persecution, human rights violations, repression, conflict, natural and human-made disasters, and environmental degradation that destroys livelihoods in addition to habitat. Many depart on their own initiative to escape life-threatening situations although in a growing number of cases, people are driven from their homes by governments and insurgent groups intent on depopulating or shifting the ethnic, religious, or other composition of an area. While most of those who are forced to migrate for these reasons are internally displaced, an unknown number cross international borders in search of refuge.

What follows from the definition above is the forced character of dislocation, which Chattopadhyay (2022, p. 15) metaphorically characterizes as ‘agonizing’.

Along with the term ‘migrant’, one can often encounter the term ‘refugee’. Some scholars tend to distinguish the two notions, while others, like Marzano (2021, p. 187), juxtapose them: “migrants and refugees from around the world flee to European countries to avoid situations of hardship, persecution and violence”. For the purpose of comparison: the Convention relating to the status of refugees (1951), Article 1 A (2) often quoted in scientific literature defines a refugee as a person who:

owing to well-founded fear of being persecuted for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group or political opinion, is outside the country of his nationality and is unable or, owing to such fear, is unwilling to avail himself of the protection of that country; or who, not having a nationality and being outside the country of his former habitual residence as a result of such events, is unable or, owing to such fear, is unwilling to return to it.

In my paper, I stick to the term ‘migrant’ firstly, out of consistency considerations to avoid the use of multiple terms that can lead to confusion in interpretation. Secondly, in line with Bhabha (2018), who uses the word combinations ‘distressed migration’ and ‘distressed migrant’ as umbrella terms. The scholar states that distress migration “encompasses – but is broader than – several other terms commonly used to describe “forced migration”, such as refugee flight or survival migration” (Bhabha, 2018, p. 66).

*Mobility in the workplace* has been a popular topic of research for private and government organizations. Ng et al. (2007) argue that nowadays in industrialized countries there is a tendency for mobility to increase and claim that the studies of job mobility are essential for understanding of people’s career development. Besides, Kim (2017, p. 981) argues that the increase in mobility can be explained by “governments and institutions that have an interest in coordinating and accelerating knowledge production”. In addition, intensification of mobility processes in the workplace can be explained by globalization and quick dissemination of information.

Mobility allows for classification. Nicholson & West (1988) single out twelve types of job mobility, while Ng et al. (2007) focus on the dimensions of status and employer and limit their findings to six specific *types of mobility*: internal-upward, external-upward, internal-lateral, external-lateral, internal-downward and external-downward. Scholars also single out *structural determinants of job mobility*, such as societal characteristics, industry differences, economic conditions, and staffing policies of organizations (ibid.).

Another interpretation of mobility as *mobility in education* has been a popular field of sociological research since 1950s (Brown, Reay & Vincent, 2013). It is generally regarded as a prerequisite for cultural and professional development. This aspect of mobility is studied and illustrated in this paper.

## 9.3 What do Erasmus+, Movetia, and the Ukrainian legislation have in common?

The answer is simple: all the three stakeholders deal with mobility in education. In this part of the paper, I will analyze mobility in terms of *aims and objectives, duration/regularity, presence and role of foreign languages, scope, and focus (practice or theory-oriented)*. These criteria echo the mobility dimensions that I will further use as a framework for my mobility case study.

### 9.3.1 Mobility options as offered by Erasmus+

Erasmus+ (the European programme for education, training, youth and sport) has long become a house-hold name in the educational establishments in both Europe and the world. It is constantly praised and criticized, attempts are made to assess the exchanges in separate countries and conferences on research in education inevitably feature contributions on the topic.

The programme sets general and specific objectives. Among the main objectives of the programme (among others) are support of professional development and strengthening of European identity, while specific objectives include promotion of formal and informal learning mobility among individuals and groups (European Commission, n. d. f).

What definitely distinguishes *Erasmus+* from other exchange programs, is its scope (in terms of the number of educational establishments and target groups involved) and budget. The offers are subdivided into opportunities for individuals, organizations, and opportunities outside the EU. Erasmus+ also chooses to emphasize its priorities, which echo modern principles widely preached in education nowadays, such as inclusion and diversity, digital transformation, environment and fight against climate change, participation in a democratic life, common values, and civic engagement. The same refers to the important features of the Programme that include protection, health, and safety of the participants; multilingualism that is immediately defined as “a powerful symbol of the EU’s aspiration to be united in diversity” (European Commission, n. d. c) an international dimension which presupposes cooperation with third countries; recognition and validation of skills and qualifications; communicating projects and their results to maximize



impact, and, finally, Open Access Requirement for educational materials, research and data (*ibid.*).

As to the duration, Erasmus+ offers for students and doctoral candidates can last from 2 months to 1 year, but in case of a blended mobility the stay may last from 5 to 30 days. The programme offers online language support to enable the participants to benefit from their stay, therefore, foreign language is viewed as a tool that facilitates mobility opportunities (European Commission, n. d. d). When it comes to higher education staff training, the program may last a minimum of 2 days but does not exceed 2 months (European Commission, n. d. b). The scope of Erasmus+ encompasses mainly the countries of the EU, but also allows for acceding countries, candidate countries, and potential candidates to take advantage of its opportunities (European Commission, n. d. a) As to the focus, I would rather define it as both theory- and practice-oriented.

If to summarize the main characteristics of the program, it becomes evident that Erasmus+ is striving to respond to the challenges of modern life and to make the process of acquiring and sharing knowledge easier for its participants.

### **9.3.2 Mobility opportunities as provided by Movetia**

Movetia, the National Agency for Exchange and Mobility in Switzerland, aims to provide national, international exchanges, and other opportunities (Movetia, n. d. e). Among the ones that deserve special attention is the Swiss Programme for Erasmus+ for higher education which is called “Swiss-European Mobility Programme (SEMP)”. It aims to support mobility projects worldwide in 2023 (Movetia n. d. a).

As to the exchanges for lecturers, Movetia offers a variety of training forms and schemes. E.g., Staff mobility for teaching assignments prescribes that “mobility periods last between 2 and 60 days and must include at least 8 teaching units in a week or shorter period” (Movetia, n. d. f) which defines it as mostly practice-oriented. At the same time, training overseas may include “job shadowing, observation periods, professional development courses or specific competence-building events” (European Commission n. d. e.).

The programmes listed on Movetia’s website also reflect its specific national character. And in this case, ‘national’ does not mean ‘limited’. On the contrary, the country with 4 official languages takes advantage of

its policies in language education and encourages cooperation, exchanges, and consolidation of connections within the country. E.g., the programme “National teacher exchange” enables “students and teacher training graduates to complete a short or long internship in a foreign-language host class (primary or lower secondary level) in another part of Switzerland” (Movetia, n. d. d). Or, in a similar vein, is the “Language Assistants Programme” (Movetia, n. d. c) that allows language assistants in Switzerland to practice their mother tongue in a part of the country where a different official language predominates. Thus, networking within the country’s educational establishments is promoted while language acts as both an instrument and an aim in education.

However, what I personally find fascinating, is national pride in its unique educational system, as one of the objectives of the International Programme is “to develop educational opportunities and to strengthen the recognition and attractiveness of the Swiss educational system beyond its borders” (Movetia, n. d. b). Popularization of the national system of education, encouraging an influx of incoming students and at the same time creation of a splendid image of the national education – is the impression one gets after studying Movetia’s offers.

### **9.3.3 Patterns of mobility as prescribed by Ukrainian legislation**

Mobility of educators in Ukraine is regulated by the two main documents. Namely, “Положення про навчання студентів та стажування (наукове стажування) аспірантів, ад’юнктів і докторантів, наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном” (Regulation on student training and internships (scientific internships) of graduate students, adjuncts and doctoral students, scientific and pedagogical staff in leading higher educational establishments and scientific institutions abroad) established by the Regulation of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 411 from 13 April 2011 and “Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників” (Procedure of professional training of scientific and pedagogical staff) established by the Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 800 from 21 August 2019.

Ukrainian mobility models are the responsibility of the educational establishments where the participants work. In the official documents,

the word 'mobility' is hardly mentioned, while 'professional training' is a more usual term. Among the aims are mastering new methods, acquiring experiences in teaching and research work, exchange of information and expanding the network of contacts (Положення про навчання студентів та стажування (наукове стажування) аспірантів, ад'юнктів і докторантів, наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном, 2011, § 2). The objectives are similar to those in Erasmus+ and Movetia. However, the document also prescribes 'obtaining knowledge' along with 'practical experiences' (ibid. p. 3).

Also, like Erasmus+, Ukrainian legislation defines priorities in professional training (ibid., p. 5). Among the obligatory requirements is the appointment of an official supervisor/consultant to accompany specialists in their mobility transformation and learning (Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників 2019, p.11).

Educational mobility in Ukraine is obligatory. Teachers and research fellows working in primary, secondary, professional, and professional-technical schools are obliged to take part in mobility programmes or/and have a professional training course once in 5 years. The amount of obligatory training hours varies from 120 to 150. At the same time, lecturers and research fellows working at higher and postgraduate education are required to take part in mobility programmes or/and have a professional training course also once in 5 years. (Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, 2019, p.16). The amount of training within 5 years should equal to no fewer than 6 ECTS credits (ibid. p. 23). Professional training can take form of seminars, webinars, and various courses (ibid. p. 6). Mobility can be initiated by teacher-participants themselves (Положення про навчання студентів та стажування (наукове стажування) аспірантів, ад'юнктів і докторантів, наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном, 2011, p.4). E.g., Ukrainian English school teachers may be members of IATEFL Ukraine and therefore attend various seminars, workshops, and conferences. Besides, all schoolteachers may attend professional training seminars of their choice at their own expense at universities of teacher education or any other institutions if they find the topics beneficial in addition to obligatory professional training. In this case, further professional development is predetermined by personal initiative.

While Movetia promotes *intercountry* exchanges, Ukrainian legislation allows for *interuniversity* and *intrauniversity* mobility. Professional training for university and post-graduate education staff can then be supervised by a research fellow or lecturer who has no less than 10 years of professional experience and has a scientific degree and/or an academic rank (Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників 2019, р.11). E.g., ‘intrauniversity’ training for language teachers may take place at the Department of Informatics of the same university and involve learning to use digital tools in language teaching.

One more specificity of mobility in a Ukrainian context is that the duration of participation in exchange programmes abroad for both lecturers and students cannot exceed 2 years (Положення про навчання студентів та стажування (наукове стажування) аспірантів, ад’юнктів і докторантів, наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном, 2011, р.6). To compare: the stay of lecturers taking part in the Swiss-European Mobility Program abroad is limited to 2 months, while students can “complete a study visit at a partner higher education institution (HEI) abroad of up to 12 months per study cycle (Bachelor’s, Master’s, Doctorate)” (Mobility for Higher Education: Swiss-European Mobility Programme (SEMP), n.d.).

What unites Erasmus+ (programme), Movetia (national agency), and the Ukrainian legislative acts on academic mobility is that all of them provide guidelines and support for mobility opportunities; advocate exchange of experiences, professional training of educators, and international partnership. Erasmus+ makes promotion of all-European exchanges its strong point, while Movetia makes emphasis on consolidation of the connections and experiences within the country. Ukrainian legislation makes mobility obligatory and offers models ranging from ‘micro-mobility’ within the same university to ‘macro-mobility’ in the international context to choose from.

#### **9.4 Mobility for Ukrainian scholars as supported by the SAR network and the SNSF**

On March 2, 2022, the SAR network issued the statement on “Solidarity with the people of Ukraine and Ukrainian higher education”

(2022), where it expressed its readiness to assist in arranging temporary positions for displaced scholars who could not work safely in Ukraine. SAR also supported proposals from the EU-funded Inspireurope initiative, numerous national programs, and other initiatives. The network advocated facilitation, extension and expedition of various authorization processes to help scholars find an appropriate placement.

The case of ‘forced mobility’ described in the article is a lucky case of mobility facilitated by the collaboration of the SAR network and the SNSF. The graph “Scientific exchanges” in the “Factsheet of readily available funding as well as schemes for international collaboration and career funding for incoming scholars in any discipline and for any country” contains provisions for the support of SAR placements of up to 1 year for scholars who are in danger provided the researchers are offered a place at a university in Switzerland (War in Ukraine: Measures for researchers, n.d.).

The SNSF support for Ukrainian scholars facilitated by SAR demonstrated a new model of academic mobility – *‘forced mobility’ – which combined features of both educational and migration contexts*. This model enabled scholars from Ukraine to pursue their academic careers and continue their research work in a safe environment.

Already on 14 April 2022, about 60 scholars could be temporarily placed at around 20 Swiss host institutions, around 40 researchers from Ukraine who already participated in projects funded by the SNSF were supported by the foundation (Around a hundred scientists from Ukraine hosted at Swiss universities, 2022).

By the outbreak of the war in Ukraine, the SNSF in collaboration with the SAR had already supported scholars under threat. The range of countries of their origin includes Serbia, the Congo, Turkey, and Syria (Protection from persecution: SNSF supports Scholars at Risk, 2020).

## 9.5 Forced’ mobility: A case study

In “The Handbook on quality in learning mobility”, Knoch, Dupouey, & Lafraya (2019) offer a framework for the assessment of the quality in learning mobility. In this article, based on the argument that every mobility presupposes acquiring experiences and knowledge, I make an attempt to apply this framework to the analysis of mobility in the sphere of education. Within the framework, Knoch, Dupouey, &

Lafraya (2019) introduce five basic *mobility dimensions*, such as: *rationale, organization, formal framework, resources, and participants*. In this paper, instead of conducting a detailed study of every section and indicator, I provide a descriptive analysis of the relevant indicators within each section. In some cases (where relevant), sections are united. The ‘*forced mobility*’ case is considered in two contexts: *a) mobility in the context of migration and b) mobility in the context of education*.

### **Dimension 1: Rationale**

**Section: aims:** The main aim that predetermined the ‘forced mobility’ pattern was to find a safe place for living and working if viewed within the context of migration. As to the mobility in the context of education, the aim lay in working on my post-doctoral research entitled “Identity construction in the dramatic discourse of the English Restoration: A cognitive-pragmatic perspective” that I started in 2019. Aims and objectives of my mobility were discussed in detail with the Head of Department of Research and Development at the University of Teacher Education Lucerne as well as with the representative of the SAR network at the same university.

**Section: methods:** In this section, I do not dwell on methods of psychology and sociology used by government agencies in their studies of migrants. However, in the educational context, I can mention a cognitive-pragmatic research framework and discourse analysis used in the methodology section of my post-doctoral research.

**Section: target group:** The target group in the migration context was Ukrainian citizens, while in the context of mobility in education – scholars involved in teaching and research activities in Ukraine before the hostilities broke out.

### **Dimension 2: Organization**

**Section: hosting organization:** In terms of migration, the State Secretariat for Migration (SEM) can be defined as a leading organization, but no less important is the Asylum and Refugee Service (Dienststelle Asyl- und Flüchtlingswesen). While in the context of education, the hosting organization in my particular case is the University of Teacher Education Lucerne, which is also a member institution in the SAR Switzerland network.

**Section: time frame:** The duration of the protection status S was originally planned for 12 months, however, the status was extended for one more year – until “**4 March 2024 unless the situation in Ukraine changes fundamentally before then**” as stated by the Federal Council from 09.11.2022 (No lifting of protection status S, 2022). In the context of mobility in education, the duration of my post-doctoral project was subsequently extended to 24 months total due to the support of the grant provided by the SNSF (the update is relevant for the moment of paper submission).

**Sections: programme and responsibilities:** In the context of mobility in education, the activities are quite varied and reflect university-specific planning. They may include but are not limited to writing and reviewing of articles, participation in the conferences, attendance of scientific colloquiums and seminars, cultural and scientific exchanges with colleagues, various forms of collaborative work with university partners, participation in extracurricula activities (e.g., The Reading Day organized by the university), teaching courses (when afforded an opportunity), attending courses on professional training among others.

**Section: risk and conflict management:** In the context of migration, a social worker from the Asylum and Refugee Service Office (Dienststelle Asyl- und Flüchtlingswesen (DAF)) is the person to address if the necessity arises. While, in the educational context, possible problems may be discussed with the Head of the Research and Development Department at the university as well as with the representative of the SAR network with whom I remain in contact.

**Section: evaluation:** Feedback mechanisms in the context of migration are provided by the social services whenever and wherever required. In the context of mobility in education, evaluation was conducted through the standard procedures of the probation period interview after three months and the yearly assessment and planning (BFG) meeting. Besides, it is quite helpful to follow the plan for the SNSF end report for self-reflection and evaluation.

### **Dimension 3: Formal framework**

In the context of migration, a regular income and movements outside the country (if longer than allowed by the status requirements) are reported to DAF. While in the context of mobility in education, being a

post-doctoral researcher at the University of Teacher Education Lucerne, I undergo the same formal procedures as other employees.

**Sections: insurance and visa:** The legal ground for my ‘forced mobility’ was activation of the protection status S in Switzerland, which also allowed me to receive a work permit. Insurance policies were regulated by the state in the context of migration.

#### **Dimension 4: Resources**

**Sections: financing, logistical requirements, and team:** The financial support in my case is secured by the SNSF grant. The budget was planned and coordinated in collaboration of the SAR network and the SNSF. The physical environment as it is defined within this framework is favourable for research and teaching activities. Also, The University of Teacher Education Lucerne provides full integration into the Department of Research and Development, a working space, administrative and financial resources necessary for successful implementation of research activities, access to infrastructure and equipment, and guarantees scientific independence.

#### **Dimension 5 : Participants**

**Section: dissemination of information :** Dissemination of the research results occurs through submission of publications, participation in the conferences, presentation at the colloquium at the host university and exchanges with colleagues.

**Sections: selection, preparation, accompaniment and support:** The selection procedure for participants of the program was conducted by the SAR network and the SNSF. In terms of educational perspective, informational support at the university was provided by the head of The Department of Research and Development, the university HR department, the SAR representative, university colleagues as well as DAF in terms of migration perspective. As to the preparation, I believe, none can be fully prepared for migration, especially, in the context of military actions. However, in terms of preparation for research activities, I had a plan and preliminary material and could proceed with my research work immediately when afforded an opportunity.

**Section: the learning process:** To explain the meaning of this section in my case, I choose to cite the authors of the framework, Knoch,



Dupouey, & Lafraya (2019, p. 146) I use to assess my mobility: “Quality is not about whether participants think it was a pleasant experience when they return home – quality is when they have achieved the learning objectives that formed the rationale for the project”. This is the difference between “holidays abroad” and “learning mobility”. I can surely state that ‘forced mobility’ allowed me to make progress in my research work, enrich my cultural experiences, and recapitulate many approaches to teaching as well as to learn about the implementation of the concepts of multilingualism and multiculturalism in practice.

*Sections: debriefing and outcomes* are reflected in the general conclusions to this paper.

## 9.6 Conclusions

‘Forced’ mobility when viewed in the context of migration is a difficult path and involves a lot of traumatic experiences of the past and worries about the future. However, if viewed in the context of education, it brings a lot of benefits: professional training in a new educational and cultural environment, access to scientific literature, the opportunity to learn foreign languages and have cultural exchanges. In a word – ‘forced mobility’ allows to provide continuity in and enrichment of one’s professional development. It is definitely beneficial for displaced scholars in terms of safety, new research and development opportunities as well as networking.

If to compare the two perspectives at the same time – a quick activation of the protection status S for Ukrainian citizens allowed many distressed migrants not to lose their professional skills and social identities.

Besides, in the context of diversity and multilingualism promotion policies, I hope, a new group of forced migrants will make its positive contribution to the Swiss society and culture.

All in all, it is still early to estimate the outcomes and results of the ‘forced mobility’ model for both Swiss and Ukrainian educational systems but it would definitely be interesting to explore them in a longitudinal study. In terms of migration, it could also represent an interesting case for research in the field of gender studies as Glatthard (2022) quoting the State Secretariat for Migration mentions that between 60 % to 70 % of the Ukrainian migrants are women and children. If to take an educational perspective, it would also be interesting to trace the mutual

influence and possible exchange of 'good practices' in learning and teaching between the educational and research systems in Switzerland and Ukraine. But the only thing I am quite sure about is that 'forced mobility' will eventually turn out to be beneficial for both stakeholders.

## Bibliographie / Literaturverzeichnis

### PARTIE 3

- Bhabha, Jacqueline (2018). *Can We Solve the Migration Crisis?* Cambridge: Polity Press.
- Brown, Phil; Reay, Diane & Vincent, Carol (2013). Education and social mobility, *British Journal of Sociology of Education*, 34 (5/6), p. 637–643.
- Chattopadhyay, Sutapa (2022). *Politics of Development and Forced Mobility: Gender, Indigeneity, Ecology*. Cham: Palgrave Macmillan.
- European Commission (n. d. a). *Eligible countries*. [Online]. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a/eligible-countries> (15/10/2022).
- European Commission (n. d. b). *Higher education (staff training)*. [Online]. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/opportunities/opportunities-for-individuals/staff-training/higher-education-staff-training> (10/10/2022).
- European Commission (n. d. c). *Important features of the Erasmus+ Programme*. [Online]. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a/important-characteristics-of-the-erasmus-programme> (25/11/2022).
- European Commission (n. d. d). *Studying abroad*. [Online]. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/opportunities/opportunities-for-individuals/students/studying-abroad>. (10/10/2022).
- European Commission (n. d. e). *Training opportunities for staff*. [Online]. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/opportunities/opportunities-for-individuals/training-opportunities-for-staff> (15/11/2022).
- European Commission (n. d. f). *What are the objectives of the Erasmus+ Programme?* [Online]. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme/objectives-features> (10/10/2022).
- Glatthard, Jonas (2022, May 6). *How welcoming is Switzerland for refugees?* [Online]. URL: <https://www.swissinfo.ch/eng/business/how-welcoming-is-switzerland-for-refugees--/47562896> (15/05/2023).
- Kim, Terri (2017). Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism, *High Education*, 73, p. 981–997. [Online]. URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0118-0> (14/05/2023).

- Knoch, Snežana Bačlija; Dupouey, Valentin & Lafraya, Susana (2019). *Handbook on quality in learning mobility*. Council of Europe and European Commission. [Online]. URL: <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261953/Handbook+LM/3a5c103c-0367-4eba-1aca-ee544826f557> (20/10/2022).
- Martin, Susan F. (2011). International Cooperation on Migration and the UN System. In Rey Koslowski (Ed.), *Global Mobility Regimes* (p. 29–49). New York: Palgrave Macmillan.
- Marzano, Gilberto (2021). Social innovation for refugees and migrants. In Sylwia Przytuła & Łukasz Sułkowski (Eds.), *Integration of migrants into the labour market in Europe: National, organizational and individual perspectives* (p. 187–198). London: Emerald Publishing.
- Movetia (n. d. a). *Mobility for Higher Education: Swiss-European Mobility Programme (SEMP)*. [Online]. URL: <https://www.movetia.ch/en/programmes/international/swiss-programme-for-erasmus/higher-education/mobility> (25/11/2022).
- Movetia (n. d. b). *International Programme*. [Online]. URL: <https://www.movetia.ch/en/programmes/international/international-programme> (27/11/2022).
- Movetia (n. d. c). *Language Assistants Programme*. [Online]. URL: <https://www.movetia.ch/en/programmes/international/language-assistants-programme> (25/11/2022).
- Movetia (n. d. d). *National teacher exchange*. [Online]. URL: <https://www.movetia.ch/en/programmes/national/national-teacher-exchange> (25/11/2022).
- Movetia (n. d. e). *Programmes*. [Online]. URL: <https://www.movetia.ch/en/programmes> (10/10/2022).
- Movetia (n. d. f). *Staff mobility for teaching assignments (STA)*. [Online]. URL: [https://www.movetia.ch/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/Bereich\\_3/SEMP/Factsheets/Movetia\\_HE\\_SEMP\\_EN\\_Factsheet\\_STA.pdf](https://www.movetia.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente/Bereich_3/SEMP/Factsheets/Movetia_HE_SEMP_EN_Factsheet_STA.pdf) (29/07/2022).
- Ng, Thomas W. H.; Sorensen, Kelly L.; Eby, Lilian T. & Feldman, Daniel C. (2007). Determinants of job mobility: A theoretical integration and extension, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, p. 363–386. [Online]. URL: <https://doi.org/10.1348/096317906X130582> (29/06/2022).
- Nicholson, Nigel & West, Michael (1988). *Managerial job change: Men and women in transition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scholars at Risk (SAR) (2022, March 2). *Solidarity with the people of Ukraine and Ukrainian higher education* [Online]. URL: <https://www.scholarsatrisk.org/wp-content/uploads/2022/03/SAR-Statement-of-Solidarity-with-the-people-of-Ukraine-and-Ukrainian-higher-education-1.pdf> (29/06/22).

Swiss National Science Foundation (2022, April 14). *Around a hundred scientists from Ukraine hosted at Swiss universities*. [Online]. URL: <https://www.snf.ch/en/ohSXD0N4ALownaiH/news/around-a-hundred-scientists-from-ukraine-hosted-at-swiss-universities> (01/07/2022).

Swiss National Science Foundation (SNSF) (2020, October 29). *Protection from persecution: SNSF supports Scholars at Risk*. [Online]. URL: <https://www.snf.ch/en/JCcfnAcUehMitWUw/news/news-201029-protect-ion-from-persecution-snsf-supports-scholars-at-risk> (29/06/2022).

Swiss National Science Foundation (SNSF) (2022, March 1). *SNSF supports Ukrainian Researchers*. [Online]. URL: <https://www.snf.ch/en/K3nRntj2wgmazjo/news/snsf-supports-ukrainian-researchers> (29/06/2022).

Swiss National Science Foundation (SNSF) (o.J). *War in Ukraine: Measures for researchers*. [Online]. URL: <https://www.snf.ch/en/fniDfLk26l0144l/page/measures-for-researchers-from-ukraine> (14/10/2023).

The Federal Council. The portal of the Swiss government (2022). *No lifting of protection status S*. [Online]. URL: <https://www.admin.ch/gov/en/start/documentation/media-releases.msg-id-91310.html> (15/11/2022).

UN General Assembly (1951, 28 July). Convention Relating to the Status of Refugees, *United Nations, Treaty Series, 189*, p. 137. [Online]. URL: <https://www.refworld.org/docid/3be01b964.html> (14/05/2023).

Положення про навчання студентів та стажування (наукове стажування) аспірантів, ад'юнктів і докторантів, наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном (2011). [Online]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/411-2011-%D0%BF#n10> (10/10/2022).

Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (2019). [Online]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (10/10/2022).

**Acknowledgements.** This publication was made possible due to the support of the Swiss National Science Foundation and the Scholars at Risk Network.



# **CONTREPOINT**





## Un ouvrage à visée performative

MURIEL MOLINIÉ

Face aux migrations plurielles des publics, face aussi à la diversité des contextes dans lesquels s'effectuent ces mobilités pour chaque individu et, par conséquent, face à la diversité des histoires individuelles et collectives que ces mobilités véhiculent, quels cadres théoriques ? Quelles ressources pratiques sont créées, discutées, partagées par les acteurs de la didactique des langues ? Comment relier, penser et mettre en œuvre (...) les compétences de médiation et d'accompagnement, les actions de suivi, la conception d'outils et plus encore ? Comment effectuer des mises en liens entre arts et langages pour mettre en œuvre une altérité en actes en accompagnant des sujets dans leurs pluri-mobilités ?

Telles étaient les questions que nous adressions aux lecteurs dans l'introduction à l'ouvrage collectif *Mobilités contemporaines et médiations didactiques* (Molinié & Moore, 2020 : 14).

Comme en écho à celles-ci, l'ouvrage collectif pour lequel j'écris aujourd'hui ce *Contrepoint* en pose une autre: *La mobilité dans la formation des enseignant.e.s en Suisse: quelles conceptions scientifiques pour quels défis didactiques? Mobilität in der schweizerischen Lehrer: innenbildung: Wissenschaftliches Verständnis und didaktische Herausforderungen?*

Traitée en relation avec le contexte suisse, la question posée ici interpelle différentes disciplines des sciences humaines et sociales, domaines dans lesquels les mobilités sont globalement vues comme possibilité pour l'acteur.e social.e de gérer des modes de déplacement *physique et cognitif* en vue d'organiser les conditions de son *changement social* et de son *empowerment*, sur le double plan le plan social et spatial.

Mais à quel prix! Régulièrement dénoncées comme étant profondément et structurellement inégalitaires, ces mobilités s'organisent dans un système mondial dont la gestion économique est déterritorialisée et dans lequel la gravité de crises (notamment économiques, écologiques et sanitaires) entraîne des conséquences humaines qui confrontent les organisations humanitaires et, plus largement les acteur.e.s de terrain (travailleurs sociaux, enseignant.e.s de langues...) à un sentiment d'incompréhension, voire, d'impuissance.

De plus, ces inégalités sont instrumentalisées via des discours ultra-libéraux qui font peser sur le seul individu la responsabilité de sa résilience, au cours de ses mobilités intra- ou internationales. Les éducateurs déploient toutes les ressources possibles pour surmonter les obstacles à l'inclusion des personnes en mobilité ou en migration, dans des temps excessivement courts et des dispositifs trop souvent précaires.

Or, ces écarts entre discours politiques ambigus (qui, promeuvent à la fois les aspects humanistes et les vertus adaptatives de la dite mobilité comme occasion de s'intégrer de façon fluide sur un marché du travail mondialisé) et réalités des inégalités face aux mobilités (et à leurs prises en charge éducative et formative) sont de mieux en mieux analysés par celles et ceux qui forment les praticiens: ceux qui, demain, travailleront à leur tour au contact de publics en mobilité et/ou en migration.

Ce faisant, – et ce livre en témoigne –, loin de déboucher sur une stérilisation de l'action, cette analyse critique peut au contraire, décupler les initiatives et les innovations.

C'est bien là l'un des points clés de cet ouvrage collectif dont le point de départ relève très certainement d'une colère ressentie vis-à-vis de discours institutionnels qui masquent une absence de décision politique. Comme le déplorent Robin et Ganguillet:

« Il est aujourd'hui clair que la mobilité va conserver dans notre institut son statut marginal « à la périphérie de la formation » (Robin & Tomasini, 2022, p. 292). En parallèle aux semestres d'échange académique sur le mode *Erasmus* et à une troisième variante qui reste à ce jour à définir, l'expérience dorénavant nommée « Changement de perspective » sera réduite à deux semaines et ne sera pas reconnue comme de la véritable pratique professionnelle qui est, elle, obligatoire et à laquelle des crédits de formation sont attribués. Il s'agit pour nous d'une apparente incohérence entre, d'une part, des discours institutionnels stratégiques prônant l'internationalisation, la diversité, le bi/plurilinguisme, la qualité de la

formation, les approches transversales, la professionnalisation et, d'autre part, le peu de reconnaissance accordée à ces expériences de formation ayant jusqu'à présent, justement, réussi à articuler ces objectifs ».

Loin de baisser les bras face à ces paradoxes (entre discours et actes, entre réalités et moyens alloués, etc.) les professionnels réunis dans cet ouvrage pensent ensemble (tant sur les plans axiologique, que méthodologique et éthique) et proposent une didactique de la mobilité qui prend en compte les capacités des enseignant.e.s en formation à développer l'ensemble de leurs ressources pour se professionnaliser: en donnant sens à leur propre vécu interculturel en mobilité (plutôt qu'en développant une « rhétorique du vide » typique chez des étudiant.e.s qui peinent à articuler leurs espérances et projets initiaux avec leur expérience concrète des séjours), en s'appropriant les opportunités (sociales, professionnelles, interculturelles, créatives) qu'offrent les déplacements entre communautés d'origine/de transition/d'accueil, en développant leurs capacités bi/plurilingues de mises en relation avec des altérités – et des ailleurs- multiples.

L'ouvrage contribue donc de façon décisive à creuser le sillon ouvert il y a déjà une dizaine d'années, par Daniel Coste et Marisa Cavalli (2014) qui plaçaient au cœur de la didactique des langues

Cet ouvrage a donc, à mes yeux, une visée performative.

Parce qu'il donne une place centrale à des ingénieries alternatives, amplement contextualisées, reposant sur la création de fortes synergies entre professionnels engagés (dans la recherche, l'éducation et la formation), qui pensent la portée sociale de leurs actions, dans les régions concernées et dans des dynamiques collaboratives.

Parce qu'il (re)mobilise les didacticiens sur l'urgence de se donner des cadres (scientifiques, d'échanges de pratiques etc..) leur permettant de penser les enjeux humains de la formation des enseignant.e.s de langues en (multi)mobilités, dans un paradigme humaniste, plurilingue et diversitaire, articulant les échelles locales et globales.

## Bibliographie / Literaturverzeichnis

- Alix, Christian & Bertrand, Gilles (Eds.) (1994). *Pour une pédagogie des échanges*. Numéro spécial *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*. Paris, Hachette Edicef.
- Auger, Nathalie (2019). « Les mobilités: quels enjeux pour la didactique des langues et des cultures? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-2 | 2019, URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/6542> (29/10/23).
- Coste, Daniel & Cavalli, Marisa (2014). « Extension du domaine de la médiation ». In Giuliana Garzone & James Archibald (Eds.), *Definire la mediazione linguistica e culturale. Un approccio multidisciplinare/ Defining linguistic and Cultural Mediation. A Multidisciplinary Approach*. *Lingue Culture Mediazioni – Languages Cultures Mediation*. Vol. 1 No 1–2. Dipartimento di Scienze della Mediazione Linguistica e di Studi Interculturali. Università degli Studi di Milano. p. 101–117.
- Molinié, Muriel & Moore, Danièle (2020). *Mobilités contemporaines et médiations didactiques*. *Le français dans le monde Recherches et Applications* n° 68.

## **Champs didactiques plurilingues: données pour des politiques stratégiques**

La collection «Champs didactiques plurilingues» vise à promouvoir les travaux et recherches autour de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères autour du triple ancrage sujets – objets – contextes et de leurs dynamiques propres et interagissantes. La collection se déploie sur trois volets: un volet “La recherche en mouvement” destiné aux chercheurs, aux étudiants-chercheurs et aux praticiens-chercheurs; un volet “Savoirs pour savoir faire” destiné plus particulièrement aux étudiants, aux praticiens et aux décideurs; un volet “Échanges de la recherche” pour des articles écrits à partir de communications de colloques et congrès.

«Champs didactiques plurilingues» publie des livres en anglais, français, espagnol ou portugais et un partenariat avec la revue *Matices en Lenguas Extranjeras* de l'Universidad Nacional de Colombia (<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/index>) permet aux auteurs de publier un podcast de présentation de leur ouvrage ([https://www.youtube.com/watch?v=f8ac5nccwM&list=PLktj7abiVwJohkkWimsHEajIG\\_J6PQjEQ](https://www.youtube.com/watch?v=f8ac5nccwM&list=PLktj7abiVwJohkkWimsHEajIG_J6PQjEQ)).

*Directeur de collection: Patrick Chardenet*

## Ouvrage parus

### **Savoirs pour savoir faire**

Vol. 1 – Laurent Puren et Bruno Maurer (dir.), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*. 2018.

Vol. 3 – Kaouthar Ben Abdallah et Mohamed Embarki, *Éducation et formation en contexte plurilingue maghrébin. Problématiques entre didactique et politique linguistique éducative*. 2020.

Vol. 4 – Maria Helena Araújo e Sá & Carla Maria Ataíde Maciel (eds.), *Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação. Contextos pós-coloniais de língua portuguesa*. 2021.

Vol. 9 – Haydée Silva (dir.), *Regards sur le jeu en didactique des langues et des cultures. Penser, concevoir, évaluer, former*. 2022.

Vol. 10 – Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (dir.), *État de la recherche en FOS et en FOU*. 2022.

Vol. 16 – Jonathan-Olivier Merlo, *Par monts et par mots. Pour un itinéraire sociolinguistique de la francophonie*. 2023.

### **La recherche en mouvement**

Vol. 2 – Jue Wang Szilas, *Apprendre des langues distantes en eTandem. Une étude de cas dans un dispositif universitaire sino-francophone*. 2020.

Vol. 5 – Pierre Demers, *Elements of Second and Foreign Languages Teaching to Indigenous Learners of Canada. Theories, Strategies and Practices*. 2021.

Vol. 6 – Francisco Lorenzo, Virginia de Alba Quiñones, Olga Cruz-Moya (eds.), *El español académico en L2 y LE. Perspectivas desde la educación bilingüe*. 2022.

- Vol. 7 – Zehra Gabillon, *Apprentissage de langues additionnelles dans un cadre scolaire plurilingue. Langues autochtones, étrangères, régionales et patrimoniales.* 2022.
- Vol. 8 – Marie-Anne Châteaureynaud, *Sociodidactique du plurilinguisme et de l'altérité inclusive. Des langues régionales aux langues des migrants.* 2022.
- Vol. 11 – Rita Carol, *Enseigner une matière scolaire dans une langue étrangère. Des théories aux pratiques.* 2022.
- Vol. 12 – Zehra Gabillon, *Learning additional languages in plurilingual school settings. Autochthonous, foreign, regional and heritage languages.* 2022.
- Vol. 13 – Marie-Anne Chateureynaud and Peter John (eds.), *LSP Teacher Training Summer School. The TRAILS project.* 2023.
- Vol. 14 – Maria Helena Araújo e Sá, Paulo Feytor Pinto, & Susana Pinto (eds.), *Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior na CPLP: questões de língua e cultura.* 2023.
- Vol. 17 – Maria Francesca Bonadonna, *Didactique du lexique et corpus numériques pour le Français L2. Des applications pour le commerce et le marketing digital.* 2023.
- Vol. 19 – Cécile Bruley & Lucile Cadet (dir.), *Enseigner le Français en contexte migratoire: ingénieries, littératie, inclusion.* 2024.
- Vol. 20 – Iva Dedková, *D'une langue à l'autre. Étude comparative sur les transferts linguistiques en situation d'acquisition du français et de l'espagnol.* 2024.
- Vol. 21 – Jésabel Robin, Simone Ganguillet (dir./Hrsg.), *La mobilité dans la formation des enseignant.e.s en Suisse: quelles conceptions scientifiques pour quels défis didactiques? / Mobilität in der schweizerischen Lehrer: innenbildung: Wissenschaftliches Verständnis und didaktische Herausforderungen?.* 2024.

## ***Échanges de la recherche***

Vol. 15 – Fryni Kakoyianni-Doa et Sofia Stratilaki-Klein (dir), *Discours et représentations grammaticales du Français Langue Étrangère*. 2023.

Vol. 18 – Kaouthar Ben Abdallah et Dana Di Pardo Léon-Henri (dir.), *De l'appropriation langagière en contextes plurilingues et pluriculturels. Quelles approches, quels outils et quels enjeux pour la didactique du FLE/FLS?*. 2024.

**[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)**