



HAL
open science

L'interculturel contextualisé: franco-allemand, frontalier, transculturel -Une approche sociodidactique

Julia Putsche

► To cite this version:

Julia Putsche. L'interculturel contextualisé: franco-allemand, frontalier, transculturel -Une approche sociodidactique. Linguistique. Université de Lorraine (Nancy), 2022. tel-03882905

HAL Id: tel-03882905

<https://hal.science/tel-03882905>

Submitted on 2 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE



Université de Lorraine

École Doctorale SLTC

ATILF UMR 7118

L'interculturel contextualisé : franco-allemand, frontalier, transculturel – Une approche sociodidactique

Julia Putsche

Dossier présenté en vue d'une Habilitation à diriger des recherches

Volume I : Note de Synthèse

Date de soutenance : 28 novembre 2022

Garante

Dominique Macaire, Professeure des Universités, Université de Lorraine

Membres du jury

Alex Boulton	Professeur, Université de Lorraine (examinateur)
Emmanuelle Huver	Professeure, Université de Tours (rapporteure)
Pierre Martinez	Professeur émérite, Université de Paris VIII (examinateur)
Silvia Melo-Pfeifer	Professeure, Université de Hambourg (rapporteure)
Claudia Polzin-Haumann	Professeure, Université de la Sarre (examinatrice)
Christian Ollivier	Professeur, Université de la Réunion (rapporteur)
Andrea Young	Professeure, Université de Strasbourg (examinatrice)

À trois petits Européens franco-allemands

Gaspard et Samuel, *Grenzgänger* et *translanguagers* curieux et créatifs

Tonio, qui m'a appris ce qu'*altérité* et *inclusion* représentent **vraiment** dans notre vie.

Organisation de la note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches

Ce dossier d'habilitation à diriger des recherches est organisé en deux volumes. Un premier volume intitulé « Note de synthèse » et un deuxième incluant mes publications choisies et citées.

Le premier volume contient neuf chapitres. Après un premier chapitre d'introduction, cinq chapitres discutent des notions clés et posent mes interprétations de notions ou concepts décisifs dans ma trajectoire et mon travail actuel de chercheure. Les chapitres 7 et 8 présentent de façon détaillée des projets de recherche terminés ou en cours. Le neuvième chapitre me permet de conclure provisoirement ce travail de rédaction réflexif.

Le deuxième volume contient l'ensemble de mes publications scientifiques (sans compter la publication de ma thèse) depuis 2011 ainsi que mon Curriculum Vitae détaillé.

Remerciements

Je remercie profondément Dominique Macaire pour son accompagnement tout au long de la phase de réflexion et de rédaction en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Depuis notre rencontre dans le cadre du projet de recherche *Valisette franco-allemande* en 2011, j'ai la chance de pouvoir travailler avec Dominique et de profiter de son expertise et de son expérience dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Je la remercie pour sa présence, son encadrement et ses conseils précieux durant ce projet qui s'est déroulé durant deux années marquées par plusieurs confinements et d'autres aléas de la vie.

Mes remerciements s'adressent également aux autres membres du jury d'HDR. Je suis honorée qu'Alex Boulton, Emmanuelle Huver, Pierre Martinez, Silvia Melo-Pfeifer, Christian Olliver, Claudia Polzin-Haumann et Andrea Young aient accepté de lire mon travail et de faire partie de mon jury de soutenance.

J'ai une pensée chaleureuse pour mes collègues didacticien.ne.s des langues au DLADL : Peggy Candas, Anissa Hamza, Laurence Schmoll, Fabrice Marsac, Chloé Provot et Hélène Girard. Merci pour votre enthousiasme et votre convivialité dans notre petite équipe ! Une pensée particulière est dédiée à Laure Hamaide avec qui je travaille au quotidien au DLADL. Je la remercie pour son soutien tout au long des dernières années.

Que mes autres collègues strasbourgeois.e.s avec qui j'ai le plaisir de travailler à l'Unistra soient également remerciés : Pia Acker, Anne Bandry, Pascale Erhart, Chloé Faucompré, Rudolph Sock et Andrea Young.

Depuis 2014, je travaille en équipe avec Chloé Faucompré qui n'est pas seulement une formidable collègue, mais aussi une amie. Je la remercie pour les projets de recherche franco-allemands réalisés ensemble, les rédactions d'articles à deux voix, en français et en allemand, et les communications orales dans des colloques. Je la remercie aussi pour sa franchise et son amitié.

Je voudrais aussi remercier mon amie Anissa Hamza pour les dernières années passées avec nous au DLADL (avant de nous quitter pour l'Université de Lorraine en septembre 2022) et notre travail en équipe sur le plan pédagogique et administratif. Nous avons entamé deux nouveaux projets scientifiques ensemble et je suis très heureuse de poursuivre cette coopération professionnelle.

Je remercie Dominique Fritsch et Alexandra Lagies pour leurs relectures fines de cette note de synthèse à différents moments de sa rédaction. Elles ont veillé à ce que mon *translanguaging* ne prenne pas trop de place dans ce dossier.

Je remercie Anne et Willi ainsi que Christie pour leur aide dans notre vie familiale complexe.

La plus importante rencontre franco-allemande de ma vie est celle avec Maxime. Sa compréhension pour l'importance de ce projet et sa présence auprès de Gaspard, Tonio et Samuel ont fait que j'ai pu rédiger cette note de synthèse.

Liste des acronymes

Acedle	Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères
ATILF	Analyse et traitement informatique de la langue française (unité mixte de recherche de l'Université de Lorraine)
B.I.L.D.	Bureau international de liaison et de documentation
CARAP	Cadre de référence pour les approches plurielles
CDRS	Collège doctoral trinational du Rhin supérieur - Communiquer en contexte plurilingue et pluriculturel
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CIERA	Centre interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'Allemagne
DaF	<i>Deutsch als Fremdsprache</i>
DBR	<i>Design Based Research</i>
DDL	Didactique des langues-cultures
DLES	Didactique des langues étrangères et secondes
DLADL	Département de linguistique appliquée et didactique des langues
EPICUR	European Partnership for an Innovative Campus Unifying Regions
EUCOR	Confédération européenne des universités du Rhin Supérieur
FL	<i>Forschendes Lernen</i>
FLE	Français Langue étrangère
FOS	Français sur objectifs spécifiques
FOU	Français sur objectifs universitaires
FRONTALL	(projet de recherche)
GI	<i>Goethe Institut Nancy</i> (Institut Goethe de Nancy)
GÜZ	<i>Gesellschaft für übernationale Zusammenarbeit</i>
I-N-JEU	Interculturel-numérique-jeunes (projet de recherche)
Inspé	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
LanSad	Langues pour spécialistes d'autres disciplines
LiLPa	Linguistique, Langues et Parole (Unité de recherche à l'université de Strasbourg)
LLCER	Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales
MAC	Méthode d'analyse combinée
MMR	<i>Mixed Method Research</i>
OFAJ – DFJW	Office franco-allemand pour la jeunesse – Deutsch-französisches Jugendwerk
RA	Recherche-Action
RAF	Recherche-Action-Formation
RBL	<i>Research based Learning</i>
RDLC	Recherches en didactique des langues et des cultures (revue)
RoC	Recherche orientée par la conception
SWOT	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats</i> (méthode d'analyse évaluative)
UFA-DFH	Université franco-allemande – <i>Deutsch-französische Hochschule</i>
UL	Université de Lorraine
Unistra	Université de Strasbourg

Table des matières

Organisation de la note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches	2
Remerciements.....	3
Liste des acronymes.....	4
Table des matières	5
Table des illustrations	8
1 Introduction	9
1.1 D'un profil franco-allemand vers la recherche transfrontalière et interculturelle en DDLC 9	
1.2 Construction de la note de synthèse.....	16
2 Des représentations.....	19
2.1 Une notion polysémique au sein d'une pratique de recherche plurilingue.....	19
2.2 Influences principales provenant de la psychologie sociale et de la sociolinguistique	26
2.2.1 Aspects importants des travaux en psychologie sociale.....	26
2.2.2 Aspects importants des travaux en sociolinguistique française.....	28
2.3 Les représentations en DDLC	32
2.3.1 Les représentations des apprenant.e.s des langues.....	33
2.3.2 Les représentations des enseignant.e.s des langues.....	36
2.4 Conclusion du chapitre.....	41
3 Du frontalier	44
3.1 La notion de frontière et de (trans-)frontalier.....	45
3.1.1 Perspectives sur la frontière provenant de disciplines scientifiques autres que la DDLC	45
3.1.2 Perspectives de didacticien.ne.s des langues sur les régions frontalières	49
3.1.3 Les individus dans l'espace frontalier.....	51
3.2 Le <i>contexte</i> de recherche : une délimitation complexe	51
3.3 Conclusion du chapitre.....	57
4 Du franco-allemand.....	59
4.1 Qu'est-ce que la recherche franco-allemande ?.....	60

4.1.1	Dans le discours institutionnel	61
4.1.2	Un franco-allemand « croisé »	67
4.2	Autour d'une réflexivité franco-allemande non-binaire	70
4.3	Conclusion du chapitre.....	75
5	Du « culturel ».....	76
5.1	Situation sociétale de départ (hémisphère nord)	78
5.2	L'influence de ma trajectoire de vie sur l'appropriation du concept <i>interculturel</i>	80
5.3	Vision actuelle des choses : quel interculturel et comment l'articuler avec d'autres notions ?	82
5.3.1	Le transculturel - le prolongement de l'interculturel ?	85
5.3.2	Une vision plus large du <i>culturel</i>	91
5.4	Conclusion du chapitre	93
6	Un positionnement épistémologique qui vise la compréhension	94
6.1	La méthodologie de recherche au service d'une robustesse scientifique	94
6.2	Une volonté de comprendre et de répondre aux questionnements	97
6.3	Des dispositifs interventionnistes et de conception.....	103
6.3.1	Viser le changement.....	103
6.3.2	« Apprivoiser » la complexité	106
6.2.3	Travailler en équipe	111
6.4	Conclusion du chapitre.....	113
7	L'articulation des paradigmes (inter-)culturels dans deux recherches en cours	114
7.1	Le projet <i>I-N-JEU</i>	114
7.1.1	Une perspective didactique sur l'éducation-apprentissage non formel	115
7.1.2	L'interculturel au sein du numérique	117
7.1.3	Une vision sociodidactique du numérique	122
7.2	Le projet <i>FLE EPICUR</i>	123
7.2.1	FOS, culturel et transculturel – un triple défi.....	123
7.2.2	Conceptualiser des enseignements à un niveau européen – pour une réflexivité durable	125
7.3	Conclusion du chapitre.....	127
8	Pour une sociodidactique des langues-cultures en région frontalière : recherches et actions/formations.....	129
8.1	Le projet <i>Grenzlangues</i> , une recherche exploratoire	130

8.2 Le projet Strasbourg – Freiburg.....	132
8.2.1 Former par la recherche – <i>Research based Learning</i> ou <i>Forschendes Lernen</i>	134
8.2.2 Régionaliser l’(inter-)culturel : enseigner dans une visée transfrontalière	136
8.2.3 Comprendre les représentations et leurs évolutions des futur.e.s enseignant.e.s des langues et en faire un outil de réflexivité	138
8.3 Le projet <i>FRONTALL</i>	138
8.3.1 Élargir le paradigme de recherche et travailler à plus grande échelle.....	140
8.3.2 Des ruptures et continuités spatiales, sociales et biographico-langagières	141
8.4 Des pratiques d’expertise et de dissémination	144
8.5 Conclusion du chapitre	147
9. Bilan et perspectives	148
Bibliographie	155

Table des illustrations

Figures

Figure 1: Articulation entre représentation et attitude (Boyer, 2003 et 2019)	29
Figure 2: « Deux conceptions des représentations sociales (RS) » (Bothorel, 2008 : 45)	31
Figure 3: Recherches s'intéressant aux représentations dans l'espace frontalier alsacien	43
Figure 4: Complexité interrelationnelle entre le terrain, l'espace-temps et le contexte	57
Figure 5: Étang idéologique global de l'interculturel (Dervin et Jacobsson, 2021 : 28).....	77
Figure 6: Modèle de compétence transculturelle (Reimann, 2015 : 18).....	84
Figure 7: Position épistémologique selon Gohier (2004 : 5).....	99
Figure 8: Représentation schématique de l'évolution méthodologique dans le cadre des projets de recherche en région frontalière	102
Figure 9: Étapes chronologiques d'un dispositif interventionniste.....	103
Figure 10: Réflexivité intro- et rétrospective du.de la chercheur.e (Putsche, 2022 à paraître)	105
Figure 11: Spielfelder im holistischen DBR-Modell (Reinmann, 2020 : 8).....	109
Figure 12: Résultats du questionnaire en ligne « types d'activités »	118
Figure 13: Questionnaire en ligne « outils les plus adaptés »	119
Figure 14: Questionnaire en ligne « décrire l'expérience avec quelques mots-clés »	120
Figure 15: L'activité de recherche comme continuum au sein du même paradigme et terrain scientifique.....	139

Tableaux

Tableau 1: Tableau synoptique des notions en français et en allemand (Putsche, 2011 : 77-78)	21
Tableau 2: Spracheinstellungen et représentations langagières	25
Tableau 3: Caractéristiques des recherches collaboratives et interventionnistes en éducation (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015 : 83).....	108

1 Introduction

1.1 D'un profil franco-allemand vers la recherche transfrontalière et interculturelle en DDL

Raconter son parcours de recherche à un moment précis l'influence d'une certaine façon. Depuis ma perspective actuelle, avec plus ou moins de recul, je relate et interprète les différentes étapes et les contenus notionnels qui relèvent de la spécificité de mon profil.

Je suis encore la même personne qu'au début de ma carrière de chercheuse mais ma vie professionnelle et personnelle ainsi que mes perspectives et compréhensions scientifiques ont évolué et permettent une vision des choses qui est plus réflexive dans la façon dont elle est située.

C'est en 2020 que j'ai commencé à réfléchir à ce projet d'habilitation et que j'ai entamé la réflexion sur la nature de cet écrit scientifico-narratif.

J'ai fait le choix d'une analyse narrative personnelle adossée à l'approche de la *narrative inquiry* de Clandinin (1992 et 2019).

Clandinin insiste sur la possibilité de « grandir » en racontant à plusieurs reprises son parcours professionnel. L'auteure met en relation la construction du savoir-faire avec la pratique narrative sur son parcours.

Narrative inquiry as research method builds on the process of growth, that is, on the constructions and reconstructions of personal practical knowledge as we story and restory our lives. Narrative inquiry is the storying and restorying of our narratives of educational experience. The narrative account of an educational event that we wrote as researchers constituted a restorying of that event (Clandinin, 1992 : 126)

Pour décrire ou raconter mon activité et mon parcours professionnels autrement qu'à travers un curriculum vitae ou une liste de publications, cette note de synthèse constitue un *espace-temps* (Behra et Macaire, 2018) de narration.

En France, un Maître / une Maîtresse de Conférences fait partie des enseignant.e.s-chercheur.e.s, l'accent étant bien mis sur la double-casquette qu'impliquent ses missions. En Allemagne, on parle d'un.e *wissenschaftliche.r Mitarbeiter.in* et c'est avant tout l'activité scientifique qui

¹ Je reviendrai sur cette notion dans le sous-chapitre 3.2.

apparaît dans la description du métier, faisant état d'une autonomie et d'une liberté limitée, du fait du préfixe « mit - ».

Pour moi, le terme « enseignante-chercheuse » convient très bien pour résumer comment je perçois mon métier. Il décrit de manière égale l'équilibre (visé mais pas toujours atteint) entre les deux activités (enseigner et chercher) qui, dans mon cas, et pour ma grande chance, se complètent et interagissent. Pouvoir enseigner aujourd'hui la didactique des langues-cultures et ceci particulièrement dans le cadre d'enseignements qui se réfèrent à mes domaines de recherche, me conforte dans la compréhension articulée que j'ai de mon métier. Faire de la recherche sur les représentations des enseignant.e.s de langues et les former en même temps est une chance et un défi. Leutenegger (2014) rappelle la double fonction de la didactique en tant que composante formatrice et en tant que courant de recherches. Cette double fonction de la didactique des langues dans mon parcours me permet de percevoir souvent mes activités d'enseignement et de recherche comme un continuum, ce qui est en très grande partie dû au contexte dans lequel je travaille. Ce continuum se décline à deux niveaux pour moi. Premièrement, dans une logique d'alimentation du contenu de formation par la (ma) recherche et vice-versa afin de pouvoir définir des objectifs d'apprentissage chez mes étudiant.e.s au niveau de leur savoir et de leur savoir-faire (cf. concept de l'alignement constructif de Biggs, 1996). Deuxièmement, dans une logique réflexive et scientifique en adoptant pour certains enseignements un *research-based-learning* (Huber *et al.*², 2009 ; Huber *et al.* 2013 ; Brew et Saunders, 2020) qui permet d'inclure les étudiant.e.s dans le processus de recherche autour du paradigme scientifique et formatif³.

Ce « fonctionnement » qui s'est construit au fur et à mesure, représente aussi ce que Tiberghien (2017 : 44) qualifie d'« incertitude épistémique » chez le ou la chercheur.e en didactique qui est selon elle, obligé.e de se poser davantage de questions sur son positionnement et ses interactions, notamment parce que ces activités de recherche exigent une capacité d'interaction avec des enseignant.e.s, des apprenant.e.s, des décideurs de politiques éducatives et linguistiques et des spécialistes scientifiques d'autres disciplines que celles des didacticien.ne.s. Ceci dit, cette

² En allemand, notamment dans les travaux de Huber, nous trouvons aussi le terme du *Forschendes Lernen*.

³ En l'occurrence, pour les enseignements de Master 2 autour de la didactique des langues pour la région frontalière ; j'y reviendrai en détail au cours du chapitre 8 de cette note de synthèse.

incertitude crée aussi une certaine flexibilité chez le ou la didacticien.ne (comme le souligne encore une fois Tiberghien en 2017, passer du statut de « l'expert.e » à celui ou celle qui doit savoir monter une caméra dans une salle de classe et travailler en équipe collaborative avec des « praticien.nes » requiert forcément des capacités d'adaptation multiples).

La position du.de la didacticien.ne englobe une tension entre eux et les praticien.nes qu'évoque Vince (2017) et qui représente pour moi une responsabilité chez le ou la chercheur.e. Cette responsabilité consiste à être conscient.e qu'en tant que didacticien.ne des langues, on s'aventure avec notre « casquette » de chercheur.e sur le terrain d'action de celles et ceux qui sont les acteurs.trices de l'enseignement-apprentissage des langues.

Un parcours de recherche dépend du contexte⁴ (Blanchet, 2008 et 2016 ; Delcroix, 2019) dans lequel il se déroule. Ce contexte géographique, social et éducativo-politique⁵ en Alsace ainsi que le fait de « vivre le transfrontalier » (cf. Dziub, 2020) à plusieurs niveaux ont marqué mon intérêt scientifique pour les aspects sociodidactiques (Dabène et Rispaïl, 2008) et interculturels de l'enseignement-apprentissage du FLE et du DaF en région frontalière franco-allemande en particulier et, en général, au sein du paradigme interculturel « plus vaste ».

Pour terminer cette partie, et pour revenir sur la singularité de la DDLIC ainsi que sur la notion de contexte (chapitre 3), il me paraît important de souligner que les travaux prônant le recours à une didactologie/didactique des langues (cf. notamment ceux de Galisson -1982, 1986 et 1990) en tant que discipline scientifique indépendante de la linguistique appliquée en particulier et des sciences du langage en général, alimentent mes réflexions théoriques et mes pratiques (voir aussi Castellotti, 2017; Barreiro, 2001).

Néanmoins, mes travaux de recherche et d'enseignement s'enrichissent depuis toujours, et en particulier dans le domaine de la didactique des langues transfrontalière, de disciplines scientifiques voisines qui me sont indispensables pour saisir la complexité d'un territoire, d'un contexte d'enseignement-apprentissage, d'une situation sociolinguistique. Il y a plus de vingt ans, Raasch (2001), en s'appuyant sur la notion de didactologie créé par Galisson, évoquait la notion de *didactique-didactologie langue-culture-impact* (2001 : 350). Pour Raasch, l'impact représente

⁴ Je reviendrai sur cette notion ultérieurement.

⁵ Notamment par rapport aux politiques linguistiques en rapport avec l'enseignement de l'allemand en France.

tout élément contextualisant une situation d'enseignement-apprentissage qui demande une vision englobante et complexifiante des phénomènes.

Il propose sa notion comme prolongement de celle de Galisson et souligne que :

La nouvelle didactologie ne peut pas être le fruit de la réflexion seule, mais demande la coopération ; elle ne peut plus être disciplinaire, mais demande l'interdisciplinarité ; elle ne peut se réduire à la théorie « pure » ni se nourrir exclusivement de la « pratique », comme l'a très justement constaté Robert Galisson à maintes reprises. Et surtout, elle ne peut se réaliser qu'à l'intérieur d'un réseau de compétences, d'expertise et de coopération institutionnelle qui lui confère la cohérence interne et l'autorité externe nécessaires (Raasch, 2001 : 354)

Mon travail se situe dans cet ancrage épistémologique croisé, franco-allemand (cf. chapitre 4). Il se compose de la conviction que les recherches en didactique des langues-cultures représentent un champ scientifique à part entière (Galisson) mais se positionne ouvertement *vers* des disciplines scientifiques voisines. Ce n'est pas un travail interdisciplinaire dans le sens où mes connaissances des autres domaines seraient à la même hauteur que celles (je l'espère) acquises dans le domaine de la DDLC.

Je dirais plutôt qu'il s'agit d'un positionnement transdisciplinaire dans le sens où l'ouverture aux perspectives d'autres spécialistes représentent un enrichissement intellectuel, personnel et professionnel qui répond de façon plus « complète » à mes questions de recherche(s).

Le franco-allemand

On peut qualifier mon profil de « franco-allemand » pour plusieurs raisons :

- ma formation scolaire et universitaire (apprentissage du FLE à partir de l'école primaire, études franco-allemandes dans le cadre de l'UFA⁶, double diplôme franco-allemand, thèse de doctorat sous co-tutelle franco-allemande)
- mon activité professionnelle d'Allemande dans des universités françaises⁷ enseignant le DaF⁸ jusqu'en 2011 (postes de lectrice, de Maîtresse de langues, de chargée de cours, d'ATER⁹)

⁶ Université franco-allemande

⁷ Université de Haute-Alsace, Mulhouse ; Université de Franche-Comté, Montbéliard ; Université de Strasbourg (ex-IUFM de Guebwiller, de Colmar et de Strasbourg)

⁸ *Deutsch als Fremdsprache* (Allemand langue étrangère)

⁹ Attachée temporaire d'enseignement et de recherche

- mon engagement associatif au sein d'une des plus anciennes associations franco-allemandes (le Bureau international de liaison et de documentation – B.I.L.D.) ainsi que mon activité professionnelle (formatrice d'animateurs et d'animateurs-interprètes pour des rencontres franco-allemandes) et administrative (membre nommé du Conseil d'orientation de l'OFAJ de 2011 à 2014) pour l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ) entre 2004 et 2014
- mes objets de recherche qui mettent en relation et qui contextualisent le français et l'allemand, la France et l'Allemagne, les Français.e.s et les Allemand.e.s et leurs rencontres
- au regard de mon profil de poste de Maîtresse de conférences (auquel j'ai candidaté en 2012) qui était formulé de façon explicite en faveur d'un double ancrage franco-allemand au niveau de la formation (enseignements dispensés au département d'allemand et au département de didactique des langues - DLADL avec, au début, une affiliation officielle dans les deux).

Pour moi, le *transfrontalier* implique le *mouvement*, (se) bouger, aller de l'autre côté, dépasser la frontière (Putsche, 2019a et 2020) ce qui n'est pas forcément le cas pour le *franco-allemand* qui peut, selon moi, simplement décrire une posture, une façon d'être. J'essaie de montrer, à différents endroits de cette note de synthèse, en quoi le franco-allemand (chapitre 4) constitue une idée *macro* (probablement de moins en moins pertinente). Cet aspect se traduit dans mon parcours par sa trajectoire et l'étiquette qu'on lui attribue. Il se traduit en un contexte *micro* que représentent la région frontalière et le transfrontalier (chapitre 3). Il s'agit d'un questionnement et d'une découverte sans fin liés à mon métier de chercheuse (Feuerverger, 2011) ainsi que d'un exercice de réflexion en continu comme seule approche pour des situations complexes (Hostetler, 2016 : 8). Bronfenbrenner (1979) souligne ce processus interrelié dans son travail sur la dimension de l'écologie des milieux.

The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded. (Bronfenbrenner, 1979 : 21)

Pour revenir au franco-allemand, il se traduit dans mon parcours aussi par des travaux en équipe avec d'autres chercheur.e.s (Dominique Macaire, Chloé Faucompré, Claudia Polzin-Haumann, Christina Reissner, Gilles Brougère et Angelika Kubanek) autour d'objets de recherche franco-allemands ou avec des chercheur.e.s travaillant dans des universités outre-Rhin. Travailler en binôme franco-allemand dans une perspective transculturelle et permettant ainsi de multiples perspectives de recherche et de formation est un aspect qui a marqué mes coopérations scientifiques franco-allemandes depuis 2014 avec Chloé Faucompré. Howe et Xu (2013 : 40) parlent de la nécessité de changer de perspective dans les travaux sur la formation des enseignant.e.s et d'inviter les autres à sa propre vision d'un même contexte. Plus récemment, grâce à la sélection du financement du projet de recherche franco-allemand *I-N-JEU* par l'OFAJ (chapitre 7), j'ai pu recommencer une telle expérience avec plusieurs collègues strasbourgeoises (Chloé Faucompré, Anissa Hamza, Chloé Provot et Laurence Schmoll) et sarrebruckoises (Claudia Polzin-Haumann, Christina Reissner et Luise Kwak).

Dans mon laboratoire de recherche à l'Université de Strasbourg, ce sont les interactions et échanges scientifiques avec les collègues (Anemone Geiger-Jaillet, Andrea Young, Pascale Erhart, Dominique Huck et Christine Hélot) travaillant en partie sur des objets proches que ce soient des aspects épistémologiques, contextuels ou sociolinguistiques qui m'aident à construire ma propre perspective scientifique.

Travailler en équipe internationale (au DLADL notamment¹⁰) et auprès d'un public d'étudiant.e.s international voire cosmopolite, a une influence sur ma façon de penser et de remplir ma fonction professionnelle. Notamment la réflexion en équipe (Peggy Candas, Laurence Schmoll, Anissa Hamza, Chloé Faucompré, Seto Yibokou, Denyze Toffoli ainsi que Pascale Erhart et Andrea Young) pour et dans l'action (cf. Rege Colet et Rovero, 2015 : 115) à l'université, a alimenté ma posture d'enseignante et de chercheuse.

Mon parcours de chercheuse est marqué par ce travail en équipe et des échanges de réflexions didactiques (et pédagogiques) qui alimentent mes travaux de recherche. Comme le dit Hostetler,

¹⁰ Mais aussi auparavant en tant que chercheuse post-doc, à l'université Goethe à Francfort ainsi qu'en tant que co-rédactrice en chef de la revue *Recherches en didactique des langues et des cultures* (RDLC) et membre du conseil d'administration de l'Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères (Acedle).

As education researchers, we have a particular obligation and opportunity to take a leading role in seeing that the research that is done is truly good research. As we do our work, we need to think beyond questions of how we will study students or analyze school policies: We need to think about how we can make life better for people. We need to think beyond our taken-for-granted ideas of well-being and what is good and make those ideas the objects of serious, communal inquiry. Serving people's well-being is a great challenge, but it is also our greatest calling. (Hostetler, 2005 : 21).

Cette responsabilité pour la recherche et la formation est un élément exigeant¹¹. Pour moi, cette affirmation correspond à une posture scientifique dans des dispositifs telle que la Recherche-Action.

Guichon (2011 : 12) évoque le défi de se retrouver en position d'interface épistémologique quand on emprunte des concepts théoriques de différentes langues. Cette analogie est parlante, mais je dirais que les travaux au sein de mon laboratoire de rattachement (LiLPa¹² UR 1339) sont fortement marqués par des pratiques transculturelles. Witsel et Boyle (2017) soulignent le lien important entre l'enseignement universitaire en contexte multi- et transculturel et sa forte influence pour la recherche dans le même domaine.

Dans cette note de synthèse, il sera question de franco-allemand, d'interculturel, de transfrontalier, de transculturel et d'une possible didactique transfrontalière des langues. Ces termes rejoignent le paradigme des représentations en didactique des langues, en particulier chez les enseignant.e.s de langues. Ils sont liés et représentent, en quelque sorte, la spécificité de mon parcours.

Je propose une articulation thématique des notions discutées ainsi que des perspectives scientifiques et didactiques. Avant d'annoncer l'architecture du document, il me tient à cœur de partager la citation de Schoorman et Bogotch (2010) s'exprimant sur des recherches

¹¹ Plus que jamais, je l'ai ressenti en mars 2022, quand l'Université de Strasbourg m'a demandé de coordonner pédagogiquement (en équipe avec Chloé Faucompré) des cours intensifs de FLE pour des étudiant.e.s ukrainien.n.e.s. Le dispositif de ce DU « Relier » qui a dû être mis en place en toute urgence, est assuré quotidiennement par une dizaine de mes étudiant.e.s en Master 1 et 2 Didactique des langues. La responsabilité envers les apprenant.e.s fragilisé.e.s par la guerre en Ukraine et pour mes étudiant.e.s encore en formation mais plein.e.s de motivation pour contribuer à ce projet me rend particulièrement vigilante au sujet de ma responsabilité en tant qu'enseignante et chercheuse en DDLC. L'enjeu social – aider par l'intermédiaire de l'enseignement-apprentissage des langues – et contribuer à une amélioration de la situation sociale, langagière et interactionnelle du public en question me fait comprendre une fois de plus pourquoi l'enseignement-apprentissage d'une langue doit être adaptée aux besoins des apprenant.e.s.

¹² Linguistique, Langue et Parole

multiculturelles et sur le devoir d'appliquer une auto-conscience critique par rapport à nos objets et contextes de recherche.

[...] that researchers need to engage in 'self conscious criticism' becoming aware of 'of the ideological imperatives and epistemological presuppositions that inform their research'. (Schoorman et Bogotch, 2010 : 251)

1.2 Construction de la note de synthèse

Cette note de synthèse est construite selon une double logique. Elle discute des notions (chapitre 2 à chapitre 5) telles que je les utilise et interprète aujourd'hui, et rend compte de l'évolution de mes positionnements scientifiques et épistémologiques. Cet exercice est nécessaire pour rendre compte de la complexité sociale du paradigme interculturel et d'un interculturel transfrontalier franco-allemand en particulier.

Pour approcher de façon approfondie et justifiée des questionnements scientifiques au fil de mon parcours (traitées au sein des chapitres 7 et 8), il est nécessaire de se replonger dans les notions mobilisées dans mes travaux et de regarder le plus près possible la spécificité de ce parcours de recherche et les productions scientifiques qui en résultent.

De même, il s'agit de discuter les références scientifiques qui ont influencé ce parcours et qui expliquent certains choix méthodologiques, formatifs et scientifiques. Pour ces raisons, les quatre prochains chapitres ont pour objet les notions qui caractérisent mon travail de recherche (les représentations, la frontière et le frontalier, le franco-allemand ainsi que l'interculturel et le transculturel)

Le chapitre 6 est consacré à mon évolution et à mes choix méthodologiques dans mes projets de recherche. Il complète, à travers l'analyse de l'évolution de ma posture de recherche, la narration autobiographique du chapitre précédent.

Le chapitre 7 a comme objet deux projets de recherche en cours dans lesquels le paradigme interculturel est « contextualisé » en fonction des particularités de l'objet de recherche et des questions de recherche qui l'accompagnent.

Avant de conclure, le chapitre 8 présente trois projets de recherche achevés autour de l'interculturel transfrontalier franco-allemand en DDLC. Il discute les aspects socio-didactiques de l'enseignement du FLE et du DaF en région frontalière franco-allemande.

L'orientation détaillée du volume :

Ce premier chapitre relate mon parcours de recherche, sa spécificité ainsi que son orientation et présente l'organisation de cette note de synthèse.

Le chapitre 2 « des représentations » a comme intention de contextualiser la notion de représentation des langues dans mes travaux. Il met l'accent sur les représentations des enseignant.e.s des langues et traite des influences de disciplines et de domaines différentes (psychologie sociale, sociolinguistique, didactique des langues-cultures). Il thématise également le caractère polysémique de la notion (et ses notions « annexes ») ainsi que le défi plurilingue dû aux références francophones, anglophones et germanophones du paradigme.

Le chapitre 3 « de la frontière et du frontalier » traite de l'aspect particulier de région frontalière franco-allemande à plusieurs niveaux et de son impact sur l'enseignement-apprentissage de l'allemand et du français dans cet espace de vie.

Le chapitre 4 « du franco-allemand » s'interroge sur celui-ci en tant qu'objet de recherche en soi et plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Il thématise également les recherches en binômes franco-allemands et des deux côtés de la frontière, et questionne la notion de binarité si souvent affichée.

Le chapitre 5 « du culturel » pose ma compréhension et l'utilisation du terme « interculturel » dans le domaine de la DDLC et propose des ouvertures et réflexions par rapport à une articulation des différentes notions traitant des contenus « culturels » en cours de langues.

Le chapitre 6 « Un positionnement épistémologique qui vise la compréhension » discute l'utilité du paradigme qualitatif (non pas de façon exclusive) pour les projets de recherche en DLLC ; notamment à cause de la proximité entre Recherche et Action dans notre domaine disciplinaire. Il relate aussi l'évolution de mes choix méthodologiques à travers différents projets de recherche réalisés ou en cours.

Le chapitre 7 intitulé « Articulation des paradigmes (inter-)culturels dans mes recherches » présente et analyse deux projets de recherche en cours au sein desquels l'interculturel s'articule de deux façons différentes, dû au contexte d'enseignement-apprentissage, le terrain de recherche et l'approche méthodologique adoptée. Il fait particulièrement écho aux notions discutées au sein des chapitres 5 et 6.

Le chapitre 8 « Pour une sociodidactique des langues-cultures en région frontalière : recherches et actions/formations » propose des réponses ou des amorces de réponses aux questions et questionnements d'une possible didactique des langues transfrontalière. Il fait également écho aux notions discutées en amont (chapitres 2, 3 et 4) et les réunit dans un paradigme de recherche pour *le transfrontalier* et sa vision de l'interculturel transfrontalier en DDLC.

Le chapitre 9 propose un bilan et des perspectives de recherches et de formation. Le bilan se situe au niveau de l'exercice d'écriture de cette note de synthèse ainsi qu'au niveau des dix dernières années de mon parcours professionnel.

2 Des représentations

Dans ce chapitre, j'interroge et discute la notion de *représentations* en didactique des langues-cultures. Pour ce faire, je reviens sur plusieurs aspects : le caractère polysémique de la notion et le fait de travailler avec des références scientifiques dans différentes langues, les influences de la psychologie sociale et de la sociolinguistique sur son emploi en DDLC, les concepts annexes et la spécificité des travaux traitant des représentations en DDLC. Ce chapitre boucle aussi un travail entrepris depuis le début de mes recherches doctorales. Dans celles-ci, je mettais l'accent sur la distinction-définition-délimitation entre deux paradigmes en français (*représentations*) et en allemand (*Einstellungen*). Il propose une revue des travaux qui ont influencé mes recherches et que je considère comme étant incontournables pour mes projets.

2.1 Une notion polysémique au sein d'une pratique de recherche plurilingue

La notion de représentation (sociale) (voir entre autres Moscovici, 1961 ; Zarate, 1993 ; Abric, 1994 ; Moore, 2001 ; Boyer, 2003 ; Jodelet, 2003 ; Bothorel-Witz, 2008) telle qu'elle est employée dans les recherches en sciences humaines et sociales (SHS) en France, accompagne mes travaux depuis ma thèse de doctorat. Ce concept théorique est objet de recherche dans presque tous mes projets scientifiques.

Il s'agit d'une notion « complexe » qu'il faut comprendre dans le sens que lui attribue Morin (2005 : 134), c'est-à-dire que la complexité représente un défi et non pas une réponse, un produit. Complexe, car elle est définie et redéfinie de façon contextualisée, pour des situations de recherche très précises dans des champs scientifiques souvent interconnectés, ce qui est un trait caractéristique de la recherche en SHS¹³. Et elle reste tout de même assez vaste et englobante pour s'associer ou associer plusieurs notions connexes à elle.

Ma première « manipulation » et appropriation de la notion a eu lieu durant ma recherche doctorale (2008-2011). J'y ai abordé en allemand la notion de *représentations* dans une perspective franco-allemande et présente une articulation entre les termes de représentation sociale, d'attitude et de stéréotype (Putsche, 2011a). J'y propose aussi une mise en relation de ces

¹³ Ce qui fait selon moi, et sa richesse et sa difficulté à certains moment.

termes avec le lexique thématique correspondant dans les recherches germanophones (*Subjektive Theorien, Einstellungen, Werthaltungen*).

Dans cette partie, je propose de revenir sur les aspects polysémiques de la notion des *représentations*, d'abord (en partie rétrospectivement) dans une perspective franco-allemande d'après mes propres publications (mon utilisation terminologique), puis en ouvrant sur un plus large panel de notions annexes et sur les recherches anglophones.

J'ai commencé ma carrière en tant que jeune chercheuse « en allemand », la langue de rédaction de ma thèse était ma langue maternelle. La mobilisation de deux concepts théoriques voisins mais bien différents dans leurs articulations était alors un défi important.

En tant que doctorante, il a fallu m'approprier un concept « contre » un autre et je ressentais le besoin de définir mon interprétation et l'emploi des termes français et allemands dans mon travail. Il fallut trouver des « correspondances » ou au moins constater qu'il y avait incompatibilité au niveau de la traduction et de la mobilisation des notions.

Aujourd'hui, je ne ressens plus cette nécessité de trouver un équivalent pour chaque terme et de proposer une juxtaposition de type « équivalente » aux notions francophones, germanophones et anglophones. En plurilingue active, ma pratique translangagière (Wei et Garcia, 2016) se traduit aussi dans mon travail de chercheuse à travers une pratique de transposition de concepts et de notions d'une langue à l'autre. Cet univers de locutrice plurilingue modélise mes réflexions scientifiques et mes travaux.

Mais pour revenir à cette situation de départ et ce défi dans le projet doctoral, je reprends ici le tableau synthétique que j'ai proposé dans ma thèse de doctorat affichant mes choix d'interprétation de la terminologie en 2011 :

Spracheinstellungen/Sprachattitüden	Sind der Über- oder Sammelbegriff für Meinungen, Empfindungen, Wissen etc., welches sich auf Sprache, Sprachgruppen, Sprachvarietäten, Sprachunterricht usw. bezieht. Innerhalb der Spracheinstellungen/Sprachattitüden ist es wichtig, deren Eigenschaft (zum Beispiel kognitiv oder konativ) auszumachen, um sie richtig zu analysieren.
-------------------------------------	---

Représentations	Sind im französischsprachigen Forschungskontext ein eigenes Forschungsfeld, welches eng mit den attitudes verknüpft ist. Den Begriff der Représentations benutze ich im Sinne von Vorstellungen oder Wahrnehmungen. Diese können einen gesellschaftlich geteilten Charakter haben oder individuell sein. Da in dieser Arbeit vom Überbegriff der Einstellungen ausgegangen wird, sind Représentations in diesem Kontext dann ebenfalls eine Kategorie der Einstellungen, welche mit Vorstellungen übersetzt werden und in kollektive und individuelle Vorstellungen unterteilt werden.
Subjektive Theorien	Sind ein aus dem deutschen Forschungskanon bekanntes Konzept, welches in einer wie-Schritte-Methode Subjektive Theorien oder Wahrnehmungen erhebt und im Dialog validiert. Der Begriff findet keine Verwendung in dieser Arbeit. Subjektive Theorien gehören jedoch zum Bereich der Einstellungsforschung und könnten zum Beispiel mit dem Konzept der Représentations individuelles verglichen werden.
Vorurteile	Können Elemente von Einstellungen oder Attitüden sein. Sie sind somit eine Unterkategorie von diesen.
Stereotype	Können Elemente von Einstellungen oder Attitüden sein. Sie sind somit eine Unterkategorie von diesen.
<i>Attitude</i>	Wird im französischen Forschungskontext auf sehr unterschiedliche Art und Weise verwendet. In der Einzeldefinition widerspricht das Konzept jedoch nicht der deutschsprachigen Forschung. Interessant ist aber, dass man im französischen Forschungskontext eher von einer Forschung zu Représentations linguistiques sprechen würde (in welcher die attitudes untergeordnet sind) und im deutschen Forschungskontext von Einstellungs- oder Attitüdenforschung spricht.

Tableau 1: Tableau synoptique des notions en français et en allemand (Putsche, 2011 : 77-78)

Cette grille de lecture de 2011 et mes propositions d'articulation des différents termes ne sont pas caduques, mais on y découvre vite l'aspect binaire d'une telle approche. Aujourd'hui, ma façon d'alimenter mes réflexions scientifiques ne se caractérise plus par la juxtaposition ou la recherche d'équivalents, de mise en relation mais plutôt par une articulation dans une complexité qui est propre au paradigme plurilingue et pluriculturel.

Je rejoins également Goï (2014 : 147) dans ses réflexions sur le processus évolutif de la pratique scientifique et la rédaction de sa recherche. Elle souligne très justement que :

Je m'écris tout autant que j'écris ma recherche et, écrivant ma recherche, je contribue à écrire la recherche, m'inscrivant dans une articulation entre moi – les autres – le monde, où je deviens peu ou prou mon propre demiurge tout en contribuant peu à peu à la pensée collective (Goï, 2014 :168).

Le tableau montre à quel point le terme allemand des *Einstellungen* est utilisé de façon plurielle et caractérisé « fourre-tout » tout comme c'est le cas du terme « représentations » en français. Alors que le mot *Einstellung* correspond à celui de l'attitude en français, son utilisation (et notamment la distinction entre attitudes cognitives, affectives et conatives¹⁴ ; voir entre autres : Casper, 2002 ; Zeilinger-Trier, 2007 et Putsche, 2011) assez large, se rapproche de celle des représentations.

Dans mes publications en allemand

Pour moi, le concept allemand des *Einstellungen* est celui que j'ai choisi pour ma thèse de doctorat. Une analyse lexicale des titres de mes publications et communications scientifiques montre que pour écrire ou parler en français de mes objets de recherche, je mobilise le concept des représentations dans quasiment toutes mes publications dans lesquelles il y a une majeure partie en français et où l'on peut constater, au fil des années, un « glissement » vers le français comme langue de communication et production scientifique. En allemand, même si le concept des (*Sprach-*)*Einstellungen* prédomine dans mes travaux, je mobilise différents termes pour essayer de m'approcher au mieux du concept français des représentations.

Dans certains travaux en allemand, c'est la proximité entre les notions de représentation et d'attitude (et la difficulté de distinction des limites entre les deux) qui explique mes choix. J'écris sur des *Werthaltungen*¹⁵ (2011c) ou sur *Affekt und Kognition* (2017). Je me sers de l'imaginaire en 2010 (*Frankreichbilder*) et du terme *Wahrnehmungen*¹⁶ (2019c) pour m'approcher au moins lexicalement du terme représentation. Dans mes contributions qui traitent de la professionnalisation des enseignant.e.s et des représentations qu'ils.elles se font leur rôle, de leur identité professionnelle, je choisis de travailler avec les concepts de la *berufliches Selbstverständnis*¹⁷ (2013) ou des *Subjektive Theorien*¹⁸ (2011c).

On pourrait parler de maturation et d'une émancipation scientifique de la chercheuse au cours de son parcours professionnel. Dans mes travaux, cette maturation se traduit par une pratique

¹⁴ Kognitive, affektive und konative Einstellungen

¹⁵ Valeurs

¹⁶ Perceptions

¹⁷ Auto-compréhension professionnelle

¹⁸ Théories subjectives

plurilingue scientifique qui accepte la polysémie de concepts « monolingues » ou initialement inspirés par une perspective monoculturelle et qui les utilise de façon égale. Cette émancipation me semble d'autant plus importante dans mon domaine de recherche et d'enseignement où il est souvent question de « sensibiliser » les futur.e.s enseignant.e.s aux aspects du plurilinguisme sans en faire un obstacle. Ce *translanguaging* n'est tout de même pas toujours aisé. Je sais aujourd'hui, qu'il n'y a pas de binarité possible quand on mobilise des concepts de différentes langues (mais il y a, au contraire, richesse et complexité).

Nancy Huston, écrivaine et essayiste bilingue, thématise (notamment en 2004 avec *Nord perdu*) la difficulté de ne pas pouvoir écrire à l'identique dans ses deux langues (le français et l'anglais) ce qui est peut-être évident dans l'une des deux.

Le problème, voyez-vous, c'est que les langues ne sont pas seulement des langues ; ce sont aussi des *world views*, c'est-à-dire des façons de voir et de comprendre le monde. Il y a de l'intraduisible là-dedans... Et si vous avez plus d'une *world view*, vous n'en avez, d'une certaine façon, aucune (Huston, 2004 : 51).

En tant que chercheuse plurilingue, mes deux langues de « travail », l'allemand et le français, me posent ce même défi mais caractérisent ma façon de faire de la recherche. Castellotti (2014 et 2017) utilise le mot « traduction » pour décrire l'activité de recherche qui, selon elle, est marquée par une part de subjectivité du chercheur.

« Traduire » [...] me semble en effet aussi tout particulièrement pertinent pour caractériser l'écriture de recherche, parce qu'à la fois il laisse entrevoir le « matériau » ou le « contenu » travaillé par le chercheur, la « forme » qu'il lui donne et qu'il implique conjointement la présence d'un « autre », donc le nécessaire questionnement sur la compréhension supposée de cet autre. Il associe ainsi, dans un même mouvement, production et réception ou plutôt élaboration et interprétation : traduire de l'autre/traduire pour d'autres ; il renvoie à l'ensemble du processus, de l'écriture dans sa mise en forme/espace/discours à la lecture dans sa complexité (et retour). On peut ainsi inclure le travail et la subjectivation du chercheur autant que la lisibilité et la partageabilité du travail de recherche (Castellotti, 2017 : 296 et 2014 : 229).

Traduire est donc ma compréhension et mon utilisation subjective d'une terminologie non binaire en français et en allemand.

Mon objectif ne consiste pas à reposer un tableau comme j'avais souhaité le faire en tant que doctorante. Retenons simplement que comme je suis chercheuse plurilingue, la réflexion et

l'écriture scientifiques sont nourries par différents courants s'appuyant sur des évidences monoculturelles ou monolingues.

Pour en profiter et non pas s'y heurter, c'est au niveau de la contextualisation des notions que se joue leur interprétation. Il n'est donc pas seulement question de s'interroger à qui on s'adresse et à quelle « école » on adhère mais aussi des choix subjectifs et objectifs qu'on fait en tant que chercheur et le processus d'écriture en soi (Castellotti, 2017a : 294-295).

Razafimandimbimananana (2014) va plus loin en pointant la difficulté de viser l'objectivité « à tout prix ». Selon elle, il est question, à un moment donné, d'assumer sa place dans un texte.

Pourquoi n'assumons-nous pas notre propre présence ? Quand un idéal n'est plus, on peut se donner des raisons de continuer à y croire, changer d'idéal ou s'en contenter... (Razafimandimbimananana, 2014 : 80).

Je rejoins également Babault (2017) qui problématise la multiréférentialité des aspects terminologiques pour les recherches en DDLC. Elle souligne (2017 : 123) l'importance de la reconnaissance des co-existences de référentiels multiples qui influent sur le cadre d'interprétation et accentue également le poids de nombreux apports théoriques d'autres disciplines pour les recherches en DDLC. Il n'y a donc pas seulement le défi de l'aspect polysémique dû au plurilinguisme mais aussi l'influence de disciplines scientifiques voisines. Il est également à noter que le ou la chercheur.e en sa personne et à travers sa biographie et ses expériences marque l'utilisation d'une terminologie à sa façon tout en respectant l'argumentation scientifique avec la communauté des pairs. On peut donc parler d'influences internes et externes à la discipline scientifique ainsi que d'une dimension propre à la chercheur.e, alimentée par des aspects professionnels et personnels.

Depuis ma perspective actuelle

Le terme *Einstellungen* ou plus précisément *Spracheinstellungen* est une notion carrefour au même titre que les représentations des langues en français. L'articulation (plus ou moins) nette

entre la représentation et l'attitude qu'on peut trouver dans le cas des publications en français¹⁹ s'opère au niveau de la nature de l'*Einstellung* en allemand.

Ma proposition de grille de lecture pour les recherches / publications en allemand

Les recherches germanophones proposent une distinction entre les termes d'attitudes cognitives, affectives et conatives (Putsche, 2011a : 77). Les stéréotypes, préjugés, croyances et convictions peuvent être intégrés dans les attitudes. Pour une meilleure compréhension des deux grilles de lecture, je propose la figure suivante de l'utilisation des termes représentation et *Einstellung* en français et en allemand.

	Recherches germanophones	Recherches francophones
Terme prédominant	<i>Einstellung</i>	Représentation
Articulation	<p>Terme à caractère englobant pour un grand nombre de notions, telles que les préjugés, les stéréotypes, les croyances, les théories, les savoirs et les convictions.</p> <p>Distinction en trois types de catégories d'attitudes (cognitives, affectives, conatives).</p> <p>Possibilité d'absence d'<i>Einstellung</i> (<i>Uneinstellung</i>; cf. Casper, 2002)</p>	<p>Notion carrefour ; la représentation peut être un stéréotype ou un préjugé ; distinction nette entre représentation et attitude ; lien hiérarchisé entre les deux. (cf. Boyer, 2019).</p>

Tableau 2: *Spracheinstellungen et représentations langagières*

Je propose ce tableau comme « outil d'étape de lecture ». Il ne représente ni un résultat figé de mes recherches, ni une valeur ajoutée pour le cœur de mes intérêts de recherche (les représentations des langues-cultures chez les enseignant.e.s de langues-cultures) mais poursuit seulement l'objectif de récapituler l'utilisation principale des deux termes dans le contexte des langues (sans parler de leur apprentissage, d'aspects sociolinguistiques ou d'enseignement).

Après cette entrée en matière par le biais du défi de saisir une notion polysémique dans une posture plurilingue et avant de discuter les représentations pour les recherches en DDLC, j'aborde dans le prochain sous-chapitre les éléments clés pour ma compréhension et mon utilisation de la notion provenant des travaux en psychologie sociale et en sociolinguistique.

¹⁹ Doise (2003 : 256-257) rappelle notamment l'imbrication des deux termes et les recherches les concernant et souligne notamment la nécessité d'étudier une attitude comme une représentation et d'intégrer la représentation dans un système plus vaste.

2.2 Influences principales provenant de la psychologie sociale et de la sociolinguistique

Au fil des années, mes lectures sont nombreuses et alimentées par plusieurs sciences connexes à la DDLC. Je tente dans ce sous-chapitre de présenter de façon succincte ce que je retiens de manière essentielle des recherches en psychologie sociale et en sociolinguistique française sans viser une liste exhaustive des travaux consultés jusqu'ici. L'objectif de ce sous-chapitre consiste à préparer ma contextualisation du paradigme dans le chapitre 2.3. De ce fait, il est à mes yeux inévitable de revoir certains aspects clés des recherches en psychologie sociale et en sociolinguistique pour arriver seulement après à la DDLC.

2.2.1 Aspects importants des travaux en psychologie sociale

Le point de départ de mes réflexions théoriques sur ce qu'est une représentation se situe dans les travaux des psychologues sociaux (Moscovici, 1961 ; Abric, 1994 ; Jodelet, 2003 ; Doise, 2003) qui reprennent le concept des représentations collectives selon Durkheim (1895). Comme le précise Moscovici dans une de ses premières publications sur les représentations sociales, (1961 : 64), celles-ci sont des outils « pour explorer le côté subjectif de ce qui se passe dans la réalité objective ». On peut s'interroger sur ce qui paramètre une réalité objective et je postule que la réalité n'existe qu'à travers le filtre de celui qui la regarde ou la vit. Elle est foncièrement subjective. Sa perception (sa représentation) dépend très fortement de la focale du spectateur.

Le concept de représentation sociale, introduit par les travaux de Moscovici en 1961, permet de s'intéresser aux aspects sociaux cognitifs et discursifs comme le décrit Paveau (2006 : 56) pour qui les représentations ne se montrent que dans des situations discursives (de façon implicite ou explicite) et dans lesquelles il y a forcément un double caractère cognitif *et* social à prendre en considération. Cette vision des choses est pertinente, car elle unit d'une certaine manière quelque chose de très personnel (la cognition) à son environnement (la réalité sociale). La perception de l'environnement pouvant varier d'un individu à l'autre, la représentation reste marquée par l'individu.

Jodelet (2003) contextualise le paradigme des représentations sociales en s'appuyant sur les travaux de Durkheim (*op.cit.*) et Moscovici (*op.cit.*) en rajoutant le caractère mouvant de la

représentation. Elle représente quelque chose de socialement partagé (même si le groupe social en question peut représenter très peu d'individus).

Dans leur richesse phénoménale, on repère des éléments divers dont certains sont parfois étudiés de manière isolée ; éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc. Mais ces éléments sont toujours organisés sous l'espèce d'un savoir disant quelque chose sur l'état de la réalité. Et c'est cette tonalité signifiante qui, en rapport avec l'action, se trouve au centre de l'investigation scientifique. Celle-ci se donne pour tâche de la décrire, de l'analyser, l'expliquer en ses dimensions, formes, processus et fonctionnements (Jodelet, 2003 : 52-53).

Fontaine et Hamon (2010) expliquent dans une étude sur les représentations de l'école chez des enseignants et des parents, l'aspect de « théories naïves ou implicites » des représentations. Leur étude trouve tout son sens, car elle permet de comprendre la perception d'un aspect du monde ou d'une réalité sociale par un groupe social ou une personne.

Dans les publications en psychologie sociale, il est également fréquemment question du noyau central d'une représentation. Cette théorie élaborée par Abric (1994) prévoit que chaque représentation est structurée autour d'un noyau central (stable) autour duquel s'organisent les parties moins stables de la représentation. La théorie du noyau central est reprise dans de nombreuses publications en psychologie sociale mais ne trouve pas partout écho (cf. Mannoni 2016 : 55).

Mannoni (2016) propose une articulation claire entre différents termes rejoignant souvent celui de représentation. Pour lui, la distinction entre représentation et attitude est nette et la distinction entre les deux assez simple. Cette articulation simple ne donne pas toutes les réponses et ne représente (pour moi) en aucun cas une réponse définitive mais elle permet un premier jalon d'articulation. Je montrerai au contraire au chapitre 2.3 à quel point la distinction est limitée aux yeux des chercheur.e.s en DDLC dont je fais partie et que j'ai souligné dès ma thèse (Putsche, 2011a).

[...]il importe cependant de ne pas confondre les préjugés, les stéréotypes, les représentations sociales non plus que les croyances et l'opinion publique. Toutes ces notions ont, certes, à voir les unes avec les autres. Pourtant, leurs rapports répondent à des logiques d'interrelation ou de combinaison qui ménagent leur identité respective. [...] On constate ainsi qu'il existe des différences entre préjugés, stéréotypes et attitudes dans la composition de l'armature cognitive des représentations sociales. Alors qu'elle

est constituée de clichés collectifs, l'opinion se donne l'aspect d'un jugement rationnel et argumenté. L'attitude, orientation générale et profonde de l'ensemble de la vie intellectuelle et affective (par exemple l'attitude raciste ou misogyne), est le produit psychosocial final de cette combinaison plus ou moins hiérarchisée de matériaux psychologiques. Elle prépare la conduite à venir. Quant aux croyances, elles se posent comme des affirmations sans preuve, ayant force de conviction. Pour finir, sans doute faut-il insister sur le fait que si les idées reçues, préjugés, stéréotypes, représentations sociales comportent une part de vérité et correspondent à une certaine réalité, elles ne sont pas, il s'en faut de beaucoup, la réalité : leur vérité tient dans leur nature profondément affective, dépendant de la psychologie du groupe de référence et des circonstances qui peuvent en modifier le contenu (Mannoni, 2016 : 26-27).

Toujours dans le domaine de la psychologie sociale, Zouhri et Rateau (2015) mettent en avant l'importance de l'existence des représentations sociales pour l'identité professionnelle des individus. Ceux-ci ne sont pas imperméables face aux représentations et s'en servent pour construire l'imaginaire de leur identité professionnelle ainsi que la représentation qu'ils se font des autres métiers. Cet aspect rejoint ce que j'ai pu constater au sein de mes propres récoltes de données et de leurs analyses. Il me semble néanmoins que la prise de conscience sur un tel processus ne se fait que s'il y ait un cadre qui le permet. Ce cadre peut, par exemple, se traduire par un projet de recherche qui fait parler les individus sur leurs pratiques professionnelles et la vision qu'ils en ont de leur métier.

2.2.2 Aspects importants des travaux en sociolinguistique française

Les influences de la sociolinguistique sur ma compréhension de la notion de représentation sont très marquées par les travaux de Boyer qui associent souvent l'enseignement-apprentissage aux situations sociolinguistiques analysées. En 2017, il rappelle que le terme de représentation sociolinguistique est emprunté à la psychologie sociale et constitue un élément fondamental dans les recherches sociolinguistiques. Il souligne aussi que les représentations se manifestent notamment dans des contextes conflictuels, de tension et ceci toujours dans une situation dialogique, d'échange verbal (1990 : 113). Pour lui, les représentations sociolinguistiques jouent un rôle indispensable dans les interrogations de la sociolinguistique (1990 : 104). Boyer renvoie aux travaux de Bourdieu (1982) et à sa contribution de qui traite les représentations de façon dynamique, en particulier celles du domaine de la sociolinguistique (Bourdieu, 1982 : 136). Boyer insiste sur le caractère évaluatif de la représentation sociolinguistique. Celle-ci oriente de façon positive ou négative et influence le discours et les pratiques quant à une norme sociale (ou ce

qu'on s'imagine comme étant celle-ci). Boyer (2003 et 2019) propose le schéma suivant pour expliquer comment les représentations (qui peuvent donc, selon lui, être des stéréotypes) et les attitudes produisent des opinions qui « habitent » les pratiques des individus, ce qui engendre certains comportements verbaux et non-verbaux. Je retiens également une influence directe (ou indirecte) des représentations sociolinguistiques sur les comportements. Les valeurs (individuelles ou collectives, faisant partie de l'imaginaire sociolinguistique) contribueraient à des fétichisations, des idéalizations, des stigmatisations et des idéalizations dans les discours analysés. Les attitudes, influencées par les représentations, agissent, elles, sur les comportements et les pratiques.

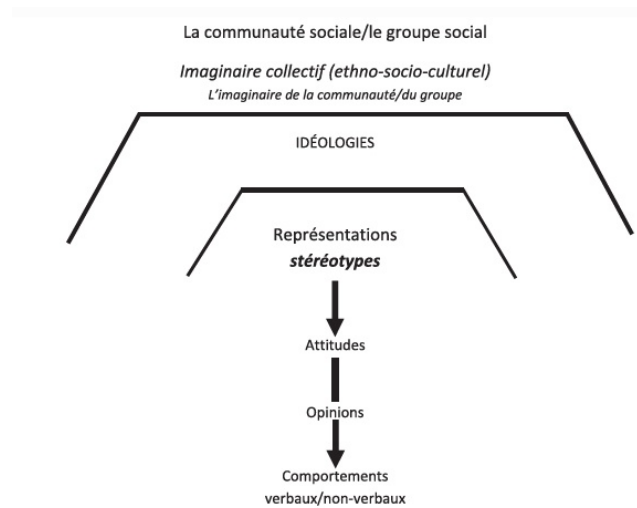


Figure 1: Articulation entre représentation et attitude (Boyer, 2003 et 2019)

Boyer (2001) fait également le lien entre les représentations socioculturelles et langagières dans le domaine de l'enseignement des langues.

Enfin, ces mêmes représentations partagées inspirent les attitudes des membres de la communauté, attitudes dont on peut considérer qu'elles sont autant d'instructions, d'orientations comportementales (inconscientes pour l'essentiel) qui se traduisent par des opinions (dites ou non-dites) et des pratiques (verbales et non-verbales) observables dans les communications au sein de la communauté (2001 : 334).

Py (2000) rappelle le fondement des représentations en psychologie sociale et leur importance dans d'autres disciplines des SHS dont la sociolinguistique et l'apprentissage des langues. Pour lui, une représentation est construite autour d'un noyau et de schèmes périphériques qui

l'entourent. Ces derniers sont des éléments plus variables, interindividuellement différents et de ce fait moins stables.

Billiez (2004) s'exprime sur la façon dont sont récoltées les représentations sociolinguistiques :

[...] Les « représentations de l'objet « langue » s'engendrent, dans les discours à partir d'« images », d'« éléments-noyaux » qui sont effectivement tributaires d'autres discours, d'où ceux de l'école, jouent, sans aucun doute, un rôle primordial. Comme pour les stéréotypes, catégorie fixe et figée de représentation sociale, les individus peuvent s'en distancier, si toutefois la méthode de recueil leur en laisse la possibilité par des procédés discursifs [...]. (Billiez, 2004 : 256)

Mondada quant à elle (2004) soulève le problème de localisation première des représentations et comment à travers la focale des chercheurs, on souhaite les analyser :

Les représentations ont souvent été localisées de manière problématique « dans la tête » des sujets, réduisant leur manifestation linguistique à un miroir, parfois opaque, des contenus mentaux préexistants à leur verbalisation. Une autre version de la théorie du reflet loge les représentations dans le social, et fait de leurs manifestations dans le discours des acteurs un miroir de la doxa, de la norme ou de l'opinion. (Mondada, 2004 : 257)

Elle évoque également la nécessité de réfléchir à la manière stable et/ou évolutive d'une représentation et comment, en tant que chercheur, on voudrait ou on pourrait les faire « bouger » (Mondada, 2004 : 258).

Bothorel-Witz (2008) propose une distinction entre l'étude des représentations s'appuyant essentiellement sur le contenu, sur le fond de ce qui se dit au moment d'échange-information entre l'informateur.trice et la concentration sur le « comment », la forme. Elle attribue la première interrogation aux travaux en psychologie sociale (mais en fait utilisation dans ses propres recherches sociolinguistiques) et les travaux d'origine sociolinguistique. Elle illustre la différence à l'aide d'un schéma que je reprends ici :

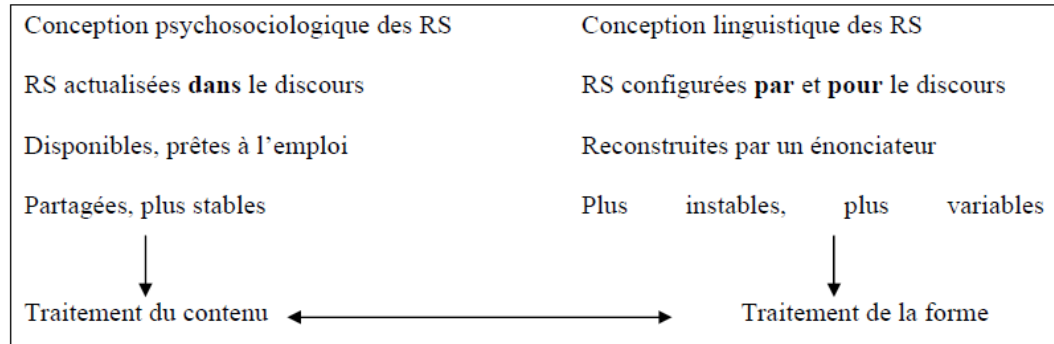


Figure 2: « Deux conceptions des représentations sociales (RS) » (Bothorel, 2008 : 45)

De mon point de vue de didacticienne, ce schéma est à interpréter comme un continuum. Il me semble qu'au moment d'une collecte de données, l'informateur.trice peut aussi bien se trouver à mi-chemin entre les deux conceptions que propose Bothorel-Witz. Je soulignerais alors la responsabilité de la chercheuse d'opter pour une analyse qualitative du contenu et/ou une analyse discursive des données brutes. Toujours est-il que pour la majorité des sociolinguistes, les représentations sont recueillies oralement et analysées qualitativement (Maurer, 2013)²⁰. Les recherches sur les représentations sont, de ce fait, des recherches contextualisées et ne visent pas de généralisation ou de transférabilité. Cet aspect rejoint également la notion de contexte en sociodidactique et la volonté d'adopter une posture scientifique compréhensive et non pas évaluative. Cette notion et son importance pour toute approche se voulant sociodidactique est à l'opposé de projets à visée transférables ou généralisables sans jugement de valeur de ma part. Blommaert (2017 : 95) précise cette notion de contexte pour toute recherche sociolinguistique :

- (i) In a sociolinguistic approach to meaning making, context cannot ontologically be separated from language, for it is a fundamental part of the meanings constructed in language; context is what turns language into a 'social fact' (to quote Émile Durkheim).
- (ii) Notions of context are built on, and invoke, imaginations of the social world and of the place of social actors and activities therein. So context is always more than just an operational-analytical category: it involves an IDEOLOGICAL and a MORAL a priori.

Les frontières entre les disciplines sont très perméables, voire indéfinissables dans les domaines voisines de la DDL. C'est pourquoi je propose de revenir sur le défi polysémique de mes choix

²⁰ Maurer lui-même (2013) propose à ce sujet une méthode différente, combinant des outils relevant du paradigme qualitatif et quantitatif. Cette MAC (méthode d'analyse combinée) permettrait une meilleure transposabilité des résultats et leur visée.

terminologiques en citant Canut²¹ (2018) au sujet de ce qu'elle qualifie d'« imaginaire linguistique²² ».

Souvent catégorisé par des mots comme « représentation », « attitude », « sentiment », « métalangage », « imaginaire linguistique » ou encore « discours épilinguistique », le travail de réflexivité des locuteurs sur le langage est appréhendé en sociolinguistique par les pratiques langagières résultant de cette mise à distance. (Canut, 2018 : 71)

C'est la notion de réflexivité qui m'intéresse davantage dans la proposition de Canut et l'intérêt qu'elle attribue au contexte social et historique dans lequel les choses se disent (2018 : 73). Canut propose également, outre son utilisation du terme de *pratiques épilinguistiques*, la notion du *déjà-dit* de discours antérieurs figés et de la *doxa* (2018 : 74).

2.3 Les représentations en DDLC

Je commence ce paragraphe sur les représentations dans le domaine de la DDLC avec les extraits d'entretiens avec deux enseignantes, professeures des écoles et de FLE dans deux classes « paritaires » dans une école bilingue à Kehl, ville frontalière de Strasbourg.

[...] Nee, also ich find', ich tu' mich da wahnsinnig schwer mit so'nem, so'nem Bild. Also was ich halt einfach so, dieses Bild von französischen Schulen, so dieses, ähm, sehr disziplinierte, strenge Dasitzen und auch'n Stück weit, dass mit der Angst der Kinder gespielt wird, das ja, was ich einfach so mitbekomme jetzt über ja, Gespräche auch mit den Kolleginnen, ähm, ja, die schicken Französinnen, die sich gut anziehen können (lacht) (::), aber ich hab' jetzt echt nicht so dieses typische Franzosenbild. [**extrait d'entretien EM, turn 98**] (Putsche, 2011 : 300)²³

[...] Kleinigkeiten und es ist wirklich, ich merk' *des auch immer wieder, es is' verrückt, wie nahe Deutschland und Frankreich reingeografisch sind, sich sind, wie viel gemeinsame Geschichte sie durchlebt haben und wie viele große Unterschiede es doch zwischen den Kulturen gibt. [**extrait d'entretien BS, turn 62**] (Putsche, 2011 : 299)²⁴

Ces entretiens ont été analysés dans le cadre de ma thèse de doctorat qui avait pour objet principal les représentations des apprenant.e.s de langues dans le cadre d'une étude

²¹ Voir aussi Canut 1998 et 2000 sur même sujet.

²² Tout en faisant référence aux travaux d'Houdebine.

²³ Toutes les traductions effectuées de l'allemand vers le français sont les miennes.

Traduction : Nan, j'ai vraiment du mal avec une sorte d'image. Mais bon, ce que j'ai devant les yeux, c'est les écoles françaises, ce truc d'être assis de façon disciplinée, sévère et puis, d'une certaine mesure qu'on joue avec la peur des enfants, voilà, c'est ce que j'attrape en écoutant, aussi dans des conversations avec des collègues, euh, les Françaises très chics qui savent très bien s'habiller (rire) (::), mais je n'ai pas vraiment d'images types des Français.

²⁴ Traduction : Des petites choses et c'est vraiment, je le remarque, à chaque fois, que c'est fou à quel point l'Allemagne et la France sont proches, géographiquement parlant, et se ressemblent, à quel point ils ont vécu l'Histoire ensemble et qu'il y a quand-même de si grandes différences entre les cultures.

longitudinale accompagnant deux classes « paritaires » durant douze mois et s'intéressant aux représentations et à leurs évolutions face à la langue voisine, les locuteurs de cette langue et le pays voisin. Les données relatives aux enseignantes occupaient une place plutôt marginale dans le projet global. Je me permets de citer ces deux extraits pour illustrer ma décision de m'intéresser davantage et avant tout, dès que je le pus (en occurrence, dès septembre 2012, grâce à mon recrutement à l'Université de Strasbourg) aux représentations des enseignant.e.s de langues dans cette région frontalière. Avant de me pencher sur les représentations des langues des enseignant.e.s, j'aborderai dans un premier temps les représentations des apprenant.e.s de langues et leur intérêt pour la recherche en DDL.

2.3.1 Les représentations des apprenant.e.s des langues

L'intérêt pour les représentations en DDL relève d'abord des recherches auprès des apprenant.e.s. Comme le soulignent plusieurs chercheur.e.s dès les années 90 (Candelier et Herrmann-Brennecke, 1993 ; Zarate, 1993 ; Dabène, 1994 ; de Pietro, 1994 ; Matthey, 1997, 2000 ; Moore, 2001 ; Castellotti et Moore, 2002 ; Luscher et Matthey, 2015), ces aspects sociologiques et sociaux, mais aussi d'ordre psycholinguistique et cognitif, apportent des éléments importants et contribuent ainsi à une meilleure compréhension du processus d'enseignement-apprentissage. Leurs différentes études permettent de comprendre comment les apprenant.e.s se représentent de façon plus ou moins stable leur apprentissage et la langue cible ainsi que leur orientation. L'articulation entre les représentations et les attitudes (positives ou négatives) permet de (mieux) comprendre le parcours d'apprentissage d'un individu et son « succès » (cf. Castellotti et Moore, 2002 : 10).

S'intéresser aux représentations des langues des apprenant.e.s implique aussi de les appréhender en tant qu'individus avec des idées préconçues, des connaissances antérieures au cours de langues, des stéréotypes et des attitudes qui vont influencer le processus d'apprentissage. Les apprenant.e.s des langues ne débutent pas leur parcours d'apprentissage de façon « neutre » ou « vierge » sans avoir aucune idée reçue quant à cette langue.

Meissner, Beckmann et Schröder-Sura (2008) se sont penchés sur ces questions auprès d'un public d'adolescent.e.s européen.ne.s (entre 11 et 16 ans) afin de comprendre ce qu'ils pensaient de leurs cours de langues, des langues et de leurs locuteurs.trices. Sans rentrer dans les détails,

cette étude démontre que les apprenant.e.s ont des représentations, que celles-ci influencent leurs attitudes pendant le cours de langue et envers la langue en général et qu'elles ne sont pas accessoires au processus d'appropriation d'une langue. Les auteur.e.s prennent au sérieux les arguments des adolescent.e.s et montrent à quel point des discours « pragmatiques » définissent les choix ou l'abandon d'une langue.

Cambrone-Lasnes (2015) fait ressortir le rôle majeur des représentations et attitudes des apprenant.e.s quant au prestige de la langue cible et de son utilité aux yeux des apprenant.e.s. Elle montre également le fort lien entre les représentations d'une langue et leur influence sur la pratique de celle-ci. Castellotti (2009) note le double défi pour la didactique des langues face aux représentations des apprenant.e.s : d'un côté, elles permettent un accès aux informations, à l'imaginaire préconstruit des apprenants et d'un autre côté, elles permettent un travail, notamment quand il s'agit de stéréotypes ou de représentations qui se prolongent dans des attitudes négatives, xénophobes ou hostiles.

Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les démarches éducatives. Ces démarches doivent pouvoir réconcilier des tensions a priori contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues. (Castellotti et Moore, 2002 : 21)

Comme le signalent ici Castellotti et Moore, le travail sur les représentations des langues et de leurs locuteurs chez les apprenant.e.s est un travail didactique et (je rajoute) scientifique essentiel, car il permet de comprendre ou de mieux comprendre la vision de la langue enseignée et apprise par l'élève.

Faucompré (2018 et 2019) montre dans ses travaux que notamment les apprenant.e.s de l'espace frontalier franco-allemand pensent « connaître » le voisin et sa langue-culture, et possèdent des représentations face à la langue et ses locuteurs qui ne proviennent pas seulement du cours de langues²⁵. Elle pointe l'importance de faire parler les apprenant.e.s sur leurs représentations qui

²⁵ Stratilaki (2011) pointe aussi cet aspect de « connaissance » du voisin chez les apprenant.e.s en région frontalière. Elle souligne également la mobilité de ces apprenant.e.s et la facilité de se déplacer d'un pays à l'autre.

surprennent souvent les enseignant.e.s. J'ai montré en 2013 (Putsche, 2013b) à quel point les représentations des langues et de leurs locuteurs.trices du pays peuvent être influencées tant par l'entourage social et familial que par la personne qui enseigne la langue. Je rejoins Riegler (2006) dans ses réflexions sur la nécessité de verbaliser les représentations et de les déconstruire, même avec des très jeunes apprenant.e.s. Les travaux de Rück (2009) et Stratilaki (2011) qui s'intéressent davantage aux représentations des langues chez des apprenant.e.s adolescent.e.s, mettent l'accent sur la prise en compte des facteurs internes, propres à l'apprenant.e et son entourage social si on veut comprendre son comportement et sa réussite en cours de langues. Ces travaux rejoignent bien sûr ce que Dörnyei (2003 ; Dörnyei et Ryan, 2015) a démontré à plusieurs reprises : l'importance des recherches sur les représentations et les attitudes pour comprendre leur impact sur les facteurs motivationnels dans le processus d'apprentissage des langues.

Les travaux de Baker (1992) se référant à ceux de Gardner et Lambert (1972) se focalisent davantage sur les *attitudes* envers les langues et nous permettent de rappeler le lien étroit entre celles-ci et les représentations (qui, quant à elles, englobent et/ou déclenchent un certain nombre d'attitudes face à l'apprentissage d'une langue ou face à celle-ci tout court). Pour la recherche anglophone, cette articulation entre représentations et attitudes s'affiche notamment dans la publication d'Horwitz (1985). Elle propose un outil – un questionnaire intitulé *BALLI – Beliefs about languaging learning inventory* - qui permet de mesurer les représentations des apprenant.e.s quant à la langue apprise et l'auto-évaluation qu'ils.elles font du processus d'apprentissage.

Montemayor Gracia et Neusius (2019) montrent comment les représentations des langues chez des étudiant.e.s spécialistes²⁶ de celle-ci peuvent donner des informations sur leurs attitudes et leurs savoirs quant aux réalités sociolinguistiques au sein d'un pays (dans ce cas précis, en France). Elles proposent donc le chemin inverse et mettent en avant l'apport de la DDLC pour la sociolinguistique (contrairement à Boyer qui met en relation la sociolinguistique avec la DDLC, en soulignant l'apport de la première pour la deuxième).

²⁶ Étudiant.e.s en *Romanistik* à l'Université de la Sarre, Sarrebruck, Allemagne.

2.3.2 Les représentations des enseignant.e.s des langues

Depuis 2011, l'objet de mes recherches en DDLC consiste principalement en l'étude des représentations des enseignant.e.s des langues. Cet objet de recherche s'est dégagé des résultats scientifiques obtenus dans mes recherches doctorales. Avec mon recrutement en 2012 à l'Université de Strasbourg, j'ai pu renouer directement avec « mon » terrain de recherche dans l'espace sociodidactique en question. La notion de représentations des langues chez la population des enseignant.e.s (de langues) est étudié sous différents aspects (perception du métier, contenus à enseigner, relation à l'apprenante, autobiographie langagière, ...) et à l'aide de différents paradigmes. Ainsi, les publications scientifiques s'intéressant aux représentations des enseignant.e.s se servent/travaillent avec une terminologie éparse et diverse. Les travaux les plus marquants pour mes recherches sur les représentations des enseignant.e.s des langues sont ceux de Borg (2003, 2006 et 2011) et Li (2020) qui proposent le terme de *Teacher Cognition*²⁷ comme terme général englobant d'autres termes connexes. Borg résume de façon simple en quoi consiste l'objet de ses recherches :

Teacher Cognition research is concerned with understanding what teachers think, know and believe » (Borg, 2009 : 1)

Il liste les éléments possibles de cette « cognition enseignante » :

Beliefs, knowledge, theories, attitudes, images, assumptions, metaphors, conceptions, perspectives about teaching, teachers, learning, students, subject matter, curricula, materials, instructional activities, self (2003 : 81).

Cette notion englobante est employée par Borg pour les travaux traitant exclusivement des représentations des enseignant.e.s des langues. Guichon (2011 : 151) s'appuie sur les travaux de Borg et qualifie le terme *Teacher Cognition* comme terme parapluie pour inclure beaucoup de notions interconnectées utilisées à la guise des auteur.e.s et selon l'emploi habituel de leur discipline scientifique. Borg lui-même souligne dans un article en 2015 que la notion en question rassemble plus de 60 notions connexes²⁸, classables en quatre domaines principaux

²⁷ Il me semble nécessaire de contextualiser le paradigme de la *Teacher Cognition* dans une logique de continuum avec ce que Wood (1996) intitulait « BAK » (Beliefs, assumptions, knowledge) chez les enseignant.es.

²⁸ Dans ses travaux sur l'activité réflexive avec des enseignant.e.s, Xue (2019) propose également une juxtaposition des travaux de Borg avec le paradigme de la « pensée enseignante », terme notamment marqué par les travaux de Tochon (2000) en Sciences de l'éducation.

(personnalité, situation, expériences professionnelles et privées, processus cognitifs) (Borg, 2015). Selon lui, quatre facteurs influencent les représentations des enseignant.e.s.

Ces quatre grands facteurs concernant le contexte d'enseignement (en général et en particulier), l'expérience d'enseignement, sa propre scolarité ainsi que des éléments propres à la formation professionnelle des enseignant.e.s influent sur les différents contenus de la *Teacher cognition* qui auront un impact direct ou indirect sur la pratique enseignante.

Dans sa publication de 2020, Li contextualise le paradigme de la *Language Teacher Cognition* explicitement dans une perspective socioculturelle.

This view of cognition is not situated in a cognitive perspective, but a sociocultural perspective of learning and instruction, which sees learning and doing being mediated and shaped by sociocultural elements. In this perspective, teacher cognition is not static and does not exist alone in teachers' heads, but is fluid and interactive understanding that is situated in a given context. That is, cognition is not a state at a cognitive level, it is social. Language is a key part of the development of cognition, and words and cognition are inseparable. (Li, 2020 : 41)

L'aspect fluide des représentations ainsi que l'importance qu'elle accorde au contexte d'enseignement, rejoignent ma vision de l'impossibilité du transfert de résultats propres à des études sur les représentations et sa proposition de **comprendre** les représentations à travers une grille socioculturelle d'abord, rejoint la posture sociodidactique de mes recherches. Li met aussi en avant l'aspect multifacette de la notion *Teacher Cognition* et le rattache davantage à l'identité professionnelle (en permanente construction) de l'enseignant.e et l'importance d'éléments émotionnels (Li, 2020 : 304).

Quant aux recherches francophones ayant comme objet les représentations des enseignant.e.s de langues, c'est dans le travail de Gardies²⁹ (2003) qu'on trouve l'aspect des représentations interculturelles qui se rapproche de notre objet de recherche en région frontalière.

Dans le cadre de son étude par questionnaire³⁰, elle interroge de futur.e.s enseignant.e.s de FLE sur leurs représentations face à différentes langues, les pays dans lesquels ces langues sont parlées ainsi que les locuteurs.trices de ces langues. Pour analyser ses données, elle propose l'utilisation

²⁹ Ainsi que dans l'ouvrage collectif d'Alén-Garabato et al. (2003)

³⁰ Dans laquelle elle adopte une approche lexicale (nombre d'occurrence de certains items sans prédéfinition de ceux-ci) et analyse de contenu de « rédactions ».

des « champs représentationnels » tel qu'ils ont été développés par Boyer en 1998. Ceux-ci sont organisés en six champs :

1. Perception globalisante du peuple (traits physiques, comportements sociaux, religion,...) et du pays (climat, cadre naturel, situation socio-économique)
2. Identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique
3. Patrimoine culturel : œuvres, événements, patronymes, dates, objets, ...
4. Localisation géographique et/ou géopolitique. Mention de toponymes
5. Caractérisation par la langue du pays, mots et expressions empruntés à cette langue
6. Allusions à la situation/rerelations/faits intercommunautaires

Waltermann (2017) présente une étude quantitative semblable auprès d'un public d'enseignant.e.s de langues à Genève et y met en avant l'importance de travailler sur « la/sa dimension figurative des langues » avec les enseignant.e.s. Les résultats montrent des données fortement influencées par des stéréotypes nationaux (et rejoignent ainsi les résultats de recherche de Gardies (2003) auprès du public de futur.e.s enseignant.e.s de FLE à Montpellier). Dans les deux recherches, la notion de contexte géographique et/ou social est toujours mentionnée comme facteur décisif sur certain.e.s représentations alors que les deux études adoptent des approches quantitatives. Cet aspect est capital et je le constate également dans mes propres travaux (Putsche, 2013b et 2019a et 2019b) sur les représentations chez les futur.e.s enseignant.e.s des langues. Il semble être judicieux de ne jamais viser une transférabilité dans les travaux ayant comme objet les représentations d'un certain public par souci de perdre de vue les facteurs sociologiques particuliers de chaque contexte.

Behra et Macaire (2017) montrent, dans une étude auprès d'un public de futur.e.s enseignant.e.s du 1^{er} degré, à quel point le travail sur les représentations des langues chez les (futur.e.s) enseignant.e.s peut être bénéfique dans la formation.

Éduquer à une posture réflexive qui “met en questionnements” les croyances ou qui réussit à les faire “dire” est une étape incontournable de la formation pour un praticien, d'autant que, le plus souvent, il vivra dans la solitude les situations d'enseignement auxquelles il sera confronté. (Behra et Macaire, 2017 : 132)

Comprendre ce qu'on se représente afin de comprendre sa pratique d'enseignant.e est donc un travail « utile » mais pas utilitaire pour la formation d'un enseignant.e. Dans le cadre du projet « Strasbourg-Freiburg », nous (Putsche et Faucompré, 2017) avons pu constater la même chose auprès de nos futur.e.s enseignant.e.s d'allemand et de français pour qui l'intérêt porté à leurs représentations n'était pas évident au début du projet car cette pratique réflexive ne semblait

apporter que peu de « concret ». Je suis d'avis que la formation des enseignant.e.s des langues ne peut être articulée de façon utilitaire. De ce fait, l'étude des représentations à des fins scientifiques et formatives prend du sens et s'inscrit dans un processus plus long qui, dans l'idéal, accompagne les enseignant.e.s tout au long de leur carrière dans l'intention de théoriser, réfléchir, revenir sur sa propre pratique enseignante et les contenus qu'on veut et doit transmettre.

Forlot (2009) thématise cet aspect dans le cadre de la formation des enseignant.e.s du 1^{er} degré également. Il utilise le terme de représentation-obstacle décelable en cours de formation à partir du moment où on s'intéresse aux représentations des langues chez les futur.e.s enseignant.e.s. Il défend le travail sur les représentations, voire la déconstruction de celles considérées comme obstacles dans un souci sociolinguistique et pour une vraie posture en faveur d'une altérité. Dans une prise de position engagée (Bretegnier, 2009), nous (Faucompré et Putsche, 2017 ; Putsche et Faucompré, 2022a) adoptons également cette démarche de chercheuses-praticiennes ayant un objectif social précis.

Pour revenir à la citation de Behra et Macaire (2017), je répète l'aspect complexe de la représentation et sa proximité quasi-fluide avec le terme de l'attitude³¹ ainsi que son aspect tantôt partagé, tantôt individuel. Moore (2001 : 10) rappelle que cette complexité est due à la co-présence et la co-orientation de ces différentes notions.

En DDLC, et plus précisément dans le cadre d'une étude ayant comme objet les représentations de futur.e.s enseignant.e.s de FLE et d'ELE³², Melo-Pfeifer (2019a et 2019b) juxtapose les termes de *teacher cognition*, représentations et croyances, et résume que :

les représentations sont objet et expression d'un sujet et acteur social et possèdent une triple fonction : explication et orientation des comportements individuels et des rapports sociaux, différenciation des groupes et aide à la communication (en raison de leur nature collective, interprétative et simplificatrice). (Melo-Pfeiffer, 2019a : 588)

³¹ Ainsi que le terme de « croyance » comme nous pouvons le voir dans la citation. Les croyances des enseignant.e.s peuvent aussi bien servir de terme « parapluie », tout comme les représentations. Sans pouvoir rentrer dans les détails des recherches dans ce sens, il me semble nécessaire de rappeler les travaux de Crahay et al. (2010). Dans la même logique, c'est le terme d'épistémologie personnelle (Crahay et Fagnant, 2007) qui peut être pertinent. En 2020, Farges propose une présentation globale des recherches s'intéressant aux croyances des enseignant.e.s au sein d'un numéro de *la revue internationale d'éducation* entièrement dédié à ce paradigme.

³² Espagnol langue étrangère

Dans cette proposition de cadrage, Melo-Pfeifer ajoute un concept à la frontière entre représentations et attitudes. Elle souligne le caractère et individuel et collectif d'une représentation et son influence sur l'action, notamment dans des situations de communication. Dans une publication en allemand (2019b), la chercheuse emploie le terme des *berufsbezogene Überzeugungen* pour son étude auprès des futur.e.s enseignant.e.s de FLE à Hambourg. Elle qualifie ces convictions professionnelles³³ comme élément constituant de la compétence professionnelle mais souligne aussi que la délimitation entre la compétence et le savoir professionnels (plutôt objectifs) et les convictions personnelles (toujours subjectives) n'est pas nette et que les deux s'alimentent mutuellement. Caspari (2016) estime les *berufsbezogene Überzeugungen* comme élément subjectif ayant une influence sur la pratique enseignante. Je propose de les mettre en relation avec le concept de l'agir professoral (Cicurel, 2011a et 2011b) qui met l'accent sur la verbalisation de l'action enseignante par l'enseignant.e lui.elle-même afin de s'intéresser davantage non pas seulement à ce qu'il.elle fait mais aussi et avant tout à ce qu'il.elle pense/croit/veut.

Ce positionnement m'amène à deux réflexions principales. Premièrement, les recherches se focalisant sur les représentations des enseignant.e.s de langues et non seulement leur action sont de plus en plus importantes. L'apprenant.e est à considérer comme acteur.trice social.e avec sa propre vision du monde et de même est-il pour l'enseignant.e qui, dans un monde hyperdivers et connecté est à considérer comme un individu au-delà d'un membre d'un groupe partageant le même métier.

À partir de ce constat, il est deuxièmement important de s'intéresser aux représentations des (futur.e.s) enseignant.e.s qui n'enseignent, dans la logique du CECRL, non seulement une langue « stérile » mais une langue qui véhicule plus que des règles de grammaire afin de savoir ce qu'ils.elles attachent à cet enseignement et comment ils.elles se positionnent face à cette langue-culture. Enseigner une ou plusieurs langues, ne « protège » pas des représentations stéréotypées et ne génère pas un certain type d'attitudes. Les recherches sur les représentations des langues-cultures chez les enseignant.e.s de celles-ci évoquent, une fois entreprises, le travail de formation,

³³ Melo-Pfeifer (2019b) propose un ancrage de sa conceptualisation dans les travaux ethnographique de Cambra Giné (2003) qui réunit les trois éléments „représentations, croyances et savoirs des enseignants“.

l'accompagnement professionnel, la pratique réflexive qui, selon moi, devraient automatiquement s'associer à ce type de projet.

En référence à Hostetler (2016), la volonté de compréhension ne peut pas être la seule motivation du/de la chercheur.e s'intéressant aux représentations des enseignant.e.s, un travail de formation (initiale ou continue) ou un partage de résultats afin de déclencher une pratique réflexive s'impose pour tout projet entrepris dans une logique sociodidactique et éthique. Dans ce sens, c'est avec des mots de Li (2020) que je clôture cette partie sur les représentations des enseignant.e.s.

Raising the awareness of teachers regarding their thinking and practice is perhaps the most effective way to replace everyday concepts with scientific ones. In this regard, situated learning that blends the scientific discourse in the teacher learning context with the experiential discourse of local contexts would be useful. Situated learning could be achieved through empowering teachers to engage in critical reflection on teaching practice through a dialogic approach (Li, 2020 : 280)

De façon beaucoup plus vaste et en même temps très actuelle, Huck (2022 : 8) rappelle la fonction de « mise en images et en mots du monde » qui nous aide à « comprendre un monde qui ne fournit pas de clés de compréhension ». Pour Huck, « les représentations sont une nécessité générale pour se donner du sens à soi-même » qui méritent d'être explorées et analysées par les différents domaines scientifiques afin de contribuer via leur étude à une meilleure compréhension de la vie complexe dans toutes ses facettes.

2.4 Conclusion du chapitre

La notion de représentations est très probablement celle qui m'accompagne depuis mes premiers pas en recherche, depuis le début de ma thèse de doctorat. Il s'agit d'une notion polysémique, mobilisée au sein de mes travaux dans plusieurs langues, avant tout en français et en allemand, puis, plus tard en anglais. Après une thèse sur les représentations et attitudes des apprenant.e.s des langues, j'ai consacré une dizaine d'années en recherche au sujet des représentations des enseignant.e.s des langues-cultures ce qui m'a permis d'approfondir mes connaissances de la notion. Je considère aujourd'hui que le travail sur les représentations, et dans une visée scientifique et dans une visée pédagogique devrait représenter une partie constitutive « officielle » dans la formation initiale des enseignant.e.s des langues-cultures (je reviens sur cette

nécessité au sein du chapitre 8). Les représentations des enseignant.e.s des langues-cultures au sein de l'espace frontalier alsacien (cf. chapitres 8 et 9) me permettent de me questionner en tant que chercheuse et enseignante à l'Université de Strasbourg sur mon propre bagage représentationnel et son implication dans le cadre de mes projets de recherche et de formation (chapitre 6). Tout est lié. La complexité de la notion en soi, le travail avec et entre plusieurs langues-cultures et le terrain de recherche au sein duquel je mobilise majoritairement cette notion. Pour mieux le cerner, je propose la carte mentale suivante comme élément de visibilité sur mes recherches. Elle permet également une très bonne transition avec le chapitre 3 qui traitera cet espace géographique et social dont il est question.

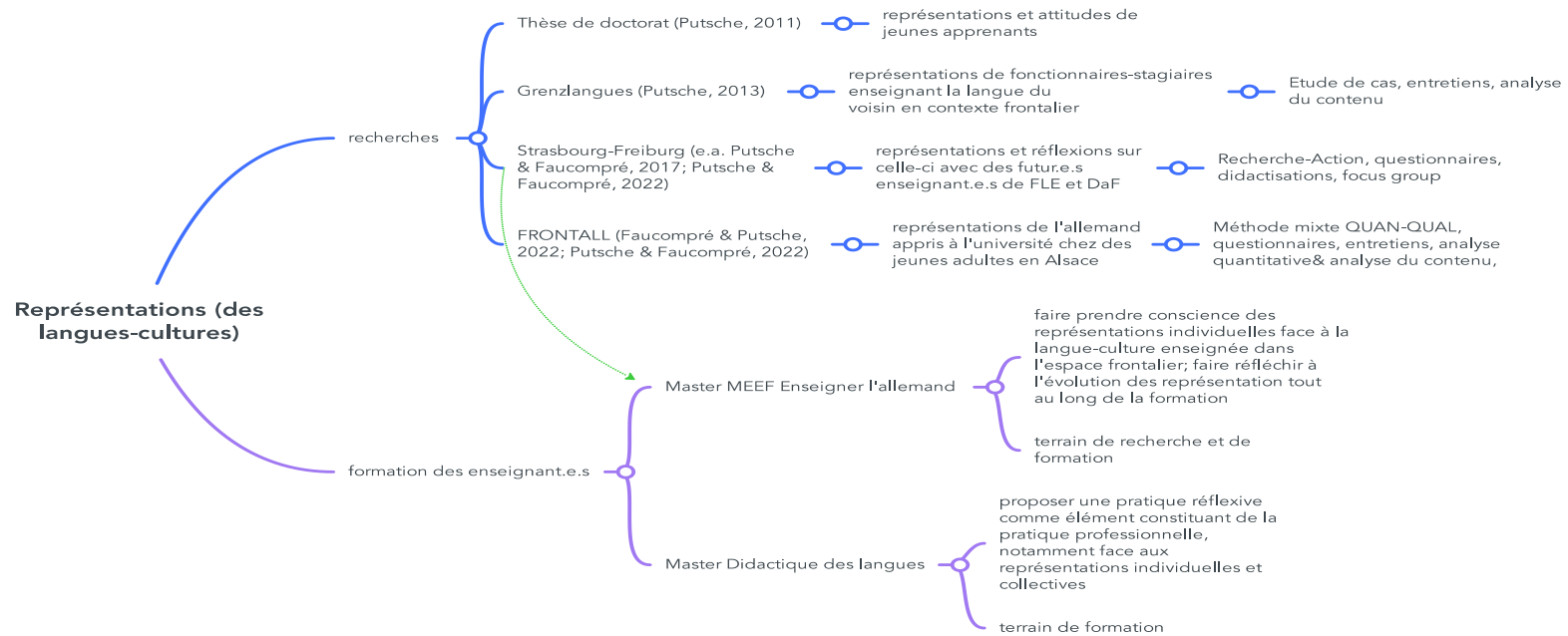


Figure 3: Recherches s'intéressant aux représentations dans l'espace frontalier alsacien

3 Du frontalier

Dans ce chapitre, je propose une contextualisation de mes recherches en rapport avec les notions du « frontalier ». Il s'agit d'un choix délibéré et réfléchi de ne pas avoir intitulé le chapitre « du (trans-)frontalier ». Il n'y a pas de transfrontalier sans frontalier, l'objet frontière (Putsche et Faucompré, 2022a, b et c) détermine ou non des représentations ou des attitudes transfrontalières ou non chez les individus habitant l'espace géographique du Rhin supérieur.

Je propose une déclinaison à deux niveaux. D'abord, je me pencherai sur la notion du frontalier et ses éventuelles prolongations transfrontalières. Ma réflexion se nourrit de lectures pluri- et transdisciplinaires autour de cette notion qui occupe beaucoup de chercheur.e.s de disciplines différentes au sein de mon université de rattachement. Ces lectures au-delà de mon propre champ scientifique sont très enrichissantes pour la chercheuse s'intéressant à un même espace³⁴ que des collègues géographes, sociologues, politistes etc. Elles sont aussi importantes pour la citoyenne vivant et travaillant au cœur de cet espace³⁵.

La frontière et le frontalier sont des notions complexes, voire compliquées, elles sont souvent connotées et interpellent. Ce croisement de perspectives (cf. également le chapitre 4 de cette note de synthèse) contribue de façon majeure à leur compréhension et leur interprétation (ainsi que l'usage que j'en fais à des fins de formation, cf. le chapitre 8 et le projet *Strasbourg-Freiburg*).

Je discuterai ensuite la notion de *contexte* en DDLC. Celle-ci a donné lieu à plusieurs publications ces dernières années, faisant écho les unes aux autres. La région frontalière représentant un contexte d'enseignement-apprentissage et de recherche particulier, je propose une réflexion sur elle et quelques notions « voisines » afin de délimiter mes recherches et interventions dans la région

³⁴ Je reviendrai à la notion de terrain à la fin de ce chapitre.

³⁵ La recherche autour de la notion de frontière a une grande importance au sein de l'Université de Strasbourg étant donné son positionnement géographique, son histoire et ses multiples liens avec les universités suisses et allemandes. En 2016, et dans le cadre des colloques interdisciplinaires annuels de l'université, fut organisé un colloque autour de la notion de frontière qui a réuni des chercheur.e.s des différentes disciplines travaillant sur la notion. Ce colloque m'a permis de comprendre réellement les différentes focales qu'on peut avoir au sujet d'un même objet de recherche, tout simplement parce qu'on le regarde depuis son point de vue scientifique. [Colloque interdisciplinaire - "Les frontières" - Université de Strasbourg \(unistra.fr\)](https://www.unistra.fr/colloques/interdisciplinaires/2016/les-frontieres)

frontalière du Rhin supérieur. (cf. Putsche, 2016 et 2019) ainsi que ma propre compréhension de ce q'est un *contexte* de recherche. Je ne formulerai pas de définitions au sein de ce chapitre, mais proposerai plutôt des observations et des réflexions autour d'un contexte de recherche complexe étant donné les multiples facteurs sociaux, politiques, langagiers, géographiques etc. qui l'influencent.

Contrairement aux notions des chapitres 2 et 5, celles abordées dans ce chapitre représentent un cheminement, une *narrative inquiry* à travers laquelle la chercheuse formule ses réflexions et décisions prises tout au long du parcours de recherche (Clandinin et Rosiek, 2019 : 71).

3.1 La notion de frontière et de (trans-)frontalier

Ma compréhension de la notion de *frontière* est marquée par la lecture de travaux scientifiques en géographie, sociologie et sciences politiques. Certains de ces travaux mettent l'accent sur la région du Rhin supérieur, cet espace qui est également mon terrain géographique de recherche. Ce sont donc majoritairement ces travaux qui alimentent ma réflexion de sociodidacticienne³⁶.

3.1.1 Perspectives sur la frontière provenant de disciplines scientifiques autres que la DDLC

Dans une perspective supranationale voire européenne, Hamman (2019) propose la notion d'*espace-frontière* pour rendre compte de la complexité d'une structure perçue différemment par ses acteurs, pouvant être vécue comme une contrainte ou une opportunité par les uns et les autres. Depuis son point de vue de sociologue³⁷, l'auteur propose deux grilles de lectures pour comprendre l'espace-frontière : une lecture historique et une lecture socio - économique. Il rappelle également l'enjeu politique de la frontière qui représente d'un côté l'institution politique (et de ce fait une certaine souveraineté) et de l'autre, le processus politique (un certain dynamisme).

Pour Hamman, le sens de l'*espace-frontière* se trouve au croisement de trois enjeux principaux : la protection, le contrôle et la différenciation entre des modèles, des organisations et des systèmes sociaux. Ce qui fait, selon lui, la particularité des espaces-frontières de l'est de la France, c'est la

³⁶ Je reviendrai sur cette qualification ou ce « profil » au chapitre 8 de cette note de synthèse.

³⁷ Pour des raisons « évidentes », les travaux des sociologues, historien.n.e.s et politistes strasbourgois.e.s et mulhousien.n.e.s s'intéressant à la notion de frontière m'intéresse davantage de part leur propre point de vue régional et direct sur l'objet d'étude.

proximité et l'intensité des contacts réguliers avec la vie de l'autre côté de la frontière. Il souligne en même temps un des aspects mettant de la distance dans les contacts entre frontaliers.

Dans le cas des espaces frontaliers de la France de l'Est, ce sont en particulier la proximité et l'intensité des contacts quotidiens et la distance bureaucratique ou de pratique des langues qui peuvent retenir l'attention, la frontière ayant cette propriété de produire de la distance dans un cadre socio-spatial de proximité. La problématique de la langue l'atteste : l'apprentissage de la langue du voisin, du pays où l'on va travailler, où l'on vient résider, revient dans l'étude des espaces-frontières, sur le plan des codes et des façons de parler entre des univers hétérogènes. (Hamman, 2019)

Il me semble particulièrement pertinent de travailler avec la notion d'*espace-frontière* car elle englobe toute la complexité sociale, géographique et politique autour de l'objet frontière sans se positionner d'office dans une posture *transfrontalière*.

De quel *espace* est-il question ?

L'*espace-frontière* peut être considéré comme espace de vie (paramètre spatial et/ou géographique), espace de contact (volontaire ou involontaire avec l'autre) et espace social (étant donné sa particularité que représente une telle proximité et présence de l'autre pays/région comme obstacle ou comme avantage).

Il est possible que ce soit « tous à la fois » ou un seul espace que perçoit le.la citoyen.ne vivant dans la région frontalière, car comme le soulignent Reitel *et al.* (2002), la perception de la frontière est hétérogène et les *savoir-faire ou savoir-être transfrontaliers* sont vécus comme un atout ou un obstacle par les individus.

Marquée du sceau de la complexité, du cisaillement des espaces de vie selon les opportunités et les capacités des individus, la frontière exacerbe la diversité des stratégies et l'inégalité des individus, des collectifs et des organisations. Celui qui maîtrise le système de l'autre (que ce soit sous l'angle de la langue, de la réglementation, des représentations) a l'avantage. La frontière est inégalitaire. Elle n'est donc pas seulement contrainte ; elle est aussi atout pour celui qui sait et qui peut s'en servir. Ajoutons le fait que l'action politique est susceptible d'ajouter de la complexité, voire de faire surgir des frontières contrairement à ses objectifs initiaux. (Reitel et al., 2002 : 245)

Chercheuse en sciences politiques, Wassenberg (2020) présente le cas concret de la coopération³⁸ transfrontalière de la région du Rhin supérieur : elle relève les difficultés d'ordre organisationnel entre les multiples structures œuvrant pour ou dans le cadre de la coopération transfrontalière

³⁸ Il faut comprendre « coopération » au sens très large : institutionnelle et entre personnes.

(politiques et économiques) et explique également que les individus, les citoyen.ne.s, vivent la frontière très différemment selon leurs attitudes, habitudes et leurs sentiments (ou non) de vivre dans un espace supranational « « partagé » ou non, avec les habitant.e.s du pays voisin. Wassenberg liste différents facteurs qui empêchent une réception purement positive « au-delà de la frontière » et la langue n'est qu'un exemple parmi d'autres.

Overall, however, cross border cooperation in the Upper Rhine Region presents a mixed picture. There are redundancies between the multiple governance structures, reflecting difficulties in coordination. Cross-border integration is also only partial, because the whole population does not share the idea of a common identity of the « Upper Rhine » and because cooperation remains essentially the business of institutional actors. Moreover, the decline of bilingualism, the crises of European Integration and the growth of Euroscepticism, the resurgence of nationalism and the return of border controls that reinforce the idea of separation are all factors that hamper the project of a common cross-border region. (Wassenberg, 2020 : 81)

Dans le domaine des *border studies*, Ratti et Schuler (2013 : 8) décrivent une possible *vision transfrontalière* chez les individus. Celle-ci est non seulement dépendante du point de vue de l'individu mais aussi des États-nations des deux côtés de la frontière.

J'écris ces lignes en 2022 après plus de deux ans de pandémie due à la Covid-19. La frontière franco-allemande fut « fermée » au printemps 2020 et les réactions des citoyen.ne.s des deux côtés de la frontière furent vives³⁹.

La situation sociale près de la frontière est complexe. Un groupe de recherche franco-germano-luxembourgeois⁴⁰ (2019-2022) propose le terme de *border complexities* afin de rendre compte au plus juste de cette complexité et de sa difficulté d'être saisie. Elle est complexe pour de multiples raisons générées par les décisions *top-down* et les interactions quotidiennes entre citoyen.ne.s.

La frontière est tellement plus qu'une ligne entre deux mondes bien distincts. Elle « interfère » aussi sur le terrain « à l'intérieur » du pays du fait de sa présence si proche et présente dans les discours officiels. Depuis ma thèse doctorat (Putsche, 2011), les données récoltées au sein des différents projets de recherche s'intéressant à la région frontalière et des représentations des enseignant.e.s et

³⁹ Les médias, les habitants de part et d'autre de la frontière, les acteurs publics, culturels et politiques parlaient de « frontière fermée ». Réellement, la frontière ne fut jamais fermée mais « soumise à contrôle systématique » ce qui revint à une perception de fermeture de frontière.

⁴⁰ Site Internet du projet trinational : [Atelier Border Complexities – Border Complexities. A German-French-Luxembourg workshop series 2019-2021 \(uni.lu\)](https://www.uni.lu/border-complexities)

apprenant.e.s, témoignent de deux tendances : soit la proximité frontalière est plus ou moins « choisie », soit elle est plus ou moins « subie ».

Du point de vue de la géographie sociale, Amilhat-Szary (2016 : 152) déclare la frontière comme étant un malentendu, difficile à traduire et marquée par une utilisation métaphorique importante. Elle souligne aussi que la grille de lecture habituelle des frontières est dépassée car elle est marquée par une binarité qui ne répond justement plus aux aspects complexes qu'englobe la frontière. Amilhat-Szary propose également (2016) le terme de *frontièrité* qui décrit notre capacité en tant qu'être humain *globalisé.e* à agir et interagir avec ce qu'elle qualifie comme des réseaux de lieux standardisés différents.

Autrement dit : dépasser des frontières réellement ou virtuellement n'impliquerait pas forcément une plus grande *frontièrité*. Pour l'auteure tout se joue au niveau de la capacité d'adaptation des individus.

En tant que sujets globalisés, nous sommes toutes et tous traversés par des frontières nombreuses qui expriment aussi le faisceau de nos identités. Cette différenciation de nos capacités à interagir avec les limites internationales définit une forme de capacité, ou « frontièrité », qui n'est pas nécessairement équivalente à notre niveau de vie : certaines personnes voyagent à la surface du globe sans sortir d'un réseau de lieux standardisés et leur frontièrité optimale en apparence peut être nuancée par leurs difficultés à s'adapter à des contextes spécifiques. (Amilhat Szary 2016 : 151)

Du point de vue de la DDLC, la question de l'*adaptation* qu'évoque l'auteure, nécessite discussion. Elle donne l'impression que le contexte est figé et que c'est à l'individu de s'adapter aux spécificités du territoire. Je dirais que les contextes sont façonnés, influencés, co-construits par celles et ceux qui y vivent. De ce fait, adaptation évoque selon moi, une (fausse) idée voyant l'action émanant d'un seul côté. Je dirais qu'il est plutôt question d'actions et d'attitudes bidirectionnelles (entre le contexte et l'individu).

Ces différentes focales au sujet de la région frontalière confirment ce que Blanc *et al.* (2018) revendiquent : une prise en compte de l'investigation de la frontière en sociologie, mais aussi dans d'autres disciplines des sciences sociales. Ceci est encore une fois un exemple de la complexité de l'objet frontière et du regard qu'on pose sur celui-ci, car contrairement à ce qu'avancent les auteurs dans la citation ci-dessous, je n'ai pas toujours pu trouver cet « engouement pour des savoirs exotiques » dans les données de mes corpus de recherche.

Les dynamiques de dépassement des frontières peuvent aussi s'analyser à partir de l'engouement pour des savoirs exotiques et des expériences interculturelles qui en résultent. (Blanc *et al.*, 2018)

« L'exotisme de la proximité » n'est guère attirant pour bon nombre d'apprenant.e.s et enseignant.e.s de la région frontalière (Putsche, 2011a, 2016). Pour beaucoup d'individus vivant dans l'espace frontalier le « vrai pays » commence une fois que le « corridor de passage » que représente la région frontalière, est traversé (Raasch, 2002 et Putsche, 2011a, 2011b et 2016).

J'ai montré cette diversité du vécu de la frontière par exemple à travers les représentations individuelles et professionnelles de jeunes enseignant.e.s des deux côtés de la frontière (Putsche, 2013b).

Pour comprendre l'arrière-plan problématique de mes recherches présentées au sein du chapitre 8, ces conceptualisations de collègues historiens, politistes, géographes et sociologues sont nécessaires. Elles sont nécessaires parce que la recherche en DDLC ne peut pas se contenter d'elle-même (et de l'objet langue-culture « pure ») dans des espaces géographiques aussi spécifiques étant donné leur Histoire et les aspects sociaux, sociétaux et géographiques.

Abordons maintenant la notion de frontière et de (trans-)frontalier dans le domaine de la DDLC.

3.1.2 Perspectives de didacticien.ne.s des langues sur les régions frontalières

C'est le modèle de la compétence (trans-)frontalière de Raasch (2005 et 2008) s'intéressant à l'enseignement-apprentissage de la langue voisine en région frontalière que j'ai analysé et discuté dans mes travaux, en commençant par une mise en application du modèle théorique comme grille d'analyse de mes données dans ma thèse de doctorat (Putsche, 2011a).

Le modèle théorique en question (*Grenzkompetenzmodell*) en cinq étapes qui propose de didactiser progressivement des contenus culturels et langagiers en commençant par viser une compétence civilisationnelle (connaître des éléments relatifs à la culture du pays voisin) pour arriver à une compétence intraculturelle (éprouver un sentiment d'appartenance à un espace transfrontalier commun) a servi de point de départ à mes travaux post - doctoraux.

Die fünf Stufen lassen sich im Rahmen dessen, was man herkömmlich als „Landeskunde“ bezeichnet, lernen und lehren, so wie man sie auch als Kompetenzstufen fassen kann:

1. Landeskundliche Kompetenz

2. Kontrastiv-landeskundliche Kompetenz
3. Empathiekompetenz
4. Interkulturelle Kompetenz (interkulturell, weil hier Handlungsfähigkeit zwischen zwei oder drei – weiterhin je für sich bestehenden – Kulturen erworben wird)
5. Intrakulturelle Kompetenz (intrakulturell, weil hier ein gemeinsamer neuer Identitätsraum geschaffen wird) (Raasch, 2008 : 32)

Le modèle de compétence transfrontalière de Raasch (2005 et 2008) n'est pas la première suggestion scientifique pour l'enseignement-apprentissage de la langue « voisine » en région frontalière franco-allemande. Avec Polzin-Haumann et Reissner, nous proposons une vue d'ensemble (2019) des différents concepts, outils et programmes existant dans les régions frontalières entre la France et l'Allemagne. Il s'agit de propositions de modèles pour l'enseignement de la langue du pays voisin en région frontalière avec un accent mis sur les outils, c'est-à-dire le matériel (papier ou numérique) à utiliser auprès des élèves.

J'y reviendrai ultérieurement de façon concrète (chapitre 8) mais je peux déjà souligner ici que le travail scientifique, pédagogique et didactique autour du modèle de Raasch au départ et la question d'une possible didactique transfrontalière des langues représentent un positionnement de réflexion professionnelle et personnelle pour les (futur.e.s enseignant.e.s des langues) et non pas un outillage pour une mise en application « clé en mains » en classe.

Il s'agissait pour moi et pour nous (deux projets de recherche ont été co-conduits avec ma collègue Chloé Faucompré) d'investir dans le travail avec les praticien.n.e.s, non pas en contextualisant un modèle à l'intérieur d'un programme d'enseignement (cela reviendrait à un travail assez prescriptif), mais en réfléchissant avec eux, afin de thématiser la tension entre les représentations (et du coup une prise de conscience de la situation sociolinguistique) et le positionnement (socio-)didactique à adopter en réponse à cette prise de conscience⁴¹.

⁴¹ Knopp et Jentges (2022) reviennent sur des aspects de discours au sein de la communauté scientifique en DDLC. Elles ne focalisent pas sur la frontière en tant qu'élément qui déterminerait une certaine approche didactique (contrairement à mes propres choix terminologiques, *Grenzdidaktik*/didactique des langues transfrontalière ou ceux faits par Polzin-Haumann et Reissner – *Grenzraumdidaktik* - par la suite. Pour les deux auteures coordonnant le numéro thématique de la ZIF, la focale est mise sur les *Nachbarsprachen*, langues voisines ou langues du voisin ce qui génère forcément une autre approche de l'objet de recherche. Personnellement, l'objet « frontière » reste déterminant pour mes travaux et détermine bien plus qu'une « simple » juxtaposition de voisin.e.s. (cf. aussi Putsche et Faucompré, 2022c sur l'*Objekt Grenze*)

Ma recherche est donc contextualisée, non pas dans une logique de contextualisation didactique (cf. le prochain sous-chapitre 3.2) mais dans un esprit de liaison, de *Verknüpfung* avec des points de vue scientifiques d'autres domaines de recherche au sein du même espace-temps.

3.1.3 Les individus dans l'espace frontalier

Tassin (2018) emploie le terme d'*homme-frontières* dans sa réflexion philosophique sur les frontières qu'il qualifie comme *quasi-pays*. Elles représentent une ouverture et une fermeture, mais aussi un mouvement, une transformation vers quelque chose et il propose notamment de considérer le passage de frontière comme une altération de l'individu et non pas comme une confrontation d'une identité à une autre.

Duchêne-Lacroix (2014) s'interroge sur la question de l'identité transfrontalière chez des étudiant.e.s participant à des cursus transfrontaliers en Alsace, dans le pays de Bade et en Suisse. Il souligne que le(s) discours politique(s) parle(nt) d'un espace transfrontalier et évoque(nt) des identités transfrontalières. Une certaine identité sociale et personnelle serait donc projetée sur une portion du territoire sans que les individus, les sujets, s'y identifient. Dans mes travaux, je montre souvent l'opposition entre le discours *top down* et les réalités de terrain. Je propose de parler de pratiques et de mouvements transfrontaliers et utilise le terme de didactique transfrontalière dans une logique de dépassement d'une frontière ou de son appropriation comme tiers-lieu, ni d'un côté de la frontière, ni de l'autre côté. Koukoutsaki-Monnier (2014 : 9) propose une articulation de l'identité (trans-)frontalière entre pratiques et représentations dynamiques des individus interagissant dans l'espace frontalier. Celle-ci est au cœur des projets de recherche *Grenzlängues* et *Strasbourg-Freiburg* qui seront présentés et discutés au sein du chapitre 8.

3.2 Le *contexte* de recherche : une délimitation complexe

Consciente du débat scientifique sur la finalité et la réception épistémologique de la contextualisation et du contexte didactique dans les recherches en DDLC (Huver, 2015 ; Debono et Pierozak, 2015 ; Blanchet, 2016 ; Castellotti, Debono et Huver, 2017 ; Castellotti, Debono et Pierozak, 2017 ; Delcroix, 2019)⁴², j'utilise le terme *contexte* pour dire plusieurs choses sur mes recherches

⁴² Delcroix (2019) revient sur quelques-unes des publications et explique ce qui les oppose et où selon lui, il y a malentendu. Il m'a fallu la lecture de son article afin de comprendre la critique envers la notion et son utilisation.

menées dans la région du Rhin supérieur. Comme le rappelle Olivier de Sardan (2022), la notion de contexte est un terme polysémique et peut être utilisée de différentes manières. Pour lui, et dans tout protocole de recherche de type qualitatif, les *contextes de proximité* (entre le/la chercheur.e, son objet d'étude et son terrain de recherche) sont à prendre en considération avant tout. Ces contextes sont délimités, formulés, définis par le ou la chercheur.e quand il/elle décide de ses perspectives et focales d'analyse face à l'objet d'étude.

Olivier de Sardan souligne aussi qu'il y a toujours co-présence avec des *contextes structurels* qui sont déterminés par des éléments politiques, géographiques, historiques etc. Les *contextes de proximité* sont en quelque sorte plaqués sur les contextes structurels, ils ont lieu au sein des contextes structurels.

Mes recherches ont lieu dans un contexte structurel géographique, politique, social, politico-linguistique, sociolinguistique, sociologique.

Elles sont contextualisées (dans une logique de proximité) afin de pouvoir **comprendre** et **prendre en compte** au mieux les phénomènes observés. Cette contextualisation de la recherche a lieu dans le besoin de prendre en compte différents facteurs influant sur le terrain de recherche. J'utilise le terme de contexte donc majoritairement dans le sens de *Timespace/Timespace complexity* ou *espace-temps* comme le propose Blommaert (2015 et 2017) pour la sociolinguistique/le plurilinguisme en se référant à Bakhtine et son modèle du *chronotope*. Depuis son point de vue de sociolinguiste, Blommaert (2017) explique que :

Notions of context are built on, and invoke, imaginations of the social world and of the place of social actors and activities therein. So context is always more than just an operational-analytical category: it involves an IDEOLOGICAL and a MORAL a priori. (Blommart, 2017 : 95)

Cette perspective sociolinguistique du contexte s'applique de la même façon à mes recherches sociodidactiques qui se présentent avec des données brutes témoignant d'une situation complexe due aux différents paramètres qui les influencent.

Rispail (2017 : 30-31), en se référant notamment à la publication de Blanchet et Chardenet (2011), plaide pour une prise en compte active des contextes. Pour elle, la didactique contextualisée correspond également à une posture impliquée pour les chercheur.e.s qui adopteraient un rôle de

passer.e.s auprès des enseignant.e.s et les impliqueraient davantage dans le processus de recherche et leurs réflexions. Cette implication (de la part des chercheur.e.s et des enseignant.e.s en formation) était au cœur du projet *Strasbourg-Freiburg* (cf. Putsche et Faucompré, 2022).

Il me semble néanmoins que ce lien entre une didactique contextualisée et une posture impliquée du côté du/de la chercheur.e peut mener à confusion. Je rejoins Blanchet (2022) au sujet de la distinction d'une contextualisation didactique et d'une contextualisation au niveau de la recherche didactique (il revient à la distinction didactique – didactologie). Cette distinction est importante pour moi dans le sens où (et j'explique cela en détail dans les chapitres 5, 7, 8 et 9) des pratiques didactiques contextualisés font aussi bien partie de mes activités d'enseignante-chercheure que des contextualisations scientifiques (didactologiques).

Dans une logique quelque peu similaire à celle présentée par Olivier de Sardan (2022) entre les *contextes structurels* et *de proximité*, Blanchet (2022) propose de distinguer six usages de contextualisations différents. Je retiens pour mes travaux notamment l'*usage référentiel allusif* au sujet d'un contexte donnée qui se traduit par beaucoup de variables faisant un tout (la région frontalière par exemple) ainsi que l'*usage interprétatif conscient* d'un contexte (de recherche) permettant de décider explicitement des focales

Blanchet, Moore et Asselah Rahal (2009 : 9-10) rappellent la nécessité de contextualiser dans un paradigme de recherche qualitatif en DDLC qui vise la compréhension et non pas la vérification de phénomènes humains et sociaux. C'est dans ce sens que j'entends le terme de contexte (social, éducatif, géographique, politique...) et la façon dans laquelle je contextualise ma recherche en didactique des langues (en me référant également à des disciplines voisines et connexes et en prenant en compte des résultats provenant de recherches étrangères à la didactique des langues) qui me permettent de nourrir ma réflexion de sociodidacticienne).

Une posture de recherche qui tend vers la compréhension de phénomènes (à l'opposé de vouloir les mesurer) et les différents paramètres au-delà de la seule perspective scientifique en didactique comme référence « isolée » nous mènent forcément à une considération du contexte (Blommaert, 2010 : 34).

Contextualiser est ainsi un acte conscient qui explique les focales choisies pour l'assemblage des différents paramètres d'analyse (Blanchet, 2016 : 9).

Viebrock (2019 : 62) relie l'activité de contextualisation du ou de la chercheur.e au devoir éthique de son travail et une activité réflexive qu'elle prône comme nécessaire pour une prise en compte compréhensive et respectueuse des données scientifiques produites par des individus.

In Übereinstimmung mit der Bedeutung des Begriffs in der Tradition des Humanismus sind unter Integrität der Respekt vor der Würde und Persönlichkeit des Menschen und solche Handlungsweisen zu verstehen, die das Wohlergehen des Einzelnen anstreben. Eine besondere Bedeutung kommt der Reflexivität zu, welche die kontextuelle Verortung und Bedingtheit des (eigenen) Wissens und Handelns erkennt und selbstkritisch die eigenen Voraussetzungen und Grenzen aufdeckt.⁴³

La notion de contextualisation est donc aussi liée à l'activité de recherche, à une certaine réflexivité et à des questions d'éthique et de prise en compte des réalités sociales, géographiques, sociolangagières et didactiques. Dans cette logique, contextualiser implique de prendre une responsabilité envers son objet de recherche et une nécessaire réflexivité quant à la relation que j'entretiens avec mon objet d'étude et le contexte de ma recherche.

La volonté de contextualiser ne représente pas d'imposer un « cadre » ou un « cadrage » à une situation existante. Il ne s'agit pas d'établir de hiérarchie entre un stade initial de didactisation et sa contextualisation. La contextualisation scientifique (pour le ou la chercheur.e et le ou la praticien.ne) est à mes yeux une posture, une attitude professionnelle qui essaie de prendre en compte la complexité d'un *espace-temps* comme le proposent Behra et Macaire (2021) selon qui la notion est en filigrane depuis les années 2010 dans les recherches en DDLC et qui proposent une interprétations de l'espace-temps dans une logique dynamique :

Une vision dynamique met en doute des objets pour en saisir le visible et l'invisible dans leur relativité, avec une part d'incertitude. Une telle vision est axée sur des focales incarnées par le chercheur ou l'enseignant, et non exclusivement sur des paramètres explicatifs. Elle « permet de regarder attentivement des focales sans en renier d'autres, sans les hiérarchiser entre elles, et en permettant de les relier de manières différentes en fonction de contextualisations » (Behra et Macaire, 2018 : 115) (Behra et Macaire, 2021 : 21).

Il me semble important de souligner leur proposition d'essayer de saisir la complexité d'un objet de recherche en étant conscient.e.s des différentes focales qu'on choisit à leur sujet. Focales qui sont

⁴³ Traduction : Conformément à la signification du terme dans la tradition de l'humanisme, on entend par intégrité le respect de la dignité et de la personnalité de l'être humain et les modes d'action qui visent le bien-être de l'individu. Une importance particulière est accordée à la réflexivité, qui reconnaît le positionnement contextuel et le conditionnement de son (propre) savoir et de son action et qui découvre de manière autocritique ses propres conditions et limites.

toutes « valides » et ne paraissent pas dans une logique linéaire, « descriptive » mais qui sont présentes en même temps, à divers degrés.

Dans la même logique, Martinez attribuait à la contextualisation en DDLC l'aspect éthique que thématise Viebrock (2019) :

La contextualisation implique donc non pas un relativisme absolu entre opinions, croyance et « vérité », mais une fragmentation méthodologique, une éthique et un chemin. Et c'est pourquoi elle est si difficile. (Martinez, 2012 : 16)

Martinez évoque ici le lien entre la contextualisation et l'éthique ainsi que les choix méthodologiques chez le.la chercheur.e.

Finalement, *contextualiser* implique de faire des choix et de prendre des risques, d'être éventuellement sélectif.ve et de décider, pour une raison réfléchie et formulée explicitement, de porter sa focale à partir d'une certaine perspective sur l'objet de recherche ou la situation d'enseignement-apprentissage à laquelle on s'intéresse.

Rispail, Totozani et Villa-Perez (2018 : 140) ajoutent à cet ensemble, le degré de *proximité* qu'entretient le ou la chercheur.e avec son objet d'étude ainsi que son terrain de recherche en sociodidactique . Pour elles, une posture de proximité à prendre du recul, à se distancier afin de comprendre sa motivation pour l'objet étudié ainsi que la contextualisation scientifique choisie sont des éléments propres à une approche sociodidactique. Cette activité alter-réflexive est partie constituante dans un *setting* méthodologique et épistémique contextualisé et de proximité (cf. Rispail, 2017 : 102). Nous avons donc ici une relation entre la contextualisation, le terrain de recherche ainsi que le ou la chercheur.e et son rapport à ce terrain et la définition qu'il faut du contexte.

Albero (2022) rappelle que le terrain de recherche signifie la plupart du temps le lieu où se situe la collecte des données, mais on peut également constater un glissement du « simple » lieu vers l'objet d'études.

En recherche, il est habituel de désigner le terrain en tant que lieu de l'enquête par différenciation avec l'objet de recherche car si le premier est susceptible de variations, le second peut apparaître relativement stable dans le temps, en contribuant à construire une spécialisation. Avec le temps, il arrive que terrain et objet se confondent lorsque la succession des enquêtes, conduites sur une durée longue, portent sur les mêmes

environnements construisant ainsi une connaissance approfondie qui excède la délimitation de l'objet de recherche initial. (Albero, 2022 : 10)

Un peu plus loin, la chercheuse détaille les différents aspects relatifs au terrain.

En recherche, l'emploi du terme « terrain » relève donc de plusieurs aspects interreliés : une délimitation conceptuelle (il n'existe pas en soi), contextuelle (en étant relative aux caractéristiques d'une enquête ou de l'ensemble des enquêtes conduites par un chercheur), sous-tendue par un positionnement épistémique (épistémo-théorique, méthodologique), mais aussi éthique (rapport aux participants à l'enquête) et politique (statut et devenir de la connaissance produite), susceptible de produire des formes identitaires (communautés de chercheurs, éventuellement associés à d'autres acteurs sociaux), de reconnaissance (valorisation interne et externe) et/ou d'affirmation d'une identité singulière (à l'égard de diverses communautés de chercheurs et d'acteurs de la société), ainsi que des types de productions scientifiques caractéristiques. (Albero, 2022 : 11)

Dans un premier temps, on retient que dans une recherche, plusieurs paramètres sont liés. Ces derniers sont soit déterminés, décidés de manière consciente, déductive, en amont d'entreprendre la recherche ou survenus de façon plutôt inconsciente, inductive à la suite d'une meilleure connaissance du terrain ou de rencontres précises mais aussi parce que le.la chercheur.e aura évolué, pris du recul par rapport à lui-même et ses représentations personnelles face au terrain.

Avant de clore ce chapitre, je reviens sur le lien entre l'espace et le temps (*espace-temps, timespace*) et la proposition de Laplatine (2022) à leur sujet, notamment en lien avec la notion de *terrain*.

Le terrain est lié au lieu, mais il faut aussi le penser dans le temps. Je fais un lien avec la notion de « chronotope », proposée par Bakhtine (1978). À chaque fois que vous parlez de l'espace, il faut parler du temps et réciproquement. Ce n'est donc pas seulement le lieu du terrain, c'est aussi le temps du terrain et ce qui suit [...] (Laplatine, 2022 : 22)

Je propose de retenir trois niveaux paramétriques servant d'approcher l'objet d'étude : le terrain de recherche, l'espace-temps au sein de ce terrain (qu'on pourrait lier avec les *contextes structurels* d'Olivier de Sardan (2022) ou l'*usage référentiel allusif* de Blanchet (2022) et la contextualisation scientifique qu'entreprend le ou la chercheur.e au sein de l'espace-temps et face à un objet d'étude (*contexte de proximité/usage interprétatif conscient*). J'essaie d'illustrer cette logique de compréhension notionnelle à travers la figure suivante, appliquée à mes recherches sur l'enseignement-apprentissage de l'allemand en région frontalière. Je fais le choix de présenter les frontières entre ce que je qualifie de terrain, espace-temps et contexte comme perméables, car je

suis d'avis qu'il n'est pas toujours possible de savoir exactement où s'arrête par exemple l'influence de l'espace-temps et où commence la contextualisation scientifique consciente.

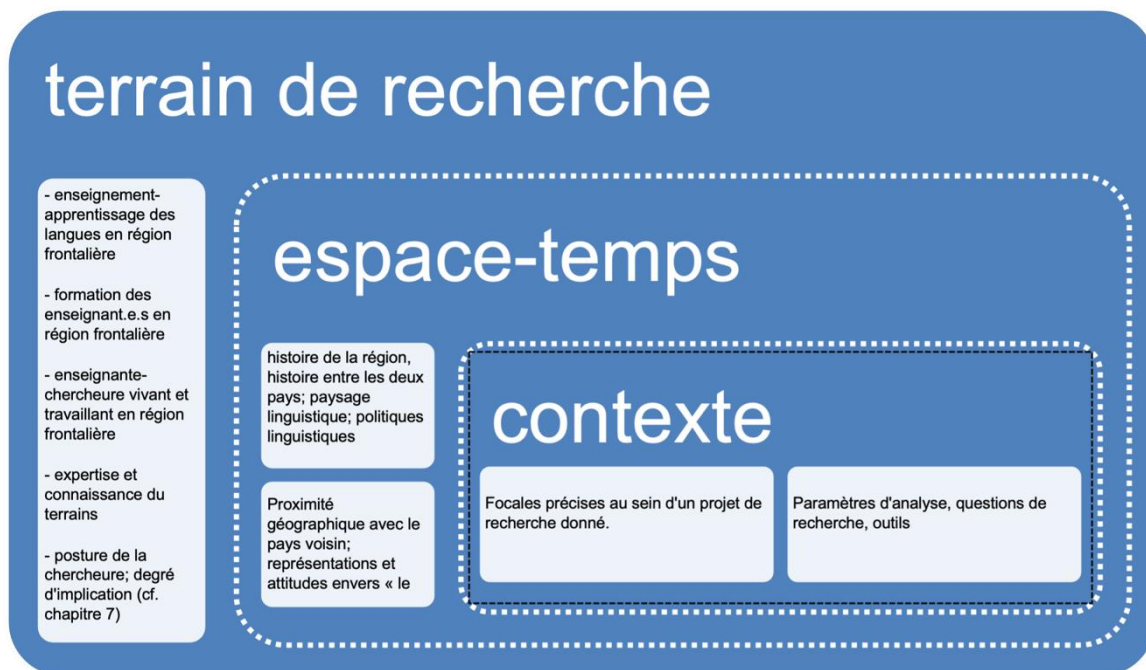


Figure 4: Complexité interrelationnelle entre le terrain, l'espace-temps et le contexte

3.3 Conclusion du chapitre

L'objectif de ce chapitre consistait à discuter la notion du frontalier et celle de contexte pour le cadre de mes recherches, notamment celles ayant lieu dans l'espace frontalier franco-allemand (*Grenzlängues, Strasbourg-Freiburg, FRONTALL*).

Il est important de souligner que mes travaux en didactique des langues sont largement influencés et enrichis par d'autres travaux de recherche en SHS s'intéressant à l'espace frontalier et la frontière franco-allemande, notamment celle séparant l'Alsace du Bade-Wurtemberg et du Rhénanie-Palatinat.

J'ai ainsi d'abord exposé ma compréhension la complexité de l'espace frontalier à travers d'autres perspectives que celle de la DDLC pour ensuite présenter brièvement les travaux sur une possible didactique des langues transfrontalières dans les régions frontalières entre la France et l'Allemagne et abordé la spécificité de la vie des individus au sein de ces régions.

Dans la deuxième partie du chapitre, il s'agissait de déterminer ma compréhension de ce qu'est un contexte de recherche en DDL. Après avoir fait la distinction entre un contexte didactique et un contexte de recherche en didactique, j'ai proposé une interrelation entre les notions de terrain de recherche, espace-temps et contexte scientifique. Mes réflexions sont avant tout inspirées des travaux de Blanchet (2016 et 2022) et d'Olivier de Sardan (2022) ; elles se sont nourries et ont trouvé écho dans le cadre d'une journée d'études ayant comme objet la notion de contexte et se retrouvent dans la nécessité de situer un objet de recherche dans l'espace et le temps (Behra et Macaire, 2018).

Le processus de rédaction du chapitre 3.2 peut être qualifié de *narrative inquiry* (Barkhuizen, 2011) autour d'un processus de réflexion et de négociation au sujet de ma posture de chercheure (cf. chapitre 6) non-figée.

Narrative inquiry recognizes the active, fluid nature of meaning making, and aims to avoid conceptions of narrative knowledge as stable, permanent, and unchangeable. (Barkhuizen, 2011 : 395)

4 Du franco-allemand

Qu'est-ce que la recherche franco-allemande ? Qu'est-ce qui la qualifie et à quels critères répond-elle ou doit-elle répondre ? Qu'est-ce qui justifie de qualifier mon parcours de « franco-allemand » et est-ce la chercheuse ou l'objet de recherche qui sont déterminant.e.s ? Je discute et réfléchis à ces questions au sein de ce chapitre dans lequel je ne vise pas la délimitation du « franco-allemand » de façon absolue. J'essaie de le contextualiser pour moi, au sein de ma trajectoire et pour une meilleure compréhension de mes objets de recherche et de la focale choisie. Il y a incontestablement un renouveau du franco-allemand, promu par les deux gouvernements, certainement après le Traité d'Aix-la-Chapelle (2019)⁴⁴, mais aussi à la suite des deux présidences du conseil de l'Union européenne, d'abord celle de l'Allemagne, puis celle de la France (Demesmay, 2021b). Le Traité d'Aix-la-Chapelle comme renouveau du Traité de l'Élysée (1963) met l'accent sur une coopération « bilatérale supérieure » aux coopérations existantes et détaille notamment dans les articles 9 à 12 l'importance de la coopération au niveau de l'Éducation (en renforçant les efforts pour la promotion de l'apprentissage de langue du pays voisin et l'augmentation de formation binationale au sein de l'Université franco-allemande (UFA)). Les articles 13 à 17 sont dédiés au soutien de la coopération transfrontalière des régions frontalières françaises et allemandes. Il y est notamment question de « faciliter la vie quotidienne des habitants de ces espaces » (art.13, §2). L'article 15 souligne l'attachement à l'objectif du bilinguisme au sein des espaces frontaliers.

Cette volonté *top down* dans la coopération franco-allemande, se traduit à différents endroits, aussi en recherche. Je présenterai deux exemples de recherches franco-allemandes « institutionnalisées » en SHS qui existaient en amont de l'actuelle ambiance pro-franco-allemande en recherche pour arriver enfin à ma propre vision du franco-allemand en recherche en général, dans mes recherches et dans ma biographie de chercheuse franco-allemande en particulier.

⁴⁴ [Texte du Traité d'Aix-La-Chapelle de 2019 - Frankreich in Deutschland \(ambafrance.org\)](https://de.ambafrance.org/Texte-du-Traite-d-Aix-La-Chapelle-de-2019)
<https://de.ambafrance.org/Texte-du-Traite-d-Aix-La-Chapelle-de-2019>

4.1 Qu'est-ce que la recherche franco-allemande ?

Un colloque et une journée d'étude questionnant la notion de « recherche franco-allemande » eurent lieu en 2021⁴⁵ afin de s'intéresser à ce qu'elle représente, où en est la particularité et ce qui la qualifie. Est-ce un format de recherche différent de toute autre sorte de coopération scientifique internationale ? Baier, Zenker et Tippmann (2013) listent un grand nombre d'aspect qui distinguent la recherche intra- et extra-universitaire des deux pays mais soulignent avant tout la volonté politique et institutionnelle de faire croître la coopération scientifique entre les deux pays. Les trois chercheur.e.s distinguent des différences à trois niveaux : le niveau politique, institutionnel et le niveau des personnes. Ils argumentent notamment en soulignant la différence d'organisation des systèmes et institutions et mettent l'accent sur les différences de « cultures de travail » dans les deux pays. Les auteur.e.s argumentent selon une logique *culturaliste* (cf. chapitre 5), en avançant des fonctionnements sociologiques sur le travail dans les deux pays (par exemple à travers les processus des prises de décisions entre Français.e.s et Allemand.e.s) qui font penser au premier travaux sur ces thématiques (cf. chapitre 5 et les travaux de Hall et Hall, 1989 ; Hofstede, 1984 etc.). En tant que chercheuse travaillant sur le paradigme de l'interculturel en éducation, cette vision de la coopération me dérange mais ne m'étonne pas. La coopération franco-allemande en recherche ne se fait pas automatiquement dans le cadre de projets s'intéressant à celle-ci. Or, ma propre expérience (projet *Valisette franco-allemande*, projet *I-N-JEU*) ainsi que mon parcours me permettent d'avoir une double grille de lecture quant à ces questions – celle de la participante/formatrice des rencontres (formation interculturelle) dans une logique de faire découvrir l'altérité essentiellement à travers les différences et celle de la chercheuse s'intéressant au singulier et au lien qu'il entretient avec le pluriel, l'universel. Les programmes ANR-DFG affichent une volonté de

⁴⁵ Colloque « Une école OFAJ » [Une « École OFAJ » : enjeux et perspectives pour la recherche franco-allemande - Sciencesconf.org](#) co-organisé par Sorbonne Paris Nord (laboratoire Experice), l'Université de la Sarre (Saarbrücken) et le bureau IV (formation linguistique et interculturelle) de l'OFAJ ; manifestation en ligne le 10 et 11 juin 2021. Journée d'étude autour de la notion du franco-allemand dans le domaine de la DDL « Plurilingue et interculturelle ? La recherche franco-allemande en didactique des langues-cultures : enjeux, défis et piste » Journée internationale de recherche et de formation, co-organisée par l'UL-Inspé de Lorraine, le laboratoire ATILF et l'Unistra (laboratoire LiLPa) ; responsables : Dominique Macaire, Julia Putsche, Séverine Behra, Chloé Provot.

réflexion sur la *plus-value* que représente le franco-allemand dans les recherches en SHS, notamment à travers les projets co-financés par les deux États⁴⁶.

4.1.1 Dans le discours institutionnel

Demesmay (2021a) parle d'une approche systématique des pouvoirs publics entre les deux pays qui soutiennent de façon très favorable ce type de recherche. Elle nomme notamment les jalons qui contribueraient à cette systématisation à savoir la création de l'Office franco-allemand pour la jeunesse dans le cadre du traité de l'Élysée en 1963 (et je rajouterais la création du secteur « Recherche » dès 1970), la création de l'Université franco-allemande en 1997 et celle du fonds citoyen en 2020. Ainsi, la recherche franco-allemande est présente dans les discours officiels d'organismes binationaux tels que l'UFA⁴⁷ ou le CIERA⁴⁸, mais aussi dans la façon dans laquelle l'OFAJ présente les projets de recherche franco-allemands qu'il soutient⁴⁹. De manière générale, la recherche franco-allemande est organisée en réseau(x) et fait preuve de résilience dans la durée (Demesmay, 2021a). Elle a fait ses preuves et les coopérations formelles, ponctuelles ou entre établissements sont acceptées, respectées et s'inscrivent dans une logique d'institutionnalisation.

La « biculturalité affichée » de la recherche se joue à plusieurs niveaux.

Sans viser l'exhaustivité⁵⁰, je propose d'analyser le positionnement « franco-allemand » de trois organismes⁵¹ (CIERA, OFAJ et UFA) afin de pouvoir analyser et comprendre leurs discours sur la recherche « franco-allemande ». Il aurait également été intéressant d'analyser les universités du Rhin supérieur (EUCOR) ou de la Grande Région (UniGR) mais comme les deux dispositifs sont au

⁴⁶ [ANR et DFG \(inwink.com\)](https://www.inwink.com) Grand colloque ANR DFG sur la recherche franco-allemande en SHS (toutes disciplines confondues) « Pour une Europe des sciences humaines et sociales. 15 ans de recherche franco-allemande » 14 et 15 juin 2022.

⁴⁷ Université franco-allemande

⁴⁸ Centre interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'Allemagne

⁴⁹ A ce sujet, l'OFAJ a également publié des témoignages de chercheur.e.s ayant participé à des projets de recherche (co-) financés par l'institution. Ces témoignages montrent le double aspect interculturel au sein des équipes et projets de recherche de type OFAJ. Témoignages sur « L'École OFAJ » [Colloque Une « École OFAJ »](#)

⁵⁰ De façon délibérée, je n'aborde pas les co-financements de type ANR - DFG ; n'ayant jamais bénéficié d'un financement de ce type et considérant que l'articulation est avant tout financière, je décide de ne pas les discuter dans ce chapitre qui est avant tout une réflexion sur la perception et du positionnement autour du « franco-allemand » en recherche. De la même manière, je n'aborde pas la vision franco-allemande des institutions binationales suivantes (qui consacrent leur travail essentiellement aux recherches scientifiques en Histoire, Sciences politiques et Sciences culturelles) : *Centre Marc Bloch Berlin ; Institut français de Francfort-sur-le-Main, DFK Paris, Institut historique allemand.*

⁵¹ Ayant fait mes études franco-allemandes au sein de l'UFA, ayant participé à un projet de recherche franco-allemand de l'OFAJ et faisant partie du réseau de CIERA, ce choix s'est fait assez naturellement.

moins trinationaux, je décide de ne pas en parler au sein de chapitre, cherchant à identifier au plus près à quoi ressemble une recherche strictement franco-allemande.

Un regard vers et sur l'Allemagne depuis la France : le CIERA

Le Centre interdisciplinaire d'études et de recherche sur l'Allemagne (CIERA⁵²) existe depuis 2002. Fondé à Paris, il regroupe aujourd'hui douze établissements d'enseignement et de recherche supérieurs en France (dont l'Université de Strasbourg). Il s'agit d'un regroupement d'établissements et donc de chercheur.e.s et doctorant.e.s en SHS travaillant sur des thématiques touchant à l'Allemagne. L'organisme se dit vouloir « dépasser la pensée » (CIERA, s.d.⁵³):

Le CIERA vous ouvre les portes d'un laboratoire de la recherche internationale qui permet de repenser et dépasser les frontières académiques et disciplinaires : le franco-allemand. Inscrire les sciences humaines et sociales dans un horizon global ne signifie pas seulement parler anglais. C'est avant tout comprendre ce que parler en scientifique veut dire – un langage toujours situé, mais pour une compréhension universelle. Notre conviction est que le travail approfondi sur et avec un terrain étranger, une tradition scientifique étrangère, une conception étrangère des concepts, des méthodes et des disciplines, est la meilleure façon d'acquérir sur soi-même un regard distancié et d'accéder à une véritable dimension internationale.

Parce qu'elles sont si proches et si différentes – en termes de traditions scientifiques aussi – l'Allemagne et la France offrent un laboratoire exceptionnel pour faire de l'internationalisation un levier réflexif.

Le CIERA n'est donc pas seulement un lieu qui ouvre vers l'Allemagne ; il est en même temps un passage vers l'interdisciplinarité, vers une compréhension plus grande des langages scientifiques – et donc, finalement, aussi une invitation au voyage vers soi-même. (CIERA, s.d.)

La recherche franco-allemande repose ici sur une conception assez binaire qui se traduit par le fait de nommer l'étrangéité de l'autre ou des autres langages scientifiques. L'approche globale de la recherche en SHS réunit dans une logique de coexistence plusieurs langages et traditions scientifiques. Les connaître et les maîtriser mènerait vers une plus grande réflexivité et se traduirait par un atout pour l'internationalisation des recherches.

J'interprète le dépassement des frontières lu dans la présentation du CIERA comme un dépassement d'obstacles, d'inconnus qu'il s'agirait de maîtriser afin de pouvoir en profiter. Il y a aussi l'idée de l'enrichissement personnel et professionnel grâce au processus de compréhension de l'autre langage scientifique et de ses traditions. Ma première expérience de recherche *institutionnelle* franco-

⁵² [Qui sommes nous ? | CIERA](#)

⁵³ [Qui sommes nous ? | CIERA](#)

allemande fut celle dans le cadre du projet *Valisette franco-allemande* (Brougère *et al.*, 2015a). Ce projet réunissait des chercheur.e.s de deux pays⁵⁴ au sujet d'un objet de recherche franco-allemand commun. Je dirais qu'avant tout, chaque membre scientifique du groupe de travail participait en tant qu'individu et spécialiste d'une discipline scientifique au sein de ce projet. Son appartenance nationale ne jouait pas de rôle déterminant pour la réalisation de la recherche, ce qui a éventuellement pu résulter du fait que tous les membres de l'équipe avaient déjà réalisé ou participé des projets franco-allemands (soit individuellement, soit dans d'autres équipes franco-allemandes). Nous sommes ici dans une logique de mouvement, de mobilité, mais aussi dans une logique de deux traditions scientifiques bien distinctes. Le franco-allemand s'opère au niveau de l'objet et du processus de recherche, moins au niveau de la personne qui les entreprend.

« L'école OFAJ »

L'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ)⁵⁵ de son côté distingue dans sa présentation des projets de recherche entre les objets étudiés et les groupes de chercheur.e.s qui les réalisent.

Projets de recherche

Les rencontres de jeunes et les programmes proposés et soutenus par l'OFAJ sont basés sur des outils pédagogiques et linguistiques servant à l'apprentissage de la culture et de la langue de l'autre en contexte interculturel. Ils s'inscrivent dans une démarche d'engagement citoyen. Pour les développer, les affiner et les améliorer, de nombreux projets franco-allemands et internationaux ont vu le jour. Leurs résultats et leurs recommandations marquent les échanges de jeunes au-delà du contexte franco-allemand. L'objectif de l'OFAJ est de thématiser et d'analyser de nouvelles idées et de nouveaux débats au sein du dialogue politico-social et au sein des échanges de jeunes. Nous souhaitons donner accès à ces thèmes et à ces analyses au plus grand nombre.

Groupes de recherche

L'OFAJ soutient des groupes de recherche franco-allemands et conclut pour ce faire des accords de coopération avec les universités ou les instituts de recherche dont nous finançons partiellement les projets de recherche. L'aspect interculturel de cette coopération ainsi que les réflexions menées sur la dimension interculturelle à l'intérieur des groupes de recherche sont pour nous un aspect essentiel de notre mission. Si vous voulez croiser les regards avec un institut de recherche allemand sur un thème concernant les jeunes et la politique, nous vous invitons à prendre contact avec nous. Une analyse d'un programme de l'OFAJ ou les motivations de participantes ou de participants à une rencontre de jeunes peuvent également servir de point de départ à un projet de recherche. L'expérience a montré qu'il

⁵⁴ Gilles Brougère, Université de Paris VIII (Sciences de l'éducation) ; Angelika Kubanek, Technische Universität Braunschweig (Didactique de l'Anglais et apprentissage précoce des langues) ; Dominique Macaire Université de Lorraine (Didactique des langues) ; Julia Putsche, Unistra (Didactique des langues).

⁵⁵ [Recherche et évaluation \(ofaj.org\)](http://www.ofaj.org)

n'est pas absolument nécessaire de maîtriser couramment la langue du pays partenaire.
(OFAJ, s.d.)

L'articulation de la recherche franco-allemande peut se jouer à deux niveaux dans la compréhension de ce qui qualifie le franco-allemand au sein des projets bénéficiant d'un soutien de l'OFAJ. L'objet de recherche peut appartenir aux outils ou programmes internes à l'OFAJ (cf. Brougère *et al.*, 2015b) qui sont *de facto* franco-allemands ou plurilingues (par exemple dans le cadre de projets trinationaux).

Un programme de recherche s'intéressant à l'un de ces objets représente donc un projet de recherche franco-allemand qui se joue à deux niveaux : les équipes de recherche composées pour les différents projets sont toujours constituées de chercheur.e.s provenant des universités des deux pays.

La recherche de type OFAJ peut se constituer également autour d'un objet extérieur à l'OFAJ (cf. Colin et Terzian, 2016). L'Office soutient dans ce cas-là la coopération scientifique entre chercheur.e.s allemand.e.s et français.e.s travaillant en équipe autour d'un objet de recherche commun. L'organisme souligne l'aspect interculturel à deux niveaux : le ou les regards scientifiques que portent les chercheur.e.s à l'objet étudié et ses résultats et les interactions entre personnes provenant d'universités des deux pays et travaillant ensemble. Ces interactions génèrent des moments interculturels.

La recherche dans ce type de dispositif est marquée par la rencontre et le travail en équipe qui se transforme également en expérience interculturelle (Hess, 1998) marquée par la rencontre d'individus de background différents et non pas de représentant.e.s institutionnel.l.e.s de la recherche en France et en Allemagne. La rencontre est présentée comme un atout, une plus-value des résultats et de l'entreprise en tant que telle. L'expérience interculturelle fait partie intégrante des projets, les « surprises » interculturelles sont donc quasiment voulues.

Pour Delory-Momberger (2021)⁵⁶ les recherches OFAJ se caractérisent par des objets scientifiques franco-allemands qui, à force d'être approchés par au moins deux perspectives (française et allemande), se transforment. La rencontre entre chercheur.e.s des deux pays génère également un

⁵⁶ D'autres chercheur.e.s témoignent de leurs expériences au sein des projets franco-allemands de l'OFAJ et comment ceux-ci, ainsi que l'interculturel vécu au sein du projet, ont influencé leurs perspectives scientifiques ainsi que leurs postures de chercheur.e.s. [Témoignages sur « L'École OFAJ »](#)

changement, une transformation, à travers la confrontation au sein de la même équipe de recherche, en termes de regards sur l'objet, soi-même et l'autre.

En effet, si les objets scientifiques des recherches OFAJ concernent au premier chef, et presque par définition, les domaines de l'interculturalité, de la traduction, des représentations et des interrelations culturelles et sociales, ces mêmes questions interrogent et animent de la manière la plus directe et immédiate les relations internes des équipes binationales des recherches OFAJ, elles-mêmes confrontées, à l'occasion des projets et des entreprises de recherche sur lesquels elles travaillent, à des représentations et à des attendus de part et d'autre inexplicités, à des écarts ou des divergences de compréhension d'une notion ou d'un concept, à des traditions épistémologiques ou des process méthodologiques différents. De sorte que l'objet de la recherche se joue, est en-jeu entre les chercheuses et chercheurs eux-mêmes et que la dynamique de la recherche trouve sa scène au sein même de l'instance de recherche. (Delory-Momberger, 2021 : 3-4)

L'UFA - Ingénierie et soutien aux équipes en France et en Allemagne

L'aspect franco-allemand de l'UFA s'articule très précisément à un niveau d'ingénierie de formation et de pédagogie. Il consiste à monter et à soutenir des coopérations de part égale dans les deux pays, notamment dans le cadre d'écoles doctorales bi- ou trinacionales avec des encadrements en co-tutelle binationale. C'est un franco-allemand administrativo-universitaire qui se traduit par un parcours scientifique coordonné (à travers de parcours d'études binationaux, accrédités dans les deux pays et menant à un double diplôme), valorisé et souvent qualifié « d' excellence » dans deux universités/pays.

Les trois exemples d'orientations donnent un certain cadre qui montre qu'il y a des volontés réelles et institutionnelles pour soutenir la recherche franco-allemande. Pour résumer brièvement, le CIERA agit comme mise en réseau de chercheur.e.s des deux pays dans le domaine des SHS et promeut la mobilité de jeunes chercheur.e.s et doctorant.e.s vers l'autre pays. L'UFA propose des formations binationales depuis la licence jusqu'au doctorat ainsi qu'un soutien financier et d'ingénierie dans la mise en place de coopérations scientifiques et pédagogiques. L'OFAJ réunit quant à lui des chercheur.e.s des deux pays au sujet de projets de recherche touchant le franco-allemand d'une manière ou d'une autre. L'expérience interculturelle au sein des équipes composées à l'occasion des projets à durée déterminée est voulue et perçue comme étant un atout et une plus-value des recherches entreprises à l'aide des financements de l'institution.

Soutenue à ce point, la recherche franco-allemande paraît comme une vitrine, une labélisation. Elle est établie et reconnue (Demesmay, 2021a) et ne doit plus faire ses preuves, tant elle est perçue comme solidifiée depuis ses débuts au milieu du XX^e siècle. La recherche franco-allemande soutenue

par des partenaires institutionnels rejoint une vision *top down* des pouvoirs publics. Je m'interroge sur la portée de ces initiatives et sur le franco-allemand comme entre-soi d'un cercle d'expert.e.s. En quelque sorte, ce type de recherche rejoint l'idée de *frontièrité* évoquée par Amilhat-Szary (2016 ; cf. chapitre 3). Celle ou celui qui « maîtrise » le franco-allemand (au moins et à minima, à travers des compétences linguistiques de base, y a accès beaucoup plus facilement que celle ou celui pour qui ceci n'est pas le cas. Cela me semble prédominer en SHS. Il est possible que dans les domaines des sciences dites « dures » ce genre d'interrogation n'a pas d'impact car la pratique scientifique se fait peut-être plus facilement et couramment en anglais et les objets de recherche ne relèvent pas non plus de la relation entre les deux pays, langues ou cultures.

De ce fait, la façon provocatrice qu'adopte Dejouany en 2018 en avançant que le *franco-allemand* n'existe pas ou plus et qu'il faudrait l'innover et le rénover de toute urgence, m'interpelle. Sa prise de position date d'il y a quatre ans mais me paraît toujours pertinente dans le sens où ce *franco-allemand officiel*, affiché par les institutions œuvrant dans son sens, reste peu concret et peu « palpable » pour les citoyen.ne.s des deux pays.

Au niveau de la recherche, l'aspect franco-allemand est visible à travers la labellisation de type UFA, CIERA, OFAJ ou d'autres. Les réflexions sur les parcours des individus menant les recherches ou leurs postures résultant des croisements de perspectives n'est pas objet de publications ou de communications scientifiques.

Dejouany est certes, responsable d'un *think-tank* franco-allemand dans le domaine de l'économie et n'est donc pas un spécialiste de la DDL. Je le rejoins tout de même quant à son interprétation du poids historique et symbolique de la notion du *franco-allemand*, le nombre de coopérations (qui feraient, selon lui, parfois doublon) et l'aspect d'étiquette sans que nous puissions réellement saisir l'objet. Ce franco-allemand repose sur une conception culturaliste, se basant sur l'idée de réconciliation des peuples et de coopération économique et politique au sein d'une Europe naissante, alors que le franco-allemand de 2022 s'est émancipé et se positionne, selon moi, dans le domaine de l'éducation, plutôt comme une dynamique d'équipe, de composition d'au moins deux éléments, au sein d'un ensemble plus vaste (européen, par exemple).

Pour Jurt (2000 : 113), le symbolisme du couple franco-allemand dans les discours officiels est surdimensionné. L'image du couple franco-allemand est selon lui réductrice et la prétention à l'exclusivité dans les relations néfaste pour une construction européenne.

Selon lui (p. 112), le *franco-allemand* se construit à l'échelle des individus, de leurs parcours et de leurs rencontres entre « vraies » personnes. Il ramène ainsi la vision du franco-allemand à un niveau *micro*, entre individus, et non pas exclusivement à un niveau *macro*, institutionnel et étatique. Les relations sont à construire, non pas seulement entre hommes et femmes politiques, représentant.e.s des gouvernements respectifs mais entre les individus constituant la société civile.

Pour finir, Jurt (2000) met en avant que le *couple franco-allemand* (politique, étatique) finit par être un stéréotype (et l'image affective du mariage dramatiserait cette relation) et que le franco-allemand durable se construirait donc au niveau des individus.

Les rapports entre les peuples diffèrent fondamentalement des rapports entre les individus, car ils visent la longue durée. (Jurt, 2000 : 112)

Pour revenir à ma vision des choses, je peux dire que le franco-allemand m'accompagne dans ma vie personnelle et professionnelle à plusieurs niveaux. Ma trajectoire est franco-allemande, étant donné mes études dans les deux pays, mes objets de recherche et ma vie à Strasbourg. Ce franco-allemand scientifique se caractérise par une complexité importante qui se traduit par bien plus qu'une binarité langagière et culturelle. Elle croise par moments le « franco-allemand » institutionnel, mais se traduit, pour moi personnellement, par une posture que j'ai choisi d'adopter et beaucoup moins par une appartenance ou affiliation institutionnelle. J'explique ce positionnement à travers le concept « d'histoire croisée » dans le prochain sous-chapitre.

4.1.2 Un franco-allemand « croisé »

Dans la réflexion sur la complexité du franco-allemand, on peut s'interroger sur ce qui fait qu'un parcours soit qualifié ainsi. Est-ce le ou la chercheur.e qui est franco-allemand.e ? Est-ce une question de nationalité ou de nombre d'années minimum à avoir vécu, étudié, travaillé au sein d'un pays ? Ou est-ce l'objet ou les objets de recherche ? Ou les deux (chercheur.e et objet) ?

Je ne serai en mesure de donner une réponse définitive à cette réflexion mais propose d'envisager le franco-allemand sous l'angle de la notion d'histoire croisée (Werner et Zimmermann, 2004 et 2006 ; Droit, 2007). Werner et Zimmermann (2004) proposent cette notion-outil pour des recherches en SHS (notamment dans le domaine de l'histoire des États-nations) pour sortir des approches comparatistes ou des transferts. Cette analyse est particulièrement intéressante parce qu'elle permet

de sortir de l'alignement et de la juxtaposition comparatiste de beaucoup d'approches franco-allemandes, même actuelles⁵⁷.

Ils mettent en avant les limites de la comparaison de phénomènes ou de situations et montrent que le contact ne génère pas seulement une mise en relation (2004 : 22) mais aussi une interaction et que le croisement lui-même génère une approche ou une perspective à part. Les auteurs proposent quatre types de croisements qui opèrent à différents niveaux.

Le croisement auquel on pense sans doute le plus spontanément est celui qui est intrinsèquement **lié à l'objet de recherche** (1). Mais le croisement peut aussi être celui des points de vue et des regards portés sur l'objet (2). Il peut également être envisagé en termes de **rapports entre l'observateur et l'objet et engager ainsi une problématique de la réflexivité** (3). Si nous distinguons ces dimensions empiriques et réflexives à des fins heuristiques, les différents types de croisement qui en découlent sont cependant **imbriqués**. Le croisement ne se présente **jamais comme un « déjà donné là »** qu'il suffirait de relever et d'enregistrer. Il requiert un observateur actif pour le construire et c'est dans un **mouvement d'aller-retour entre le chercheur et son objet** que se dessinent conjointement les dimensions empiriques et réflexives de l'histoire croisée. Le croisement se donne ainsi comme une **activité cognitive structurante** qui, par diverses opérations de cadrage, construit un espace de compréhension. À travers lui, c'est un processus cognitif articulant objet, observateur et environnement qui se déploie. **Le croisement des échelles** spatiales et temporelles qui peut à la fois être intrinsèque à l'objet et le résultat d'un choix théorique ou méthodologique est un exemple particulièrement révélateur de cette imbrication entre dimensions empirique et réflexive (4). (Werner et Zimmermann, 2004 : 23) (je souligne)

La notion d'histoire croisée décrit à plusieurs niveaux ma compréhension d'une recherche ou d'une posture de recherche franco-allemande, la mienne, dans laquelle il n'est pas question de comparer ou chercher (et trouver) d'équivalents, mais de faire des choix épistémologiques et méthodologiques sans viser une symétrie. Croiser des histoires, des approches, des regards génère forcément de l'asymétrie, car croiser va au-delà de la juxtaposition du comparatisme. Les parts « français » et « allemands » dans mon parcours ne sont pas symétriques, un peu comme un bi-plurilinguisme qui n'est jamais « équilibré » à 50/50 entre les langues-cultures concernées. Ceci ne se traduit pas seulement à travers les langues de rédaction de mes publications, mais par exemple par des traditions scientifiques, des façons de voir des choses, notamment en DDLC. Je dirais que mon affiliation à une culture scientifique en DDLC est aujourd'hui beaucoup plus française qu'allemande,

⁵⁷ Le colloque « Une école OFAJ » a montré à quel point il est difficile d'aller au-delà de la comparaison ou qu'il convient de la comprendre seulement comme une entrée en matière avant de creuser/croiser davantage les perspectives.

étant donné ma socialisation au sein de réseaux professionnels en France et d'une langue de travail essentiellement française.

Croiser implique aussi la génération de quelque chose de nouveau, non pas dans une logique de *métissage* ou d'*hybridation* (Gruzinski, 2012), mais dans quelque chose d'évolutif, à caractère *intra* ou *supra*, sans supprimer les éléments existant avant le croisement.

L'histoire croisée en revanche s'intéresse autant à ce que le croisement peut produire de neuf et d'inédit qu'à la manière dont il affecte chacune des parties « croisées », dont on présuppose qu'elles restent identifiables, même altérées. (Werner et Zimmermann, 2004 : 22)

Je rajouterais ici que *croiser* pour arriver à quelque chose de nouveau n'est pas à confondre avec un comportement de *melting pot* des différentes origines, c'est d'un tissage d'éléments liés les uns aux autres, se relayant sur le « devant de la scène » du parcours de la chercheuse.

L'apport plus pragmatique du croisement est également rappelé par Gally (2012) qui explique que le fait de croiser et d'aller au-delà de la « simple » comparaison, notamment en s'intéressant à des processus nationaux ou des produits comparables dans deux ou plusieurs contextes nationaux, permet une analyse plus fidèle et profonde des observables.

Le choix de se servir de l'outil que représente l'*histoire croisée* est en quelque sorte libérateur. Premièrement, une recherche franco-allemande peut l'être à plusieurs niveaux en même temps ou à un tout seul. La recherche ne devient pas plus franco-allemande si les croisements se font aux quatre niveaux proposés que si elle l'est « seulement » à travers la composition d'un groupe de chercheur.e.s provenant des deux pays. La recherche l'est de façon approfondie quand il y a réflexion sur le croisement et prise de conscience du croisement et de ses apports. À partir de ce moment, elle gagne en perspectives car le croisement devient objet constituant du protocole de recherche et oblige à une réflexion plus approfondie sur l'interaction des différentes composantes de la recherche. Pour revenir à mon cas, mes recherches sont franco-allemandes au niveau de l'objet de recherche, au niveau du rapport entre la chercheuse et l'objet et au niveau de la contextualisation scientifique, appelée « action cognitive structurante » par Werner et Zimmermann (je reviens à Blanchet, 2009 et le fait que le ou la chercheur.e décide des éléments constitutifs du contexte de recherche). Enfin, les différentes échelles d'analyse de l'objet ou des phénomènes me semblent être de mise en DDLC, mais se retrouvent aussi dans ma volonté d'adopter une posture scientifique

multiperspectives (par exemple : perspectives langagières, en naviguant entre le français, l'allemand et l'anglais, perspectives scientifiques en mobilisant des travaux sur des thématiques de recherche « identiques » dans les deux pays ; perspectives interdisciplinaires en mobilisant des travaux et notions provenant d'autres disciplines scientifiques que la DDL).

Pour revenir à une de mes questions initiales, il n'y a donc, sans surprise, pas de définition « toute faite » de ce qu'est la recherche franco-allemande. Il me semble qu'elle se caractérise néanmoins souvent par un travail en équipe. Je voudrais aborder l'aspect du franco-allemand au sein du prochain sous-chapitre afin de mettre l'accent sur la coopération scientifique franco-allemande.

4.2 Autour d'une réflexivité franco-allemande non-binaire

Faire de la recherche en équipe franco-allemande, l'écrire, seule, à deux mains, voire à plusieurs, en deux langues, fait régulièrement partie de mes pratiques scientifiques. Il n'est pas question de recherche collaborative au sens strict du terme (Gillet et Tremblay, 2017 ; Bonny, 2017), celle-ci faisant référence à la coopération entre chercheur.e.s et praticien.n.e.s. Coopérer pour mieux faire de la recherche (non pas seulement franco-allemande) permet un croisement de regards et des analyses plus fines quand on s'intéresse à des situations complexes (cf. Erhart et Putsche, 2022, à paraître). Coopérer de façon consciente parce qu'on partage le même intérêt pour l'objet de recherche mais aussi parce qu'on est sensibles aux différents *backgrounds* des chercheur.e.s et l'apport que pourraient générer ces profils à la réalisation du projet de recherche franco-allemand, me semble être un élément conscient du protocole de recherche choisi.

C'est plutôt dans une posture de didacticienne réflexive (comme le suggère Moïse en 2010 pour la sociolinguistique, s'appuyant sur les travaux de Schön, 1984) que cette prise en compte de la composition du binôme ou du groupe de chercheur.e.s me paraît nécessaire, afin d'élargir la probabilité de saisir une plus grande partie d'une situation complexe et de la comprendre au mieux. C'est dans l'interaction franco-allemande que s'opère un processus d'apprentissage scientifique entre chercheur.e.s. Nous avons pu vivre ce processus d'apprentissage scientifique à travers le projet *Valisette franco-allemande* (Brougère *et al.*, 2015a ; Putsche et Macaire, 2014 ; Macaire et Putsche, 2016) qui nécessitait un croisement de perspectives et une volonté de compréhension profonde des différentes pratiques dans les dispositifs de scolarisation/d'éducation des enfants entre trois et six ans en France et en Allemagne. L'accompagnement scientifique de l'implantation d'un outil bilingue

et biculturel dans deux contextes nationaux fondamentalement différents (l'école maternelle en France et le *Kindergarten* en Allemagne), requéraient des quatre chercheur.e.s une réflexivité constante. Elle était nécessaire pour ne pas perdre de vue nos propres trajectoires et socialisations au sein des deux pays et des deux institutions, nos perspectives différentes sur un même objet, en tant que spécialiste en sciences de l'éducation, en acquisition précoce des langues ou en didactique des langues.

La réflexivité est, dans un premier temps, un retour sur soi, une exploration de son arrière-scène pour saisir ses propres enchevêtrements, ses motivations et envies de recherche, ses partances et ses désirs de langues. Pourquoi un tel terrain ? Pourquoi telles questions ? Pourquoi ces intuitions ? Quels enjeux professionnels, sociaux, personnels ? Et encore : à quelles fins ? Dans quelles limites ? Ces interrogations, au-delà de la cohérence et de l'harmonie personnelles que l'on y trouve, poussent à interroger notre discipline, forme de réflexivité de la science. (Moïse, 2010 : 171)

Cette réflexivité que mentionne Moïse voit le jour de façon plus nette quand il y a coopération scientifique interculturelle. Comme le soulignent Goï et Torres Castillo (2013), c'est à travers la rencontre interculturelle que peut se développer une réflexivité altéritaire qui influence la réflexion scientifique et l'écriture de la recherche. Ceci implique, selon moi, qu'il y ait une volonté à être sensible à cette altérité interculturelle (qui se traduirait donc par une coopération de recherche internationale, entre chercheur.e.s de pays différents).

Weirich et Leroy (2014) publient un échange de mails réflexifs au sujet des terrains et sujets de recherche de chacune des deux chercheuses. Elles thématisent leur(s) identité(s) personnelles et professionnelles face à leurs objets de recherche sous une forme de publication scientifique peu habituelle.

[...] une réflexion sur la place et la légitimité de chercheuses en situation d'altérité, c'est-à-dire sur la nécessaire réflexivité des chercheur(e)s écrivant autour de questions de migration. En quoi la migration des chercheur(e)s diffère-t-elle des migrations décrites par la recherche ? En quoi le fait de migrer aide-t-il le/la chercheur(e) à comprendre les conditions socio-politiques et économiques des migrant(e)s ? "Le sujet, et donc nous-même, se construit en discours et en parole." Cette réflexion, nécessairement personnelle, cette auto-critique permanente de nous-mêmes et de notre science, nécessite d'autres formes et genres d'écriture scientifique. L'échange de mails offre un type d'écriture en migration, une mise en abîme sur et par la rencontre de subjectivités. (Weirich et Leroy, 2014 : 83-84)

Macaire (2020) oppose le « faire ensemble » au « faire avec » qui permet davantage de souplesse que le « faire ensemble ». Ce dernier pourrait illusoirement faire penser que le fait de se positionner ensemble, mène à une façon de penser et comprendre les choses de manière identique.

« Faire avec » place l'accent sur les acteurs, alors que « faire ensemble » le place sur le projet. Il n'y a pas deux conceptions de la recherche collaborative, mais une mise en perspective de paramètres humains dans la recherche-formation, dans la mesure où la recherche fait formation et s'intéresse aux acteurs de celle-ci et non pas seulement à la recherche. (Macaire, 2020 : 6)

Je voudrais également discuter les analyses du philosophe franco-allemand Wismann (2012) qui explique un état *entre* deux choses qu'il qualifie de séduisant. Être *entre* impliquerait d'avoir affaire à deux altérités et qu'on serait

[...] dans une position qui n'est pas substantiellement puissante car on ne dispose pas de la force de frappe intégrale de l'une ou de l'autre des options, mais on est d'une certaine manière dans une position forte, en raison, précisément, de son ouverture plutôt que de son caractère compact (Wismann, 2012 : 39).

La formulation d'être *entre* ne me convient pas pour décrire ma trajectoire et ma situation ainsi que l'activité de recherche qui se veut franco-allemande, dans le sens où elle suppose l'existence de deux entités bien distinctes. Il est probablement plus juste de parler d'être *avec*, formulation qui suppose une diversité et un mouvement de projection transformatrice. *Avec* rime avec une ouverture à autre chose.

S'intéresser au franco-allemand, en tant que paramètre au sein d'un projet de recherche (à travers la composition d'une équipe ou un binôme de recherche) et en tant qu'objet constituant l'approche méthodologique, se fait intuitivement à partir de mon lieu de travail strasbourgeois prédestiné pour une telle approche, ainsi que mon parcours personnel et professionnel.

Quant aux résultats de mes travaux sur la région frontalière, la binarité du franco-allemand est dépassée, tant pour elles et ceux qui se considèrent de toute façon comme passeur.e.s de frontières, que pour celles et ceux qui subissent la proximité avec le pays voisin. Les différent.e.s informateurs.trices rencontré.e.s dans les projets de recherche pensaient toutes et tous distinguer entre les Français et les Allemands, la France et l'Allemagne mais témoignaient aussi de pratiques et de représentations non-binaires grâce aux expériences transfrontalières qu'ils et elles avaient p faire (Putsche, 2013a et 2016).

On pourrait dire qu'il y a deux types de représentations existants en parallèle chez les informateurs.trices. Celles touchant à l'opposition France-Allemagne, dans une certaine mesure binaire, marquées par des stéréotypes et des perspectives culturalistes de l'autre pays et ses habitant.e.s et celles résultant d'expériences et de retours de pratique de l'autre côté de la frontière témoignant souvent d'observations surprenantes qui ne correspondaient pas au premier type de représentations décrit. Néanmoins, c'est le premier type de représentations qui se superpose à celles générées par les pratiques transfrontalières.

En ce qui concerne ces pratiques, parler de bilinguisme ou de biculturalisme pour les régions frontalières ne fait que peu de sens à mes yeux.

Il me semble que les apprenant.e.s et les enseignant.e.s des langues en région frontalière apprennent/travaillent dans un contexte dans lequel les pratiques sont plutôt marquées par des logiques translangagières et transculturelles.

Qui dit pratique, dit action et mouvement. Dans ce sens, le franco-allemand devient fluide et devient ce qu'on en fait en se l'appropriant. Ma perception de la recherche franco-allemande (au niveau de l'objet de recherche ou du.de la chercheur.e) ne se situe pas dans une logique comparative de cultures de recherche distinctes (Geiger-Jaillet, 2016).

Elle est croisée et entremêlée, c'est ce qui fait d'elle le « franco-allemand » au-delà de la comparaison-juxtaposition. Ma vision de la recherche franco-allemande ne souhaite pas s'arrêter aux questions de ressemblances ou de différences (Raasch et Windmüller, 2016). L'approche comparative, notamment en termes de langues-cultures n'est, à mes yeux, plus satisfaisante. Elle ne l'est certainement pas pour les espaces frontaliers qui représentent des situations beaucoup plus complexes et en tension entre l'État-nation, la région et une éventuelle entité transfrontalière (Polzin-Haumann et Reissner, 2020. Polzin-Haumann, Putsche et Reissner, 2019 ; Macaire, 2019). Elle ne l'est pas non plus en dehors des espaces frontaliers franco-allemands. Dans ce sens, Martinez (2018a) relève le problème du monoculturalisme de la DLES⁵⁸ et souligne le caractère pluridisciplinaire et complexe de la DDLC qui devrait se construire davantage dans une logique « réticulaire » (utilisant le terme « didactique⁵⁹ » à double sens, je rajoute que ce positionnement vaut pour l'enseignement-apprentissage des langues ainsi que pour les recherches sur celui-ci).

⁵⁸ Didactique des langues étrangères et secondes

⁵⁹ A l'opposé de la distinction entre didactologie et didactique.

Une didactique réticulaire n'écarterait ni les fondements de la culture, ni les conditions matérielles de la globalisation. Elle ne renverrait pas à une méthodologie unique, qui enfermerait, mais à une philosophie de l'éducation, qui puisse inspirer. Elle proposerait aux praticiens et aux chercheurs un parcours ouvert et créatif. Celui d'une pensée non dogmatique, orientée vers l'amélioration de l'action éducative, servie par des moyens scientifiques et enfin mise au service du projet. (Martinez, 2018a : 140)

Nous avons montré que c'est le croisement de deux disciplines scientifiques voisines (la dialectologie-sociolinguistique et la didactique des langues) qui nous a permis de pratiquer le croisement non seulement pour les deux côtés de la « frontière » mais aussi dans une visée trans- et pluridisciplinaire dans laquelle nous partageons le même terrain de recherche, des questionnements proches voire identiques mais selon des focales différentes qui permettent, somme toute, un résultat plus complexe ou riche, ouvrant des perspectives plus vastes et plus « complètes » (Erhart et Putsche, 2022, à paraître).

Dans notre article, nous discutons trois notions clés en lien avec « le transfrontalier » de notre région et essayons de montrer à travers notre écriture à deux voix, comment les notions « régional », « franco-allemand » et « bilingue » sont connotées et interprétées scientifiquement pour la dialectologue et la didacticienne.

Ce croisement conscient de focales entre spécialistes comme le soulignent Lebreton et Lorilleux (2020) nous amène non pas à une co-construction de sens qui pourrait engendrer, selon elles, une imposition de l'interprétation de l'un sur l'autre, même à un niveau minimal, mais à une « possible transformation réciproque ».

La possibilité de transformation qui se fait au moment du croisement que nous soulignons comme décisif et bénéfique pour les travaux bi- ou plurilingues et -culturels et pas non plus l'amalgame des deux ou le recours à une « troisième vérité ».

Quant aux chercheur.e.s franco-allemand.e.s impliqué.e.s dans des recherches binationales, je rejoins Melo-Pfeifer (2020) qui décrit le ou la chercheur.e plurilingue et pluriculturel.le dans notre monde globalisé actuel comme marqué.e par une agentivité, une capacité proactive et une liberté au-delà des cultures scientifiques « monolingues » et nationales. Elle contribue avec sa réflexion sur l'aspect pluriel du côté des chercheur.e.s et non pas seulement des objets de recherche à une vision qui dépasse les frontières et les oppositions binaires.

Sa réflexion me permet de clore ce chapitre sur le franco-allemand dans la recherche pour interroger les notions d'inter- et de transculturel non pas dans une visée évolutive mais en expliquant la légitimité des deux notions au sein de mes travaux.

4.3 Conclusion du chapitre

Ce chapitre avait pour objectif de montrer de quelle manière le « franco-allemand » pouvait être délimitée dans le domaine des disciplines en SHS. Après avoir présenté et analysé trois acteurs institutionnels de la recherche franco-allemande, j'ai procédé à l'explication de ma vision du franco-allemand en recherche, notamment en m'appuyant sur le concept d'*histoire croisée* (Werner et Zimmermann, 2004) et en articulant ce concept avec mes propres expériences de recherche franco-allemandes. Selon moi, le franco-allemand en recherche se construit, grandit ensemble, représente un croisement de regards, de perspectives, de parcours sans qu'on puisse associer une vision « type » à un pays ou une langue-culture. Dans son discours à l'occasion de la Journée de l'Europe à l'Université de Fribourg en Suisse, l'écrivain et essayiste Peter von Matt proposait d'aller au-delà des perspectives nationales, afin de contribuer réellement à une construction européenne humaniste.

Europa ist ein Raum der Inspiration, in dem die schaffenden Geister miteinander kommunizieren, als ob es keine Eifersucht und Missgunst zwischen den Königreichen und Nationen gäbe⁶⁰ (von Matt, 2017 : 13).

Pour von Matt, l'Europe représente un espace d'inspiration impressionnant au sein duquel « Don Quixote traverse toutes les frontières depuis 400 ans » (von Matt, 2017 : 27). Pour Plötner et Willems (2020), la DDLC réunit, notamment en s'appuyant sur la perspective franco-allemande comme point de départ, des conditions qui pourraient contribuer explicitement à une didactique des langues en Europe avec un objectif d'éducation à la paix explicitement formulé.

⁶⁰ Traduction : L'Europe est un espace d'inspiration où les esprits créateurs communiquent entre eux, comme s'il n'y avait pas de jalousie et de rancœur entre les royaumes et les nations.

5 Du « culturel »

Appeler ce chapitre « du culturel » est peut-être un choix osé. Ce choix est néanmoins motivé et conscient.

Au travers de mes expériences de recherche et d'enseignement, il me paraît aujourd'hui nécessaire de proposer une conceptualisation la plus précise possible sur les contenus en cours de langues qui ne concernent pas seulement les aspects morphosyntaxiques, lexicaux et sémantiques de la langue qui est enseignée.

Ce ressenti est lié au flou conceptuel et notionnel autour de ce qu'on pourrait qualifier d'interculturel aussi bien en recherche en didactique des langues qu'en pratique didactique en situation d'enseignement-apprentissage.

À ces deux niveaux s'ajoute un *contexte structurel* (Olivier de Sardan, 2022) prédominant dans les pays de l'hémisphère nord qui est celui des sociétés hyperdiverses, -mobiles et -connectées.

Ces trois niveaux ou focales sur les notions touchant au « culturel » s'entremêlent dans les textes de référence et les publications scientifiques ce qui s'explique par le flou prédominant au sujet de la notion d'interculturel notamment.

C'est au travers de discussions de la vie quotidienne, dans les médias, les communications scolaires et de petite enfance de mes enfants, des discours officiels des organisations territoriales et régionales que je suis témoin de ce flou notionnel autour du culturel et de l'interculturel.

Il s'agit de notions sur-employées qui veulent dire tout et leur contraire (Dervin et Jacobsson, 2021 ; Dervin et Simpson, 2021 ; Dervin et Chen, 2020) et qui sont utilisées de multiples façons.

Dervin et Jacobsson (2021 : 27-28) parlent notamment d'un « étang idéologique mondial de l'interculturel en recherche et en éducation » et insistent sur l'aspect artificiel de cette eau transparente (en surface) et du côté opaque (« eau trouble ») en profondeur. Cette interprétation provocatrice à laquelle ils rajoutent aussi l'influence d'institutions supranationales et de « gourous » internationaux paraît exagérée mais permet de comprendre de façon très directe que la notion rassemble une multitude de sous-notions et que tout le monde l'utilise à sa manière. Au sein d'un

schéma, les deux auteurs présentent les différentes sources d'influence menant à ce qu'ils qualifient d' « étang idéologique global de l'interculturel ».

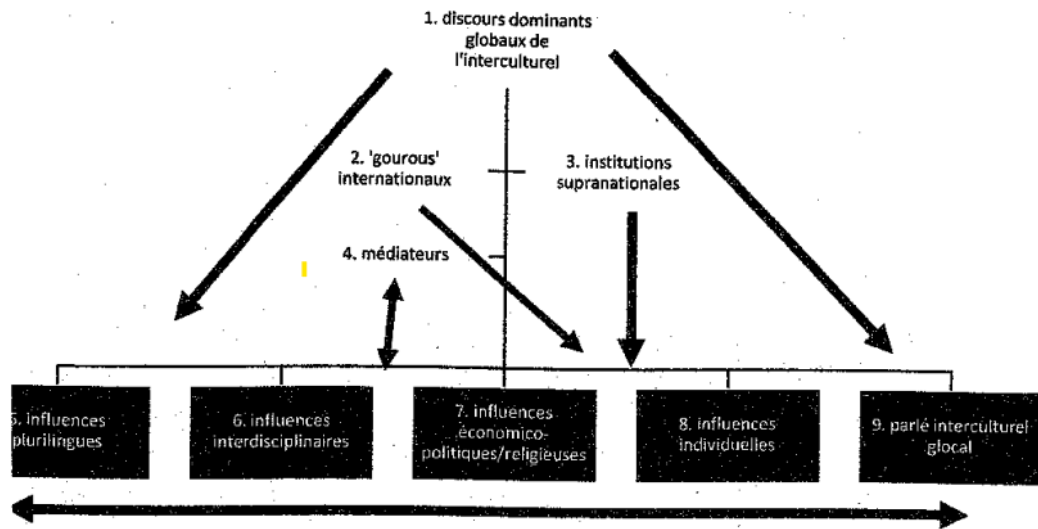


Figure 5: Étang idéologique global de l'interculturel (Dervin et Jacobsson, 2021 : 28)

Pour eux, neuf éléments contribuent à la confusion de l'utilisation et la compréhension de la notion et différents éléments s'influencent unilatéralement, voire dans les deux sens. Sans vouloir rentrer dans les détails de la représentation, elle est symptomatique pour la difficulté d'interprétation commune de l'interculturel ou de l'interculturalité.

Il est rare que même dans un échange scientifique, les chercheur.e.s aient tou.t.e.s les mêmes représentations et perceptions de l'interculturel en cours de langues. Lemoine-Bresson *et al.* (2022) soulignent l'hétérogénéité et la polysémie de la notion dans les discours scientifiques et mettent cette situation en lien avec le projet d'éducation interculturelle qui résulte des différentes visions.

Dans une autre contribution, Lemoine-Bresson, Lerat et Gremmo (2019) soulignent le flou dans la compréhension pour les étudiant.e.s et une tentative de (dé-)construction de la représentation de l'interculturel avec eux afin de déclencher une réflexivité au sujet de la notion et une prise de conscience du propre vécu interculturel.

L'objectif de ma réflexion au sein de ce chapitre ne consiste pas à définir la culture ni l'interculturel. Je propose une réflexion sur des notions sous l'angle sociétal, didactique, didactologique et une

contextualisation de leurs emplois dans des situations de recherche et d'enseignement (Putsche, 2019b).

L'observation et l'identification de la complexité des relations entre langues, cultures et identités sont possibles à condition de postuler un cadre conceptuel interdisciplinaire – au sens où il s'inspire de disciplines provenant de champs divers, où il construit des disciplines hybrides prêtes à vérifier leur pertinence sur un même terrain, où il emprunte en le modifiant un concept traditionnellement utilisé dans d'autres disciplines (Kramersch, Levy et Zarate, 2008 : 19)

Kramersch *et al.* (2008) soulignent la complexité de l'objet langues-cultures et le nécessaire recours à la recherche interdisciplinaire. Ce maillage ou tissage de perspectives en lien avec une perspective écologique (Bronfenbrenner, 1979) et, de ce fait, contextualisée, des situations d'enseignement-apprentissage me paraît être la seule entrée pertinente face au « flou terminologique » (Dervin et Jacobsson, 2021).

5.1 Situation sociétale de départ (hémisphère nord)

L'enseignement et l'apprentissage des langues (et de toute autre matière) a lieu, pour la majorité des endroits et des contextes structurels dans des classes reflétant la composition hyperdiverse de la société (cf. *super-diversity*, Vertovec, 2007 ; et plus récemment, Vertovec, 2019 sur l'évolution de la notion et son utilisation polysémique ; cf. Young, 2014 pour la situation dans les classes au sein de l'Académie de Strasbourg). Cette évolution sociétale se traduit par des classes multilingues, composées d'apprenant.e.s plurilingues et pluriculturelles. Dans ces contextes et du point de vue de la sociolinguistique, Blommaert et Rampton (2012) s'interrogent sur un changement de paradigme depuis 2010 qui se traduit donc par des sociétés hyperdiverses au sein desquelles les concepts de normes langagières et culturelles ne représentent plus aucune référence.

Les auteurs pointent les limites du multiculturalisme en tant que descripteur de sociétés qui renvoie encore trop souvent à une vision compartimentée de groupes sociaux et culturels juxtaposés les uns aux autres. Ils soulignent dans la même logique les limites du concept « interculturel » (tout en montrant à quel point il a été utile et important dans les premiers travaux dans les années 1970) renvoyant trop souvent aux mêmes compréhensions de tendances groupales qu'on attribue à un individu. Pour eux, *hyperdiversity* va de pair avec ce que je qualifie de *contextualisation non figée* qui changent les configurations et compréhensions mutuelles entre individus selon le contexte

langagier et culturel dans lequel ils interagissent. Je reviendrai sur cette contextualisation non-figée que Dervin (2009 et 2011) qualifie de *liquide* au point 5.3 de ce chapitre.

Reckwitz, sociologue et spécialiste de culture, explique en 2017 l'évolution des sociétés occidentales vers des sociétés des singularités (*Gesellschaft der Singularitäten*) dans lesquelles les individus se définissent à travers leur singularité originale et unique ce qui génère une vision du monde hyperdivers et complexe dans lequel plus aucune catégorisation culturelle n'est plus pertinente. Reckwitz (2017 : 300-301) parle d'une culture du *Sowohl als auch* qui résulte de pratiques diverses faisant d'un côté partie d'un héritage de traditions communes et d'un autre d'une construction individuelle de la singularité de chacun.e.

De façon plus générale, pas seulement focalisée sur les paramètres culturels, Martuccelli, spécialiste de la sociologie de l'individu, soulignait déjà en 2010 la tension entre ce qu'il qualifie de *standardisation* et de *singularisation* des individus au sein des sociétés.

En premier lieu, nous assistons à une généralisation de la tension entre standardisation et singularisation à presque toutes les situations. Notre monde est assailli – et le sera chaque fois davantage – à la fois par le poids de la démographie et des grands nombres, d'un côté, et de l'autre, par un souci de la singularité. Pour le dire de façon plus imagée, à la fois par les possibilités croissantes de clonage et par la prise en compte génétiquement plus singulière de chacun d'entre nous. Mais il l'est aussi par un mouvement dialectique constant entre une affirmation identitaire qui, mobilisée politiquement par certains groupes, tend à nous enfermer, en nous unidimensionnalisant, dans le profil d'un seul groupe (au sein de la « différence » ou de l'« universel » nous serions tous les « mêmes ») et, de l'autre côté, la revendication d'une pluralité identitaire qui, en nous affranchissant de toute identité unique (communauté, ethnie, sexe...), nous affiche comme êtres singuliers. Se dessine ainsi un approfondissement de la dialectique entre les identités collectives et les identités personnelles, moins sous la forme d'un conflit entre l'« universel » d'un côté et le « particulier » de l'autre, qu'en fonction d'une série de réponses, individuelles ou collectives, qui sont toutes singulières. (Martuccelli, 2010 : 27)

Mon argumentation suivante part donc de ces deux analyses sociologiques sur les individus au sein des sociétés en général (Martuccelli, 2010) et les « identités culturelles » des individus au sein des sociétés hyperdiverses et mondialisées (Reckwitz, 2017) ainsi que de la visibilité du multilinguisme des sociétés et du plurilinguisme des individus telle que les sociolinguistes la décrivent (Blommaert et Rampton, 2012).

Enseigner les langues-cultures dans de tels espaces nécessite une réflexion sur la méthode (Blanchet, 2012) et l'objectif d'enseignement et/ou de recherche. La dernière ne peut se faire sans s'intéresser

aux domaines scientifiques voisines et liées à la complexité d'enseignement-apprentissage dans un contexte et/ou espace donné (cf. chapitre 3). En recherche, la focale exclusivement didactologique-didactique n'est probablement pas suffisante pour pouvoir prendre en compte voire comprendre un maximum le lien entre le singulier et l'universel dans un contexte d'enseignement-apprentissage donné. C'est pourquoi le recours à l'interdisciplinarité et aux lectures dans les domaines scientifiques voisines à la nôtre me paraissent si importantes.

5.2 L'influence de ma trajectoire de vie sur l'appropriation du concept *interculturel*

Mes publications témoignent de la pluri-existence notionnelle de l'interculturel, un autre fil conducteur de mes travaux de recherche entre 2011 et 2022.

Son utilisation et son interprétation ne sont pas toujours explicitées, notamment dans les premiers travaux (Putsche, 2012). Cette maturation peu présente de ma compréhension de la notion dans mes premiers travaux est certainement à mettre en lien avec mes activités associatives encore très fréquentes jusqu'en 2011. L'imprégnation d'un « interculturel franco-allemand » que je qualifierais aujourd'hui de plutôt *culturaliste* (Machart et Chin, 2014), a fait la place à un cheminement et une vision plus large et en même temps plus complexe au sujet des aspects culturels dans l'enseignement-apprentissage des langues.

Ma compréhension et mon interprétation de la notion d'interculturel ont évolué d'une perspective quasi exclusivement franco-allemande vers une perspective davantage contextualisée.

Avec le recul, j'analyse mon positionnement de chercheure face au paradigme interculturel comme une évolution personnelle qui se traduit d'abord par le vécu de situations interculturelles personnelles et professionnelles (pédagogiques notamment, dans des contextes de l'éducation non formelle puis formelle) pour ensuite devenir un objet scientifique.

La notion d'interculturalité⁶¹ m'accompagne depuis le début des années 2000, où elle représente un des éléments clés des formations de l'OFAJ pour futur.e.s animateurs.trices et interprètes de rencontres franco-allemandes que je suis d'abord en tant que participante puis, pendant de longues années, j'anime en tant que formatrice. L'interculturel vécu et « théorisé » au moment de ces formations et très marqué par les travaux de Hall (1976), de Hall et Hall (1989) ainsi que de Hofstede

⁶¹ J'utilise « interculturel » et « interculturalité » de façon synonyme.

(1984). Ils mettent en effet l'accent sur les différences culturelles de personnes n'ayant pas la même nationalité et travaillant dans des contextes internationaux.

La découverte de ces travaux, dans le cadre de formation préparant notamment au travail en équipe binationale et mettant l'accent sur les différences dans le monde du travail entre Français.e.s et Allemand.e.s, à travers des paramètres tels que la gestion du temps (polychronie vs. monochronie), le flux d'information, la gestion du conflit, la perception de la politesse, le rapport à la hiérarchie ou la façon de communiquer directement ou indirectement, m'ont ouvert une grille de lecture pour mon quotidien franco-allemand entre deux systèmes universitaires, deux pays et deux langues-cultures.

D'un côté, l'ancrage dans les travaux pionniers de l'interculturel dans le domaine professionnel ainsi que l'application d'une pédagogie interculturelle basée sur la rencontre réelle dans le domaine de l'éducation non formelle, fondée sur des valeurs d'éducation pacifiques et de rapprochement amical entre les jeunes françaises et allemandes au sein de la plus ancienne association franco-allemande (le B.I.L.D./la GÜZ), continue à co-exister dans mes représentations personnelles face au paradigme interculturel tel que je le conçois en tant que didacticienne des langues.

D'un autre côté, je suis, en tant que parent de jeunes enfants ou d'élèves fréquentant des structures de la petite enfance bilingues et un établissement scolaire européen, confrontée depuis huit ans à une co-existence d'un interculturel culturaliste parfois proche des stéréotypes nationaux les plus poussés (Feig, 2019) et ce que je qualifierais d'une socialisation transculturelle de personnes ayant vécu des mobilités dans différents pays ou d'un pays vers l'autre, ayant vécu différentes socialisations scolaires et vivant actuellement dans un endroit qui leur permet un va-et-vient des deux côtés de la frontière franco-allemande, aussi bien du côté des pédagogues et enseignant.e.s ainsi que des parents et enfants (Vanderheiden et Mayer, 2014). Ces *contextes structurels* (crèche et jardin d'enfants « bilingues », École européenne de Strasbourg), même s'ils ne représentent en aucun cas des terrains de recherche pour moi, alimentent ma réflexion scientifique et pédagogique, notamment dans les projets ayant comme objet la région frontalière. Ils me permettent de garder une « vigilance » à la singularité des personnes dans les contextes donnés (structurels ou de proximité) pour éviter la généralisation.

5.3 Vision actuelle des choses : quel interculturel et comment l'articuler avec d'autres notions ?

La complexité de la notion étant posée, je propose de venir dans ce sous-chapitre à ce que je qualifie de contextualisation de l'interculturel ou plutôt de son interprétation dans un projet de recherche donné ou dans un contexte d'enseignement précis. Il me semble que cette contextualisation est nécessaire dans le sens où il n'y a pas de définition – explication valide pour tout contexte d'enseignement et de recherche.

Dans ce sous-chapitre, j'aborderai les notions voisines de l'*altérité* et du *transculturel* et reviendrai même sur les aspects de *civilisation* en DDLC. Mon objectif ne consiste pas à les redéfinir ou les définir autrement mais à montrer qu'en DDLC, le paradigme *interculturel* ne peut être la seule et unique voie pour traiter d'autres contenus que des contenus langagiers.

Je choisis de ne pas revenir sur les modèles de « compétence interculturelle » (p.ex. Deardorff, 2009 ; Byram ²2021 ; Bennett ³2015) ainsi que les travaux critiques concernant l'utilisation du concept interculturel *culturaliste* « enfermant » l'individu dans une culture-appartenance nationale et considérant la culture comme contenant fermée propre à une langue et un pays (Abdallah-Preteille, 2005 et ⁵2017, Dervin, 2009 et 2011 ; Dervin et Chen 2020 ; Dervin et Jacobsson, 2021 ; Dervin et Simpson, 2021). Tous ces travaux nourrissent la réflexion sur la complexité de la notion dans notre champ disciplinaire et la probable nécessité de la renégocier (Dervin, 2022) même si je reste sceptique par rapport à la faisabilité d'une négociation définitive de cette notion.

Ils ont contribué à la prise de conscience de la difficulté d'appropriation de la notion, de la difficulté à l'enseigner ou à former les (futur.e.s) enseignant.e.s des langues à savoir s'en servir.

Beacco (2017) propose de travailler les aspects interculturels et relevant d'une possible compétence interculturelle à partir de la notion d'*altérité*⁶². Selon lui, celle-ci permet une meilleure centration sur l'individu en tant que sujet.

⁶² Je choisis de ne pas inclure dans ce chapitre le concept de *Fremdverstehen* ou *Didaktik des Fremdverstehens* fondé notamment par les travaux de Bredella et Christ (e.a.1995 et 2007) ainsi que Bredella, Christ et Legutke (2000). Ces travaux situés dans leurs débuts dans le courant sociopédagogique de l'*Ausländerpädagogik* représentent les ébauches de réflexion sur l'interculturel en cours de langues. Les chercheurs de l'Université de Giessen réunissaient alors leurs travaux au sein du *Forschungskolleg Fremdverstehen* et contribuaient ainsi au développement d'un courant de recherche jusque-là marginal dans le domaine de la DDLC allemande.

L'ouverture à l'altérité est à considérer comme une forme de décentration identitaire permettant de ne pas s'interdire des expériences directes et assumées d'autres formes de vie sociale au sein d'une communauté autre et même de les adopter, de manière virtuelle, provisoire ou réversible en acceptant de relativiser ses habitudes et ses comportements. (Beacco, 2017 : 106)

Tout comme au sein des différents modèles traitant de la compétence interculturelle, l'ouverture à l'altérité telle que Beacco la propose inclut une capacité de décentration et je dirais réflexive par rapport à soi-même, ses pratiques et ses représentations. Dans une visée didactique, il l'interprète comme une « méthodologie » donnant une responsabilité plus explicite à celles et ceux qui décident de mettre une place une telle ouverture à l'altérité.

L'éducation à l'altérité donne un visage plus net aux responsabilités d'éducateur aux enseignants de langue, qui sont ainsi sollicités de manière immédiate et moins idéaliste. Elle explicite et cristallise ce que beaucoup ont déjà vécu : assumer la responsabilité d'intervenir sur les attitudes et, par là, sur les croyances et les valeurs, pour conduire vers des formes d'acceptation attentive pour la différence. (Beacco, 2017 : 109)

Dans ce sens, une éducation à l'altérité impliquerait une prise de position, un engagement explicite de la part des enseignant.e.s des langues. Ce positionnement engagé (Putsche et Faucompré, 2022) paraît adoptable quand les finalités pédagogiques et didactiques sont explicites et explicitées pour et par l'enseignant.e en question (Putsche, 2019b).

L'altérité comme notion moins catégorisante que les « abondantes spéculations sûres « l'interculturel » » (Beacco, 2017 : 110) permettrait alors de viser non pas seulement des objectifs didactiques relatifs à la didactique des langues-cultures mais aussi des objectifs davantage universels.

Pour revenir au continuum des contenus (inter-)culturels en cours de langues-cultures (Putsche, 2019a et b), je souligne la nécessité de contextualiser la focale (inter-)culturelle que l'enseignant choisit de façon consciente et responsable avec une visée didactique précise. Cette co—existence de plusieurs aspects culturels pour l'enseignement des langues-cultures est également présente dans les travaux de Reimann (2015 et ²2017). Il y propose une réflexion autour du concept de *transculturel* pour la DDLC et lui attribue un caractère prolongeant pour l'interculturel en DDLC.

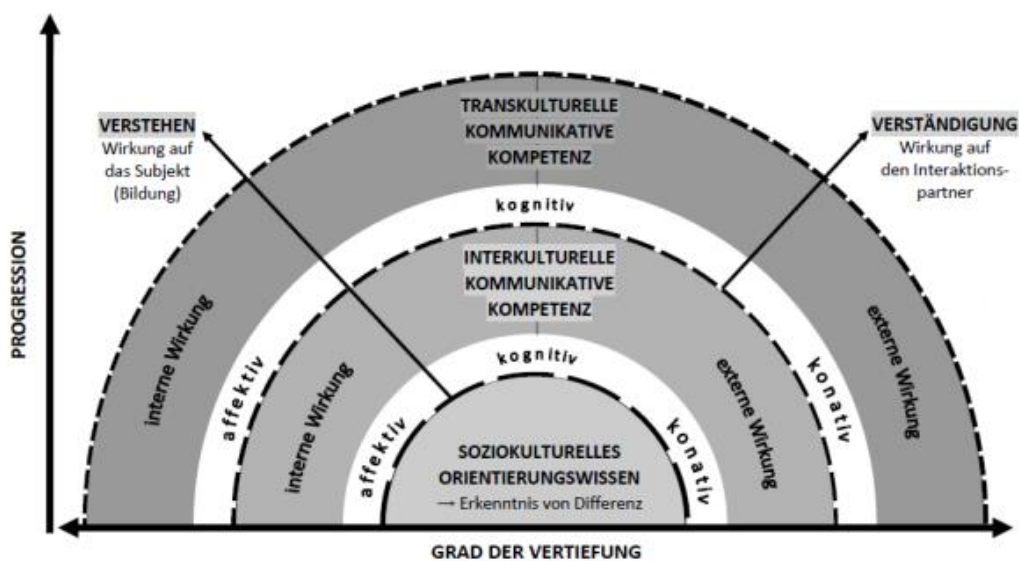


Figure 6: Modèle de compétence transculturelle (Reimann, 2015 : 18)

L'auteur insiste sur les frontières perméables entre les différentes parties constituantes du modèle : *civilisation, compétence interculturelle communicative et compétence transculturelle communicative.*

Es handelt sich um ein integrierendes, gestuftes Modell, in dem das Kontinuum von Landeskunde, Inter- und Transkulturalität die Progression des individuellen Lernprozesses widerspiegelt: "Landeskunde", inter- und transkulturelle (kommunikative) Kompetenz widersprechen sich nicht, sondern ergänzen einander insofern, als soziokulturelles Orientierungswissen Grundlage für den Aufbau interkultureller Kompetenz sein kann, diese wiederum, d.h. die (Er-)Kenntnis des Selbst und des Anderen, der im Sinne der Transdifferenz nicht zu leugnenden Differenzen wie auch das Verstehen, unabdingbare Voraussetzungen zum (tendenziell) späteren Erreichen einer tatsächlichen transkulturellen Kompetenz im Sinne einer Kompetenz zur Verständigung über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg. Es handelt sich, wie im Folgenden graphisch angedeutet, um einander überlagernde Sphären oder Schwerpunktsetzungen, nicht um klar trennbare Abfolgen: inter- und sogar transkulturelles Lernen kann gleichzeitig zum oder sogar vor dem landeskundlichen Lernen einsetzen usw.; dennoch ist eine substantielle Erweiterung inter- bzw. transkultureller (kommunikativer) Kompetenz nur auf der Grundlage eines vertieften soziokulturellen Orientierungswissens bzw. interkultureller Kompetenz möglich, d.h., der Lernprozess wird in seinen Schwerpunkten durchaus der genannten Reihenfolge Landeskunde – interkulturelles Lernen – transkulturelles Lernen entsprechen⁶³. (Reimann, 2015 : 17)

⁶³ Traduction : Il s'agit d'un modèle intégré et échelonné dans lequel le continuum qui s'étend entre la civilisation, l'interculturalité et la transculturalité reflète la progression du processus d'apprentissage individuel : la "connaissance du pays", la compétence (communicative) interculturelle et transculturelle ne se contredisent pas, mais se complètent mutuellement dans la mesure où les connaissances d'orientation socioculturelle peuvent constituer la base de l'acquisition de la compétence interculturelle, cette dernière, c'est-à-dire la connaissance de la différence, pouvant à son

Je partage la vision de Reimann sur la possibilité de traiter différents aspects culturels en cours de langues-cultures. Je suis aussi du même avis au sujet de la possible co-existence de contenus culturels, interculturels et transculturels en cours de langues-cultures. Il me paraît difficile de qualifier le transculturel comme prolongement de l'interculturel, il serait alors une sorte de perfectionnement ou de niveau avancé de l'interculturel. Prenons le temps de comprendre cette notion dans le champ de la DDLC.

5.3.1 Le transculturel - le prolongement de l'interculturel ?

Forestal (2008) marque, avec son article sur la notion du transculturel, un tournant dans les recherches en DDLC en France. Elle place cette publication dans une logique évolutive autour du culturel selon Puren (2002) et lui confère deux traits caractéristiques à travers le préfixe *trans*.

Selon elle, le transculturel peut se situer du côté de la mobilité, du mouvement et représenter quelque chose d'évolutif à travers l'expérience d'avoir « traverser » plusieurs espaces, plusieurs pays ou « cultures ». Forestal situe cette interprétation de la notion plutôt dans le monde littéraire et artistique et, avant tout, dans les médias.

Vue de cette façon, la notion rejoint les écrits littéraires de Bouraoui (2003 et 2005) sur par exemple la transmigration (Buono, 2011) qui est toujours liée à la mobilité du sujet à travers différentes sociétés, pays et langues. L'écrivain le décrit explicitement dans sa publication *Binarité infernale et transculturalisme*, le transculturel, qui se traduit pour lui à travers sa mobilité personnelle et professionnelle dans plusieurs pays.

Et moi, Hédi Bouraoui, je dis « *je est nôtre* ». Je ne m'appartiens pas, j'appartiens à tout le monde [...]. Nous ne sommes plus dans la « binarité infernale », nous sommes dans la « pluralité ». [...] C'est la pluralité qui fait notre richesse. Si j'additionne ma culture

tour servir de base à l'acquisition de la compétence culturelle. C'est-à-dire la (re)connaissance de soi et de l'autre, des différences indéniables dans le sens de la transdifférence, ainsi que la compréhension, sont des conditions indispensables à l'acquisition (tendancielle) ultérieure d'une véritable compétence transculturelle au sens d'une compétence de compréhension au-delà des frontières linguistiques et culturelles. Il s'agit, comme indiqué graphiquement ci-dessous, de sphères ou de priorités qui se superposent, et non de séquences clairement séparables : l'apprentissage interculturel et même transculturel peut commencer en même temps que l'apprentissage de la civilisation, voire avant, etc. ; cependant, un élargissement substantiel de la compétence (communicative) interculturelle ou transculturelle n'est possible que sur la base d'un savoir d'orientation socioculturel approfondi ou d'une compétence interculturelle. Autrement dit le processus d'apprentissage correspondra tout à fait, dans ses points forts, à la séquence mentionnée : civilisation - apprentissage interculturel - apprentissage transculturel.

maghrébine à ma culture française, à ma culture canadienne, je suis trois personnes en une, et je ne peux nier aucune partie de ma culture (Bouraoui, 2003 : s.p.)

Avant de revenir à Forestal, mon point de vue de didacticienne me fait réagir au sujet de l'additionnement des cultures. Cette image me paraît contradictoire pour le champ de la DDLC car tout comme dans le concept du *translanguaging* (Garcia, 2009), les différentes « cultures » ne sont pas fermées les unes contre les autres.

Forestal (2008), elle, propose une deuxième interprétation du préfixe trans qui peut aussi être compris comme « au-delà », représentant une valeur universelle, commune au-delà des frontières et des langues-cultures. L'auteure insiste sur ce point et lui attribue une place importante au sein de la DDLC du XXI^e siècle.

Cette visée d'un horizon d'universalité fut l'idée majeure des philosophes dits des Lumières, dont il faut reprendre et prolonger le programme en luttant contre l'idée d'incommunicabilité des hommes et des cultures. Nous avons à nous affranchir des limites du multiculturalisme et de l'interculturalisme surtout lorsqu'ils nous cantonnent à la célébration de la différence, des singularités distinctes, au respect intimidé des héritages culturels et des formes de pensée et, en fin de compte, quand ils oublient des traits communs à tous les humains : en particulier leur disposition à abandonner les routines et les protections dès qu'ils goûtent à un mieux-être fait de sécurité, de coopération mais aussi de liberté, et de création. Voltaire ne devrait pas être le dernier écrivain heureux à croire à l'universalisme. Les forums sociaux, les associations sont autant d'instances de cet universel qui défendent le bien commun, le contraire par conséquent, d'une juxtaposition des différences. Les systèmes éducatifs d'enseignement-apprentissage des langues doivent devenir eux aussi des instances de relais de cet universalisme. (Forestal, 2008 : 400)

Cette prise de position forte est discutable. Elle implique, selon moi, un risque d'auto-perception supérieure de certaines valeurs des sociétés de l'hémisphère nord du globe et attribue, d'une certaine manière un savoir plus légitime aux sociétés occidentales. Blaise (2008) propose une position encore moins nuancée que Forestal quant à la notion du *transculturel* en conférant un réel devoir civique à l'enseignant.e des langues-cultures comme défenseur.se des principes démocratiques de la République. La lecture de cette publication génère un léger malaise chez moi parce qu'il se situe à l'opposé d'une didactique des langues--cultures diversitaire qui me paraît répondre le plus « justement » à la composition des groupes classes et la vision que j'ai des sociétés européennes comme espace d'ouverture et pluriels (cf. Huver, 2014 ; Debono et Pierozak, 2015).

Dans Polzin-Haumann, Putsche et Reissner (2019), nous avons proposé une autre grille de lecture de Forestal pour les espaces frontaliers. Au sein de ces espaces et si on met la focale exclusivement sur

l'Europe et non pas le globe, la proposition d'enseignement de valeurs communes et de vision commune des choses peut, dans un souci d'éducation au « vivre ensemble », paraître pertinentes.

En quelque sorte, cette proposition rejoindrait l'ultime étape du modèle de compétence transfrontalière de Raasch (2008) qu'il qualifie de compétence intraculturelle (cf. chapitre 3) et qui désigne le sentiment d'appartenance à un espace de vie partagé des citoyen.ne.s des deux côtés d'une frontière (Raasch, 2008, Putsche, 2016, 2019a et 2020).

Si l'interculturel renvoie le plus souvent principalement aux rapports entre individus, le transculturel que nous défendons mobilise le collectif au-delà de chaque individu ou au-delà des rapports entre individus. Il implique pour les enseignants d'adopter dans notre domaine une posture professionnelle éthique. Plus que d'autres, les enseignants-didacticiens des langues-cultures sont des « passeurs » (cf. R. Galisson). Plus que d'autres, les didacticiens ne doivent plus se contenter « d'une discipline qui se suffirait à elle-même, coupée de la société, des institutions et des hommes » (cf. Maurice Sachot). Plus que d'autres, ils doivent favoriser, une certaine « imprudence disciplinaire » et lutter contre une pseudo neutralité à l'égard des contenus, une démission sur le plan éducatif. Le contexte historique et social ne permet plus à l'enseignement des langues étrangères d'éviter la question des finalités que visent les contenus et les démarches pédagogiques. La didactique des langues est en droit et a le devoir de se poser la question essentielle de notre survie et de notre avenir en tant qu'espèce humaine. (Forestal, 2008 : 405)

De façon plus récente, en DDLC en France, Chaplier et Narcy-Combes (2020) proposent une articulation du concept transculturel dans le cadre d'un projet de recherche international sur plusieurs continents s'intéressant au vécu d'émotions au sein des différents groupes d'informateurs et face à des enquêteurs.trices ayant d'autres *backgrounds* culturels. Ils construisent leur argumentation sur les travaux de Moro (2010) sur le transculturel chez des enfants plurilingues dans le domaine de la psycholinguistique. Les auteurs mettent en parallèle le *translanguaging* avec le *transculturing* et reviennent au concept de l'interculturel en DDLC. Le recours à la psychologie et la psycholinguistique ne me paraît pas particulièrement pertinent, dans le sens où je ne me sens pas légitime en DDLC, de m'aventurer sur ce terrain. Je partage l'avis des deux auteur.e.s sur la nécessité de faire vivre des expériences concrètes aux apprenant.e.s afin de proposer une réflexion sur l'altérité diversitaire (ou similaire !) avec des locuteurs.trices de la langue cible. Néanmoins, il me semble qu'une expérience diversitaire est aussi bien possible à l'intérieur d'une salle de classe qu'au sein d'un même groupe d'élèves ne représentant certainement pas une homogénéité culturelle dans tous les domaines de la vie.

Lorsque tous les individus ont une origine culturelle commune, il est difficile de faire des interprétations en fonction de soi-même. L'ouverture à la réflexion interculturelle est compliquée. Très clairement c'est un défi didactique. Par conséquent, il est nécessaire pour l'enseignant de se former à l'interculturel en se mettant au contact d'individus de différentes origines culturelles pour dépasser la seule transmission des faits culturels. L'important est de vivre l'expérience avec l'autre. De même, si l'on souhaite que les apprenants soient conscients de la diversité des cultures, c'est en les mettant au contact d'autres cultures : par exemple, en tandem, en visioconférence, avec des partenaires culturels variés comportant des tâches qui permettent de s'impliquer, de s'engager. (Chaplier et Narcy-Combes, 2020 : 13)

Narcy-Combes, dans une publication antérieure (2019), qualifie de comportements transculturels les processus dynamiques de mobilité(s) et les interactions entre individus.

On peut imaginer que, selon Dervin (2011), sur le plan culturel :

- il y a métissage plus qu'essentialisme ;
- l'identité se construit au cours des interactions. Dervin (2011) parle d'identification comme processus ;
- il y aurait culturalité et non plus culture ;
- le construit de culture figée s'oppose à des processus soumis aux effets des interactions.

Les études et les données de Baena (2006) et Dervin (2011) confirment la suggestion méthodologique de Bensa de « s'affranchir de l'idée absurde d'une adhésion pleine et entière des acteurs à leur propre monde, sans que jamais leur perplexité, leur questionnement, leur éloignement relatif par rapport à ce qu'ils vivent, ne soient examinés » (Bensa, 2010, p. 36 - 37). On comprend que le discours traduit cette complexité dynamique qui s'inscrit dans le vécu des individus et que nous appelons comportements transculturels. (Narcy-Combes, 2019 : 365)

Dans cet extrait, l'auteur souligne ce qui me semble être un élément majeur du concept transculturel : les individus évoluent. Grâce à et à travers leurs diverses expériences avec d'autres personnes au sein du pays dans lequel ils et elles vivent et dans d'autres pays dans lesquelles ils.elles ont voyagé ou vécu, fait des expériences diverses, ils et elles développent des pratiques transculturelles.

Revenons à la région frontalière pour (mieux) illustrer cet exemple pour la DDLC. Les apprenant.e.s du FLE et du DaF en région frontalière (notamment dans les villes jouxtant la frontière, je pense à Strasbourg, Kehl, Wissembourg, Breisach...) vivent des expériences transfrontalières en dehors de leurs cours d'allemand ou de français. Ces expériences se font en parallèle, en amont, après la période d'apprentissage de la langue, elles font partie de leurs pratiques transculturelles/transfrontalières et la langue-culture enseignée n'est pas un objet inconnu ou lointain.

Erfurt (2021) propose un panorama complet de la genèse du concept jusqu'à son utilisation actuelle en Sciences du langage / Recherches sur les plurilinguismes et en SHS en général. Erfurt souligne le caractère réticulaire et procédural de situations, de relations et d'échanges qui mènent à une transculturalité qui, d'une manière ou d'une autre, a toujours existé dans l'histoire de l'Humanité pour celles et ceux qui ont voyagé.

Gegenstand der Erforschung von Transkulturalität sind die Prozesse und Strukturen kultureller Austausch-, Aushandlungs- und Verflechtungsbeziehungen, die (vermutlich) die gesamte Menschheitsgeschichte hindurch zu verfolgen sind⁶⁴. (Erfurt, 2021 : 98)

Erfurt met l'accent sur le transculturel qui touche aussi bien la communauté que l'individu et souligne l'importance que la séparation entre cultures et communautés n'est pas nette. Pour lui, le transculturel se développe parce que les êtres humains bougent, voyagent, migrent – sont dans des situations de mobilités.

Die philologisch-kulturwissenschaftliche Transkulturalitätsforschung geht ihrerseits davon aus, dass sich Gemeinschaften wie Individuen mit ihren Sprachen, Literaturen, Medien und anderen kulturellen Manifestationen nicht in ethnisch abgeschlossenen, sprachlich homogenen und territorial abgegrenzten Räumen konstituieren und bewegen, sondern sie grenzüberschreitend mit anderen Gemeinschaften und Individuen verflochten sind und sich ihre Kontakte im Wesentlichen aus Migration und Mobilität der Akteure ergeben⁶⁵ [...]. (Erfurt, 2021 : 101)

L'auteur souligne dans le paragraphe suivant, tout comme Hoffman et Verdooren⁶⁶ (2019) – *Cultures don't meet, people do*, que ce sont des individus qui se rencontrent et qui interagissent, non pas leurs cultures. Il met l'accent sur la diversité et la différence et propose un changement de perspectives. Ce changement prévoit de ne plus s'intéresser aux cultures des groupes sociaux (des membres d'une même nationalité par exemple) mais à des pratiques culturelles des individus. Cette vision des choses rejoint ma proposition de découverte de la diversité et de vécu de la différence (Putsche, 2019b) sans passer à une catégorisation culturelle « rangeant » l'observation ou

⁶⁴ Traduction : Le sujet de la recherche sur la transculturalité consiste dans les processus et les structures d'échange culturel, de négociation et de mise en réseau des relations qui doivent (vraisemblablement) être suivis tout au long de l'histoire humaine.

⁶⁵ Traduction : Pour sa part, la recherche sur la transculturalité en études philologiques et culturelles suppose que les communautés et les individus avec leurs langues, littératures, médias et autres manifestations culturelles ne s'engagent pas dans des activités ethniquement fermées, langagièrement homogènes et ne vivent pas dans des espaces délimités territorialement, mais ils qu' sont étroitement liés à d'autres communautés et individus au-delà des « frontières » et leurs contacts résultent essentiellement de la migration et de la mobilité des acteurs.

⁶⁶ Les deux auteurs emploient d'ailleurs le terme de *diversity competence* au lieu d'*intercultural competence*.

l'expérience d'une situation comme vérité universelle sur l'autre langue-culture dans un systèmes de représentations figées.

Transkulturalität unterstellt weiterhin, dass sich Kulturen nicht en bloc begegnen, sondern es Individuen und Gruppen mit ihren Normen, Werten, Anschauungen, Sprachen, Religionen usw. sind, die in Kontakt treten. Dies verlangt danach, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen: von den Kulturen von Gemeinschaften zu den Individuen und ihren kulturellen Praktiken. Dieser Perspektivenwechsel bedeutet zugleich, anstelle der den Gemeinschaften unterstellten Homogenität den Akzent auf Distinktion, Differenz und Heterogenität innerhalb und zwischen der Individuen und Gruppen zu verlagern⁶⁷. (Erfurt, 2021 : 101- 102)

Pour revenir au domaine de l'éducation, c'est à travers les travaux de Wulf (2020) et Wulf *et al.* (2016), spécialiste en Sciences de l'éducation et en anthropologie que je tenterai de montrer que le concept transculturel décrit aussi bien l'état de nos sociétés que des pratiques des individus. Contrairement à l'interculturel, il ne se situe pas au moment de la rencontre de deux individus ou de deux façons de penser (de deux individus, non pas de deux « cultures »). Pour Wulf (2020), il y a quatre éléments entrant en jeu quand il est question de transculturel (Wulf, 2020 : 3) :

- Globalisierung und kulturelle Diversität,
- Alterität und Erziehung und Bildung
- Transkulturelle Kontaktzonen
- Die Dynamik transkultureller Bildungsprozesse⁶⁸

Le premier aspect décrit des faits sociétaux. Le deuxième thématise la responsabilité des acteurs éducatifs de préparer, d'éduquer les élèves à l'altérité et la diversité. Le troisième point se réfère à des zones de contacts entre personnes ayant des pratiques culturelles différentes. Ces confrontations génèrent des tiers lieux (*third spaces*) d'interaction. Elles peuvent mener à des métissages, à une troisième pratique culturelle. Elles peuvent également mener à des conflits, des transgressions et de ce fait des incapacités à gérer la diversité, l'altérité. Dernièrement, Wulf évoquait la dynamique des processus éducatifs transculturels, qui tout comme l'apprentissage interculturel

⁶⁷ Traduction : La transculturalité suppose en outre que les cultures ne se rencontrent pas en bloc, mais que ce sont des individus et des groupes avec leurs normes, leurs valeurs, leurs conceptions, leurs langues, leurs religions, etc. qui entrent en contact. Cela exige un changement de perspective : des cultures des communautés vers les individus et leurs pratiques culturelles. Ce changement de perspective implique en même temps de mettre l'accent sur la distinction, la différence et l'hétérogénéité parmi les individus et les groupes et entre eux, plutôt que sur l'homogénéité supposée des communautés.

⁶⁸ - Mondialisation et diversité culturelle,
- Altérité et éducation et formation
- Zones de contact transculturelles
- La dynamique des processus éducatifs transculturels

n'évolue pas de façon linéaire ou prévisible. Ces quatre éléments sont détectables, entre autres, dans nos résultats de recherche au sein du projet *FRONTALL* (Faucompré et Putsche, 2022. Putsche et Faucompré, 2022b ; cf. chapitre 8) ainsi que du projet *FLE EPICUR* (chapitre 7). Pour le premier, ils se traduisent par les pratiques et représentations de nos informateurs.trices (des étudiant.e.s des universités alsaciennes apprenant l'allemand en tant que « non-spécialistes ») et par leur lieu de vie et d'études proche de la frontière franco-allemande. Ils vivent des moments transculturels dans leur quotidien et adoptent des pratiques transculturelles. Il serait, à mon sens, peu pertinent de parler de compétence transculturelle comme prolongement ou perfectionnement d'une quelconque compétence interculturelle⁶⁹. Pour le deuxième exemple (*FLE EPICUR*), nous avons réfléchi à une démarche pédagogique et didactique qui se veut transculturelle et l'avons analysée à travers les quatre mêmes éléments (cf. le sous-chapitre 7.2.2).

Le transculturel (tout comme la compréhension actuelle de l'interculturel) se situe en tant que pratique au niveau de l'individu (Erfurt, 2021). Sa thématization devrait pouvoir servir au sein des formations initiales et continues des (futur.e.s) enseignant.e.s promouvant une didactique des langues-cultures diversitaires. Son apport doit (une nécessité sociale et sociétale) pouvoir servir à une capacité à interagir avec l'autre, les autres, à savoir vivre l'altérité et de ce fait, adopter une posture inclusive face aux différences et diversités au sein des sociétés.

5.3.2 Une vision plus large du *culturel*

Pour ne pas perdre de vue le questionnement autour du *culturel* en cours de langues et de ce fait une question plus concrète sur ce que cela pourrait être, je reprends l'image du continuum d'éléments culturels telle que je l'ai présentée dans mes travaux (Putsche, 2015a et 2019a et b). Proposer des approches interculturelles par rapport à la langue-culture enseignée représente un défi (Chaplier et Narcy-Combes, 2020), notamment quand il n'y a pas de situation de rencontre réelle ou virtuelle. Retenons que l'(inter-) culturel est en permanente évolution et qu'il est peu stable et certain. Il dépend des attitudes, opinions, pratiques cadres de vie de chacun. L'enseigner de façon globale, exhaustive est impossible. Il me paraît indispensable de le contextualiser en termes de finalité(s), de focale(s), d'approches et en fonction des apprenant.e.s des langues-cultures, leurs

⁶⁹ Je fais le choix de ne pas discuter la problématique que je vois dans l'évaluation des compétences interculturelles, pluriculturelles, transculturelles. Elle pourra faire objet d'un autre travail.

expériences en amont de l'enseignement, leurs cadres de vie, leurs situations sociales, etc. Il n'est pas possible d'enseigner la compétence interculturelle mais on peut s'y entraîner en cours de langues-cultures. Du côté des enseignant.e.s des langues-cultures, le continuum des possibilités entre un contenu de cours proche de ce qu'on qualifierait de *civilisation* et un travail sur la capacité de décentration est long. Ce continuum représente cependant aussi une richesse importante d'approches différentes poursuivant chacune des objectifs différents en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être (Putsche, 2019b).

Comme j'ai pu l'écrire en début de chapitre, l'(inter-)culturel évolue dans le temps et dans les différents contextes dans lesquels la notion est utilisée. Holzbrecher (2012 : 47) lui attribue une fonction heuristique au sein d'un champ éducatif et didactique (pour l'enseignement des langues-cultures) qui évolue en permanence. Il propose de travailler à partir des notions internes ou voisines au concept interculturel qui ne représenteraient pas de catégories bien distinctes mais des *thematische Kräftefelder*⁷⁰ qui interagissent les uns avec les autres et qui sont en évolution permanente. Holzbrecher propose ainsi les sept champs notionnels suivants :

- « Weltwärts » / Globalisierung
- Kultur
- Werte
- BürgerGesellschaft
- Diversität der Lebenswelten
- Kommunikation
- Bilder von Fremden⁷¹ (Holzbrecher : 2012, 48)

La liste représente non pas l'idée du continuum mais la richesse des contenus culturels telle que nous l'avons décrite par ailleurs (Putsche, 2019a et b). Pour éviter la peur de (re-)produire des clichés ou des stéréotypes en cours de langues-culture (Putsche, 2015a : 166-167), l'enjeu consiste à promouvoir la curiosité et l'envie de découverte de l'altérité et de la diversité par les apprenant.e.s des langues-cultures. Il est alors avant tout intéressant que les enseignant.e des langues-cultures se mettent à interroger leurs propres représentations et attitudes avant de passer à l'enseignement d'éléments culturels (Putsche et Faucompré, 2017. Faucompré et Putsche, 2017 ; Putsche et Faucompré, 2022a) en cours de langues-cultures.

⁷⁰ Champs notionnels thématiques

⁷¹ Traduction : tourné vers le monde / mondialisation ; culture ; valeurs ; Société des Citoyens ; diversité des modes de vie ; communication ; images des étrangers

5.4 Conclusion du chapitre

Ce chapitre thématise de façon globale et au niveau de la DDLC, la difficulté d'identification de ce que *interculturel*, *culturel*, *transculturel* représentent. Je n'y propose pas de définitions figées mais essaie de montrer la variabilité d'une notion (et de ses notions voisines) afin de ne pas l'enfermer dans une vision déjà dépassée demain.

Il est indispensable de penser l'(inter-)culturel de façon contextualisée. D'un dispositif à l'autre, d'un groupe d'apprenant.e.s à l'autre, en fonction de l'âge des apprenant.e.s, de leurs biographies (langagière-culturelles), de leurs expériences, et dépendant de beaucoup d'autres paramètres que je ne pourrai lister, un enseignement (inter-)culturel se traduit, pour moi, par une contextualisation.

Je ne souhaite pas être prescriptive en ce qui concerne les choix des enseignant.e.s en termes de contenu et d'approches.

Mes objectifs pédagogique et didactique en formation consistent à faire comprendre et de faire vivre (Behra et Macaire, 2022) aux (futur.e.s) enseignant.e.s la complexité de la notion de l'(inter-)culturel et tout ce qu'elle peut englober.

Il me paraît indispensable de travailler de façon explicite sur les différentes articulations qu'on attribue et dans la littérature scientifique aux notions discutées au sein de ce chapitre et dans la littérature pédagogique et didactique.

6 Un positionnement épistémologique qui vise la compréhension

Les réflexions et choix méthodologiques pour arriver à des protocoles de recherche « pertinents » et en accord avec les questionnements scientifiques m'accompagnent depuis le début de ma carrière de jeune chercheure en 2008. Une bonne partie de mes enseignements en Master 2 relèvent du domaine de la méthodologie scientifique. Mes propres projets de recherche terminés et en cours ainsi que le fait d'encadrer une dizaine de mémoires de recherche tous les ans, m'amènent à accorder une importance accrue aux questions relatives aux protocoles de recherche, notamment quand ceux-ci relèvent du paradigme interventionniste (Putsche, 2022, à paraître). Dans ce chapitre, je montre comment s'est construite une certaine « robustesse scientifique » grâce à l'intérêt pour la méthodologie scientifique. Dans un deuxième temps, j'expliquerai mon positionnement de chercheure que je considère comme étant contextualisé, compréhensif et qui se traduit souvent par des dispositifs d'intervention.

6.1 La méthodologie de recherche au service d'une robustesse scientifique

Je m'exprime dans ce sous-chapitre aussi bien en tant que chercheure qu'en tant qu'enseignante chargée de plusieurs enseignements relatifs à la méthodologie scientifique en Master 2. Mes deux « casquettes » se rejoignent dans ce sous-chapitre, aussi, parce que mon expérience scientifique influence ma pratique en ingénierie de la formation (en tant que responsable de mention et de parcours de Master 2) et en ingénierie pédagogique (dans les cours de méthodologies de recherche). Je me permets ici une réflexion qui représente un va-et-vient entre ce que je considère comme étant un développement d'une robustesse scientifique à mon niveau en tant que chercheure en DDLC et au niveau des personnes suivant mes cours de Master 2, en essayant de leur fournir un certain *threshold level*⁷² méthodologique (Dörnyei, 2007 : 10).

Depuis mes premiers pas de chercheure, au début de ma thèse de doctorat (2008), j'ai accordé un intérêt particulier aux questions de méthodologie scientifique au sein d'un projet de recherche.

⁷² Niveau seuil

Cet intérêt fut alimenté par des regroupements bi-mensuels de doctorant.e.s français, allemands et ghanéens inscrit.e.s en thèse sous la direction d'Anemone Geiger-Jaillet et de Gérald Schlemminger. Ce groupe qui s'est transformé à partir de 2017 en *Collège doctoral trinational-Communiquer en contexte plurilingue et pluriculturel* (CDRS)⁷³, entretemps largement connu au-delà de l'espace du Rhin supérieur, représentait un endroit initiant à la recherche et nous obligeait très tôt à confronter nos démarches scientifiques envisagées avec nos pairs ainsi que notre directrice et notre directeur de thèse.

Cette pratique réflexive puis discursive (qui représentait un très bon entraînement pour des colloques de jeunes chercheur.e.s et nos soutenances de thèse respectives) ont forgé ce qui est aujourd'hui une conviction : le choix et l'élaboration d'un protocole de recherche ainsi que la sélection des outils et leur construction dans les détails, représentent la même importance que l'état de l'art de la ou des notions abordées au sein d'un projet. Les méthodes et outils de recherche sélectionnés sont au service des préoccupations scientifiques⁷⁴, des problématiques et des questions de recherche qui en découlent. Le travail autour de l'élaboration des protocoles de recherche exige une certaine rigueur avant chaque mise en place de projet, même dans le cadre des projets dans lesquels « on ne sait pas très bien ce qu'on cherche », notamment les projets exploratoires. L'aspect de la méthodologie scientifique en amont de la récolte des données comme pratique garantissant une certaine solidité scientifique se construit au fur et à mesure des projets. Je trouve important de rappeler comment Dörnyei (2007) décrit l'activité scientifique :

My practical dilemma has been this: research is a complex, multifaceted activity, such that it is not easy to provide novice researchers with relevant procedural knowledge without overwhelming and thus disempowering them. Furthermore, even though acquiring research expertise may well be a life-long process, we simply cannot hold back with our first investigation until we have learnt every relevant detail. Instead, what seems to me the most important thing about doing research is that we get down to it, 'get our feet wet' and as a result get 'hooked' on what is a very exciting activity. (Dörnyei, 2007 : 9)

J'accorde de l'importance à la complexité de notre domaine scientifique qui, pour la plupart des chercheur.e.s en DDLC a lieu sur des terrains d'enseignement-apprentissage que nous avons

⁷³ [Collège doctoral trinational - Collège doctoral du Rhin supérieur - Das Oberrhein-Doktorandenkolleg \(collegedoctoral-rhinsup.eu\)](http://collegedoctoral-rhinsup.eu)

⁷⁴ À ce sujet, je renvoie le.la lecteur.trice au chapitre 7. Sur le projet de recherche *I-N-JEU* au sein duquel nous avons opté pour un outil de collecte de données (à distance ; et pour éviter un questionnaire en ligne) adaptées aux adolescent.e.s afin de pouvoir les atteindre au mieux et les faire réagir en grand nombre.

« pratiqués » en tant qu'enseignant.e.s des langues en parallèle ou en amont de notre métier d'enseignant.e.s-chercheur.e.s.

Il me semble dans ce sens également indispensable de continuer à me/nous former en termes de méthodologies scientifiques et pendant que je rédige ces lignes en 2022, c'est au projet de recherche *FLE Epicur* que je pense, au sein duquel nous travaillons à l'aide d'un *Design Based Research* afin de pouvoir répondre le plus justement à la complexité d'un sujet et d'un terrain (Putsche et Hamza, 2022 ; Hamza et Putsche, 2022).

Une robustesse scientifique se construit au fil des recherches entreprises et des cultures scientifiques auxquelles nous sommes habitué.e.s. Cela me mène, tout naturellement, à une réflexion autour de la culture scientifique et éducative⁷⁵ qui représente la mienne ou que nous nous approprions (Putsche, 2022, à paraître). Celle-ci alimente notre réflexion et représente souvent l'ancrage épistémologique de nos réflexions. Kramsch (2021 : 73) explique comment nous voyons scientifiquement le monde dû à notre socialisation au sein d'un système et comment cela mène à des interprétations nuancées d'un même objet d'enseignement-apprentissage dans le cas des recherches en DDLC.

Cette perspective méthodologique rejoint mon positionnement franco-allemand présenté et discuté au chapitre 2. Les-va et-vents de lectures méthodologiques, par exemple entre Blanchet et Chardenet (2011) et Caspari *et al.*, 2016, ne sont pas des simples traductions de dénominations d'outils ou de dispositifs de recherche mais représentent des façons différentes ou nuancées de penser et de faire de la recherche.

Cette « tension » que je qualifie comme enrichissante pour des projets dans des équipes bi- ou internationales, les met dans un premier temps dans une situation peu confortable, car les différentes visions des choix méthodologiques doivent être discutées et négociées.

⁷⁵ Je détaille cet aspect dans ma publication sur la posture du chercheur en DDLC (2022) et y voit deux liens importants entre la scolarisation du chercheur (pays, système scolaire) et le pays dans lequel il.elle exerce son métier de chercheur. Tout en vivant et interagissant au sein d'une Europe « unie », marquée par les réformes universitaires de Bologne, il est clair qu'en termes d'habitudes, de perspectives et de sujets en vogue, des particularités nationales peuvent exister (Putsche, 2022, sous presse).

Durant le projet *Valisette franco-allemande*, entre 2011 et 2014 (Brogère *et al.*, 2015a et b), j'ai rencontré pour la première fois ce phénomène qui nous a conduit à des discussions au sujet de l'épistémè complexe à laquelle nous nous intéressons.

La participation à un projet franco-allemand durant une si longue période et la découverte d'interprétations différentes de certaines façons de penser et faire de la recherche en fonction des différentes « socialisations » scientifiques (disciplines, lieu d'exercice, expériences dans l'autre pays) a très probablement contribué à ma sensibilisation de l'influence des cultures éducatives et scientifiques auxquelles nous adhérons.

Dans un projet plus récent et en cours (*I-N-JEU*), ce même phénomène se présente durant nos réunions de travail. Je considère ma place au sein de cette équipe franco-allemande (dans laquelle je représente l'Université française) comme celle d'une médiatrice ou d'une décodeuse qui essaie de comprendre les préoccupations méthodologiques des unes et des autres des deux côtés de la frontière. Tout cela contribue à ce que je qualifie aujourd'hui de robustesse scientifique relativement stable dans le sens où la construction de celle-ci n'est jamais terminée, elle se construit tout au long de la vie professionnelle d'un.e chercheur.e, mais elle permet, à partir d'un certain moment, de prendre des décisions plus aisément et de façon autonome, autrement dit, de prendre la responsabilité d'un projet et, dans une certaine mesure, de le diriger.

6.2 Une volonté de comprendre et de répondre aux questionnements

Le paradigme privilégié de mes recherches est qualitatif. Sur le modèle de Blanchet (2000) sur la différence entre méthodologies et méthodes de recherches, c'est dans cette logique épistémologique que je privilégie les méthodes empirico-inductives.

Étant donné sa complexité et ses connexions à d'autres domaines de recherche, la didactique des langues-cultures telle que je la conçois, exige une approche de recherche compréhensive prête à prendre en considération plusieurs paramètres (par exemple, l'endroit géographique, les acteurs.trices, la situation sociolinguistique, les politiques linguistiques) d'un ensemble d'une situation d'enseignement et d'apprentissage. Cette approche de recherche se décline à travers différentes étapes successives.

Me plaçant dans une approche écologique (Bronfenbrenner, 1979), une ou des phases d'observation précèdent ce que je qualifie de « descriptions » de phénomènes observés. Cette observation me sert de documentation d'une situation de départ et la perception (voire la représentation) que j'en fais en tant que chercheuse avant de choisir mes méthodes et les outils adaptées pour établir un protocole de recherche. La plupart du temps et depuis mes premiers pas méthodologiques visant une triangulation des résultats dans ma thèse de doctorat (Putsche, 2011a), le choix méthodologique se fait après avoir défini l'objet recherché et les questions de recherche. Mes premiers travaux sur les attitudes langagières chez des jeunes apprenant.e.s (Putsche, 2011a et b et 2013b) se situent dans cette logique, notamment avec l'entretien semi-directif comme outil principal de compréhension de la vision du monde d'enfants entre 6 et 7 ans.

La volonté de compréhension en recherche dans le domaine de la DDLC est fortement liée à mon interprétation du contexte de recherche qui est défini et marqué par la chercheuse et la personne que je suis et les paramètres langagiers, sociaux, pédagogiques, géographiques (pour mes recherches dans la région du Rhin supérieur) et autres qui influencent ce contexte.

La contextualisation induit une posture compréhensive car elle est à l'opposé de la généralisation ou la décontextualisation des données scientifiques et leur interprétation. Cette volonté de compréhension du contexte permet de saisir les phénomènes observés et analysés dans leur globalité et rend compte le plus fidèlement possible de leur complexité (Putsche et Faucompré, 2022a & b ; Faucompré et Putsche : 2022, à paraître). Positionnée en partie du côté interprétatif (Putsche, 2011a, b et c ; Putsche, 2013b ; Putsche, 2019a et c) tantôt pour des raisons de compréhension, tantôt pour des raisons d'implication (et parfois les deux), je fais aussi souvent un choix épistémologique à mi-chemin entre le positivisme et l'interprétation. Le projet *Strasbourg-Freiburg*, né à la suite du projet *Grenzlanges* et à l'étude de cas de Faucompré (2014) se situe d'un point de vue épistémologique du côté de l'interprétation mais sa raison d'être s'appuie sur des connaissances scientifiques produites dans les deux autres projets et explique la mise en place de la Recherche-Action franco-allemande qu'il représente.

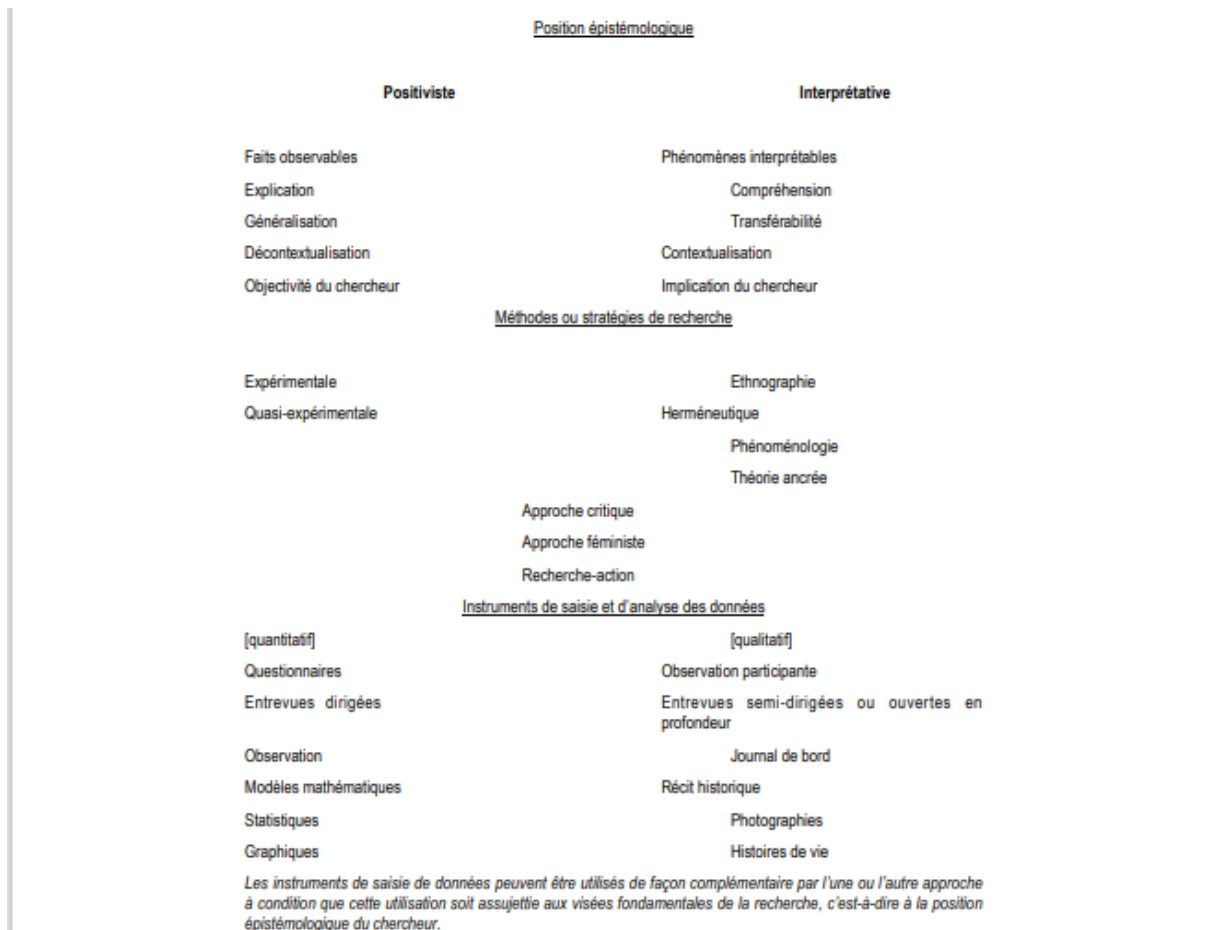


Figure 7: Position épistémologique selon Gohier (2004 : 5)

Je propose de lire la figure de Gohier (2004 : 5) de droite à gauche afin d'illustrer la complémentarité des positions épistémologiques et méthodologiques.

Dans ma trajectoire de chercheuse, mes débuts méthodologiques se situent dans le paradigme qualitatif, justement en basant ma méthodologie de recherche sur la *Qualitative Inhaltsanalyse* (Mayring, 2015 et 2007 ; Mayring et Gläser-Ziduka, 2008 ; et la *Grounded Theory* (Glaser et Strauss, 2008 [1967]) comme outils complémentaires pour le traitement de données et l'établissement de catégories d'analyse. L'ensemble de catégorisations pré- et post-établies par rapport au processus de récolte de données permet une approche la plus « complète » possible du terrain et des données sans pour autant basculer dans une logique de généralisation des résultats de recherche. La combinaison d'une démarche déductive (*Qualitative Inhaltsanalyse*) et inductive (*Grounded Theory*) permet une modélisation en amont du processus de récolte de données et un traitement plus flexible et réflexif quant aux données brutes, une fois ce processus terminée (Putsche, 2011a : 161).

Le paradigme qualitatif invite les chercheur.e.s à accepter l'incertitude et nécessite une réflexivité scientifique et personnelle chez celui ou celle qui entreprend la recherche. Comme l'écrivent Müller-Hartmann et Schocker-von Ditfurth (2001 : 6), la recherche qualitative reconnaît les limites du gain de connaissances humaines et les interrogations sur une possible subjectivité du.de la chercheur.e ne sont pas contournées mais thématiques. Cette possibilité représente non pas seulement une limite (en termes de non-généralisation des résultats) mais aussi une richesse dans le sens où c'est la différences entre les focales individuelles (de chercheur.e.s, de praticien.n.e.s) au sujet d'un même phénomène ou une même situation qui permet le tableau le plus « complet » par rapport à l'objet recherché. De Robillard (2011) rappelle que cet aspect altéritaire est partie constituante de la recherche en DDLC et que cette volonté de comprendre (ou comme il le propose de « donner sens ») est le seul moyen de rendre compte de l'importance de l'altérité. C'est aussi (et cela m'amène à une sorte de boucle de la boucle), la reconnaissance de celui qui mène des projets de recherche, d'être sujets de ses propres représentations (de Robillard, 2011 : 24-25) et de vouloir donner sens à des objets qui ne lui sont pas indifférents et qu'il analyse de ce fait à travers une certaine posture.

C'est donc dans une posture de compréhension que je considère mes recherches menées au fil des dix dernières années et il me semble nécessaire de discuter l'amalgame entre posture compréhensive et recherche qualitative.

Je suis d'accord avec Blanchet (2011 : 15-16) et d'autres (dont Gohier, 2004) concernant la schématisation entre méthodes hypothético-déductives et empirico-inductives et le fait que l'empirico-inductif se traduit majoritairement par des méthodes qualitatives.

Je propose un processus réflexif à trois niveaux qui est constitué tout d'abord du (1) choix épistémologique et qui ne détermine pas automatiquement la (2) sélection paradigmatique (entre le qualitatif et le quantitatif) ou les (3) outils de récolte de données.

Ce processus en trois étapes me semble important pour éviter l'amalgame entre les réflexions des chercheur.e.s sur leurs rapports et leurs représentations face aux objets recherchés (positionnement épistémologique) et au sujet du traitement méthodologique des différentes données (traitement qualitatif ou quantitatif).

Ce traitement se joue au niveau des questions et/ou des hypothèses formulées. Le choix des outils utilisés doit être un choix fonctionnel dans le sens où l'outil sélectionné permet au mieux l'obtention de réponses aux questions de recherche posées, il est au service des questions formulées au préalable.

Autrement dit, une posture de compréhension n'est pas forcément liée au paradigme qualitatif tout comme la quantification de résultats n'exclut pas une analyse compréhensive de ceux-ci, notamment en prenant en compte les représentations des chercheur.e.s.

La posture compréhensive dans un contexte de recherche défini par le chercheur peut aussi bien se servir du paradigme qualitatif que quantitatif, notamment pour permettre des liens (c'est un choix délibéré de ne pas utiliser la notion de *transfert*), des approfondissements de résultats et interprétations obtenus par ailleurs et ceci grâce à des méthodes de types « mixtes ».

Je m'attarde sur ces aspects non pas seulement pour retracer ma propre évolution « méthodologique », mais aussi en tant qu'enseignante-chercheure qui constate régulièrement cette interprétation fusionnante entre posture épistémologique et choix du traitement des données.

Dans la présentation figurée ci-dessous, j'illustre mon évolution « méthodologique » à travers les différents projets de recherche ayant comme objet l'enseignement-apprentissage des langues en région frontalière.

L'évolution n'est pas linéaire et ne représente pas la suite chronologique de phases ou de choix terminés les uns après les autres. Le schéma représente l'évolution de la « maîtrise » du sujet de la chercheure qui, en approchant l'objet ou la thématique recherchés, mobilise le paradigme qualitatif (thèse de doctorat, *Grenzlanguages*) car elle donne du sens à un certain nombre de phénomènes interprétables dans un contexte de recherche défini au préalable.

Le prolongement des résultats des deux recherches se traduit par la mise en place de la Recherche-Action *Strasbourg-Freiburg* (cf. chapitre 8) et une prise de position dont témoignent les outils et dispositifs de recherche. Toujours en maintenant une posture compréhensive, cette phase est marquée avant tout par l'implication de la chercheure que je légitimise grâce aux résultats obtenus en 2011 et 2013. Ces résultats justifient en quelque sorte la nécessité de la Recherche-Action. Les résultats de celle-ci expliquent la mobilisation d'une méthode mixte dans *FRONTALL*. Ce choix ne

naît pas d'une volonté de vérification d'hypothèses mais d'une nécessité d'élargir le rayon des sujets interrogés et d'interroger davantage d'informateurs.trices après avoir trouvé (découverte et implication) des résultats similaires durant des années. La représentation intersectionnelle de la figure est choisie pour souligner les trois directions adoptées au sein d'une posture compréhensive auprès d'un terrain de recherche précis.

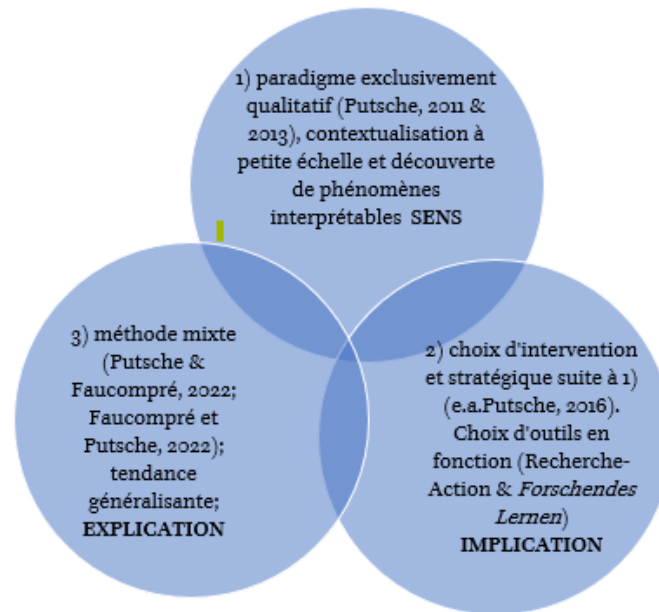


Figure 8: Représentation schématique de l'évolution méthodologique dans le cadre des projets de recherche en région frontalière

Dans ce sens, la façon dont Matt (2009 : 580-584) thématise la présentation de données issues de dispositifs de recherche qualitatifs, reste un aspect important (Putsche, 2011 :159) dans mon approche scientifique.

Les résultats de recherche de mes projets sont présentés dans une volonté de *realistische Darstellung*⁷⁶ et de *selbstbekennende (confessional) Beschreibung*⁷⁷. Cette dernière se traduit notamment par le choix rédactionnel à la première personne du singulier et / ou par des prises de positions explicites, notamment quand il s'agit de corréler des résultats de recherche avec des pratiques d'enseignement (Putsche, 2019a ; Putsche et Faucompré, 2022a)

⁷⁶ Représentation réaliste

⁷⁷ Représentation d'auto-confession

6.3 Des dispositifs interventionnistes et de conception

6.3.1 Viser le changement

Pour moi, la volonté de compréhension doit précéder l'intervention. Grâce à la première, la deuxième est possible et ce fonctionnement permet idéalement, des résultats de recherche qui font comprendre et agir.

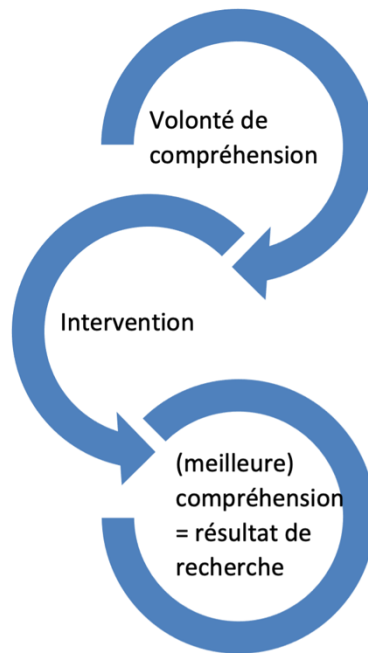


Figure 9: Étapes chronologiques d'un dispositif interventionniste

Le processus de compréhension n'étant jamais terminé, il me paraît important d'avoir acquis un certain degré de compréhension d'un contexte ou d'une situation afin de viser le changement comme c'est le cas dans *Strasbourg-Freiburg* qui naît à la suite des résultats de recherche obtenus auparavant (Putsche, 2011a et b et 2013a ; Faucompré, 2014 ; Faucompré et Putsche, 2015).

L'intervention (à degré variable) est possible en conservant une posture compréhensive, si on considère que le terrain de recherche est aussi un terrain ou un espace souverain pour l'action (éducative, pédagogique) qui a ses propres raisons et impératifs fonctionnels.

C'est le cas notamment dans des dispositifs de recherche, dans lesquels le besoin de changement est constaté par les scientifiques (Putsche et Faucompré, 2022a) et où on se situe dans une logique post-lewinienne (Macaire, 2007 : 103) qui induit que c'est le chercheur qui est légitime de déclencher

le processus de changement, son rôle se situant dans une logique d'égal à égal avec les acteurs du terrain.

Byram (2011 : 42) qualifie ces projets *qui cherchent à impulser des changements dans une certaine direction* comme étape précédant une possible évolution de pratiques et *fondée sur une prise de position*. Ces deux éléments sont constitutifs pour tout dispositif interventionniste.

Le cadre cyclique et la coopération entre scientifiques et praticiens avec le double objectif de (mieux) comprendre les pratiques et réalités sociales dans l'enseignement-apprentissage des langues (Caspari, 2016) ainsi que le caractère réflexif du dispositif d'intervention (et chez les praticien.n.es et chez les chercheur.e.s) font du dispositif interventionniste un outil complexe.

Je considère le degré d'intervention comme élément variable suivant une logique de continuum. Mes réflexions sur les formes que peuvent prendre les dispositifs de recherche interventionnistes en DDL (Putsche, 2022, à paraître) sont articulées de cette manière. J'y rappelle aussi le lien entre dispositifs interventionnistes, réflexivité et éthique de la recherche afin de s'assurer que le chercheur reflète son rôle et son rapport au terrain et aux acteurs de celui-ci pour donner du sens à l'intervention et pour s'interroger au nom de quoi on l'entreprend.

Faire de la réflexivité, dans un souci d'éthique, un élément constituant de chaque approche de recherche qui se sert de l'intervention sous n'importe quelle forme est un critère de qualité. Ainsi, les aspects réflexifs devraient être considérés comme « standard » pour l'initiation à la recherche qualitative dans une posture sociodidactique. (Putsche, 2022, à paraître)

Tröhler (2012) attribue à la réflexivité le trait caractéristique de qualité pour toute recherche empirique ; sans réflexivité, cette dernière serait réduite à un simple service (*Dienstleistung*) et aurait de ce fait moins de valeur. Macfarlane (2009) estime même que l'exigence réflexive aide le chercheur à améliorer sa pratique scientifique.

Dans ce sens, j'ai proposé (Putsche, 2022, à paraître) la figure suivante pour illustrer le postulat qu'une réflexivité scientifique est nécessaire au niveau intro- ainsi qu'au niveau rétrospectif.



Figure 10: Réflexivité intro- et rétrospective du.de la chercheur.e (Putsche, 2022 à paraître)

Au fil des années, j'ai pu me servir de différents dispositifs méthodologiques interventionnistes (cf. chapitres 7 et 8). Au niveau des recherches de l'enseignement-apprentissage des langues dans l'espace frontalier, il y a comme j'ai pu le montrer (Putsche, 2016), la mobilisation de la Recherche-Action qui tendait davantage vers l'intervention ou que nous qualifions de Recherche-Action *engagée* (Putsche et Faucompré, 2022a).

Depuis ma perspective actuelle, on pourrait aussi parler d'une Recherche-Action-Formation dans la mesure où nous avons fait le choix de combiner la RA avec un dispositif de *Forschendes Lernen* (cf. chapitre 8.2) dans le cadre de la formation initiale.

Au début de l'année 2022, j'ai mis en place un projet de recherche davantage interventionniste afin de répondre au mieux à la complexité du projet d'enseignement et de recherche que représente *FLE EPICUR* (cf. chapitre 7.2). La méthodologie retenue pour ce projet sera présentée et analysée au sein du prochain sous-chapitre.

6.3.2 « Apprivoiser » la complexité

Raasch (2001) se servait de la notion d'« impact » pour décrire la complexité des questionnements scientifiques et didactiques autour des langues-cultures au début du XXI^e siècle (cf. chapitre 1). Cette complexité des questionnements scientifiques en SHS m'amène à penser que d'un point de vue méthodologique, les protocoles de recherche « linéaires » ne se prêtent plus aux situations ou contextes d'enseignement-apprentissage auxquelles nous sommes confronté.e.s. Pour mon cas, cela se montre dans les recherches sur l'enseignement-apprentissage des langues en région frontalière mais aussi dans les dispositifs en ligne ainsi que dans des situations d'enseignement-apprentissage résultant de mobilités migratoires.

Particulièrement dans le domaine de la DDLC, et notamment quand le ou la chercheur.e interagit directement ou indirectement avec son terrain de recherche (cf. chapitre 1), la notion de complexité doit nous interroger davantage (cf. Longuet et Springer, 2021 : 68-75).

Au sujet de la complexité dans le domaine des langues, Bange (2014) parle d'un processus circulaire :

C'est un processus en boucle, la langue dépend de la civilisation et de la culture qui dépendent à leur tour de la langue. La culture produit la langue qui produit la culture.
(Bange, 2014 : 194)

On peut discuter de l'utilisation de la langue et de la culture, mais c'est l'aspect circulaire qui m'intéresse ici davantage. Morin (1999 : 28) met en lien *langues/langage* ainsi que *culture/cultures* afin de souligner que l'un n'existe pas sans l'autre et que les deux sont liés.

Cet aspect de la complexité propre à la langue, telle que Morin (1991 : 162) la présente m'a particulièrement marqué au moment de l'élaboration du projet de recherche *FLE EPICUR*.

Le projet (au niveau de l'enseignement et de la recherche qui l'accompagne) représentait un degré de complexité que la mise en place d'un *Design based Research – Design* (DBR) s'imposait afin de pouvoir saisir le plus d'éléments possibles en termes de résultats scientifiques et pédagogiques.

Pour le dire avec les mots de McKenney et Reeves (2019), un DBR poursuit toujours des objectifs duaux, il s'agit de générer des résultats pratiques et théoriques, dans notre cas donc la mise en place d'un dispositif d'enseignement innovant du FOS en ligne, multi-, inter- et transculturel de par la composition du groupe des apprenant.e.s (chapitre 7), les finalités pédagogiques et didactiques ainsi

que le format numérique et la recherche sur ce dispositif avec comme objectifs le volet « culturel » ainsi que le volet « numérique » au sein du projet.

Les deux mêmes chercheur.e.s explicitent aussi plus concrètement en quoi consiste un dispositif DBR dans le domaine de l'éducation :

Educational design research can be defined as a genre of research in which the iterative development of solutions to practical and complex educational problems also provides the context for empirical investigation, which yields theoretical understanding that can inform the work of others. Its goals and methods are rooted in, and not cleansed of, the complex variation of the real world. (Mc Kenney et Reeves, 2019 : 6)

Le dispositif DBR peut être qualifié de dispositif de recherche avec une double orientation théorique. Celle-ci concerne aussi bien la méthodologie d'enseignement (dans notre cas) ainsi que la méthodologie de recherche (en termes d'outils de récolte de données). C'est un dispositif interventionniste dans le sens où le projet pédagogique se construit en même temps que le projet scientifique, les deux sont liés et l'intervention de la part des chercheur.e.s concerne l'un comme l'autre.

Comme il s'agit de dispositifs complexes et exigeants (DBR Collective, 2003), il est rare qu'un projet DBR soit réalisé par une seule personne. DBR est généralement réalisé de façon collaborative entre chercheur.e.s et praticien.n.e.s et rarement par une seule personne. Les différentes étapes de d'innovation ou de création ainsi que chaque étape de récolte des données sont collectionnées et documentées. Tout élément du « produit » pédagogique devient une donnée scientifique et tout résultat scientifique alimente la pratique pédagogique. Il y a de ce fait un fonctionnement itératif dans les deux directions et pour les deux volets, innovation pédagogique et recherche.

Edelson (2002) souligne l'importance et la plus-value de l'aspect design afin de contribuer à la théorisation des savoirs de référence dans le domaine de l'éducation en général qui est, pour lui, mais il n'est pas le seul à le dire, un des moyens les plus adaptés pour prendre en compte la complexité croissante des situations d'enseignement-apprentissage. Sanchez et Monod-Ansaldi proposent en 2015 le terme de *recherches orientées par la conception* (RoC) comme traduction du concept DBR et dressent le panorama des dispositifs de recherche interventionniste et collaborative en éducation.

	Recherche action (type collaborative)	<i>Design experiment</i>	Ingénierie didactique	<i>Design-based research</i>
Principales références	Lewin, 1946 Rappoport, 1970 Hugon et Seibel, 1988	Brown, 1992	Chevallard, 1982 Artigue, 1992	Design-Based Research Collective 2003 Wang et Hanafin 2004 Nieveen, 2007
Questions paradigmatiques	Améliorer la pratique et produire des connaissances sur cette amélioration	Eprouver des hypothèses		Concevoir des dispositifs techno-pédagogiques et les modèles théoriques qui les sous-tendent.
Fondements théoriques	Prise en compte de la complexité par la conduite de travaux conduits en conditions écologiques Le travail réflexif permet d'améliorer la pratique	Les modèles de la recherche peuvent être éprouvés lors d'expérimentations		Le travail collaboratif chercheurs-praticiens permet, au travers de l'élaboration de praxéologies partagées ¹ pour la conduite d'expérimentations en conditions écologiques, d'éprouver et raffiner les modèles de la recherche.
Méthodologie	Collaboration entre chercheurs et praticiens pour résoudre un problème éducatif	Expérimentation en conditions écologiques d'ingénieries élaborées à partir des modèles théoriques élaborés par les chercheurs		Processus itératif de conception et analyse menée de façon collaborative entre chercheurs et praticiens
Principaux résultats	- amélioration des pratiques - connaissances théoriques locales	- Nouveaux modèles issus de la mise à l'épreuve des hypothèses étudiées		- formation des praticiens impliqués - innovations - modèles théoriques

Tableau 3: Caractéristiques des recherches collaboratives et interventionnistes en éducation (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015 : 83)

Un des caractéristiques qu'attribuent les deux chercheurs en éducation au DBR consiste dans l'implémentation d'un dispositif numérique, une des raisons pour lesquelles j'avais choisi de travailler selon cette méthodologie scientifique.

Après deux ans de pandémie due à la Covid-19, *FLE EPICUR* avait besoin, selon moi, de proposer bien plus qu'une séance de visio-conférence avec un accompagnement « plus ou moins » interactif sur Moodle. Sanchez et Monod-Ansaldi (2015 : 91) insistent sur la double action au niveau de la « création pratique » ainsi que la théorisation rendue possible grâce à la génération de résultats scientifiques abondants.

Pour revenir au chapitre 1 de cette note de synthèse, je peux dire que mener des recherches à l'aide d'un dispositif DBR me paraît aussi intéressant dans le sens où ce dispositif me confronte en tant que chercheuse à l'interface entre la didactologie et la didactique et ne permet pas de véritable séparation des domaines car le ou la chercheur.e est impliqué.e aussi au niveau de la pratique et toute construction fait partie du projet global ; l'identité du.de la chercheur.e est donc « mise à l'épreuve » grâce à ou à cause de la double tâche que représente un projet DBR.

Il n'est plus question de va-et-vient entre l'activité de recherche et le terrain, car les deux ont lieu en parallèle, de façon circulaire et bidirectionnelle. Les deux éléments s'alimentent mutuellement et en parallèle, non pas à la suite de l'un, puis de l'autre. Les projets DBR ne sont pas linéaires, d'où l'impression de « bricoler » et de construire « en même temps » le protocole de recherche et d'action. Les frontières entre recherche et action sont perméables, voire inexistantes au sein des projets DBR.

Pour Reinmann (2005), c'est aussi l'aspect de l'innovation avec et à travers la recherche (et l'inverse) qui contribue à sa position particulière parmi les méthodologies de recherche. Elle souligne l'aspect central de la pratique au sein des dispositifs DBR ainsi que le rôle « actif » qu'endosse le ou la chercheur.e dans ceux-ci (2005 : 14).

En 2020, Reinmann présente son modèle pour les dispositifs DBR qui ont pour objet des situations d'enseignement-apprentissage à l'université.

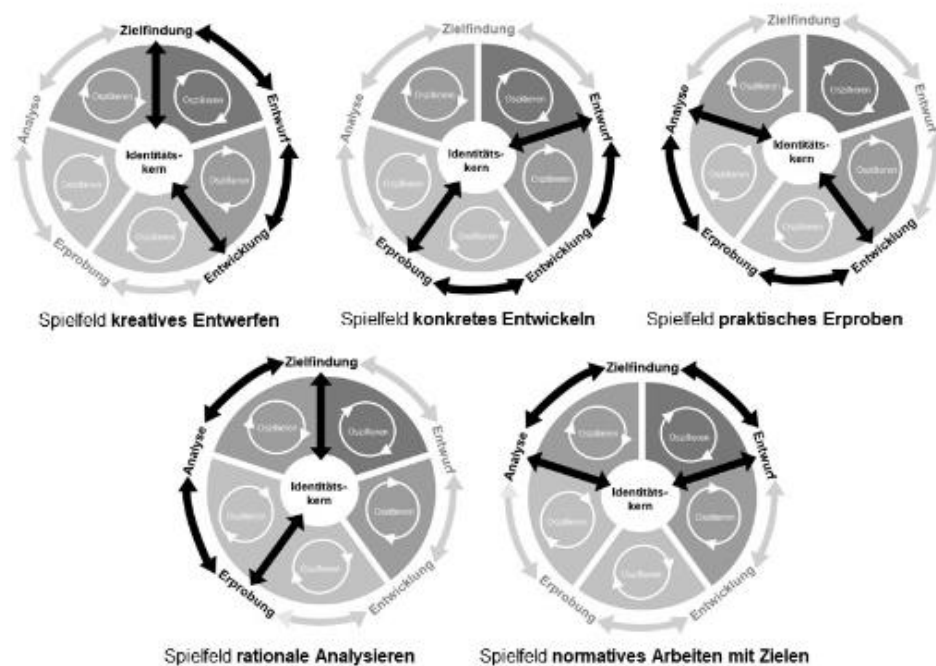


Figure 11: Spielfelder im holistischen DBR-Modell (Reinmann, 2020 : 8)

La figure ci-dessus propose cinq « terrains de jeu » ou d'action (*créativité, élaboration concrète, mise en pratique, analyse rationnelle, normativité et formulation d'objectifs*) au cœur des dispositifs DBR (Reinmann, 2020 : 8). En fonction de la focale et à cause de la complexité des

dispositifs DBR, différents aspects peuvent être extraits et analysés séparément mais l'ensemble des différents éléments constitue la richesse (et la complexité) des projets DBR. Au sein de *FLE EPICUR*, cette méthodologie a pu être mise à l'épreuve.

En termes de *créativité*, le dispositif (que nous expliquerons en détail dans le chapitre 7.2) permettait une liberté quasi-illimitée concernant les outils pédagogiques utilisées dans le dispositif à distance. Nous avons ainsi testé un outil nouvellement créé par une *start-up*, afin de dynamiser l'interaction entre l'équipe enseignante et les apprenant.e.s dans l'enseignement à distance. *L'élaboration concrète* s'est traduite par l'ingénierie pédagogique et l'élaboration de l'offre de formation pour des étudiant.e.s internationaux.ales à distance, se trouvant dans neuf universités différentes, au sein de systèmes universitaires différents les uns des autres. La *mise en pratique* fut marquée par des réajustements permanents du fonctionnement techno-pédagogique du cours mais aussi en fonction des besoins et retours formulés par les étudiant.e.s.. *L'analyse rationnelle* représente le traitement et l'analyse de l'ensemble des données diverses et variées récoltées au sein du projet tout au long de la durée du projet ce qui amène à la dernière étape du cycle représentée sous le titre *normativité et formulation d'objectifs*. Elle représente le redémarrage du projet pédagogique et didactique et reprend le principe itératif des dispositifs DBR évoqué dès le début des travaux du DBR Collective (2003).

Le modèle de Reinmann (2020) met l'accent sur les différents aspects qui se recoupent mais qui peuvent être regardés/analysés de façon distincte les uns des autres. En réalité, le « découpage » n'est pas simple à opérer et l'expérience riche mais complexe que nous en avons tirée génère avant tout un ressenti du « tout à la fois » avec une superposition des différents éléments, les uns sur les autres. La mise en place d'un projet DBR m'a permise d'identifier davantage le lien entre la méthodologie de recherche, l'objet ciblé et le double rôle des chercheuses au sein du dispositif d'enseignement. Encore plus que dans une Recherche-Action, la « double-casquette » de notre métier (cf. Putsche et Faucompré, 2022a : 247) a enrichi les deux éléments constitutifs de *FLE EPICUR*, la pratique enseignante et l'activité scientifique. Bretegnier (2009 : 4) appelle ce phénomène *venir entre* et décrit ainsi la double fonction entre l'implication et l'interaction du.de la chercheur.e avec son terrain, ainsi que l'explication (interprétation et analyse scientifique).

6.2.3 Travailler en équipe

C'est la rencontre *avec* (Macaire, 2020) avec *des autres* (Lebreton et Lorilleux, 2020), le croisement des perspectives (Werner et Zimmermann, 2004) et la réflexivité de la chercheuse, développée et nourrie par le travail en équipe souvent plurilingue et pluriculturelle que je considère comment étant un élément important contribuant à mon évolution professionnelle et scientifique.

Chercher, réfléchir, écrire à deux, à trois voire plus, alimente une confrontation des perceptions et représentations des réalités et des données récoltées qui crée une altérité bénéfique pour chaque projet de recherche, chaque article ou chapitre co-écrits. Cet enrichissement mutuel des perspectives est souvent souligné dans les dispositifs de recherches collaboratives (Miguel Addisu et Thamin, 2020) entre chercheur.e.s et praticien.n.e.s (cf. Behra et Macaire, 2022).

Guest et McQueen (2008) analysent les particularités du *Team Research* au sein de projets de recherche qualitatifs et soulignent la différence entre les postures d'un coopération académique ponctuelle (qu'ils qualifient comme coopération entre pairs relativement semblables) et une volonté de travailler en équipe, avec éventuellement des trajectoires scientifiques différentes, des biographies langagières et sociologiques diverses ce qui induit d'office un *setting* altéritaie, hétérogène incluant des visions différentes sur les objets de recherche. L'intérêt du travail en équipe de chercheur.e.s et/ou praticien.n.e.s avec des différents parcours rassemblé.e.s au sein d'un même projet et forcément un des aspects frappants de ma carrière de chercheuse. La *Valisette franco-allemande, Strasbourg-Freiburg* et *I-N-JEU* sont trois projets de recherche fortement marqués par les équipes et leurs membres qui les ont élaborés, portés et accompagnés. C'est la diversité des profils dans les équipes qui a généré certaines façons d'approcher l'objet recherché, certaines formulations de problématiques et de questions de recherche ainsi que la confrontation ex- et implicite de représentations face aux terrains et aux données. Dans ce sens, je rejoins Guest et McQueen (2008 : 12) pour qui l'aspect diversitaire au sein des équipes crée une complexité supplémentaire aux données, notamment dans le paradigme qualitatif, car les rapports au terrain, aux données et aux *sources* ne sont ni identiques ni homogènes parmi les membres. Pour Ross (2020) ainsi que pour Fook (2019), c'est l'aspect de réflexivité (comme attitude chez les individus ou comme approche de l'objet recherché) des chercheur.e.s impliqué.e.s dans une équipe qui représente un critère de qualité en termes de prise en compte de la complexité des dispositifs de recherche visant la

compréhension. Je dirais donc que la réflexivité se construit **davantage** au sein de projets qui sont menés en équipe (plurilingue, pluriculturelle), car elle est indispensable pour assurer l'interaction, *l'agir avec l'autre*, non pas seulement pour des raisons langagières ou de traditions universitaires « nationales » mais aussi pour des micro-situations qui nous renvoient à nos propres représentations et compréhensions de faits influencées par nos trajectoires professionnelles et personnelles que nous ne pouvons pas laisser à la porte du laboratoire. Dans ce sens, et même si le travail en équipe plurilingue et pluriculturelle exige plus de réflexions et de négociations sur le sens et les interprétations qu'on attribue aux notions clés d'un projet, cette *semiodiversity* (Kramsch, 2009 : 21) représente un bénéfice pour la recherche parce qu'elle devient plus diversitaire et plurielle et ne se fonde pas en une vision monolingue et monoculturelle d'une notion, d'un paradigme, d'une observation.

Castellotti, Debono et Huver (2017 : 69) mettent également en avant cette pluralité du sens, perçue différemment par chacun.e et imprégné par des aspects expérientiels difficilement transposables ou traductibles. Le travail en équipe tel que j'essaie de l'écrire ici ne vise donc pas une vision homogénéisée du monde. La rédaction d'un article à plusieurs mains ne représente finalement que le fruit du travail, sa publication, l'élément de visibilité. Ce qui a précédé ce produit est un processus de maturation et de réflexivité chez les membres d'une équipe.

On pourrait alors croire que l'article rédigé à deux représente le simple compromis entre deux points de vue, tantôt proches, tantôt éloignés. Je pense que ceci n'est pas le cas. Pour moi, le fait de vouloir chercher ensemble, de vouloir confronter sa vision des choses à l'autre, implique forcément un impact, une influence sur les compréhensions du terrain de recherche et des données chez chacun.e.

Mondada (2005) évoque le paramètre du plurilinguisme dans les équipes ou binôme de recherche comme étant un facteur qui complexifie et enrichit l'interaction et la réflexion scientifique. Melo-Pfeifer (2014) reprend cet aspect spécifiquement pour la DDLC et l'analyse à plusieurs niveaux. L'interaction plurilingue en recherche est marquée par des aspects langagiers et des aspects que je qualifierais de cadres de références ou de « tendances » de vision au sujet de certaines notions plus ou moins en vogue selon les discours scientifiques monolingues. Cet ancrage dans un « courant », une tradition, une « école scientifique » fait qu'en faisant de la recherche à deux voire plus, nous oblige à repenser et ajuster, à mettre en question, voire en finir avec certaines de nos références et

convictions. Les chercheur.e.s plurilingues alimentent leurs réflexions au travers de lectures diverses et plurilingues et même si je suis d'accord avec Zarate, Lévy et Kramsch (2008 : 21-22) sur l'impossibilité de mettre côte à côte des notions représentant des faux amis en traduction et le manque de sens de décontextualiser des résultats de recherche et les notions sur lesquelles ils reposent, cette complexité ne fait que commencer au sein d'équipes de recherche elles-mêmes plurilingues.

6.4 Conclusion du chapitre

Ce chapitre m'a permis de mener une réflexion sur mes choix méthodologiques entrepris au cours des dix dernières années.

Ces choix méthodologiques ainsi que ma posture de chercheuse évoluent dans une continuité au sein du paradigme qualitatif. La volonté de comprendre des situations d'enseignement-apprentissage, des représentations et des attitudes, s'est poursuivie depuis la publication de ma thèse de doctorat. En grande partie, ces travaux ont été menés au sein d'un même terrain de recherche large (cf. le sous-chapitre 3.2), dans des espace-temps différents et dans le cadre de contexte(s) de recherche distincts. Les projets de recherche *Grenzlanges*, *Strasbourg-Freiburg* et *FRONTALL* (chapitre 8) représentent un continuum méthodologique cherchant à comprendre, à interpréter et à impulser des changements (*Strasbourg-Freiburg*).

Des dispositifs de recherche interventionnistes (RA et DBR) m'ont permis de lier mon activité scientifique à celle de l'enseignante / de la formatrice pour enseignant.e.s.

Les réflexions méthodologiques, concernant les dispositifs, les outils de récolte de données, le degré d'implication des chercheur.e.s ainsi que le travail en équipe plurilingue et pluriculturelle contribuent à ce que je qualifie une robustesse scientifique. Chaque recherche empirique, chaque rencontre avec « le terrain » représente un atout supplémentaire pour une meilleure compréhension des éléments (socio-)didactiques dans différents contextes d'enseignement-apprentissage des langues.

7 L'articulation des paradigmes (inter-)culturels dans deux recherches en cours

L'objectif de ce chapitre consiste à présenter les deux projets de recherche financés que je dirige actuellement. Il s'agit de projets en cours au sein desquels, l'interculturel joue un rôle important mais s'articule différemment. Les projets ne sont pas encore terminés au moment de la rédaction de la note de synthèse. Seront présentés les projets, leurs particularités méthodologiques et la place que prend l'interculturel. Le premier projet *I-N-JEU* est présenté sous le prisme de l'interculturel sociopédagogique en ligne. Le deuxième projet, *FLE EPICUR* est un projet de recherche DBR, combinant un enseignement en ligne articulé autour du Français sur objectifs universitaires et spécifiques⁷⁸ (Mangiante et Parpette, 2018 et 2022) avec une démarche transculturelle explicite.

7.1 Le projet *I-N-JEU*

Le projet *I-N-JEU* (interculturel – numérique-jeunes) est lauréat d'un appel à projets (*interculturel et virtuel- les formats numériques et hybrides au service de la mobilité des jeunes*⁷⁹) de l'OFAJ invitant des équipes de recherche franco-allemandes à soumettre un projet binational de 12 mois servant à étudier les formats numériques et hybrides que les organisations partenaires de l'OFAJ avaient mis en place durant la pandémie de la Covid-19. Sous ma responsabilité, nous avons soumis une proposition de projet de recherche (annexe 1), élaborée au sein de l'équipe strasbourgeoise (Chloé Faucompré, Anissa Hamza, Chloé Provot, Laurence Schmoll et moi-même), intitulé *Les échanges interculturels des jeunes à travers l'écran : de la veille scientifique et stratégique à l'instauration d'un fonctionnement pérenne*.

Nous constituons désormais une équipe franco-allemande avec les collègues de l'Université de la Sarre autour de l'équipe de Claudia Polzin-Haumann.

Les questions de recherche formulées au moment de la soumission du projet étaient et sont les suivantes :

⁷⁸ Désormais FOU et FOS

⁷⁹ [Appel à projets \(ofaj.org\)](https://ofaj.org)

- Quel potentiel recèlent des projets interculturels en ligne, conçus à l'origine comme des solutions transitoires, pour l'avenir des échanges entre les jeunes ?
- Quels types d'activités pédagogiques ont été mises en œuvre lors de ces rencontres virtuelles (y a-t-il eu des apprentissages et quels sont-ils : langagiers/culturels) ?
- Quels formats d'échange numérique sont particulièrement adaptés au contexte de l'éducation non formelle ?
- Quelles sont les pratiques numériques des jeunes ayant participé aux échanges numériques/hybrides ?
- Comment les prendre en compte pour développer des formats virtuels ou hybrides de rencontres attractifs pour les jeunes ?

Le projet de recherche est constitué de trois vagues de récolte de données. Une première étape a consisté à faire passer un questionnaire semi-guidé en ligne (février 2022) aux partenaires de l'OFAJ ayant organisé des rencontres en ligne/hybrides pour des publics de jeunes venant de France, d'Allemagne et de pays tiers. Dans un deuxième temps, nous avons mené (mai/juin 2022) des entretiens semi-directifs avec des volontaires (ayant répondu au préalable au questionnaire en ligne) afin de mieux comprendre l'articulation des aspects interculturels durant les rencontres en ligne. Dans un troisième temps, nous interrogerons les jeunes ayant participé à des rencontres franco-allemandes en ligne à l'aide d'une micro-enquête sur le réseau social *Instagram*.

7.1.1 Une perspective didactique sur l'éducation-apprentissage non formel

I-N-JEU me permet, dans mon parcours de chercheure, de renouer avec l'activité associative franco-allemande. Avec mon équipe de didacticiennes des langues, nous nous penchons sur des questions de pédagogie et de rencontre interculturelles dans le domaine de l'éducation-apprentissage non-formel. Cette recherche s'adosse à mon passé, à mes activités antérieures dans le contexte associatif franco-allemand. C'est une occasion enrichissante parce qu'elle me permet de changer de perspectives au sujet d'un terrain que je connais bien et qui m'est cher, notamment du fait de sa différence avec celui de l'enseignement-apprentissage formel.

Il peut paraître illogique de s'intéresser, en tant que didacticiennes des langues, à des situations de rencontres, des processus d'apprentissage et des décisions pédagogiques relevant du champ non-formel qui se caractérise notamment par la rencontre, l'*Erlebnispädagogik* (cf. Heckmair et Michl, 2008) et la mobilité en tant qu'élément constituant de l'apprentissage (Cavalli et Egli Cuenat, 2019).

Huber (2014) décrit l'apprentissage interculturel dans le domaine de l'éducation non formelle de la manière suivante :

La prise en compte de la dimension interculturelle devrait ici inciter à mener des activités axées sur les attitudes, les connaissances et la compréhension, les facultés et les actions décrites plus haut. L'organisation de l'éducation non formelle, dans le cadre du travail de jeunesse ou de la formation des adultes par exemple, suit des traditions pédagogiques dont certaines sont d'ordre général (comme s'y réfèrent fréquemment les déclarations de responsables politiques sur les finalités politiques, sociales, religieuses, philosophiques et autres de l'éducation), d'autres d'ordre spécifique (par exemple, les buts visés par le travail de jeunesse ou par l'enseignement de l'histoire dans l'éducation des adultes). Dans de nombreuses situations d'éducation non formelle, des idéaux viennent compléter voire remettre en question les objectifs politiques définis par les responsables du secteur éducatif (éducation des jeunes, perfectionnement des professionnels, épanouissement personnel des adultes...), par les ONG, par les instances gouvernementales ou par des structures du secteur privé. L'éducation non formelle s'inscrit fréquemment dans des partenariats et dans des activités collectives. (Huber, 2014 : 96)

Au cœur du travail pédagogique de l'OFAJ, et sans pouvoir rentrer dans les détails historiques de l'évolution de cette mission centrée sur la rencontre entre des jeunes initialement de deux pays, la France et l'Allemagne, se trouvent la rencontre et la (meilleure) compréhension de l'autre. Un des principes pédagogiques peut être qualifié comme l'aspect *expérientiel* de l'apprentissage dans un cadre non formel. Huber qualifie cet aspect dans les rencontres interculturelles d'*apprentissage en faisant* (2014) comme bénéfique et exerçant une importante influence sur les attitudes et les représentations des participant.e.s. Macaire (2019a et 2020) mobilise la notion d'*expérientiel* dans le domaine de la DDLC où elle s'en sert dans l'analyse de dispositifs de formation innovants pour les futur.e.s. enseignant.e.s. Même si l'*Erlebnispädagogik* (Reuter *et al.*, 2013) est souvent utilisé dans le domaine de l'éducation écologique ou en nature, l'idée essentielle de ce type d'approche relève également de l'*expérientiel* comme facteur d'apprentissage. Pour la DDLC, Behra et Macaire (2018) mobilisent la notion d'*expérientiel* dans le cadre de la formation des enseignant.e.s aux enjeux du plurilinguisme. Pour les deux chercheuses, c'est le travail autobiographique avec les futur.e.s enseignant.e.s ainsi que la sensibilisation et la prise de conscience des représentations et pratiques professionnelles qui permettent potentiellement de déclencher des changements en faveur d'une éducation favorable au plurilinguisme et à l'interculturalité.

Pour qu'un objet complexe, tel la notion de plurilinguisme, prenne corps, il convient avant tout de le faire vivre. Or l'*expérientiel* continue à faire défaut tant du côté des étudiants en formation que chez les enseignants observés. Deux niveaux d'*expérientiel* devraient cohabiter en formation, d'une part un travail autobiographique dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle

comme le suggère Galligani (2014), et d'autre part une analyse des croyances et pratiques données à voir dans, sur et avec les langues pour en dégager les valeurs sous-jacentes et en discuter les enjeux scolaires. En plaçant l'accent sur le vécu, l'expérientiel, autant que sur une analyse des pratiques adossées aux théories de référence, la formation peut alors s'inscrire dans un cadre d'action qui potentiellement fait changement. C'est à ce prix que s'élaborent les contours d'une notion mouvante et évolutive comme celle de plurilinguisme. (Behra et Macaire, 2018 : 103)

Behra et Macaire (2018) soulignent aussi le bénéfice de l'inclusion des expériences et des discours sur celles-ci comme élément intégrant de la formation professionnalisante.

Un changement peut s'opérer à partir du moment où l'on « parle » le privé, pour en prendre conscience et pour confronter son expérientiel avec celui des autres, où l'on affine son point de vue par son explicitation et par sa négociation avec autrui. Ceci suppose des modalités de formation adaptées qui placent l'étudiant dans une posture de recherche et de questionnement de nature à développer sa capacité à transférer ultérieurement son expérience et celle du collectif vers ses élèves. Tout fonctionne alors comme un « environnement enrichi ». (Behra et Macaire, 2018 : 106)

Dans ce sens, l'expérientiel prend toute sa place dans la formation initial et l'apprentissage interculturel parce qu'il responsabilise l'étudiant (chez Behra et Macaire) à prendre en compte ses propres représentations et adopter une posture questionnant son environnement. Au sein des rencontres interculturelles, l'*expérientiel*, je dirais, davantage de légitimité, il est en quelque sorte l'estampille des apprentissages non formels franco-allemands qui mettent la rencontre et l'interaction au cœur de l'action du dispositif pédagogique.

I-N-JEU nous permet ainsi de nous servir des approches d'analyse probablement plus proches des sciences de l'éducation que de la didactique des langues et également, de comprendre l'importance de la rencontre (physique ou virtuelle) comme élément clé pour un apprentissage interculturel qualifié de « réussi » par les acteurs.trices.

7.1.2 L'interculturel au sein du numérique

Comme la compréhension et la conviction du projet pédagogique interculturel porté par l'OFAJ et ses partenaires reposent sur la rencontre comme outil et finalité d'apprentissage, nous nous sommes intéressées de près aux pratiques mises en place durant la période pandémique. En très grande partie, les diverses rencontres de jeunes organisées par des associations, des établissements scolaires, des comités de jumelage et d'autres n'ont pas pu être réalisées en présentiel. Je reviens ici sur quelques résultats déjà exploités provenant de l'analyse du questionnaire en ligne.

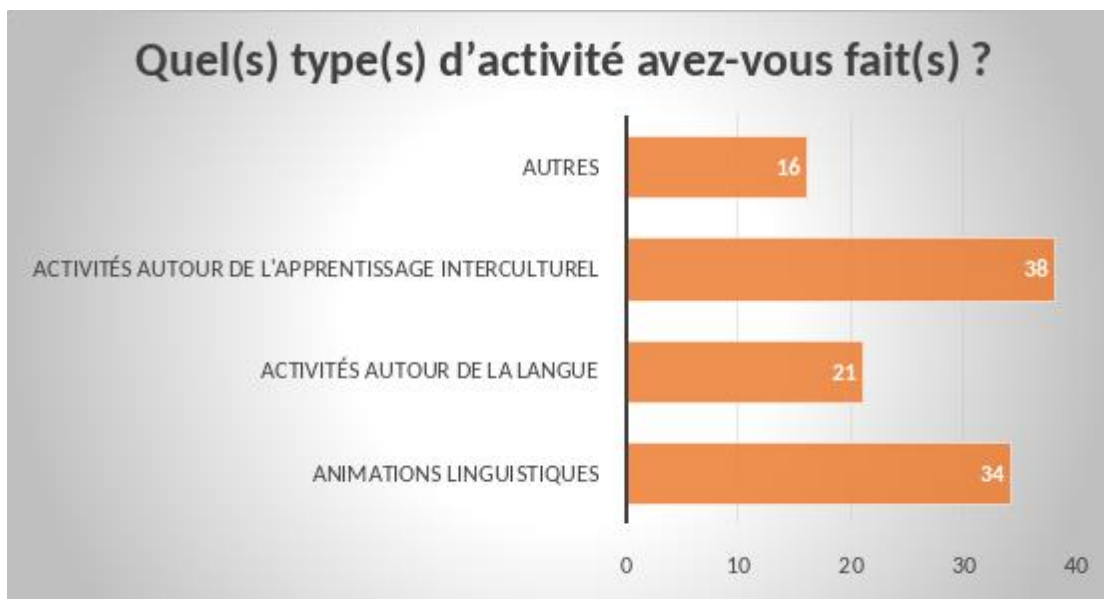


Figure 12: Résultats du questionnaire en ligne « types d'activités »

Le graphique montre clairement que ce sont les activités autour de l'apprentissage interculturel qui prédominent parmi les autres, suivi de près par l'animation linguistique. Cet aspect est important car contrairement à des dispositifs d'enseignement-apprentissage formels, dans lesquels, même si l'enseignant.e se positionne dans une logique de langue-culture, c'est pendant un cours de langues qu'a lieu l'apprentissage interculturel si tel est le cas. Dans les formats de rencontres co-financés par l'OFAJ, l'apprentissage de la langue ne représente pas forcément l'objectif pédagogique le plus important. Il est tout à fait courant que des rencontres aient lieu avec des publics ne parlant pas la langue du pays voisin. La langue n'est que rarement un but en soi mais sert avant tout comme outil de communication avec l'autre. Le programme d'animation linguistique⁸⁰, élaborée explicitement pour servir au rapprochement des participant.e.s ne parlant pas la même langue et à ainsi favoriser l'apprentissage interculturel remplit une fonction *brise-glace* avant tout.

Nous avons aussi interrogé les organisateurs.trices de rencontres sur l'utilisation des outils pédagogiques qu'ils et elles avaient sélectionnés pour les rencontres en ligne.

⁸⁰ [L'animation linguistique dans les rencontres franco-allemandes de jeunes \(ofaj.org\)](http://ofaj.org)



Figure 13: Questionnaire en ligne « outils les plus adaptés »

Le nuage de mots mettant en gras les outils les plus utilisés montre l'adaptation des organisateurs.trices de rencontres de jeunes aux besoins et outils de communication de leurs participant.e.s. Dans les entretiens que nous avons menés en mai et juin 2022, les utilisations d'une multitude d'outils différents montre la volonté de pouvoir capter l'attention des jeunes participant à l'échange en ligne. Les informateurs.trices témoignent également de problèmes techniques dus à des connexions internet instables ou des questions d'ergonomie et de manque d'habitude d'un public d'adolescent.e.s ayant l'habitude d'interagir à l'aide de smartphones ou d'une tablette mais ne sachant pas très bien utiliser un ordinateur classique pour une visioconférence.

En réponse à la question de décrire en quelques mots-clés l'expérience des rencontres organisées en ligne, les informateurs.trices répondent de la manière suivante :



Figure 14: Questionnaire en ligne « décrire l'expérience avec quelques mots-clés »

On voit que les aspects de rencontre et d'échange, le propre des programmes pédagogiques soutenus par l'OFAJ persistent comme élément clé des rencontres en ligne et que, je dis cela aussi après avoir mené bon nombre d'entretiens d'approfondissement autour de ces questions, rencontre et apprentissage interculturels ne peuvent avoir lieu sans interaction entre les participant.e.s des deux pays.

L'interculturel se traduirait, selon les organisateurs.trices des rencontres en ligne, l'interaction ayant lieu entre les participant.e.s à la rencontre au moment du temps passé ensemble en ligne. La visioconférence en tant que telle ne semble pas être l'outil le plus adapté à cette vision de l'interculturel fondé sur l'altérité et le fait de faire connaissance et d'interagir avec l'autre. Pour beaucoup d'informateurs.trices, les moments interculturels les plus « décisifs » des rencontres en présentiel ont lieu en dehors du temps d'échange officiel. Or, ce temps n'est que difficilement possible dans le cadre des rencontres en ligne. De plus, cette vision de l'interculturel se base pour beaucoup d'informateurs.trices sur l'expérience concrète de situation réelle dans l'autre pays, à travers des expériences haptiques (toucher des objets, créer quelque chose ensemble, bouger dans l'espace), le langage corporel ou les échanges de regards en présentiel. L'analyse des données du projet *I-N-JEU* étant encore en cours. Je souhaite tout de même partager l'extrait d'entretien semi-directif avec une animatrice de rencontre franco-allemande qui illustre, à titre d'exemple (comme nous avons pu l'entendre durant la quasi-totalité des autres entretiens) à quel point l'apprentissage

non formel se traduit par l'*expérientiel*, non pas seulement du côté des participant.e.s mais aussi des animateurs.trices. L'informatrice admet que le numérique permettait tout de même de créer une rencontre en ligne, qu'elle s'y retrouvait, mais que l'esprit et l'ambiance dans lequel se déroulait la rencontre ne générât pas les mêmes émotions que durant une rencontre en présentiel. Les expressions qu'elle choisit, sont fortes, pour décrire son ressenti durant la rencontre en ligne (« j'avais l'impression d'être morte » ; « j'étais un peu plus frustrée »). Selon elle, l'énergie et les synergies qui se créent lors d'une rencontre en présentiel (« parce qu'en fait, on n'a pas cette énergie du groupe qui porte ») ne sont pas présentes durant une rencontre en ligne.

82	I	Euh ++ j'ai été vraiment surprise *y'avait un élément de surprise de voir que ça marchait quand même et qu'on pouvait s'adapter euh hm et j'avais j'avais quand même la joie de travailler euh mais c'est vrai que j'étais plus fatiguée et plus frustrée que si j'avais en une heure et demie ça me prenait beaucoup plus d'énergie que si je passais toute une matinée avec un groupe euh parce qu'en fait on n'a pas cette énergie du groupe qui porte et au contraire, en regardant l'écran, ça, c'était ça c'était un souvenir que j'avais qui était très présent, j'avais l'impression d'être morte de chez morte quoi quand je travaillais
83	C	ouais
84	I	et j'étais un peu plus frustrée parce que justement tout ce qui se passe dans les temps informels euh on les avait plus

Il apparaît que le numérique représente une forme d'*ersatz* qui représente un « mieux que rien » en temps de pandémie, mais qui ne peut en aucun cas remplacer la rencontre interculturelle en présentiel. De façon plus nuancée, les informateurs.trices témoignent néanmoins d'une utilité du numérique en termes d'outil servant à la préparation de la rencontre en présentiel. Selon eux,

Partant des témoignages récoltés durant le projet, il convient de dire que cette vision de l'interculturel est très fortement marquée par le concept d'altérité et une volonté d'entraînement à l'empathie et la décentration, sans que cela passe par des enseignements plus ou moins magistraux. Dans plusieurs entretiens le côté *interpersonnel* entre les individus est évoqué en tant qu'explication ce que représente l'apprentissage interculturel pour les encadrant.e.s. Une autre informatrice parlait d'*interconnaissance* pour décrire le résultat direct d'une rencontre interculturelle entre individus en présentiel.

Le principe des rencontres d'apprentissage interculturel non formelles repose alors sur le fait qu'il nécessite une rencontre réelle pour qu'il y ait un véritable apprentissage interculturel (qui ne nécessite pas forcément de compétences en langue).

7.1.3 Une vision sociodidactique du numérique

Je reviens ici sur deux aspects évoqués dans le chapitre 3 ainsi qu'au chapitre 5. Le premier est la contextualisation de la recherche et de ses résultats, le contexte des pratiques des rencontres en ligne. Le deuxième est ce que je qualifie d'aspects sociodidactiques du numérique permettant un apprentissage / une rencontre interculturelle en ligne contextualisé.e en prenant en compte les aspects sociaux, d'âge et de langues ainsi que d'autres relevant de l'interaction entre êtres humains dans un contexte précis. Nous conceptualisons cette sociodidactique du numérique à travers notre prisme de didacticiennes des langues (Faucompré *et al.*, 2022) et tentons d'analyser les pratiques sociales et interculturelles des jeunes ayant participé aux différents projets. C'est notamment au sujet des aspects numériques et de leurs utilisations (outils de communication et outils pédagogiques) que nous constatons l'aspect *expérientiel* également chez les organisateurs.trices et animateurs.trices des rencontres qui s'approprient les outils, la plupart du temps sans avoir bénéficié de formation à leurs usages.

Le numérique est ici au service d'un contexte sociodidactique précis et occupe une fonction facilitatrice pour l'échange entre participant.e.s parlant différentes langues et vivant dans différents pays. Il est contextualisé parce qu'il prend en considération différents paramètres propres à de telles rencontres franco-allemandes pour des jeunes. Le numérique ne représente pas un but en soi d'un dispositif de rencontre pour les informateurs.trices du terrain d'*I-N-JEU*, il est une solution de repli, en temps de pandémie et doit servir à la pédagogie de la rencontre avec les autres. Ces rencontres représentent des *espaces-temps* complexes, en présentiel et à distance, d'où la volonté d'essayer de les comprendre à travers une posture de sociodidacticienne. La rencontre génère l'apprentissage, non pas l'enseignement *sur* l'autre ou *sur* sa culture. C'est cet aspect qui est le plus marquant dans les témoignages des informateurs.trices et leurs convictions de faire vivre des choses aux participant.e.s.

Retenons alors, du côté des organisateurs.trices et animateurs.trices, une vision contextualisée de l'interculturel (et de son apprentissage) qui se traduit par une représentation de rencontre liée à une

mobilité géographique, sociale, culturelle (Grassin, 2019) en temps « normal ». Cette rencontre et cet apprentissage a lieu plus difficilement (selon les informateurs.trices) dans les dispositifs à distance parce qu'il est fondé sur l'idée de l'*expérientiel* comme facteur déclenchant la réussite de l'apprentissage.

Le projet de recherche *I-N-JEU*, s'intéressant à l' apprentissage interculturel à distance déclenché par la pandémie de la Covid-19, est à l'opposé du projet *FLE EPICUR* qui se situe dans un cadre d'enseignement-apprentissage entièrement virtuel au sein de la première université européenne⁸¹.

7.2 Le projet *FLE EPICUR*

Le projet *FLE EPICUR* est initialement un projet d'enseignement dans le cadre de l'offre de formation au de l'université EPICUR dont fait partie l'Université de Strasbourg. *EPICUR (European Partnership for an Innovative Campus Unifying Regions)*⁸² réunit neuf universités dans six pays européens (France, Allemagne, Autriche, Danemark, Pologne et Grèce) proposant des coopérations scientifiques et des formations à tou.t.e.s les chercheur.e.s et étudiant.e.s de ses universités. *FLE EPICUR* fait partie du volet formation de cette première université européenne. Ayant saisi rapidement la complexité du dispositif et de la composition du groupe et bénéficiant de deux stagiaires en enseignement de la langue ainsi qu'en ingénierie pédagogique, nous⁸³ avons opté pour un projet *DBR* (cf. chapitre 6) nous permettant un accompagnement scientifique du projet.

7.2.1 FOS, culturel et transculturel – un triple défi

Dans un premier temps, EPICUR est pensé comme un enseignement de Français sur objectifs spécifiques/universitaires (FOS/FOU)⁸⁴ comme l'avait indiqué le cahier des charges de l'université EPICUR. Le cours devait servir de préparation aux étudiant.e.s de niveau B1 et B2 (deux groupes distincts) à une mobilité étudiante vers la France et ainsi découvrir certains aspects langagiers et culturels dont ils et elles pourraient avoir besoin une fois arrivés sur place. Nous avons formulé des

⁸¹ [L'alliance EPICUR lauréate de l'appel à propositions "Université européenne" - Portail entreprises - Université de Strasbourg \(unistra.fr\)](#)

⁸² [Home - EPICUR](#)

⁸³ Responsable de l'offre de formation : Julia Putsche ; enseignante du cours en ligne : Anissa Hamza ; encadrement des stagiaires en Master 2 au sein du projet : A. Hamza et J. Putsche ; responsable scientifique : J. Putsche.

⁸⁴ French for special purposes

contenus d'enseignement dans une perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001 et 2018) faisant co-exister des aspects langagiers et socio(culturels) de façon explicite, parfois distinctement parfois de façon combinée.

Étant donné la composition du groupe d'étudiant.e.s, la mise en place d'une approche didactique davantage transculturelle, permettant d'un côté la mise en relation et la comparaison de phénomènes propre aux pays des apprenant.e.s avec la France, en commençant notamment par le système universitaire français, et d'un autre côté une démarche transculturelle à travers tous les pays représentés au sein du groupe d'apprenant.e.s. *FLE EPICUR* est une tentative d'inclusion dans le sens où le transculturel est promu, facilite des interactions sensées entre apprenant.e.s qui permettent d'aller plus loin (Narcy-Combes, 2019 : 362) qu'à travers une démarche interculturelle plus « classique ». Le français et les contenus culturels de France qui sont thématiques dans le cours, servent à déclencher l'interaction entre l'enseignante et les apprenants.e.s ainsi qu'entre apprenant.e.s. La démarche transculturelle se caractérise davantage par une focalisation sur les ressources et contenus d'enseignement et favorise ainsi la sensibilité pour des perceptions communes et la création de synergies entre apprenant.e.s (Vanderheiden et Mayer, 2014 : 32).

Le projet unit en son sein des contenus d'enseignement qu'on pourrait qualifier d'émanant du courant civilisationnel, des éléments d'enseignement-apprentissage favorisant une réelle altérité ainsi qu'une démarche transculturelle dans les deux sens que propose Forestal (2008), une logique de mobilité et de mouvement au niveau de l'individu qui n'est pas seulement représentant de « sa » culture nationale, mais qui à travers ses expériences de vie et d'études (voire d'expériences professionnelles antérieures) peut être qualifié de sujet mouvant (Dervin, 2011).

Ces trois tendances se situent dans une logique de continuum (Raasch, 2008 ; Putsche, 2019b) d'enseignement de contenus culturels et requièrent de la part de l'enseignante une réflexivité consciente des choix qu'il.elle opère pour quelles finalités et à quel moment du cours (Putsche et Hamza, 2022). De mon point de vue actuel, il me semble nécessaire de remplacer le terme de *logique de continuum* par celui de *logique spiralaire*, beaucoup plus pertinent par rapport à une didactique « réticulaire » (Martinez, 2018).

Pour les étudiant.e.s inscrit.e.s au cours, outre le perfectionnement de la langue française, la situation plurilingue et pluriculturelle a représenté un atout majeur du cours. Ollivier (2017 : 63)

attribue à ce qu'il qualifie de « non-linéarité complexe » un « passage de l'individuel au collectif » pour les formations des langues étrangères en ligne à l'université. Je rajouterais que la composition multilingue et multiculturelle du groupe ainsi que les biographies plurilingues et -culturelles des apprenant.e.s et l'accent que nous avons mis sur les différents pans du continuum d'éléments culturels en cours de langues, a mené à une prise de conscience chez les apprenant.e.s qui a renforcé la cohésion du groupe d'apprenant.e.s. Je souligne cet aspect car le recours aux langues-cultures des apprenant.e.s est encore souvent perçu comme étant un obstacle pour l'enseignement-apprentissage des langues. Dans le dispositif *FLE EPICUR*, ce recours était partie intégrante du projet d'enseignement tout en poursuivant l'apprentissage du français en vue d'une mobilité étudiante vers la France. Pour revenir au cadre universitaire et notamment aux formations de spécialistes en langues (surtout parcours LLCER), Puren (2017 : 45) va même plus loin et écrit que les formations LLCER pourraient défendre davantage leurs valeurs humanistes en ayant recours systématiquement au numérique - et ainsi une ouverture vers le monde et les autres.

Le numérique représenterait alors un certain décloisonnement des formations en langues et contribuerait à une (meilleure) prise en compte du plurilinguisme et pluriculturalisme des étudiant.e.s ainsi qu'une compréhension de ceux-ci comme élément intégrant des sociétés européennes actuelles.

7.2.2 Conceptualiser des enseignements à un niveau européen – pour une réflexivité durable

FLE EPICUR représente un projet d'enseignement et de recherche particulier dans le sens où il se situe dans un cadre universitaire auprès d'un public d'apprenant.e.s internationaux.ales s'intéressant davantage à l'Europe et préparant éventuellement une mobilité géographique, notamment dans le cadre d'Erasmus+ dans un futur proche. Il se situe dans une situation de départ favorable à l'altérité auprès d'un public intéressé par l'altérité et les différences et poursuivant souvent un objectif concret avec l'apprentissage du FOS/FOU qui consiste en la poursuite d'études en France durant au moins un semestre. Les apprenant.e.s étaient capables de formuler leurs souhaits et besoins de contenus culturels en prenant appui sur leurs parcours d'études et leurs préférences en termes de loisirs ou de tourisme.

Cette situation de départ représente un risque d'homogénéisation des objectifs d'apprentissage dans une logique de mondialisation (Wulf, 2020). Pour l'auteur (2020 :12-13), il faut une démarche transculturelle afin de répondre aux enjeux sociétaux actuels qui visent d'un côté aux tendances homogénéisantes et de l'autre côté tendant vers une vision hyperdiverse des sociétés.

In den Kommunikations-, Interaktions- und Bildungsprozessen in den urbanen Gesellschaften der Gegenwart treffen Tendenzen der Homogenisierung und Uniformierung auf Tendenzen der Diversifizierung bis zur „Superdiversität“ aufeinander und erfordern neue transkulturelle Verkehrsformen. In ihrem Zentrum steht die Frage, wie man mit dem Fremden und mit der Alterität von Menschen aus fremden Kulturen umgehen kann. Dazu ist die Fähigkeit zu einem in der eigenen Kultur verankerten, sie aber auch transgredierenden transkulturellen Handeln erforderlich. Der Umgang mit Transkulturalität muss in Schulen und anderen „Kontaktzonen“, in denen Menschen unterschiedlicher Kulturen einander begegnen, gelernt werden. Für ein gelingendes Zusammenleben in den Städten der Gegenwart ist er von konstitutiver Bedeutung. Gelernt werden muss, wie man mit Differenz, Transgression und Hybridität umgehen kann. Dazu ist eine transkulturelle Bildung erforderlich. In ihrem Rahmen gilt es, sich mit neuen transkulturellen Verkehrsformen vertraut zu machen und dadurch das eigene Erfahrungsfeld zu erweitern. Dass solche Erfahrungen und entsprechende Reflexionen in den heutigen Gesellschaften erforderlich sind, ist offensichtlich; ihre Vermittlung gehört zu den großen Herausforderungen unserer Zeit⁸⁵. (Wulf 2020 : 12-13)

Pour moi, la création d'une université européenne n'a de sens que si cette orientation éducative transculturelle est formulée de manière explicite et si elle implique premièrement chez les enseignant.e.s une réflexion sur le comment enseigner dans une telle configuration visant une transculturalité. Deuxièmement, et parce que cette réflexivité au sujet du transculturel n'est pas seulement d'ordre pédagogique mais aussi un objectif d'apprentissage, la didactique des langues se prête à des déclenchements de prises de conscience à plusieurs sujets. Erfurt (2021 : 290-296) souligne notamment le travail sur les biographies langagières et culturelles des apprenant.e.s (par exemple durant la séance 1 dans le cadre de *FLE EPICUR*) afin de les conscientiser de leurs propres trajectoires plurielles et diverses. Il propose des démarches contrastives et l'utilisation approches

⁸⁵ Traduction : Dans les processus de communication, d'interaction et de formation des sociétés urbaines contemporaines, les tendances à l'homogénéisation et à l'uniformisation se heurtent aux tendances à la diversification, voire à la "superdiversité", et exigent de nouvelles formes de circulation transculturelle. La question centrale est de savoir comment gérer l'étranger et l'altérité des personnes issues de cultures étrangères. Pour cela, il faut être capable d'agir de manière transculturelle, en s'ancrant dans sa propre culture, mais aussi en la transgressant. La gestion de la transculturalité doit être apprise dans les écoles et autres "zones de contact" où des personnes de cultures différentes se rencontrent. Elle est essentielle pour une cohabitation réussie dans les villes d'aujourd'hui. Il faut apprendre à gérer la différence, la transgression et l'hybridité. Pour cela, une éducation transculturelle est nécessaire. Dans ce cadre, il s'agit de se familiariser avec de nouvelles formes de circulation transculturelles et d'élargir ainsi son propre champ d'expérience. Il est évident que de telles expériences et réflexions sont nécessaires dans les sociétés actuelles ; leur transmission fait partie des grands défis de notre époque.

plurielles (CARAP⁸⁶), afin de rendre compte de la diversité sociétale qui va de pair avec la mondialisation.

FLE EPICUR permet une articulation entre le culturel, le transculturel et l'altérité qui sont au service d'une éducation inclusive⁸⁷. Wulf (2020) n'utilise pas ce terme mais souligne la nécessité pour les sociétés du XXI^e siècle de savoir se servir de la transculturalité des trajectoires des individus afin de pouvoir répondre aux enjeux qu'il situe à quatre niveaux :

- Globalisierung und kulturelle Diversität
- Alterität und Erziehung und Bildung
- Transkulturelle Kontaktzonen
- Die Dynamik transkultureller Bildungsprozesse⁸⁸ (Wulf, 2020 : 3)

Ces éléments faisant référence aussi bien à la composition des sociétés, aux enjeux éducatifs et de formation, aux espaces de contact qu'aux trajectoires transculturelles peuvent tous avoir un impact bénéfique pour une éducation transculturelle et à l'altérité. Wulf *et al.* (2016 : 14) plaident en soulignant l'aspect transculturel des individus au sein des sociétés mondialisées comme acquis pour une éducation qui mène à une capacité de supporter et d'éventuellement comprendre d'autres visions sur le monde. Les auteur.e.s prolongent leur argumentation avec la nécessité d'éduquer à la paix et à travers la paix (au sein des sociétés ne vivant pas en guerre) en travaillant sur la prise de conscience transculturelle des apprenant.e.s. Une approche transculturelle se traduirait - dans cette logique - par une capacité de gérer la diversité tant au niveau de soi-même, au niveau social, dans les interactions et interrelations du groupe d'apprenant.e.s, de l'institution etc. Vu sous cet angle, le transculturel rejoint un des principes de l'interculturel mettant l'accent sur la capacité de décentration et de réflexion sur soi et les autres.

7.3 Conclusion du chapitre

Au long de ce chapitre, j'ai présenté deux projets de recherche en cours dans lesquels nous nous intéressons à l'interculturel / au transculturel de façon contextualisée. Cette contextualisation (cf.

⁸⁶ Cadre de référence pour les approches plurielles [CARAP \(ecml.at\)](http://ecml.at)

⁸⁷ Les socio-géographes Müller et Meier (2020) mettent en relation les notions de *Transkulturalität* et *Inklusion* et soulignent notamment les deux processus qui peuvent avoir lieu parallèlement ou successivement. Ils insistent aussi sur la possibilité que des processus transculturelles ne mènent pas automatiquement à des attitudes inclusives et que si les trajectoires transculturelles ne se réfèrent qu'à l'individu sans ouverture à l'autre, l'inclusion n' a pas lieu.

⁸⁸ Traduction : mondialisation et diversité culturelle ; altérité et éducation et formation ; zones de contact transculturelles ; dynamisme de processus de formation transculturelle

chapitre 5) se traduit par l'articulation entre l'apprentissage interculturel à travers la rencontre avec l'autre au sein du projet *I-N-JEU* et à travers un glissement de l'interculturel vers le transculturel au sein du projet *FLE EPICUR*. Ce dernier se situe d'un point de vue institutionnel et pédagogique dans une perspective internationale et promouvant la diversité et nous avons pu y tester une démarche didactique se voulant transculturelle en DDLC qui permet d'apprendre et de sensibiliser, au-delà de la langue-culture cible du cours, à la diversité transculturelle par les trajectoires des individus et dans des sociétés européennes.

8 Pour une sociodidactique des langues-cultures en région frontalière : recherches et actions/formations

Dans ce chapitre, je reviendrai sur trois projets de recherche franco-allemands qui ont pour objet la compréhension de la situation d'enseignement-apprentissage du DaF et du FLE dans l'espace frontalier du Rhin supérieur. Ce chapitre présente et analyse des projets de recherche terminés ou en cours et des expertises scientifiques pour des organismes franco-allemands et régionaux. Dans ma thèse de doctorat (Putsche, 2011a : 330-331), j'ai formulé sept perspectives de recherches possibles à l'issue de mon travail sur les représentations et attitudes des apprenant.e.s de langues.

Trois de ces perspectives sont devenues des objets de recherche principaux depuis mon recrutement en tant que Maître de Conférences à Strasbourg en 2012.

Initialement, ces perspectives étaient formulées de la façon suivante :

Welches Selbstbild haben Grundschullehrerinnen und -lehrer, welche in einer Zielsprache unterrichten?

Wie könnte eine konkrete Grenzdidaktik für die Region Elsass-Baden und Elsass-Südpfalz im Bereich der Grundschule aussehen?

Welche Konsequenzen ergeben sich (auch im Sinne einer Grenzdidaktik) für die Lehrerbildung?⁸⁹

Ces perspectives de recherche ont évolué vers les enseignant.e.s et apprenant.e.s du second degré et l'université par le simple fait que mon poste ne représentait plus le même champ d'intervention dans la formation des enseignant.e.s du premier degré. Je me suis donc naturellement tournée vers le public du second degré et ensuite vers un public d'apprenant.e.s adultes.

⁸⁹ Quelle autoperception ont les professeur.e.s des écoles qui enseignent en langue cible ?

À quoi pourrait ressembler concrètement une didactique des langues transfrontalière à l'école primaire pour la région Alsace – Pays de Bade et Alsace Palatinat

Quelles conséquences en résultent (au sujet d'une didactique des langues transfrontalière) pour la formation des enseignant.e.s ?

8.1 Le projet *Grenzlanguages*, une recherche exploratoire

En 2012-2013, j'ai mené une recherche exploratoire franco-allemande ayant comme objets les représentations langagières et sociales d'enseignant.e.s -stagiaires⁹⁰ des deux côtés de la frontière (Alsace, Pays de Bade et Palatinat du Sud) afin de les questionner sur leur vécu professionnel et privé en région frontalière, leurs visions du voisin, la langue qu'ils.elles enseignent et une possible didactique des langues transfrontalière, notamment en leur présentant et en discutant le modèle de Raasch (2005 et 2008) avec eux. Le projet fait suite à une perspective scientifique formulée à la fin de mon travail de thèse et fut entrepris dès mon recrutement en tant que Maîtresse de Conférences à l'Unistra en septembre 2012. Alors que dans ma thèse, le cœur du corpus et de la problématique de recherche tournait autour des représentations des langues chez des apprenant.e.s dans un contexte bien précis, je me suis rendu compte, avec la finalisation de ce projet, qu'il fallait interroger davantage la notion de *représentations* du côté des enseignant.e.s des langues dans le contexte de l'enseignement du FLE et du DaF en région frontalière.

En parallèle, mes théories de références ont évolué vers la littérature anglophone avec la notion de *Teacher Cognition* (Borg, 2009) qui me paraît plus englobante et en même temps plus flexible pour traiter les différents types de représentations que j'ai récoltées au sein du projet *Grenzlanguages* (Putsche, 2013a et 2016).

Les principaux résultats du projet sont présentés dans ces deux publications y faisant référence et montrent que les pratiques en lien avec et les représentations de la proximité géographique de l'autre pays dont ils.elles enseignent la langue, sont extrêmement diverses. *Grenzlanguages* représente le point de départ pour moi en tant que chercheuse, de vouloir adapter une posture plus impliquée et engagée dans mes recherches. Dans les entretiens menés avec les enseignantes dans le cadre de ma thèse, j'ai pu percevoir une certaine réticence envers les pratiques transfrontalières en région frontalière et une censure interne (que souligne Breugnot, 2008 pour le même public) quant aux attitudes face au pays voisin. Cette perception peu tangible se confirme (non pas sous forme de confirmation à des hypothèses explicitement formulées) dans le cadre du projet *Grenzlanguages* dans lequel j'ai récolté des témoignages⁹¹ très divers faisant état de représentations ouvertement positives

⁹⁰ Du côté allemand, il s'agissait d'enseignant.e.s de FLE, du côté français d'enseignant.e.s d'allemand.

⁹¹ Méthodologiquement, j'ai travaillé à l'aide d'entretiens semi-guidés que je mène individuellement avec les enseignant.e.s-stagiaires qui participaient volontairement à l'étude. Ils et elles avaient été contactés via le Rectorat de

comme négatives envers « le voisin » et la région frontalière de l'autre côté de la frontière. *Grenzlangues* me permet de comprendre que pour beaucoup d'enseignant.e.s, la région frontalière immédiate est méconnue. Je retrouvais ce que j'avais qualifié auparavant comme d'*exotisme de la proximité* (Putsche, 2011a). Cet exotisme se traduit par une découverte naïve de l'espace « derrière » la frontière pour certain.e.s informateurs.trices et me montre la complexité de la situation en termes de représentations culturelles, interculturelles, langagières et géographiques chez les enseignant.e.s en formation.

Faucompré (2020) montrera que cette même complexité existe chez des enseignant.e.s « confirmé.e.s ». Cette complexité du « déjà-là » mais peu connu est combiné à des pratiques transfrontalières très variées (voire parfois inexistante) et la réflexion sur des possibles didactisations de l'espace (trans-)frontalier pour le cours de FLE ou de DaF est très peu présente chez les participant.e.s à l'étude (Putsche, 2013). L'étude a montré aussi que le fait d'enseigner la langue du pays voisin dans une région frontalière n'était en aucun cas un garant de représentations et attitudes positives envers le voisin et n'incluaient pas forcément des pratiques transfrontalières comme je l'ai expliqué au sein des chapitres 3.1.1 et 3.1.13. La *frontièrité* (Amilhat-Szary, 2016) n'est pas acquise « seulement » parce qu'on enseigne la langue-culture du pays voisin. Les pratiques et représentations au sein de l'espace frontalier varient d'individu à un autre (Koukoutsaki-Monnier, 2014) et le décalage entre les discours « officiels », notamment en termes d'éducation et les représentations des acteurs.trices, est important (Duchêne-Lacroix, 2014).

Chez la moitié des informateurs.trices de l'étude exploratoire, j'ai pu récolter des témoignages qui reflètent ce que Raasch (2002) qualifiait de représentation dans laquelle on s'imagine le « vrai » pays, une fois la région frontalière traversée.

Les résultats de recherche de *Grenzlangues* ont contribué à un changement de posture de recherche assez important au sein du projet suivant. *Strasbourg-Freiburg* devait nécessairement se faire sous forme de Recherche-Action au vu des résultats obtenus en 2011 en 2013 ainsi que dans l'étude de cas de Faucompré (2014). À la suite de *Grenzlangues*, Faucompré a mis en place une Recherche-Action

l'Académie de Strasbourg ainsi que les deux *Studienseminare für Lehramt* de Fribourg et Landau afin de pouvoir interviewer des enseignant.e.s-stagiaires de FLE du sud du Bade-Wurtemberg et du sud du Rhénanie-Palatinat, deux *Länder* frontaliers de la région du Rhin supérieur. Les entretiens furent transcrits et analysés (analyse thématique du contenu).

au sein d'une classe de FLE dans un Gymnasium à Kehl. Prenant appui sur les travaux antérieurs (Putsche, 2011a et 2013a), elle a co-construit des séances de cours dans une logique transfrontalière avec l'enseignante responsable du cours de FLE. Ce projet⁹² représente la première piste de mise en pratique du modèle didactique de la compétence frontalière (*Grenzkompetenz*) de Raasch (2005 et 2008). Nous y montrons de façon détaillée (Faucompré et Putsche 2015 :174) l'avantage « d'apprendre en contexte », notamment quand celui-ci s'avère être la vie quotidienne des apprenant.e.s

8.2 Le projet Strasbourg – Freiburg

Grâce aux résultats scientifiques obtenus dans le cadre du projet *Grenzlanguages* et dans l'étude de cas sous forme de Recherche-Action de Faucompré (2014) à Kehl, la mise en place du projet *Strasbourg-Freiburg* est la prolongation des deux études précédentes. L'élaboration du projet de recherche résulte du constat de manque de conscience et/ou de formation des enseignant.e.s en contexte frontalier aux sujets des questions d'une posture enseignante cohérente au sein d'une possible *Grenzdidaktik* ou *Nähedidaktik*⁹³ (Ministerium für Finanzen und Europa des Saarlandes, 2015 : 6). Cette deuxième notion, ultérieure à nos travaux, est particulièrement intéressante parce qu'elle va au-delà du dépassement des frontières et met l'accent sur le rapprochement et la proximité. En allemand, elle implique aussi une certaine notion d'immédiateté, de concret, de palpabilité. Avec le recul (nous n'avons pas travaillé avec la notion de « proximité » au sein du projet), et si la Recherche-Action devait être refaite, il serait intéressant d'interroger les participant.e.s au projet sur cette notion.

La Recherche-Action *Strasbourg-Freiburg* qui s'est déroulée en quatre éditions entre 2014 et 2018 fut pensée et construite pour deux contextes universitaires voisins mais bien différents l'un de l'autre. Suite à nos travaux (Putsche, 2013a ; Faucompré, 2014 ; Faucompré et Putsche, 2015) sur les représentations des (futur.e.s) enseignant.e.s de la langue du voisin dans le Rhin supérieur, nous avons constaté et identifié le besoin de mise en place d'une Recherche-Action dans le cadre des formations initiales d'enseignant.e.s de FLE (Freiburg) et de DaF (Strasbourg). Les objectifs de recherche du projet étaient triples. Il s'agissait de

⁹² Mémoire de recherche de Master 2 sous ma direction

⁹³ Didactique de la proximité

- Former les futur.e.s enseignant.e.s des langues à une possible didactique des langues transfrontalière
- Travailler conjointement avec eux sur le plan de l'ingénierie pédagogique autour des contenus d'enseignement à visée transfrontalière
- Faire de la recherche sur les représentations des futur.e.s enseignant.e.s des langues face à la région frontalière et leur vision de celle-ci

Le projet pouvait être qualifiée de Recherche-Action mise en place dans une logique post-lewinienne (Macaire, 2007:103) dans laquelle les chercheuses constatent et déclenchent la nécessité de changement dans les pratiques enseignantes et dans les démarches réflexives en formation initiale.

Il peut également être qualifié de Recherche-Formation (Macaire, 2020). Quand nous avons conçu la méthodologie de recherche, c'est la combinaison entre une Recherche-Action et un dispositif d'enseignement dans une logique de *Research based learning* que nous avons privilégiée et que je tenterai d'écrire et analyser par la suite.

Strasbourg-Freiburg a eu lieu durant quatre cycles consécutifs entre 2014 et 2018 et a été réajustée à plusieurs reprises en fonction des évolutions générales, des résultats scientifiques obtenus entre temps et les spécificités de chaque sous-terrain (Allemagne ou France).

Notre recherche peut par ailleurs être qualifiée de Recherche-Action qui tend vers la Recherche-Intervention, étant donné l'implication des deux chercheuses (Putsche, 2022, à paraître). Dans ce sens, la Recherche-Formation telle que Macaire (2020) l'analyse, est pertinente. Elle oppose le *faire avec* qu'elle met en avant dans la Recherche-Formation au *faire ensemble*. Pour Macaire, le dernier met l'accent sur le produit commun, l'objectif à atteindre, sur un certain consensus. Le *faire avec*, au contraire, permettrait d'inclure et de ne pas perdre de vue les particularités individuelles des acteurs.trices au sein d'un projet et non pas seulement l'objet de recherche.

Il n'y a pas deux conceptions de la recherche collaborative, mais une mise en perspective de paramètres humains dans la recherche-formation, dans la mesure où la recherche fait formation et s'intéresse aux acteurs de celle-ci et non pas seulement à la recherche (Macaire, 2020 : 9)

Au moment de la conception méthodologique, nous avons opté pour la combinaison d'une Recherche-Action avec un *Research based Learning* que nous décrirons dans le prochain sous-chapitre.

8.2.1 Former par la recherche – *Research based Learning* ou *Forschendes Lernen*

Strasbourg-Freiburg fut marquée par l'imbrication de deux dispositifs de recherche et pédagogique au sein d'un même projet.

Outre la Recherche-Action binationale, le projet s'est inspiré des principes du *Research based Learning*⁹⁴ ou *Forschendes Lernen*⁹⁵ tel qu'il est pensé dans la littérature anglo-saxonne/nord-américaine ou germanophone (Healey et Jenkins, 2009 ; Huber, 2009). Dans ce type de dispositif scientifico-pédagogique, l'étudiant.e endosse un rôle de chercheur.e dans une perspective d'initiation à la recherche mais aussi dans le but de contribuer à la récolte de données scientifiques et leurs analyses.

For the students who are the professionals of the future, developing the ability to investigate problems, make judgments on the basis of sound evidence, take decisions on a rational basis, and understand what they are doing and why is vital. Research and inquiry is not just for those who choose to pursue an academic career. It is central to professional life in the twenty-first century. (Healey et Jenkins, 2009 : 13)

Initier les enseignant.e.s en formation à adopter une posture scientifique, leur donner envie de questionner des situations d'enseignement-apprentissage dans des contextes spécifiques, les inviter à mettre en question le *statut quo* et à réfléchir à leurs pratiques. Cela permet aussi une (meilleure) conceptualisation de sa pratique enseignante et invite à s'initier à des pratiques réflexives (Schön, 1984) afin de comprendre des savoirs et convictions implicites et explicites qui influencent la pratique professionnelle.

Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren. Forschendes Lernen unterscheidet sich damit von anderen, durchaus verwandten Ansätzen, die auf die Förderung der Eigenaktivität bzw. Selbstständigkeit der Lernenden zielen und jeweils ihr eigenes Verdienst haben: Lerner- oder Studierendenzentrierung (learner-centered education, student-centered learning), Unabhängiges Studium (independent learning), Entdeckendes oder Problemzentriertes Lernen (enquiry based learning, problem-based learning), Projekt- oder projektorientiertes Studium (project work or project study). Forschendes Lernen hat von jedem dieser Ansätze etwas, setzt aber auch jeweils einen

⁹⁴ Désormais RBL

⁹⁵ Désormais FL

spezifischen Akzent. Es gehört, idealtypisch gesehen, zweifellos zu Forschendem Lernen, dass die Studierenden selbst eine sie interessierende Frage- bzw. Problemstellung entwickeln (insofern: lernerzentriert) oder sich für eine solche durch den Lehrenden gewinnen lassen. (Huber, 2009 : 10)

Pour Huber c'est donc l'aspect d'appropriation du problème ou de la problématique par l'étudiant.e qui représente l'élément le plus significatif du RBL/FL. Je dirais que le fait d'associer les étudiant.e.s au projet de recherche grâce à leur situation de terrain dont, nous, les chercheuses, ne disposions pas, a contribué à une émancipation chez certain.e.s. Cette émancipation s'est traduite par la volonté de « réfléchir à comment faire » au lieu de « faire » tout simplement. Les questionnaires de début et fin de semestre de chaque cycle ont montré une évolution des réflexions et une maturation de la pratique (certes, encore débutante).

Le recours à un dispositif de RBL/FL représente pour moi une plus-value pour la recherche en DDLIC ainsi que pour l'étudiant.e en formation (ou l'enseignant.e-stagiaire dans ce cas précis) en tant que praticien.n.e ayant recours à la recherche comme élément contribuant à sa réflexion didactique et pédagogique. La didactique des langues n'est pas un coffre à outils prêts à l'emploi et je m'oppose à l'esprit des enseignements en didactique des langues/*Fachdidaktik* pour des spécialistes d'une discipline ou d'une langue qui donnent l'impression de livrer ces outils ou des solutions « clés en main » sous le prétexte de professionnalisation.

Je ne suis pas opposée à l'acquisition de certaines pratiques ou techniques qui peuvent être « utiles » pour différents contextes d'enseignement (un peu comme nous⁹⁶ sommes en train de l'expérimenter au sein du projet de formation *Idex Enseigner l'allemand et l'alsacien à l'école primaire en Alsace*) mais il me semble qu'il s'agit avant tout d'une conscientisation (Putsche et Faucompré, 2016 : 51) qu'il s'agissait de déclencher afin de contribuer éventuellement, à petite échelle, à des changements de pratiques ou d'impulsion de nouvelles pratiques sur le terrain d'enseignement de l'allemand et de l'alsacien en Alsace.

La prise de conscience d'un enjeu géographique, culturel, interculturel pour l'enseignement de l'allemand ainsi que la compétence de didactiser des contenus dans une logique transfrontalière

⁹⁶ En équipe avec Pascale Erhart, Andrea Young, Anemone Geiger-Jaillet, Susanne Marten, Silvia Szita, Esa Hartmann et Gilles Buscot. [Préprofessionnalisation à l'enseignement de l'allemand/alsacien à l'école primaire - INSPÉ \(ESPE\) - Université de Strasbourg \(unistra.fr\)](http://www.unistra.fr/~inspe/)

(Putsche et Faucompré, 2016 : 58) mènent les enseignant.e.s-stagiaires vers plus d'autonomie et de responsabilité. La prise de conscience de certains enjeux pour l'enseignement des langues (Rivière et Cadet, 2011) est ainsi accompagnée, partagée et valorisée par des pairs et les enseignantes-chercheuses. Banegas et Consoli (2019) attribuent l'action et la réflexion au dispositif de Recherche-Action auprès et avec un public d'enseignant.e.s. Pour eux (2019 : 176), ces deux aspects impliquent également des transformations, de l'*empowerment*⁹⁷ et du développement. Il s'agit donc non pas seulement d'améliorer une approche ou une situation d'enseignement-apprentissage mais aussi d'offrir un espace de réflexion aux praticien.n.e.s qui leur permet de conceptualiser leur pratique et d'en devenir acteur.trice.s.

8.2.2 Régionaliser l'(inter-)culturel : enseigner dans une visée transfrontalière

La proposition de la notion d'interculturel transfrontalier pour l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin dans une réalité sociolinguistique et sociodidactique complexe comme j'ai pu le détailler (Putsche, 2019a), est nécessaire afin de mieux saisir le quotidien interculturel des frontaliers qui n'a que peu de ressemblance avec l'interculturel « imaginaire » et théorique (Putsche, 2019a : 69).

Il est indispensable de penser cet interculturel-là de façon « proche » (Putsche, 2019a : 75) et non pas dans une logique culturaliste ou d'un pays. La situation géographique fait que l'altérité est réellement possible – on rencontre les citoyen.ne.s de l'espace frontalier voisin (de l'autre côté de la frontière) et la DDLC a la possibilité, dans ces contextes-là, de « s'intéresser de près à la réalité de vie de l'Autre à proximité » (Putsche, 2019a : 75).

Strasbourg-Freiburg a montré qu'enseigner dans une logique ou une visée transfrontalière (Putsche, 2019a et 2020) représentait plusieurs défis différents. Le travail sur les représentations individuelles et professionnelles des (futur.e.s) enseignant.e.s nous a indiqué que la région d'Allemagne jouxtant la frontière ne représentait pas, selon les informateurs.trices le « vrai pays » (Raasch, 2002 ; Putsche, 2016 ; Putsche, 2019a) ; pour beaucoup d'entre eux, celui-ci commence une fois le « couloir » frontalier traversé (Raasch, 2002). Cette représentation va quasiment toujours de pair avec une

⁹⁷ Ma compréhension de l'*empowerment* rejoint celle d'Ollivier (2022) proposant la notion de citoyen-apprenant pour la DDL. Celle-ci rejoint la réflexion de Rappaport (1987) sur l'idée de l'individu agissant au niveau de sa personne ainsi que de la société, en tant que citoyen. Dans les deux publications, les auteurs mettent l'accent sur la responsabilité et la maturité de l'individu, apte à prendre ses décisions et à agir dans sa vie quotidienne et citoyenne.

méconnaissance remarquable de l'espace frontalier allemand ce qui nous a amené à thématiser dès le deuxième cycle de la RA des aspects géographiques, historiques et civilisationnels de l'espace. La réflexion explicite avec les futur.e.s enseignant.e.s sur ce qu'ils.elles faisaient dans l'espace frontalier et l'interrogation sur ce que leurs apprenant.e.s faisaient de l'autre côté de la frontière, a représenté une première étape importante au niveau du choix des contenus *transfrontaliers*.

Ces choix relèvent du paradigme civilisationnel, de l'interculturel régional (contextualisé) et du transculturel (pratiques d'individus et formes d'organisation supranationales et régionales).

Ils sont faits, si possible, après avoir interrogés les apprenant.e.s sur ce qu'ils.elles font et pensent, car :

En effet, la situation sociolinguistique fait que tout le monde est en contact avec le voisin et pense le connaître sans qu'on sache si la proximité frontalière est vécue comme un atout ou un inconvénient. La mise à plat des représentations et la déconstruction de représentations hostiles ou négatives quant à la culture voisine nous semble primordiale pour l'enseignement de l'allemand en Alsace. Interroger les apprenants sur leur vécu et leurs éventuelles habitudes de « passeurs de frontière » est la première étape d'un enseignement qui se veut transfrontalier. Enseigner dans une logique interculturelle transfrontalière représente de mettre en œuvre la perspective actionnelle, l'apprenant pouvant réellement devenir acteur social dans l'autre langue et ceci non pas dans un futur lointain mais, s'il le souhaite, immédiatement. (Putsche, 2019a : 75-76)

Il y a un autre point à prendre en considération quand on s'intéresse à une possible didactique des langues transfrontalière. L'écart entre les discours politico-éducatifs au sujet de l'apprentissage de l'allemand en Alsace (*top down*) par exemple, et la nécessité d'action et de recherche (à travers les nombreuses études interventionnistes et *engagées*) (*bottom up*) est significatif (Polzin-Haumann, Putsche et Reissner, 2019 : 26). Faucompré (2020 : 120) souligne cet écart entre les volontés idéalisées et formulées comme lignes directrices pour l'enseignement-apprentissage de la langue du pays voisin et l'absence de sens de cette volonté chez les apprenant.e.s ou, de manière plus générale, chez les citoyen.ne.s.. Dans ce contexte, il est indispensable de réfléchir à la formation initiale et continue des enseignant.e.s d'allemand (pour le contexte alsacien) et de l'adapter en fonction des besoins sociodidactiques.

Die Lehreraus- und -fortbildung hat hier eine Schlüsselrolle inne, um die Lehrenden gezielt für einen interkulturelle auf die Grenzregion ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zu professionalisieren. (Polzin-Haumann, Putsche et Reissner, 2019 : 27).

8.2.3 Comprendre les représentations et leurs évolutions des futur.e.s enseignant.e.s des langues et en faire un outil de réflexivité

Pour revenir au sous-chapitre 2.3.2 et l'aspect fluide entre représentations et action (Li, 2020) et leur nécessité pour donner du sens à l'action (Huck, 2022), c'est de façon systématique qu'il importe aux responsables de parcours de formation pour futur.e.s enseignant.e.s des langues de réfléchir comment un travail sur les représentations individuelles et professionnelles au sujet de la langue-culture enseignée ainsi que le métier de l'enseignant.e des langues, pourrait devenir ou être un élément constituant de la formation initiale.

Il ne s'agit pas de valider ou d'invalider des représentations langagiéro-culturelles ou de les déconstruire ensemble afin que l'enseignant.e prenne conscience de son propre positionnement et de ses représentations. Comme dans les travaux de Waltermann (2017) et de Behra et Macaire (2017), cette prise de conscience est nécessaire pour choisir de manière « éclairée » ce qu'on souhaite traiter en cours de langues-cultures. Je m'attarde sur ces points parce que cette prise de conscience ne me laisse pas indifférente. Comme je l'ai écrit au chapitre 5.5, pour moi, il revient une responsabilité éthique (Prairat, 2017 et 2019) à l'enseignant.e des langues qui n'enseigne pas juste une matière parmi d'autres mais qui permet à ses apprenant.e.s, ne serait ce qu'à toute petite échelle, d'entrer en interaction avec les autres, à travers leur langue-culture, les langues-cultures. Cette éthique se traduirait pour moi par une réflexivité rigoureuse quant à ses propres représentations de la langue-culture enseignée et les visées pédagogiques formulées, notamment en ce qui concerne les contenus culturels des langues-cultures.

8.3 Le projet *FRONTALL*

Le projet *FRONTALL* (Putsche et Faucompré, 2022b ; Faucompré et Putsche, 2022) se situe dans le prolongement de *Grenzlanguages* (Putsche, 2013a et 2016) et de *Strasbourg-Freiburg*. Il s'agit d'un projet de recherche faisant appel à une méthodologie mixte, combinant les approches quantitative et qualitative (Kuckartz, 2014 ; Riazi, 2017 ; Riazi et Candlin, 2014). L'existence de *FRONTALL* comme prolongement des deux projets de recherches précédents peut être qualifié d'*exploratory design* (QUAL – QUAN) (Kuckartz, 2014) afin de tenter une généralisation de certains résultats de recherche obtenus dans *Grenzlanguages* et *Strasbourg-Freiburg*. L'articulation entre les trois projets peut être qualifiée comme continuum au sein d'un même paradigme et terrain scientifique.

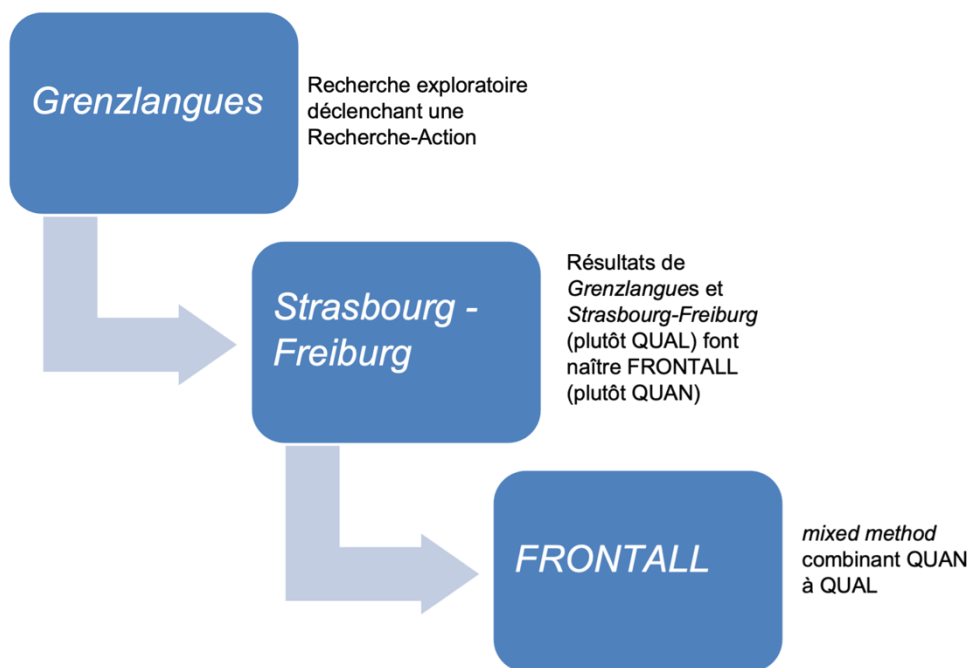


Figure 15: L'activité de recherche comme continuum au sein du même paradigme et terrain scientifique

FRONTALL représente, d'une certaine manière, une évolution tendancielle des recherches en DDLC. Kreft et Hasenzahl (2019) soulignent l'augmentation de projets de recherche en DDLC qui se servent d'un outillage mixte, afin de mieux répondre à la complexité croissante des questionnements scientifiques qui résultent d'engrenages sociaux et sociodidactiques des différents contextes d'enseignement-apprentissage.

Elles rejoignent ainsi Duarte et Gogolin (2013) qui soulignent la nécessité du recours aux méthodes mixtes afin d'appréhender au mieux la complexité des situations sociodidactiques actuelles (cf. Demaizière et Narcy-Combes, 2007 ; Macaire, Narcy-Combes et Portine, 2010).

Blackledge et Creese (2013 : 130) dégagent dans la même logique l'explicitation du lien contextuel entre l'apprenant.e comme acteur.trice social.e et le contexte social et sociohistorique dans lequel il.elle apprend.

À l'intérieur du projet *FRONTALL*, nous avons mis en place une méthode de recherche mixte combinant QUAN-QUAL dans une visée d'*explanatory design* (Kuckartz, 2014) et avec la volonté d'approfondir certains résultats de recherche pour permettre une meilleure compréhension et analyse de celles-ci. Comme le soulignent Riazi et Candlin (2014), la combinaison de la posture scientifique compréhensive avec celle visant la « mesure » ou la vérification, permet des

perspectives complémentaires sur un même phénomène ou contexte. Opter pour une méthode mixte et en l'occurrence le quantitatif, permettait dans *FRONTALL* de vérifier un certain nombre de résultats déjà obtenus à petite échelle dans les projets précédents. *FRONTALL* a montré la complexité sociolinguistique et -didactique de l'apprentissage de l'allemand en Alsace, notamment auprès d'un public de jeunes adultes relatant leurs trajectoires d'apprentissage de la langue du pays voisin.

8.3.1 Élargir le paradigme de recherche et travailler à plus grande échelle

Pour pouvoir (mieux) montrer la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage de l'allemand du côté alsacien de la frontière, nous avons mis en place une recherche à grande échelle ayant comme objet les représentations de la langue-culture voisine chez tous les apprenant.e.s d'allemand LanSad⁹⁸ des deux universités alsaciennes (Université de Strasbourg et Université de Haute-Alsace). Ce public relativement homogène concernant sa biographie éducative (au moment de l'enquête, tous les participant.e.s étaient étudiant.e.s inscrit.e.s régulièrement dans une des deux universités) fut choisi pour sa situation « d'entre-deux » que représentait le groupe de jeunes adultes. Sortis du système scolaire (pour la majorité des informateurs après une scolarité en Alsace) et pas encore dans la vie active, ils et elles représentaient un terrain pas encore investi et interrogé au sujet de la question.

L'existence du projet représente aussi un certain degré d'expertise par rapport au paradigme d'une didactique des langues transfrontalière et la complexité sociodidactique de la situation d'enseignement-apprentissage à la suite des travaux et résultats précédents. Toutefois, *FRONTALL* est un projet de recherche contextualisé dans le sens que propose Morin :

Reprenons le terme de *complexus* dans le sens de « ce qui est tissé ensemble ». C'est un mot très important, qui indique que le morcellement de la connaissance empêche de lier et contextualiser. Le mode de connaissance propre à la science disciplinaire isole les objets les uns des autres, et les isole par rapport à leur environnement. (Morin, 2013 : 40)

Ainsi, le projet *FRONTALL* s'inscrit dans une logique de recherche contextualisée telle que je l'ai expliquée au chapitre 3.2, un projet contextualisé au sein d'un paradigme scientifique et didactique (éventuellement). *FRONTALL* est également contextualisé dans le sens où il représente une suite

⁹⁸ Langues pour spécialistes d'autres disciplines

logique de recherches menées auparavant grâce aux résultats desquelles, l'appropriation de la complexité du contexte devient plus palpable.

8.3.2 Des ruptures et continuités spatiales, sociales et biographico-langagières

FRONTALL montre des résultats de recherche très complexes sur lesquels nous revenons en détails dans quatre articles co-écrits avec Chloé Faucompré (Faucompré et Putsche, 2022 ; Putsche et Faucompré 2022a et b).

Morin (2013) évoque la complexité comme élément relationnel entre le tout et les différentes parties.

Par opposition à la réduction, la complexité demande que l'on essaie de comprendre les relations entre le tout et les parties. La connaissance des parties ne suffit pas, la connaissance du tout en tant que tout ne suffit pas, si on ignore celle des parties ; on est donc amené à faire un va-et-vient en boucle pour réunir la connaissance du tout et celle des parties. Ainsi, au principe de réduction, on substitue un principe qui conçoit la relation d'implication mutuelle tout-parties. (Morin, 2013 : 33)

Dans notre cas, l'enseignement-apprentissage de l'allemand dans l'espace frontalier représente une partie (qui elle-même représente un nouveau tout, composé de plusieurs parties) des aspects sociaux, géographiques et politiques d'une région frontalière comme la nôtre.

Peu de corrélations linéaires et directes expliquent les représentations et attitudes des apprenant.e.s envers les deux pays voisins ou leurs citoyen.ne.s. La langue et son apprentissage sont qualifiés de façons diverses mais les biographies langagières des étudiant.e.s ne semblent jouer pas ou peu de rôle dans leur parcours d'apprentissage de la langue à l'université. Or, comme le souligne entre autres Krumm (2013:166), les langues et leurs apprentissages ne sont pas des processus exclusivement cognitifs. Ils sont intégrés dans des contextes spatiaux, sociaux et historiques et représentent une partie constituante de la formation (académique, professionnelle, sociale) de l'individu.

FRONTALL (Putsche et Faucompré, 2022a) a montré que la partie intégrante des langues dans le processus de formation des jeunes adultes est présente dans leurs vies quotidiennes et leurs activités transfrontalières. Celles-ci sont néanmoins décontextualisées de l'apprentissage hebdomadaire de la langue-culture à l'université, ce qui nous amène à nous interroger sur le sens qu'attribuent les apprenant.e.s à l'apprentissage obligatoire de la langue à l'université. L'interrogation sur le sens dans

l'apprentissage des langues dans des espaces plurilingues est également souligné par Siemund *et al.* (2013 : 13) qui, en s'appuyant sur un très grand nombre d'études autour du globe, soutiennent le positionnement didactique engagé des chercheur.e.s et acquisition et didactique des langues. Cet engagement ou ce positionnement que nous qualifions (Putsche et Faucompré, 2022a) comme résultat du va-et-vient des chercheuses entre le terrain et les interrogations scientifiques semblent être déterminants pour des paradigmes de recherche s'intéressant aux enjeux sociodidactiques de l'apprentissage de l'allemand en région frontalière et la réflexion sur le « comment l'enseigner » (ce qui nous ramène à une didactique des langues transfrontalière). Dans ce sens, la question du sens qu'on donne à l'enseignement-apprentissage d'une langue au sein d'un contexte sociodidactique précis représente l'élément décisif pour celui ou celle qui enseigne cette langue et pour celles et ceux qui l'apprennent. *FRONTALL* montre aussi bien la vie marquée par des passages de la frontière et des pratiques sociales transfrontalières chez les étudiant.e.s que l'absence quasi-totale de lien entre ces activités et le cours de langues à l'université. L'étude montre aussi la non-prise en compte du cursus antérieur des apprenant.e.s et de leurs biographies langagières. Ici aussi, la perspective *top down* n'est pas comprise ou entendue par les étudiant.e.s ce qui explique notamment leur manque de connaissance de l'Université de Strasbourg au sein d'un campus transfrontalier⁹⁹ ou européen. La collectivité territoriale de la conférence du Rhin supérieur leur est inconnue et ils et elles ne se sentent pas appartenir à un espace de vie transfrontalier, transnational. Comme Deshayes (2010 et 2020), nous constatons un écart important entre les discours officiels et la perception de la réalité chez les apprenant.e.s-citoyen.ne.s (Putsche et Faucompré, 2022b) et posons la question de la prise au sérieux de cet écart.

Les étudiant.e.s se perçoivent eux-mêmes comme peu ou pas transfrontaliers.lières et européen.ne.s mais font preuve de comportements propres aux mobilités locales et transfrontalières « typiques » pour de tels espaces. Chez ce public de jeunes adultes, le concept des trois espaces, tel que Kmec (2010) l'a élaboré est particulièrement pertinent. Elle distingue l'*espace vécu*, l'*espace conçu* et l'*espace perçu*. Le premier élément recouvre les pratiques des individus dans l'espace frontalier, tandis que le deuxième fait référence aux discours officiels des différentes institutions et collectivités

⁹⁹ EUCOR

territoriales et politiques. Le troisième espace se réfère aux perceptions et représentations des individus.

Se rajoute à cette situation complexe la notion d'agentivité des apprenant.e.s (que j'aurais davantage envie d'appeler acteurs.trices sociaux.iales dans ce paradigme (trans-)frontalier. Cette *agency* est déterminé par les représentations des apprenant.e.s ainsi que le contexte d'enseignement-apprentissage (dans une logique d'espace-temps selon Blommart, 2017 ainsi que Behra et Macaire, 2018).

The agency of spaces becomes efficacious as individuals participate in practices which (re)constitute the reality of and the social meanings attached to such spaces. In understanding the agency of spaces as both constitutive of and constituted by the ways individuals re-perform language practices (or transform them), we can also examine the stratifying aspects [...]. (Miller, 2012 : 447)

Comme nous avons pu l'écrire (Putsche et Faucompré, 2022a et b), les perceptions des apprenant.e.s ne correspondent pas à leurs pratiques et l'espace conçu ne leur parle pas ou peu. Platement dit, ils et elles ne se considèrent pas comme étant acteurs.trices dépassant les frontières et les « limites » mononationales de leur espace. En analysant leurs pratiques, il est néanmoins évident qu'ils.elles font régulièrement preuve de pratiques transfrontalières et européennes. Autrement dit, il est donc évident que les apprenant.e.s interrogé.e.s se servent d'une agentivité propre aux mobilités locales et transfrontalières du 21^{ème} siècle (cf. Shohamy, 2006) et que l'enseignement de la langue « rate » en quelque sorte un impact plus « sensé » sur ces mobilités et interactions.

Ce constat effectué, il revient, selon nous et en renvoyant au postulat d'une nécessaire prise de position de l'enseignante-chercheure (niveau meso) que j'essaie d'être (cf. chapitre 6), à l'enseignant.e de langues (niveau micro) et aux décideur.e.s politico-éducatifs.ves (niveau macro), à prendre les bonnes décisions afin de donner du sens à l'enseignement-apprentissage de la langue dans l'espace frontalier. Cet aspect nous ramène à Blackledge et Creese (2013) que nous avons cités précédemment et qui proposent « an analytic gaze that takes as its focus speakers as social actors using heteroglossic linguistic resources to negotiate the social world » (2013 : 130).

8.4 Des pratiques d'expertise et de dissémination

Ce sous-chapitre représente un aspect important dans l'articulation de mon travail de chercheur et d'enseignante. Depuis mes années de lectrice et maître de langues, je n'enseigne plus les langues en tant que telles mais j'interviens à un niveau méta, celui de la didactique des langues et l'initiation à la recherche dans ce domaine.

Mes activités d'enseignement se destinent aux futur.e.s enseignant.e.s des langues ou professions assimilées¹⁰⁰. Il est d'autant plus important pour moi de pouvoir partager des résultats scientifiques avec des praticien.n.e.s et de contribuer avec mon expertise en didactique des langues à des questionnements qui la dépasse. Cette pratique représente aussi toujours une implication de la chercheure en tant qu'individu et, comme pour toute activité scientifique, inclut une partie « immergée » constituant un élément important relatif à la posture de recherche, au degré d'engagement dans certains projets et à la distance face à l'expertise demandée. Dans ce sens, je suis d'accord avec de Robillard (2014 : 169) au sujet du sens que donne le chercheur à son travail et son interaction avec l'altérité (commanditaires, public, institution).

Un chercheur ne peut « comprendre » une chose que parce qu'il la « connaît » déjà par une expérience antéprédicative qui seule lui permet de générer cette chose pour lui, en se régénérant aussi à cette occasion un peu (donc en changeant), et cette composante du sens qui précède et fonde son travail de rencontre avec l'altérité en est constitutif, et n'en est donc pas expulsable. Son travail est définitivement coloré par une composante à laquelle il n'a pas accès facilement, et qu'il ne peut pas facilement expliciter, critiquer et soumettre à la discussion rationnelle. **Cette composante informelle, partiellement non rationnelle, non explicitable, non contrôlable est donc l'origine de son travail, et cette origine lui est inconnue.** (de Robillard, 2014 : 169)

Rester ou entrer en contact avec « le terrain » pour contribuer à une amélioration (des pratiques enseignantes, des politiques linguistiques et éducatives, des formations dispensées) exige un comportement non-directif (Pérez, 2019) de la part de la chercheure, étant donné son appartenance institutionnelle et les représentations sociales et professionnelles qui l'accompagnent. Pérez, spécialiste en sciences de l'éducation, adosse ce principe de non-directivité entre le/la chercheur.e et les praticien.n.e.s au modèle d'affranchissement (Ferry, 1970) et souligne l'évolution du/de la

¹⁰⁰ Ingénieur.e.s pédagogiques, concepteurs.trices multimédia ou numérique pour les langues, rédacteurs.trices de manuels de langues/outils d'apprentissage, etc.

chercheur.e à travers le contact avec son terrain et ces acteurs.trices (dans mon cas, il s'agit très souvent d'enseignant.e.s¹⁰¹).

L'expertise scientifique menée pour *l'Institut Goethe* de Nancy (GI) s'inscrit dans une logique non-directive et l'interaction avec les organisatrices, les formatrices et les participant.e.s aux formations observées nourrit aussi bien ma propre réflexion scientifique dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues en région frontalière.

L'analyse *Ist-Soll* et SWOT¹⁰² établie pour la formation *Grenzgänger*¹⁰³ fut réalisée en 2019. *Grenzgänger* est un projet co-financé par l'Union européenne qui vise à préparer des adolescent.e.s et jeunes adultes en formation professionnelle des deux côtés de la frontière (notamment en Sarre et en Lorraine) à des séjours professionnels dans le pays voisin. Le projet s'articule à trois niveaux : une offre de formations pour des enseignant.e.s des établissements de formations professionnelles, des formations pour élèves, un travail avec une équipe de multiplicatrices (formatrices) avec des biographies professionnelles et langagières diverses.

La lettre de mission du GI prévoyait les questions suivantes :

- Was ist nach grenz(raum)didaktischen Gesichtspunkten gelungen?
- Was könnte unter Berücksichtigung des Gesamtkonzepts nach grenz(raum)didaktischen Gesichtspunkten noch verbessert werden?
- Gibt es bereits im Workshop enthaltene Aktivitäten, die konkreter auf den Grenzraumkontext zugeschnitten werden können?
- Welche Aktivitäten mit einem zeitlichen Umfang von maximal 30 Minuten sind sonst zusätzlich oder alternativ denkbar?
- Welche konkreten kontextunabhängigen (=Element für alle Trainings) und kontextbezogenen (=Element für Training in XY, mit Zielgruppe XY) Möglichkeiten gibt es hierfür?¹⁰⁴ (GI, 2019)

¹⁰¹ Dans ce contexte, il convient probablement de noter mes participations en tant que conférencière dans les manifestations de journées de formation pour enseignant.e.s de FLE et de DaF à Sarrebruck (2015), Strasbourg (2016) et Metz (2019). Ces manifestations scientifico-pédagogiques représentent des moments de dissémination de résultats de recherche auprès d'un public de praticien.n.e.s concerné.e.s par les questions soulevées dans le cadre de mes recherches.

¹⁰² Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

¹⁰³ [Projekt Grenzgänger - Goethe-Institut Frankreich](#)

¹⁰⁴ Traduction : Qu'est-ce qui est réussi d'un point de vue de didactique transfrontalière ?

- Qu'est-ce qui pourrait encore être amélioré en tenant compte du concept global d'un point de vue didactique de didactique transfrontalière ?

Existe-t-il des activités déjà contenues dans l'atelier qui pourraient être adaptées plus concrètement au contexte de l'espace frontalier ?

Quelles autres activités d'une durée maximale de 30 minutes sont envisageables en plus ou en alternative ?

Sans pouvoir citer le document rédigé à destination du commanditaire, le terrain d'expertise représentait un public d'apprenant.e.s jusque-là absent de mes/nos recherches au sujet d'une didactique des langues transfrontalière. L'observation et l'analyse du dispositif de formation et des interactions au moment de celle-ci m'ont permis d'alimenter ma réflexion au sujet de l'apprentissage interculturel en région frontalière et l'articulation d'aspects transfrontalier au sein de la formation. Le terrain et le contexte n'étaient pas choisis et définis par moi-même et m'ont obligée à prendre du recul par rapport à mes propres habitudes en formation. C'est notamment le vécu de la frontière et sa proximité ainsi que les témoignages de pratiques dans le pays voisin de la part des participant.e.s qui ont contribué à ma réflexion sur le vécu, la perception et les représentations face à l'espace frontalier, la frontière et les « voisin.e.s ». La rencontre avec ce terrain de formation a ainsi alimenté ma pensée sur le frontalier tel que je le présente au chapitre 3. Un autre élément des formations *Grenzgänger* a nourri ma réflexion sur la notion de l'interculturel et retrouve écho dans la compréhension d'apprentissage interculturel dans des dispositifs de rencontre. Les formations *Grenzgänger* sont initialement conçues pour des publics des deux pays et servent de jeux typiques issus de la pédagogie de la rencontre et la pédagogie interculturelle souvent utilisés dans le cadre de pédagogie non formelle (cf. données du projet *I-N-JEU*, sous-chapitre 7.1) alors qu'il s'agit de de dispositifs relevant de l'éducation formelle. La mise en place d'activités visant la réflexivité et le potentiel expérientiel chez les apprenant.e.s représente un atout indéniable qui n'est pas atteignable de la même manière par des apprenant.e.s en classe. Ces observations et leur analyse permettent de conclure que ce n'est pas seulement à travers mes/nos propres projets que les réflexions notionnelles se nourrissent. Elles s'imposent dans toute rencontre avec le(s) terrain(s) et me permettent de les poser au sein de mes recherches. Ainsi, le(s) terrain(s) invite(nt) la chercheuse à les prendre au sérieux et à apprendre d'eux.

L'expertise en tant que rencontre non-directive avec les acteurs.trices de terrain d'action ou de formation enrichit ainsi mon travail de chercheuse en sociodidactique des langues. Le.la chercheur.e se positionnant de cette manière, se considère aussi comme acteur.trice social.e dans l'interaction multifacettes avec ses terrains.

- Quelles sont les possibilités concrètes indépendantes du contexte (= élément pour toutes les formations) et liées au contexte (= élément pour la formation en XY, avec le groupe cible XY) à cet effet ? (GI, 2019)

De même en est-il pour les activités de dissémination des résultats de recherche auprès de publics de praticien.n.e.s et de décideurs.ses des politiques linguistiques et éducatives. À ce sujet, j'ai pu contribuer à plusieurs journées de formation d'enseignant.e.s des langues du 1^{er} et du 2nd degré en France et en Allemagne dans les régions frontalières (Alsace, Lorraine et Sarre) ainsi que dans le cadre de formations continues de l'Institut Goethe de Nancy. Ces formations restent des activités ponctuelles ayant lieu de façon non systématique et ne permettant pas d'observation ou de coopération longitudinale avec les acteurs.trices de terrain.

De ce fait, il me paraît indispensable, de déployer mes résultats de recherche systématiquement au sein de mes enseignements universitaires afin de contribuer, à travers la recherche à une meilleure formation professionnalisante des futur.e.s enseignant.e.s des langues dans l'espace frontalier. Que ce soit à travers des dispositifs de Recherche-Action, de *Research-based Learning* ou de recherches suivies d'enseignements plus riches et « complets » grâce aux résultats de recherche – le lien que j'ai pu tisser entre Recherche et Pratique tout particulièrement à travers les projets ayant comme objet l'enseignement-apprentissage des langues en région frontalière me permettent un équilibre d'enseignante-chercheure.

8.5 Conclusion du chapitre

Ce chapitre avait comme objets plusieurs projets de recherche terminés menés au sein de l'espace frontalier entre 2013 et 2022. Le chapitre relate l'évolution scientifique à travers les projets *Grenzlanguages*, *Strasbourg-Freiburg* et *Frontall* et permet de comprendre les liens entre eux ainsi que l'expertise croissante au sein d'un paradigme de recherche naissant, s'appuyant sur le modèle de compétence transfrontalière de Raasch (2008) et permettant aujourd'hui une meilleure compréhension sociodidactique de l'espace frontalier franco-allemand.

Les trois projets de recherche représentés à travers les publications et communications scientifiques à leurs sujets le cœur de mon travail des dix dernières années et montrent à quel degré l'enseignement-apprentissage, notamment de l'allemand en Alsace, reste un défi et se caractérise par des représentations et pratiques complexes en lien avec le contexte géographique, politico-éducatif et social dans lequel vivent, enseignent et apprennent les acteurs.trices.

9. Bilan et perspectives

Faire le point sur sa propre trajectoire de chercheuse et d'enseignante en didactique des langues-cultures est l'exercice que j'ai tenté de faire tout au long de la rédaction de cette note de synthèse. L'écriture simultanée de mon parcours et de (l'évolution) de points de vue scientifiques a été un défi important tout au long de la rédaction.

La prise de recul sur les dix dernières années de ma carrière s'est faite en amont et pendant la rédaction de cette note de synthèse, grâce au fait de la « mettre en mots », de revisiter mon parcours en aboutissant à une conclusion réflexive.

What makes narrative inquiry such a strong research methodology is its close relationship to the human dimensions of our research. After all, as researchers of teaching and learning, we are inexorably involved with human beings who have rich, complex, and unique lives that shape their learning and/or teaching experiences. We, researchers, draw on these teaching and learning experiences to find answers that will enrich and advance our research agendas. Narrative inquiry clearly offers many opportunities to tap into, unravel and utilise such experiences from other human beings' stories. (Barkhuizen et Consoli, 2021 : 7)

La conception de cet écrit m'a obligée à utiliser « je », d'assumer mes choix et mes positionnements. C'était aussi le moment d'assumer des décisions notionnelles et interprétatives au sein d'un paradigme en mettant l'accent sur l'originalité d'un parcours et des focales d'analyses scientifiques choisies.

En reprenant les notions que j'ai croisées au sein de ce documents – les représentations, le frontalier, le contexte, le culturel, ainsi que ma réflexion sur ma posture de chercheuse, adoptant une posture compréhensive et majoritairement empirico-inductive (Blanchet, 2011), il me semble qu'il ressort de ce travail l'importance prépondérante des représentations comme élément clé.

Dans mes travaux, cette notion est quasiment toujours liée à celle des aspects culturels dans des contextes d'enseignement-apprentissage ainsi que dans des contextes de formation de futur.e.s enseignant.e.s des langues.

À travers plusieurs projets de recherche présentés dans les chapitres 7 et 8, le caractère sociodidactique de mes travaux transparait. Ce caractère n'était pas toujours explicitement formulé

et il est probablement vrai que cette posture sociodidactique s'est construite au fur et à mesure des années de travaux réflexifs tant au niveau de la recherche qu'au niveau de l'enseignement.

Pour moi, les langues-cultures sont toujours liées aux pratiques et interactions sociales, ne s'apprennent et ne s'enseignent pas exclusivement dans une salle de cours et ont une fonction importante entre citoyen.ne.s européen.e.n.n.e.s. Les langues-cultures et les représentations que chacun.e s'en fait ne sont ni neutres ni stables. Enseigner les langues-cultures au XXI^e siècle assure non seulement la transmission de contenus langagiers mais aussi une ouverture vers le monde, vers d'autres personnes, parlant une autre langue, vivant dans un autre pays.

Dans ma thèse de doctorat, je me suis intéressée aux dispositifs d'enseignement bilingue précoce du français en région frontalière. Après une année de post-doctorat dans le domaine de la psycholinguistique et l'acquisition précoce de deux langues ou d'une langue seconde, je suis revenue dans le Rhin supérieur. Je qualifie cette année non comme une parenthèse mais comme un enrichissement important en termes de points de vue transdisciplinaires sur des phénomènes sociolinguistiques et acquisitionnels, tels que le *translanguaging* et les différents modes langagiers (Grosjean, 2015). Je pense pouvoir dire que la curiosité pour les lectures transdisciplinaires, notamment au sujet de l'objet *frontière*, sont issues de cette expérience professionnelle. J'opterai pour une démarche scientifique explicitement transdisciplinaire dans les années à venir parce que je suis convaincue de l'enrichissement mutuel que ce type de travail peut procurer à chacun.e.s des chercheur.e.s impliqué.e.s et de la plus-value que cela apporte aux résultats scientifiques. De façon minimale, j'ai pu vivre cette expérience au sein du projet *Valisette franco-allemande* entre 2011 et 2014, une période que je qualifie aussi, d'une certaine manière, de phase transitoire entre Francfort et Strasbourg en tant que lieu de travail.

L'aspect sociolinguistique et -didactique de l'apprentissage de l'allemand en Alsace a commencé à prendre de la place et davantage d'ampleur dans mes travaux à la suite de ma nomination en tant que Maîtresse de Conférences à Strasbourg en 2012. J'ai mené des recherches sur les enseignant.e.s du FLE et du DaF et de leurs formations des deux côtés de la frontière franco-allemande où j'ai proposé une possible didactique des langues transfrontalière (Putsche, 2016) pour ces contextes. Cette didactique qui s'appuie sur un modèle théorique jusque-là pas ou peu appliqué (Raasch, 2008)

et une compréhension de l'interculturel transfrontalier (Putsche, 2019a) contextualisé, a été pensée, réfléchi et (re-)travaillé avec des enseignant.e.s en formation et sur le terrain.

Ainsi, les projets de recherche présentés dans le chapitre 8 représentent ma contribution à la réflexion sociodidactique, notamment pour l'enseignement-apprentissage de l'allemand du côté alsacien de la frontière.

En 2021, j'ai été lauréate du prix scientifique *Les espoirs de l'Université de Strasbourg*¹⁰⁵. Ce prix représente une reconnaissance de ces travaux scientifiques et de ma trajectoire de chercheuse des deux côtés du Rhin.

J'ai eu la chance de pouvoir lier mon activité de chercheuse à celle d'enseignante que je suis et vice-versa. Cette relation bilatérale, féconde pour les deux aspects essentiels de mon travail, alimente et améliore mes activités enseignantes et mes réflexions scientifiques. Revenir en 2021 à l'interculturel en tant qu'objet de recherche « au-delà de l'espace frontalier » m'a permis de penser la notion de contexte en dehors de l'espace frontalier et de lui conférer une place importante dans la mise en place de mes projets de recherche et projets d'enseignement auxquels je souhaite préparer mes étudiant.e.s futur.e.s enseignant.e.s des langues-cultures.

Travailler sur les représentations des langues-cultures et sur l'interculturel tant au niveau didactologique qu'au niveau didactique requiert une prise de recul, une réflexion avant toute action. Cette prise de recul peut être mise en relation avec la métaphore de la focale ou du zoom de l'appareil photo qu'utilisent Blanchet (2022) et Olivier de Sardan (2022) lorsqu'ils abordent des contextes en recherche et en enseignement des langues-cultures (pour le premier).

De ce fait, les recherches sur les représentations et l'interculturel comme notions « parapluies » et polysémiques sont à contextualiser afin de rendre compte le plus fidèlement possible de la complexité des situations auxquelles elles font référence.

Pour les jeunes chercheur.es, le désir de produire des résultats « généralisables » ou « transférables » sous-tend souvent un fantasme de pertinence accrue en termes de contribution à la communauté scientifique et au savoir partagé. L'idée de « faire du quantitatif pour pouvoir présenter des données représentatives » ne me séduit toujours pas sauf quand il s'agit de combinaisons méthodologiques

¹⁰⁵ [Prix espoirs 2021 : six chercheurs à l'honneur - Université de Strasbourg \(unistra.fr\)](https://www.unistra.fr/actualites/prix-espoirs-2021-six-chercheurs-a-l-honneur)

entre l'empirico-inductif et l'hypothético-déductif (Blanchet, 2011) au sein d'un paradigme de recherche bien connu et travaillé auparavant.

Le recours accru aux méthodes mixtes en DDL (Kreft et Hasenzahl, 2019) présente peut-être cette conscience d'apport supplémentaire du quantitatif au service du qualitatif (ou l'inverse). De mon point de vue et à travers mes expériences, c'est le paradigme qualitatif et une volonté de compréhension des objets recherchés et des situations sociodidactiques et -linguistiques, qui prédominent au sein des projets. Les thématiques auxquelles je m'intéresse ne sont pas « décontextualisables », elles se passent toujours en société, en interaction, dans des endroits et situations précises et demandent de ce fait un prisme compréhensif et non pas un filtre neutralisant et décontextuel.

Cette caractéristique est aussi valable pour toute situation d'enseignement-apprentissage. La didactique des langues-culture, depuis mon point de vue sociodidactique, est réticulaire (Martinez, 2018a) et contextualisée, elle n'est pas isolée ou à traiter indépendamment de la vie des apprenant.e.s et des enseignant.e.s qui la font vivre.

L'entrelacement, le tissage entre milieu, moyens et culture invitent à inscrire l'apprentissage dans un espace organisé, résultant de facteurs cognitifs, culturels et économiques situés, autrement dit un *contexte*. (Martinez, 2018a : 147)

Revenons quelques instants à l'interculturel ou toute autre notion voisine telle que je les ai discutées au sein du chapitre 5. Il me paraît essentiel de pouvoir faire comprendre à mes étudiant.e.s qui se destinent au métier d'enseignant.e des langues-cultures qu'il est souhaitable de pouvoir et de vouloir supporter une instabilité et un caractère *éphémère* des contenus (Martinez, 2018a : 140) touchant à la partie « culture » de langues-cultures. Tout à l'opposé de de la structure d'une phrase ou d'un mot qui requièrent une certaine rigidité et rigueur langagières (et encore, je ne voudrais pas ouvrir un débat autour du *translanguaging* à cet endroit...), vouloir enseigner des éléments (inter-)culturels ou civilisationnels demande de faire des choix, de décider des perspectives qu'on souhaite ouvrir à ses apprenant.e.s et ce qu'on vise avec ce type de contenus en termes de savoir, savoir-faire ou même savoir-être. La didactique des langues-cultures pourrait et devrait contribuer à une meilleure compréhension humaine (Morin, 2008) qui serait *à la fois moyen et fin de communication humaine* (Morin, 2014).

La compréhension humaine, toujours intersubjective, nécessite ouverture sur autrui, empathie et sympathie. Proche ou lointain, elle reconnaît autrui à la fois comme semblable à soi par son humanité, différent de soi par sa singularité personnelle ou/et culturelle. La reconnaissance de la qualité humaine d'autrui est une précondition indispensable à toute compréhension. (Morin, 2014 : 52).

Le sens de l'enseignement des contenus (inter-)culturels permet, au-delà de la « simple » perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001 et 2018) pour l'enseignement des langues-cultures, une réduction du sentiment d'étrangéité, *Fremdheit*, face à l'autre, locuteur.trice de la langue que les apprenant.e.s d'une classe sont en train d'apprendre ou face aux langues présentes dans le groupe-classe, à travers les biographies des élèves plurilingues, parlant d'autres langues que le français à la maison. En 2022, ce souhait de contribution à la réduction du sentiment de peur face à l'étranger – et il ne me semble pas démodé de faire référence à Simmel, 1907 et 1908 ainsi que 2019 pour la traduction française actualisée) est selon moi d'une actualité brûlante.

Le fait que ces légers préjugés qui ne font que passer comme une ombre sur l'image que nous nous faisons de l'autre, puissent être également suggérés par des personnalités nous étant totalement indifférentes, alors qu'un préjugé *favorable*, doit, lui, l'être déjà par une personne pouvant se prévaloir d'une certaine autorité ou se montrant proche de notre sensibilité personnelle. (Simmel, 2019 : 37 [1908]).

Aider à traverser des frontières donc, frontières entre les langues-cultures, entre des États, aider à développer une *frontièrité*, sous forme de compréhension humaine, voilà quelques objectifs qui devraient faire objet de nos réflexions d'enseignant.e.s des langues et de formateurs.trices des enseignant.e.s des langues.

Se dégage alors une double perspective scientifique et pédagogique des réflexions de cette note de synthèse :

Au niveau de l'espace de vie des citoyen.ne.s que sont les apprenant.e.s et les enseignant.e.s des langues, c'est la réflexion didactologique et didactique d'un « apprentissage européen » / *Europalernen* (Hamman, 2021) que je considère comme champ de travail et suite logique à donner à mes recherches après avoir travaillé sur les espaces frontaliers comme endroits particuliers d'enseignement-apprentissage des langues-cultures et la question d'une possible didactique des langues transfrontalière et sa concrétisation.

Au niveau des individus que sont les apprenant.e.s des langues-cultures c'est la poursuite de la réflexion autour des recherches et enseignements autour de l'(inter-)culturel comme entrée pour un enseignement d'une meilleure compréhension humaine entre individus que je pourrais formuler comme perspectives de recherche et de formation.

Ces deux perspectives sont liées à une réflexion que je souhaite mener avec l'équipe des enseignant.e.s – chercheur.e.s que j'ai le plaisir de coordonner au sein de la mention Didactique des langues de l'Université de Strasbourg au sujet de la prise en compte de place des contextes et dispositifs d'enseignement dans lesquels nos étudiant.e.s de Master Didactique des langues évoluent afin de leur offrir la possibilité de travailler davantage sur leurs postures réflexives d'enseignant.e.s des langues en devenir.

Le travail pédagogique et didactique mené à ce sujet durant les dix dernières années avec l'équipe du DLADL mériterait d'être exploité davantage scientifiquement, ce à quoi je voudrais me consacrer dans un futur proche.

Former par la pratique et par la recherche en plus de la formation universitaire « classique » restent des objectifs explicites que je souhaite développer. Au-delà des dispositifs liant formation et recherche tel que le *Forschendes Lernen* (chapitre 8), c'est à travers des pratiques enseignantes *in situ* que je pourrais contribuer à la réflexivité professionnelle des étudiant.e.s. Concernant des futurs encadrements de doctorant.e.s, l'aspect réflexif au niveau scientifique et pédagogique me paraît indispensable pour tout projet de recherche en SHS. La notion de contextualisation des focales de recherche pour tout projet didactique ou didactologique ainsi que la réflexion sur le positionnement du.de la chercheur.e en formation sont des aspects que je voudrais travailler systématiquement avec des futur.e.s doctorant.e.s.

La situation géopolitique autour de l'éclatement de la guerre en Ukraine en février 2022 a fait que l'Université de Strasbourg m'a co-missionnée¹⁰⁶ pour mettre en place un diplôme universitaire « Relier¹⁰⁷ » dédié spécifiquement aux réfugié.e.s, étudiant.e.s ukrainien.n.e.s arrivé.e.s à Strasbourg. Pour pouvoir le réaliser à partir de mai 2022, j'ai recruté une équipe enseignante de huit étudiant.e.s

¹⁰⁶ En équipe avec ma collègue et amie Chloé Faucompré

¹⁰⁷ <https://www.unistra.fr/etudes/decouvrir-nos-formations/par-type-de-diplomes/diplome-duniversite/diplome-duniversite/cursus/FH196>

en Master 1 et 2 en Didactique des langues qui dispensent les cours de FLE en tant qu'enseignant.e.s vacataires.

Outre le fait que cette expérience est extrêmement professionnalisante pour les étudiant.e.s, ils.elles témoignent aussi d'une sorte d'utilité et de gratitude éprouvée grâce à l'enseignement de la langue-culture dans ce contexte très particulier qui préoccupe l'actualité européenne de façon inédite depuis la chute du mur de Berlin.

Offrir un espace d'échange et de réflexion lors de déjeuners bimensuels au sujet des pratiques enseignantes, des contenus langagiers et (inter-)culturels et pouvoir témoigner de la volonté d'aider, de ne pas rester indifférent.e.s et de voir des moyens d'y remédier tout en enseignant une langue-culture me confortent dans la confiance que j'ai en l'enseignement-apprentissage des langues-culture comme élément pouvant contribuer à une meilleure compréhension entre êtres humains. Hessel (2010) qualifie l'indifférence comme la pire des attitudes. Je reste convaincue que la DDLC peut contribuer, étant donné son ouverture vers le monde et les autres, à une éducation à la non indifférence.

Nous vivons dans une interconnectivité comme jamais encore il n'en a existé. Mais dans ce monde, il y a des choses insupportables. Pour le voir, il faut bien regarder, chercher. (Hessel, 2010 : 14)

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *VST - Vie sociale et traitements, revue des CEMEA*, 87(3), 34-41. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/vst.087.0034>
- Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle* (5e éd. corrigée). PUF.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.
- Albero, B. (2022). De quoi la notion de « terrain » rend-elle compte ? Délimitations, risques et questionnements. *Éducation permanente*, 230 (Dossier « Aller sur le terrain »), 9-20.
- Alén Garabato, C., Auger, N., Gardies, P., & Kotul, E. (2003). *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : Enquêtes et analyses*. L'Harmattan.
- Amilhat Szary, A.-L. (2016). La frontière au-delà des idées reçues. *Revue internationale et stratégique*, 102(2), 147-153. <https://doi.org/10.3917/ris.102.0147>
- Babault, S. (2017). La terminologie de la didactique des langues : Un cadre de référence universel ? In S. Babault, M. Bento, & V. Spaëth (Éds.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux local* (p. 113-126). Peter Lang.
- Baier, E., Zenker, A., & Tippmann, V. (2013). R&D : La coopération franco-allemande dans la pratique (I. Bourgeois, Trad.). *Regards sur l'économie allemande. Bulletin économique du CIRAC*, 110, 27-36. <https://doi.org/10.4000/rea.4591>
- Baker, C. (1992). *Attitudes on language*. Multilingual Matters.
- Bakhtine, M. (1981). *The dialogical imagination*. University Press of Texas.
- Banegas, D. L., & Consoli, S. (2019). Action research in language education. In *The Routledge Handbook of research methos in applied linguistics* (p. 176-187). Routledge.
- Bange, P. (2014). *La philosophie du langage de Wilhelm von Humboldt (1767-1835)*. L'Harmattan.
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative Knowledgeing in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391-414. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.261888>
- Barkhuizen, G., & Consoli, S. (2021). Pushing the edge in narrative inquiry. *System*, 102, 102656. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102656>
- Barreiro, C. M. (2001). Les apports incontournables de Robert Galisson à l'œuvre de construction de la didactologie des langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 123124(3), 477-484.
- Beacco, J.-C. (2017). *L'altérité en classe de langue : Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Behra, S., & Macaire, D. (2017). Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation. *Études en didactique des langues*, 28, 115-136.
- Behra, S., & Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges CRAPEL*, 39, 99-120.
- Behra, S., & Macaire, D. (2021). La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : Ouvrir le champ des possibles en formation. *Mélanges CRAPEL*, 42/3, 15-30.
- Behra, S., & Macaire, D. (2022). De la dynamique combinatoire des espaces-temps en formation d'enseignants : Territoires et diversité linguistique et culturelle. In G. Suau (Éd.), *Éducation inclusive, accessibilité et territoires* (p. 165-183). Champ social.

- Bennett, J. M. (Éd.). (2015). *The Sage encyclopedia of intercultural competence*. SAGE Publications, Inc.
- Benson, P. (2021). *Language learning environments: Spatial perspectives on SLA*. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2938753>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Billiez, J. (2004). Et il fallut apprendre à étudier les représentations. In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, & C. Serra (Éds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. (p. 253-256). Didier.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2013). Heteroglossia in English complementary schools. In J. Duarte & I. Gogolin, *Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Research approaches* (p. 123-142). John Benjamins.
- Blaise, M. (2008). De la pluralité culturelle à la transculturalité : L'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 152(4), 451-462. <https://doi.org/10.3917/ela.152.0451>
- Blanc, M., Hamman, P., & Hintermeyer, P. (2018). Dépasser les frontières. *Revue des sciences sociales*, 60. <https://doi.org/10.4000/revss.1853>
- Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain : Méthode et théorie ; une approche ethno-sociolinguistique*. Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. PUR.
- Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : Questions en débat. *Contextes et didactiques*, 7. <https://doi.org/10.4000/ced.542>
- Blanchet, P. (2022). *Contextes et contextualisations : Notion ou processus ? Éléments pour une discussion sur la recherche et l'intervention dans le champ de la didactique des langues*. « Contexte » - une notion en débat, Grenoble.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Agence universitaire de la francophonie Éd. des Archives contemporaines.
- Blanchet, P., Moore, D., & Asselah Rahal, S. (Éds.). (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Éd. des Archives Contemporaines.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2015). Chronotopes, Scales, and Complexity in the Study of Language in Society. *Annual Review of Anthropology*, 44(1), 105-116. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102214-014035>
- Blommaert, J. (2017). Commentary : Mobility, contexts, and the chronotope. *Language in Society*, 46(1), 95-99. <https://doi.org/10.1017/S0047404516000841>
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2012). *Language and superdiversity* (MMG Working Papers, p. 1-30) [Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity]. Max Planck Society.

- Bonny, Y. (2017). Les recherches partenariales et participatives. In A. Gillet & D.-G. Tremblay (Éds.), *Les recherches partenariales et collaboratives* (1^{re} éd., p. 25-44). Presses de l'Université du Québec ; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1vworpg.3>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching : A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education : Research and practice*. Continuum.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Borg, S. (2015). *The study of teacher cognition*. SFLEP.
- Bothorel-Witz, A. (2008). Le plurilinguisme en Alsace : Les représentations sociales comme ressources ou outils de la description sociolinguistique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2008(5), 41-63. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6255>
- Bouraoui, H. (2003). Binarité infernale et transculturalisme. *Troisième civilisation*, 507.
- Bouraoui, H. (2005). *Transpoétique : Éloge du nomadisme*. Mémoire d'encrier.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Boyer, H. (1990). Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française*, 85(1), 102-124. <https://doi.org/10.3406/lfr.1990.6180>
- Boyer, H. (1998). L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et les représentations partagées : Un essai de modélisation. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 39, 5-14.
- Boyer, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 123-124(3), 333. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0333>
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours. Recherche sur les représentations communautaires*. L'Harmattan.
- Boyer, H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique*. Dunod.
- Boyer, H. (2019). La place du stéréotype dans la pensée sociale et les médias. *Hermès*, n° 83(1), 68. <https://doi.org/10.3917/herm.083.0068>
- Bredella, L., & Christ, H. (Éds.). (1995). *Didaktik des Fremdverstehens*. Narr.
- Bredella, L., Christ, H., & Justus-Liebig-Universität Gießen (Éds.). (2000). *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis : Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg « Didaktik des Fremdverstehens »*. Narr.
- Bretegnier, A. (2009). La recherche-intervention sociolinguistique. Un champ à construire et à légitimer. *Carnets de sociolinguistique*, non paginé, 18p.
- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brougère, G., Kubanek, A., Macaire, D., & Putsche, J. (2015a). Introduction. In *La valisette franco-allemande. Quelle place pour la langue et la culture de l'autre à l'école maternelle et au Kindergarten* (p. 1-12b). OFAJ.

- Brougère, G., Kubanek, A., Macaire, D., & Putsche, J. (2015b). *La valisette franco-allemande : Quelle place pour la langue et la culture de l'autre à l'école maternelle et au « Kindergarten » ?* OFAJ.
- Buono, A. (2011). Le transculturalisme : De l'origine du mot à « l'identité de la différence » chez Hédi Bouraoui. *International Journal of Canadian Studies*, 43, 7-22. <https://doi.org/10.7202/1009452ar>
- Byram, M. (2011). Recherche et prise de position. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 41-44). AUF.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence : Revisited* (2nd edition). Multilingual Matters.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. A. Didier.
- Cambrone-Lasnes, S. (2015). *Pratiques et représentations sociales des langues en contexte scolaire plurilingue : Étude comparée de la Dominique et de Sainte-Lucie*. Peter Lang.
- Candelier, M., & Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon : Les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Crédif.
- Canut, C. (1998). Pour une analyse des productions épilinguistiques. *Cahiers de praxématique*, 31, 69-90. <https://doi.org/10.4000/praxematique.1230>
- Canut, C. (2000). Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : La mise en discours épilinguistique? *Langage et société*, 93(3), 71-97. <https://doi.org/10.3917/ls.093.0071>
- Canut, C. (2018). Imaginaires linguistiques et discours épilinguistiques. In C. Canut, F. Danos, M. Him-Aquili, & C. Panis, *Le langage, une pratique sociale. Éléments d'une sociolinguistique politique* (p. 71-77). Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Caspari, D. (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inn)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. *FLUL*, 43, 20-35.
- Caspari, D. (2016). Prototypische Designs. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Éds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (p. 67-77). Narr.
- Caspari, D., Klippel, F., & Schramm, K. (Éds.). (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (Vol. 32). Narr. <https://www.vr-elibrary.de/doi/10.14220/odaf.2016.32.2.128>
- Casper, K. (2002). *Spracheinstellungen: Theorie und Messung*. HSSK.
- Castellotti, V. (2009). Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : Soi-même comme des autres ? *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 129-144. <https://doi.org/10.3917/csl.0901.0129>
- Castellotti, V. (2014). L'écriture de la recherche comme traduction, entre tradition(s) et trahison ou d'une traduction à d'autres. In E. Razafimandimbimanana & V. Castellotti (Éds.), *Chercheur-e-S et écritures qualitatives de la recherche* (p. 227-248). EME Éditions.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Castellotti, V., Debono, M., & Huver, E. (2017). D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. In S. Babault, M. Bento, & V. Spaëth (Éds.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux* (p. 49-78). Peter Lang.
- Castellotti, V., Debono, M., & Pierozak, I. (2017). Contextualisations didactiques et didactologiques. Suite du débat Réponse à l'article de Philippe Blanchet dans le n° 7 de la revue « Contextes et Didactiques ». *Contextes et didactiques*, 9. <https://doi.org/10.4000/ced.775>

- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements* [Étude de référence]. Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. (Éd.). (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Didier.
- Cavalli, M., & Cuenat, M. E. (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. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6904>
- Chaplier, C., & Narcy-Combes, J.-P. (2020). *Comportements transculturels, production translangagière et réflexion didactique*. Critical Approaches to Cultural Identities in the Public Sphere: From Ivory Tower to Social Arena, Dijon. <https://blog.u-bourgogne.fr/aci2020/wp-content/uploads/sites/122/2021/01/Narcy-CombesChaplier-full-article.pdf>
- Cicurel, F. (2011a). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149-150, 41-55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Cicurel, F. (2011b). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Clandinin, D. J. (2019). *Journeys in Narrative Inquiry: The Selected Works of D. Jean Clandinin* (1^{re} éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429273896>
- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2019). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry : Borderland spaces and tensions. In D. J. Clandinin (Éd.), *Journeys in Narrative Inquiry* (p. 35-75). Routledge.
- Clandinin, J. D. (1992). *Narrative and story in Teacher Education*. Routledge.
- Colin, L., Terzian, A., & Deutsch-Französisches Jugendwerk (Éds.). (2016). *Chercher sa voie : Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*. Téraèdre.
- Crahay, M., & Fagnant, A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : Un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, 161, 79-117. <https://doi.org/10.4000/rfp.830>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Hachette F.L.E.
- Dabène, M., & Rispail, M. (2008). La sociodidactique : Naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, 42(1), 10-13. <https://doi.org/10.3406/airdf.2008.1769>
- DBR Collective. (2003). Design-Based Research : An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32-1, 5-8.
- De Pietro, J.-F. (1994). Une variable négligée : Les attitudes. Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand. *Éducation et recherche*, 1, 89-111.
- De Robillard, D. (2011). Les vicissitudes et tribulations de « comprendre ». In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 21-29). Éditions des archives contemporaines.

- De Robillard, D. (2014). Monnaie de signe, monnaie de singe ? Comment comprendre des corpus électroniques ? Implications épistémologiques, éthiques et politiques. In M. Debono, *Corpus numériques, langues et sens*. Peter Lang.
- Deardorff, D. K. (Éd.). (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Sage Publications.
- Debono, M., & Pierozak, I. (2015). Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.4000/rdlc.275>
- Dejouany, G. (2018). *Le franco-allemand, ça n'existe pas : Inventons-le ! Europe : La responsabilité de la France et de l'Allemagne est historique : Il faut innover*. <https://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/le-franco-allemand-ca-nexiste-pas-inventons-le-131992>
- Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : Un concept en tension ? *Contextes et didactiques*, 14. <https://doi.org/10.4000/ced.1295>
- Delory-Momberger, C. (2021). *Être auprès de soi dans l'autre*. Une « Ecole OFAJ ». Enjeux et perspectives de la recherche franco-allemande. <https://www.ofaj.org/media/delory-tre-aupr-s-de-soi-dans-l-autre.pdf>
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4(4). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4850>
- Demesmay, C. (2021a). *Réseau et résilience du « franco-allemand »*. Une « Ecole OFAJ ». Enjeux et perspectives de la recherche franco-allemande. <https://www.ofaj.org/recherche-et-evaluation/l-ecole-ofaj/une-ecole-ofaj-enjeux-et-perspectives-de-la-recherche-interculturelle-franco-allemande.html>
- Demesmay, C. (2021b). D'une présidence à l'autre : Continuités et ruptures franco-allemandes : *Allemagne d'aujourd'hui*, N° 236(2), 159-168. <https://doi.org/10.3917/all.236.0159>
- Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel : L'horizon de la sociologie*. Economica : Anthropos.
- Dervin, F. (2009). Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : Pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergies Roumania*, 4, 165-178.
- Dervin, F. (2011). A plea for change in research on intercultural discourses : A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses*, 6(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/17447143.2010.532218>
- Dervin, F. (2022). *L'interculturel en miettes : Notes et remarques sur une notion à négocier*. L'Harmattan.
- Dervin, F., & Chen, N. (2020). Interculturalité, monde des affaires et "rêve chinois" : Les cas de Ma Yun (Alibaba) et de Ren Zhengfei (Huawei). *Communication et organisation*, 58, 69-85. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.9371>
- Dervin, F., & Jacobsson, A. (2021). *Interculturaliser l'interculturel*. L'Harmattan.
- Dervin, F., & Simpson, A. (2021). *Interculturality and the political within education*. Routledge.
- Desgagné, S. (2007). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Deshayes, J.-L. (2020). Le transfrontalier, laboratoire de l'Europe ? Pour une approche socio-historique en termes d'espace social localisé. In G. Hamez & J.-M. Defays (Éds.), *Réalités, perceptions et*

- représentations des frontières. L'espace transfrontalier de la Grande Région Sarre-Lor-Lux* (p. 11-28). Éme éditions.
- Deshayes, J.-L., & Crenn, G. (2010). *La construction des territoires en Europe : Luxembourg et Grande région, avis de recherches*. Presses universitaires de Nancy.
- Doise, W. (2003). 10. Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (7^e éd., p. 240-258). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0240>
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning : Advances in Theory, Research, and Applications : Attitudes, Orientations, and Motivations. *Language Learning*, 53(S1), 3-32. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Droit, E. (2007). Entre histoire croisée et histoire dénationalisée. Le manuel franco-allemand d'histoire. *Histoire de l'éducation*, 114, 151-162. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1251>
- Duarte, J., & Gogolin, I. (2013). *Linguistic Superdiversity in urban Areas. Research Approaches*. John Benjamins.
- Duchêne-Lacroix, C. (2014). Éléments de justification d'une identité transfrontalière par des étudiants avancés de cursus transfrontalier. Notes de recherche. In A. Koukoutsaki-Mounnier (Éd.), *Identités (trans-)frontalières au sein et autour de l'espace du Rhin supérieur* (p. 157-176). PUN - Éditions universitaires de Lorraine.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. PUF.
- Dziub, N. (Éd.). (2020). *Le transfrontalier : Pratiques et représentations*. Épure.
- Edelson, D. C. (2002). Design Research : What We Learn When We Engage in Design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105-121.
- Erfurt, J. (2021). *Transkulturalität—Prozesse und Perspektiven*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Erhart, P., & Putsche, J. (2022). Le transfrontalier : Regards croisés entre dialectologie, sociolinguistique et didactique des langues sur l'éducation plurilingue en Alsace. *SEMEN. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 52(Territoires et discours du transfrontalier. Entre réalités du terrain et rhétoriques institutionnelles). <https://journals.openedition.org/semen/>
- Faucompré, C. (2014). *Vers la mise en place d'une didactique transfrontalière dans un Gymnasium en région frontalière*. [Mémoire de Master 2]. Université de Strasbourg.
- Faucompré, C. (2018). *L'enseignement de la langue du voisin en région frontalière : Quelles compétences inter- et intra-culturelles définir ?* (G. Komur-Thillooy & S. Djordjevic, Éd. : p. 181-196). Orizons.
- Faucompré, C. (2019). « L'allemand c'est pas juste pour aller faire des courses » : Tenir compte des représentations des élèves et des enseignants pour concrétiser une approche didactique transfrontalière. In C. Polzin-Haumann, J. Putsche, & C. Reissner (Éds.), *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutschfranzösischen Fremdsprachendidaktik. Etat des lieux, enjeux, perspectives*. (p. 109-136). Röhrig Universitätsverlag.

- Faucompré, C., Hamza, A., Putsche, J., & Schmoll, L. (2022). *La rencontre interculturelle en ligne chez les adolescents : Vers une sociodidactique du numérique* [Présentation]. Colloque de l'Acedle, Aveiro.
- Faucompré, C., & Putsche, J. (2015). Un exemple d'activité pédagogique dans le cadre d'une didactique des langues en région frontalière. Le cas d'un cours de français en 5. Klasse dans la ville de Kehl, Bade-Wurtemberg. *Nouveaux cahiers d'allemand*, 2, 161-176.
- Faucompré, C., & Putsche, J. (2017). Déconstruire les représentations des futurs enseignants de langues face à l'enseignement en région frontalière. *Processus de différenciation. Des pratiques langagières à leur interprétation sociale (Bulletin suisse de linguistique appliquée)*, 227-238.
- Faucompré, C., & Putsche, J. (2022a). « J'ai l'impression d'être la seule à aimer l'allemand » : Perceptions et représentations d'étudiants face à leur apprentissage de l'allemand en Alsace. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 1, 69-86. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl>
- Faucompré, C., & Putsche, J. (2022b). *L'Allemagne, c'est juste bien pour faire les courses, dommage qu'il y a* des Allemands là-bas" : Discours de haine sur les réseaux sociaux en temps de pandémie à la frontière franco-allemande*. 13e congrès des francoromanistes: Populaire ? Populär !, Vienne. <https://frankoromanistentag.univie.ac.at/fr/sections/linguistique/>
- Feig, E. (2019). « Les livres, c'est comme les brocolis » – quelle(s) culture(s) didactique(s) pour les crèches bilingues afin de donner le goût de lire en bas âge ? *Action Didactique*, 4, 14-32.
- Ferry, G. (1970). *Le travail en groupe*. Dunod.
- Feuerverger, G. (2011). Teaching for the love of it : An education professor's narrative at the crossroad of language, culture, and identity. In J. Kitchen, D. Ciuffetelli Parker, & D. Pushor (Éds.), *Advances in Research on Teaching* (p. 71-89). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2011\)00000130007](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2011)00000130007)
- Fontaine, S., & Hamon, J.-F. (2010). La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, Numéro 85(1), 69-109. <https://doi.org/10.3917/cips.085.0069>
- Fook, J. (2019). Critical reflection and transformative possibilities. In L. Davies & P. Leonard (Éds.), *Social Work in a Corporate Era : Practices of Power and Resistance* (p. 16-30). Ashgate Publishing.
- Forestal, C. (2008). L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : Une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? : *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 152(4), 393-410. <https://doi.org/10.3917/ela.152.0393>
- Forlot, G. (2009). Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique : Des « représentations-obstacles » dans l'enseignement des langues en France. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 6(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2063>
- Galisson, R. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Hatier/Didier.
- Galisson, R. (1986). Eloge de la « didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) D/DLC ». *Éla - Études de linguistiques appliquées*, 64, 39-54.
- Galisson, R. (Éd.). (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie-didactique des langues. Vingt ans de réflexion disciplinaire. *Éla - Études en linguistique appliquée*, 79.

- Gally, N. (2012). Écrire le contraste au-delà des typologies : L'apport de l'histoire croisée à la comparaison internationale. *Revue internationale de politique comparée*, 19(1), 19-38. <https://doi.org/10.3917/ripc.19i.0019>
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell Pub.
- Gardies, P. (2003). Les représentations interculturelles de futurs enseignants de F.L.E. In M. C. Alén Garbato, N. Auger, P. Gardies, & E. Kotul, *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures* (p. 73-114). L'Harmattan.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publ.
- Geiger-Jaillet, A. (2016). Cultures d'apprentissage et cultures d'enseignement : Comparaison France - Allemagne. *Synergies Pays germanophones*, 9, 13-33. [geiger_jaillet.pdf \(gerflint.fr\)](http://gerflint.fr/geiger_jaillet.pdf)
- Gillet, A., & Tremblay, D.-G. (2017). Introduction : In A. Gillet & D.-G. Tremblay (Éds.), *Les recherches partenariales et collaboratives* (1^{re} éd., p. 7-24). Presses de l'Université du Québec; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1vworpg.2>
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., Paul, A. T., Glaser, B. G., Glaser, B. G., & Paul, A. T. (2008). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung* (1. Nachdr. der 2., korrigierten Aufl). Huber.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Goï, C. (2014). (S')Écrire sa recherche, écrire la recherche : Processus d'écriture et construction de soi comme chercheur. In E. Razafimandimbimanana & V. Castellotti (Éds.), *Chercheur-e-s et écritures qualitatives de la recherche* (p. 145-172). EME Éditions.
- Goï, C., & Torres Castillo, C. (2013). Réflexivité altéritaire et rencontre interculturelle dans un projet de recherche international. L'exemple du croisement des regards France-Mexique dans le cadre du projet DIFFODIA. In V. Castellotti (Éd.), *Le(s) Français dans la mondialisation* (p. 379-404). EME Éditions.
- Grassin, J.-F. (2019). Mobilité et apprentissages informels des étudiants : Quelles traces ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7069>
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Gruzinski, S. (2012). *La pensée métisse*. Hachette Pluriel.
- Guest, G., & MacQueen, K. M. (Éds.). (2008). *Handbook for team-based qualitative research*. Altamira.
- Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies: Contribution à l'épistémologie de la didactique des langues* [Note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches]. Université de Lyon 2.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor.
- Hall, E. T., & Hall, M. R. (1989). *Understanding cultural differences*. Intercultural Press.
- Hamman, J. (2021). *Europas Zukunft liegt in den Grenzregionen*. Deutsche Gesellschaft für Auswärtige Politik. https://dgap.org/sites/default/files/article_pdfs/dgap-kommentar-2021-01-de_1.pdf
- Hamman, P. (2019). Frontières fluviales ou espaces-frontières ? Regards sociologiques », Les Cahiers du GEPE, Dynamique des frontières. *Les Cahiers du GEPE*, 11. <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=3414>

- Hamza, A., & Putsche, J. (2022, en prép.). *Design-based research for online FLE course : Theoretical and practical investigation/perspectives* [Individual Paper]. Technology for Second Language Learning Learning English Online: Research for Course Design, University of Iowa.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). Developing Undergraduate Research and Inquiry. *Higher Education Academy*. <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/developing-undergraduate-research-and-inquiry>
- Heckmair, B., & Michl, W. (2008). *Erleben und Lernen : Einführung in die Erlebnispädagogik* (6., überarb. und erw. Aufl). Reinhardt.
- Hess, R. (1998). *Pédagogues sans frontière : Ecrire l'intérité*. Anthropos : Diffusion, Economica.
- Hessel, S. (2010). *Indignez-vous ! Indigène* éd.
- Hoffman, E. M., & Verdooren, A. (2019). *Diversity competence : Cultures don't meet, people do*. CABI.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences : International differences in work-related values* (Vol. 5). SAGE.
- Holzbrecher, A. (2012). Didaktik und Interkulturelles Lernen. In K. Dietrich-Chenel & M. Weisser (Éds.), *L'interculturel dans tous ses états* (p. 43-72). Orizons.
- Horwitz, E. K. (1985). Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x>
- Hostetler, K. (2005). What Is "Good" Education Research? *Educational Researcher*, 34(6), 16-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006016>
- Hostetler, K. (2016). Beyond Reflection : Perception, virtue, and teacher knowledge. *Educational Philosophy and Theory*, 48(2), 179-190. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.989950>
- Howe, E. R., & Xu, S. (2013). Transcultural teacher development within the dialectic of the global and local: Bridging gaps between East and West. *Teaching and Teacher Education*, 36, 33-43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.010>
- Huber, J. (2014). Comment développer la compétence interculturelle par l'éducation. In J. Huber & C. Reynolds (Éds.), *Développer la compétence interculturelle par l'éducation* (p. 91-99). Conseil de l'Europe; Cairn.info. <https://www.cairn.info/developper-la-competence-interculturelle--9789287177452-p-91.htm>
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Éd.), *Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen : Forschendes Lernen im Studium : Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (p. 9-35). UVW.
- Huber, L., Hellmer, J., & Schneider, F. (Éds.). (2013). *Forschendes Lernen im Studium : Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Auflage). UVW, Universitäts Verlag Weblar.
- Huck, D. (2022). Préface. In C. Coelho, A. Hamza, & F. Schmitt (Éds.), *Représentations et perceptions*. L'Harmattan.
- Huston, N. (2004). *Nord perdu (suivi de douze France)*. Babel.
- Huver, E. (2014). *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire Pluralité, altérité, relation, réflexivité* [Habilitation à diriger des recherches (note de synthèse)]. Université de Tours.

- Huver, E. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.273>
- Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales : Un domaine en expansion. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (7^e éd., p. 45). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>
- Jurt, J. (2000). Le « couple franco-allemand ». In J.-N. Jeanneney (Éd.), *Une idée fautive est un fait vrai. Les stéréotypes nationaux en Europe* (p. 103-116).
- Kasper, C. (2002). *Spracheinstellungen. Theorie und Messung*. HSSK.
- Kmec, S. (2010). Les constructions discursives de la Grande Région. In G. Crenn & J.-L. Deshayes (Éds.), *La construction des territoires en Europe. Luxembourg et Grande Région : Avis de recherches* (p. 43-). Presses Universitaires de Nancy.
- Knopp, E., & Jentges, S. (2022). Nähe nutzen : Nachbarsprachen lernen mehrsprachig gedacht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)*, 27 (1)(Nachbarsprachen und mehrsprachige Klassenzimmer), 1-16.
- Koukoutsaki-Mounnier, A. (2014). Les identités (trans-)frontalières entre habitus, stratégies et représentations. In A. Koukoutsaki-Mounnier (Éd.), *Identités (trans-)frontalières au sein et autour de l'espace du rhin supérieur* (p. 5-30).
- Kramersch, C. J. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters* (1. publ., [Nachdr.]). Oxford University Press.
- Kramersch, C.J. (2010). *The multilingual subject : What foreign language learners say about their experience and why it matters* (1. publ., [Nachdr.]). Oxford University Press.
- Kramersch, C. J. (2021). *Language as symbolic power*. Cambridge University Press.
- Kramersch, C., Lévy, D., & Zarate, G. (2008). Introduction générale. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramersch (Éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 15-26). Editions des archives contemporaines.
- Kreft, A., & Hasenzahl, M. (Éds.). (2019). *Aktuelle Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik : Zwischen Professionalisierung, Lernerorientierung und Kompetenzerwerb*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Krumm, H. J. (2013). Multilingualism and identity : What linguistic biographies of migrants can tell us. In I. Gogolin, P. Siemund, M. Schulz, & J. Davydova (Éds.), *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education* (p. 165-176). John Benjamins.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis : A guide to methods, practice et using software*.
- Laplatine, F. (2022). L'expérience du terrain. *Éducation permanente*, 230, 21-30.
- Lebreton, E., & Lorilleux, J. (2020). Oser les recherches collaboratives en DDL : Transformations des chercheuses, transformations des recherches. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-2(17-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7662>
- Lemoine-Bresson, V., Lerat, S., & Gremmo, M.-J. (2019). (Dé)construction de la notion d'interculturalité par des étudiants, futurs enseignants: *Recherches en didactiques*, N^o 26(2), 25-40. <https://doi.org/10.3917/rdid.026.0025>

- Lemoine-Bresson, V., Trémion, V., Doyle-Lerat, S. et Gremmo, M.J. (2022). L'interculturalité : de quoi parle-t-on dans les colloques ? *Bildungsforschung*, 1/22. [Anzeige von Interculturalität \(bildungsforschung.org\)](https://doi.org/10.1007/s11618-022-00405-5)
- Leutenegger, F. (2014). Didactique et/ou didactiques ? Des épistémologies et des postures, des approches et des méthodes. *Éducation et didactique*, 8(1), 77-83. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1889>
- Li, L. (2020). *Language teacher cognition : A sociocultural perspective*. Springer.
- Longuet, F., & Springer, C. (2021). *Autour du CECR : Volume complémentaire 2018 : médiation et collaboration : une didactique de la relation, écologique et sociosémiotique*. Éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004055>
- Luscher, J.-M., & Matthey, M. (2015). Le français est une langue difficile. In S. de la langue française française et de la politique linguistique, *S'approprier le français* (p. 145-156). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.slfcl.2015.01.0145>
- Macaire, D. (2019a). La didactique du plurilinguisme dans une région frontalière entre France et Allemagne. In C. Polzin-Haumann, J. Putsche, & C. Reissner (Éds.), *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutsch-französischen Fremdsprachendidaktik: Etat des lieux, enjeux, perspectives* (p. 137-158). Röhrig Universitätsverlag.
- Macaire, D. (2019b). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 86(2), 79-92. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0079>
- Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-2(17-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>
- Macaire, D., Narcy-Combes, J.-P., & Portine, H. (Éds.). (2010). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues* (Vol. 48). Clé International.
- Macaire, D., & Putsche, J. (2016). Enseigner la langue-culture, une contradiction dans l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin en maternelle ? Un outil franco-allemand à l'œuvre. In G. Komur-Thillooy & U. Paprocka-Piotrowska (Éds.), *Éducation plurilingue. Contexte, représentations, pratiques* (p. 179-194). Editions Orizons.
- Macfarlane, B. (2009). *Researching with integrity. The Ethics of Academic Inquiry*. Routledge.
- Machart, R., & Chin, S. Z. (2014). Enseigner la culture de l'autre : La tentation culturaliste. *Multilinguales*, 3, 21-36. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1559>
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2018). *Le français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C. (2022). *Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif Spécifique*. Peter Lang.
- Mannoni, P. (2016). *Les représentations sociales*. PUF.
- Martinez, P. (2012). Recherche en didactique des langues et des cultures en Asie de l'Est. Quelle contextualisation ? *Synergies Corée*, 3, 13-20.

- Martinez, P. (2018a). *Un regard sur l'enseignement des langues : Des sciences du langage aux NBIC*. Éditions des Archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813002839>
- Martinez, P. (2018b). Vieux démons, nouveaux défis dans l'enseignement des langues : Vers une didactique réticulaire. *Essais*, 14, 157-177. <https://doi.org/10.4000/essais.372>
- Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Armand Colin.
- Matt, E. (2009). Darstellung qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Éds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (p. 578-587). Rowohlt.
- Matthey, M. (1997). Contacts de langues et représentations. *Tranel*, 27.
- Matthey, M. (2000). Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative. *Études de linguistiques appliquées*, 120, 487-496.
- Maurer, B. (2013). *Représentations sociales des langues en situation multilingue*. Éditions des archives contemporaines.
- Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Éds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9^e éd., p. 468-475). rowohlts enzyklopädie.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl). Beltz.
- Mayring, P., & Gläser-Zikuda, M. (Éds.). (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2., neu ausgestattete Auflage). Beltz Verlag.
- McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (Second edition). Routledge.
- Meissner, F.-J., Beckmann, C., & Schröder-Sura, A. (2008). *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas für die Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Narr.
- Melo-Pfeifer, S. (2014). *Le travail d'un réseau de recherche plurilingue à distance en Didactique des Langues*. (Vol. 5). Universidade de Aveiro.
- Melo-Pfeifer, S. (2017). « Es ist nicht wirklich negativ, sondern eher authentisch » : L'authenticité plurilingue du professeur universitaire « non natif ». Une étude de cas de la perception des étudiants à l'Université de Hambourg. *Bulletin VALS-ASLA*, 106, 99-119.
- Melo-Pfeifer, S. (2019a). Comprendre les représentations des enseignants de langues à travers des récits visuels. La mise en images du développement professionnel des futurs enseignants de français langue étrangère. *EL.LE*, 3(8), 587-619.
- Melo-Pfeifer, S. (2019b). "Ich werde Fremdsprachen lehren, also (wer) bin ich ? "—Berufsbezogene Überzeugungen künftiger Fremdsprachen- lehrerinnen und -lehrer für Französisch und Spanisch in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Bachelor). *ZRomSD*, 2(13), 9-33.
- Melo-Pfeifer, S. (2020). Is it just 'black' or 'white' ? Multilingual collaborative research seen through the practices of an international research team. *European Journal of Higher Education*, 10(3), 308-324. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1777447>
- Miguel Addisu, V., & Thamin, N. (Éds.). (2020). Recherches collaboratives en didactique des langues. Enjeux, savoirs méthodes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-2(17-2).
- Miller, E. R. (2012). Agency, language learning, and multilingual spaces. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 31(4), 441-468. <https://doi.org/10.1515/multi-2012-0020>

- Ministerium für Finanzen und Europa. (2015). *Feuille de route—Frankreich-Strategie 2015/2016*. <https://www.saarland.de/216659.htm>
- Moïse, C. (2010). De l'arrière à l'avant-scène ou de l'intérêt de la réflexivité en sociolinguistique. *Cahiers de sociolinguistique*, 171-182.
- Mondada, L. (2004). Représentations, stéréotypes, catégorisations: De nouvelles voies pour la sociolinguistique et la linguistique de l'acquisition. In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, & C. Serra (Éds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. (p. 257-260). Didier.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4(4). <https://doi.org/10.4000/rdlc.5071>
- Montemayor Gracia, J., & Neusius, V. (2019). «Das ist doch keine Sprache!»—Perzeptive Varietätenlinguistik und metasprachliche Reflexionen Romanistikstudierender in der Grenzregion. In C. Polzin-Haumann, J. Putsche, & C. Reissner (Éds.), *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutsch-französischen Fremdsprachendidaktik. Etat des lieux, enjeux, perspectives* (p. 85-108). Röhrig Universitätsverlag.
- Moore, D. (Éd.). (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Didier.
- Morin, E. (1991). *La méthode*. Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Morin, E. (2008). Pourquoi enseigner la compréhension humaine. *Synergies Espagne*, 1, 25-31.
- Morin, E. (2013). *Complexité restreinte, complexité générale*. Hermann. <https://www.cairn.info/intelligence-de-la-complexite-2013--9782705687137-page-28.htm>
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Actes sud/Play bac.
- Moro, M. R. (2010). *Grandir en situation transculturelle. Des enfants qui appartiennent à plusieurs mondes*. Fabert.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public. Étude sur les représentations sociales de la psychanalyse*. PUF.
- Müller, U., & Meier, T. (2020). Inklusion|Exklusion – Transkulturalität im Raum. *Siedlungsforschung. Archäologie - Geschichte - Geographie*, 37, 13-42.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Dittfurth, M. (Éds.). (2001). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Narr.
- Narcy-Combes, J.-P. (2019). Comment la réflexion sur le transculturing conduit à repenser la compétence interculturelle. *Neofilolog*, 52/2, 353-371. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.10>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2022). *Contextes réalistes et contextes formalistes, contextes structurels et contextes pragmatiques. Une perspective socio-anthropologique*. « Contexte » une notion en débat, Grenoble.
- Ollivier, C. (2017). Co-construction de savoirs—Articulation entre information, interactions et co-élaboration d'objets de savoirs partagés. In S. Rouissi, L. Portes, & A. Stulic (Éds.), *Dispositifs*

- numériques pour l'enseignement à l'université. Le recours au numérique pour enseigner les langues, littératures et civilisations étrangères* (p. 51-66). L'Harmattan.
- Ollivier, C. (2022). Empowerment: Contraintes socio-interactionnelles et stratégies. Pour le développement d'une littératie actionnelle critique en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 1(19-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.10585>
- Paveau, A.-M. (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Presses Sorbonne Nouvelle.
- Pérez, J.-M. (2019). Éléments de réflexion sur la relation entre enseignant et chercheur dans la pratique du travail en groupe. *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, 86(2), 27-41.
- Plötner, K., & Willems, A. (Éds.). (2020). *Demokratie- und Europabildung: Krisen und Konflikte und deren didaktisches Potential für den Fremdsprachenunterricht Französisch*. Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Polzin-Haumann, C., Putsche, J., & Reissner, C. (2019). Einleitung. In C. Polzin-Haumann, J. Putsche, & C. Reissner (Éds.), *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutsch-französischen Fremdsprachendidaktik. Etat des lieux, enjeux, perspectives* (p. 7-31). Röhrig Universitätsverlag.
- Polzin-Haumann, C., Putsche, J., & Reissner, C. (2019). *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutschfranzösischen Fremdsprachendidaktik. Etat des lieux, enjeux, perspectives*. Röhrig Universitätsverlag.
- Polzin-Haumann, C., & Reissner, C. (2020). Die Frankreichstrategie des Saarlandes: Ein aktueller Blick auf Herausforderungen für das Französische im regionalen Kontext und darüber hinaus. *Synergies Pays germanophones*, 13, 73-90. [polzin_reissner.pdf \(gerflint.fr\)](http://www.gerflint.fr/polzin_reissner.pdf)
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: Contextes et discours*. Didier.
- Prairat, E. (2017). *Quelle éthique pour les enseignants?: Guide pédagogique*. De Boeck (Pédagogie et Formation). <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4827209>
- Prairat, E. (2019). *Propos sur l'enseignement: Notions, auteurs, études*. PUF.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les langues modernes*, 3, 55-71.
- Puren, C. (2017). Culture numérique et culture universitaire en filière langues, littératures et cultures étrangères (LLCE): Quelle stratégie durable? In S. Rouissi, L. Portes, & A. Stulic (Éds.), *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université. Le recours au numérique pour enseigner les langues, littératures et civilisations étrangères* (p. 21-50). L'Harmattan.
- Putsche, J. (2010). Dass die genauso leben wie wir – Eine Studie über Frankreichbilder von Grundschulern in der deutsch-französischen Grenzregion (Baden-Elsass). *Trickster. Rivista del master in studi interculturali, Dialetti, monolinguismi, lingue originarie* (8). http://trickster.lettere.unipd.it/doku.php?id=lingue_future.putsche_immagini_de
- Putsche, J. (2011a). *Spracheinstellungen von Grundschulern und Grundschülerinnen in einer Grenzregion: Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Peter Lang.
- Putsche, J. (2011b). *Identité(s) plurilingue(s) face à l'enseignement bilingue—Réflexion sur la situation des enfants bilingues issus de l'immigration face à l'enseignement bilingue à l'école primaire. Synergies pays germanophones* (4), 81-96.

- Putsche, J. (2011c). Grenznah – ganz nah? Subjektive Theorien von Grundschülerinnen und Grundschülern zu Frankreich und Franzosen in der deutschen Grenzstadt Kehl. In B. Ludwig & A. Linsenmann (Éds.), *Frontières et réconciliation Grenzen und Aussöhnung Collection. L'Allemagne dans les relations internationales / Deutschland in den internationalen Beziehungen*. (p. 201-216). Peter Lang.
- Putsche, Julia. (2012). Différents aspects interculturels dans une classe bilingue en Allemagne en région frontalière. In K. Dietrich-Chenel & M. Weisser (Éds.), *L'interculturel dans tous ses états* (p. 147-154). Orizons.
- Putsche, J. (2013a). « Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre » Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion. 1, 65-70. <http://babylonia.ch/de/archiv/2013/nummer-1/>
- Putsche, J. (2013b). « Weil ich die französische Sprache gern höre » – Gesprochenes Französisch in den Ohren deutscher GrundschülerInnen. In B. Eriksson, M. Luginbühl, & N. Tuor (Éds.), *Mündlichkeit – Überzeugungen und Unterrichtspraxis* (p. 139-158). hep-Verlag.
- Putsche, J. (2015a). Langue et/ou culture. La place des aspects (inter)culturels dans les formations à l'utilisation de la Valisette franco-allemande. In G. Brougère, A. Kubanek, D. Macaire, & J. Putsche, *La valisette franco-allemande. Quelle place pour la langue et la culture de l'autre à l'école maternelle et au Kindergarten* (p. 155-167). OFAJ.
- Putsche, J. (2015b). L'utilisation de la Valisette dans la région frontalière franco-allemande (Alsace-Palatinat) - un contexte particulier? In G. Brougère, A. Kubanek, D. Macaire, & J. Putsche, *La valisette franco-allemande. Quelle place pour la langue et la culture de l'autre à l'école maternelle et au Kindergarten* (p. 169-184). OFAJ.
- Putsche, J. (2016). Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle – ci ? *Synergies pays germanophones*, 9, 47-61. [putsche.pdf \(gerflint.fr\)](http://gerflint.fr/putsche.pdf)
- Putsche, J. (2019a). Enseigner l'allemand en région frontalière : L'interculturel transfrontalier à l'épreuve. *Les langues modernes*, 03/2019, 67-77.
- Putsche, J. (2019b). *Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves ?* CNESCO. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_PUTSCHE_MEF-v2.pdf
- Putsche, J. (2019c). Wahrnehmung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit aus der Sicht zukünftiger Fremdsprachen-LehrerInnen in Deutschland und Frankreich. *Education et Sociétés plurilingues*, 47, 29-42.
- Putsche, J. (2020). Enseigner dans une visée transfrontalière. L'enseignant de langue comme passeur d'une langue-culture à l'autre. Retours réflexifs et état des lieux d'une recherche frontalière. In N. Dziub (Éd.), *Le Transfrontalier. Pratiques et représentations* (p. 95-113). Épure.
- Putsche, J. (2022). Dispositifs de recherche interventionnistes en Didactique des langues et des cultures (DDLc) : réflexion éthique et scientifique autour de la posture du chercheur. In J. Erfurt et L. Ibarrondo (Éds.) *Linguistic heterogeneity: questions of methodology, analysis tools and contextualization / Hétérogénéité linguistique: questions de méthodologie, outils d'analyses et contextualisation*. Peter Lang.

- Putsche, J., & Faucompré, C. (2016). Formation des professeurs de langues en région frontalière : Croyances et représentations des futurs professeurs d'allemand en Alsace et l'enseignement de la langue du voisin. *Éducation et sociétés plurilingues*, 40, 47-60. <https://doi.org/10.4000/esp.817>
- Putsche, J., & Faucompré, C. (2017). Lehrkontext Grenzregion: Affekt und Kognition von FremdsprachenlehrerInnen der Nachbarsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22, 143-154.
- Putsche, J., & Faucompré, C. (2022a). De la prise de conscience à une posture engagée : Former les futur.e.s enseignant.e.s de langues de région frontalière dans une perspective de médiation interculturelle. In A. Bretegnier & V. Delorme (Éds.), *L'interculturel » dans l'enseignement supérieur: Enjeux, conceptions, pratiques et dispositifs* (p. 241-252). Éditions des archives contemporaines.
- Putsche, J., & Faucompré, C. (2022b). Rupture ou continuité ? Des représentations de la langue-culture allemande chez des jeunes adultes en Alsace. *Synergies Pays germanophones*, 15. <https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>
- Putsche, J., & Faucompré, C. (2022c). *Die Grenze als Lehr- & Lerngegenstand im Deutschunterricht im Elsass: Reflexionen zum Komplexitätsbegriff von Nähe (geografisch, kulturell, sozial)*. Gegenstände, Sachen, Dinge des Lernens und des Unterrichtens in deutschen und französischen Sprachräumen. Objets, sujets et choses de l'apprentissage et de l'enseignement dans les espaces francophones et de langue allemande, Johannes Gutenberg - Universität Mayence (RFA).
- Putsche, J., & Hamza, A. (2022). Un projet de Design-Based-Research (DBR) sur l'(inter-)culturel dans un dispositif d'enseignement du FLE en ligne – une possible co-existence ? *Ringarde, en vogue, populaire ? La haute culture meets la culture pop(ulaire) encours de FLE*. Congrès des Francoromanistes 2022, Vienne. <https://frankoromanistentag.univie.ac.at/fr/sections/didactique/>
- Putsche, J., & Macaire, D. (2014). « Hast du die Lilou wirklich aus Frankreich gekriegt ? » Förderung von Cultural und Language Awareness durch die deutsch – französische Kinderkiste. In G. Ferraresi & S. Liebner (Éds.), *SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013 (MatDAF Bd. 92)* (p. 11-29). Universitätsverlag.
- Py, B. (2000). Le discours comme médiation : Exemple de l'apprentissage et des représentations sociales. In A.-Cl. Berthoud & L. Mondada (Éds.), *Modèles du discours en confrontation* (p. 117-130). Peter Lang.
- Raasch, A. (2001). Didactique « langue-culture-impact » : Une didactologie nouvelle ? *EÉa. Études de linguistique appliquée*, 123124(3), 349-356.
- Raasch, A. (2002). *L'Europe, les frontières et les langues. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe.
- Raasch, A. (2005). Grenzkompetenz - Ein Weg nach Europa. Wissenschaften im Gespräch. In R. Denk (Éd.), *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität und Mehrsprachigkeit* (p. 119-129). Centaurus.
- Raasch, A. (2008). Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück. Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitisches Handeln. *Synergies Pays germanophones*, 1, 21-40.

- Raasch, A., & Windmüller, F. (2016). Présentation. *Synergies Pays germanophones*, 9, 7-9. [presentation.pdf \(gerflint.fr\)](#)
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention : Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. <https://doi.org/10.1007/BF00919275>
- Ratti, R., & Schuler, M. (2013). Typologie des espaces-frontières à l'heure de la globalisation. *Belgeo*, 1. <https://doi.org/10.4000/belgeo.10546>
- Razafimandimbimanana, E. (2014). L'écriture, une fabrique scientifique. In E. Razafimandimbimanana & V. Castellotti (Éds.), *Chercheur-e-s et écritures qualitatives de la recherche* (p. 47-86). EME Editions.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten : Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
- Rege-Colet, N., & Rovero, P. (2015). Explorer les apports de la pratique réflexive. In N. Rege-Colet & D. Berthiaume (Éds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Peter Lang CH. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-0299-1>
- Reimann, D. (2015). *Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz*. Stiftung Mercator. Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf
- Reimann, D. (2017). *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen : Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts* (Zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage). ibidem-Verlag.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung ? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 52-69.
- Reinmann, G. (2020). Outline of a holistic design-based research model for higher education. *EDeR. Educational Design Research*, 4(2). <https://doi.org/10.15460/eder.4.2.1554>
- Reitel, B. (Éd.). (2002). *Villes et frontières*. Anthropos.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Riazi, A. M. (2017). *Mixed methods research in language teaching and learning*. Equinox.
- Riazi, A. M., & Candlin, C. N. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, 47(2), 135-173. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000505>
- Riegler, S. (2006). *Mit Kindern über Sprache nachdenken—Eine historisch-kritische, systematische und empirische Untersuchung zur Sprachreflexion in der Grundschule*. Filibach.
- Rispail, M. (2017). *ABCdaire de sociodidactique*. Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Rispail, M., Totozani, M., & Villa-Perez, V. (2018). Pour une méthodologie de la proximité ? *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, 14, 137-153. <https://doi.org/10.4000/essais.359>
- 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. *Lidil*, 43, 41-55. <https://doi.org/10.4000/lidil.3105>

- Ross, W. (2020). *Critical reflection on research in teaching and learning* (N. E. Fenton & W. Ross, Éd.s.). Brill | Sense.
- Rück, N. (2009). *Auffassungen von Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel University. Press.
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015a). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9-2, 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015b). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9-2, 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.
- Schoorman, D., & Bogotch, I. (2010). What is a critical multicultural researcher? A self-reflective study of the role of the researcher. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 249-264. <https://doi.org/10.1177/1746197910382257>
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge.
- Siemund, P., Gogolin, I., Schulz, M., & Davydova, J. (Éds.). (2013). *Multilingualism and language diversity in urban areas: Acquisition, identities, space, education*. John Benjamins Publishing Company.
- Simmel, G. (1907). *Der Mensch als Feind*.
- Simmel, G. (1908). *Exkurs über den Fremden*.
- Simmel, G., & Joly, F. (2019). *L'étranger: Et autres textes*. Éditions Payot & Rivages.
- Spaëth, V. (2014). La question de l'Autre en didactique des langues. *Glottopol*, 23, 160-172.
- Stratilaki, S. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Peter Lang.
- Tassin, E. (2018). *L'expérience des frontières désidentification et subjectivation*», *Implications philosophiques*. [L'expérience des frontières : désidentification et subjectivation - Implications philosophiques \(implications-philosophiques.org\)](https://www.implications-philosophiques.org)
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Tiberghien, A. (2017). Étudier les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la physique et contribuer à leur développement. In S. Teston-Bonnard, N. Blanc, I. Colon de Carvajal, & V. Markaki (Éds.), *Recherches en linguistique et en didactique. Apports de l'analyse des corpus et des interactions* (p. 27-46). Lambert Lucas.
- Tochon, F. (2000). Note de synthèse [Recherche sur la pensée des enseignants: Un paradigme à maturité]. *Revue française de pédagogie*, 1(133), 129-157.
- Tröhler, D. (2012). Was ist gute empirische Unterrichtsforschung? Ein Plädoyer für die vergessene reflexive Qualität von Wissenschaft. In S. Doff (Éd.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung* (p. 34-47). Narr.
- Vanderheiden, E., & Meyer, C.-H. (2014). *Vanderheiden, Elisabeth / Claude-Hélène Mayer (Hg.) (2014): Handbuch Interkulturelle Öffnung. Göttingen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125-139. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128>

- Viebrock, B. (2019). Was ist sinnvolle und verantwortliche Fremdsprachenforschung? In S. Doff, T. Giesler, & M. Toedter (Éds.), *Die große Frage: Normen, Konzepte, empirische Befunde und Anwendungsbezüge in der aktuellen Fremdsprachendidaktik* (p. 55-76). wvt.
- Vince, J. (2017). Construire et penser la coopération entr enseignement et recherche en didactique. In S. Teston-Bonnard, N. Blanc, I. Colon de Carvajal, & V. Markaki (Éds.), *Recherches en linguistique et en didactique. Apports de l'analyse des corpus et des interactions* (p. 61-80). Lambert Lucas.
- von Matt, P. (2017). *Don Quijote reitet über alle Grenzen : Europa als Raum der Inspiration*. Schwabe.
- Waltermann, E. (2017). Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères : Le cas des enseignants genevois. *Études en didactique des langues*, 28, 163-185.
- Wassenberg, B. (2020). Upper Rhine Region. In B. Wassenberg & B. Reitel (Éds.), *Critical Dictionary on Borders, Cross-Border Cooperation and European Integration* (p. 808-811). Peter Lang.
- Wei, L., & García, O. (2016). From Researching Translanguaging to Translanguaging Research. In K. King, Y.-J. Lai, & S. May (Éds.), *Research Methods in Language and Education* (p. 1-14). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02329-8_16-1
- Weirich, A., & Leroy, M. (2014). Chercheures... en migrations?: Echanges d'expériences. *Hommes & migrations*, 1306, 83-90. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.2806>
- Werner, M., & Zimmermann, B. (Éds.). (2004). *De la comparaison à l'histoire croisée*. Seuil.
- Werner, M., & Zimmermann, B. (2006). Beyond comparison : histoire croisée and the challenge of reflexivity. *History and Theory*, 45(1), 30-50. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2006.00347.x>
- Wille, C. (2021a). Vom processual shift zum complexity shift : Aktuelle analytische Trends der Grenzforschung. In D. Gerst, M. Klessmann, & H. Krämer (Éds.), *Grenzforschung* (p. 106-120). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783845295305-106>
- Wille, C. (2021b). Vom processual shift zum complexity shift : Aktuelle analytische Trends der Grenzforschung. In D. Gerst, M. Klessmann, & H. Krämer (Éds.), *Grenzforschung* (p. 106-120). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783845295305-106>
- Wille, Christian, Gerst, Dominik, & Krämer, Hannes. (2020). *Identities and methodologies of Border Studies: Recent empirical and conceptual approaches* [Application/pdf]. <https://doi.org/10.25353/UBTR-XXXX-E930-87FC>
- Wismann, H. (2012). *Penser entre les langues*. Albin Michel.
- Witsel, M., & Boyle, A. (2017). The ontology of teaching in transcultural contexts: Four voices of competence. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 21, 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.06.002>
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge University Press.
- Wulf, C. (2020). Transkulturalität. *Bildungsforschung*, 1(17), 1-13. [Anzeige von Transkulturalität \(bildungsforschung.org\)](https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.06.002)
- Wulf, C., Clemens, I., Sarangapani, P., & Sarukkai, S. (Éds.). (2016). *Exploring alterity in a globalized world* (First South Asia edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Xue, L. (2019). *Multilinguisme en situation d'enseignement du Français Langue Etrangère : Attitudes des enseignants envers les langues autres que la langue cible*. <https://doi.org/10.18452/20621>

- Young, A. S. (2014). Working with super-diversity in Strasbourg pre-schools : Strengthening the role of teaching support staff. *European Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 27-52. <https://doi.org/10.1515/eujal-2014-0004>
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues* (7. éd). Didier.
- Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. J. (Éds.). (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines.
- Zeilinger-Trier, M. (2007). *Les projets de télécommunication interculturels : Un enjeu pour l'innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France*. Kassel University. Press.
- Zouhri, B., & Rateau, P. (2015). Valeur sociale des éléments du noyau central : La norme représentationnelle de centralité. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 106*(2), 129-148. <https://doi.org/10.3917/cips.106.0129>