



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

## Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle-ci ?

**Julia Putsche**

Université de Strasbourg, France  
putsche@unistra.fr

Reçu le 09-04-2015 / Évalué le 17-09-2015 / Accepté le 28-09-2015

### Résumé

Les régions frontalières européennes sont des zones géographiques importantes pour la construction d'une identité européenne. La France, l'Allemagne et les régions respectives coopèrent au niveau politique et socio-économique. L'enseignement - apprentissage de la langue du voisin dans ces régions est renforcé : Il existe beaucoup de dispositifs d'immersion ou d'enseignement bilingue (précoce). Cet article s'interroge sur la définition d'une didactique des langues propice aux régions frontalières en s'appuyant sur des propositions de travaux scientifiques antérieurs et en proposant des résultats de recherche nouveaux pour concrétiser la démarche didactique et scientifique pour l'enseignement du FLE (Français langue étrangère) et du DAF (allemand langue étrangère) dans l'espace frontalier franco-allemand.

**Mots-clés :** *régions frontalières*, didactique des langues transfrontalière, représentations, teacher cognition, entretiens

### Wie gestaltet sich eine Didaktik grenzüberschreitender Sprachen und wie kann es gelingen, die Sprachlehrer dafür zu sensibilisieren?

### Zusammenfassung

Die europäischen Grenzregionen sind wichtige geografische Gebiete für die Herausbildung einer europäischen Identität. Deutschland und Frankreich und die dazugehörigen Grenzregionen kooperieren auf politischer und sozio-ökonomischer Ebene. Der fremdsprachliche Unterricht der Nachbarsprache wird besonders gefördert: es bestehen zahlreiche immersiv angelegte oder bilinguale (frühfremdsprachliche) Unterrichtsmodelle bestehen. Dieser Artikel beleuchtet die Frage der Definition einer grenzüberschreitenden Fremdsprachendidaktik, indem er sich auf bereits bestehende vorausgegangene wissenschaftliche Arbeiten für den DAF - und FLE - Unterricht in der deutsch - französischen Grenzregion stützt und neue Forschungsergebnisse zur Thematik vorstellt.

**Schlüsselwörter:** Grenzregionen, grenzüberschreitende Fremdsprachendidaktik, Einstellungen, teacher cognition, Interviews

## How should cross-border languages be taught, and how can language teachers be made more aware of the issues?

### Abstract

The European border regions are important areas for the construction of a European Identity. Germany and France and the respective border areas cooperate on a political and socio - economical level. In these areas, foreign language teaching and learning of the neighbour language is enforced: a lot of teaching settings promoting immersive or bilingual (early) language learning exist. This article discusses the definition of a crossbordering language didactics by studying existing scientific work and by presenting new research results on this topic, especially for the French / German context.

**Keywords:** Border areas, crossbordering language didactics, attitudes, teacher cognition, interviews

### Introduction

Dans l'*EURODISTRICT Strasbourg - Ortenau*, la langue du voisin et le voisin en tant que tel sont présents, non seulement dans une logique de *top-down*, dans les coopérations politiques et économiques, mais aussi dans la vie quotidienne de tous les citoyens. Quand on habite dans une région frontalière européenne, l'Autre est là, bien présent, même si on ne se déplace jamais dans le pays voisin ; c'est alors le voisin qui vient chez nous pour faire ses courses, pour profiter de l'offre culturelle, pour passer du temps dans l'autre pays, chez le voisin - si proche et si différent. Dans cette contribution, nous montrerons pourquoi et de quelle façon les régions frontalières européennes (notamment les régions frontalières franco - allemandes) ont besoin d'une approche didactique qui se veut transfrontalière pour l'enseignement des langues. Pour élaborer des propositions didactiques concrètes, il EST également important de mener des recherches sur les représentations d'enseignants des langues dans ces régions pour pouvoir travailler dans une logique de recherche - action en partenariat avec les enseignants du terrain sur l'élaboration d'un « produit didactique ». Après deux parties théoriques expliquant les spécificités de l'enseignement des langues en région frontalière et l'importance des représentations d'enseignants pour leurs enseignements, nous présenterons la méthodologie de recherche d'un projet exploratoire que nous avons pu mener en 2013. Nous illustrerons ensuite nos propos à l'aide d'exemples concrets pour présenter à la fin un projet de recherche - action en cours.

### **L'enseignement des langues en région frontalière - un défi particulier ?**

Les régions frontalières (aussi bien en Europe qu'ailleurs dans le monde) représentent des zones de contact et de « conflit » (Geiger - Jaillet 2001 et 2004, Amilhat - Szary et Foury, 2004). Dans le cas de l'Union Européenne, les régions frontalières, notamment à l'intérieur de l'espace Schengen, permettent, de nos jours, une libre circulation entre les pays, un va-et-vient régulier entre son propre pays et le pays voisin. Le contact avec le voisin et sa culture est réel, non seulement pour les travailleurs frontaliers, mais aussi pour tout citoyen qui traverse la frontière pour faire des achats ou autres activités de la vie quotidienne.

Le « conflit » qui caractérise les régions frontalières ne se traduit plus par des guerres ou des blocages politiques entre deux pays comme c'était encore le cas au siècle précédent. Nous vivons actuellement dans une situation de paix entre les Etats membres de l'Union Européenne. Cette dernière permet des coopérations sur le plan politique, social et économique qui se sont fortement développées le long des frontières entre la France et l'Allemagne. Le « conflit » actuel se traduit autrement, il n'est pas toujours explicite et apparaît plutôt dans les représentations et les idées socialement partagées sur l'Autre. Il s'agit notamment de témoignages qu'on peut entendre dans des situations quotidiennes (au marché, au restaurant, lors de la période du marché de Noël à Strasbourg, par exemple) où l'Autre est ressenti comme un « intrus », avec des habitudes « bizarres » et qui « envahit » le quotidien. Nous avons pu récolter ce type de témoignages lors d'un projet de recherche portant sur les représentations et les attitudes de jeunes apprenants de FLE dans la ville frontalière allemande de Kehl am Rhein (Putsche, 2011a). Une grande partie des enfants a intériorisé des discours familiaux sur « les Français » et leurs « comportements ». Les enseignantes de ces enfants pouvaient également témoigner sur ce genre de propos bien présent dans la région en question. La région qui se trouve « directement » derrière la frontière ne représente pas toujours un véritable aspect d'attractivité pour les citoyens. Cet exotisme de la proximité est rarement attirant pour les apprenants (et parfois même les enseignants) de la langue du voisin. Raasch (2002) note justement que pour beaucoup de personnes, le « vrai pays voisin » ne commence que derrière la région frontalière voisine. Celle-ci ne ferait pas encore partie du pays en tant que tel et fonctionne pour beaucoup de personnes comme un couloir transitoire avant d'entrer « vraiment » dans l'autre pays. Gajo (2005 : 42) souligne l'importance de la question identitaire pour les habitants de régions frontalières. Les habitants des régions frontalières se représentent-ils celles-ci comme un espace commun avec une identité commune, propre à la région frontalière ? La frontière est-elle perçue comme une construction perméable ou imperméable dans les pratiques sociales ? Raasch (2002) est un des

premiers qui estime que pour ces régions spécifiques, l'enseignant de la langue voisine doit être non seulement un médiateur linguistique, mais aussi culturel et ceci dans une perspective régionale et non pas seulement nationale. Les régions frontalières sont des espaces qui génèrent des situations d'enseignement - apprentissage spécifiques d'un point de vue sociolinguistique et sociodidactique (Raasch, 2002 :14 ; Putsche, 2011a : 330 ; Putsche, 2011b : 201). Dans son étude de référence pour le Conseil de l'Europe, Raasch (2002 : 14) dresse une liste de dispositifs d'enseignement, de matériels didactiques et pédagogiques et d'outils didactiques qui pourraient favoriser la mise en place d'une didactique des langues transfrontalière. Les points de cette liste qui, selon nous, représentent des aspects décisifs pour l'élaboration d'une didactique des langues transfrontalière, sont le développement commun et transfrontalier du matériel d'apprentissage / d'enseignement, ainsi que la formation permanente et continue du personnel enseignant dans la perspective du transfrontalier.

Un premier modèle théorique qui propose différents descripteurs de compétences à atteindre dans un cours de langue en région frontalière est le modèle de la *compétence transfrontalière*<sup>1</sup> en cinq étapes (Raasch, 2008 : 13). Dans ce modèle, l'auteur propose une approche de compétence faisant appel aux aspects civilisationnels sur cinq niveaux qui se suivent : la première compétence à atteindre est la *compétence civilisationnelle*<sup>2</sup> qui représente le(s) savoir(s) sur l'Autre (le voisin dans une perspective régionale). En deuxième position vient la *compétence civilisationnelle contrastive*<sup>3</sup> qui permet une compréhension de l'Autre grâce à la capacité de comparaison avec des phénomènes de sa propre culture. La *compétence empathique*<sup>4</sup> représente la troisième étape du modèle. Elle décrit la capacité d'éprouver de l'empathie pour des spécificités de la culture voisine et son fonctionnement. La quatrième compétence consiste en la *compétence interculturelle*<sup>5</sup>, terme clair et bien défini pour la didactique des langues. L'ultime étape du modèle de compétence transfrontalière est la *compétence intraculturelle*<sup>6</sup> dans laquelle l'individu est capable de se voir en tant que citoyen ayant une culture spécifique à l'espace transfrontalier avec des éléments provenant de sa propre culture et d'autres venant de la culture voisine. Cette dernière étape rejoint d'une certaine façon la question que pose Gajo (2005) concernant la possible identité commune de la région frontalière. De notre point de vue, ce modèle de compétences est adaptable dans les différents dispositifs d'enseignement de la langue du voisin dans les régions frontalières. Il représente une échelle avec des perspectives d'évolution et en ultime étape, une sorte de situation idéale, une prise de conscience de l'importance identitaire (dans une perspective locale, voire européenne). L'enseignant de langues en région frontalière doit connaître les étapes du modèle et savoir ce qui

se cache derrière chaque étape. A nos yeux, le modèle ne doit pas exclusivement fonctionner comme une échelle de compétences de « niveaux » à atteindre. Elle n'est pas comparable à l'échelle de niveaux de descripteurs de la compétence langagière du CECR. Il est imaginable de l'utiliser de façon « horizontale », c'est - à - dire de proposer différentes activités langagières en cours qui visent à chaque fois un autre niveau de compétence de l'échelle de Raasch. En bref, cela signifie que l'on puisse déjà travailler la compétence empathique avec un niveau débutant grâce au choix d'une activité en cours qui favoriserait cette compétence. Nous pensons à titre d'exemple à un travail portant sur des biographies de pairs (adolescents de la région frontalière qui vivent de l'autre côté de la frontière) en cours de langue. A l'inverse de l'approche classique (travaillant avec des personnages faisant partie du manuel de langue avec leur biographie « inventée »), il serait imaginable de travailler dans un dispositif « miroir » avec une classe de l'autre pays, mais en dépassant l'échange de lettres ou mails « traditionnels » tels qu'on les emploie dans les échanges scolaires. L'approche favorise une identification et si possible une compréhension (et dans l'idéal le développement d'une attitude empathique face au quotidien de l'apprenant « d'en face »).

### **Concrètement, qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière ?**

Pour commencer, il est important de souligner explicitement que la perspective actionnelle (PA) représente une méthodologie d'enseignement des langues qui se prête très bien à un enseignement dans une logique qui se veut au-delà des frontières. Il ne s'agit pas de réinventer la « roue » didactique, mais de réfléchir à la didactisation, au choix des contenus de cours et au positionnement professionnel en tant qu'enseignant. La perspective actionnelle, telle qu'elle est définie par le CECR met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et le considère comme un acteur social et non « seulement » comme un apprenant dans une situation décontextualisée. Ce dernier aspect est important pour les régions frontalières dans lesquelles la langue et la culture voisine ne représentent pas non plus des phénomènes abstraits ou lointains mais très concrets et très présents dans le contexte quotidien des citoyens (et donc dans leur vie sociale). Une didactique des langues qui se veut transfrontalière n'exclut pas non plus des focus culturels et civilisationnels sur l'autre pays qui vont au - delà de la région frontalière voisine. Evidemment, la ville de Paris pour le cours de FLE ou l'histoire de Berlin pour le cours de DAF restent des sujets d'actualité et de grande importance pour l'enseignement des langues respectives ! Il s'agit par contre de partir systématiquement du quotidien social et culturel des apprenants pour introduire des sujets qui concernent la langue cible. L'Autre est assurément présent dans la vie des

apprenants, a une connotation positive ou négative ou suscite même une certaine indifférence, mais il est présent. En passant systématiquement par la réalité qui se trouve juste de l'autre côté de la frontière et en essayant de travailler avec les apprenants sur les questions de l'identité du citoyen dans une région frontalière, il est possible de faire un premier pas vers une compétence européenne et en même temps de faire un pas important vers une identité européenne. Pour donner un exemple concret, nous revenons au terme de dispositif « miroir » que nous avons employé dans le chapitre précédent. Souvent, les enseignants témoignent que leurs apprenants font preuve d'une grande indifférence face à la région voisine juste derrière la frontière. Celle-ci n'étant pas « attrayante » à leurs yeux, ils ne voient pas pourquoi s'y intéresser. Nous sommes convaincue, qu'en partant des centres d'intérêt des apprenants, il peut y avoir l'éveil d'une curiosité pour la région voisine. Nous citons l'exemple d'un groupe d'apprenants d'adolescents masculins qui ne voient pas d'intérêt dans le cours de FLE qu'on leur propose, mais qui sont tous très impliqués dans la vie de leur club de handball. Avec l'enseignante, nous avons élaboré une tâche pour le cours de FLE qui tournait autour de clubs de handball dans la région voisine. Les apprenants devaient trouver les informations sur les associations sportives, comprendre le fonctionnement des équipes, trouver les équivalents pour les différentes divisions etc. Il est trop simple et faux de partir du principe que la région voisine n'intéresse pas les apprenants (surtout en cas de déséquilibre : les métropoles de Strasbourg ou Sarrebruck d'un côté et les petites villes ou villages de l'autre). En partant de la réalité de la vie des apprenants, il y a forcément un moyen de les intéresser à ce qui se passe derrière la frontière.

### **Les représentations des enseignants de langues, quelle utilité et quel lien ?**

Le travail sur l'acquisition des compétences du modèle de Raasch (2008) nécessite, comme nous l'avons déjà évoqué, une conscience de cette nécessité chez l'enseignant de langues. Or, l'enseignant a lui-même un vécu, une identité de citoyen dans la région frontalière. Il a ses propres représentations de celle-ci et ses attitudes et pratiques face à la réalité géographique et sociale. C'est l'enseignant qui prend les décisions didactiques, méthodologiques et thématiques concernant son cours de langue. Il est de ce fait indispensable de s'intéresser à ses convictions et son positionnement face à la région frontalière et une possible didactique transfrontalière. L'enseignant de langues est éventuellement la seule personne qui dirige le regard de ses apprenants au-delà la frontière, qui arrive à les intéresser pour ce qui se passe de l'autre côté de celle-ci. Il est important de s'interroger sur le cheminement de la prise de conscience nécessaire chez l'enseignant, afin que celui-ci puisse axer son enseignement sur une perspective régionale, propre à la

région frontalière. Pour cela, les travaux qui portent sur les pratiques réflexives chez les enseignants en général et chez les enseignants de langues en particulier sont pour nous d'un grand intérêt scientifique et pratique.

Dans une perspective générale, nous pouvons citer les travaux de Schön (1983) qui font partie des premières positions scientifiques soulignant l'importance du travail réflexif chez l'enseignant. Dans une perspective plus actuelle, Zwodziak-Myers (2012) souligne également l'aspect bénéfique des pratiques réflexives pour les enseignants. Rivière et Cadet (2011 : 43) attribuent aux pratiques réflexives des enseignants le bénéfice de pouvoir « provoquer certaines prises de conscience ». De façon étendue, les travaux de Borg (entre autres 2006 et 2009) représentent les recherches les plus importantes sur cette capacité réflexive des enseignants de langues de nos jours. Borg utilise le terme *Teacher Cognition* pour décrire comment la réflexion et la cognition enseignante se construisent et sont influencées.

*Les recherches autour de la cognition enseignante s'intéressent à ce que les enseignants pensent, savent et croient. Leur première occupation est du coup étroitement liée à l'inobservable dimension de la vie mentale des enseignants. [...] Des travaux en psychologie cognitive ont montré clairement la relation complexe entre ce que des personnes font et ce qu'ils savent et en quoi ils croient ; dans le domaine de la recherche en didactique, les chercheurs prirent en compte de plus en plus l'aspect mental des enseignants pour leurs prises de décisions professionnelles. Autrement dit, les enseignants ne sont pas des « robots » qui appliqueraient sans réfléchir des décisions de curriculum prises par d'autres ; ils auraient plus justement une grande influence sur ce qui se passe en classe - ils prennent des décisions avant et pendant leurs enseignements et ces décisions deviennent ensuite de nouveaux enjeux pour les chercheurs. Les questions de recherche ne sont plus simplement « que font des enseignants ? » mais aussi « que pensent - ils ? », « quelles décisions prennent - ils ? » et « pourquoi ? » (Borg, 2009 :17) (C'est nous qui traduisons).*

Borg met ici l'accent sur l'aspect cognitif des décisions didactiques et méthodologiques de l'enseignant et non pas seulement sur l'agir professionnel en situation d'enseignement - apprentissage. Il souligne très justement l'importance et l'influence du travail réflexif en amont et en aval du cours de langue sur la construction et le déroulement de celui-ci. Dans un schéma explicatif (2006 : 41), il explique quels facteurs de la biographie professionnelle et privée de l'enseignant contribuent à la façon dont la « cognition enseignante » évolue. Le schéma explique de façon claire les objets de recherche du domaine *Teacher Cognition (about teaching, teachers, learning, students, subject matter, curricula, materials, instructional activities, self)* et les différentes façons d'expression et de visibilité

de la cognition enseignante (*beliefs, knowledge, theories, attitudes, images, assumptions, metaphors, conceptions, perspectives*). Le schéma montre également les quatre domaines de la vie professionnelle et privée qui influent sur la cognition enseignante, c'est - à - dire, la propre expérience d'apprenant pendant la scolarisation (*schooling*), la formation professionnelle en tant qu'enseignant (*professional coursework*), l'expérience dans la classe de langues (*classroom practice*) et les facteurs contextuels (*contextual factors*). Nous nous intéressons principalement aux facteurs contextuels dans lesquelles nous intégrons le contexte géographique et social mais aussi des éléments comme les politiques linguistiques de l'établissement scolaire et de la région en question.

### **Méthodologie**

En 2013, nous avons mené un projet de recherche exploratoire qui interrogeait la cognition enseignante de futurs enseignants (fonctionnaires, en stage, dans un établissement d'enseignement secondaire) en Alsace (Bas - Rhin et Haut - Rhin, *Académie de Strasbourg*), au Pays de Bade (sud du Bade - Wurtemberg, *Studienseminar Freiburg*) et au Palatinat (sud du Rhénanie - Palatinat, *Studienseminar Landau*). Nous avons décidé de travailler avec un groupe d'enseignants des trois contextes (Putsche, 2013) qui se trouvent encore en formation pour avoir à disposition un groupe d'informateurs relativement homogène concernant l'expérience sur le terrain. Il nous semblait également très intéressant de travailler avec ces personnes faisant partie de la « Génération Erasmus » ayant passé pour la majorité d'entre eux une partie de leurs études dans le pays voisin en tant qu'étudiant Erasmus ou en tant qu'assistant de langue étrangère. Dans le cadre du projet de recherche exploratoire dont nous présenterons les résultats dans cet article, nous avons travaillé avec l'outil qualitatif des entretiens semi-guidés. Les entretiens ont eu lieu dans la langue maternelle des informateurs (francophones ou germanophones). Les entretiens ont été enregistrés avec un enregistreur audio pour être retranscrits par la suite. L'utilisation d'entretiens qualitatifs a comme objectif scientifique l'analyse et la compréhension précise du discours de l'informateur. Aden, Briane et Cane (2006 : 13) rappellent l'utilité de l'entretien comme outil de récolte de données pour le domaine des représentations dans les recherches en didactique des langues. L'avantage que représente l'entretien face à un questionnaire (fermé ou semi-ouvert) est le fait que le chercheur puisse intervenir à tout moment, puisse poser des questions supplémentaires et puisse réagir de façon spontanée mais réfléchie à ce que dit l'informateur. Il s'agit, selon nous, du moyen le plus adapté pour récolter les représentations d'enseignants de la langue du voisin en contexte frontalier.



## Une situation hétérogène

Nous présenterons les résultats de l'étude exploratrice en illustrant nos propos à l'aide de trois extraits d'entretiens. Pour présenter les résultats de façon cohérente, nous mettrons d'abord l'accent sur le propre vécu et les représentations personnelles face à la région frontalière pour ensuite passer aux résultats montrant de façon plus explicite les représentations concernant la didactique des langues utilisée et l'éventuel positionnement face à une didactique des langues transfrontalière.

## Perception du vécu personnel face à la proximité frontalière

Contrairement à ce que nous nous attendions peut-être inconsciemment, nous n'avons pas pu constater d'éléments homogènes concernant la perception de la situation géographique et sociale. La perception de la proximité frontalière se traduit par une grande hétérogénéité dans les données. Les paramètres que nous avons pu déceler lors de l'analyse des entretiens et qui déterminent la perception et l'attitude face à la proximité frontalière sont les suivants : l'enseignant - stagiaire a-t-il choisi de vivre dans la région frontalière (est-ce un choix volontaire) ou a-t-il été muté dans cette région ? Est-ce qu'il s'agit de quelqu'un qui est originaire de la région et pour qui la « proximité de l'autre pays » est quelque chose de naturel et de toujours existant ou est-ce que la personne vit cette proximité frontalière comme quelque chose de nouveau ? Comment l'enseignant se sert-il de la proximité frontalière, va-t-il faire une partie de ses achats dans l'autre pays, est-ce qu'il y a va pour profiter de l'offre culturelle, gastronomique etc. ? Entretient-il un contact avec des citoyens vivant de l'autre côté de la frontière ? Se représente-t-il l'espace frontalier comme une espace perméable ou imperméable (Gajo, 2005 : 42) ? Se définit-il identitairement comme une personne vivant dans l'espace transfrontalier qui représente une certaine identité commune ou se sent-il appartenant « seulement » à la culture nationale de son pays / de sa région ?

*I: Und wie nehmen Sie die Grenznähe wahr?*

*L: Zu Frankreich?*

*I: Mhm*

*L: Gar nicht mal so deutlich, auf der anderen Seite empfinde ich es so, dass ich, wenn ich Pfälzisch höre von weiter weg, dass ich dann ganz oft denke, es wäre Französisch. Also das heißt irgendwie vom Klang her...*

*I: Ganz spannend*

*L: ....klingt es für mich irgendwie ähnlich. Und - was auch auffällig ist, ist, dass bei vielen Straßennamen oder auch bei Geschäften oder so häufig irgendwie*

*französische Worte, Wörter integriert werden.*

*I: Mhm. Ja, das hab' ich auch gesehen.*

*L: Oder auch dieses: Ich habe kalt*

*I: Ja*

*L: Anstatt mir ist kalt. Also man merkt es schon an, an, auch am Dialekt teilweise, aller - hopp (lacht)*

*I: Ja genau, das stimmt, ja.*

*L: Ja; und ansonsten, ja, die einzige Erfahrung, die ich jetzt mit der Grenznahe quasi gemacht habe, ist, dass wir als Referendare, wir mal einen Ausflug nach Wissembourg gemacht haben und ja, man ist halt schon direkt trotzdem in Frankreich, also man merkt schon den Unterschied einfach. Obwohl jeder Deutsch mit einem spricht.*

Extrait n° 1; Studienseminar Landau, Referendatin erste Jahr, Gymnasium, ursprüngliches Limburg (Lahn)

L'extrait ci-dessus avec une enseignante - stagiaire en Rhénanie - Palatinat, vivant et travaillant dans un *Gymnasium* à Landau présente l'exemple d'une personne non-originaire de la région frontalière qui a été mutée pour ses deux années de stage dans la région. Originaire de Limburg, elle ne connaît pas cette proximité géographique avec la France et la découvre depuis le début de son stage. Pour elle, la proximité avec la France se traduit par différents éléments relevant en grande partie du *linguistic landscape*. Le fait de découvrir des noms de rues ou de commerces portant des noms français et l'association du dialecte palatin avec la langue française montre très clairement cette position. Pour l'enseignante - stagiaire, la présence de gallicismes dans la langue quotidienne comme la traduction littérale de « j'ai froid » en allemand (au lieu d'une construction avec « être ») et l'utilisation - transformation d'expressions françaises dans le dialecte palatin sont des exemples concrets pour la proximité géographique avec l'autre culture. A part ces phénomènes d'ordre linguistique, l'informaticienne décrit son vécu personnel face à la situation géographique et déclare avoir rarement eu un contact avec la culture voisine (« die einzige Erfahrung, die ich jetzt mit der Grenznahe quasi gemacht habe, ist, dass wir als Referendare, wir mal einen Ausflug nach Wissembourg gemacht haben und ja, man ist halt schon direkt in Frankreich, also man merkt schon den Unterschied einfach. Obwohl jeder Deutsch mit einem spricht»). L'extrait montre aussi le phénomène de partir du principe que le « vrai » pays ne commence pas directement derrière la frontière (« man ist halt schon direkt trotzdem in Frankreich ») et de découvrir qu'en fait il commence immédiatement après avoir passé frontière, ce qui provoque un certain effet de surprise (Raasch, 2002). L'utilisation de l'expression « trotzdem » est très intéressante ici,

elle souligne non pas un doute (le pays commence bien derrière la frontière), mais une surprise en découvrant la réalité, comme si on s'était imaginé à un espace culturel transitoire.

*Ben, moi, je trouve ça absolument génial. Je fais la partie de mes courses qui m'intéressent et qui m'arrangent en Allemagne, l'autre partie en France. Je vais régulièrement des week-ends, je vais juste visiter une ville allemande ou aller aux thermes, ou peu importe. Europa - Park, j'ai pas encore fait mais c'est dans mes plans. Non mais voilà, je profite en fait de l'Allemagne et de la France, des avantages de l'un et de l'autre des deux côtés. Mais par contre ce que je regrette, c'est que les Allemands soient si enfin les Allemands frontaliers soient si francophobes et à l'inverse, la même réaction, que les Alsaciens soient si germanophobes. Et il y a comme un tiraillement alors que les Alsaciens sont très allemands et ils ne supportent juste pas d'être comparés à leurs voisins mais ils ont beaucoup de points communs.*

Extrait n°2 : AC de Strasbourg, professeur - stagiaire dans un collège à Haguenau, originaire de Brest (Bretagne)

L'enseignante - stagiaire est bretonne vivant depuis quelques années en Alsace après avoir vécu 5 ans en Allemagne. Elle connaît très bien les deux cultures et les deux langues et dit d'avoir choisi l'Alsace consciemment pour y passer la préparation au concours du CAPES pour ensuite y débiter sa carrière d'enseignante d'allemand (au moins pendant l'année de stage). Elle dit profiter pleinement de la situation frontalière, de choisir de quels avantages elle veut profiter des deux côtés de la frontière. Elle nomme les activités qu'elle mène en Allemagne. Elle se donne un rôle d'observatrice en expliquant que « les Allemands » frontaliers seraient francophobes et « les Alsaciens » germanophobes. L'enseignante - stagiaire parle d'un tiraillement qu'elle perçoit entre les habitants des deux côtés de la frontière. Les Alsaciens seraient, selon elle, très proches (culturellement parlant) de leurs voisins (« les Alsaciens sont très allemands ») mais ne supporteraient pas ce rapprochement culturel. Il est intéressant de noter que par cette prise de distance et ce rôle d'observatrice, l'informatrice ne s'attribue aucun rôle à elle-même dans le tableau qu'elle dresse des relations entre les habitants de la zone frontalière. Elle reste en dehors des tensions qu'elle remarque mais peut catégoriser, voire juger les caractéristiques des deux cultures. Nous notons qu'il y a d'un côté un positionnement positif par rapport à la situation géographique mais aucune implication identitaire par rapport à l'identité commune d'un espace géographique. On peut d'un côté constater un positionnement *transfrontalier* par rapport aux pratiques privées. En reprenant les termes de Gajo (2005 : 42), l'enseignante - stagiaire dit vivre une sorte de va-et-vient entre les deux pays (perméabilité de l'espace

frontalier). D'un autre côté, elle décrit la situation existante pour la population originaire de la zone géographique concernée comme étant un état imperméable. Si nous avons été dans une situation de formation et non pas seulement dans une perspective de recherche, nous aurions tenté cette provocation de prise de conscience (Rivière et Cadet, 2011).

### **Auto-perception et rôle de l'enseignant de langues en région frontalière**

Tous les enseignants interrogés sont du même avis : l'enseignement de la langue du voisin en région frontalière a une grande importance et la valorisation de cet enseignement est essentielle devant les apprenants, leurs parents et les institutions éducatives. Les enseignants constatent également en grande partie que parfois, les apprenants ne montrent pas de conscience pour ce fait géographique que représente la proximité de l'autre pays. Les apprenants seraient en partie indifférents à la proximité du pays dont ils apprennent la langue et ne s'intéresseraient pas véritablement à celui-ci.

Les positions sont plus hétérogènes concernant la question du rôle qu'aurait à jouer l'enseignant de langues dans de tels contextes géographiques : certains enseignants sont de l'avis que l'enseignant de langue ne doit pas avoir un autre rôle ou un autre positionnement face à la langue ou la culture cible que s'il enseignait « à l'intérieur du pays ». D'autres enseignants pensent que la région frontalière génère un contexte d'enseignement - apprentissage des langues spécifiques qui nécessite un positionnement particulier de l'enseignant de langues (ce qui va dans la direction de notre postulat). Le même scénario se présente à nous quand nous interrogeons les enseignants sur la nécessité d'inclure des contenus régionaux en cours de langues qui sont spécifiques à la région frontalière et qui diffèrent éventuellement des contenus du manuel « classique » avec lequel ces enseignants travaillent habituellement. Ici, certains enseignants sont pour l'intégration d'éléments géographiques, d'autres le refusent catégoriquement.

*Ja, das ist was, wo ich mich gewundert habe, ich hatte eigentlich erwartet, dass man eben viel mehr - aus dieser Grenznahe machen kann. Ich meine, wir nutzen es natürlich mal um Theater zu besuchen, um - gerade in Weissenburg werden ja immer wieder auch, gibt es ja Kino - Möglichkeiten und ähnliche Sachen, auch speziell für Schüler, auch nicht nur eben für französische Schüler, sondern auch für deutsche Schüler. Aber ansonsten muss ich sagen, bin ich eher ein Stück weit, ja, ernüchtert oder enttäuscht darüber, weil ich eigentlich gedacht hatte, dass eben dieser, dass man zum Beispiel hier viel weniger den Schülern erklären muss, warum sie eigentlich Französisch lernen sollen. Und bei manchen habe ich so das Gefühl,*

*dass das gerade gar nicht so verinnerlicht ist, also dass man eigentlich wirklich sagt, okay, es gibt diese - Grenznahe , Mensch ich kann das doch jeden Tag nutzen, wenn ich das will, und das kommt irgendwie nicht an. Ansonsten ist das halt wie ganz normaler Fremdsprachenunterricht. Also ich sehe eben keinen Unterschied. Und das ist für mich eher ernüchternd, sage ich mal. Abgesehen davon ,dass man vielleicht mehr Leute hat, die muttersprachlich aufwachsen.*

Extrait n°3 Studienseminar Landau, Referendarin zweites Ausbildungsjahr, Bad Bergzabern, originaire de Dortmund

### **Conclusion et prolongation du projet exploratoire, une véritable posture d'enseignant-chercheur**

Le travail scientifique sur la possibilité d'une didactique des langues transfrontalière nous semble important, pertinent et en totale harmonie avec les politiques linguistiques des régions concernées et, pour aller plus loin, de l'espace européen. Il est d'autant plus important d'approfondir et de développer les premiers résultats de recherche pour pouvoir proposer des approches didactiques plus « concrètes » qu'une liste décrivant certains dispositifs ou certains outils (Raasch 2002 : 14) pour les enseignants. Ce premier pas fut évidemment nécessaire pour que nous commençons à nous interroger sur la question de la didactique transfrontalière et pour avoir mené la première étude exploratoire qui nous a permis de récolter des représentations d'enseignants de langues dans le contexte en question. Partant de ces premiers constats, nous développons actuellement un projet d'enseignement de recherche dans lequel nous agissons en une double fonction - en tant que chercheur et en tant qu'enseignante : Dans le cadre de la formation universitaire des étudiants (professeurs -stagiaires) M2 inscrits au Master MEEF Allemand, nous proposons un cours qui a comme contenu une réflexion et une formation sur et dans le domaine de l'élaboration d'une didactique des langues transfrontalière. Concrètement, cela veut dire que nous agissons en tant que chercheur pour récolter les représentations de nos étudiants (sous forme de questionnaire en deux séries, au début et à la fin du semestre et sous forme d'entretien narratif avec certains étudiants, après le semestre). Nous agissons parallèlement en tant qu'enseignante dans le cadre du Master 2 MEEF en transmettant un savoir et savoir-faire pour l'élaboration d'une didactique des langues transfrontalière. Les étudiants, quant à eux, peuvent et doivent élaborer des séances de cours proposant des approches incluant une didactique transfrontalière qui seront présentées, évaluées et discutées lors du cours. Nous nous positionnons donc clairement avec cette double fonction et dans une logique de Recherche - Action qui se veut participative et d'une certaine façon au moins, collégiale (cette collégialité a certes ses limites, étant donné que les

étudiants n'ont pas choisi le contenu du cours et qu'ils sont évalués par moi-même en fin de semestre). Toutefois, nous sommes dans une perspective de *Bottom - Up* en travaillant directement avec les praticiens (enseignants en formation initiale) et en proposant une volonté de changement (Macaire, 2011). Pour le moment, nous ne pouvons donner d'informations sur l'évolution ou les différents résultats du projet, celui-ci étant en cours et encore à ses débuts.

## Bibliographie

- Aden, J., Briane, C., Cain, A. 2006. Introduction. In : *L'entretien. Ses apports à la didactique des langues*. Paris: le manuscrit.
- Amilhat - Szary, A.-L. & Fourny, M. - C. 2006. *Après les frontières, avec la frontière. Nouvelles dynamiques transfrontalières en Europe*. Le Tour d'Aigues : L'Édition de l'Aube.
- Borg, S. 2006. *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum
- Borg, S. 2009. *Introducing language teacher cognition*. Publication en ligne [1.03.2015] à consulter à l'adresse suivante: <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>
- Gajo, L. 2005. « Le discours sur le bilinguisme autour de la frontière linguistique en Suisse. Représentations de frontières et frontières de représentations ». *Synergies France*, n°4. p. 37- 45.
- Geiger - Jaillet, A. 2001. *Nationale, regionale und sprachliche Grenzen. Das Saar - Lor - Lux - Modell*. Sankt Augustin: Asgard Verlag.
- Geiger - Jaillet, A. 2004. Elèves transfrontaliers : contact et conflit dans une Europe scolaire entre Strasbourg et Kehl ? In : Darquennes, J., Nelde, P.H. & Weber, P. *The future has already begun. Forschungsansätze der Konfliktlinguistik*. Sankt Augustin: Asgard Verlag. p. 169 - 178.
- Macaire, D. 2011. Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement, In : Molinié, M. *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales - Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action (Europe -Asie)*. Cergy-Pontoise : CRTF, p. 15 - 24.
- Putsche, J. 2011a. *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschulern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Bern: Peter Lang.
- Putsche, J. 2011b. Grenznah - ganz nah? Subjektive Theorien von Grundschülerinnen und Grundschulern zu Frankreich und Franzosen in der deutschen Grenzstadt Kehl. In: Ludwig, B. & Linsenmann, A. *Frontières et réconciliation. Grenzen und Aussöhnung*. Bruxelles: PeterLang.
- Putsche, J. 2013. "Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre". Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion. In: *Babylonia*, n°1 2013. p. 64 -69.
- Raasch, A. 2002. *L'Europe, les frontières et les langues. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité à la linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Raasch, A. 2008. Von Baden - Württemberg nach Europe und zurück. Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachenspolitisches Handeln. In: *Synergies Pays Germanophones. L'enseignement bi - plurilingue: Education, compétences, stratégies d'apprentissage*, n°1. p. 21 - 40.
- Rivière, V., Cadet, L. 2011. Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Étude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère. In : *Lidil* n°43. p. 41 - 55.

Schön, Donald Alan. 1983. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Zwozdiak-Myers, P. 2012. *The Teacher's Reflective Practice Handbook: Becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice*. London: Routledge.

#### Notes

1. Grenzkompetenz
2. Landeskundliche Kompetenz
3. kontrastiv - landeskundliche Kompetenz
4. Empathiekompetenz
5. interkulturelle Kompetenz
6. intrakulturelle Kompetenz

7. *Teacher cognition research is concerned with understanding what teachers think, know and believe. Its primary concern, therefore, lies with the unobservable dimension of teaching - teachers' mental lives.[...] Developments in cognitive psychology highlighted complex relationships between what people do and what they know and believe; educational researchers thus became more aware of the fact that in teaching too, teachers' mental lives played a role in their instructional choices. In other words, teachers were not robots who simply implemented, in an unthinking manner, curricula designed by others; rather, teachers exerted agency in the classroom - they made decisions, both before and while teaching and these decisions thus became a new focus for educational researchers. The questions being addressed now were not simply 'what do teachers do?' but also 'what do they think?', 'what decisions do they make?' and 'why?'. (Borg, 2009 : 1)*