



ISSN 1866-5268
ISSN en ligne 2261-2750

Rupture ou continuité ? Des représentations de la langue-culture allemande chez des jeunes adultes en Alsace

Julia Putsche

Université de Strasbourg, France
putsche@unistra.fr

<https://orcid.org/0000-0001-5036-6367>

Chloé Faucompré

Université de Strasbourg, France
c.faucompre@unistra.fr

<https://orcid.org/0000-0002-9491-0579>



Reçu le 23-02-2022 / Évalué le 12-03-2022 / Accepté le 9-06-2022

Résumé

Cette contribution s'intéresse aux représentations des langues chez des étudiants alsaciens apprenant l'allemand durant leurs cursus universitaires. L'article explique, après avoir élucidé les notions des représentations et du contexte pour son étude, pourquoi la situation sociodidactique est marquée par une complexité importante. À travers des extraits de deux entretiens semi-guidés, la question de la perception autour des notions de « rupture » et « continuité » sert de paramètre d'analyse des récits de parcours d'études.

Mots-clés : Alsace, apprentissage de l'allemand, transfrontalier, représentations

Abbruch oder Kontinuität? Repräsentationen der deutschen Sprache und Kultur bei jungen Erwachsenen im Elsass

Zusammenfassung

Dieser Beitrag thematisiert die Spracheinstellungen gegenüber der deutschen Sprache bei elsässischen Studierenden, die Deutsch parallel zu ihrem eigentlichen Studium lernen. Der Artikel erklärt, nachdem er die Begriffe der Einstellungen und des Kontexts erläutert hat, warum die sozioididaktische Situation hochkomplex ist. Mit Hilfe von Auszügen aus teilstandardisierten Interviews wird die Frage der Wahrnehmung der interpretativen Parameter „Abbruch“ und „Kontinuität“ in den Erzählungen der Lernbiografien analysiert.

Schlüsselwörter: Elsass, Deutsch lernen, grenzüberschreitend, Einstellungen

Rupture or continuity ? Représentations of german language and culture among young adults in Alsace

Abstract

This article addresses language beliefs towards German among Alsatian students who learn German alongside their actual studies. After explaining the notions of attitudes and context, the article explains why the socio-didactic situation is highly complex. With the help of excerpts from partially standardised interviews, the question of the perception of the interpretative parameters “dropout” and “continuum” in the narratives of the learning biographies is analysed.

Keywords: Alsace, Learning German, cross-border, attitudes

Introduction

La région du Rhin supérieur est marquée par une volonté *Top-Down* très forte au profit de l’enseignement-apprentissage de l’allemand et du français des deux côtés de la frontière. Les politiques linguistiques alsaciennes et du Grand Est revendiquent explicitement l’apprentissage de l’allemand (ou de l’alsacien) comme priorité dès le plus jeune âge. À la suite de la réalisation de plusieurs études s’intéressant à la complexité de l’enseignement-apprentissage de la langue du voisin au sein de l’espace frontalier englobant l’Alsace, le Pays de Bade et le Rhénanie-Palatinat, nous avons mené au cours de l’année universitaire 2020-2021 le projet *FRONTALL*¹. Celui-ci avait pour objectifs de recenser, comprendre et analyser les représentations et les pratiques des étudiants « non-spécialistes » de l’allemand² (mais qui suivent des cours d’allemand de type LANSAD³ proposés par les deux universités alsaciennes (Strasbourg et Mulhouse). Les deux sous-aspects de ce projet de recherche que nous traiterons dans cet article peuvent être résumés sous forme de questions, à savoir :

- Comment les étudiants perçoivent-ils leurs parcours d’apprentissage de l’allemand depuis leur scolarité et jusqu’à l’université ?
- Comment perçoivent-ils l’espace (trans-)frontalier, autrement dit, la frontière représente-t-elle une rupture ou au contraire une continuité entre deux espaces de vie ?

À travers un dispositif méthodologique de recherche mixte, faisant appel à la méthode quantitative (questionnaire semi-ouvert en ligne ; n = 219) et à la méthode qualitative (entretiens individuels semi-guidés), notre corpus de données révèle des représentations et pratiques majoritairement marquées par des signes de rupture et de continuité du processus d’apprentissage au cours de la scolarité. Les pratiques langagières et sociales des jeunes adultes témoignent d’une vie

frontalière et transfrontalière très hétérogène concernant une probable conscience de la proximité géographique et sociale avec les citoyens du pays voisin. Nos résultats scientifiques témoignent de la discordance entre les discours officiels et la volonté de coopération au-delà des frontières, et la difficulté d'identification à ces caractéristiques transfrontalières pour les apprenants-citoyens. Ainsi, notre contribution vise à illustrer ces aspects à travers l'analyse et l'interprétation des données scientifiques provenant de deux entretiens individuels distincts, et propose quelques réflexions didactiques pouvant tenir compte de cette situation sociolinguistique dans le cadre des enseignements LANSAD.

1. Contexte de la recherche et cadre conceptuel

1.1. La notion de contexte (sociodidactique, géographique, politico-linguistique et social)

La notion de contexte a été vivement discutée dans les publications françaises des années 2010 et montre à quel point elle est, à son tour, utilisée de façon « contextualisée ». Nous ne rentrerons pas dans les détails de ce débat sur ce qu'est un contexte didactique (cf. entre autres Blanchet, 2016 ; Castellotti, Debono, Pierozak, 2017; Delcroix, 2019), dans lequel il est essentiellement question de savoir si contextualiser veut dire généraliser et transférer des situations d'enseignements, et si contextualiser va de pair avec une mise en application au fonctionnement identique d'un environnement à l'autre.

Pour nous, la notion de contexte représente la singularité que constituent les niveaux multiples de notre terrain de recherche. De ce fait, nous utiliserons la notion de contexte comme description d'une situation/d'un endroit particulier.

Dans le projet FRONTALL⁷ (mais aussi dans d'autres projets que nous avons menés dans le même contexte géographique), la contextualisation s'opère à plusieurs niveaux et détermine ainsi les variables à comprendre et à prendre en considération. Nous nous référons aux travaux du sociolinguiste Blommaert (2017) et à la notion d'espace-temps (*timespace*). Pour lui, cette notion implique que des choix de contextualisation s'opèrent du côté du chercheur et ses choix déterminent largement ce qui fera partie du contexte de recherche. Il y a donc une question éthique liée à la contextualisation qui est, selon nous, liée à la posture du chercheur. Martinez (2012 : 16) voit dans la contextualisation « une fragmentation méthodologique, une éthique, un chemin » et il nous semble indispensable de l'associer à la réflexivité dont nous devrions faire preuve en DDLC.

Notre contextualisation de la recherche est sociodidactique et sociolinguistique parce qu'elle prend en compte les réalités, sociales, langagières et didactiques tout en les reliant à un espace géographique dans lequel des politiques linguistiques spécifiques s'opèrent. La recherche sociodidactique est caractérisée par une contextualisation forte qui s'opère, nous venons de le dire, du côté du chercheur. Tout comme Blanchet (2016), Rispail (2017) voit également en cette contextualisation le lien qui se tisse entre le chercheur et l'objet de recherche.

Benson (2021) quant à lui, propose de travailler, dans le cadre de recherches en DDLC avant tout avec la notion d'espace (*space*). Celle-ci prime, selon lui, sur les autres paramètres déterminant un contexte de recherche. Cette notion d'espace peut se traduire au niveau de l'espace scolaire, de la ville ou du village où l'on apprend, de la région, du pays et dans notre cas, de l'espace frontalier. Nous rajouterions à l'importance de la notion d'espace le continuum entre proximité et distance, et comment se situent les apprenants face au pays voisin.

L'utilisation du contexte est donc avant tout centrée sur l'espace géographique et la proximité ou distance perçue ou réelle du pays voisin, ainsi que de la langue voisine et des citoyens du pays voisin. Dans une moindre mesure, la notion de contexte nous intéresse à travers l'angle politico-éducatif (obligation de l'apprentissage de l'allemand ou de l'alsacien dans les écoles publiques en Alsace dès l'école primaire au plus tard).

Nous choisissons les termes « rupture » et « continuité » dans le titre de notre article, car ces deux termes mettent la focale sur la frontière ; frontière étatique, linguistique, culturelle, sociale...

Le choix de ces deux notions résulte de la question suivante : l'espace de vie et d'études des informateurs représente-t-il un prolongement ou une continuité ou, au contraire est-il marqué par une rupture, une séparation nette, sous forme de frontière (étatique, linguistique, culturelle, ...etc. de deux espaces nationaux). Nous entendons ces deux notions (rupture et continuité) comme deux polarités sur un continuum de la perception de l'espace.

1.2. Les représentations des langues en région frontalière

Nous nous intéressons essentiellement aux représentations des langues chez nos informateurs·trices, ainsi que, dans une moindre mesure, à leurs pratiques transfrontalières. Les représentations des langues-cultures sont devenues une notion incontournable en didactique des langues-cultures depuis les années 1990, notamment avec les travaux de Zarate (1993) sur les représentations de l'étranger.

Notion qui prend ses origines dans les travaux de psychologie sociale (Moscovici, 1961), elle est jusqu'à aujourd'hui un aspect important des travaux en sociolinguistique. C'est notamment le concept des champs représentationnels qu'utilisent Boyer (1998) et Gardies (2003) quand ils interrogent des apprenants et enseignants des langues-cultures sur leurs représentations, qui nous permettent d'élaborer nos outils de collecte de données, et de catégoriser et interpréter nos données :

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*

Nous avons mobilisé la notion des représentations pour nos travaux antérieurs situés dans le même contexte géographique, social et politico-éducatif. L'importance du lien qu'entretiennent les représentations avec les attitudes (et de ce fait, l'action) ainsi que l'aspect intrinsèque des représentations (Castellotti, Moore, 2002 :21) pour l'apprentissage des langues, font d'elles les objets principaux de nos recherches. L'impact des représentations et des attitudes comme facteurs influant sur la motivation a été montré et démontré à plusieurs reprises par Dörnyei (e.a. 2003). Dans nos travaux antérieurs (Putsche, 2013, 2016 ; Faucompré, 2018, 2019), nous avons pu montrer que la proximité géographique ne garantissait en rien des représentations et attitudes positives chez les enseignants et apprenants de l'allemand en Alsace, et que les attitudes et pratiques transfrontalières n'étaient absolument pas comparables chez les informateurs antérieurs. Leurs représentations et attitudes étaient souvent marquées par une impression de « vraiment connaître » l'Autre étant donné la proximité géographique avec le pays voisin. Cette « connaissance » se traduit néanmoins par plusieurs niveaux « d'expertise » qui peuvent aller de témoignages stéréotypés ou fondés sur des clichés et préjugés, jusqu'à des savoirs et savoir-faire qui résultent de pratiques transfrontalières régulières.

Nous dirions qu'il est important de questionner les représentations des informateurs en fonction de la nature de leurs pratiques transfrontalières, s'il y en a. Est-ce que l'informateur se rend dans le pays voisin « seulement » pour faire des courses à des prix plus intéressants ou est-ce qu'il y a une motivation idéale, culturelle, sociale, amicale, familiale, ... etc. qui le motive à traverser la frontière entre la France et l'Allemagne. Ces informations permettent aux enseignants

interrogés de réfléchir à une véritable perspective actionnelle pour leurs cours de langues dans l'espace frontalier, tout en prenant explicitement conscience de leurs représentations sociales et individuelles (l'enseignant vis-à-vis de lui-même et de ses apprenants).

Il en va de même pour les représentations chez les apprenants. Nous essayons de comprendre de quelles natures sont ces représentations chez les apprenants d'allemand du Rhin supérieur, et ce, dans l'étude actuelle, chez des étudiants « non-spécialistes » de l'allemand suivant un cours de cette langue dans une des deux universités alsaciennes. Les deux établissements affichant des profils explicitement « transfrontaliers », il nous paraissait intéressant d'interroger les inscrits aux cours Lansad au sujet de leurs représentations de la langue, de l'espace frontalier et des pratiques transfrontalières éventuelles.

Les représentations des langues et le contexte d'enseignement-apprentissage (dans le sens « espace-temps ») déterminent, selon nous l'éventuelle *agency* des apprenants des langues. comme le souligne Miller (2012 :447) :

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).

2. Méthodologie

2.1. Posture et positionnement épistémologique

Notre recherche se situe dans le prolongement de nos travaux communs et individuels antérieurs mais notre posture scientifique continue à être compréhensive par rapport aux critères relationnels (Savoie-Zajc, 2000) et le lien direct avec le terrain (Bretegnier, 2009). Toutefois, nous avons opté pour une méthode mixte de récolte de données. Les résultats de recherche des projets précédents nous ont conduites à choisir ce dispositif afin d'approfondir les analyses, en ayant recours au quantitatif suivi du qualitatif. En accord avec Kuckartz (2014), nous mettons en place un *explanatory design* qui prévoit une première série de données récoltées et analysées quantitativement suivie d'une deuxième série de données qualitatives qui servent à mieux comprendre et à illustrer davantage certains résultats de recherche. Nous dirions que nous nous positionnons à mi-chemin entre une posture positiviste et interprétative, non pas parce que nous visons la généralisation des observables et résultats, mais parce qu'à force d'avoir construit le projet de recherche sur des

connaissances générées antérieurement, notre positionnement épistémologique s'inspire des deux courants, tout en maintenant une recherche contextualisée (Gohier, 2004).

2.2. Outils

Afin de s'occuper des représentations des étudiants des deux universités alsaciennes, nous avons élaboré un questionnaire semi-guidé en ligne identique pour les étudiants des deux sites alsaciens (phase 1 ; n= 219), suivi d'un entretien individuel semi-guidé, mené par visio-conférence (phase 2 ; n = 6). Les deux phases de récolte des données ont eu respectivement lieu pendant des périodes de confinement et/ou d'enseignement universitaire à distance (novembre 2020 et février 2021).

2.2.1. Le questionnaire en ligne

Le questionnaire est composé de 33 questions et organisé en trois parties thématiques. Une première partie s'intéresse aux données sociodémographiques des informateurs et à leurs biographies langagières en lien avec l'allemand. Une deuxième partie se concentre particulièrement sur le parcours (scolaire et universitaire) d'apprentissage de l'allemand. La dernière partie interroge les étudiants sur leurs représentations et pratiques au sein de la région frontalière et les questionne sur le Rhin supérieur comme espace de vie transfrontalier.

2.2.2. Les entretiens semi-guidés

Comme évoqué en introduction du chapitre méthodologique, les entretiens servent à approfondir et à mieux comprendre les résultats obtenus à grande échelle à l'aide du questionnaire en ligne. Nous les avons menés avec des informateurs qui avaient indiqué être prêts à participer à un entretien avec nous. Nous avons pu finalement mener six entretiens individuels semi-guidés via visioconférence que nous avons enregistré et transcrits afin de les analyser qualitativement (analyse de contenu et du discours). L'entretien était composé de neuf questions reprenant des éléments du parcours d'apprentissage de l'allemand et ses étapes décisives, le ressenti et vécu de l'apprentissage de l'allemand à l'université, les représentations quant à la proximité géographique de la frontière et le fait de vivre en région frontalière, et en quoi cela entraîne des répercussions sur leurs éventuelles attitudes transfrontalières ou européennes ainsi que leurs représentations sur le

rôle de l'allemand pour leur future insertion professionnelle. En moyenne, les entretiens ont duré une trentaine de minutes.

2.3. Public

Notre public est composé d'étudiants de toutes filières confondues et de tout niveau de formation (licence, master, doctorat) des deux universités alsaciennes, apprenant l'allemand dans les différents enseignements proposés par le dispositif Lansad. Tous les étudiant·e·s inscrit·e·s dans un cours Lansad-Allemand ont reçu une invitation à répondre au questionnaire. Parmi les 219 répondants au questionnaire, 165 étaient inscrits en Licence. La période d'accès en ligne du questionnaire était certainement favorable à la participation des étudiants à l'étude. Les cours ayant lieu à distance à cette période, les étudiants passaient une grande partie de leurs journées derrière l'ordinateur, et peu d'autres activités étaient possibles. Nous analysons des témoignages de deux informatrices dans cet article. Chez les deux étudiantes, les aspects de rupture et de continuité s'affichent de manière très différente lors des entretiens. Leur présentation et analyse ici permettront aux lecteurs de mieux cerner la très grande complexité du contexte d'enseignement-apprentissage.

3. Résultats

3.1. Raconter son parcours l'apprentissage de l'allemand

Parmi nos informateurs, nous avons rencontré deux personnes ayant des attitudes diamétralement opposées au sujet de l'apprentissage de l'allemand. Nous ne souhaitons pas généraliser leurs profils mais tentons de montrer comment les deux jeunes femmes (nous les appelons M et B ici) analysent leurs parcours d'apprentissage et soulèvent des points importants contribuant à l'ensemble du contexte.

M étudie les Sciences de l'éducation et tout comme B (étudiante en Sciences politiques), elle a passé toute sa scolarité en Alsace. Les deux ont débuté leur apprentissage de l'allemand dès l'école primaire et continuent d'apprendre la langue jusqu'à aujourd'hui, B par choix, M, parce que l'allemand est la langue vivante imposée dans son cursus. Depuis qu'elle est petite, M n'aime pas apprendre l'allemand, elle détaille son aversion envers la langue à plusieurs moments durant l'entretien et y revient aussi ici :

Mais j'ai vraiment aucun souvenir positif. Je me souviens au contraire que c'était très anxiogène et j'en arrivais à des points d'avoir mal physiquement j'avais MAL au ventre, je me sentais malade à l'idée d'aller en cours d'allemand parce + que *j'étais pas, pas très bonne j'avais beaucoup d'incompréhension de la part de mes professeurs et de la part de ma famille aussi de la part de famille parce que j'ai une enseignante d'allemand alors ça a été très difficile et encore maintenant c'est très anxiogène + d'aller en cours d'allemand, ça , ça me déplait beaucoup. (M, T36).

Pour M, l'allemand était et reste une matière qu'elle n'aime pas et qui lui procure un stress d'apprentissage qui se traduit par de très mauvaises notes. Elle explique qu'elle supporte difficilement l'obligation de continuer l'apprentissage de l'allemand dans son cursus universitaire. Ses études lui tiennent à cœur et elle se voit donc obligée de poursuivre son apprentissage de l'allemand. Malgré toutes ces années d'apprentissage de la langue, elle est inscrite à un cours de niveau A1 sur l'échelle du CECRL. M identifie un aspect particulier en lien avec l'allemand durant les deux semestres confinés : elle n'a plus de réactions physiques (douleur, peur) parce qu'elle suit les cours en ligne et déclare mieux supporter les deux heures hebdomadaires de cours. M se sent incomprise et nous faire part d'un ressenti d'une certaine pression familiale et scolaire. Pour elle, l'espace géographique dans lequel elle vit, et dans lequel elle est scolarisée, est très favorable à la langue allemande et elle se sent seule avec ses représentations négatives.

Je sais que j'ai toujours aimé euh en tout cas quand j'étais petite j'me posais pas la question au primaire euh que, enfin je ne voyais pas l'allemand comme quelque chose à + apprendre en tant que tel, c'était assez quelque chose de culturel etc., ça ne rentrait pas dans le cadre euh scolaire, comme apprendre l'histoire etc. ++ euhm au collège, euh je sais que j'ai, que j'ai toujours bien aimé apprendre les langues étrangères et la gymnastique grammatical etc. (B, T17).

Pour B, au contraire, l'allemand est quelque chose de « déjà-là » depuis toujours. Elle apprécie l'apprentissage de la langue depuis l'âge de six ans et ne le ressent pas comme quelque chose de « scolaire » jusqu'à l'entrée dans l'enseignement secondaire. À un autre moment de l'entretien, elle relate ses souvenirs de chants et de jeux dans la langue en tant qu'enfant (à l'école) et rappelle son attachement à la langue jusqu'à aujourd'hui.

Les deux profils choisis ne se ressemblent pas. Les deux informatrices ont vécu des parcours similaires, bénéficiant des politiques linguistiques de l'enseignement précoce de la langue du voisin. Ce n'est pourtant pas parce qu'elles ont commencé tôt l'apprentissage de la langue que leurs représentations ont évolué positivement.

B témoigne, à plusieurs endroits durant son entretien, du lien qu'elle constate entre langue et culture, et notamment entre le parler dialectal de ses grands-parents et son apprentissage de l'allemand et des similitudes culturelles qu'elle constate entre l'Alsace et le Bade-Wurtemberg :

*Par rapport à l'Alsace où on a quand même pas mal de traditions, mes grands-parents paternels parlaient l'alsacien aussi mais moi je ne le parle pas mais comme j'ai eu des cours d'allemands aussi ça crée + *je sais pas, ça crée une proximité culturelle qui fait que c'est différent selon d'où l'on vient en France et qui fait aussi que, enfin après j'ai aussi rencontré des Alsaciens qui avaient des avis très négatifs de l'Allemagne j'sais pas mais euh mais je pense que ça reste moins vu même en ayant un avis très négatif sur la culture ça , ça reste moins vu comme une opportunité et comme quelque chose de pertinent d'apprendre l'allemand alors que si l'on vient de d'île de France ou de Bretagne je pense que c'est moins, moins évident ouais (B, T70).*

Pour elle, il y a du sens dans l'apprentissage de la langue et il semble que celui-ci a continué d'évoluer avec elle durant sa scolarité et ses études. Son profil est l'exemple de ce que nous interprétons comme une continuité harmonieuse. M, quant à elle, essaie depuis le début de « rompre » avec l'allemand, elle subit une « continuité conflictuelle » de son parcours d'apprentissage.

3.2. Pratiques transfrontalières et vision de l'espace frontalier

Notre contexte représente un terrain sociologique bien complexe. De ce fait, il n'est pas étonnant de découvrir que M, malgré ses représentations négatives envers la langue et son apprentissage, témoigne de ses pratiques transfrontalières en Allemagne qu'elle réalise très régulièrement.

[...] quand je vais en Allemagne bah comme dit je parle en anglais, j'me fais assez bien COMPRENDRE, on a une relation qui serait comme avec n'importe qui si vous voulez il n'y a pas de, enfin je n'ai pas de, enfin si il y a une petite barrière de langue que tout le monde ne parle pas anglais donc euh parfois je tombe sur des Allemands qui ne parlent pas anglais donc c'est un tout petit peu compliqué parfois mais pas longtemps et enfin je veux dire ça fait quelques années maintenant que je vais régulièrement en Allemagne non pas avec le covid mais ça se passe ASSEZ BIEN et je n'ai jamais eu de problème ni à me faire comprendre ni à les comprendre, je n'ai jamais croisé des personnes qui étaient hostiles ni rien au contraire, je trouve que, enfin c'est un peu cliché mais je trouve que de manière générale les Allemands sont assez polis et gentils enfin

ils sont toujours à essayer de m'aider quand j'essaie de parler, que j'ai du mal, ils essaient de deviner ce que j'veux dire, ils essaient de m'indiquer le plus possible et euh enfin voilà je trouve que c'est plutôt une relation cordiale et + presque amicale. (M, T70).

Oui je ne vais jamais très loin je reste toujours dans le coin où je peux venir, j'peux y aller en voiture pour une journée si vous voulez je ne vais pas dormir là-bas ou rester longtemps (M, T76.)

M, comme beaucoup de frontaliers, effectue des allers-retours réguliers pour effectuer des achats, pour ses loisirs ou du tourisme dans le pays voisin. Elle dit communiquer en anglais et partage son expérience de rencontres positives et agréables avec les Allemands. Elle ne connaît que la région frontalière et ne fait pas de longs séjours en Allemagne, mais partage des expériences positives et réussies dans une perspective purement actionnelle. Elle réussit à résoudre ses tâches quotidiennes dans le pays voisin et voit cette interaction avec la langue allemande (même si elle parle en anglais, elle est exposée et immergée dans la langue allemande une fois la frontière traversée) comme quelque chose qui fonctionne bien. L'espace frontalier ne représente pas de rupture pour elle. Ses pratiques sont transfrontalières et témoignent d'une perception continue de l'espace de vie mais l'apprentissage de l'allemand et ses pratiques outre Rhin sont complètement dissociés l'un de l'autre.

Pour M, c'est l'obligation d'apprentissage de la langue qui est problématique. Elle répond positivement à la question de savoir si l'enseignement-apprentissage de la langue voisine en région frontalière devrait avoir des avantages, justement dans une perspective de compréhension mutuelle. Elle analyse sa propre réaction et l'interprète comme une réaction à l'obligation d'apprentissage :

*Euh alors je dirais que ça pourrait MAIS euh dans le PRINCIPE, je pense qu'effectivement qu'apprendre la langue d'un voisin ça peut aider à mieux le COMPRENDRE, là où ça marche moins c'est quand l'apprentissage est IMPOSÉ et là ça fait l'effet inverse, JE PENSE + euh je sais que pendant longtemps comme l'allemand m'était imposé et que je N'AIMAIS PAS ça et que *j'y arrivais PAS, j'avais un ressentiment un petit peu envers la culture allemande parce que bah du coup pour moi c'était que négatif. (M, T78).*

B revient sur la proximité culturelle et ses attitudes pro-européennes qui font que, selon elle, l'apprentissage de la langue allemande en région frontalière fait sens, aussi dans une perspective européenne et d'un vivre-ensemble (« union entre les peuples »). C'est son vécu (trans-)frontalier qui lui permet de voir une continuité entre les pays et leurs habitants et c'est ainsi qu'elle se représente un vivre-ensemble européen.

Des traditions qui sont communes, du coup ouais moi j'étais très pro-européenne pour le côté euh la paix et puis l'union entre les peuples et puis le partage des cultures etc. Après, en partant en Erasmus j'ai rencontré des gens qui eux étaient vraiment, vraiment, vraiment mais alors vraiment pas pro-Allemagne voir même des personnes qui avaient peur que l'Allemagne redevienne une espèce de puissance économique qui nous écrase ou ce genre de truc (B,T102).

Conclusion

Les quelques extraits d'une partie de notre corpus ainsi que la combinaison des notions de *contexte* et *représentation* et leur impact sur l'*agentivité* des apprenants ont permis de montrer la complexité du continuum entre rupture et continuité dans l'enseignement-apprentissage de l'allemand en Alsace. La complexité de la proximité géographique, et l'apprentissage précoce d'une langue, ne garantissent en rien des représentations positives ou négatives envers la langue et ses locuteurs. Les résultats de notre étude montrent que l'importance du sens à tout moment du parcours d'apprentissage joue un rôle crucial afin que l'apprenant puisse trouver et s'approprier ses propres raisons et motivations pour l'apprentissage d'une langue.

L'enseignement d'une langue vivante mérite, en amont, une réflexion sur les facteurs contextuels qui influent sur l'espace-temps dans lequel ces enseignements sont dispensés et à qui ils s'adressent. Dans ce sens, et avec nos casquettes de didacticiennes des langues, nous dirions que contextualiser en DDLC est avant tout un acte réflexif qui permet à l'enseignant ou au responsable de politiques linguistiques de mieux cerner les enjeux sociaux, géographiques, langagiers et affectifs qui façonnent l'apprentissage d'une langue.

Bibliographie

- Benson, P. 2021. *Language learning environments: spatial perspectives on SLA*.
- Blanchet, P. 2016. « Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat ». *Contextes et didactiques*, N° 7. [En ligne]: URL : <http://journals.openedition.org/ced/542> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.542> [consulté le 20 février 2022].
- Blommaert, J. 2017. Commentary: Mobility, contexts, and the chronotope. *Language in Society* 46(1). p. 95-99. [En ligne]: <https://doi.org/10.1017/S0047404516000841> [consulté le 20 février 2022].
- Boyer, H. 1998. « L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et les représentations partagées : un essai de modélisation ». *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 39, p. 5-14.
- Bretnegier, A. 2009. « La recherche-intervention sociolinguistique. Un champ à construire et à légitimer ». *Carnets de sociolinguistique* non paginé, 18 p.
- 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*, n° 9. En ligne] : <https://>

doi.org/10.4000/ced.775. <http://journals.openedition.org/ced/775> [consulté le 20 février 2022].

Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Etude de référence. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Delcroix, A. 2019. « Contextualisation didactique : un concept en tension ? », *Contextes et didactiques* (14). [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/ced.1295>. <http://journals.openedition.org/ced/1295> [consulté le 20 février 2022].

Dörnyei, Z. 2003. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications: Attitudes, Orientations, and Motivations. *Language Learning* 53(S1), p. 3-32. [En ligne]: <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>. <http://doi.wiley.com/10.1111/1467-9922.53222> [consulté le 20 février 2022].

Faucompré, C. 2018. L'enseignement de la langue du voisin en région frontalière : quelles compétences inter- et intra-culturelles définir ? In: Greta Komur-Thillooy & Sladajana Djordjevic (eds.), p.181-96. Paris: 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: Polzin-Haumann, C. et al.(eds.), *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutschfranzösischen Fremdsprachendidaktik. Etat des lieux, enjeux, perspectives.*, p.109-136. Sankt Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Gardies, P. 2003. Les représentations interculturelles de futurs enseignants de F.L.E. In : *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures*, p.73-114. Paris: L'Harmattan.

Gohier, C. 2004. « De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative ». *Recherches qualitatives*, n° 24, p. 3-17.

Kuckartz, U. 2014. *Qualitative text analysis: a guide to methods, practice et using software*. London : SAGE

Martinez, P. 2012. Recherche en didactique des langues et des cultures en Asie de l'Est. Quelle contextualisation ? *Synergies Corée*, GERFLINT, n° 3, p. 13-20. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Coree3/martinez.pdf> [consulté le 20 février 2022].

Miller, E. R. 2012. Agency, language learning, and multilingual spaces. *Multilingua*, N° 31(4). [En ligne] : <https://doi.org/10.1515/multi-2012-0020> ; <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/multi-2012-0020/html> [consulté le 20 février 2022].

Moscovici, S. 1961. *La Psychanalyse, son image et son public. Étude sur les représentations sociales de la psychanalyse*. Paris: PUF.

Putsche, J. 2013. « Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre » Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion, n° 1, p. 65-70.

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*, GERFLINT, n° 9, p. 47-61. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/paysgermanophones9.html> [consulté le 20 février 2022].

Rispail, M. 2017. *ABCDaire de sociodidactique*. Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Werner, M., Zimmermann, B. (eds.). 2004. *De la comparaison à l'histoire croisée* (Le genre humain 42). Paris : Seuil.

Notes

1. Représentations de l'allemand Lansad.

2. Nous faisons le choix de ne pas traiter la question de l'alsacien et de son enseignement-apprentissage même si les questions de politiques linguistiques et éducatives pour les deux langues (qui possèdent toutes les deux le statut de langue régionale - chose que nous

qualifions en soi déjà comme assez problématique pour les citoyen.nes) sont directement liées. Nous invitons les lecteurs à prendre connaissance de la complexité sociolinguistique et -didactique dans un article récent d'Erhart et Putsche (2022) qui contextualise et discute dans une logique de croisement de perspective (Werner, Zimmermann, 2004) la situation de l'alsacien et de l'allemand et de leurs enseignement-apprentissage en Alsace.

3. Langues pour spécialistes d'autres disciplines.