

Numéro 16 / Année 2023

Synergies Pays germanophones

Revue du GERFLINT

La « culture » - une notion plurisémiotique à contextualiser

Coordonné par Marie-Anne Hansen-Pauly
et Julia Putsche

Synergies **Pays germanophones**

Numéro 16 / Année 2023

La « culture » - une notion plurisémiotique
à contextualiser

**Coordonné par Marie-Anne Hansen-Pauly
et Julia Putsche**



REVUE DU GERFLINT
2023

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Pays germanophones est une revue francophone interdisciplinaire de recherche en sciences humaines et sociales, particulièrement ouverte aux études portant sur la langue française et l'ensemble des langues-cultures. Soucieuse de défendre le patrimoine culturel et linguistique de l'humanité, elle se place dans une optique d'écologie linguistique.

Sa vocation est de mettre en œuvre, dans les pays germanophones, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Pays germanophones** est une revue éditée et publiée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Ses numéros et articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Pays germanophones*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, soumission de texte artificiellement créé, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration

Périodicité : annuelle
ISSN 1866-5268 / ISSN en ligne 2261-2750

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur honoraire de l'Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Président d'Honneur

Albert Raasch, Professeur émérite, Université de la Sarre, Allemagne

Rédactrice en chef

Florence Windmüller, Université des Sciences de l'Économie Georg-Simon-Ohm, Nuremberg, Allemagne

Secrétaire de rédaction

Sascha Klepzig, Berlin

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France
GERFLINT
10 rue Chartraine
27000 Évreux- France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Allemagne
Pädagogische Hochschule Karlsruhe (HEP),
Bismarckstraße
10, 76133 Karlsruhe – Allemagne
Contact : redaction.spg@gmail.com

Comité scientifique

Isabelle Delnooz (Haute École Autonome de la Communauté germanophone, Belgique), Sabine Ehrhart (Université du Luxembourg), Hans W. Giessen (Université de Saarland, Allemagne), Marie-Anne Hansen (Université du Luxembourg), Dominique Huck (Université de Strasbourg, France), Julia Putsche (Université de Strasbourg, France), Vincent Meyer (Université Côte d'Azur, France), Martin Stegu (Université d'économie de Vienne, Autriche), Stefanie Witzigmann (Haute École Pédagogique de Heidelberg, Allemagne).

Comité de lecture

Marie-Nelly Carpentier (Université de Paris Descartes, France), Jacques Demorgon (philosophe et sociologue, France), Sylvie Liziard (Université de Rouen Normandie, France), Christelle Martens (Lycée Provincial des Sciences et des Technologies, LPST, Soignies, Belgique), Joachim Umlauf (Goethe Institut, Bucarest, Roumanie), Virginie Viallon (Collège de Cayla, Genève, Suisse).

Évaluateurs extérieurs invités pour ce numéro

Johannes Dahm (Université de Nantes, France), Andreas Rieu (Haute école pédagogique de Fribourg, Allemagne).

Lecture des résumés en anglais de ce numéro

Vidya Vencatesan (Université de Mumbai, Inde).

Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, Projets soutenus), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

Numéro financé par le GERFLINT.

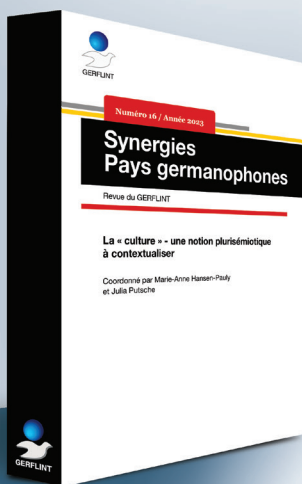
PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Pays germanophones, n° 16 / 2023
<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
DOAJ
EBSCOhost : Communication & Mass Media Index
EBSCOhost : Communication Source
Ent'revues
ERIH Plus
EZB
HAL Science ouverte
ISSN Portal / ROAD
JournalBase (CNRS-INSHS)
JournalSeek
Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA)
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of periodicals)
OpenAlex
ProQuest central
SHERPA-RoMEO
Scopus, Scopus sources
Ulrichsweb
Zenodo



Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



Synergies Pays germanophones n° 16 - Année 2023

ISSN : 1866-5268 / ISSN en ligne : 2261-2750

La « culture » - une notion plurisémiotique à contextualiser

Coordonné par Marie-Anne Hansen-Pauly
et Julia Putsche



Sommaire



Marie-Anne Hansen-Pauly, Julia Putsche	7
Introduction	
Culture et dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues	
Séverine Behra, Dominique Macaire	17
De quelques pistes réflexives sur le revirement interculturel en didactique des langues et des cultures à l'aune du franco-allemand	
Chloé Faucompré, en collaboration avec Anissa Hamza	35
L'apprentissage interculturel dans les rencontres franco-allemandes de jeunes en ligne	
Chloé Provot	53
Les représentations de l'interculturel et de son enseignement en cours de langues étrangère : le cas de la mobilité enseignante franco-allemande <i>Élysée Prim</i>	
Florence Soriano-Gafiuk	75
La multiplication de deux entiers : empreinte de l'histoire sur les savoirs enseignés dans les écoles élémentaires françaises et allemandes	
Eve Lejot, Corinne Philippart	95
La place de la culture dans les cours de préparation à la mobilité	
Resul Karaca, Yves Huybrecht	119
BelgienNet – une plateforme pour l'accès aux langues et cultures de Belgique	
Laura Jepsen	133
L'argumentation française et l'argumentation allemande différent-elles ? Une analyse culturelle linguistique basée sur une sélection de tribunes concernant la pandémie de COVID-19	

Culture, sémantique et Humanité

Hans Giessen	155
Unterschiedliche grammatikalische Geschlechtszuweisungen: Zur semantischen Füllung bei zweisprachigen Sprechern des Französischen und des Deutschen	

Jacques Demorgon	167
Habermas <i>cum</i> Jaspers. Humanité postmétaphysique, devenirs humains	

Compte rendu de lecture

Eynar Leupold	187
Jaillet, L. 2022. Les différences dans l'organisation étatique comme obstacle à la coopération transfrontalière en matière de communication sur le risque. In : Breugnot, J. (éd.), Défis linguistiques et culturels pour la gestion des risques dans l'espace rhénan et ailleurs. Peter Lang, p.183-200.	

Annexes

Profils des contributeurs	191
Projet pour le n°17, Année 2024	195
Consignes aux auteurs	197
Publications du GERFLINT	201



Introduction

Marie-Anne Hansen-Pauly

Université du Luxembourg, Luxembourg
marie-anne.hansen@education.lu

<https://orcid.org/0009-0007-3802-5122>

Julia Putsche

Université de Strasbourg, France
putsche@unistra.fr

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

Dans ce numéro de *Synergies Pays germanophones*, la plupart des auteurs s'intéressent aux éléments dits « culturels » dans différents dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues, dans différents pays (France, Allemagne, Belgique, Luxembourg) et auprès de publics variés (adolescents, jeunes adultes, enseignants en formation initiale et continue), souvent dans des situations de mobilités professionnelles ou d'études.

Les études sur la relation entre langue, culture et contexte distinguent plusieurs dimensions et soulignent l'importance d'une clarification des concepts qui sont liés à diverses disciplines de référence (Kramsch, 2012 ; Risager, 2020). La discussion sur la place de la culture en situation d'enseignement et d'apprentissage, d'abord animée par un certain tiraillement entre deux pôles d'intérêt, les cours de civilisation et une approche centrée sur l'apprenant, est considérablement enrichie par la notion de l'*interculturel*.

Décrite de diverses façons selon les contextes linguistiques et académiques, l'approche interculturelle porte l'attention d'une part sur la « culture » liée à la nouvelle langue tout en considérant aussi l'environnement et l'expérience culturels de l'apprenant. La notion d'un apprentissage interculturel s'est surtout développée vers la fin du XX^e siècle, prenant en considération l'effet des migrations et l'évolution de la société vers une plus grande pluralité de langues et de cultures (Hu, 1999). Une prise de conscience de l'espace interculturel, perçu comme l'endroit, le moment où la situation de la rencontre et de l'échange, complexifie notre compréhension de l'interaction avec une nouvelle langue. On a pu parler d'un tournant significatif dans l'enseignement et l'apprentissage des langues (*intercultural turn*, Thorne, 2010) notamment en montrant les opportunités que les nouveaux médias apportent pour l'engagement accru des apprenants dans des processus cognitifs aussi bien qu'émotionnels.

Mais l'interculturel tel qu'il est encore souvent compris et pratiqué en didactique des langues-cultures ne peut que très peu répondre aux exigences épistémologiques complexes qu'il couvre.

Ainsi le bouleversement des positions préconisé par le tournant interculturel, avec un renforcement de la position des apprenants grâce aux principes socioculturels comme la participation, la réflexivité, la coopération et une plus grande autonomie, ne sont guère abordés dans les recherches sur la « culture » des dernières années qui privilégient d'autres aspects liés à la problématique.

Les publications du *Cadre européen commun de référence pour les langues* en 2011 mais notamment de son *Volume complémentaire* (2018) s'intéressent aux compétences plurilingues et pluriculturelles en classe de langue. Fréquemment mal compris comme modèles pédagogiques et didactiques, plutôt que comme documents d'orientation, ces travaux manquent de soutenir une approche constructiviste de l'interculturel. La description d'une compétence interculturelle est difficile à mettre en adéquation avec la pratique dans des contextes spécifiques (Hu, 2013).

En outre, la notion de transculturalité en didactique des langues-cultures (DDL) (Forestal, 2008 ; Narcy-Combes, 2019 ; Erfurt, 2021) et celle d'appropriation culturelle (Plikat, 2021) en sociologie et anthropologie (re)mettent en question le paradigme interculturel.

Souvent absente de la formation initiale des futurs enseignants, une réflexion autour de l'inclusion d'éléments « culturels » (au-delà des éléments de folklore, de spécialités culinaires ou d'éléments marquants des différences discursives) s'impose. La conceptualisation de la compétence interculturelle à travailler avec les apprenants (Hörl, 2012 ; Jandok, Müller, 2008) et la détermination des éléments (inter) culturels en DDL restent un domaine flou (Dervin, 2009 et 2011 ; Putsche, 2022) ou du moins nécessite une mise en contexte des situations.

De même, l'interculturel-culturaliste semble réduire l'individu à son appartenance nationale et ne pas pouvoir prendre en compte la singularité du locuteur.

Comme on note un décalage considérable entre conceptualisation et pratique il importe de voir comment adapter et appliquer les réflexions théoriques à des contextes scolaires diversifiés. Ainsi, la place des objets culturels dans l'enseignement des langues est revue sous l'angle d'une approche interculturelle qui invite à des changements de perspective et sollicite la participation des apprenants selon leurs intérêts, leurs origines et leurs expériences multiculturelles et multilingues. Les situations de rencontre réelle ou imaginée favorisent l'empathie et la mise en place d'une véritable relation avec autrui ainsi que des prises de position personnelles (Kramsch, 2009 ; Hallet, 2007 et 2022).

Le concept d'altérité (Christ, 2007 ; Spaëth, 2014), essentiel dans la rencontre avec l'Autre, est discuté dans le cadre de l'apprentissage des langues. La connaissance de soi passe par la connaissance d'autrui, et vice-versa. Des études montrent que le contact avec une autre langue et culture contribue à la (re-) construction de soi et peut déclencher un repositionnement identitaire (Kramsch, 2009 ; Hu, 2019). Dans une éducation à l'interculturalité, la distinction entre culture collective et culture individuelle met en évidence la complexité et l'évolution continuelle d'interactions complexes et en continuelle évolution. La langue-culture qu'on cherche à s'approprier a d'importantes fonctions cognitives ; elle crée de nouvelles représentations ; elle est capable de nous faire découvrir d'autres sens à nos expériences et de changer nos façons de voir le monde. C'est ainsi qu'à côté de la culture collective, qui est le produit d'une communauté partageant un même discours (valeurs, traditions, langue...) se développent les cultures individuelles. La langue a une force (symbolique) à tous les niveaux d'expression qu'il faut apprendre à apprécier ; la sensibilité aux différences linguistiques et culturelles acquiert une dimension éthique ou politique et faciliter le dialogue interculturel (Hansen-Pauly, 2022).

En outre, se pose également le problème des méthodes de langue universalistes dans lesquelles l'approche interculturelle unilatérale s'adresse à l'ensemble de toutes les langues-cultures confondues (Windmüller, 2015). En effet, les façons de concevoir les apprentissages sont souvent des faits de culture marqués par de longues traditions. Dans des situations où deux ou plusieurs cultures d'éducation ou de recherche interagissent, la communication est indispensable pour accommoder les spécificités. Ceci est le cas dans les universités où l'interaction à tous les niveaux se caractérise par une pluralité de cultures nationales, disciplinaires et individuelles (Hu, 2018). De même, l'enseignement d'une matière non linguistique dans une langue étrangère demande des adaptations au contexte éducatif (Hansen-Pauly, 2006 et 2008).

Nous proposons de réfléchir aux différentes formes et orientations que peut prendre l'enseignement d'éléments culturels (Putsche, 2015, 2019a et b). Celui-ci se présente souvent sous forme de défi et « piège » culturaliste (Machart, Chin, 2014). L'interculturel « quoi qu'il en coûte » a souvent le contre-effet de créer des représentations stéréotypées culturalistes, interprétant le comportement d'individus parlant la langue cible comme représentatif de leur « groupe national » (Dervin, Jacobsson, 2021).

Ce numéro réunit sept contributions qui interrogent la place d'éléments culturels dans des contextes d'enseignement-apprentissage et de formation. Nous retenons l'aspect plurisémiotique du « culturel » dans le champ des Sciences humaines et

sociales (SHS) en général et en Didactique des langues-cultures en particulier. Les contributions suivantes montrent que l'(inter-)culturel est contextualisé en fonction des caractéristiques d'un environnement pédagogique donné (Putsche, 2022) et invitent les chercheurs et praticiens à prendre en compte ce paramètre de contextualisation pour une réflexion plus fine autour de la notion en question.

L'article de **Séverine Behra** et **Dominique Macaire** représente une contribution d'ordre épistémologique quant à la notion de l'interculturel en éducation. Les deux auteurs proposent un état de l'art synthétique des traditions françaises et allemandes au sujet des « contenus culturels » en cours de langue vivante et des recherches sur l'interculturel en éducation aux langues en général. Elles conceptualisent ensuite leur proposition d'éduquer à l'interculturel à travers l'expérientiel de chacun. Cette réflexion scientifique sert aussi de point de départ pour l'élaboration d'un dispositif de formation continue pour l'allemand au sein de l'Académie Nancy-Metz. L'étude présente un intérêt indéniable pour les chercheurs et les responsables d'un renouvellement des formations d'enseignants. L'interculturel est compris comme moteur d'un processus dynamique. En associant l'éducation à l'interculturel avec une pédagogie de projets, Séverine Behra et Dominique Macaire soulignent l'importance d'un engagement des représentations complexes de tous pour rechercher de nouveaux modes de relation au monde. Elles sont également convaincues qu'il faut explorer des approches innovantes et englobantes pour constater les transformations visées.

Chloé Faucompré et **Anissa Hamza** montrent, à travers quelques résultats d'un projet de recherche mené par des didacticiennes des langues de l'Université de Strasbourg et de la Sarre (Sarrebruck), comment l'apprentissage interculturel en ligne peut être qualifié d'approche sociodidactique du numérique et comment les dispositifs de l'éducation non-formelle peuvent apporter de nouvelles perspectives pour des dispositifs d'enseignement-apprentissage à distance. Elles soulignent que la rencontre interculturelle en ligne est possible. Chloé Faucompré et Anissa Hamza partagent également des résultats de recherche qui témoignent d'une approche plus « fluide » de l'interculturel (Dervin, 2009) grâce au numérique et l'organisation à distance. L'analyse est fondée sur un cadre théorique pertinent. Plus axé sur les expériences des individus que celles du groupe, cet apprentissage non-formel peut éviter les pièges d'une approche binaire de la culture. Il demande l'installation d'une posture réflexive et doit être conçu comme construction de la part de tous les actants.

Chloé Provot présente quelques résultats de son projet de recherche sur l'échange franco-allemand d'enseignants du premier degré dans le cadre du programme Elysée-Prim (OFAJ). Elle analyse les représentations de l'interculturel

de douze enseignants venant de France et d'Allemagne participant à l'échange du programme organisé par l'OFAJ et interprète les représentations avant et après la mobilité. Chloé Provot souligne l'importance d'adopter une posture réflexive quant aux expériences d'enseignement dans différents contextes / pays et les met en relation avec les visions sur et de l'interculturel que proposent les enseignants. Elle constate un certain décalage entre le discours institutionnel qui vise une construction dynamique de l'interculturel et les récits des enseignants plutôt attachés aux images traditionnelles de la culture. Cet écart confirme la difficulté d'une prise de recul et de la mise en mots d'expériences qui restent souvent imperceptibles, d'où l'importance de l'accompagnement du projet.

Dans son article, **Florence Soriano-Gafiuk** illustre comment l'ancrage et l'histoire d'une culture académique influencent la façon d'enseigner différents contenus. À l'aide de l'exemple de la multiplication de deux entiers à l'école primaire, la chercheuse explique le cheminement différent d'un pays à l'autre à la résolution du problème. Elle propose dans sa contribution comparative de prendre en compte l'ancrage historique et les traditions des matières scolaires et y voit un avantage pour une (meilleure) compréhension des savoirs et des savoir-faire du côté des apprenants scolarisés dans des dispositifs bilingues. L'étude montre des parallèles avec les approches que préconise « L'Enseignement d'une matière par l'intermédiaire d'une langue étrangère (EMILE) ». La juxtaposition de techniques différentes de calcul permet d'interroger les pratiques mais aussi de mieux respecter la diversité des processus individuels.

Eve Lejot et **Corinne Philippart** s'intéressent aux compétences de littéracies universitaires des étudiants en mobilité et témoignent d'un projet de Recherche-Action piloté par l'Université du Luxembourg. Ce projet prend en compte la socialisation « invisible » des étudiants dans des cultures scolaires et académiques et la nécessité de rendre explicites les différentes traditions discursives et académiques dans le cadre des mobilités (européennes et mondiales). Eve Lejot et Corinne Philippart montrent qu'il n'est pas seulement question de « traduire » des idées mais de conceptualiser autrement des productions de littéracies universitaires en fonction de leur contexte. Elles montrent que pour les étudiants la dimension linguistique est essentielle dans un apprentissage expérientiel de la diversité des cultures universitaires qu'ils peuvent rencontrer. Leur recherche part d'une analyse d'études menées dans d'autres parties du globe pour établir les éléments clés d'un modèle de formation pour la grande région et planifier une formation plus spécifiquement destinée au contexte de l'Université du Luxembourg.

Dans leur contribution, **Resul Karaca** et **Yves Huybrecht** présentent la plateforme pédagogique et didactique **BelgienNet** élaboré pour l'enseignement du

Français langue étrangère en Allemagne. Les deux auteurs soulignent le peu de connaissance des apprenants allemands au sujet du pays voisin qui n'est que rarement thématisé en cours de français et présentent les fondements théoriques, la méthodologie et les outils de la plateforme qui propose des contenus « clé en main » pour les enseignants et les apprenants. Ils soulignent aussi, que la seule existence de la plateforme ne suffit pas encore pour faire changer les représentations des enseignants et apprenants et mettent l'accent sur le défi de thématiser la Francophonie dans son ensemble en cours de français et non pas seulement la France. L'installation de la plateforme demande une réflexion de base sur le choix des éléments culturels. Au-delà d'une transmission de savoirs culturels les auteurs encouragent une approche expérientielle qui invite les apprenants à construire leurs propres représentations.

Laura Jepsen propose une analyse comparative des tribunes de journaux françaises et allemandes durant la période de la Covid-19. Elle analyse les différentes traditions et stratégies discursives dans les écrits argumentatifs et souligne l'importance d'une prise de conscience des cultures de débat et d'argumentation dans les deux pays. Laura Jepsen fait ensuite le lien avec les tensions interculturelles entre les deux pays dont témoignent aussi les chaînes d'arguments traditionnels dans les tribunes journalistiques et appelle à donner un forum aux collectivités territoriales des régions frontalières franco-allemandes afin de promouvoir une meilleure compréhension mutuelle du voisin. La thématique de l'article dépasse le contexte de la pandémie et les diversités culturelles qui se manifestent dans la presse. Les constats de différence sont également pertinents pour le contexte de l'apprentissage d'une autre langue. D'une part la presse est un élément culturel propre à chaque pays et l'analyse du discours journalistique et des valeurs implicites fait partie d'une approche interculturelle. D'autre part, comme la presse de chaque pays, l'enseignement d'une autre langue a ses propres attentes concernant les particularités d'un genre textuel, telle l'argumentation. Une prise de conscience des traditions et pratiques est indispensable pour les lecteurs transfrontaliers.

Ce numéro réunit également deux articles qui font intervenir une diversité d'éléments culturels dans des contextes variés.

Concevant son article comme exemple de linguistique interculturelle, **Hans Giessen** propose une réflexion psycho- et sociolinguistique de l'influence des L1 et L2 chez des locuteurs bilingues concernant le genre de certains noms. Il présente quelques cas de locuteurs vivant en milieu hétéroglotte avec au moins deux langues utilisées au quotidien et constate que les aspects sémantiques de la L1 restent plus ou moins imprégnés dans les conceptualisations sémantiques des locuteurs même si ceux-ci vivent et travaillent dans une autre langue.

Jacques Demorgon présente son analyse croisée des lectures d'Habermas et de Jaspers et montre comment le premier fait référence aux œuvres du second et les interprète pour le 21^e siècle. L'histoire de la philosophie de Habermas (2021) met notamment en évidence la cohérence d'une aventure humaine commune visible malgré la diversité des dynamiques culturelles observées. Elle fait découvrir une humanité plurielle dont les longs apprentissages sont aussi le fruit d'interactions multiples. Demorgon montre que la vue du philosophe offre ainsi une mise en perspective extraordinaire du potentiel interculturel de toute expérience d'apprentissage localisée.

Ce numéro s'achève sur la lecture d'Eynar Leupold rendant compte de l'article de Laura Jaillet (2022) sur les différentes formes d'organisations d'entités comme la police et les pompiers des deux côtés de la frontière en temps de crise.

Bibliographie

- Dervin, F. 2009. « Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets ». *Synergies Roumanie*, n° 4, p. 165178. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/dervin.pdf> [consulté le 15 septembre 2023].
- 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), p. 3752. [En ligne] : <https://doi.org/10.1080/17447143.2010.532218> [consulté le 15 septembre 2023].
- Erfurt, J. 2021. *Transkulturalität - Prozesse und Perspektiven*. Narr Francke Attempto Verlag.
- 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. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/ela.152.0393> [consulté le 15 septembre 2023].
- Hallet, Wolfgang, Ansgar Nünning (éds) 2007. *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT.
- Hallet, Wolfgang. 2022. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: König, Lotta, Schädlich, Birgit et Surkamp, Carola (éds.). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin: Metzler, p. 41-56.
- Hansen-Pauly, M-A. et al. 2006. CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education. Outcome of a SOCRATES-COMENIUS 2.1 project: 128751 - CP - 1 - 2006 - 1 - LU - COMENIUS C2. [<http://clil.uni.lu> [consulté le 15 septembre 2023].
- Hansen-Pauly, M-A. 2008. Teacher education: Language issues in multilingual educational contexts: Sensitising Subject Student. [En ligne]: Teachers for Language Issues and Cultural Perspectives. Council of Europe. [En ligne]: <https://rm.coe.int/16806aca0c> [consulté le 15 septembre 2023].
- Hansen-Pauly, M-A. 2022. "Language as Symbolic Power." Compte-rendu. *Language and Intercultural Communication*, 22(4), p. 487-488.
- Hu, A. 1999. „Interkulturelles Lernen: Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10(2), p. 277-303.
- Hu, A. 2018. Les universités comme espaces de communication interculturels et multilingues : pourquoi le discours sur l'internationalisation devrait être plus fortement imbriqué avec le thème du multilinguisme. In : *Éducation plurilingue et pratiques langagières*. Berlin : Peter Lang, p. 95-116.

- Hu, A. 2013. « Intercultural Learning ». In: Chapelle, Carol A., *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell Publishing Pages 2776-2783.
- Hu, A. 2019. „Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität“ [En ligne] : <http://orbi.lu.uni.lu/handle/10993/40563> [consulté le 15 septembre 2023].
- Kramsch, C. 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 2020. *Language as Symbolic Power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Machart, R., Chin, S. Z. 2014. « Enseigner la culture de l'autre : la tentation culturaliste ». *Multilinguales*, 3, p. 2136. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1559> [consulté le 15 septembre 2023].
- Narcy-Combes, J.-P. (2019). Comment la réflexion sur le transculturing conduit à repenser la compétence interculturelle. *Neofilolog*, 52/2, p. 353371. [En ligne] : <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.10> [consulté le 15 septembre 2023].
- Plikat, J. 2021. *Cultural appropriation - (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik?* [En ligne] : <https://doi.org/10.18452/22331> [consulté le 15 septembre 2023].
- Puren, C. 2005. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 140(4), 491. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/ela.140.0491> [consulté le 15 septembre 2023].
- Putsche, J. 2015. 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. 155167. OFAJ.
- Putsche, J. 2019a. « Enseigner l'allemand en région frontalière : l'interculturel transfrontalier à l'épreuve ». *Les langues modernes*, 03/2019, p. 6777.
- Putsche, J. 2019b. *Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves ?* CNESCO. [En ligne] : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_PUTSCHE_MEF-v2.pdf [consulté le 15 septembre 2023].
- Risager, K. 2020. *Language, Culture, and Context* (2012); basé sur un article de Claire Kramsch (2012, même titre) . In : C. A. Chapelle (éd.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. John Wiley & Sons Inc. [En ligne] : <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0661.pub2> [consulté le 15 septembre 2023].
- Spaëth, V. 2014. « La question de l'Autre en didactique des langues ». *Glottopol*, n° 23, p. 160172. [En ligne]: http://glottopol.univ-roen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_08spaeth.pdf; <https://hal.science/halshs-01322990/> [consulté le 15 septembre 2023].

Synergies
Pays germanophones n° 16/2023



Culture et dispositifs
d'enseignement-apprentissage
des langues





ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

De quelques pistes réflexives sur le revirement interculturel en didactique des langues et des cultures à l'aune du franco-allemand

Séverine Behra

Université de Lorraine-INSPÉ, France

severine.behra@univ-lorraine.fr

<https://orcid.org/0009-0008-7440-9841>

Dominique Macaire

Université de Lorraine, France

dominique.macaire@univ-lorraine.fr

<https://orcid.org/0000-0003-1484-9075>

Reçu le 22-04-2023 / Évalué le 13-06-2023 / Accepté le 10-07-2023

Résumé

Cet article entame une réflexion sur l'interculturel dans la formation des enseignants en contexte franco-allemand. Il s'agit d'une notion polyphonique, dont plurilinguisme et pluriculturalité constituent désormais des matrices de référence dans un revirement de taille en éducation. Nous considérons l'interculturel dans l'optique de la dynamique d'une « éducation à l'interculturel » et non d'une « éducation interculturelle ». Nous discutons d'une part les compétences balises issues de l'expertise, et d'autre part l'expérientiel porté par les individus, pour en clarifier les défis dans les contextes franco-allemands. En outre, nous proposons de recourir plus activement à la notion d' « intelligence interculturelle » en formation d'enseignants.

Mots-clés : langues et cultures, didactique de l'interculturel, diversité(s), formation des enseignants

Reflexive didaktische Ansätze zur interkulturellen Wende in der Lehrerbildung im Deutsch-Französischen Kontext

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht die Interkulturalität in der Lehrerbildung im deutsch-französischen Kontext. Interkulturalität ist ein vielschichtiger Begriff, dessen Referenzmatrizen nunmehr Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität sind, und einen bedeutenden Wandel im Bildungswesen darstellen. Hier betrachten wir Interkulturalität im Hinblick auf eine Dynamik der „Erziehung zur Interkulturalität“, eher als der „interkulturellen Erziehung“. Wir diskutieren einerseits sogenannte Schlüsselkompetenzen, die sich auf Wissen und Kenntnisse beziehen, und andererseits das Erfahrungswissen, das von den Individuen getragen wird, um deren Herausforderungen in deutsch-französischen Kontexten aufzuzeigen.

Darüber hinaus schlagen wir vor, in der Lehreraus- und Fortbildung intensiver auf eine „interkulturelle Intelligenz“ zurückzugreifen.

Schlüsselwörter: Sprache und Kultur, interkulturelle Didaktik, Diversität, Lehreraus- und Fortbildung

Exploring avenues of reflection on the intercultural turn in teacher education in the Franco-German context

Abstract

This article explores interculturality in teacher education in a French-German context. It is a polyphonic notion, for which plurilingualism and pluriculturalism are currently reference matrices in a major turnaround in education. We consider interculturality from the point of view of the dynamics of “education to interculturality” rather than “intercultural education”. We discuss on the one hand the guiding competences of expertise, and on the other hand the experiential carried by individuals, in order to highlight the challenges in French-German contexts. This article further suggests the concept of “intercultural intelligence” to guide the training process.

Keywords: Languages and cultures, intercultural approaches, diversity, teacher education

Introduction¹

Le mouvement de balancier opéré depuis le tournant du 21^e siècle reconsidère les rapports entre langue(s) et culture(s), ce qui ouvre une voie potentielle à un « revirement interculturel² », avec l’arrivée des technologies dans une ère de globalisation, dans la lignée du « tournant social ». Les évolutions sociétales diverses, tout autant que les choix des politiques éducatives, mettent en avant communication et mobilité questionnant le double terme de langues-cultures. Notre réflexion considère une « dynamique du revirement » portant sur l’un de ses objets polysémiques, l’interculturel. Le « revirement interculturel » revisite une focale actuellement minorée en didactique des langues, celle des cultures. Il se déploie dans une acception dynamique, à l’image des environnements multilingues et multiculturels où se jouent des apprentissages de plus en plus métissés. Ce revirement encourage-t-il à l’optimisme et au changement et que dire des freins et tensions qui restent à dépasser ou à accepter ?

Cet article aborde la notion d’interculturel en tant que modalité de revirement, après une période où l’École a privilégié la communication par les langues. Il entend contextualiser la notion dans une double spacio-temporalité, celle du franco-allemand et celle de la formation des enseignants en France. Nous discuterons la

dynamique de l'éducation interculturelle dans un dispositif spécifique, pour mieux comprendre comment nous tourner vers une « éducation à l'interculturel » en ayant recours à une « intelligence interculturelle », favorable à une approche professionnalisante des défis de la formation, des sociétés et de l'École.

1. L'interculturel, une « jungle » terminologique et idéologique

Notre contribution questionnera quelques aspects confusionnants de la terminologie actuelle autour de l'interculturel en didactique des langues et des cultures dans un dispositif formatif en contexte franco-allemand. Elle n'en sera pas exhaustive pour autant. Pour un état de l'art sur la notion d'interculturel, on renverra à l'imposant et remarquable état de l'art de Mbiatong (2022). Il paraît désormais essentiel de « contextualiser » toute approche de l'interculturel (Putsche, 2022), en prenant en compte les diversités actuelles. Dans la perspective d'une didactique « langue-culture-impact³ », le contexte franco-allemand est l'occasion de mettre la notion à l'épreuve (Windmüller, 2015), ce que la revue *Synergies Pays germanophones* a abordé à diverses reprises.

1.1. Langue-culture et interculturel : un revirement terminologique

La « culture » relève de caractéristiques codifiées référentes à des groupes humains constitués et au capital individuel qui permet de s'inscrire dans une société. Le terme d'« interculturel » ou d'« interculturalité » est le plus souvent référé aux terrains et aux rencontres entre individus, issus de communautés distinctes. Il existerait ainsi une différence de nature entre les deux termes, portant sur des savoirs et connaissances du côté de la culture, des pratiques et relations du côté de l'interculturel. Il existerait également une différence de niveau entre une culture de communautés, davantage figée, et une culture d'individus, plus fluide et dont on accepte plus aisément les diversités.

De nos jours, on ne peut plus penser les langues et les cultures en faisant l'économie du paradigme des diversités. Aux 19^e et 20^e siècles en revanche, les deux termes étaient dissociés, et la culture, terme volontiers employé au singulier, primait sur les langues. Les dernières décennies du 20^e siècle, avec des évolutions sociétales et économiques importantes, ont mis l'accent sur la langue, en particulier en termes d'interactions avec des locuteurs de langues diverses et dans des langues autres que les langues d'origine. On assiste alors à un renversement de tendance, favorable à la langue pour communiquer, par rapport à la culture. Ce renversement s'adosse aux théories de l'action en sciences de l'éducation et aux

approches communicatives qui prennent leur essor en Europe, en particulier avec la diffusion du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL). Le CECRL valorise un point de vue européen sur les échanges, avec comme corrélaire une vision européano-centrée de l'enseignement des langues et des cultures. Il s'agit d'un revirement culturel et éducatif. La révision du CECRL avec l'ajout du *Volume complémentaire* (2018) tente de renverser quelque peu l'option langagière pour lui ajouter des aspects interculturels, également déclinés sous forme de grilles de compétences.

1.2. *Landeskunde* entre Allemagne et France

Après l'explosion du courant de *Cultural Awareness* et des approches interdisciplinaires portées par les *Cultural Studies* à Birmingham dans les années 60 dans la lignée du courant politique de la *New Left*, entendant étayer les apports marxistes par une analyse des systèmes de valeurs⁴, le *Cultural Turn* se développe dans les années 90. On pense au projet *Cultura* de Furstenberg par exemple aux USA qui recourt aux échanges à distance dans l'enseignement du FLE (1998). Selon ses observations, « rarement, nos étudiants ont-ils la possibilité d'accéder à la « dimension cachée » de la culture, pour reprendre l'expression de l'anthropologue américain Edward T. Hall, c'est-à-dire ses propres valeurs, ses attitudes, ses façons d'interagir et de voir le monde ? Cette dimension est extrêmement difficile à « enseigner », dans la mesure où, justement, ces notions sont essentiellement abstraites, invisibles, inaccessibles⁵ ». Furstenberg précise que « les étudiants développent une connaissance et une compréhension plus approfondie et plus intime du sujet (avec souvent une composante affective vis-à-vis des gens, des lieux ou événements rencontrés) et deviennent de plus en plus sensibles à la notion de perspectives multiples » (1998 :18).

Par ailleurs, depuis les années 80, se développe un courant interculturel qui s'apparente à l'éducation citoyenne et proche de l'*Anti-Bias Erziehung*, concept pédagogique de lutte contre toute discrimination, venu des USA, mis en oeuvre dès le Jardin d'enfants en Allemagne. Ce courant se place pour ainsi dire « à côté » des langues dans une perspective éducative et non directement liée aux disciplines scolaires. Il privilégie le va-et-vient entre les cultures, dans leurs ressemblances et différences (Abdallah-Pretceille, Porcher, 1999), du moins dans un premier temps, ainsi que des comportements attendus, comme le respect, ou la tolérance, favorables au « vivre ensemble ». Une telle approche comparative court le risque d'être ethno-centrée et, ce faisant, conforte le principe de binarité.

Dans le contexte germanophone, le terme de « culture » évolue sous l'influence entre autres des travaux de Geertz (1991)⁶, pour lequel la culture est dynamique, ambivalente et empirique, ainsi que de Hu⁷ (1996), ou encore des écrits de Welsch (1999), dont les options tendent vers un transculturel surplombant. En Allemagne, l'apparition de la *Landeskunde*⁸, distinguant *Kulturkunde* de *Realienkunde*, est une conception de la civilisation et du quotidien, favorable aux relations entretenues entre les termes « langue(s) » et « culture(s) ». Ce terme permet d'associer l'agentivité à des besoins « de tous les jours » que l'école s'approprie progressivement sous forme d'activités et d'actes de parole, puis de tâches⁹ par la suite. La *Landeskunde* ajoute d'autres ressources à côté de la littérature ou des arts plastiques à l'École. Il s'agit de documents authentiques, qui ne sont pas créés pour l'enseignement et dont la fonction médiatrice en classe provient de leur utilité sociale.

En raison de son histoire¹⁰ notamment, le franco-allemand s'est rapidement emparé de la notion d'interculturel pour mettre en place des dispositifs innovants et des ressources spécifiques (voir la formation d'enseignants à l'interculturel dans le projet des *Fernstudienbriefe* du Goethe-Institut¹¹, les formations interculturelles ou les approches *tele-tandem*® de l'OFAJ dont l'un des objectifs est de « favoriser l'apprentissage interculturel, dans la vie personnelle et professionnelle¹² »).

1.3. L'interculturel, un mode de relation avec le monde

Chaque individu a une identité singulière complexe, multiforme, et non plusieurs identités qui se jouxteraient. Une telle conception d'une juxtaposition des cultures renverrait à une vision cumulative des identités. Le monde contemporain est multiculturel et constitué d'individus pluriculturels, représentatifs à la fois des diversités et de leurs variations possibles. Dans ces contextes, se réalise chacune de ces identités tant dans un espace-temps spécifique à l'individu qu'en relation à ses communautés de référence. Dans le franco-allemand, comme ailleurs, une telle vision n'est pas statique mais dynamique.

L'interculturel consiste à adopter des perspectives multiples pour fouiller et analyser de façon réflexive, et collective si possible, ce qui n'est pas immédiatement visible. L'ajout du préfixe « inter » aux termes « culture/culturel » ne résout pas tout. Une certaine confusion demeure bien que d'autres préfixes aient tenté :

- de montrer le cheminement avec le préfixe « trans- », qui évoque la traversée/ transgression/transformation (Forestal, 2008), ou encore par une approche de la médiation psychanalytique transculturelle (Moro, 2019) ;
- d'indiquer une qualité globale, dans plusieurs contextes ou traversant les disciplines scolaires, avec le préfixe « cross- », utilisé dans les environnements anglo-saxons et dans une visée d'adaptation ;
- d'augmenter la notion avec le préfixe « hyper- » (Han, 2022) ;
- de référer la notion à des modalités d'agentivité avec le préfixe « alter- » (Adami, 2016) ;
- de référer la notion à des situations imbriquées avec le préfixe « pluri- » (Beacco et al., 2016 ; Byram, 1992-2009) avec des prolongements pluralistes, voire diversitaires¹³.

On peut se demander si ces préfixes n'opacifieraient pas la notion. En allemand, on parle de *Fremdverstehen* pour le processus qui consiste à accepter « l'étrange » et « l'étranger à soi » (l'autre), ou « l'étranger en soi » (l'Autre). Ces termes sont révélateurs d'une recherche de finitude de la notion d'interculturel et non de sa capacité d'ouverture aux diversités (autrui). Une vision binaire de ce qui serait « propre à soi » vs « spécifique à l'autre », n'est plus pertinente de nos jours (Zarate et al., 2008). Une approche plus dynamique de l'interculturel envisage de partager des savoirs moins réducteurs sur l'altérité. Elle se place dans une logique qui entend « co-construire » ou « co-crée » les uns avec les autres, et non *ensemble*, une réalité qui dépasse l'existant dans une « interculturation » (Denoux, 1994) partagée. Cela rejoint la définition du récent *Dictionnaire en ligne de psychologie et de pédagogie*¹⁴ :

En tant que système d'orientation, la culture n'est pas statique mais en évolution, car chaque individu dépend du système d'orientation spécifique à la culture et participe en même temps activement au développement et à l'organisation de la culture spécifique. En tant que champ d'action, la culture offre à l'individu des possibilités d'action, mais pose également des conditions d'action, c'est-à-dire que la culture propose des objectifs qui peuvent être atteints avec certains moyens, mais fixe en même temps des limites à l'action possible ou correcte. L'individu se trouve donc toujours dans une relation ambivalente dans ce champ, car soit il s'y intègre et s'y adapte, soit il essaie en même temps d'en repousser les limites, de transformer ce qui existe déjà, de le compléter ou même de le remplacer.

Chacun de nous se réfère continuellement à plusieurs codes, à plusieurs références et à plusieurs situations vécues et non à une seule situation représentative ou caractéristique de la culture de « son » pays. Les sociétés et l'École

d'aujourd'hui sont issues de métissages dont il est indispensable d'apprendre à se saisir comme une richesse, tout en acceptant de ne pas y trouver de modèles intrinsèques. C'est le prix de la cohésion sociale et scolaire. La déstructuration de l'interculturel en tant que « tout » aboutit à des « miettes » (Dervin, 2022), des narrations individuelles spécifiques de ressentis, reliés à la diversité des vécus et des contextes. Le « revirement interculturel » dont il est ici question n'est pas un simple mouvement de balancier entre langue et culture, il suggère un changement de perspective.

2. De l'éducation interculturelle à une intelligence interculturelle

En contexte transfrontalier franco-allemand, la circulation des personnes et la proximité des voisins procurent des occasions de contacts nombreux. C'est dans cet esprit qu'une démarche spécifique permet aux identités diverses de s'exprimer et potentiellement de se rencontrer. Dans cette partie, nous discutons l'enjeu pour l'École de passer d'une éducation interculturelle à l'éducation à l'interculturel.

2.1. Présentation d'un dispositif de formation pour l'enseignement de l'allemand et *en* allemand

Après quelques années d'expérimentation d'un dispositif en formation d'enseignants du premier degré dans le cadre des langues et des cultures (niveau master), nous avons élaboré un module intégré dans une formation continue d'enseignants des premier et second degrés en Lorraine qui se préparent à enseigner l'allemand *et en* allemand (Diplôme universitaire, désormais DU). La formation s'organise autour de trois blocs de compétences :

- la pratique de l'allemand. Ce bloc renvoie à la demande la plus forte des enseignants. Selon eux, une maîtrise « convenable » de la langue du partenaire est indispensable à la formation à l'interculturel, bien que le lien entre langues et cultures ne soit pas explicite pour les formés. Leurs discours s'adosent à une vision plutôt utilitariste de chacune des langues. S'y ajoute un accompagnement individuel dans une démarche à visée autonomisante. Quelques formés ont tendance à ne pas voir l'intérêt réflexif de la prise de distance et des choix à faire pour s'inscrire dans le contrat d'autonomisation. Ces formés prennent peu d'initiatives inspirantes ;
- la didactique de l'allemand. Il s'agit du bloc pour lequel les pratiques existantes offrent un socle de travail partagé, favorable à la découverte du premier et de second degré. Les formés font du lien avec leur quotidien professionnel.

S'ils demandent à enrichir leur trousse à outils d'activités, ils ne se sentent pas en difficulté pour autant. Ils ont besoin d'actualiser leurs connaissances du pays partenaire, de se doter de savoir complémentaires, et ils sollicitent des pratiques en lien avec des rencontres avec les partenaires. C'est le bloc où les formés se sentent sûres ;

- la pédagogie de projets. C'est le bloc le plus opaque pour les participants qui ne lui confèrent pas de sens *a priori*. La mise en place d'un espace-temps de co-intéressement (Behra, Macaire, 2021), c'est-à-dire de concertation et de co-élaboration entre les formés, s'est avérée difficile. Ce bloc de formation a été peu investi par les formés en tant que modalité originale d'action. Il a été peu « relayé » par les autres blocs, ce qui aurait pu lui donner une certaine lisibilité. Les formés acceptent le bloc « projet », dès qu'il est contributif de contenus culturels ou artistiques (une pièce de théâtre jouée dans l'autre langue, un achat de lanternes en Allemagne pour la St Martin, etc). Ils ont davantage de difficultés à en cerner les liens avec les autres blocs de formation, sauf lorsque l'animation se déroule en allemand, ou qu'il y a des temps de négociation interculturelle apportant des éclairages sur des notions-clés (par exemple, comment on enseigne les sciences en Allemagne, quel rôle joue la nature dans les conceptions du monde ou de l'action politique en Allemagne, etc.). Un cadre transmissif est largement attendu de ce type de formation semble-t-il. Les propositions s'adosent alors presque systématiquement à des schémas classiques de médiation, ainsi qu'à une vision binaire des ressemblances et différences entre deux cultures quasi statiques.

Ce modèle formatif se veut pourtant ouvert ; il entend se construire *avec* les participants et pas uniquement *pour* eux. Nous faisons l'hypothèse qu'une implication active confère du sens à la formation. Deux constats ont émergé : d'une part, l'engagement ne se décrète pas sans action, et d'autre part une notion théorisée n'est efficiente que si elle est reliée à l'expérience de l'interculturel, dans un lien théorie-pratique revisité. Les observations montrent néanmoins la difficulté à sortir des habitus et à se projeter dans une formation engageante, pour soi et avec les autres membres du groupe des formés.

2.2. Les compétences balises pour éduquer à l'interculturel

L'exemple de la formation d'enseignants se destinant à l'enseignement *de et en* allemand en région transfrontalière relèverait d'un processus d'interculturalisation, qui n'est pas aisé, au vu des formations usuelles. Mbiatong (2022) pointe que « la compétence interculturelle implique la capacité à interagir de manière efficace

et appropriée avec des personnes d'autres cultures ». Il s'agirait donc potentiellement de développer certaines compétences parmi celles listées par le *Conseil de l'Europe* (2018), développées par Byram sous le vocable de « compétence communicative interculturelle » (voir par exemple, Byram, 2011).

L'individu pourrait s'enrichir de compétences dites « balises¹⁵ », essentielles au « vivre-ensemble ». Y aurait-il alors des compétences incontournables pour soutenir le revirement culturel des sociétés contemporaines marquées par les diversités ? Le modèle élaboré par Byram construit la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues au travers d'éléments considérés comme déterminants : des attitudes, des connaissances, des compétences d'interprétation et relationnelles, des compétences de découverte, des compétences d'interaction, ainsi que la conscience critique. Ce modèle est considéré par ses détracteurs comme binaire, reprenant l'opposition entre la culture de soi et de l'autre, et comme statique, les compétences évoquées étant distribuées selon un continuum de performances, développées en grilles de savoirs, savoir faire et savoir-être, et non dans une boucle dynamique impliquant l'acteur qu'est l'apprenant ou le formé. Il ne suffit pas seulement d'identifier une liste de compétences à acquérir, car cela renverrait à un modèle supposé valable pour tous. De nouvelles questions surgissent alors. Comment les dispositifs formatifs pourraient-ils prioriser des compétences interculturelles indépendamment de contextes de référence ? Au nom de quoi et comment pourrait-on évaluer une compétence interculturelle, d'autant qu'à l'École elle est le plus souvent en cours d'appropriation ?

On parle ici de compétences qui ne sauraient se développer par elles-mêmes. Elles nécessitent un accompagnement et une prise de conscience progressive, dans un processus distancié et critique. Pour ce faire, nous privilégions en formation deux modalités principales : l'étude des croyances et représentations de la diversité et la promotion de pratiques pédagogiques davantage collaboratives. Une collection de compétences ne permet pas à elle seule de prendre conscience de ses propres réflexes culturels.

Favoriser une attention bienveillante à autrui, c'est mettre au jour les rapports respectifs à des thématiques comme l'éducation, la famille, l'autonomie, le travail, etc. dont on peut apprécier les dimensions et leur variabilité. Cette démarche se pratique à différentes échelles : pour soi, au sein d'une communauté comme un groupe en formation, en relation avec des partenaires en contexte franco-allemand. Des compétences interculturelles ne se décrètent pas indépendamment de la spécificité des contextes d'action. L'éducation à l'interculturel est inévitablement située et associée aux valeurs qu'elle véhicule pour les individus.

La construction d'une compétence interculturelle telle que l'École la propose, se complexifie du fait de ses injonctions paradoxales (en lien avec le CECRL, entre autres). Les compétences balises qui s'inscrivent dans les textes institutionnels, relèvent d'une décision externe aux acteurs. Elles sont surplombantes et choisies au niveau macro de l'écologie formative. Les formés les subissent pour ainsi dire dans une logique d'expertise cumulative. En tout état de cause, ils n'en saisissent pas le sens profond qui relève d'une logique compréhensive. Selon nos observations, cette logique d'expertise peut s'avérer pertinente. Toutefois, elle n'est implicante, chez les formés, que dans deux cas spécifiques :

- d'une part, lorsque les compétences balises sont reliées à des savoirs nouveaux sur lesquels repose une évaluation, la thématique de la nature et du rôle de l'humain dans l'environnement est un bon exemple distributif de visions et de productions culturelles diverses (posture du bon élève) ;
- d'autre part, lorsque les formés considèrent que les compétences visées seront utiles pour une affectation, ou pertinentes pour leurs pratiques à venir, dont celles de la mobilité et de la rencontre franco-allemande. Dans ce cas, ces compétences sont plébiscitées et attendues (posture du professionnel).

Nos constats sur deux années d'expérimentation du DU font état chez les formés d'un intérêt cognitif pour des compétences balises spécifiques à une éducation interculturelle et reliées aux savoirs savants, voire de tentatives pour les mettre en œuvre (pour certains seulement), mais de peu d'appétence pour leur transfert à de futures situations de classe. En outre, il existe bien des compétences en lien avec « l'attention à l'autre » ou « à autrui » dans leurs différences, comme l'écoute, la prise d'indices interculturels, l'observation de comportements. Ces compétences pourront s'ancrer dans des pratiques si elles sont mises en œuvre dans des activités réflexives dès la formation, et si elles portent sur les fameux objets évoqués plus haut, co-construits, mis en situation et reliés à l'expérientiel, plutôt que sur des thèmes culturels généraux, et de ce fait désincarnés.

2.3. Le jeu de l'expérientiel dans l'éducation à l'interculturel

Le développement de compétences spécifiques, préétablies par l'École et telles que mises en avant par les travaux du *Conseil de l'Europe*, ne suffit pas pour éduquer à l'interculturel dans le franco-allemand comme dans d'autres contextes du reste. En effet, tout individu est pour ainsi dire « expert » de son champ culturel, le plus souvent de façon non conscientisée. Il dispose d'attitudes et de savoirs propres. La formation peut l'amener à prendre progressivement conscience de ce qui le caractérise dans ses comportements par des tâches qui l'aideront à prendre

conscience de son expertise. Le modèle de Bhawuk (1998) fait passer d'une compétence interculturelle inconsciente à une compétence consciente en formation des enseignants. Et bien qu'il reste à adapter, ce modèle considère à juste titre la dynamique des relations entre savoirs et procédures pour apprendre. Les enjeux de la formation consistent à développer des compétences balises et la capacité à se situer, à réfléchir sur soi et sur autrui(s) dans les interactions interculturelles. Cette capacité engage l'inconnu et l'incertitude de la relation à autrui(s). On peut alors envisager deux niveaux de travail formatif autonomisant. Un premier niveau de travail consiste à partir de notions socialement sensibles, qui agissent comme des dilemmes pour les enseignants. Le second mobilise des tâches porteuses d'un sens social et scolaire. Compétences et expérientiel sont intimement liés. Se développe alors une compétence *d'action* plutôt que *d'utilisation* des langues-cultures.

Toute expérience interculturelle est non seulement « située » dans un contexte donné qui l'influence, elle est également « incarnée ». Elle repose sur la singularité des individus dont chaque parcours est original. Les expériences diverses, y compris les rencontres d'obstacles, contribuent au développement de chacun en fournissant des occasions de prise de distance. En termes de formation des enseignants, on ne peut échapper à une réflexion sur ce que nous nommons ici une « éducation à l'interculturel », sur la mobilisation des biographies, des parcours et des métissages contemporains, soit la dimension incarnée des individus. Cette dimension renvoie notamment à l'*Erlebnispädagogik* (pédagogie de l'expérience et de la découverte), s'appuyant sur l'*Émile* de Rousseau, et encourage l'apprentissage expérientiel et le roman d'éducation. Elle repose également sur les travaux de Dewey et les approches de Ziegenspeck avec l'expérience informelle, les activités hors des murs de l'École, comme le recours aux arts du cirque, par exemple, ou les activités de loisirs à l'extérieur impliquant le corps et le geste dans le collectif, etc. Pour qu'il y ait « expérientiel », il faut faire une expérience nouvelle, une expérience de la nouveauté, de préférence hors des sentiers battus que privilégient généralement les modes transmissifs de l'École, voire hors de l'école. Les événements vécus entrent alors en résonance avec les expériences cognitives et émotionnelles des individus.

Deux notions s'avèrent alors contributives à une éducation à l'interculturel, celle des croyances ou représentations mentales (*Einstellungen* et *Vorstellungen* en allemand) et celle d'identité(s) :

- du côté des représentations mentales, il s'agit du jeu des construits mentaux et sociétaux, des croyances, dont on ne peut faire l'économie, car dotés d'un pouvoir d'influence certain, qui existent en relation forte avec leurs contextes de réalisation, notamment pour le franco-allemand. Ce jeu s'adosse aux vécus et aux ressentis, souvent implicites, parfois ambivalents, des divers acteurs dans

différents espaces-temps d'expérience, et selon le degré de sécurité ressenti, selon qu'ils se sentent ou non vulnérables, voire fragilisés. La clarification des représentations mentales individuelles et sociétales porte sur soi-même, sur autrui et sur l'objet en cause ;

- du côté de l'identité, il s'agit à la fois de l'identité personnelle et sociale, mais également de l'identité professionnelle lorsque l'on parle de formation d'enseignants. Le sentiment « d'appartenance au franco-allemand » n'échappe pas aux deux langues. Selon nos constats, il peut relever du niveau de maîtrise de la langue du partenaire pour certains formés, de leur ressenti par rapport à l'implication des deux langues dans les activités didactiques qu'ils proposent, pour d'autres, ou de leur sentiment de compétence professionnelle, de leur légitimité en somme, dont quelques-uns attendent que la formation la consacre, pour ainsi dire.

L'expérientiel interculturel relève de niveaux imbriqués entre eux : celui de l'individu (intra), celui de son parcours et de ses relations à autrui, dans des situations plus ou moins fortuites (expérientiel de vie, mobilités...) ou plus ou moins engageantes du fait de la formation (rencontres de classes, échanges virtuels, appariements d'enseignants, projets en commun, etc.). Pour bien faire, une approche formative devrait alors mobiliser ces divers niveaux et les faire interagir, afin de viser « l'appropriation de la pluriculturalité d'un environnement intergroupal, interindividuel, et intrapsychique¹⁶ ».

L'expérientiel en formation dans le contexte franco-allemand ci-dessus évoqué prend place selon notre étude dans un dispositif proche de celui décrit par Sauquet et Vielajus (2014). En ce qui nous concerne, nous retenons trois aspects pour mener des tâches formatives d'éducation à l'interculturel :

- la contextualisation qui permet de mobiliser des expériences du franco-allemand, de les ancrer dans un vécu émotionnel et/ou cognitif ;
- la verbalisation et la négociation tant individuelle que collective des expérientiels qui permettent de clarifier des notions moins visibles voire invisibilisées, de faire *com*-prendre le monde socio-culturel et les valeurs qui relèvent d'une culture dominante ou de cultures métissées, dont nous disposons toutes et tous ;
- la stabilisation de ce qui constitue le « commun » du groupe dans le respect de ses variations, au-delà des différences et des proximités, qui ne sont pas pour autant gravées dans le marbre. Nos observations ont effectivement confirmé qu'un expérientiel de l'interculturel en formation favorise sa transposition, sans pour autant que celui-ci soit modélisé, à la condition que les tâches proposées impliquent le collectif.

3. Discussion

L'expérience de soi et d'autrui¹⁷ n'est pas simple à appréhender, elle sollicite le fait d'accepter des tensions, de l'incompréhension liée à des filtres différents des siens, à prendre position, à renoncer à une pseudo-neutralité, à devenir sujet et à s'engager, en prenant part à l'expérientiel.

La mise en tâche de certaines représentations est alors indispensable pour « se » connaître, pour *com*-prendre des « autrui ». C'est une condition indispensable pour créer un « commun », un défi formatif central. De plus, en formation, l'expérientiel ne peut se vivre seul, il se partage, en tant que phénomène social. Il gagne à être pensé et travaillé collectivement, en interaction avec d'autres modes de pensées.

Dans les groupes engagés sur chacune des deux années d'expérimentation, nous avons observé que ces divers niveaux et les données liées aux représentations et aux identités sont diversement ressentis et interprétés par les formés. Les effets marquants les plus positifs proviennent du partage des pratiques professionnelles et de la mise en mots de l'expérientiel. Ces échanges rassurent et confortent les uns comme les autres, celui qui apporte et celui qui reçoit. La création d'une communauté apprenante est alors saluée de façon positive par tous les participants. La solidarité est de mise, un univers franco-allemand est créé, tel que se le représentent les participants. Des *Kaffee und Kuchen* ou *Kaffeetrinken* sont organisés à chaque journée de formation, par exemple, pour faire corps et partager des recettes. Ces moments conviviaux rappellent les invitations du dimanche après-midi, où les familles partagent des gâteaux, le plus souvent faits maison, ou achetés dans les *Konditoreien* (pâtisseries). Les échanges de ressources se font de manière active, régulière et informelle (groupe *WhatsApp*, bons plans, adresses et outils partagés par mail, etc.). L'usage de l'allemand en formation implique autrement les formés. Ce faisant, la formation est davantage située, incarnée et partagée. Mais elle atteint également l'une de ses visées, développer un « pouvoir-agir en situation de co-intéressement » (Behra, Macaire, 2021) qui autonomise les formés en les rassurant et en leur donnant davantage d'estime d'eux-mêmes.

L'expérience formative menée encourage à privilégier une « éducation à l'interculturel » dans l'esprit du développement d'une « intelligence interculturelle » (Sauquet, Vielajus, 2014), pour entrer de plain-pied dans une intelligence des émotions interculturelles. Le terme « intelligence » renvoie ici au fait que l'on « *com*-prend » quelque chose, qu'on le prend avec soi pour s'en nourrir soi-même, et en nourrir en retour la situation, dans le respect des diversités. C'est un geste de construction de soi avec autrui, dans le maillage des réalités interculturelles, dont on a l'intelligence.

On n'aura pas pour autant une vision idéaliste de la démarche d'accompagnement du développement d'une intelligence interculturelle, dans la mesure où bon nombre de croyances perdurent ou reviennent en force. Les croyances noyaux constituent ce qui change le moins chez un individu. La confrontation avec ses propres croyances et celles des autres membres du groupe en formation, par exemple sur le questionnement de notions liées à l'éducation (le temps scolaire, le rôle des parents, la place des enfants dans la société, les notions de liberté, de groupe, etc.) ou mieux encore par le prisme des dilemmes du quotidien des formés dans le contexte franco-allemand, permettent de se saisir et d'ajuster des croyances, sinon de les modifier. En tout état de cause, si un questionnement se réalise, la stabilisation de nouvelles croyances n'en découle pas pour autant systématiquement, loin s'en faut. L'évolution potentielle visée se réalise sur le long terme, ce qui échappe à l'évaluation à chaud des seules compétences.

Conclusion

Le cadre de référence d'une réflexion contemporaine sur une éducation à l'interculturel est nécessairement filtré par le paradigme intégrateur des diversités qui renvoie au plurilinguisme et à la pluriculturalité. Ce cadre constitue une dynamique composite, non finie, toujours renouvelée au gré des expérientiels singuliers *et* collectifs et des liens que ceux-ci tissent ensemble dans un contexte donné. Nous parlons de « revirement interculturel » en formation d'enseignants pour indiquer le nécessaire mouvement introduit par la dynamique du lien entre langues *et* cultures, entre langues *et* cultures *et* contextes, entre contextes *et* individus, mettant en évidence la nécessité de faire référence à des valeurs propres à la formation et conséquemment aux classes. Selon nous, une didactique du revirement nécessite de faire du paradigme des diversités le cœur de la réflexion sur l'interculturalisation, considérée comme une dynamique complexe.

L'interculturalité est un objet complexe, du fait de ses usages divers et de ses définitions partielles, et en particulier en formation d'enseignants. Pour sa part, Dervin (2010) a identifié trois écoles de pensée sur l'interculturalité : le différentialisme culturel, le métissage culturel et enfin la chosification des cultures, tout en relevant néanmoins leur variabilité contemporaine. Ces divergences sont le reflet de conceptions et de valeurs diverses à l'œuvre au niveau de l'École.

Pour anticiper les besoins de demain, l'École doit préparer ses apprenants à vivre des tensions et des incompréhensions face à des phénomènes inattendus, pour aboutir à des compromis entre individus et communautés issues de la diversité. L'interculturel a longtemps été le lieu de débats sur les divergences et les

oppositions entre les cultures et les personnes. Elle doit désormais apprendre aux élèves à se réjouir qu'il y ait des différences entre leurs modes d'appréhension et leurs lectures respectives du monde, car celles-ci constituent des richesses pour tous et pour chacun. Il faut apprendre à gérer ces richesses qui peuvent vite devenir des incompréhensions si une intelligence de l'interculturalité n'y est pas associée. Telle est donc l'une des missions des enseignants en charge de l'éducation à l'interculturel.

Une éducation à l'interculturel s'inscrit dans une philosophie du respect d'autrui, des autrui, pas de l'autre ou de l'Autre, mais bien du respect des diversités. Ceci renvoie à ce que Sauquet et Vielajus nomment une « intelligence de l'autre » (2014 : 17). L'interculturalité et l'éducation à l'interculturel n'entrent pas seulement dans un débat franco-allemand *stricto sensu*. Ces notions sociales et éducatives éclairent l'importance de contextes complexes, dont le franco-allemand est représentatif. Les enjeux de la formation des enseignants en général, des médiateurs et des enseignants de langues et de cultures relèvent ainsi d'une approche d'abord *locale*, considérant l'attention aux apprenants en tant qu'individus et inscrits dans divers contextes, dont ceux relevant du franco-allemand, lui-même complexe. Nous l'avons appelée « située ». Cet enjeu contextualisé se joue à l'École au cœur des disciplines, plus que de façon surplombante, comme d'aucuns tentent de le montrer. Dans le même temps, ces enjeux s'adossent à une approche *globale* de valeurs conscientisées qui traversent et prennent en compte la matrice des diversités dans un registre de valeurs partagées par des sociétés. Le principal défi, toutefois, ne consiste pas uniquement à identifier les enjeux de l'écologie des diversités, par exemple entre le *local* et le *global*, mais surtout à articuler leurs niveaux et à tisser un maillage favorable à des points de vue divers, voire divergents pourquoi pas, pour se *com*-prendre, ou simplement s'interroger. Nous avons également insisté sur l'aspect « incarné » de l'expérientiel qui construit les référents pour soi, acteur, auteur et sujet, et permet de les mettre à l'épreuve d'autrui. Un tel maillage donnerait alors peut-être un début de réponse à la quête de sens de l'École en articulant expertise et expérientiel des individus et de leurs divers groupes d'appartenance.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1999. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Anthropos.
- 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. [En ligne] : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_42_3_3_Behra_Macaire.pdf [consulté le 20 avril 2023].

- Bhawuk, D. P. S. 1998. The Role of Culture Theory in Cross-Cultural Training: A Multimethod Study of Culture-Specific, Culture-General, and Culture Theory-Based Assimilators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(5), p. 630-655. [En ligne] : <https://doi.org/10.1177/0022022198295003> [consulté le 20 avril 2023].
- Byram, M. 2011. La compétence interculturelle. In : Blanchet, P. et Chardenet, P. (dirs.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, p. 253-260. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document> [consulté le 20 avril 2023].
- Conseil de l'Europe. 2018. *Apprendre, Enseigner, Évaluer - Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Traduction : Gilles Breton et Christine Tagliante. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. [En ligne]: <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner/1680a4e270> [consulté le 20 avril 2023].
- Denoux, P. 1994. Pour une nouvelle définition de l'interculturalisation. In : Blomart J. et Krewer B. (dirs.) *Perspectives de l'interculturel*. Paris : École Normale Supérieure de Saint Cloud/ L'Harmattan, p. 67-81.
- Dervin, F. 2022. *L'interculturel en miettes : Notes et remarques sur une notion à négocier*. Paris : L'Harmattan.
- Furstenberg, G. 1998. « Nouveaux outils, nouvelle pédagogie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 18, p. 87-91. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/ries.2922> [consulté le 20 avril 2023].
- Mbiatong, J. 2022. « L'interculturalité en formation des adultes : tendances, enjeux et perspective de recherche ». *Savoirs*, n° 59, p. 13-50. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2022-2-page-13.htm> [consulté le 20 avril 2023].
- Putsche, J. 2022. *L'interculturel contextualisé : franco-allemand, frontalier, transculturel - Une approche sociodidactique*. Note de synthèse non publiée, HDR soutenue le 28.11.2022. Université de Lorraine.
- Sauquet, M., Vielajus, M. 2014. « L'intelligence interculturelle : 15 points à explorer pour travailler au contact d'autres cultures ». *Essai*, n° 205. Paris : Éditions Charles Léopold Mayer. [En ligne] : https://docs.eclm.fr/pdf_livre/367IntelligenceInterculturelle.pdf [consulté le 20 avril 2023].
- Stangl, W. 2023. *Kultur - Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*. [En ligne] : <https://lexikon.stangl.eu/3984/kultur> [consulté le 20 avril 2023].
- Welsch, W. 1999. Transculturality - The Puzzling Form of Cultures Today. In : Mike Featherstone, M. and Lash, S. (eds.) *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage, p. 194-213. [En ligne] : http://www.westreadseast.info/PDF/Readings/Welsch_Transculturality.pdf [consulté le 20 avril 2023].
- Windmüller, F. 2015. *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité?*, Giessen : Giessener elektronische Bibliothek, collection Giessener Fremdsprachendidaktik online 4 (GiF:online). [En ligne] : <https://d-nb.info/1076980279/34> [consulté le 20 avril 2023].
- Zarate, G., Lévy, D, Kramsch, C. (dirs.) 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Archives contemporaines. [En ligne] : <https://core.ac.uk/download/pdf/55269962.pdf> [consulté le 20 avril 2023].

Notes

1. L'ensemble de l'article a été co-écrit dans une même mesure par Séverine Behra et Dominique Macaire. La première s'est chargée plus particulièrement de l'introduction et des points 1.3 et 2.1 ; la seconde des points 1.1 et 1.2.
2. Le terme est introduit par Thorne (Thorne, S. L. 2010. The 'Intercultural Turn' and Language Learning in the Crucible of New Media. In: F. Helm et S. Guth (eds.), *Telecollaboration 2.0 for Language and Intercultural Learning*, p. 139-164. Bern: Peter Lang.). L'auteur présente l'arrivée des technologies en éducation comme un revirement culturel. Les Nations Unies estiment à quelques 5,3 milliards les utilisateurs d'Internet dans le monde en 2022, un chiffre

en hausse. 2,7 milliards d'individus, soit un tiers de la population mondiale, ne disposent pas encore d'Internet, contre 3,6 milliards avant la pandémie en 2019 (International Telecommunication Unit, ITU), sept. 2022 (<https://www.itu.int/en/mediacentre/Pages/PR-2022-09-16-Internet-surge-slows.aspx>). Le terme de « tournant social » est attribué à Block (Block, D. 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.), pour qui le langage est un ensemble de pratiques sociales et culturelles incarnées.

3. Selon la formulation d'A. Raasch, 2001. Didactique « langue-culture-impact » : une didactologie nouvelle ? Éla, *Études de linguistique appliquée*, 2001/3 (n° 123-124), p. 349-356. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-349.htm>.

4. Dans ce courant à Birmingham, on trouve Thomson, Williams et Hoggart. La création d'un *Centre for Contemporary Cultural Studies* s'accompagne de publications, notamment sur les pratiques culturelles de masse, de minorités par exemple. L'École de Chicago devient l'une de leurs références et des relations internationales en découlent en recherche. La notion de mondialisation et de *travelling scholars* apparaît dans les années 90. Pensée comme une antidiscipline, les *Cultural Studies* se situent à l'articulation de plusieurs disciplines scientifiques. Pour davantage d'éléments d'analyse, on se reportera à Van Damme, S. 2004. Comprendre les Cultural Studies : une approche d'histoire des savoirs, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2004/5, 51-4bis, p. 48-58. <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2004-5-page-48.htm>

5. *Cultura*, MIT project, USA. <https://web.mit.edu/french/culturaNEH1/cultura/index-french.html#anchor382145>

6. Geertz, C. 1991. *Dichte Beschreibung*. Frankfurt am Main.

7. Hu, A. 1996. « Lernen als kulturelles Symbol : Eine empirische qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschlands ». *Manuskript zur Sprachlehrforschung*, 49. Bochum.

8. Pour la définition du terme *Landeskunde*, on consultera le dictionnaire de Hans Barkowski et Hans-Jürgen Krumm, 2010. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen : Francke Verlag, p. 180-181.

9. Les activités et actes de parole renvoient à l'approche communicative ; les tâches renvoient à l'approche actionnelle.

10. Depuis 1963, le Traité de l'Élysée a encouragé les relations entre la France et l'Allemagne, notamment par la création de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ), « une organisation internationale au service de la coopération franco-allemande implantée à Paris, à Berlin et à Sarrebruck. [...] L'Office a pour mission d'encourager les relations entre les jeunes des deux pays, de renforcer leur compréhension et, par là, de faire évoluer les représentations du pays voisin » (<https://www.ofaj.org/institution.html>).

11. Voir la ressource d'auto-formation réflexive pour les enseignants : Macaire D., Hosch, W. 1996, 2002. *Bilder in der Landeskunde*, Fernstudieneinheit 11 (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, unter Mitarbeit von Herrad Meese). Langenscheidt KG.

12. Site de l'OFAJ, <https://www.ofaj.org/institution.html>

13. Voir pour les divers préfixes : 1/ *trans-* : Forestal, C. 2008. « L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? » Éla, 2008/4, n° 152, p. 393-410 (<https://www.cairn.info/revue-ela-2008-4-page-393.htm>) ; Moro, M.-R. 2019. « Comment la psychothérapie peut-elle devenir transculturelle ? ». In : Coutanceau R. (dir.) *La parole libératrice : L'esprit des psychothérapies humanistes*, p. 173-179. Paris : Dunod ; 2/ *hyper-* : Han, B.-C. 2022. *Hyperculture : culture and globalisation*. Hoboken: Wiley ; 3/ *alter-* : Adami, H. 2016. « De l'épuisement des approches interculturelles et de la nécessité de les dépasser ». In : Blons-Pierre, C. et Banon P. (dir.) *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle. En hommage à la Professeure Aline Gohard-Radenkovic*, p. 227-239. Bern : Peter Lang (<https://hal.science/hal-01868870>) ; 4/ *pluri-* : Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. 2016. *Guide pour le développement et*

la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>) ; Byram, M. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier - Hatier ; et Byram M. 2009. *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. www.coe.int/lang/fr (Publications et documents).

14. *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*, Stangl. 2023 (<https://lexikon.stangl.eu>) : « Kultur ist dabei als Orientierungssystem nicht statisch sondern in Entwicklung begriffen, da jedes Individuum vom kulturspezifischen Orientierungssystem abhängig ist und gleichzeitig auch aktiv an der Entwicklung und Gestaltung der jeweils spezifischen Kultur beteiligt ist. Als Handlungsfeld bietet die Kultur dem Einzelnen Handlungsmöglichkeiten an, stellt aber auch Handlungsbedingungen, d. h., Kultur bietet Ziele an, die mit bestimmten Mitteln erreichbar sind, setzt zugleich aber auch Grenzen des möglichen oder richtigen Handelns. Der Einzelne steht daher in diesem Feld immer in einer ambivalenten Beziehung, denn entweder fügt er sich ein und passt sich an, doch gleichzeitig versucht er die Grenzen zu erweitern, Vorhandenes zu transformieren, zu ergänzen oder gar zu ersetzen » (*Kultur - Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*).

15. Exemple : Référentiel/Modèle canadien de compétences de SAE, présenté par Anne Comfort, Mount Allison University: Sackville, NB. Onze compétences sont considérées comme centrales : communication ; intelligence émotionnelle et interpersonnelle ; compétence interculturelle ; sensibilisation à la culture autochtone ; compréhension aigüe du milieu postsecondaire ; équité, diversité et inclusion ; leadership, gestion et administration ; planification stratégique, recherche et évaluation ; conseillances, soutien et défense des droits des étudiants ; apprentissage et développement des étudiants ; technologie et engagement numérique (https://colloquesae.uquebec.ca/wp-content/uploads/2022/06/D3_AComfort_CACUSS.pdf).

16. Voir la thèse de El Sayed en 2018 et son article : « Interculturation et appréhension de la différence culturelle dans des environnements pluriculturels et/ou interculturels », *Bulletin de psychologie*, 2019/6, p. 491-494.

17. Nous retenons le terme « autrui, » et non celui de « l'Autre », en raison de la double ambiguïté que celui-ci comporte : d'une part du fait de la majuscule qui hiérarchise les diversités et les gomme, et, d'autre part, du fait que ce terme au singulier laisserait entendre une généralisation, voire un modèle unique d'autrui, des autres, alors que nous nous situons dans une approche pluriculturelle.



L'apprentissage interculturel dans les rencontres franco-allemandes de jeunes en ligne

Chloé Faucompré

Université de Strasbourg, France

c.faucompre@unistra.fr

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



En collaboration avec **Anissa Hamza**

Université de Lorraine, France

Reçu le 26-05-2023 / Évalué le 27-06-2023 / Accepté le 10-07-2023

Résumé

Cet article s'intéresse aux représentations des animateurs de rencontres interculturelles franco-allemandes de jeunes durant la pandémie de Covid-19 quant à leur expérience du distanciel. Après avoir proposé une définition de l'apprentissage interculturel en ligne dans le cadre de l'éducation non formelle et des enjeux que cela implique, nous dégagerons quelques pistes pédagogiques pour la formation d'animateurs de rencontres en ligne et à travers l'analyse d'extraits d'entretiens semi-directifs.

Mots-clés : éducation non formelle, interculturel, rencontre de jeunes, numérique, représentations

Interkulturelles Lernen in deutsch-französischen Online-Jugendbegegnungen

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Einstellungen von Sprachanimateur_innen deutsch-französischer Jugendbegegnungen während der Covid-19-Pandemie hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit dem virtuellen Treffen. Nach der Erarbeitung einer Definition des interkulturellen Online-Lernens im Rahmen der Non-formalen Bildung und der damit verbundenen Herausforderungen, werden pädagogische Perspektiven für die Fortbildung von Online-Sprachanimateur_innen durch die Auswertung von Auszügen aus Leitfaden-Interviews herausgearbeitet.

Schlüsselwörter: non-formale Bildung, interkulturell, Jugendbegegnungen, digital, Einstellungen

Intercultural Learning in online franco-german youth meetings

Abstract

This article deals with the attitudes of language animators of Franco-German youth meetings during the Covid 19 pandemic with regard to their experiences with virtual meetings. After developing a definition of intercultural online learning in the context of non-formal education and the challenges associated with it, pedagogical perspectives for the further training of online language animators are elaborated by analyzing excerpts from semi-structured interviews.

Keywords: non-formal education, intercultural, youth exchanges, online, attitudes

Introduction

Dans le cadre du projet franco-allemand I-N-JEU¹, nous avons cherché à établir un état des lieux des différentes pratiques développées par les partenaires de l'OFAJ² lors des rencontres interculturelles de jeunes durant la pandémie de Covid-19, afin d'obtenir un panorama complet des activités réalisées par les associations impliquées. En raison du basculement brutal du présentiel au distanciel, ces rencontres ont dû être repensées entraînant inévitablement un changement de paradigme de l'enseignement et apprentissage interculturel dans le champ de l'éducation non formelle.

Comment les animateurs de ces rencontres franco-allemandes de jeunes conçoivent-ils l'apprentissage interculturel ? De quelle manière l'ont-ils mis en œuvre via le numérique et quelle conception en ont-ils avec le recul ?

Nous tenterons de comprendre, à travers l'analyse de contenus d'entretiens semi-directifs menés auprès d'animateurs³ français et allemands de ces rencontres, dans quelle mesure l'apprentissage expérientiel via le numérique, lié à cette situation inédite, les a conduits à (re)considérer la notion d'apprentissage interculturel dans le cadre de l'animation de ces rencontres. Plus précisément, et à travers l'analyse de leurs représentations, nous essaierons de dégager les éléments saillants de l'apprentissage interculturel en ligne dans le cadre de ces rencontres internationales de jeunes, pour proposer une feuille de route servant à alimenter les formations d'animateurs franco-allemands du champ de l'éducation non formelle.

Nous présenterons tout d'abord le contexte de notre étude en proposant une définition de l'interculturel dans le champ de l'éducation non formelle en nous attachant sur la pédagogie de la rencontre. Dans un second moment, nous proposerons de thématiser les aspects propres à la rencontre interculturelle en ligne

ainsi que le rôle des animateurs dans ce cadre virtuel. Enfin, nous expliciterons notre démarche de recherche et présenterons une étude de cas sur la base de deux entretiens semi-directifs considérés comme représentatifs de notre corpus, afin de distinguer enjeux, défis et missions auxquels les animateurs font face dans l'animation de rencontres franco-allemandes de jeunes en ligne.

1. Contexte du projet de recherche

L'étude faisant l'objet de notre contribution est née en réponse à un appel à projet de recherche lancé par l'OFAJ autour de l'interculturel et du virtuel dans le cadre de la mobilité des jeunes, afin d'analyser la manière dont les formats et pratiques utilisés pour les rencontres virtuelles et hybrides mises en place durant la pandémie, permettent d'assurer la continuité des échanges entre des jeunes de France et d'Allemagne, mais aussi d'autres pays d'Europe et du Maghreb.

Le projet de recherche intitulé « Les échanges interculturels des jeunes à travers l'écran : de nouvelles pistes et stratégies pour l'apprentissage interculturel » est porté par une équipe d'enseignantes-chercheuses françaises et allemandes des Universités de Strasbourg, de Lorraine et de la Sarre. Le regard que nous portons sur cette étude est celui de didacticiennes des langues adoptant une perspective sociodidactique, puisque nous avons pour objectif de prendre en compte la complexité de la situation d'animation et d'apprentissage interculturel concernée. L'OFAJ soutient, entre autres, l'organisation de rencontres bi- ou trinationales⁴ basées sur la pédagogie de l'éducation non formelle, cette dernière faisant par ailleurs partie des principes de base qui sous-tendent la certification OFAJ. Les rencontres de jeunes sur lesquelles porte notre projet de recherche sont justement organisées et animées par des associations, institutions ou organisations issues du champ de l'éducation non formelle. Elles reposent sur des thématiques de citoyenneté européenne, d'insertion professionnelle afin de permettre aux jeunes d'accéder à des savoirs et à la culture dans une perspective inclusive. Les jeunes participants concernés par les rencontres de notre étude sont à la fois des enfants, des adolescents et des jeunes adultes tous milieux socio-culturels confondus.

1.1. L'éducation non formelle : une conception européenne

Dans la littérature scientifique européenne, ce terme est généralement défini comme toute activité d'enseignement-apprentissage extra-scolaire basée sur le volontariat des participants, associé à ceux d'éducation formelle, relevant d'un apprentissage scolaire, et d'éducation informelle, correspondant à un apprentissage

incident ou non, pouvant avoir lieu dans n'importe quel espace-temps, y compris le domaine scolaire. Sans refaire ici l'histoire de ces différents concepts, nous renvoyons pour cela à Poizat (2003), nous retiendrons l'idée d'abandonner cette conception tripartite des formes d'éducation, dépendant fortement de l'époque à laquelle ces termes sont envisagés, et de se focaliser « sur les processus d'apprentissage eux-mêmes » (Fabre, 2005 : 217).

De plus, il convient de mentionner la complexité de trouver une conception européenne de ce terme, dans le sens où le concept même d'« éducation non formelle » ne peut se substituer à son pendant germanophone « *non/nicht-formale Bildung* », le terme *Bildung* ne recouvrant pas la même réalité et les États membres européens ne disposant pas de systèmes de formation équivalents et aussi développés les uns que les autres. Bien qu'au regard de la littérature et des débats nationaux autour de ces trois termes il ne semble pas y avoir de définition univoque de la part des auteurs, nous retrouvons malgré tout au niveau européen une conception largement acceptée, comme le montre la définition du Conseil de l'Europe :

L'apprentissage non formel/l'éducation non formelle, soit l'apprentissage en dehors des contextes institutionnels (extrascolaires), représente l'activité principale, mais aussi la compétence clé du travail de jeunesse. L'apprentissage non formel/l'éducation non formelle est la plupart du temps structuré, basé sur des objectifs et un temps spécifique d'apprentissage, constitue un soutien spécifique à celui-ci et est intentionnel. Il n'aboutit généralement pas à une certification, mais de plus en plus de certificats sont délivrés, ce qui conduit à une meilleure reconnaissance et valorisation des compétences acquises⁵ (Conseil de l'Europe, 2011 : 5).

Le Conseil de l'Europe s'engage par ailleurs depuis une dizaine d'années à faire reconnaître les impacts et retombées de ce type d'éducation en en faisant une priorité de la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse, relevant de son engagement pour le maintien de la démocratie, de la tolérance et du respect de la diversité dans les sociétés européennes. Nous retiendrons donc ici que l'éducation non formelle, dans une perspective européenne, se caractérise par les points suivants :

- est moins structurée que l'éducation dite « formelle » ;
- ne conduit pas à une certification en tant que telle ;
- est partie constitutive de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- contribue à la préparation des jeunes Européens à la vie en société et à l'engagement civil.

1.2. L'apprentissage interculturel dans les rencontres de jeunes « ofajiennes »

Dans une perspective d'éducation à la citoyenneté européenne et d'un maintien de la paix entre les individus, la rencontre avec l'altérité se retrouve, de fait, au cœur des échanges de jeunes tels qu'ils sont envisagés dans le champ de l'éducation non formelle, et plus précisément dans le contexte de l'OFAJ, se présentant par ailleurs comme des acteurs spécialistes des rencontres interculturelles de jeunes depuis 1963.

Si l'on prend justement en considération les directives⁶ concernant les rencontres de jeunes, il est explicitement mentionné que celles-ci sont à envisager comme un moyen de contribuer à l'intégration européenne en formant et préparant « la nouvelle génération à une coopération entre la France et l'Allemagne au sein d'une Europe élargie », à condition de favoriser un véritable échange interculturel entre les jeunes, en en faisant un objet concret et explicite de la rencontre. Ainsi, l'OFAJ propose un espace d'expérimentation justifiant la pertinence de ces rencontres comme représentant une réelle plus-value, celle d'avoir « un impact durable sur le développement de la personnalité des participantes et participants. Ils ont davantage confiance en eux, s'ouvrent sur le monde et renforcent leurs compétences sociales et linguistiques ».

Les différents textes de travail de chercheurs et spécialistes de l'interculturel publiés par l'OFAJ et mis à disposition retracent l'évolution de la notion d'apprentissage interculturel, dépassant le franco-allemand et son objectif de réconciliation, vers une conception davantage européenne et internationale en élargissant les rencontres binationales aux rencontres trinationales.

On constate à la lecture de ces textes, le passage d'une conception « solide » de l'interculturel, comme le montrent les textes portant sur la pédagogie de la quotidienneté et la notion de dépassement des préjugés ancrés dans une culture nationale statique, à une concentration sur l'« inter » de l'interculturalité, soit une perspective « liquide », un interculturel « sans culture » (Holliday, 2010), tenant compte du caractère pluriel et processuel de la culture chez les individus. Ces échanges ont pour objectif de faire acquérir une « compétence de l'étrangeté », à travers d'activités communes dans la poursuite d'objectifs communs, visant « à se comprendre avec d'autres jeunes issus d'une ou de plusieurs cultures étrangères et pratiquant donc des styles de communication et des manières d'agir différents. Se faire comprendre dans une langue étrangère et prendre des décisions communes y devient indispensable. Plaisante ou aussi bien troublante, l'expérience y est faite de l'altérité d'autres jeunes⁷ ».

On comprend bien que l'accent est mis sur le faire-avec l'Autre et d'acquérir tout un savoir-faire et savoir-être interculturel en établissant des stratégies pour la réussite de la rencontre, soit la réalisation des activités.

Très rapidement, notamment à la lecture du texte de travail n° 7, nous pouvons constater l'importance de l'adoption d'une attitude critique et réflexive pour qu'il y ait apprentissage interculturel, en s'éloignant du fantasme « fusion » et de « grande famille » comme objectif ultime à atteindre⁸, laissant la place à la thématisation de l'échec comme élément d'apprentissage à part entière.

À partir du texte de travail n° 19, on dépasse la vision binaire franco-allemande pour interroger la rencontre avec les autres et non plus qu'avec l'Autre, en raison du fait que nous évoluons dans une société de plus en plus diverse, nous poussant à nous éloigner d'un apprentissage interculturel réducteur, basé sur la comparaison binaire entre deux blocs culturels homogènes. Le concept d'« espace d'intérité » est alors invoqué par Demorgon⁹ pour tenter de cerner davantage cette complexité de la rencontre interculturelle, véhiculant l'idée qu'entre l'identité et l'altérité, « des passages s'ouvrent, des liens se tissent, des redéfinitions opèrent, des actions s'inventent. Entre identité et altérité cet ensemble qui prolifère ordinairement nous ne le nommons pas. Son nom n'est-il pas *l'intérité* ? Elle est constituée par tout ce qui est entre venant de l'un, de l'autre, des tiers (personnes et environnements) ».

Avec la construction européenne, l'intégration du « tiers » apparaît également dans les textes de travail de l'OFAJ¹⁰, en élargissant les rencontres binationales aux rencontres dites « plurinationales ». Une nouvelle dimension est apportée à l'apprentissage interculturel puisque ce « tiers » permet alors de s'inscrire dans un contexte davantage complexe et transversal, apportant une diversité de regards de par des relations alors triangulaires et d'une situation géo-politique particulière.

Pour résumer, nous pouvons dire que l'apprentissage interculturel tel qu'il est envisagé par l'OFAJ à travers les rencontres de jeunes, se positionne sur le continuum de la *simplicité* de l'interculturel, décrit par Dervin (2017 : 9) comme l'impossibilité à réduire l'interculturel au simple fait de dépasser préjugés et stéréotypes, ni celle de saisir toute la complexité de l'Autre liée à sa pluralité. Nous comprenons donc que ces moments de rencontre permettent l'apprentissage interculturel uniquement par l'adoption d'une posture réflexive et critique de celui-ci, permettant ainsi aux jeunes de développer de réelles stratégies d'appréhension de tout ce qui est autre par les effets de co-construction émanant de la rencontre.

2. Les échanges interculturels en ligne : un avant/après pandémie ?

Dans la littérature scientifique, on distingue nettement trois grandes périodes dans les échanges interculturels en ligne: celle allant des années 1990 à 2000, avec l'émergence d'internet et de l'utilisation des ordinateurs que l'on retrouve sous l'appellation de *computer-mediated communication* et de *Network-based language teaching*, puis la période allant des années 2000 à 2010, voyant naître le courant *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* et de nombreux projets appelés « télécollaboratifs », que O'Dowd (2018 : 4) définit comme un « terme parapluie » englobant une diversité d'approches telles que le *e-tandem*, les échanges interculturels en ligne, la télécollaboration, etc. Enfin, nous avons la période faisant suite à la pandémie de la Covid-19, ayant contraint les individus à basculer du présentiel au distanciel et voyant depuis fleurir de nombreuses études dans différents domaines autour des échanges interculturels en ligne ou en mode hybride.

Sans grande surprise, c'est notamment dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures que l'on retrouve de nombreux projets et recherches télécollaboratifs, permettant aux apprenants d'interagir avec d'autres issus de langues-cultures différentes sans pour autant sortir de la salle de classe, mais garantissant ainsi l'accès à une certaine authenticité des échanges exolingues et au développement d'une compétence interculturelle en raison d'un apprentissage collaboratif en ligne.

Cependant, ces échanges interculturels permis par l'émergence d'internet et des nouvelles technologies, n'impliquent pas directement le développement réussi d'une compétence interculturelle, les activités explicites et réflexives étant nécessaires, ce que Mangenot et Zourou (2007) reprennent lorsqu'ils avancent que « la dimension interculturelle dans une interaction exolingue n'est donc pas une donnée préalable à la situation de communication mais une construction de la part des interactants qui introduisent (ou non) cette dimension selon les objectifs et la situation communicative ».

On distingue différents types d'échanges virtuels en langue étrangère (O'Dowd, 2018 : 11) : ceux plus formels, car encadrés, reconnus et valorisés par l'institution scolaire ou universitaire, en la considérant comme une expérience d'apprentissage à part entière, et une autre plus libre, dans un cadre davantage informel où les apprenants se retrouvent à intégrer des communautés en ligne en fonction de leurs loisirs, où ces échanges en langue étrangère sont nommés par Thorne (2010 : 144) comme la communication interculturelle *in the wild*, qu'il définit comme moins contrôlable que dans une salle de classe ou dans le cadre d'un échange interculturel

organisé et présentant des opportunités pertinentes d'échanges interculturels et de construction de sens.

D'après nous, l'éducation non formelle mêle justement des activités explicites sur les échanges interculturels des rencontres, dans une visée d'éducation à la citoyenneté et à la tolérance, et des moments de vie et d'échanges interculturels informels et donc plus implicites que l'on pourrait qualifier d'échanges *in the wild*. De plus, en période de pandémie, où les jeunes se sont retrouvés à passer davantage de temps derrière un écran, on peut imaginer que ce type de communication interculturelle leur soit familier.

Ainsi, dans cette seconde partie, nous dégagerons les aspects particuliers des échanges interculturels en ligne en temps de pandémie pour le champ de l'éducation non formelle, ainsi que le rôle pédagogique des animateurs afin d'explicitier un cadre conceptuel cohérent avec les enjeux que génère cette situation.

2.1. Une mobilité faite de déspatialisation et de détemporalisation

Face à la crise sanitaire liée à la Covid-19 et à l'injonction à rester chez soi pour éviter la propagation du virus en mars 2020, dans le contexte de l'éducation nationale, la « continuité pédagogique » s'impose comme une évidence et la visioconférence devient le lieu privilégié de l'enseignement-apprentissage.

Dans le cadre de la mobilité internationale, les échanges se retrouvent dans un premier temps fortement ralentis, voire complètement arrêtés. Les établissements et institutions privilégient, dans ce même souci de continuité, ce que l'on appelle une mobilité virtuelle, permettant la rencontre et l'échange à travers un écran, sans bouger de chez soi. Notons toutefois que des projets de mobilité virtuelle existaient déjà, notamment dans le supérieur. La pandémie aura simplement permis de faire passer ce type de mobilité, de périphérique à part entière. Dans le cadre de l'éducation non formelle, le numérique est alors également envisagé comme un moyen de poursuivre les rencontres de jeunes, maintenant ainsi un lien social et interculturel.

Toutefois, ce terme de « continuité » implique qu'il est possible de poursuivre sans besoin de transformation, et que les outils numériques seraient alors un moyen d'effectuer la transition du présentiel au distanciel. Or, le passage à distance implique une discontinuité évidente liée à la déspatialisation d'une part, impliquant une distance physique et psychosociologique (englobant les interactions face à face et l'environnement même de la rencontre) entre les jeunes et à la détemporalisation d'autre part, en raison de la déstructuration de l'espace-temps habituel lors de la rencontre (Buisson-Fernet, Marx, 2022).

D'après nous, les concepts de distance et de proximité sont pertinents à solliciter ici, car si la rencontre en tant que telle évoque l'idée du rapprochement physique, du contact et de la découverte par les sens, le virtuel tend à les rendre complètement ambivalents : le numérique de par l'immédiateté qu'il permet, donne la possibilité de prolonger et d'amplifier les échanges et implique ainsi une certaine proximité peut-être plus facile que dans un contexte physique. Cependant, l'écran et l'absence de partage physique d'un même environnement conduisent à un éloignement des corps. Les rencontres interculturelles en ligne seraient donc à envisager dans un espace-temps où les jeux de distance et proximité entre les individus ne sont jamais figés, en mouvement permanent. Notons également que la distance peut aussi être technique ou économique. À ce propos, Bouyssi (2009) relève le potentiel de cette despatialisation et de mise à distance par l'écran pour la facilitation des interactions :

De plus, l'écran entre les interlocuteurs a pour effet de diminuer la profondeur de l'image et du regard. Selon nos interviews réalisées à la fin du cours, les interlocuteurs ne s'adressent pas à une personne en particulier, mais à l'écran. Ils ne sentent pas non plus la pression du regard d'une des personnes de l'autre côté de l'écran.

Ainsi, ce qui pourrait être considéré comme un obstacle, permettrait de briser la glace plus rapidement entre les individus. Dans cette même idée, la sécurité émotionnelle des participants, pouvant être déstabilisée lors de la rencontre hors de chez soi, en présentiel, serait ainsi davantage préservée, les jeunes restant dans leur propre environnement, un environnement familier (Bouyssi, 2009). Nous concluons ce paragraphe en disant que le numérique permettrait alors de réguler les distances dans une période de distanciation sociale où le lien entre les jeunes est fragilisé en raison des confinements et du stress généré par la pandémie.

2.2. Posture d'accompagnement des animateurs

Lorsque l'on s'attarde sur le référentiel de formation de l'OFAJ (Barth et al., 2016 : 13) en ce qui concerne la mission des animateurs dans les rencontres internationales de jeunes, nous pouvons lire la chose suivante :

Cela signifie qu'aux animateurs incombe la tâche délicate de créer une atmosphère exempte de tout jugement, acceptée de tous, et qui confère aux participants une sécurité assez grande pour leur permettre de s'aventurer sans crainte dans la nouveauté tout en gérant la désorientation intrinsèque aux processus d'apprentissage sans pour autant provoquer un blocage.

Dans cet extrait, nous comprenons que la posture de l'animateur est celle d'intermédiaire, ou de médiateur, entre l'apprentissage et les participants, mais aussi entre les participants eux-mêmes afin de favoriser un cadre socioaffectif sécurisant. Social, car l'environnement de la rencontre à distance est un environnement social à part entière, et affectif, soit l'ensemble des émotions et sentiments associés aux concepts d'estime de soi, d'anxiété, de confiance en l'autre, etc. (Dussarps, 2014 : 59). Si la dimension socioaffective nous intéresse ici, c'est qu'elle est nécessairement sollicitée en contexte d'apprentissage et qu'en période de distanciation sociale liée à la pandémie, celle-ci se retrouve alors sollicitée d'une manière unique. En effet, compte tenu de la virtualité des relations et des interactions, dans une atmosphère angoissante en soi, nous pouvons imaginer que la relation à l'Autre (avec les animateurs et ses pairs) dans ce contexte spatio-temporel unique, ait un impact direct sur la rencontre elle-même.

Si l'assurance d'un cadre socioaffectif sécurisant est un élément caractéristique de la posture de l'animateur, un autre élément qui requiert notre attention dans un dispositif de rencontre interculturelle en ligne est la motivation, et plus particulièrement le rôle de l'animateur dans le maintien de la motivation des jeunes à s'engager dans la rencontre. Par motivation, et sans refaire ici un état de l'art autour de ce concept, nous entendons l'action de forces prédéterminant le comportement, déterminées culturellement et socialement, dont les conditions reposent sur les expériences relationnelles et la confiance en la personne responsable de l'apprentissage (ici l'animateur) (Houssaye, 1994). Puisque comme l'avancent Deci et Ryan (2000), le degré d'auto-détermination, soit le degré avec lequel l'individu réalise une activité avec un sentiment d'autonomie et de cohérence interne, est un élément essentiel à la motivation dite « intrinsèque » de la personne en situation d'apprentissage, soutenir la motivation des jeunes dans le cadre d'une rencontre interculturelle en contexte de pandémie, et donc de maintien de lien social via le numérique, constitue indéniablement un défi pour les animateurs, leur demandant la construction d'une réelle posture pédagogique en ligne.

3. Méthodologie de recherche

Le projet de recherche dans son ensemble a pour objectif de comprendre quels formats d'échange numérique sont particulièrement adaptés au contexte de l'éducation non formelle. Pour ce faire, nous avons mis la focale sur les perceptions et représentations des organisateurs-animateurs quant à la rencontre interculturelle en ligne. Nous avons procédé en deux temps en ayant recours aux méthodes mixtes : une première phase en février 2022 à l'aide d'un questionnaire semi-ouvert en ligne soumis aux organisations partenaires de l'OFAJ (n=69) afin de recenser

les pratiques numériques effectives. Ce premier recueil était majoritairement quantitatif, car il avait pour objectif d'obtenir des résultats représentatifs. La seconde phase de recueil, résolument qualitative, visait à approfondir les réponses de organisateurs-animateurs volontaires, afin d'accéder à la mise en discours de leurs représentations. Nous avons ainsi conduit 19 entretiens semi-directifs individuels par visioconférence, retranscrits afin de procéder à une analyse de contenu thématique (Bardin, 2013). Dans cette contribution, nous présenterons des extraits choisis des entretiens semi-directifs menés puisque cet outil

permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné (Baribeau, Royer, 2012 : 26).

Notre recherche est contextualisée car l'on cherche à donner du sens à des phénomènes inscrits « dans le continuum des pratiques sociales [ici l'animation de rencontres interculturelles en ligne] en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ au titre de contexte (de paramètres contextuels efficients) » (Blanchet, 2012), afin de pouvoir proposer une compréhension fine des enjeux, obstacles, réussites et échecs lors du basculement vers les rencontres virtuelles, et dans le cadre de cette contribution, à la thématisation de l'apprentissage interculturel par les animateurs de ces rencontres dans ce contexte spécifique de dispositif en ligne en temps de pandémie.

Pour cela, nous proposons une étude de cas à partir d'extraits d'entretiens menés avec deux animateurs différents et dont les propos nous ont paru représentatifs de l'ensemble de notre corpus, à travers le prisme de la didactique des langues et des cultures, envisageant le numérique non pas comme fin en soi, mais comme outil pour une interaction sociale et interculturelle, soit selon une conception sociodidactique du numérique.

4. Résultats

4.1. L'apprentissage interculturel comme la condition d'une rencontre réussie

Animatrice 1

[...] c'est un des points essentiels que nous avons dans les échanges de jeunes, c'est-à-dire sensibiliser non seulement à l'autre pays, à l'autre culture, mais aussi pour le dire simplement, nous disons toujours ce qui est semblable, ce qui

est différent, euh, que ce ne soit pas seulement visible, mais qu'on puisse le vivre et qu'un sentiment de compréhension grandisse des deux côtés. Je pense que c'est justement dans ce, dans ce domaine, que l'on se rapproche aussi euh les uns des autres, dans le sens où l'on développe une compréhension mutuelle, je crois que c'est très important que cela soit possible [...]»¹ (GO, T 10)

Animateur 2

[...] mhm pour nous l'apprentissage interculturel c'est c'est tout ce qui se passe pendant l'échange pendant les temps formels non formels et informels mhm + [...] c'est pas juste parce qu'on met les Français les Allemands dans une pièce que ça fait de l'apprentissage interculturel c'est un peu plus compliqué que ça + mhm mais en tous cas pour nous c'est quelque chose qui est transversal en fait qui se retrouve dans toutes les activités dans tous les programmes 'fin dans tout ce qu'on met en place + mhm avec cette idée de de toujours + mhm du coup être en capacité de de de de faire un pas de côté de prendre du recul sur ce que nous + ce que ce que la personne EST et du coup en faisant ce pas de côté aussi de de de s'intéresser et mhm + et à de s'intéresser à l'Autre et aussi à comprendre qu'il y a d'autres mhm codes qu'il y a d'autres formes + mhm de de fonctionnement il y a d'autres systèmes qui est pas forcément mhm ni mieux ni moins bien mais 'fin voilà qu'il existe et d'être conscient ce qui voilà qu'il y a l'autre et qu'on est en capacité d'accepter l'autre (BOI, T 2).*

Si pour les deux animateurs, l'interculturel est conçu comme un moyen de développer de l'empathie pour l'Autre et de se décentrer par rapport à sa culture d'origine, et quelque chose qui se vit et s'expérimente à travers l'ensemble des activités proposées, pour le second, nous nous approchons d'une conception davantage liquide de l'interculturel que pour la première animatrice. En effet, pour la première, nous restons dans une vision plutôt binaire, où l'apprentissage interculturel se fait par une approche contrastive de ce qui est commun et différent et qui serait la condition d'arriver à accepter l'Autre, alors que pour le second animateur, il s'agit de la personne en tant qu'individu, d'une rencontre interpersonnelle, et non de blocs culturels qui se rencontrent. Toutefois, les deux personnes semblent s'accorder sur le fait que rassembler des jeunes aux bagages culturels différents ne suffit pas pour qu'il y ait apprentissage interculturel, mais qu'une prise de recul et l'adoption d'une posture réflexive sont nécessaires. Une chose qui nous interpelle ici est l'absence de conception de l'échec potentiel de l'apprentissage interculturel, comme si la réussite était une fin en soi des rencontres de jeunes, et que par un travail pédagogique et conscientisé sur l'altérité, apprentissage interculturel il y aura. Or, comme le souligne Dervin (2017 : 39) :

L'interculturel est souvent conceptualisé dans un paradigme de succès - l'échec étant présenté comme à éviter. Pourtant, on apprend beaucoup de l'échec. L'échec peut nous faire avancer. Parfois, les étudiants seront capables de comprendre et expliquer leurs échecs. Parfois, il leur faudrait accepter que l'on ne puisse pas toujours les expliquer. Il faut insister sur cet aspect « mystérieux » de l'interculturel.

4.2. Une technopédagogie pour l'apprentissage interculturel

Animatrice 1

[...] ce qu'on pouvait aussi leur demander, pour ne pas créer de la frustration avec le numérique, c'était donc dans le euh dans le cadre de la préparation professionnelle, ils s'amusent aussi euh toujours incroyablement, oui en partie avec des mimes, ces trucs d'animation linguistique de type energizer, donc on a aussi fait des jeux de mime où quand c'était le tour d'un groupe, l'autre devait attendre, donc avec eux c'était une activité que euh comme une sorte de défi parfois [...] mais des quizz kahoot ou quelque chose dans le style, c'était aussi toujours en alternant une question du côté français, une question du côté des jeunes allemands, questions qu'ils avaient élaborées et ensuite de voir ah comment ça marche et puis aussi justement en lien avec l'aspect professionnel [...] euh je crois qu'ils se sont toujours bien amusés et c'était aussi souvent le cas qu'après s'être tellement amusés, quand on faisait quelque chose de mononational, seulement dans le groupe national, qu'on entendait, ah, on pensait qu'on allait voir les jeunes français virtuellement aujourd'hui, alors bien sûr ça cassait l'ambiance [...]»¹² (GO, T 73).

Dans ce premier extrait, nous pouvons noter la prise en compte de l'animatrice de l'aspect a priori frustrant du numérique dans le cadre de la rencontre, se traduisant par un engagement pédagogique comme le fait de favoriser la cohésion de groupe à travers des activités ludiques impliquant des interactions entre les jeunes. La réaction des jeunes mentionnée en fin d'extrait traduit pour l'enseignante le succès de l'activité en vue de créer une dynamique relationnelle. D'après nous, ce passage reflète le besoin de repenser la manière d'atteindre ses objectifs pédagogiques dans le basculement du présentiel au distanciel, et l'importance accordée par les animateurs à la création de liens et au fait de susciter la motivation. Nous retrouvons donc ici les éléments caractérisant la posture de l'animateur interculturel en ligne mentionnés plus haut.

Animateur 2

[...] c'est ça qui a bien marché aussi je crois c'est les moments où on quittait l'écran en fait où chacun allait faire un truc et après on allait restituer et montrer aux autres ce qu'on faisait en fait afin de de sortir de cette logique d'être derrière d'un écran tout le temps et donc du coup le le rallye [...] il y avait 6 missions en fait 6 questions 6 choses à faire [...] et donc ça avec 6 colonnes sur un Padlet et donc toutes les personnes portaient sur une après-midi faire ça remplissaient le Padlet et le soir on prenait un temps de restitution où ou on on re-balayait chaque colonne + [...] + en plus de ça mhm + c'était accompagné d'une playlist et c'était la playlist du groupe en fait [...] on demandait à chacun une chanson qu'il envoyait juste à l'équipe donc les autres n'étaient pas au courant mhm + une chanson qu'il écoutait en ce moment beaucoup qu'il aimait et voilà et après nous on créait la playlist et on envoyait le lien de la playlist donc on disait aussi aux groupes voilà de de faire son rallye en mettant la musique et d'écouter voilà et la la playlist ça a sacrément bien marché aussi en fait (BOI, T 50)

Tout comme dans le premier extrait, nous constatons la dimension expérientielle de la pédagogie mise en place : les animateurs sont en phase d'expérimentation, dans la recherche de ce qui fonctionne dans un contexte nouveau d'animation de rencontres via le numérique. Ici encore, nous pouvons noter l'importance de la dimension collaborative à travers la construction de la playlist et du partage d'écoute, ou bien la réalisation du rallye. Nous pouvons également relever différents moments dans la construction de l'apprentissage interculturel en ligne :

- le travail en groupe « national » permettant, notamment l'alternance de moments en ligne et hors ligne suivi
- de moments collectifs : soit pour organiser un retour en plénière sur un travail commun, soit à travers des activités d'échanges

Nous sommes d'avis que cette alternance de travail en groupe national/travail en groupe bi- ou trinational ainsi que de moments pédagogiques en ligne/hors-ligne, contribue à la dynamique interculturelle, en ce sens que les jeunes bénéficient de moments pour prendre du recul quant à leur vécu interculturel.

4.3. Difficulté à se détacher du présentiel

Animatrice 1

Le tout numérique est possible avec les jeunes, mais je pense que l'on peut peut-être constater soi-même que l'aspect divertissement n'est pas aussi grand quand on est assis seul quelque part ou à la table de la cuisine que quand on

est dans une pièce avec les autres et que l'on échange sur un sujet ou que l'on partage ces moments commun, ces rires ou autres, et c'est pourquoi euh ça va aussi, mais on voit aussi qu'il est toujours difficile de tenir les participants en haleine [...] mais si cela sert à préparer la rencontre en présentiel et à approcher les jeunes, je trouve que c'est une méthode, un outil et une possibilité absolument bénéfiques. En effet, ça permet d'avoir un échauffement et euh de réduire les premières inhibitions euh lorsque l'on se rencontre pour la première fois sur place, du fait que l'on se connaisse déjà par le nom ou que l'on se soit déjà vu¹³ (GO, T 79).

Animateur 2

[...] c'était dans l'ensemble quand même positif il y avait un côté mhm + il y avait un côté quand même une + en soutien de la curiosité + XXX quand même de découvrir etc. tout ce qui se passe mhm + mais avec un + on a moins ce sentiment de groupe en fait on a je trouve que même en tant qu'animateur ma difficulté c'était quand même d'arriver à + vraiment à suivre les jeunes de manière individuelle d'arriver à comp fin de voilà une fois que l'écran est fermé en fait on sait* pas vraiment XXX [...] Je en fait c'est ça c'est ce sentiment de groupe aussi en fait ce sentiment que + fin je trouve que l'écran fait que tu as voilà tu tu animes d'une certaine manière et tu *perçois pas vraiment leur réaction en fait tu as l'impression que ça va mais + mais tu *as pas vraiment de de de retours de feedback alors qu'en présentiel oui tu peux aller les voir pendant les pauses [...] (BOI, T 66).*

Dans les représentations des animateurs, la rencontre en distanciel ne s'envisage qu'en comparaison avec celle en présentiel. Nous dirions même qu'elle est envisagée sous l'angle des contraintes, ou bien comme une alternative a priori moins pertinente, ne pouvant reproduire les moments clés de la rencontre en présentiel, comme les moments informels favorisant des interactions fortuites, ou bien permettant aux animateurs d'obtenir un retour plus fiable sur l'état émotionnel des jeunes ou sur l'impact de la rencontre interculturelle. Cela nous semble logique de comparer avec ce qu'ils connaissent et maîtrisent depuis plusieurs années. L'animation en ligne représente quelque chose de nouveau, qu'ils sont encore en train de s'approprier. Cependant, nous voyons se dessiner un réel cheminement vers une conception de la rencontre interculturelle en ligne grâce à la réflexion permise par nos entretiens. Si les animateurs, dans un premier temps, tendent à n'énumérer que ce qu'il manque au présentiel pour arriver à favoriser l'apprentissage interculturel, au fur et à mesure que l'entretien avance, ils considèrent davantage le potentiel décelé dans le fait de combiner distanciel et présentiel afin de mieux préparer la rencontre et de désinhiber les jeunes avant la rencontre en présentiel, comme on peut le voir dans l'extrait de l'animatrice 1.

Conclusion et pistes

Les extraits interprétés dans notre contribution ainsi que les notions mobilisées dans le cadre théorique, nous auront permis de relever les éléments saillants de l'apprentissage interculturel en ligne dans le cadre des rencontres franco-allemandes de jeunes. En effet, nous pouvons noter que le format en ligne semble être un moyen de proposer une approche plutôt « fluide » de l'interculturel, contournant ainsi les pièges culturalistes et « solides » du présentiel, car plus axé sur les individus et moins sur le groupe.

Si de prime abord l'apprentissage interculturel en ligne semble au départ être plus difficilement atteignable en raison de l'obstacle que constitue en soi le distanciel, pour les animateurs, le fait de s'interroger sur leur expérience d'animation en ligne leur permet d'entrevoir les différents potentiels que recèle cette nouvelle forme d'animation, comme le fait de faciliter la prise de parole et l'interaction altéritaire.

Si le ressenti des animateurs reste mitigé quant à la conduite d'animations via le numérique, nous pouvons noter un début de développement de posture tendant vers une véritable sociodidactique du numérique. Ainsi, nous préconisons pour les formations de futurs animateurs de rencontres en ligne :

remanier les objectifs afin de réinventer certaines activités : il n'est pas toujours possible de transposer directement des activités présentesielles au format distanciel car différents paramètres rentrent en ligne de compte : la technique, le temps de présence derrière l'écran, la distance physique et l'insécurité émotionnelle face à l'écran ;

- envisager l'apprentissage interculturel en ligne par étapes en combinant le distanciel au présentiel et les moments en ligne/hors ligne
- ne pas l'envisager comme un apprentissage « au rabais », mais comme une véritable pédagogie à part entière.

Enfin, nous pouvons conclure que ces rencontres interculturelles en ligne ont lieu dans des espaces-temps, en ce sens qu'elles génèrent des processus d'apprentissages complexes conditionnés par des moments et un espace à chaque fois unique (Behra, Macaire, 2021).

Bibliographie

- Barth, K., et al. 2016. *Référentiel de formation. Pour l'attribution de certificats OFAJ dans le cadre de formations de base à l'animation interculturelle*. Berlin/Paris/Saarbrücken : OFAJ.
- 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*, n° 42/3, p. 15-30.

- Blanchet, P. 2012. « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et Méthodologiques ». *Revue SOCLES* n° 1-2012, p. 13-20.
- Bardin, L. 2013. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baribeau, C., Royer, C. 2012. « L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 38(1), p. 23-45.
- Buisson-Fenet, H., Marx, L. 2022. « Hors les murs. Enseigner et apprendre à l'épreuve de la « continuité pédagogique ». *Recherches en éducation*, n° 48.
- Bouyssi, C. 2009. « Apprentissage télécollaboratif par vidéoconférence de groupe pour l'acquisition de compétences en communication interculturelle ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, n° 2, p. 63-74.
- Fabre, M. 2005. Les jeux mimétiques de la forme et du sens. In : *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Conseil de l'Europe. 2011. *Pathways 2.0 - Wege zur Anerkennung von nicht formalem Lernen/ nicht formaler Bildung und Jugendarbeit in Europa*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dervin, F. 2017. *Compétences interculturelles*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Holliday A. 2010. *Intercultural Communication and Ideology*. London : Sage.
- Mangenot, F., Zourou, K. 2007. « Susciter le dialogue interculturel en ligne », *Lidil*, n° 36.
- O'Dowd, R. 2018. « From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward ». *Journal of Virtual Exchange*, n° 1, p. 1-23.
- Houssaye, D. 1995. « Construire la motivation », *Éducatons*, n° 1, p. 24-27.
- Poizat, D. 2003. *L'éducation non formelle*. Paris: L'Harmattan.
- Thorne, S. 2010. The intercultural turn and language learning in the crucible of new media. In: *Telecollaboration 2.0: language and intercultural learning in the 21st century*. Peter Lang.

Notes

1. Interculturel - Numérique - JEUnes
2. Organisation franco-allemande pour la jeunesse au service de la coopération franco-allemande
3. Nous les remercions de leur participation.
4. L'intégration d'un pays tiers aux rencontres est une volonté de l'OFAJ afin de mettre au service d'autres pays les expériences de la relation franco-allemande.
5. *Nicht formales Lernen/nicht formale Bildung bzw. das Lernen außerhalb institutioneller (außerschulischer) Kontexte ist die Kernaktivität, aber auch die Kernkompetenz von Jugendarbeit. Nicht formales Lernen/nicht formale Bildung ist häufig strukturiert, basiert auf Lernzielen, Lernzeit und spezifischer Lernförderung und erfolgt intentional. Es führt üblicherweise nicht zu einer Zertifizierung, zunehmend werden jedoch Zertifikate erteilt, die letztlich zu einer besseren Anerkennung und Aufwertung der jeweils erworbenen Kompetenzen führen.*
6. OFAJ-Office franco-allemand pour la jeunesse. 2019. Directives de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse. Paris/Berlin/Saarbrücken : OFAJ/DFJW.
7. Wulf, C., page 176 : Les échanges franco-allemands de jeunes Education et formation („Bildung“) au XXI^e siècle. Dans textes de travail n° 19 de l'OFAJ : A propos des échanges bi, tri et multilatéraux en Europe.
8. Fouquet, F. et Reichel-Blomberg, D. : Promouvoir les apprentissages interculturels : réflexions à propos d'une formation des animateurs et des responsables des rencontres, p. 16. Dans *Texte de Travail* n° 7 de l'OFAJ.
9. Demorgon, J., page 149 : Les tiers et les espaces d'intérêt dans les rencontres.

Dans *Textes de travail* n°19 de l'OFAJ : A propos des échanges bi, tri et multilatéraux en Europe. OFAJ.

10. Voir Carpentier, M-N., Castelli, C., Demorgon, J., Müller, B., Müller-Ebert, J., de Rosa, A. 2007. Nous, les autres et les autres. Confrontation, tiers et médiation. Textes de travail n° 24 de l'OFAJ.

11. *das ist ja einer der Schwerpunkte überhaupt in den Jugendaustauschen, die wir haben also gerade das Sensibilisieren jeweils nicht nur für das andere Land, für die andere Kultur, sondern einfach auch niedrigschwellig zu sagen, wir sagen ja immer, was ist gleich, was ist anders, ähm, dass es halt äh nicht nur sichtbar, sondern erlebbar wird und halt auch das Verständnis auf beiden Seiten wächst. Ich glaube das ist ja gerade so in den, in dem Thema, dass man ja sich gegenseitig auch ähm näher kommt im Sinne von Verständnis füreinander entwickelt, glaube ich sehr wichtig, ne, dass so was ist.*

12. *was man denen halt auch gut zumuten konnte, um halt auch nicht irgendwelchen Frust auch aufzubauen im Digitalen, also es war bei dem ähm in der Berufsvorbereitung war es halt so, dass sie unglaublich auch äh dann auch ähm immer Spaß hatten, ja auch so pantomimisch teilweise so diese Sprachanimations-Energizer-Sachen, dass man so Pantomime Spiele auch gemacht haben, wo dann immer eine Gruppe dran war, die andere musste warten, also bei denen war es wirklich so an Aktivität, dass das ähm wie so *ne Art Challenge manchmal auch so war, [...] aber so Kahoot-Quizze oder sowas, das war halt auch, *ne immer abwechselnd mal, wieder mal aus Frankreich *ne Frage, *ne Frage von den deutschen Jugendlichen, die sie entworfen haben und dann zu gucken, ah wie klappt das denn und dann halt auch so gerade mit Berufsbezug [...] äh glaube ich, da hatten die dann immer Spaß und das war halt immer auch oft, dass es, dass es, wenn es ihnen so viel Spaß gemacht hat, wenn man mal was Mononationales gemacht haben nur in der Gruppe, das wir gehört haben, ach, wir dachten, wir würden uns heute mit den französischen Jugendlichen treffen digital, also da ging natürlich die Stimmung runter*

13. *das reine Digitale mit Jugendlichen ist ist möglich, aber ich glaube, das ähm kann man vielleicht auch selber an sich selber auch feststellen, dass auch dieser Unterhaltungsfaktor, wenn man alleine irgendwo sitzt oder am Küchentisch dann nicht so groß ist, als wenn man in einem Raum ist mit den Anderen und sich darüber austauscht oder diese gemeinsamen Momente hat, diese Lacher oder so und deswegen das ähm geht auch, aber man sieht dann halt auch dann ist es immer schwierig, die Teilnehmer:innen bei der Stange zu halten. [...] aber wenn's halt dazu dient, in der Präsenzbegegnung vorzubereiten und die Jugendlichen ranzuführen, finde ich das eine absolut gewinnbringende Methode und ein Tool und eine Möglichkeit. Tatsächlich warm zu werden und äh dass man schon so die ersten Hemmschwellen ähm, wenn man vor Ort das erste Mal aufeinandertrifft dann schon minimieren kann und da schon mal reduziert hat, dass man sich zumindest schon mal kannte mit Namen oder gesehen hat*



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Les représentations de l'interculturel et de son enseignement en cours de langue étrangère : le cas de la mobilité enseignante franco-allemande *ÉLYSÉE PRIM*

Chloé Provot

Université de Lorraine, France
chloe.provot@univ-lorraine.fr

<https://orcid.org/0009-0007-6362-1460>

Reçu le 18-04-2023 / Évalué le 28-06-2023 / Accepté le 10-07-2023

Résumé

Les comportements, en l'occurrence les pratiques enseignantes, sont influencés par les représentations qu'ont les enseignants. Le dispositif de mobilité enseignante franco-allemande *Élysée Prim* permet à des enseignants du premier degré de France et d'Allemagne de partir pendant une année scolaire dans le pays partenaire pour enseigner le français ou l'allemand langue étrangère. L'*Office franco-allemand pour la Jeunesse* (OFAJ), en partenariat avec les ministères de France et des *Bundesländer* d'Allemagne, coordonne ce programme. Il propose différentes rencontres et formations tout au long de la mobilité, dans l'optique d'accompagner au mieux les enseignants dans leur réflexion sur leurs expériences personnelles et professionnelles. L'enseignement d'une langue étrangère ainsi que la place de l'interculturel au sein de la mobilité sont les points centraux des échanges. Dans notre contribution, nous étudierons les représentations qu'ont les enseignants participant à la mobilité *Élysée Prim* de l'interculturel et en particulier de l'enseignement d'éléments (inter-)culturels en cours de langue étrangère. Leurs visions correspondent-elles avec les objectifs définis par les organismes en charge du dispositif ? Nous utiliserons les données suivantes : nous avons rencontré (entretiens semi-directifs) douze enseignantes avant et après la mobilité ainsi que des responsables de l'OFAJ, du ministère de l'Éducation nationale et de *Bundesländer*.

Mots-clés : mobilité enseignante, interculturel, enseignement d'une langue étrangère, représentations, *Élysée Prim*, OFAJ

Vorstellungen von Interkulturalität und deren Unterricht im Fremdsprachenunterricht: Der Fall der deutsch-französischen Lehrermobilität *Élysée Prim*

Zusammenfassung

Das Verhalten, in diesem Fall die Sprach- und Unterrichtspraxis, wird von den Vorstellungen der Lehrkräfte beeinflusst. Die deutsch-französische Lehrermobilität *Élysée Prim* ermöglicht Grundschullehrkräften aus Frankreich und Deutschland, ein Schuljahr lang im Partnerland Französisch oder Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten. Das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) koordiniert dieses Programm

in Kooperation mit dem Bildungsministerium in Frankreich und den Bundesländern in Deutschland. Es bietet während des gesamten Mobilitätsjahres verschiedene Treffen und Fortbildungen an, die Lehrkräfte bei der Reflexion ihrer persönlichen und beruflichen Erfahrungen bestmöglich unterstützen sollen. Der Unterricht von Französisch oder Deutsch als Fremdsprache, sowie der interkulturelle Stellenwert innerhalb der Mobilität sind die zentralen Punkte des Austauschs. In unserem Beitrag wollen wir untersuchen, welche Vorstellungen die am Mobilitätsprogramm *Élysée Prim* teilnehmenden Lehrkräfte von Interkulturalität und insbesondere vom Unterrichten von (inter-)kulturellen Elementen im Fremdsprachenunterricht haben. Stimmen ihre Vorstellungen mit den Zielen überein, die von den für das Programm verantwortlichen Organisationen festgelegt wurden? Wir verwenden die folgenden Daten unseres Korpus: Wir haben zwölf Lehrerinnen vor und nach der Mobilität sowie Verantwortliche des DFJW, des Bildungsministeriums und der Bundesländer in Leitfadeninterviews befragt.

Schlüsselwörter: Lehrermobilität, Interkulturalität, Fremdsprachenunterricht, Vorstellungen, *Élysée Prim*, DFJW

Representations of interculturality and its teaching in foreign language classes: The case of the French-german teaching mobility *Élysée Prim*

Abstract

Behaviour, in this case language and teaching practices, are influenced by teachers' representations. The *Élysée Prim* Franco-German teacher mobility programme enables primary school teachers from France and Germany to spend a school year teaching French or German as a foreign language in the partner country. The Franco-German Youth Office (OFAJ), in partnership with the ministries of France and the German Bundesländer, coordinates this programme. It offers various meetings and training courses throughout the year of mobility, with a view to supporting teachers in their reflection on their personal and professional experiences. The teaching of French or German as a foreign language and the place of interculturality within mobility are the central points of the exchanges. In our contribution, we propose to study the representations of the teachers participating in the *Élysée Prim* mobility of interculturality and in particular of the teaching of (inter)cultural elements in foreign language lessons. Do their visions correspond with the objectives defined by the organisations in charge of the programme? We will use the following data: in semi-structured interviews, we met twelve teachers before and after the mobility, as well as officials from the OFAJ, the French Ministry of Education and the Bundesländer.

Keywords: teacher mobility, intercultural, foreign language teaching, representations, *Élysée Prim*, OFAJ

Introduction

Le dispositif *Élysée Prim* de l'*Office franco-allemand pour la Jeunesse* (ci-après OFAJ) propose une mobilité enseignante franco-allemande. Des enseignants

du premier degré partent pendant une année scolaire enseigner le français ou l'allemand langue étrangère en Allemagne ou en France. L'enseignement d'une langue étrangère est lié à des éléments (inter-)culturels (Putsche, 2019 ; Windmüller, 2015). Les pratiques langagières et enseignantes sont influencées par les représentations des enseignants, au vu de l'influence des représentations sur les comportements (Abric, 2011).

Dans cette contribution, nous proposons d'étudier les représentations qu'ont les enseignants participant à la mobilité *Élysée Prim* de l'interculturel et en particulier de l'enseignement d'éléments (inter-)culturels en cours de langue étrangère. Un des objectifs principaux fixés par les organismes organisateurs concerne le développement de la réflexivité et de la prise de recul sur les pratiques enseignantes, notamment concernant l'interculturel. Les visions des enseignants participant à la mobilité *Élysée Prim* correspondent-elles aux objectifs définis par les organismes en charge du dispositif ? Nous commencerons par présenter notre contexte d'étude, le cadre conceptuel et la méthodologie de recherche adoptée. Ensuite, nous essaierons de répondre aux trois questions successivement :

- D'après les représentants institutionnels rencontrés (OFAJ, ministère de l'Éducation nationale et représentants des *Bundesländer* de la Hesse et de Berlin), quels objectifs encadrent la participation à la mobilité *Élysée Prim* ?
- Comment les enseignants participant à la mobilité *Élysée Prim* perçoivent-ils l'interculturel et en particulier l'enseignement de l'interculturel en cours de langue étrangère ?
- Les perceptions sur l'interculturel des enseignants en mobilité correspondent-elles aux objectifs définis par les organismes organisateurs ?

1. Présentation du contexte d'étude

Le dispositif *Élysée Prim* a été initié en 1968, cinq ans après la création de l'*Office franco-allemand pour la Jeunesse*. Il est coordonné par l'OFAJ¹, en coopération avec le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse du côté français et les représentants des *Bundesländer* participants du côté allemand.

Après différentes étapes de candidatures et validations auprès des instances académiques, les enseignants allemands et français sont répartis en France et en Allemagne en respectant autant que possible les vœux des candidats. Les enseignants participants sont prévenus de leur lieu d'affectation en fin d'année scolaire (mai-juin) avant le départ en mobilité.

Le dispositif *Élysée Prim* est original notamment par l'accompagnement proposé

par l'OFAJ tout au long de la mobilité. En effet, la mobilité enseignante est ponctuée de rencontres régulières. Nous proposons ci-dessous² un schéma intitulé « Les différentes rencontres proposées par l'OFAJ au cours de la mobilité *Élysée Prim* », résumant les différentes rencontres mises en place au cours de la mobilité *Élysée Prim*.

2. Cadre conceptuel

2.1. Représentations

Les représentations constituent les lunettes par lesquelles les individus perçoivent le monde. Les perceptions sont influencées par le passé, les expériences et la personnalité de chacun. Abric (2011 : 18) décrit une représentation comme étant un « système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social ». Elle constitue dans ce sens un « guide pour l'action », en déterminant les comportements ou pratiques des individus et oriente leurs actions et relations sociales.

Les enseignants qui participent à la mobilité *Élysée Prim* se représentent à tout moment la mobilité, le lieu dans lequel ils vont/sont, la langue qu'ils vont parler, le contenu de l'enseignement et les pratiques enseignantes qu'ils vont adopter, etc. Les représentations vont être présentes avant, pendant et après la mobilité et vont affecter les comportements et discours des participants.

2.2. Interculturel et enseignement interculturel

2.2.1. Interculturel

Les notions de *culture* et d'*interculturel* ont rencontré des évolutions terminologiques les dernières décennies. Le préfixe « inter- » du terme *interculturel* indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre groupes, individus, identités (Abdallah-Pretceille, 1999/2017 : 50). Dans son dernier ouvrage, Dervin (2022) décompose l'interculturel pour en proposer des « miettes », interprétant des contradictions et luttes internes à propos de la notion d'interculturalité³. Pour expliquer ce qu'il entend par « miettes », Dervin se base sur l'étymologie du terme (*frangmentum*, reste, morceau et *frangere*, casser) « une partie brisée ou détachée, une pièce isolée, inachevée ou incomplète. » (Dervin, 2022 : 13). D'après Dervin et Simpson (2021), l'utilisation du terme de « culture » engendre une homogénéisation et généralisation à l'ensemble des membres au sein d'une communauté culturelle. L'une des conséquences néfastes que cette catégorisation engendre est la hiérarchisation entre les cultures, par laquelle certaines

seraient « meilleures » que d'autres. Le risque d'une vision essentialiste et limitée de la culture est d'associer une culture à un individu et ainsi de catégoriser très/trop rapidement. La culture est dans ce cas fermée, statique et enferme l'individu dans une culture-appartenance nationale (Putsche, 2022). Dervin et Jacobsson (2021) s'opposent à la définition de l'interculturel comme étant une question de « rencontres et/ou de confrontation entre cultures », qu'ils décrivent comme étant trop limitée et menant à des hiérarchisations entre les cultures.

D'après nous, en particulier au vu des nombreuses mobilités contemporaines et de la globalisation, un individu ne peut pas être associé à une (seule) culture - nationale. Les cultures s'entrecroisent et évoluent en permanence. Ainsi, chaque individu fait simultanément partie de plusieurs cultures. Il a plusieurs identités, fluides (Bauman 2001), liquides (Dervin, 2011), qui évoluent au gré des expériences ou rencontres qui sont les siennes.

2.2.2. Enseignement inter-/culturel en cours de langue étrangère

Bien que la notion d'interculturel soit controversée parce qu'elle peut restreindre la culture à une culture globalisante, l'enseignement d'une langue étrangère est épris d'interculturel. Les démarches visant une approche interculturelle devraient « privilégier tout apprentissage favorisant l'intégration de la diversité culturelle » (Windmüller, 2015 : 314), en passant par l'apprentissage de la relativisation. Selon Beacco et al. (2016 : 21), la compétence interculturelle vise à « mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre les participants à différents groupes sociaux et à questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. ». Nous sommes d'accord avec Putsche (2019 : 5) lorsqu'elle définit l'approche inter-/culturelle en cours de langue étrangère comme étant basée sur l'esprit de la découverte (et non de catégorisation), sur le concept de l'altérité et la rencontre individuelle et non sur la rencontre entre des appartenances groupales quelconques.

2.3. Réfléchir sur ses pratiques (enseignantes)

La pratique réflexive constitue la capacité à réfléchir sur sa propre activité professionnelle. La démarche réflexive et l'alternance entre expériences et réflexions favorisent l'ajustement aux situations rencontrées. La réflexion *dans* l'action (qui se déroule pendant l'activité) se distingue de la réflexion *sur* l'action (Argyris,

Schön, 1974, 1978), qui a lieu *a posteriori* de l'activité et consiste à analyser des réactions et comportements concernant une situation vécue, les raisons des décisions prises par l'enseignant et les conséquences de celles-ci. Réfléchir *sur* l'action consiste à prendre sa propre action comme objet de réflexion, pour la comparer à un modèle prescriptif, pour l'expliquer ou la critiquer (Perrenoud, 2012). La réflexion *dans* et *sur* l'action est contributive d'une professionnalisation dans le cadre d'une expérience de mobilité internationale, en l'occurrence la mobilité enseignante franco-allemande *Élysée Prim*.

3. Méthodologie de recherche

Les données collectées pour répondre aux questions énoncées dans l'introduction ont été recueillies dans le cadre de notre thèse de doctorat⁴.

3.1. Cohorte sélectionnée

Pendant l'année universitaire 2020-2021, nous avons mené trente entretiens⁵. Sur trente-six enseignants participant au programme *Élysée Prim* en 2020-2021, nous avons sélectionné douze enseignantes, à parité égale entre Françaises et Allemandes. Nous avons choisi les participantes selon différents critères : l'âge, la région ou le *Bundesland* de départ, la région ou le *Bundesland* d'affectation, le niveau en langue du pays de mobilité et nous avons sélectionné deux enseignantes ayant déjà participé à la mobilité *Élysée Prim* auparavant. Le genre ne nous a pas paru un critère important puisque seul un homme participait au programme cette année-là.

Nous avons rencontré les douze enseignantes en été 2020, avant le début de leur mobilité. Nous les avons à nouveau interviewées une année plus tard, en été 2021, sachant que deux enseignantes (une Française et une Allemande) n'ont pas souhaité participer au deuxième entretien. Afin de croiser les perspectives et les points de vue sur la mobilité *Élysée Prim*, nous avons également rencontré des responsables institutionnels de l'OFAJ (trois représentantes), du ministère de l'Éducation nationale (trois représentantes) ainsi que trois représentants des *Bundesländer* de Berlin et de la Hesse.

3.2. Recueil des données

Dans le cadre de notre recherche de doctorat, nous avons utilisé deux outils de recueil de données : l'entrevue semi-dirigée et l'observation non participative.

3.2.1. Entrevues semi-dirigées

Nous avons choisi de rencontrer les enseignantes sélectionnées et les représentants institutionnels de manière individuelle, car nous souhaitons nous placer dans une démarche compréhensive (Kaufmann, 2011). Les rencontres ont été menées sous la forme d'entretiens semi-directifs, puisque nous voulions aborder des thèmes précis, tout en souhaitant laisser l'interlocuteur·trice s'exprimer librement. Nous avons enregistré auditivement et transcrit l'intégralité des entretiens (grâce au logiciel f4transkript) ; l'analyse des entretiens a été faite à l'aide du logiciel MAXQDA.

3.2.2. Observation non participative

L'été précédant le début de la mobilité *Élysée Prim* 2020-2021, nous avons observé la formation pédagogique proposée aux enseignants participants. Nous souhaitons observer le contenu et l'organisation de la formation. Nous avons observé la formation de manière non participante.

4. Les objectifs de la mobilité *Élysée Prim* d'après les représentants institutionnels

Quels sont les objectifs définis par les organismes organisateurs du dispositif ? Selon le site internet du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse⁶ et la brochure explicative fournie sur le site de l'OFAJ⁷, la participation au programme *Élysée Prim* a pour vocation de permettre un enrichissement des compétences langagières et professionnelles au retour de la mobilité. L'analyse des entretiens menés avec les représentants institutionnels de l'OFAJ, du ministère de l'Éducation nationale et des *Bundesländer* a montré que deux objectifs sont clairement définis par ces trois organismes organisateurs, sans être pour autant annoncés sur les sites à destination des enseignants. Les objectifs explicités par les représentants institutionnels sont la découverte de pratiques enseignantes et la prise de recul sur les pratiques adoptées.

Dans les parties ci-après, nous illustrerons nos propos à l'aide d'extraits d'entretiens tirés de notre recherche de doctorat.

4.1. Découvrir de nouvelles pratiques enseignantes

Les responsables institutionnels des trois organismes rencontrés, à savoir l'OFAJ, le ministère de l'Éducation nationale et les *Bundesländer* de la Hesse et de Berlin définissent un premier objectif principal de la participation à la mobilité enseignante

franco-allemande Élysée Prim comme étant la découverte de nouvelles pratiques enseignantes. Les enseignants, à travers l'immersion professionnelle, vont être au contact de nouvelles pratiques enseignantes et pourront les utiliser à leur retour dans leur pays d'origine.

La responsable en charge de la coordination du dispositif au sein de l'OFAJ évoque par exemple le travail en groupe ou les *Stationenlernen*, davantage pratiqués selon elle en Allemagne, ou l'influence d'un changement de contexte d'enseignement sur sa posture enseignante (en l'occurrence la sévérité) :

Dans les rapports ils écrivent tous que leur façon d'enseigner a changé, souvent les Français vont dire « j'ai découvert des nouvelles façons de travailler, plus en groupe, le Stationenlernen, des nouvelles méthodes, peut-être plus interactif, etcetera ». Les Allemands vont dire « je suis devenu un peu plus sévère, je vais exiger plus de calme dans ma classe ». Tout le monde dit qu'on va prendre le meilleur du système, de l'autre système et essayer de le ramener dans sa façon d'enseigner quand on retourne dans l'autre pays. Ça c'est quelque chose qui ressort presque dans tous les rapports (OFAJ-2_91).

La coordinatrice départementale des langues vivantes (DSDEN du Bas-Rhin) a pu observer que les enseignants expérimentent de nouvelles pratiques, tel que le rangement par deux avant d'entrer dans la classe en France, ou une utilisation différente (plus « pratique ») du bac à sable en Allemagne :

On a justement rencontré des enseignants qui disaient qu'ils repartaient en Allemagne avec des choses qu'ils avaient récupérées en France, type l'attention des élèves par exemple, ou le fait de se ranger : certains, à certains moments, ont essayé de faire ça avec des élèves allemands, et à l'inverse, nos enseignants français sont p' t'être orientés de façon plus pratique par exemple. J'ai l'histoire du bac à sable qui m' vient en mémoire : un bac à sable qui n' servait à rien en fait dans la cour à part aux enfants d' s'amuser, ben ils ont fait des expériences avec, parce que c'est l'enseignante allemande qui a initié ça, parce que en Allemagne, on fait beaucoup plus de travaux pratiques, plus d'expérimentations. Donc toutes ces choses-là, voilà, les pratiques pédagogiques, sont enrichies de part et d'autre quoi (EN-DSDEN_37).

L'enseignement dans un contexte différent du sien permet la découverte et l'expérimentation de pratiques pédagogiques que l'on n'utilisait pas jusque-là. Nous pouvons supposer que l'interculturel est présent dans les moments de mises en œuvre pédagogiques mais aussi d'échanges, avec les collègues, parents, enfants et toute autre personne en lien plus ou moins direct avec le dispositif.

4.2. Prendre du recul sur ses pratiques

Une responsable institutionnelle au sein de l'OFAJ met en avant que la découverte de pratiques enseignantes différentes des siennes encourage la prise de recul sur ses propres pratiques, entraînant des modifications voire des évolutions de celles-ci. Elle s'appuie sur des exemples concrets, qui montrent que les compétences s'ancrent dans un quotidien et un expérientiel. La découverte d'autres pratiques (par exemple laisser un enfant aller seul aux toilettes ou ne pas le laisser se lever quand il le souhaite) permet une remise en question, une réflexion sur ses propres pratiques pédagogiques et un échange de pratiques avec des collègues, du pays de mobilité ou du pays d'origine.

Je vois que finalement au niveau de l'apprentissage, au niveau de l'autonomie des enfants, ça [l'échange] apporte beaucoup de choses. Quand je reviens dans mon pays, j'aimerais bien en parler, rien que pour qu'on comprenne pourquoi c'est comme ça en Allemagne, et qu'est-ce que ça apporte, et quelle est la plus-value, et vice-versa. Il y a souvent des profs allemands qui sont en France qui se disent « mais ça me facilite beaucoup le travail si les enfants sont plus calmes, s'ils ont pas le droit de se lever, si les parents ne se mêlent pas tout le temps ». Ça donne aussi un apport pédagogique, parce que les enfants sont plus calmes. Ceux qui supportent moins le bruit, ils ont plus de facilités, et le fait que les parents se mêlent ou se mêlent pas peuvent avoir des choses positives ou négatives. Donc c'est cette façon-là qui fait grandir, qui fait réfléchir à des concepts, parce qu'on l'a pas eu comme concept mais on l'a vécu. On a vraiment vécu que tous les enfants se levaient quand i' voulaient, i' passaient aux toilettes, ils faisaient n'importe [quoi]. J'exagère bien sûr. Et puis on a constaté que en fait ça dérange beaucoup, mais que c'est peut-être pas mal non plus que un enfant puisse aller seul aux toilettes, ou puisse se lever quand il a envie de se lever. Et que en fait ça dérange peut-être beaucoup moins qu'on ne le pense, ça dérange peut-être plus moi en tant que prof que les autres élèves. Donc on peut faire la part des choses, parce que on a expérienté, on a fait l'expérience d'une autre façon de travailler (OFAJ-1_78).

D'après les informateurs institutionnels au sein du *Bundesland* de la Hesse, le fait de changer de contexte d'enseignement, peu importe l'échelle (micro à travers l'enseignement dans une autre école ou macro à travers une mobilité nationale par exemple), permet de prendre conscience de l'existence d'une diversité dans les pratiques pédagogiques. Plus qu'une prise de conscience, la mobilité permet, selon eux, de développer une prise de recul et une réflexivité sur ses propres pratiques enseignantes. Ils rejoignent en ce sens les paroles citées ci-dessus de la responsable institutionnelle au sein de l'OFAJ : le changement de contexte peut engendrer une remise en question des pratiques adoptées jusque-là.

Un collègue, après un ou deux ans de mobilité, m'a dit une fois : « je ne savais pas qu'en France les enfants pouvaient aussi travailler en silence ». J'ai trouvé ça drôle voire anecdotique. Ce qui est sûr, c'est que quelque chose s'est passé en lui, pour qu'il remarque, peu importe si c'est bien ou mauvais, que quelque chose était différent de ce qu'il connaissait. On peut faire autrement. Je crois qu'il est bon pour tout enseignant de voir quelles autres possibilités existent et qu'ils comprennent qu'il n'existe pas qu'une seule manière d'enseigner, de faire avec les enfants, mais au contraire qu'il y a beaucoup de pratiques enseignantes et qu'il n'y en a pas une qui soit meilleure qu'une autre. Le mieux, pour prendre conscience de cette diversité, c'est de changer de contexte de travail : que ce soit l'école ou le Bundesland où l'on travaille en Allemagne (par exemple en Bavière ou à Hambourg), parce que les pratiques enseignantes sont différentes d'un contexte à un autre (LV-Hesse-2_223-232)⁸.

Nous pouvons lier les dires des responsables institutionnels cités dans cette partie avec le concept de réflexion sur l'action (Perrenoud, 2012), par lequel l'enseignant ne se limite pas à un enseignement, il réfléchit aux pratiques enseignantes qu'il met en place en les analysant, les critiquant et/ou les comparant au vu des contextes d'enseignement. L'objectif énoncé sur les sites des institutions, à savoir un enrichissement des compétences langagières et professionnelles, est sous-jacent aux objectifs formulés à travers les discours des représentants institutionnels rencontrés : la prise de recul et le développement d'une réflexivité à travers la découverte de nouvelles pratiques. Bien que les objectifs soient apparus dans les discours des neuf responsables institutionnels rencontrés, nous n'avions pas anticipé qu'ils parleraient de ceux-ci et formuleraient tous les mêmes objectifs. Nous proposons, dans la partie suivante, d'étudier si les enseignantes interviewées et qui ont participé au dispositif *Élysée Prim*, ont développé une réflexivité à propos de la notion d'interculturel et de son enseignement en cours de langue étrangère.

5. Perceptions de l'interculturel à travers la mobilité *Élysée Prim*

Pour étudier de quelle manière les objectifs formulés ci-avant sont travaillés et s'ils sont atteints, nous proposons de nous concentrer sur la notion d'interculturel et sur l'enseignement de l'interculturel en cours de langue étrangère à travers la mobilité *Élysée Prim*.

Comment les enseignantes rencontrées, participant à la mobilité *Élysée Prim*, perçoivent-elles l'interculturel et en particulier l'enseignement de l'interculturel en cours de langue étrangère ? Nous proposons d'étudier en premier lieu les représentations des enseignantes à propos de l'interculturel et de l'enseignement de l'inter-/culturel puis des représentants institutionnels rencontrés.

5.1. Définir l'interculturel

Bien que les définitions de l'interculturel données par les enseignantes rencontrées varient, l'interculturel est fréquemment perçu en tant que concept fixe, statique et est associé à des comportements (partie 1), à une accumulation de cultures distinctes (partie 2), à des stéréotypes et/ou des généralisations (partie 3). L'interculturel est parfois abordé de manière réfléchie, en le décrivant comme dynamique.

5.1.1. L'interculturel en tant que comportements

Lors des échanges à propos d'interculturel, l'interculturel est parfois rapporté à une manière d'être, de se comporter. Lors de l'entretien avant le début de la mobilité, en se projetant au sein de la mobilité, Véronique-1 suppose que le fait de quitter son lieu de vie et de modifier sa vie quotidienne entraîne un nouveau rythme, de nouvelles rencontres. Les découvertes et rencontres qu'elle s'apprête à faire l'amèneront probablement à repenser son rapport aux autres, à écouter davantage son interlocuteur et à respecter les autres idées. Dans ce cadre, des compromis peuvent être nécessaires pour s'intégrer.

j'peux peut-être changer euh dans mon rapport avec les gens, avec les autres, plus le respect des autres idées, euh, plus être à l'écoute des autres déjà, parce que t'es obligé d'être à l'écoute quand tu fais un échange t'es obligé de faire des compromis, t'es obligé. (Véronique-1_86)

Après avoir vécu une année en Allemagne dans le cadre du dispositif Élysée Prim, Véronique-2 confirme ce qu'elle pressentait auparavant : elle trouve que la mobilité lui a permis de développer ses capacités d'écoute, de patience, de compréhension envers l'autre, en l'occurrence envers son interlocuteur. La prise en compte de son interlocuteur a changé : elle a pris conscience que le discours et le comportement d'une personne sont liés à son passé. Tel qu'elle l'avait imaginé, elle comprend davantage l'existence de différences, ce qui ne correspond toutefois pas à acceptation de celles-ci.

j' suis p' t'être plus ouverte en fait. Enfin... oui, peut-être j' suis plus ouverte. J' pense que j' vais à l'avenir j' vais, dans les relations avec les autres, j' vais être beaucoup plus à écouter avant d' parler. J' pense que euh voilà. Mais ça aide aussi la relation à l'autre. Et puis euh quand faut prendre une décision ou quand j'ai une réaction, ben de pas... j' pense que j' serais beaucoup moins impulsive. Enfin j'espère en tout cas, mais j' serai moins dans l'immédiateté quoi. [...] (Véronique-2_61)

tenir plus compte de l'autre. C'est-à-dire de l'autre, euh il dit ça, mais parce que il a son expérience avec, il dit qu'il fait, qu'il dit ça, expérience que j' connais pas forcément, et p' t'êtré plus accepter, euh, les remarques des autres parce que ils ont aussi leurs expériences, leurs histoires, leurs euh voilà. Pas pour ça qu'il faut tout accepter, parce que j'aurais du mal quand même, mais peut-être pas répondre d' la même façon, ou différemment. (Véronique-2_85)

Lors du second entretien (après une année de mobilité), Aurore-2 associe l'interculturel à l'ouverture aux autres, à la découverte de comportements (savoir-être et savoir-faire) différents et au changement de ses propres comportements. Selon elle, lorsque l'on prend conscience de l'existence de comportements différents, on est à même de mieux se connaître, par exemple grâce à la comparaison avec l'autre.

comment ça m'a affectée... Ben j' pense c'est toujours euh riche, parce que ça permet de s'ouvrir euh aux autres, et de voir ben qu'y a d'autres manières d'être, de faire. Donc certaines euh qu'on trouve bonnes, certaines moins. Peut-être moins bien, mais euh au moins euh ((rire)) on peut un peu piocher aussi dans ((rire)) les choses, et ça permet aussi euh de mieux aussi se connaître soi-même, parce que en voyant euh comment sont les autres, ben tu t' dis « ah oui, ben ça veut dire que moi j' fais pas forcément comme ça ». (Aurore-2_46).

À travers les deux exemples donnés ci-dessus, nous pouvons souligner la prise de conscience, à travers la mobilité, de l'existence de différences. Les discours des enseignantes cités ci-dessus montrent qu'elles se comparent à l'interlocuteur, qu'elles désignent comme « l'autre », et font le lien avec elles-mêmes à travers cette comparaison. Dans la partie suivante, nous verrons que la vision comparatiste voire binaire est davantage accentuée lorsque les interviewés parlent de cultures.

5.1.2. L'interculturel en tant que superposition de cultures

À plusieurs reprises au cours des entretiens menés avec les enseignantes (avant et après la mobilité), l'utilisation de la notion de culture est associée à une culture généralisée et/ou nationale et est employée pour décrire un assemblage de cultures distinctes et opposées.

Lors du premier entretien, Sylvie-1 fait un lien entre interculturel et une accumulation de cultures distinctes - en l'occurrence nationales. Étant membre d'une certaine culture, elle dit pouvoir choisir les « faits culturels » d'une autre culture avec lesquels elle souhaite vivre.

ben l'interculturalité c'est c' qui a à voir avec les deux cultures. Donc en fait les Allemands ont leur culture et nous nous avons notre culture, et l'interculturalité c'est essayer que les... Enfin pour moi, c'est déjà connaître un peu les deux cultures et essayer de vivre euh des faits culturels des deux cultures. (Sylvie-1_82)

Lorsqu'elle se projette dans son expérience professionnelle à venir, Véronique-1 associe culture à culture nationale et culture nationale à nationalité. En les décrivant par leur nationalité, elle catégorise et généralise les enfants puisqu'elle les associe à leurs nationalités. Une telle vision de l'interculturel nous paraît statique et réductrice.

ben interculturel moi je sais que dans l'école où j'veais aller c'est une école euh où y a beaucoup d'enfants de toutes nationalités du monde. (Véronique-1_70)

En revenant sur son expérience de la mobilité, Stefanie-2 trouve que l'élément le plus important de la mobilité correspond à l'échange de cultures et la découverte d'« une » autre culture.

l'échange entre les cultures : que l'on en apprenne plus sur les cultures étrangères, ou sur l'autre culture, puisqu'il s'agit d'une autre culture. (Stefanie-2_25)⁹

En associant l'interculturel à une culture, généralisante à une certaine population (en parlant par exemple de « culture nationale » voire de nationalité), l'interculturel est selon nous rendu statique et déterminé (Dervin, Jacobsson, 2021 ; Dervin, Simpson, 2021 ; Putsche, 2022).

5.1.3. Représentations biaisées voire stéréotypées

Dans les discours sur l'interculturel, certains exemples donnés par des enseignantes interviewées apparaissent comme étant généralisants voire stéréotypés.

Véronique-1 vient de s'installer à Berlin, où elle s'apprête à vivre une année de mobilité. Elle s'étonne du niveau de saleté dans le quartier où elle réside. Elle s'était fait une image de l'Allemagne propre et se dit déçue de voir que ce n'est pas le cas. Elle généralise une certaine image, que l'on peut décrire de stéréotypée (« une Allemagne propre »). Elle s'étonne de voir qu'une référence subjective (la propreté), qu'elle considérerait comme homogène au sein d'un territoire, n'est pas respectée comme elle se l'était imaginée.

ça me dérange pas trop l'inter culturel. Déjà dans l' quartier où j'suis, c'est ts' interculturel. Par contre, c'qui me gêne, c'est la saleté. Que ce soit pas propre, j'ai beaucoup de mal. J'avais tellement l'idée de l'im', de l'Allemagne propre (Véronique-1_78)

Sylvie-2 revient sur son expérience en Allemagne et parle des réactions face à une situation conflictuelle. Elle généralise des comportements à l'ensemble d'une population d'une même nationalité, en l'occurrence les Allemands ou les Français.

Les Allemands, ils sont toujours un peu plus dans l'écoute euh, dans euh peut-être la négociation. Enfin ils essaient toujours euh de faire en sorte que tout reste euh calme, zen ici, et les Français on est de toute manière euh plus dans l'opposition, euh dès l' démarrage. On est toujours plus dans l'opposition, et en même temps, euh oui, nous on je pense que nous on est de toute façon plus dans l'opposition, et quand on a quelque chose à dire, on le dit. Et les Allemands, non, i' vont plutôt euh garder les choses pour eux. Ils vont pas être euh trop d'accord, mais i' ne le diront pas forcément. Et puis ça va sortir à un moment, où on sera entre nous, i' vont raconter des choses et qu'ils ont mal vécu etcetera. Alors qu'en France, comme on est de toute façon directement euh « oh on n'est pas d'accord », euh voilà on est toujours plus dans la contestation, tout d' suite, d'emblée dans la contestation, et bon et après on essaie quand même de trouver des solutions, mais on a tout d' suite contesté. Et les Allemands, non, ils vont plutôt euh... Ça c'est une grande différence. (Sylvie-2_52)

Dans les exemples proposés ci-dessus, les représentations d'un territoire et d'une population sont généralisantes voire stéréotypées. Nous pouvons nous questionner sur la présence de réflexivité dans les discours.

5.2. Perceptions de l'enseignement inter-/culturel

Lors des discussions sur l'enseignement de l'interculturel en classe de langue étrangère, les enseignantes rencontrées confirment régulièrement la vision statique de l'interculturel, en donnant des exemples généralisants voire stéréotypés.

Véronique-1 se projette à propos de l'enseignement de l'interculturel. Elle interprète cela de deux manières : l'enseignement de la culture française, en présentant la France, et la mise en avant des « cultures » des apprenants, en leur permettant d'amener un gâteau ou une chanson de leur pays d'origine, pour qu'ils se sentent intégrés. Cette vision réduit les apprenants à une identité nationale (Dervin, 2011 ; Dervin, Simpson, 2021), catégorise et généralise l'identité à un ensemble d'une population homogène. Par ailleurs, l'intégration des enfants d'origine étrangère par l'apport d'un gâteau ou d'une chanson nous paraît stéréotypée et réductrice d'une culture.

moi interculturel, c'est faire en fait faire participer chaque euh enfant suivant sa nation, sa région, euh, dans le cours de français. C'est-à-dire que même si on

va présenter la France, parce qu'on va faire le tour de France, eux, ils pourront aussi euh présenter peut-être un gâteau de leur culture quoi ou apporter euh quelque chose d' ou une chanson de leur pays pour euh se sen' voilà. Ou j'pense qu'en cinquième classe ils sont déjà intégrés, c'est pas la première année qu'ils arrivent à l'école, mais quand même, par rapport aux cours de français, j'pense que ça peut être euh positif pour eux, leur donner envie d'apprendre le français, en tout cas de se sentir intégré quoi. (Véronique-1_76)

Véronique-1 envisage de ritualiser son cours en commençant par sortir trois objets symboliques qui représenteront la France et le cours de français : la tour Eiffel, le drapeau français et la carte de France. Selon elle, ces éléments représentent la France métropolitaine. Nous pouvons néanmoins nous questionner sur la pertinence de ces trois objets pour représenter le cours de français et de la Francophonie dans l'enseignement interculturel : la Tour Eiffel, le drapeau français et la carte de France représentent-ils l'enseignement interculturel en cours de français langue étrangère ? Par l'association d'une certaine culture - en l'occurrence française - à quelques objets censés la représenter, cette culture est réifiée et simplifiée. On en oublie la complexité (Morin, 1995) de l'interculturel et stéréotype l'enseignement du français.

quand j'vais arriver j'vais... ou bien parce que là j'ai pas encore sorti ma Tour Eiffel, faut qu' j' l'achète aussi, parce que j'ai oublié la mienne. Bon faut bien mettre la Tour Eiffel, parce que j'vais changer d' classe à chaque fois, donc j'peux pas faire un truc qui reste dans la classe. Ça c'est dommage, mais tant pis, c'est pas grave, j'vais prendre ma valise, sortir la Tour Eiffel sur l' bureau, et l' drapeau, au départ, et la carte de France. Ces trois objets-là. (Véronique-1_129).

Dans l'extrait ci-dessous, Sylvie-1 (en se projetant dans ses cours à venir) utilise des verbes d'action (apporter, amener, faire) pour montrer les actions qu'elle envisage d'entreprendre dans son cours de français langue étrangère. Elle souhaite contribuer aux images de son pays, de sa culture et pour cela représenter et caractériser à l'extrême la culture française (« des choses très françaises »). L'enseignement de tels éléments culturels risque d'être stéréotypé et de se restreindre à des faits culturels limités au territoire métropolitain français.

et l'idée, dans l'échange, euh c'est que nous, euh en tant que Français, on apporte, on amène avec nous notre culture française et c' qui est très français. Donc de faire des choses qui sont très françaises avec les enfants. (Sylvie-1_76.)

Nathalie-2 revient sur son enseignement interculturel en cours de français langue étrangère. D'une part, elle souhaite partager l'ensemble de ses connaissances sur

la France, et d'autre part elle a utilisé des thèmes du quotidien des élèves (le goûter, la cantine) et a eu recours à des exemples (*Karambolage*) pour parler de la vie quotidienne.

le partage de tout c' que j' sais de la France, de comment on parle français, des expressions, le partage euh de la vie quotidienne, ça m'a bien plu d' leur montrer... J'ai beaucoup utilisé les Karambolage pour leur montrer euh comment est l'école, comment est l' goûter, comment est la cantine euh, la baguette euh, la galette des Rois (Nathalie-2_29)

Dans les propos des enseignantes rencontrées, l'enseignement de l'interculturel est fréquemment relié à des éléments culturels provenant de France et/ou des « traditions françaises ». L'enseignement interculturel est interprété, d'après les discours des enseignantes analysés, par la présence d'éléments culturels qui se limitent et se restreignent à des images réifiantes d'une culture (la Tour Eiffel, le drapeau français). À travers les exemples donnés d'outils pédagogiques utilisés en cours, l'enseignement culturel en cours de français langue étrangère paraît plus tourné vers la France métropolitaine que vers la Francophonie.

5.3. L'interculturel, une notion dynamique

Nous avons vu, à travers les exemples donnés dans les précédentes parties, que les discours des enseignantes rencontrées sont souvent reliés à des images du pays voisin statiques, fermées et généralisées (Dervin, Jacobsson 2021 ; Dervin, Simpson, 2021). Les propos se limitent fréquemment à des constats, sans analyse ou réflexion sur (Argyris, Schön, 1974, 1978) l'influence des représentations sur le discours. Une réflexion profonde de ce que pourrait être l'interculturel et une vision d'une construction dynamique de l'interculturel (Dervin, Simpson, 2021 ; Dervin, Jacobsson, 2021) est peu présente dans les discours des enseignantes rencontrées. Nous verrons dans cette partie qu'une prise de recul sur le vécu interculturel à travers la mobilité est davantage présente dans les discours des représentants institutionnels de l'OFAJ, de l'Éducation nationale et des *Bundesländer* que chez les enseignantes rencontrées.

Selon une inspectrice générale de l'Éducation, du sport et de la jeunesse (IGESR), l'interculturel pourrait être défini comme un dialogue entre les cultures ou les tentatives pour parvenir à un dialogue harmonieux entre les cultures. En d'autres termes, ce processus consiste en la compréhension des différences et de ce qui rapproche. La recherche de consensus aurait lieu par-delà les différences et/ou les malentendus inhérents à la rencontre entre deux cultures. En considérant

la mobilité comme une possibilité de découvrir « l'autre culture » et en mettant en avant la présence de différences entre les cultures, la vision de l'interculturel peut être décrite de binaire. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le discours soit influencé par la fonction de l'interviewée.

alors interculturalité euh, ben comme ça d' manière un p'tit peu basique, je définirais l'interculturalité comme le dialogue entre les cultures, ou en tout cas toutes les tentatives euh faites pour parvenir à un dialogue euh harmonieux entre les cultures. Un pas vers la compréhension de la culture de l'autre. L'interculturalité... c'est aussi dans inter culturalité, y a ce mot « inter », c'est-à-dire ce qu'il y a de commun, aussi aux cultures, donc d'essayer à la fois de comprendre les différences, et de bâtir sur euh sur c' qui rapproche aussi. Euh les cultures surtout quand il s'agit de cultures euh voilà... Ouais c'est un p'tit peu une recherche de consensus, en fait, par-delà les différences, euh les malentendus, euh inhérents en fait à la rencontre entre deux cultures. (EN-IGESR_32.)

Le référent en charge de l'enseignement primaire dans le *Bundesland* de la Hesse définit l'interculturel comme une curiosité, une ouverture vers d'autres cultures sans hiérarchisation ni évaluation. Cette notion ne correspond pas à une association de cultures l'une à côté de l'autre, mais à un processus permanent de co-construction.

Je ne sais pas comment ce terme est défini officiellement. Il ne s'agit pas d'une exclusion, mais plutôt d'une curiosité et d'une ouverture envers toutes les cultures, une équivalence entre les cultures, sans jugement. Euh, pas non plus une juxtaposition de cultures, mais une coexistence, un processus de co-construction en fait. (LV-Hesse-2_149)¹⁰.

D'après la responsable du dispositif *Élysée Prim* au sein de l'OFAJ, l'éducation et les différentes cultures qui nous entourent influent sur la manière dont on perçoit et vit les choses. De plus, il n'existe selon elle pas qu'une seule culture, mais différents types de cultures, qui se situent à plusieurs échelles et dont le point commun varie : un territoire (culture nationale ou régionale), une profession (culture professionnelle), un loisir ou autre type de point commun (culture sociale), etc.

y a toujours des façons différentes de voir une certaine chose, et un moment d'avoir un miroir, et de comprendre que la façon dont je perçois cette chose est peut-être euh influencée par mon éducation et ma culture. Ça c'est intéressant. Et euh c'est pas forcément une culture nationale, ça peut être une culture euh sociale, ou une culture euh de d'un milieu professionnel, donc euh les cultures, elles sont euh multiples, par exemple y a certainement une culture commune, qui est la culture de l'enseignant qui permet d'avoir des choses euh en commun, mais euh après y a d'autres cultures qui vont se mettre dessus. (OFAJ-2_51).

La chef de projet développe sa réflexion sur interculturel, en décrivant l'interculturalité comme le développement d'une curiosité et le fait de rentrer dans une complexité, de sortir d'une binarité - en l'occurrence Français / Allemands - et de comprendre que l'on est influencé par son passé, lié aux environnements qui nous entourent et aux communautés dont on fait partie. Elle ajoute que l'interculturel n'est pas quelque chose de figé, de statique, mais bouge, évolue, est vivant. Nous nous situons ici dans une réflexion constructive et dynamique de l'interculturel (Dervin, Jacobsson, 2021; Dervin, Simpson, 2021; Putsche, 2022), où l'interculturel n'est pas considéré comme une notion statique et amovible et enfermant des cultures dans des critères fixes voire stéréotypés.

[l'interculturalité] c'est entrer dans un processus qui est jamais euh terminé, mais commencer alors donc l'apprentissage interculturel, ou entrer dans un processus euh de l'apprentissage interculturel. C'est de commencer à développer une curiosité, euh de pas rentrer dans quelque chose euh de simplificateur, et de dire « ah ben oui tous les Français mangent de la baguette et tous les Allemands mangent du pain noir », euh parce qu'en plus les choses euh elles évoluent très vite, et que pour certaines choses les Français vont peut-être... J'veux dire, le... Voilà, c'est de rentrer dans une complexité et d'être curieux et de rechercher toujours euh... [...] C'est quelque chose qui doit toujours rester ouvert en fait hein, et jamais fermé, jamais rester une certitude. C'est toujours de s'interroger, de questionner, de rechercher, euh mais jamais rester sur « les Français sont, les Allemands sont », euh mais de se dire, ben différentes traditions, différentes histoires, euh les différences, ça peut être des différences climatiques, ça peut être les différences liées à des cultures religieuses, mais que cette histoire euh développe euh des réflexes et des façons de faire qui sont un petit peu euh différentes, mais qui peuvent aussi euh changer et évoluer. Donc euh quelque chose de vivant, d'évolutif, euh et qui dépasse les certitudes. (OFAJ-2_53).

Nous faisons l'hypothèse que la présence plus approfondie de réflexion sur ce que signifie et implique l'interculturel à travers la mobilité Élysée Prim dans les discours des responsables institutionnels est liée aux fonctions qu'ils occupent (au sein de l'OFAJ, des *Bundesländer* ou du ministère de l'Éducation nationale). Selon nous, les représentations figées et catégorisantes présentes dans les discours des enseignantes rencontrées sont peut-être liées à l'organisation de la mobilité et aux termes utilisés, où la distinction France / Allemagne est souvent mise en avant. Par cela, nous entendons par exemple la distinction et l'association des enseignants à leur nationalité et la distinction faite entre les Français et les Allemands. Bien que la différenciation soit présente et nécessaire (puisque les enseignants partent des et dans les deux pays), les termes utilisés et les catégorisations faites à travers

l'utilisation des nationalités risquent de confirmer les représentations catégorisées que peuvent avoir les enseignants en partant en mobilité.

6. Quels liens entre les perceptions de l'interculturel et les objectifs fixés ?

Les objectifs de la participation à la mobilité enseignante franco-allemande *Élysée Prim* énoncés par les représentants institutionnels rencontrés sont la découverte de pratiques enseignantes ainsi que le développement d'une réflexivité et d'une prise de recul sur les pratiques (enseignantes) adoptées jusque-là. Les discours des enseignantes participant à la mobilité *Élysée Prim* rencontrées font-ils preuve de réflexivité, en accord avec les objectifs définis par les organismes organisateurs ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes concentrée sur les perceptions de l'interculturel et de l'enseignement inter-/culturel formulées par les enseignantes rencontrées. Du côté des enseignantes, les discours qui ressortent font preuve de binarité (France / Allemagne) et de généralisation. Les exemples donnés associent fréquemment le terme de culture à une généralisation de pratiques et de comportements pour une communauté élargie.

Nous avons vu qu'un comportement ou des pratiques, par exemple le niveau de propreté / saleté dans un certain quartier, est (trop) rapidement relié à un territoire national et à une nationalité, en l'occurrence en citant l'image de « l'Allemagne propre ». Les extraits précédemment cités exposent que l'interculturel est souvent associé à un concept fixe, statique et globalisant. Dans leurs propos, les enseignantes parlent de la « culture de l'Allemagne » ou de la « culture de la France » et associent la « culture française / allemande » à la nationalité : « les Français / Allemands font / sont... ». Le processus est similaire à propos de l'enseignement de l'interculturel en cours de langue étrangère : la notion de culture est souvent associée à la culture nationale et à l'ensemble d'un territoire national.

Le développement d'une réflexion sur le concept d'interculturalité est davantage présent dans les discours des représentants institutionnels, dont les discours s'orientent vers une considération de l'interculturel comme une dynamique mouvante, en perpétuelle construction. La catégorisation généralisée d'une culture engendre vraisemblablement une vision statique de l'interculturel et correspond aux critiques émises par Dervin et Jacobsson (2021), Dervin et Simpson (2021) ainsi que Putsche (2022), dont les recherches se situent plus particulièrement dans le domaine franco-allemand - la liste n'étant pas exhaustive. La conception des cultures et de l'interculturel en tant que concepts statiques et déterminés nous paraît dépassée. Selon nous, l'interculturel correspond à une construction permanente et à une notion dynamique (Dervin, 2011 ; Dervin, Jacobsson, 2021 ; Dervin,

Simpson, 2021), qui est constitué dans un certain espace-temps (Behra, Macaire, 2021). Les cultures et les identités (Bauman, 2001 ; Dervin, 2011) évoluent et se redéfinissent en permanence. Restreindre un individu à une culture nous paraît trop simpliste et réducteur, pour la culture et l'individu.

Conclusion

Nous pouvons conclure nos propos en répondant à la question formulée dans le début de cette partie : les enseignantes ne paraissent pas, d'après les discours analysés dans le cadre de cette recherche, d'avoir développé une réflexivité à travers l'expérience de la mobilité, puisque les observations faites - notamment de l'interculturel - se limitent généralement aux constats. Nous pouvons nous questionner sur les causes de telles représentations généralisantes, statiques et parfois stéréotypées. Le renforcement des représentations et d'une vision statique et restrictive de concepts serait-il lié à une organisation binationale au sein du dispositif *Élysée Prim* et/ou à un franco-allemand fossilisé ?

Bibliographie

- Abric, J.-C. 2011. *Pratiques sociales et représentations* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. 2017. *L'éducation interculturelle*. 5^e éd. Presses universitaires de France.
- Argyris, C., Schön, D. A. 1974. *Theory in Practice Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., Schön, D. A. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Boston: Addison-Wesley.
- Bauman, Z. 2001. Identity in the globalizing world. *European Association of Social Anthropologists*, 9(2), 121-129.
- Beacco, J.-C. et al. 2016. *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Behra, S., Macaire, D. 2021. La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : Ouvrir le champ des possibles. *Mélanges CRAPEL*, 42(3), p. 16-30.
- Dervin, F. 2011. *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F. 2022. *L'interculturel en miettes : Notes et remarques sur une notion à négocier*. Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F., Jacobsson, A. 2021. *Interculturaliser l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F., Simpson, A. 2021. *Interculturality and the political within education* (1st éd.). London: Routledge.
- Kaufmann, J.-C. 2011. *L'entretien compréhensif* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Morin, E. 1995. « La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité ». *Revue internationale de systémique*, 9(2):105-12.
- Perrenoud, P. 2012. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (6^e éd.). Paris : ESF Editeur.
- Putsche, J. 2019. *Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves ?* [Conférence de consensus langues vivantes étrangères - Cnesco]. [En ligne] : <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/> [consulté le 05 avril 2023].

Putsche, J. 2022. *L'interculturel contextualisé : Franco-allemand, frontalier, transculturel—Une approche sociodidactique* [Note de synthèse présentée en vue d'obtenir l'Habilitation à la Direction de Recherches]. Université de Lorraine.

Windmüller, F. 2015. « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. » *Leurre ou réalité ? L'apprentissage de la culture dans l'enseignement du Français langue étrangère en milieu hétéroglotte*. Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek.

Notes

1. OFAJ. 2022. *Enseigner dans une école primaire—Programme Élysée Prim*. OFAJ/DFJW. <https://www.ofaj.org/programmes-formations/programme-elysee-prim.html> [consulté le 05 avril 2023].

2. Voir la Figure 1 : Les différentes rencontres proposées par l'OFAJ au cours de la mobilité Élysée Prim : <https://drive.google.com/file/d/1t0Af0D3iQzqsK8RnTQVVPa1yjs282L/view?usp=sharing> [consulté le 15 avril 2023].

3. Nous utilisons les termes *interculturel* et *interculturalité* comme synonymes.

4. *L'expérientiel d'une mobilité enseignante franco-allemande : quand binarité et complexité s'enchevêtrent*

par Chloe Provot, thèse en sciences du langage sous la direction de Dominique Macaire et Julia Putsche, Université de Lorraine (soutenance prévue le 30 novembre 2023).

5. Nous remercions tous les participants à cette recherche.

6. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. 2022. *Échange franco-allemand : Programme Élysée Prim*. <https://eduscol.education.fr/1237/programme-elysee-prim> [consulté le 05 avril 2023].

7. OFAJ. 2023b. *Programme Élysée Prim. Enseigner le français à l'école primaire en Allemagne*. OFAJ/DFJW. <https://www.ofaj.org/media/ofaj-enseigner-francais-f-2020-web.pdf> [consulté le 05 avril 2023].

8. Citation originale : einen Kollege mal gesagt hat, nach einem Jahr oder war ja zwei, war ja schon lange her. In Frankreich ich wusste gar nicht, dass Kinder auch leise arbeiten könnten [...] und das fand ich witzig oder mehr so anekdotisch. [...] Aber auf jeden Fall hat irgendwas das bei ihnen bewegt, dass er gemerkt hat, dass jetzt das gut oder schlecht aber das so wie er es kannte, muss es nicht sein. Man kann das auch anders [...] machen. Ich glaube, das ist für alle Lehrer gut, wenn sie einfach noch mal sehen, der Korridor oder die Möglichkeit zwischen schlecht und gut ist, nicht sozusagen der richtige Korridor, sondern es gibt eine große [...] Bandbreite an Möglichkeiten, wie man mit Kindern gut arbeiten kann. Und das kann mal so sein und trotzdem ist es gut. Und das kann man natürlich am besten erfahren, wenn man aus dem Kontext, indem man sonst arbeitet, sei es die ganz kleine Schule, wo man ist aber auch das Bundesland, indem man ist in Deutschland. Würde man vielleicht sogar ähnliche Erfahrungen schon in Bayern oder Hamburg haben als hessischer Lehrer, weil dort sich vieles dort auch schon unterscheidet. (LV-Hesse-2_223-232)

9. Citation originale : die äh Austausch der Kulturen, dass man einfach über fremde Kulturen, oder über die andere, es ist ja noch eine andere Kultur, einfach mehr lernt, ähm mehr erfährt. (Stefanie-2_25)

10. Citation originale : ich weiß nicht wie es offiziell definiert wird, aber es keine Ausgrenzung, eine Neugier und eine Offenheit allen Kulturen gegenüber eine Gleichwertigkeit aller Kulturen, keine Bewertung. Ähm auch nicht ein Nebeneinander von Kulturen sondern ein Miteinander, so eine co-konstruktiven Prozessen eigentlich. (LV-Hesse-2_149).



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

La multiplication de deux entiers : empreinte de l'histoire sur les savoirs enseignés dans les écoles élémentaires françaises et allemandes

Florence Soriano-Gafiuk

Université de Lorraine, France

Florence.soriano-gafiuk@univ.lorraine.fr

<https://orcid.org/0009-0002-4323-4926>

Reçu le 1-05-2023 / Évalué le 25-06-2023 / Accepté le 10-07-2023

Résumé

Cet article apporte une étude comparative de l'enseignement de la multiplication de deux entiers naturels dans les écoles élémentaires françaises et allemandes en s'appuyant sur trois disparités identifiées entre les deux pays : le signe de multiplication, le sens de la multiplication et la technique opératoire de la multiplication posée. Pour comprendre la genèse de ces trois différences et en mesurer la portée culturelle, il propose de remonter le temps dans une logique plus généalogique qu'historique. Concernant le symbole de multiplication, il montre que la communauté scientifique allemande a mis deux siècles pour passer de la croix de Saint-André « × » au point « · » proposé par Leibniz. Concernant le sens de la multiplication, il souligne l'aboutissement d'un processus discursif des didacticiens français un siècle après celui de leurs voisins allemands. Enfin, concernant la multiplication posée, il compare les techniques opératoires utilisées dans les écoles des deux pays. Au final, il pose la question de l'influence de l'histoire sur les savoirs enseignés et s'interroge sur la plus-value de ses apports au profit des élèves tant sur le plan culturel que sur le plan mathématique.

Mots-clés : langage mathématique, multiplication, France, Allemagne, école élémentaire

Die Multiplikation zweier ganzer Zahlen: Wissensvermittlung an französischen und deutschen Grundschulen im Lichte ihrer geschichtlichen Prägung

Zusammenfassung

Dieser Artikel liefert eine Vergleichsstudie der Multiplikation von zwei natürlichen Zahlen und wie sie in deutschen und französischen Grundschulen im Hinblick auf drei Unterschiede, welche zwischen beiden Ländern festgestellt wurden, unterrichtet wird: Das Multiplikationszeichen, die Multiplikationsrichtung sowie das schriftliche Multiplikationsverfahren. Um die Entstehung dieser drei Unterschiede zu verstehen und ihre kulturelle Bedeutung zu ermessen wird - eher genealogisch als historisch - in der Zeit zurückgegangen. In Bezug auf das Multiplikationszeichen wird gezeigt, dass die deutschsprachige Wissenschaft zwei Jahrhunderte brauchten, um vom Andreaskreuz „×“ zum von Leibniz vorgeschlagenen Malpunkt „·“ zu wechseln. In Bezug auf die Richtung der Multiplikation wird das Ende eines diskursiven Prozesses

der französischen Didaktiker ein Jahrhundert nach dem ihrer deutschen Nachbarn hervorgehoben. Was schließlich die schriftliche Multiplikation betrifft, werden die Operationsverfahren verglichen, die in den Schulen der beiden Länder verwendet werden. Zum Schluss wird die Frage nach dem Einfluss der Geschichte gestellt und inwiefern diese historischen Erkenntnisse einen Mehrwert zugunsten der Schüler und der Schülerinnen sowohl sprachlich als auch mathematisch haben können.

Schlüsselwörter: mathematische Sprache, Multiplikation, Frankreich, Deutschland, Grundschule

Multiplying two integers: the impact of history on the knowledge taught in French and German primary schools

Abstract

This article provides a comparative study of the teaching of multiplication of two natural integers in French and German elementary schools, based on three disparities identified between the two countries: the multiplication sign, the meaning of multiplication and the operational technique of written multiplication. To understand the origins of these three differences and measure their cultural significance, this article proposes to go back in time with a genealogical rather than historical perspective. With regard to the multiplication symbol, it shows that the German scientific community took two centuries to switch from the St. Andrew's cross "x" to the dot "." proposed by Leibniz. Regarding the meaning of multiplication, it highlights the culmination of a discursive process among French didacticians, one century after that of their German counterparts. Lastly the article compares the operating techniques used in schools of both countries and raises the question of the influence of history on the knowledge taught, and examines how this benefits the cultural and mathematical understanding among students.

Keywords: mathematical language, multiplication, France, Germany, elementary school

Introduction

À l'occasion du 60^e anniversaire du *Traité de l'Elysée*, la France et l'Allemagne rappellent leur volonté de développer l'apprentissage de la langue du voisin, et à travers la langue du voisin, la culture du voisin puisque, comme le rappelle le sociologue Louis Porcher, « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit¹ ». Dans leur déclaration commune, les Présidentes de l'Assemblée Nationale et du Bundestag allemand ont notamment annoncé le 22 janvier 2023 qu'il convient « de poursuivre l'augmentation du nombre de classes bilingues et bilangues », visant ainsi l'enseignement, dans la langue du voisin, des disciplines non linguistiques dont les mathématiques font partie. La question est pourtant de savoir si l'enseignement en France des mathématiques par l'intégration de la langue allemande peut réellement véhiculer la culture du pays partenaire, les

mathématiques étant traditionnellement considérées comme un langage universel. L'arithméticien Gérald Tenenbaum (université de Lorraine) précise à ce sujet : « C'est un langage universel mais empreint de cultures particulières² ». Si ces propos rappellent que les mathématiques transcendent les cultures spécifiques, permettant ainsi une compréhension commune des concepts, ils soulignent aussi que, malgré cette universalité, les cultures particulières imprègnent les mathématiques, par exemple par le biais des signes symboliques utilisés dans les différentes communautés scientifiques. Or, les mathématiques s'écrivent et sont enseignées dans une langue, par exemple la langue allemande, mais aussi dans un code symbolique. Ces observations qui mettent en relation les citations de Porcher et de Tenenbaum laissent entendre qu'il existe bien une influence de l'histoire sur les savoirs enseignés en séance de mathématiques. Cet article tente d'illustrer ce point de vue dans le cas particulier de l'enseignement en français ou en allemand de la multiplication de deux entiers naturels dans les écoles élémentaires françaises. Pour cela, il s'intéresse, dans une approche contrastive, à trois aspects de la multiplication (le symbole de multiplication, le sens de la multiplication et les techniques opératoires de la multiplication), chacun de ces aspects correspondant à une disparité identifiée entre la France et l'Allemagne à une période donnée de l'histoire de l'enseignement des mathématiques. Pour mesurer la portée culturelle de ces trois disparités, il s'attache à dater et à explorer les origines des bifurcations apparues et, pour cela, à remonter le temps. Il faut en effet savoir qu'à la fin du Moyen-Âge, la France et l'Allemagne ont accédé à un même patrimoine mathématique hérité lors de l'essor économique de l'Europe, lorsque l'Italie devint la plaque tournante des échanges commerciaux vers l'Orient et qu'un travail de traduction en latin des traités scientifiques arabes fut opéré. C'est ainsi qu'au XVIII^e siècle, les ouvrages d'arithmétique français et allemands abordaient le concept de multiplication de la même façon. Pour cette raison, nous nous concentrons sur la période allant du XVIII^e siècle à nos jours. Notre seconde question est de savoir si ces apports historiques qui renforcent notre connaissance culturelle du pays voisin - car, selon Alfred Dubuc, l'histoire « n'est pas que connaissance », « *elle est aussi* conscience et culture³ » -, peuvent réellement avoir une portée sur les contenus enseignés lors d'une séance de mathématiques par l'intégration de la langue allemande, au bénéfice des compétences à la fois linguistiques et mathématiques des élèves.

1. Le signe de multiplication

1.1. Le signe de multiplication en France

De nos jours, en France, les écoliers utilisent la croix de Saint-André « $\times$ » comme symbole de multiplication (ils écrivent par exemple : $3 \times 4 = 12$). Cette notation est attribuée au mathématicien anglais William Oughtred, celui-ci introduisant cette

notation infixée en 1631 dans son *Clavis Mathematicae* (Cajori, 1928 : 251) - même s'il existe une annexe anonyme (vraisemblablement encore de Oughtred) de l'édition de 1618 du *Mirifici Logarithmorum Canonis Descriptio* de John Napier et dans laquelle la croix « $\times$ » apparaît déjà. La notation de William Oughtred aura ses détracteurs et sera suivie par seulement quelques mathématiciens du XVII^e siècle (Cajori, 1928 : 266). Le temps fera cependant son œuvre.

Etude d'un corpus d'ouvrages. Afin d'étudier l'évolution de l'emploi du symbole de multiplication « $\times$ », nous examinons un corpus de 45 traités d'arithmétique élémentaire édités en français durant les XVIII^e et XIX^e siècles et mis en ligne sur le site *books.google.fr*. La méthodologie retenue consistera, pour chacun de ces ouvrages, à identifier la définition donnée de la multiplication de deux entiers naturels et à noter le signe de multiplication utilisé (qu'il s'agisse d'un signe langagier ou d'un signe symbolique). L'étude établit qu'en France, dès la moitié du XVIII^e siècle, les mathématiciens s'étaient très largement emparés du symbole « $\times$ » comme signe de multiplication. Il est par ailleurs intéressant de noter que l'un des ouvrages du corpus recourt au point médian « $\cdot$ » - il s'agit du *Cours d'Arithmétique vulgaire et savante sans maître* de M.P. Guy (1868). Ce dernier explique en effet que la croix « $\times$ » signifie *multiplié* alors que le point « $\cdot$ » signifie *fois*. Même s'il peut s'agir d'une opinion personnelle, il faut y voir l'annonce d'une difficulté sémantique qui sera développée dans la partie 2 de ce travail.

1.2. Le signe de multiplication en Allemagne

De nos jours, les écoliers allemands utilisent le point en position médiane « $\cdot$ » (ils écrivent par exemple $3 \cdot 4 = 12$). Le symbole de multiplication « $\cdot$ » a été introduit pour la première fois par le mathématicien allemand Johannes Regiomontanus (1436-1476) dans son traité *De triangulis omnimodis libri quinque* (paru seulement en 1533) (Lehman, 1989 : 112). Il a ensuite été repris en 1698 par l'illustre philosophe et mathématicien allemand Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), engagé dans les affaires publiques et souvent considéré comme le dernier génie universel, « une tête des plus fortes de tous les temps » (Belaval, 1975 : 238). Dans une lettre datée du 29 juillet 1698 et adressée au scientifique suisse Johann Bernoulli, Leibniz écrit : « Je n'aime pas $\times$ comme symbole de multiplication, car il peut être facilement confondu avec la lettre x ; ... souvent je relie les deux quantités en interposant un point⁴ » (Cajori, 1928 : 267). D'après Margherita Barile, consultante pour les manuscrits mathématiques de Leibniz chez les éditions Gerhardt, le point de Leibniz n'était cependant pas en position médiane, mais en position basse (MacTutor, 2023). Le lecteur pourra cependant se référer aux manuscrits⁵ de Leibniz pour observer qu'il était facile de se tromper.

Etude d'un corpus d'ouvrages. Comme pour la France dans le cas du symbole « $\times$ », nous nous intéressons à l'évolution de l'emploi du symbole de multiplication « $\cdot$ » et, pour cela, nous proposons d'étudier un corpus de 45 traités d'arithmétique élémentaire édités en allemand durant les XVIII^e et XIX^e siècles et mis en ligne sur le site *books.google.de*. La méthodologie présentée à la section 1.A. est conservée. Les données relevées montrent que la communauté scientifique germanophone s'est d'abord emparée du signe « $\times$ » comme symbole opératoire multiplicatif et que l'appropriation du signe multiplicatif « $\cdot$ » a été un processus d'une durée d'environ deux siècles. Cette appropriation a en effet réellement commencé au début du XIX^e siècle et s'est achevée au début du XX^e siècle. Le pédagogue allemand Horst Keferstein regrettera d'ailleurs en 1904 : « [il arrive] encore que la croix soit préférée comme signe de multiplication au lieu du point⁶ ». L'étude du corpus permet aussi de noter le passage, durant le XIX^e siècle, du point en position basse « $\cdot$ » au point en position médiane « $\cdot$ » à une époque marquée par l'ascension en Europe des imprimeries et l'évolution du graphisme des symboles mathématiques d'une manière générale (ligne de pied, hauteur, jambage inférieur...).

Interprétation relative à la durée (environ deux siècles) du processus d'appropriation par les mathématiciens germanophones du point comme signe de multiplication. La notation optée par Leibniz est apparue plus d'une soixantaine d'années (en 1698) après celle de Oughtred (en 1631), période durant laquelle la croix de Saint-André « $\times$ » avait commencé à imprégner la littérature scientifique germanophone. De plus, certains mathématiciens (par exemple Karl Schubert dans la réédition de 1871 du *Leitfaden zum Unterricht im Rechnen. Für Volks- und Bürgerschulen*) utilisaient déjà le point en position médiane « $\cdot$ » comme séparateur décimal (par exemple ils écrivaient $3\cdot14$ pour représenter le nombre décimal 3,14), ce qui a forcément impacté le processus d'appropriation du signe « $\cdot$ » comme symbole de multiplication.

Une hypothèse beaucoup plus politique doit ensuite être émise concernant la durée du processus d'appropriation du point de Leibniz par la communauté germanophone. Les mathématiciens Leibniz (allemand) et Newton (anglais) se sont livrés à une « longue et âpre querelle » pour la propriété de la découverte du calcul infinitésimal (De la Cotardièrre, 2012 : 50-66), querelle qui eut deux effets. Le premier est la perte de crédit du mathématicien allemand : en 1716, celui-ci décèdera « dans le plus complet dénuement, oublié de tous ses contemporains⁷ ». Dans de telles circonstances, le symbole de multiplication « $\cdot$ » qui ne s'était pas imposé du vivant de Leibniz, pouvait difficilement y parvenir à l'issue de la mort de celui-ci. Cette remarque est d'autant plus vraie que, pour des raisons politiques (Leibniz Bibliothek, 2023), l'immense patrimoine littéraire laissé par le défunt (UNESCO,

2023) fut immédiatement classé dans les archives secrètes de la bibliothèque électorale de Hanovre (Janet, 1900 : v). Le second effet de la querelle Leibniz/Newton est qu'il faudra plus de cent cinquante ans pour saisir la vérité relative à la paternité du calcul infinitésimal tant le zèle « inconsidéré » des disciples des deux protagonistes a gêné l'émission d'une appréciation impartiale⁸ (Hoefer, 1859 : 494). C'est suite à ces cent cinquante ans, soit à partir du milieu du XIX^e siècle, que de nombreux ouvrages sur le patrimoine littéraire de Leibniz sont publiés (Janet, 1900 : v-viii). Encore aujourd'hui, la parution des travaux de Leibniz se poursuit : la bibliothèque d'Hanovre qui porte depuis 2005 le nom du mathématicien allemand a en effet lancé au début du XX^e siècle une opération de publication de l'édition complète des écrits de Leibniz (Leibniz Bibliothek, 2023). Tout ceci établit une corrélation entre les processus d'imprégnation du symbole multiplicatif « $\cdot$ » d'une part, et de réhabilitation du mathématicien allemand d'autre part, d'abord parce que les deux processus se sont déroulés simultanément, et ensuite parce que le point de multiplication n'aurait pas été retenu par la communauté scientifique germanophone si Leibniz n'avait pas adopté lui-même ce symbole (Cajori, 1928).

1.1.3. Quelle exploitation pédagogique possible ?

De nos jours, de nombreux établissements scolaires allemands portent le nom de Leibniz, celui-ci appartenant désormais au patrimoine culturel de l'Allemagne. Déjà pour cette raison, le récit de Leibniz et de son point de multiplication peut et doit être raconté à des écoliers allemands bien entendu, mais aussi à des élèves français (cycles 2 et 3) apprenant l'allemand. Il s'agit d'une histoire très humaine qui parle aux enfants. Elle peut être racontée avec des mots très simples et illustrée par quelques-unes des nombreuses images téléchargeables sur la Toile (portrait de Leibniz, formules mathématiques comportant la lettre x , dessin d'une confrontation entre Leibniz et Newton, ... image de Leibniz entouré d'enfants). Des photographies des statues de Leibniz (pensif, les yeux levés vers le ciel) et de Newton (regardant une pomme à ses pieds) du musée d'Histoire National de l'Université d'Oxford peuvent constituer d'autres supports pédagogiques. Même le fond de l'histoire, celui d'un homme brillant certes, mais conduit à sa perte (de son vivant) par sa ténacité dans un combat « quoi qu'il en coûte », invite à de nouvelles activités pédagogiques comme l'organisation d'un débat à visée philosophique. La pratique d'exercices ludiques portant sur des calculs où le signe de multiplication est symbolisé par le point de Leibniz, peut enfin clore la séquence. De telles activités ont été conduites en 2023 auprès des élèves de CM1 de l'école bilingue franco-allemande de la Blies, à Sarreguemines. L'enseignante responsable expliquait :

Les élèves connaissaient déjà le point de multiplication qu'ils estimaient comme étant plus facile, dans le sens de plus rapide à écrire. Ils le considéraient néanmoins comme une étrangeté allemande... Ils ont été impressionnés en découvrant que, derrière cette notation, se cachait une histoire vraie autour d'un homme, Leibniz qu'ils ne connaissaient pas. Ils ont bien compris la motivation de Leibniz qui craignait la confusion avec la lettre x et, d'une façon générale, ont été amusés par le récit. Avant la séance portant sur Leibniz, certains élèves en difficulté m'interpellaient : « C'est quoi ce point maîtresse ? ». Je leur répondais : « Mettez une croix dessus si ça vous dérange ! ». Les élèves s'exécutaient. Maintenant, ils n'en ont plus envie. Même moi, je suis un peu frustrée d'avoir répondu cela aux élèves, je regrette. En leur proposant de mettre une croix sur le point de multiplication de Leibniz, j'ai en quelque sorte proposé de barrer le symbole de Leibniz et ainsi refusé un bout de l'histoire et de la culture allemandes. Ce chapitre sur Leibniz devrait intégrer les manuels de mathématiques. On ne prend pas le temps de comprendre l'origine des choses et c'est bien dommage !

L'histoire des mathématiques permet en effet une « approche pluridisciplinaire fructueuse » (Barbin, 2006 : 20-28), mais aussi et surtout elle offre aux enseignants « un terrain où les mathématiques cessent de jouer le rôle de monstre froid qui normalise, juge et condamne pour être rétablies dans leur statut d'activité culturelle indissociable des autres pratiques humaines » (Ibid.). Avec elle, les mathématiques perdent en austérité, elles n'apparaissent plus comme un « produit achevé », mais au contraire comme « un savoir débordant de vitalité » (Ibid.). L'histoire des mathématiques « a la vertu de nous dépayser, de nous « étonner de ce qui va de soi » comme l'écrit Paul Veyne » (Ibid.). Enfin, en donnant un tout autre relief aux savoirs appris, elle agit directement sur la motivation et l'engagement des élèves (Ibid.). Le récit de Leibniz et du point de multiplication illustre parfaitement les analyses de Barbin. Enseigner par l'intégration de la langue allemande la multiplication de deux entiers sans mesurer la charge d'histoire et d'émotion que revêt l'emploi du signe de multiplication de Leibniz, c'est un peu laisser croire que le savoir mathématique relève de la révélation divine et oublier que, comme l'explique le mathématicien George Joseph, « notre perception de nous-mêmes et des autres est façonnée par l'histoire dont nous nous abreuvons dans nos classes⁹ ».

Le point de Leibniz présente un autre intérêt pour les publics scolaires. Les manuels de mathématiques allemands parlent en effet du *Strichrechnung* (traduit littéralement par *calcul-trait*) pour les calculs avec « + » et « - », et du *Punktrechnung* (traduit littéralement par *calcul-point*) pour les calculs avec « · » et « : ». *Même si, en France et en Allemagne, les programmes de mathématiques de l'enseignement*

du premier degré engagent les professeurs des écoles à introduire les différents sens de la soustraction et de la division, cette catégorisation présente un premier atout didactique en rappelant implicitement les liens existants entre addition et soustraction d'une part (puisque soustraire peut être compris / interprété comme ajouter l'opposé), et entre multiplication et division d'autre part (puisque diviser peut être compris / interprété comme multiplier par l'inverse). Par ailleurs, dans les deux pays, les élèves apprennent que la multiplication et la division sont prioritaires sur l'addition et la soustraction (par exemple $2+3 \times 5=17$). En Allemagne, on parle de la *Regel Punktrechnung vor Strichrechnung* (traduit par *règle calcul-point avant calcul-trait*) ou encore de la *Regel Punkt vor Strich* (traduit par *règle point avant trait*). La catégorisation *Punktrechnung / Strichrechnung* offre ainsi un moyen mnémotechnique très connu en Allemagne, généralement exploité par les professeurs des écoles français intervenant dans un programme de renforcement en allemand (lorsque ceux-ci connaissent ladite règle) et, dans tous les cas, très apprécié par les élèves.

Comme nous venons de l'illustrer, l'approche biculturelle d'un concept mathématique est source d'enrichissement : elle permet de percevoir ce qui peut nous échapper dans l'une ou dans l'autre des deux cultures, mais aussi ce qui nous différencie et ce qui nous unit.

2. Le sens de la multiplication

Dans son *Vade-Mecum pour l'enseignement du calcul* (1931), Souché, Inspecteur de l'Enseignement primaire, explique qu'avant d'enseigner les techniques opératoires aux élèves, il faut graver dans leur esprit « le sens profond et précis des opérations¹⁰ ». C'est donc à cette question que nous allons à présent nous intéresser.

2.1. Constat d'une disparité entre la France et l'Allemagne et présentation de la méthodologie de recherche

Selon Wikipédia [consulté le 23 juin 2023], le sens de la multiplication des entiers naturels n'est pas le même selon si on affiche les pages françaises ou allemandes :

- D'après *wikipedia.fr*, 3×4 est égal à 4 fois 3, c'est-à-dire à $3+3+3+3$. Le produit peut alors être interprété de manière ensembliste comme le nombre total d'éléments contenus dans quatre ensembles de trois éléments. On dit que 3 est le *multiplicande* et que 4 est le *multiplicateur*.
- D'après *wikipedia.de*, 3×4 est égal à 3 fois 4, c'est-à-dire à $4+4+4$. Le produit peut alors être interprété de manière ensembliste comme le nombre total

d'éléments contenus dans trois ensembles de quatre éléments. On dit que 3 est le *multiplieur* et que 4 est le *multiplicande*.

Cette disparité est confirmée par la consultation en 2023 de ressources dictionnaires et encyclopédiques (Le Robert, Académie française, Wiktionnaire pour le côté français, et Duden, DWDS, Wiktionary, Mathopedia.de pour le côté allemand). Un nouvel examen des traités d'arithmétique étudiés dans la section précédente permet d'observer que le sens apporté à 3×4 était en revanche le même dans les deux pays durant le XIX^e siècle : $3 \times 4 = 4$ fois $3 = 3+3+3+3$ - comme en attestent par exemple le *dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Buisson, 1882, 1364-1366) et de multiples ouvrages allemands comme le *Volksthümliches Wörterbuch der deutschen Sprache* (Heinsius, 1820 : 476) ou encore le *Lehrbuch der Arithmetik und Algebra für den Schulgebrauch* (Becker, 1877 : 4). Deux questions s'ensuivent : À quelle période l'Allemagne a-t-elle bifurqué ? Et qu'en est-il aujourd'hui du sens de la multiplication dans les écoles élémentaires des deux pays cibles ?

- Pour répondre à ces interrogations, un corpus d'ouvrages a été constitué :
- D'une vingtaine de manuels français et allemands, édités entre 1900 et 1910, recensés sur le site *Google Books*, et dont des extraits sont visibles en lançant une recherche par mots-clés (par exemple *multiplie* en français et *Multiplikand/Multiplikandus/Multiplicant* en allemand),
- D'une cinquantaine de manuels scolaires français (CP à CM2) téléchargeables sur le site www.manuelsanciens.blogspot.com et édités entre 1915 et 1996,
- D'une trentaine de manuels scolaires allemands (1.-5. Klasse) téléchargeables sur le site www.mathematikalpha.de et édités entre 1946 et 1987,
- D'une dizaine de manuels scolaires consultables depuis la bibliothèque digitalisée de l'université de Ausburg et édités au *Bundesland Bayern* entre les années 1903 et 1911,
- D'une trentaine de manuels scolaires français récents de la bibliothèque universitaire de Lorraine,
- D'une vingtaine de ressources pédagogiques allemandes récentes de la collection privée de l'auteure.

La méthodologie consiste à repérer les activités introductives à la multiplication de deux entiers et à considérer si l'approche s'appuie sur une addition itérée (et si oui, laquelle ?) et/ou si elle mobilise d'autres approches.

Comme les années 1970 constituent une période particulière dans l'histoire de l'enseignement des mathématiques, la présentation des résultats de l'étude sera fractionnée en trois périodes : avant, pendant et après la réforme des mathématiques

modernes. Pour cette dernière période, l'analyse du corpus sera enrichie d'une enquête auprès de professeurs des écoles en exercice de part et d'autre de la frontière. Dans ce cadre, ont été recueillies les réponses de 263 professeurs des écoles français (enquête déposée sur les réseaux sociaux) et de 138 professeurs des écoles allemands (enquête transmise à des écoles élémentaires de la Sarre, de la Rhénanie-Palatinat et de Berlin). La question principale était la suivante : « Comment introduisez-vous la multiplication (par exemple le produit 3×4) dans votre classe ? ». La réponse était à choix multiples : activité dans laquelle 3×4 désigne 3 fois 4, activité dans laquelle 3×4 désigne 4 fois 3, activité dans laquelle 3×4 désigne indifféremment 3 fois 4 ou 4 fois 3, activité mobilisant une disposition rectangulaire d'objets (damier à 3 lignes et à 4 colonnes, ou encore, en tournant le damier d'un quart de tour, à 4 lignes et à 3 colonnes) ou autres situations-problèmes. Les professionnels sondés pouvaient également préciser si, au cours de leur carrière, ils avaient été amenés à changer le sens (par addition itérée) du produit 3×4 , de 4 fois 3 vers 3 fois 4, ou inversement.

2.2. Entre 1900 et 1970 (avant la réforme des mathématiques modernes)

L'étude d'une vingtaine de manuels scolaires français édités entre 1900 et 1970 montre qu'en France, le sens de la multiplication est resté le même durant cette période : $3 \times 4 = 4$ fois 3 = $3+3+3+3$. En revanche, l'étude de vingt-trois ouvrages allemands laisse apparaître une évolution du sens : douze d'entre eux (édités dans les *Bundesländer* Bayern, Berlin et Saxe) proposent cette fois-ci : $3 \times 4 = 3$ fois 4 = $4+4+4$. Le plus ancien¹¹ de ces douze livres date de 1902.

Comme le précisent certains manuels français, on écrit $3 \times 4 = 3+3+3+3$ et on lit « 3 multiplié par 4 est égal à 3 répété 4 fois », les entiers 3 et 4 étant ainsi placés dans le même ordre de part et d'autre du mot égal. Or, dans le langage courant, nous disons plus aisément « 4 fois 3 » plutôt que « 3 répété 4 fois », si bien que l'oralisation naturelle est « 3 multiplié par 4 est égal à 4 fois 3 », les entiers 3 et 4 se retrouvant ainsi dans un ordre inverse de part et d'autre du mot égal, ce qui est source de confusion cognitive chez les élèves. En Allemagne (au moins dans certains *Bundesländer*), certains manuels scolaires ont levé cette difficulté dès le tout début du XX^e siècle - peut-être parce que « l'Allemand n'aime pas l'implicite, le sous-entendu, le demi-mot. Il souhaite que les choses soient clairement dites pour qu'elles soient clairement comprises¹² ».

Durant cette période, l'enseignement des mathématiques devait par ailleurs être tourné vers la résolution de problèmes concrets issus de la vie courante, la plupart des enfants ne poursuivant pas leur scolarité dans le second degré. Dans le cas de

la multiplication par addition itérée, il s'agissait pour les élèves de se confronter à des problèmes du type suivant : calcul du prix de 4 pains vendus 3 centimes pièce, calcul du nombre total de pieds de quatre trépieds...

2.3. Entre 1970 et 1980 (durant la réforme des mathématiques modernes)

À la fin des années 1950, s'impose auprès de l'Organisation for European Economic Cooperation (devenue l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) en 1961) l'idée qu'il fallait réformer l'enseignement des mathématiques (D'Enfert, 2008). Avec l'avènement de la société industrielle, la démocratisation de l'enseignement du second degré devait être envisagée et, par-là, les objectifs de l'enseignement du premier degré révisés : il fallait en effet que les programmes de mathématiques puissent tenir compte des avancées de la recherche en mathématiques, ce qui se concrétisera par l'intégration de concepts abstraits comme la théorie naïve des ensembles. C'est dans un tel contexte que la réforme des mathématiques modernes est mise en place. En France, elle est influencée par le bourbakisme et est accélérée par la crise de mai 1968. En Allemagne, elle est stimulée par « une profonde méfiance, un rejet de toute vision du monde et un antifascisme pratique¹³ ». « Après l'expérience du fascisme, la démocratisation et les lumières ont acquis un grand prestige [...]. Sans être des bourbakistes convaincus, les mathématiques françaises leur convenaient bien mieux que la tradition allemande¹⁴ ». C'est ainsi que, durant les années 1970, les manuels scolaires de mathématiques français et allemands sont amenés à adopter les mêmes orientations pédagogiques. L'étude de dix-neuf manuels français, de quatre manuels allemands et de l'ouvrage pour les élèves et parents *Die neue Mathematik für Schüler und Eltern* (Athen et Ballier, 1972 : 63-64), tous édités durant cette période, confirme ce qui vient d'être dit. Elle montre plus précisément que l'addition itérée n'était plus forcément l'approche privilégiée de la multiplication de deux entiers, si bien que les notions de multiplicande et de multiplicateur disparurent des manuels (pour ne plus revenir). Parce que la réforme devait permettre aux élèves de saisir des concepts abstraits, d'autres activités introductives à la multiplication étaient conduites en classe¹⁵ : par des diagrammes d'Euler (schémas avec des surfaces patatoïdes), par des diagrammes cartésiens (tableaux à double entrée), par des représentations rectangulaires (damiers/grilles), par des diagrammes sagittaux (représentations des relations entre les éléments de deux ensembles) et, parfois encore, par des diagrammes en arborescence (arbres). La réforme des mathématiques modernes ne vivra cependant qu'une dizaine d'années.

2.4. De 1980 jusqu'à de nos jours (après la réforme des mathématiques modernes)

Puisqu'en Allemagne, $3 \cdot 4$ désigne déjà 3 fois 4 dans certains manuels du tout début du XX^e siècle, nous nous concentrons dans un premier temps sur la France. L'examen d'un corpus de 60 manuels scolaires français édités entre les années 1980 et 2022 permet d'émettre plusieurs observations. D'abord, joint à l'étude décrite dans la section 2.B, il met en évidence un intervalle d'environ un siècle entre les dates d'édition du plus ancien manuel allemand (1902) et du plus ancien manuel français¹⁶ (2003), issus des corpus considérés et dans lesquels le sens par addition itérée de 3×4 n'est plus 4 fois 3, mais 3 fois 4. Il est d'ailleurs intéressant d'observer à ce sujet que l'année 2002 est marquée en France par la publication des nouveaux programmes scolaires suite à la parution en 2001 des résultats de la première enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et au constat d'un contraste entre la vision de l'OCDE et les objectifs des programmes français (Olivier, 2011).

L'étude du corpus de manuels français permet de relever d'autres éléments. Au sortir de la réforme des mathématiques modernes, les élèves étaient exposés à des situations-problèmes concrètes issues de la vie courante, mobilisant notamment la multiplication par addition itérée telle qu'elle était encore définie au XIX^e siècle. Au fil des années, est devenue de plus en plus présente l'approche de la multiplication par des dispositions rectangulaires d'objets, l'objectif étant de répondre à des situations-problèmes du type suivant : calcul du nombre de carreaux d'une plaque de chocolat, calcul du nombre de places dans une salle de cinéma rectangulaire... D'autres approches de la multiplication, autres que celles déjà présentées à travers les additions itérées ou les dispositions rectangulaires, sont proposées à un niveau ou à un autre de la scolarité. Elles reposent sur la notion de produit cartésien (mentalement saisi par l'image des mariages) et répondent à des situations-problèmes du type : nombre de binômes mixtes qu'il est possible de constituer avec 3 filles et 4 garçons de la classe, nombre de tenues vestimentaires si on dispose de trois pantalons et de quatre chemises..., des situations dans lesquelles il n'y a plus lieu de distinguer les rôles des facteurs 3 et 4.

Quant à la définition de la multiplication par addition itérée, elle est progressivement passée de $3 \times 4 = 4$ fois 3 vers $3 \times 4 = 3$ fois 4, ou encore vers $3 \times 4 = 4$ fois $3 = 3$ fois 4 (sans distinction des rôles des facteurs). Aujourd'hui, le processus de transformation du sens par addition itérée est bien avancé comme en attestent les ressources en ligne sur le site de Canopé, le réseau de création et d'accompagnement pédagogiques, opérateur du Ministère de l'Éducation Nationale français, dans lesquelles le sens par addition itérée de 3×4 est bien 3 fois 4. Ce processus

de transformation n'est cependant pas abouti : sont en effet restés sur l'ancienne définition les dictionnaires et ressources encyclopédiques, mais aussi certaines (plutôt rares) collections de manuels scolaires¹⁷. Comme les ressources influencent forcément les pratiques professionnelles, sur les 263 enseignants français sondés, 10 seulement disent s'appuyer sur l'ancienne définition par addition itérée, 113 s'appuient sur la nouvelle définition, 100 n'accordent aucun intérêt à l'ordre des facteurs (notamment au cycle 3 où la commutativité¹⁸ de la multiplication est bien installée), 10 autres encore expliquent avoir changé de définition par addition itérée au cours de leur carrière (dans un sens ou dans un autre). Ce flottement se retrouve dans les propos de certains enseignants : « Nous avons fait le choix au cycle 2 d'écrire les multiplications telles qu'elles étaient évoquées à l'oral par les élèves, c'est-à-dire : 3 fois 4 est noté 3×4 puisqu'on ne dit pas à l'oral 3 multiplié par 4, mais bien 3 fois 4 donc 3 fois le 4. Au cycle 3, nous écrivons alors 4×3 pour 3 fois 4 car il s'agit de 4 multiplié par 3 ». Ces questions alimentent de façon récurrente les groupes de discussion entre enseignants (autant du premier que du second degré) sur le web. Toromanoff (2018) évoque même la « guerre que se livrent certains sur l'oralisation du signe [de multiplication] ».

Ces phénomènes n'existent pas en Allemagne où le processus peut être considéré comme abouti, comme le confirment le corpus d'une vingtaine de manuels et cahiers d'exercices allemands, ou encore l'enquête conduite auprès de 138 professeurs allemands intervenant dans l'enseignement du premier degré. L'étude montre par ailleurs un intérêt très marqué de la communauté éducative allemande pour les *Punktbilder* (traduit littéralement par *images-points*) : les enseignants allemands utilisent classiquement les dispositions rectangulaires de points dans les activités introductives. À des fins de comparaison, en France, les dispositions rectangulaires concernent des objets (œufs d'une boîte, voitures d'un parking, carrés d'une tablette de chocolat...), les *Punktbilder* constituant une spécificité des manuels allemands.

2.5. Que faut-il retenir pour un enseignement de la multiplication de deux entiers ?

L'histoire des mathématiques ou de l'enseignement des mathématiques est, pour les enseignants, une « thérapeutique contre le dogmatisme, un ensemble de moyens leur permettant de mieux s'approprier et maîtriser leur savoir » (Barbin, 2016 : 21). Les résultats obtenus dans ce second chapitre illustrent une nouvelle fois les lignes de Barbin. Le miroir qu'offre l'histoire de la définition de la multiplication comme addition itérée de part et d'autre de la frontière franco-allemande, met

en évidence des points de vigilance comme l'oralisation de 3×4 . Il rappelle aussi la nécessité, pour les enseignants, de développer de façon générale une analyse critique vis-à-vis des abondantes ressources pédagogiques dont ils disposent. Si la liberté pédagogique permet à chaque enseignant de faire ses propres choix dans le respect des directives institutionnelles et dans le cadre du projet de l'école, le souci de préservation de la cohérence des enseignements dispensés au fil des séances doit être préservé. En outre, il n'est pas concevable que, dans une classe bilingue, le produit 3×4 puisse alternativement changer de sens selon si le cours de mathématiques est assuré dans la langue française ou dans la langue allemande. Le site de la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale de la Savoie a rappelé en 2010 [consulté le 26 juin 2023] la nécessité pour les enseignants de l'école de se mettre d'accord sur un mode de lecture valable de 3×4 : « Cette convention d'expression est importante et lourde de conséquence tant que la commutativité n'est pas installée ». La même ressource explique que, lorsqu'il s'agit de faire 'parler' les tables, selon les conventions optées par l'équipe pédagogique, la table de multiplication par 4 est 1×4 , 2×4 , 3×4 ... (on lit alors « ... multiplié par 4 »), ou au contraire 4×1 , 4×2 , 4×3 ... (on lit alors « 4 fois ... »). De même, l'enseignante de l'école bilingue de la Blies, qui avait déjà apporté un témoignage dans la section 1.C., commente : « La formulation *fois* est plus facile pour l'appropriation et la mémorisation par les élèves, d'abord parce qu'elle se prononce plus rapidement que *multiplié par*, et ensuite parce le mot *fois* apporte un certain rythme. D'ailleurs, les tables de multiplication en vers (par exemple dans les poésies de Jean Tardieu) ou en musique (par exemple dans les comptines de Hervé Cristiani) s'appuient sur la formulation *fois* et non sur la formulation *multiplié par* ». En Allemagne, les enseignants disposent, comme leurs collègues français, d'une gamme variée de ressources pédagogiques visant la mémorisation des tables de multiplication comme les comptines *Das kleine Ein-mal-Eins zum Mitsingen und Lernen* de Der kleine Gauss. Le lecteur notera à ce sujet que l'expression « la table de multiplication par 4 » n'est pas traduite de façon littérale, mais interprétée par *die Viererreihe (des kleinen Einsmaleins)*, ou par *das Einmaleins mit 4*, ou tout simplement par *das 1×4* soit *das Einmalvier*)¹⁹, ce qui illustre une nouvelle fois le choix plus affirmé de la communauté enseignante allemande en faveur de la convention d'expression *fois*.

Le regard biculturel que propose cet article doit prévenir des pièges tendus par de telles nuances encore persistantes entre la France et l'Allemagne pour pouvoir se concentrer sur l'essentiel, indifféremment de la langue véhiculaire du savoir, qui est l'exposition des élèves à des situations-problèmes issues de la vie courante et mettant en jeu des approches variées de la multiplication (addition

itérée, disposition rectangulaire d'objets, produit cartésien...). Il est d'autant plus important de le mesurer que la résolution dans la langue du voisin de problèmes concrets en lien avec la vie quotidienne des élèves (ou de leurs camarades du pays voisin) offre une opportunité de mobiliser un vocabulaire accessible à des apprenants dont le niveau linguistique n'excède pas A2 ou B1 du cadre européen de référence pour les langues.

3. Les techniques opératoires en colonne

3.1. Constat de différences

Ce dernier chapitre s'intéresse à une *nouvelle différence* identifiée, dans l'enseignement de la multiplication de deux entiers, entre la France et l'Allemagne. Il s'agit de la technique opératoire de la multiplication posée. Les écoliers des deux pays apprennent en effet à poser les opérations en colonne avec des entiers comptant plusieurs chiffres et, pour cela, à s'approprier des algorithmes de calcul complexes, mais sécurisants puisqu'il suffit d'appliquer la méthode pour obtenir un résultat. En fait, ils utilisent la même technique, dite *per scachieri*²⁰ de Pacioli (environ 1447-1517), mais font appel à des variantes différentes (Guinet, 2019 : 39).

En Allemagne

$$\begin{array}{r} 43 \cdot 35 \\ \hline 1290 \longleftarrow 43 \cdot 30 \\ + 215 \longleftarrow 43 \cdot 5 \\ \hline 1505 \end{array}$$

En France

$$\begin{array}{r} 43 \\ \times 35 \\ \hline 215 \longleftarrow 43 \times 5 \\ + 1290 \longleftarrow 43 \times 30 \\ \hline 1505 \end{array}$$

La présentation des calculs diffère sur trois points : le signe de multiplication, la position relative des deux facteurs (l'un à côté de l'autre ou l'un au-dessus de l'autre) et l'organisation des calculs (calculs qui s'appuient à chaque fois sur la décomposition du second facteur dans le système décimal, dans le sens des puissances décroissantes en Allemagne, et dans le sens des puissances croissantes en France). Concernant ces deux derniers points, il ne faut pas croire en une influence de Leibniz. En effet, dans son *Brevis descriptio Machinæ Arithmeticae, cum figura*²¹ (1710), le mathématicien allemand posait la multiplication comme elle est posée aujourd'hui en France (sans indiquer de symbole). En fait, durant le XIX^e siècle, nombre de mathématiciens allemands ont testé différentes variantes de la technique *per scachieri* pour parvenir au XX^e siècle à la disposition aujourd'hui standardisée en Allemagne.

3.2. Quelle exploitation pédagogique ?

En France et en Allemagne, les manuels scolaires d'aujourd'hui proposent des activités de découverte de nouvelles techniques de multiplication, venues de différentes contrées de la planète (italienne, russe, indienne, japonaise... (Guinet, 2019)). L'objectif est d'apporter une dimension culturelle aux séances de mathématiques, mais pas seulement. Ces activités peuvent offrir un palier d'abstraction intermédiaire vers l'appropriation de la multiplication posée dans sa forme standardisée en France (ou en Allemagne), ou encore se révéler comme une opportunité pour une réappropriation de la technique *per scachieri* supposée cette fois-ci déjà connue des écoliers. Il faut en effet rappeler que :

- Un élève qui sait poser la multiplication en colonne n'a pas forcément compris l'algorithme sous-jacent.
- Un élève qui ne parvient pas à appliquer une technique peut réussir à s'en approprier une autre.

Dans tous les cas, l'apprentissage de la technique *per scachieri* (multiplication posée en colonne) passe par celui de la multiplication en ligne. Les écoliers français écrivent par exemple :

$$43 \times 35 = 43 \times (30 + 5) = 43 \times 30 + 43 \times 5 = 1290 + 215 = 1505.$$

Or, dans ce calcul en ligne, non seulement les deux facteurs du produit sont l'un à côté de l'autre comme dans la multiplication posée allemande, mais en plus et surtout la somme des deux produits intermédiaires n'est pas $215 + 1290$ comme dans la multiplication posée française, mais $1290 + 215$ comme dans la multiplication posée allemande. Le calcul en ligne français est donc, d'une certaine façon, plus proche du calcul posé allemand que du calcul posé français, donnant ainsi à la disposition allemande un intérêt particulier pour les écoliers français.

Conclusion

Notre première question était de savoir si l'enseignement des mathématiques par l'intégration de la langue allemande pouvait réellement être porteur de la culture du pays voisin, dans le cas particulier de l'enseignement de la multiplication de deux entiers. Notre seconde question concernait les plus-values pédagogiques de ces apports culturels.

La première partie de notre travail a montré combien l'emploi du symbole « $\cdot$ » invite à un voyage dans le monde scientifique des XVIII^e et XIX^e siècles pour y découvrir un génie allemand, Leibniz, protagoniste malgré lui d'une histoire qui rappelle la condition humaine et qui peut être rendue accessible à des enfants. Ignorer ceci

lors de l'animation d'une séance de découverte par des écoliers français du point de multiplication utilisé par leurs camarades allemands, c'est un peu apporter une culture finalement assez superficielle de l'Allemagne et donc inutile, puisqu'elle ne permet pas de comprendre l'autre et donc de s'ouvrir à la différence.

L'étude du corpus de manuels a ensuite révélé que le changement de sens de la multiplication par addition itérée s'est produit en Allemagne avec une avance d'un siècle sur la France où le processus suscite encore nombre de débats. Révélatrice de l'influence de la langue et de la culture d'un peuple sur le langage mathématique, cette étude offre aux enseignants de nouveaux repères qui permettent de réinterroger les pratiques professionnelles langagières. Le chapitre est d'autant plus important que le signe de multiplication (symbolique et langagier) est utilisé pour la résolution de très nombreux problèmes concrets mobilisant un vocabulaire issu de la vie courante et, pour ces raisons, adaptés à un enseignement dans une langue non-maternelle. Ces situations-problèmes peuvent par ailleurs intégrer des apports culturels du pays voisin (prix de 12 Bretzels vendus 2€ pièce ; nombre de *Gummibärchen* contenus dans 120 paquets de 7 ; longueur d'une rame de 8 wagons, de 25 mètres chacun, du train express ICE...).

Nombre de manuels scolaires récents illustrent la diversité des techniques de la multiplication inventées par les peuples au fil des siècles. Le chapitre 3 de notre travail contribue à cette dynamique en apportant des éléments de comparaison entre les multiplications posées en colonne en France et en Allemagne. L'intérêt pour l'élève résidera dans la manière dont l'enseignant tirera profit des différences observées car, assurément, il est plus facile de s'intéresser, de comprendre, d'apprendre ou d'enseigner les concepts mathématiques par le biais d'une approche biculturelle. Dire qu'un élève apprendra mieux dans les deux langues ne signifie pas que la tâche lui sera facilitée, mais que cet apprentissage sera « plus profond, plus intense, voire plus durable dans le temps²² ». Or, le principal n'est-il pas là ?

Bibliographie

- Athen, H., Ballier, F. 1972. *Die neue Mathematik für Schüler und Eltern. Klasse 1-13 nach den Empfehlungen und Richtlinien der Kultusministerkonferenz zur Modernisierung des Mathematikunterrichts*. Gütersloh : Bertelsmann.
- Barbin, E. 2006. « Apports de l'histoire des mathématiques et de l'histoire des sciences dans l'enseignement ». *Tréma*, n° 26, p. 20-28.
- Becker, J. K. 1877. *Lehrbuch der arithmetik und algebra für den Schulgebrauch*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Belaval, Y. 1975. *Leibniz, initiation à sa philosophie*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Buisson, F. E. 1882. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Librairie Hachette et Compagnie, partie 2, vol. 2.

- Cajori, F. 1928. *History of mathematical notations. Two Volumes Bound as One*. New York : Dover Publications, Inc.
- De La Cotardière, P. 2012. *Histoire des sciences : de l'antiquité à nos jours*. Paris : Tallandier.
- D'enfert, R. 2008. « Du calcul aux mathématiques ? L'introduction des « mathématiques modernes » dans l'enseignement primaire français, 1960-1970 ». *CultureMATH*. [En ligne] : <http://cm2.ens.fr/> [consulté le 25 avril 2023]
- Guinet, R. 2019. « Histoire des techniques opératoires ». *Grand N*, n° 14, p. 27-41.
- Heinsius, T. 1820. *Volksthümliches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Hannover: Hahnschen Hofbuchhandlung, vol. 3.
- Hoefer, J. C. F. 1859. Leibniz. In : *Biographie générale depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours*. Paris : Firmin Didot Frères, Fils et Cie, tome 30, p. 464-499.
- Janet, P. 1900. Bibliographie de Leibniz. In : *Œuvres philosophiques de Leibniz*. Paris: Félix Alcan, vol. 1, p. v-viii.
- Joseph, G. 2010. *The Crest of the Peacock - Non European Roots of Mathematics*. Princeton: Princeton University Press.
- Leibniz Bibliothek. *Leibniz - Leibniz-Nachlass und weitere Leibniz Materialien*. [En ligne] : <https://www.gwlb.de/leibniz/leibniz-nachlass-und-weitere-leibniz-materialien> [consulté le 25 avril 2023].
- MacTutor History of Mathematics Archive. *Earliest Uses of Symbols of Operation*. [En ligne]: <https://mathshistory.st-andrews.ac.uk/Miller/mathsym/operation/> [consulté le 24 avril 2023].
- Olivier, Y. 2011. « Ce que PISA nous apprend ». *Bulletin vert de l'APMEP*, n° 497.
- Toromanoff, J. 2018. Les débuts de la multiplication à l'école. In : *Au Fil des Maths*. APMEP. [En ligne] : <https://afdm.apmep.fr/rubriques/opinions/les-debuts-de-la-multiplication-a-lecole/> [consulté le 25 avril 2023]
- Commission allemande de l'UNESCO. *Weltdokumentenerbe Briefwechsel von Gottfried Wilhelm Leibniz*. [En ligne] : <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/weltdokumentenerbe/weltdokumentenerbe-deutschland/briefwechsel-gottfried-leibniz> [consulté le 25 avril 2023].

Notes

1. Porcher, L. 1995. *Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : CNDP et Hachette Education, p. 54.
2. Cesbron, M. 2022. Les mathématiques sont le langage de l'Univers. In : *Les maths par le jeu*. Paris : Le Point Hors-série, p. 1-100.
3. Dubuc, A. 1970. Histoire et culture. In : *Parole d'historiens - Anthropologie des réflexions sur l'histoire au Québec*. Montréal: PUM, p. 179-185.
4. "I do not like $\times$ as a symbol for multiplication, as it is easily confounded with x ; ... often I simply relate two quantities by an interposed dot."
5. Manuscrits digitalisés par la Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek - Niedersächsische Landesbibliothek, à Hanovre. [LH XXXV, 4, 12, fol. 2r et 2v27] (Elemens du calcul) : <https://bit.ly/3wh8FCJ> ; cahier <http://digitale-sammlungen.gwlb.de/resolver?id=00068009> [consultés le 18 avril 2023].
6. Lehman, I. 1989. « Schreibweisen und Bezeichnungen der Grundrechenoperationen im Wandel der Zeiten ». *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt - Universität zu Berlin, Mathematisch-naturwissenschaftliche*, n° 38, S. 112: „daß vielfach als Multiplikationszeichen noch immer das liegende Kreuz statt des Punkte [...] bevorzugt.“
7. Staudt, P. 2013. *Leibniz (Fiche philosophe)*. Place of publication not identified: lePetitLitteraire.fr.

8. Newton et Leibniz ont développé leurs travaux de façon plus ou moins indépendante, mais les notations du mathématicien allemand étaient « un peu plus commodes » et sont d'ailleurs celles qui « ont eu la préférence des mathématiciens » (De la Cotardière, 2012 : 50-66).
9. Joseph, G. 2010. *The Crest of the Peacock - Non European Roots of Mathematics*. Princeton: Princeton University Press, p. 1: "How we see ourselves and others is shaped by the history we absorb in the classroom [...]."
10. Souché, A. 1931. *Vade-Mecum pour l'enseignement du calcul*. Paris : Fernand Nathan.
11. Le lecteur pourra par exemple consulter le manuel Gehrig, H. 1902. *Lese- und Lehrbuch für kaufmännische Fortbildungs und Handelsschulen*. Leipzig: Theodor Hofmann., ou encore, Berchtold, J. 1903. *Bayerisches Rechenbuch. Schülerheft (1. Schuljahr)*. München: Verlag von Max Kellerer's Hofbuchhandlung, S. 14-17.
12. Tholliez, J.-M. 2008. « La langue, reflet d'une culture : la langue allemande ». In : *L'imaginaire dans l'enseignement des langues de spécialité*. Paris : Cahiers de l'APLIUT, vol. XXVII n° 3, p. 70-85.
13. Tydecks, W. 1986. „Neuere Geschichte der Mathematik in Deutschland“. *Mathematik der Natur*. <http://www.tydecks.info/>; „...ein tiefes Mißtrauen und Ablehnung jeder Weltanschauung und ein praktischer Antifaschismus.“ [consulté le 25 avril 2023].
14. Tydecks, W. 1986. „Demokratisierung und Aufklärung gewannen nach der Erfahrung mit dem Faschismus großes Ansehen [...]. Ohne überzeugte Bourbakisten zu sein, kam ihnen die französische Mathematik weit mehr entgegen als die deutsche Tradition“ [consulté le 25 avril 2023].
15. Le lecteur pourra par exemple consulter le livre du maître de Eiller, R. et al. 1977. *Math et calcul CE2*. Paris : Hachette classique, p. 70-74 ; puis le manuel allemand Butzke, H. et al. 1969. *Mathematik. Lehrbuch für Klasse 2*. Berlin: Volk und Wissen Volkeigener Verlag, S. 65.
16. Le lecteur pourra par exemple consulter le manuel scolaire de Myx, A. 2003. *Mathématiques CM1. Collection Diagonale*. Paris : Nathan, p. 30.
17. Le lecteur pourra par exemple consulter les ouvrages scolaires suivants : Schall, L. 2020. *Maths avec Léonie CE2*. Paris : Bordas, cahier 1, p. 70-73., ou encore Vilaro, C. 2020. *Mathématiques CE2, Fichier de l'élève, collection Lichti*. Vanves : Istra, p. 34-35.
18. La multiplication est commutative : le produit de deux facteurs est inchangé si on permute les deux facteurs.
19. En France, la table de multiplication par 4 donne les additions itérées $1+1+1+1$; $2+2+2+2$; $3+3+3+3$; $4+4+4+4$... quelles que soient les conventions d'expression, alors qu'en Allemagne, „das 1×4 “ qui correspond aux produits 1×4 ; 2×4 ; 3×4 ; ... , donne les additions itérées 4 ; $4+4$; $4+4+4$; $4+4+4+4$; ...
20. Cette technique a été dénommée *per scachieri* par les mathématiciens italiens parce qu'elle était « le plus souvent présentée dans un quadrillage (un échiquier) » (Guinet, 2019 : 39).
21. Leibniz, G. W. 1710. *Brevis description Machinae Arithmeticae, cum figura*. In: *Miscellanea Berolinensia ad incrementum scientiarum*. Berlin : bibliothèque royale et société privilégiée, p. 317-319 + figure.
22. Friederich-Rolli, G. 2006. *Quelles structures linguistiques allemandes au service de quelles mathématiques ?* Mémoire de Master 2, sous la direction d'Anemone Geiger-Jaillet, *Espace pédagogique numérique de l'académie de Strasbourg*. [En ligne] : https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/mathematiques/Maths_en_langues_etrangeres/ressources_linguistiques/memoire-DEA-G-Rolli.pdf [consulté le 24 avril 2023]



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

La place de la culture dans les cours de préparation à la mobilité

Eve Lejot

Université du Luxembourg, Luxembourg

Eve.lejot@uni.lu

<https://orcid.org/0000-0001-8338-511x>

Corine Philippart

Université du Luxembourg, Luxembourg

Corine.philippart@uni.lu

<https://orcid.org/0000-0001-8084-3152>

Reçu le 12-04-2023 / Évalué le 24-04-2023 / Accepté le 26-05-2023

Résumé

Dans le cadre des mobilités estudiantines européennes, de nombreuses universités proposent des cours de préparation. Pour autant, les contenus linguistiques et culturels de ces derniers varient selon les contextes académiques. Dans ce cadre, quelle est la place allouée à la culture dans ces cours ? L'Université du Luxembourg a coordonné la création d'un cours de préparation à la mobilité commun aux six universités de la Grande Région. À partir d'une comparaison de ce cours avec sept autres, notre objectif dans cet article est de dresser une esquisse de ce qu'un cours de préparation à la mobilité internationale recouvre en termes d'objectifs, de modalités, d'approches et de contenus liés à la culture.

Mots-clés : cours de préparation, mobilité, culture, pratiques pédagogiques, Luxembourg

Der Platz der Kultur in Vorbereitungskursen für Studentenmobilität

Zusammenfassung

Im Rahmen der europäischen Studentenmobilität bieten viele Universitäten Vorbereitungskurse an. Die sprachlichen und kulturellen Inhalte dieser Kurse variieren jedoch je nach akademischem Kontext. Wie wird in diesem Rahmen Kultur in diesen Kursen entwickelt? Die Universität Luxemburg hat die Erstellung eines gemeinsamen Mobilitätsvorbereitungskurses koordiniert, der von allen sechs Universitäten der Großregion genutzt wird. Durch den Vergleich dieses Kurses mit sieben anderen soll dieser Artikel eine Vorstellung davon vermitteln, was ein Vorbereitungskurs für Studentenmobilität in Bezug auf kulturbezogene Ziele, Modalitäten, Methoden und Inhalte umfasst.

Schlüsselwörter: Vorbereitungskurs, Mobilität, Kultur, Lehrmethoden, Luxemburg

The place of culture in pre-departure courses for student mobility

Abstract

In the context of European student mobility, many universities offer pre-departure preparatory courses. However, the linguistic and cultural content of these courses varies from one academic context to another. In this framework, how is culture factored into these courses? The University of Luxembourg coordinated the setup of a pre-departure preparatory course, common to all six universities of the Greater Region. Based on a comparison of this course with seven others, this article aims to outline what a pre-departure preparatory course for student mobility entails in terms of objectives, modalities, approaches, and contents related to culture.

Keywords: pre-departure preparatory courses, mobility, culture, pedagogical practices, Luxembourg

Introduction¹

Le contexte entourant l'apprentissage au Grand-Duché de Luxembourg est riche mais complexe. Contrairement à la Suisse, la Belgique ou encore le Canada, le Luxembourg a la particularité d'être une société plurilingue par les faits. Il se démarque par l'absence de frontières linguistiques ou communautaires, rendant impossible le format « une région-une langue » ou « une région-une communauté linguistique », caractéristique de ces autres régions du monde (Garcia, 2014 : 17).

Cette tradition plurilingue diffuse est le fruit d'un processus socio-historique. Dans ce processus, trois événements sont décisifs pour le Luxembourg d'aujourd'hui. En 1848, la Constitution du Grand-Duché de Luxembourg instaure le « *bilinguisme franco-allemand* » (Garcia, 2014 : 17). Cet événement établit la reconnaissance historique du Luxembourg comme territoire multilingue² et société plurilingue³. Plus tard, à partir des années 1970, le Luxembourg se positionne comme « *pays d'immigration* », à une période où les autres pays européens « *affichaient encore l'objectif de l'immigration zéro* » (Scuto, 2008 : 392). La diversification de la population luxembourgeoise prend, dès cette période, un nouvel élan. Dans la décennie qui suit, en 1984, la Constitution du Grand-Duché de Luxembourg est révisée, avec l'ajout du luxembourgeois, aux deux langues déjà inscrites en 1848. Bien que la mobilisation de la langue luxembourgeoise soit à la fois une « *mesure symbolique (...) [et] défensive* » (Garcia, 2014 : 27) visant à « *maintenir un statu quo (...) favorable [aux autochtones]* » (Garcia, 2014 : 35), le territoire luxembourgeois est officiellement doté de trois langues officielles⁴ à partir de cette date (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de la Culture - Dossier sur la stratégie de la promotion de la langue luxembourgeoise ; *Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg*, Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues).

Parallèlement à ces événements, le modèle éducatif luxembourgeois est aménagé pour faciliter et poursuivre ce plurilinguisme de fait. L'objectif est de contribuer au développement d'une « maîtrise généralisée de plusieurs langues au niveau individuel (...) [ce qui constitue] un autre facteur distinctif du Luxembourg par rapport à la plupart des sociétés plurilingues » (Garcia, 2014 : 17). Pour ce faire, le système éducatif luxembourgeois met l'accent sur les langues de deux manières différentes. D'une part, les jeunes et leurs parents peuvent choisir le système traditionnel germano-luxembourgeois où, de la petite enfance au lycée, les langues d'enseignement se succèdent : l'instruction se déroule en luxembourgeois d'abord, en allemand ensuite et en français enfin (Laurent, Doré, 2019 : 31). Cette formule est celle retenue par la majorité des familles. D'autre part, les différents curriculums co-existant au Luxembourg permettent également de s'orienter vers un enseignement davantage anglophone (offre scolaire britannique ou internationale), francophone (lycées français ou internationaux) ou autre (écoles européennes).

Seule université publique du pays, l'Université du Luxembourg est représentative de ce contexte sociétal. Forte de cette culture d'hospitalité, elle affiche la même ouverture vers l'extérieur. Se présentant comme une « *université (...) ouverte sur l'international* » (Université du Luxembourg, Présentation), l'Université institutionnalise un semestre de mobilité : les étudiants de troisième année de Bachelor ont dès lors l'obligation de suivre une partie de leur cursus académique hors du pays. L'Université du Luxembourg accueille et attire également un public international. Quantitativement, approximativement un étudiant sur deux (THE World University Rankings, International Students) et plus de trois membres du personnel, accompagnant ces étudiants, sur quatre sont d'origine internationale (Université du Luxembourg, Welcome new PhDs). Qualitativement, les étudiants représentent 125 pays différents, tandis que le corps académique en regroupe 92 (Université du Luxembourg, Welcome new PhDs).

L'Université du Luxembourg se positionne dans la continuité des politiques linguistiques du Grand-Duché de Luxembourg. En 2003, elle inscrit le multilinguisme dans son règlement d'ordre intérieur. Par cela, elle fait du français, de l'allemand, de l'anglais et de manière plus restreinte, du luxembourgeois, les langues d'enseignement académiques. En pratique, l'université propose des cursus, qui impliquent la maîtrise simultanée d'une, de deux, trois voire de quatre langues. Cette démarche multilingue est ce que Lejot (2015 : 50) décrit comme une « (...) réglementation exceptionnelle pour une université [, qui] est due à sa situation géographique, à son histoire nationale et à sa mission éducative ».

Par « *sa culture de l'« entre » (...)* (« *Entre donc !* ») » (Lamarre, 2019 : 63), l'Université du Luxembourg dispose d'un cadre qui permet à ses publics internationaux

de se rencontrer, de se côtoyer et de dialoguer. Ces médiations, portées par des « *hommes et femmes-frontières (traducteurs, professeurs, écrivains, artistes, philosophes, savants mais aussi migrants (...))* » dans un « *lieu de passage (...) frontali[er] (...) multilingu[e]* » (Lamarre, 2019 : 65-66), favorisent les contacts culturels. Ce faisant, ces médiations soutiennent également l'éducation interculturelle, cet « *apprentissage simultané du propre et de l'étranger* » (Lamarre, 2019 : 63). La culture définie par l'UNESCO est un « ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et [qui] englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, 1982). Cette définition met l'accent sur le résultat de vivre ensemble. C'est ce que s'apprête à faire les étudiants en échange : « vivre avec » des personnes d'une/de plusieurs autre(s) cultures dans un contexte universitaire et plus largement social. « L'interculturel est avant tout une démarche volontaire pour donner du sens à ce que l'on voit, l'on perçoit » (Sablé, 2020 : 117). Il ne s'agit pas d'un apprentissage qui peut s'auto-réaliser par lui-même et il exige alors une facilitation, en plus d'un effort conscient et constant des parties prenantes (Chan *et al.*, 2018 : 49).

L'interculturalité est donc omniprésente en contexte universitaire, mais est-ce que cet apport culturel est présent dans les cours de préparation à la mobilité dans l'enseignement supérieur ? Si oui, sous quelle forme la notion de culture universitaire est-elle enseignée pour que les étudiants puissent maîtriser leur nouvel environnement académique ?

Pour répondre à ces questions, nous allons parcourir dans un premier temps sept cours de préparation à la mobilité. Pour l'élaboration de ce corpus, nous avons fait une recherche par mot clé à partir de "a-z.lu", un portail regroupant les documents issus de 84 bibliothèques luxembourgeoises. Les mots clés utilisés impliquaient des termes en anglais et en français, tels que « *prepar*/ mobilité* / study abroad / pre-departure* », « *cours / course / programme* » et « *étudiant / académique / (inter)universit* / student / academic* ». Parmi les résultats obtenus, nous avons exclu les articles ne traitant pas de cours de préparation à la mobilité ou du public étudiant. Nous avons également exclu les articles reliés à des contextes spécifiques, comme par exemple, ceux reliant mobilité étudiante et pandémie de coronavirus. Nous nous sommes arrêtés sur l'analyse de sept cours de préparation à la mobilité internationale, dont cinq ont fait l'objet d'expérimentation sur le terrain et deux, de considérations théoriques. Notre corpus est donc constitué de sept cours, dont nous avons pris connaissance par le biais d'articles scientifiques.

Les contextes nationaux de ce corpus sont l'Australie (Bai, Wang, 2022 : Queensland University of Technology), le Canada (Douglas, 2020 : University of British Columbia), la Chine/ Hong Kong (Chan *et al.*, 2018 : School of Nursing, The Hong Kong Polytechnic University), la France (Zumbihl, 2020 : ATILF - CNRS et Université de Lorraine ; Lee, 2016 : Université Lumière Lyon 2), l'Italie (Crawford Camiciottoli, 2010 : Université de Florence ; Holmes *et al.*, 2015 : Université de Bologne) et le Royaume-Uni (Holmes *et al.*, 2015 : Durham University). Les mobilités visées par ce corpus sont, quant à elles, les suivantes : de la Chine vers l'Australie (Bai & Wang, 2022) ; de l'Italie vers le Royaume-Uni (Crawford Camiciottoli, 2010 ; Holmes *et al.*, 2015) ; du Japon vers le Canada (Douglas, 2020) ; de Taïwan vers la France (Lee, 2016). Deux parcours, où la Chine (Chan *et al.*, 2018) et la France (Zumbihl, 2020) sont les lieux de formation, se focalisent sur l'apprentissage inter-culturel et préparent davantage à une mobilité internationale générique.

Après une analyse des cours cités ci-dessus, nous explorerons le cours proposé par l'Université du Luxembourg.

Dans cet article, nous allons définir la notion d'interculturalité et nous analyserons différents articles présentant des cours de préparation à la mobilité, théoriques ou pratiques. Sur cette base, nous proposerons des éléments de définition quant à la manière dont pourrait se présenter une sensibilisation interculturelle au sein d'un cours de préparation à la mobilité internationale. Enfin, nous examinerons, à la lumière de cet état des lieux et de ces éléments de définition, le cours de préparation à la mobilité internationale actuellement proposé à l'Université du Luxembourg, ainsi que le travail sur la culture qui y est intégré.

1. État des lieux théorique

La culture dans la vie des étudiants et donc dans leur formation est au centre de notre propos dans cet article. Nous allons donc nous concentrer ici sur l'interculturalité en contexte universitaire international d'abord puis au fil de l'article plus précisément en contexte franco-allemand. Byram (2003 : 5-6) explique que la compétence interculturelle s'acquiert par « l'acquisition d'une compréhension interculturelle et [par] la capacité d'affronter des situations complexes sur le plan linguistique et culturel ».

1.1. Définition de l'interculturalité

Partir en mobilité internationale est un défi pour les étudiants (Crawford Camiciottoli, 2010). Ces derniers se retrouvent confrontés à un environnement, une (ou des) langue(s) et culture(s) qui ne sont initialement pas les leurs, le tout,

avec un objectif de réussite académique. « *Il existe cinq domaines dans lesquels les différences culturelles peuvent entraîner une mauvaise communication et, par conséquent, de la frustration (Carroll, 2005, 2015)⁵* » (Meissner) : la relation entre enseignants et étudiants, les méthodes d'enseignement, l'évaluation, l'écriture académique et la lecture académique (Carroll, Ryan, 2005). En effet, la culture est partout et les normes académiques varient aussi au sein même des disciplines (Rowley-Jolivet, Carter-Thomas 2014) et les normes dépendantes de chaque langue, selon les genres attendus (Siepmann, 2006 ; Huemer *et al.*, 2017).

Siepmann (2006) montre particulièrement la différence de traditions académiques pour l'écrit et/ou pour exposer une problématique entre l'anglais, le français et l'allemand, ce que nous essayons de faire de manière indirecte dans les différents parcours. La comparaison de l'anglais, le français et l'allemand, (Siepmann, 2006) montre une nette différence dans le style et le contenu, globalement dans les écrits académiques. S'observe pour le français une tendance à privilégier les tournures de style et la structure, les phrases-sujets et l'enchaînement des arguments sans volonté ni de symétrie dans le texte, ni de progression selon la logique des arguments, les plus simples aux plus complexes. Enfin, en allemand, l'accent est mis sur des références théoriques fortes pour asseoir une problématique solidement dans la communauté universitaire et pour ensuite discuter relativement librement de l'analyse des résultats.

Les articles scientifiques rédigés en anglais et en français tendent à user d'outils théoriques pour accompagner le lecteur dans sa compréhension du texte avec renfort de connecteurs et, particulièrement pour l'anglais, avec renfort de redéfinitions précises des termes-clefs. Les textes allemands, quant à eux, assument plus facilement une connaissance conceptuelle a priori partagée entre le lecteur et l'auteur (Siepmann, 2006 : 142).

Par ailleurs, être conscient de ces nuances culturelles est central dans l'enseignement en milieu international. Cela aide à maintenir une bonne relation entre élèves et enseignants (Byram, 1997: 3) :

Une communication réussie ne se juge pas uniquement à l'aune de l'efficacité de l'échange d'informations, mais se concentre sur l'établissement et le maintien de relations. En ce sens, l'efficacité de la communication dépend de l'utilisation du langage pour démontrer la volonté d'établir des relations ⁶.

Les facteurs de la communication interculturelle (ICC, Byram 1997, 2003b) se déclinent en quatre caractéristiques autour du domaine de l'éducation. L'objectif dans cette situation entre plusieurs cultures est de « savoir s'engager » :

savoir comprendre et savoir apprendre/faire (compétences pour interpréter et mettre en relation et découvrir et/ou interagir)

savoirs (Connaissance de soi et des autres, de l'interaction : individuelle et sociétale)

savoir être (Attitudes : relativiser le soi, valoriser l'autre)

savoir s'engager (Éducation : éducation politique, sensibilisation culturelle critique)⁷.

Les universités, conscientes de ce décalage d'un milieu universitaire à un autre, ont mis en place des cours pour préparer ou accompagner la mobilité.

1.2. Les caractéristiques de l'interculturalité dans les cours de mobilité

En l'absence de concertation interuniversitaire, ces cours pour préparer ou accompagner la mobilité répondent-ils tous de la même manière aux besoins des étudiants ? Présentent-ils tous les mêmes caractéristiques de l'interculturalité ? Afin de répondre à ces questions, nous allons, à l'aide des catégories de Carroll et Ryan (2005), comparer des cours de préparation à la mobilité internationale dans un contexte de poursuite d'études universitaires.

Pour rappel, les cinq catégories de Carroll et Ryan (2005) sont les suivantes : la relation entre enseignants et élèves, les méthodes d'enseignement, l'évaluation, l'écriture académique et la lecture académique.

1.2.1. La relation entre enseignants et élèves

Le rôle de l'enseignant dans un cours de préparation à la mobilité n'est pas de venir combler les éventuelles « lacunes » culturelles de l'étudiant, incoming ou outgoing⁸ (Carroll, Ryan, 2005 : 23). Le bagage culturel de l'enseignant joue un rôle bien plus important dans la relation enseignant-élève que le bagage culturel de l'élève (Carroll, Ryan, 2005 : 23). Il ne constitue cependant pas le point pivot des contenus des cours de préparation à la mobilité analysés. L'objectif dominant est de développer une « *sensibilité méta-culturelle* » (Carroll, Ryan, 2005 : 23) dans le bagage culturel de l'élève. Pour y parvenir, l'enseignant guide et fournit à l'étudiant des activités, créées en amont par l'enseignant ou collectées sur des plateformes développées pour accompagner la mobilité, pour que ce dernier soit actif et acteur de son apprentissage.

L'enseignant occupe soit un rôle de modérateur (c'est-à-dire un rôle où l'enseignant influence les contenus et la compréhension de ceux-ci), soit un rôle de

médiateur (c'est-à-dire un rôle où l'enseignant aide à l'identification des contenus et explique ceux-ci). Selon les dispositifs, l'enseignant est, de manière plus précise, un « *co-constructeur des savoirs* » (Zumbihl, 2020 : 23), un « *facilitateur attentif* » (Chan *et al.*, 2018 : 49), un coach théorique et émotionnel (Holmes *et al.*, 2015 : 27) ou un analyste qui met les étudiants dans une situation proche du réel (Bai, Wang, 2022 ; Crawford Camiciottoli, 2010 ; Douglas, 2020 ; Lee, 2016).

Une partie du travail peut se réaliser en dehors du cours en ayant recours aux interactions avec une communauté en ligne (Chan *et al.*, 2018 : 44). Toutefois, il existe un consensus sur le fait de proposer à l'inscription un cours encadré, régulier et régulé par des enseignants. En effet, si un apprentissage peut s'intérioriser sous la forme d'une expérience à l'aide de la réflexion et de l'analyse, l'expérience n'est, quant à elle, pas toujours synonyme d'apprentissage (Zumbihl, 2020 : 13 ; repris de Byram (1997)). Plus qu'un paramètre absolu, l'encadrement d'un cours permet d'optimiser l'apprentissage et de montrer la voie à suivre à l'étudiant, ce qui devrait l'aider à transformer « *l'expérience de l'altérité (...) en [véritable] apprentissage* » (Zumbihl, 2020 : 13 ; repris de Byram (1997)).

Nous allons par conséquent maintenant voir les méthodes d'enseignement applicables dans ce contexte : cette relation interactive entre enseignant et apprenant limite, en effet, les formats de cours qu'il est possible de mettre en œuvre. Recréer l'expérience de l'altérité pendant le cours demande aux étudiants de sortir du statut de récipiendaire passif des savoirs, ce statut étant davantage associé à l'enseignement magistral⁹. Afin de faciliter les échanges, l'avantage est donné aux séances de cours en petits groupes (Chan *et al.*, 2018 ; Douglas, 2020 ; Holmes *et al.*, 2015 ; Zumbihl, 2020). Lancé dans un processus d'autonomisation, qui va le mettre dans une position d'acteur-partenaire de son propre développement, cette posture permet à l'étudiant de réaliser « *le seul apprentissage qui puisse véritablement influencer un individu [à savoir] (...) celui qu'il fait en faisant des découvertes par lui-même* » (Zumbihl, 2020 : 12). La participation active encourage donc une mise en abîme ou, plutôt, un aller-retour entre l'étudiant et ce qu'il identifie comme différent de lui.

1.2.2. Les méthodes d'enseignement

Les méthodes d'enseignement choisies dans les cours de préparation à la mobilité ont la particularité d'établir des ponts entre deux sphères académiques puisque l'objectif des cours est d'accompagner le dépassement de l'acculturation académique. L'acculturation académique ne demande pas qu'un effort d'intégration de diverses conventions, notamment temporelles, institutionnelles, organisationnelles

ou intellectuelles (Coulon, 2005). Pour les étudiants internationaux, il s'agit d'un processus d'adaptation bien plus large : en plus de devoir s'adapter à de nouvelles conventions et valeurs sociales et culturelles, ces derniers doivent aussi identifier les différences en termes d'attentes, d'enseignement et d'apprentissage à leurs égards (Carroll, Ryan, 2005 : 5). Pour répondre à ces différences culturelles, les étudiants doivent réaliser un décodage de ce qui les entourent ; un décodage que les cours de préparation à la mobilité internationale analysés développent par le biais d'une démarche analytique et réflexive.

Bien qu'identifiée comme une méthode d'enseignement typiquement occidentale (Bai, Wang, 2022 ; Lee, 2016), la démarche analytique et réflexive est incluse dans tous les cours de préparation à la mobilité analysés. Elle sert deux finalités : l'intériorisation de l'apprentissage interculturel et la recreation des situations auxquelles seront exposés les étudiants lors de leur mobilité internationale.

Ces recreations des situations à venir ou « rencontres interculturelles », en tant qu'

interaction (verbale et non verbale) entre deux ou plusieurs personnes dans des situations (pas nécessairement des pays) où elles peuvent se percevoir mutuellement comme ayant des antécédents différents (culturels, linguistiques, géographiques, etc.) et où ces différences sont saillantes et affectent la nature de l'interaction (qui peut inclure l'empathie, la similitude et les compréhensions partagées, malgré les différences apparentes de surface) (Holmes et al., 2015 : 17).

peuvent susciter un travail expérientiel, découpé en tâches, de trois manières différentes, l'une n'excluant pas l'autre. D'abord, la rencontre interculturelle peut être « réelle » et implique une rencontre active avec, entre autres, un enseignant natif (Zumbihl, 2020) ou un étudiant ambassadeur, hôte ou étranger (Chan et al., 2018 ; Holmes et al., 2015). Elle peut aussi avoir lieu « à l'aide d'un intermédiaire », que ce soit via un récit de vie ou une vidéo (Crawford Camiciottoli, 2010 ; Holmes et al., 2015 ; Lee, 2016 ; Zumbihl, 2020). Enfin, la rencontre interculturelle peut être « simulée », à savoir intégrée par le biais d'activités de simulation, comme des jeux de rôle ou des examens blancs (Bai, Wang, 2022 ; Douglas, 2020 ; Lee, 2016).

Par ailleurs, une fois ces systèmes pour déclencher la réflexivité¹⁰ mis en place, des modes d'évaluation doivent être sélectionnés pour le cours lui-même et cela peut être l'occasion d'exploiter les modes d'évaluation de l'université-cible.

1.2.3. L'évaluation

Les méthodes d'évaluation demandent, elles aussi, un décodage de la part des élèves internationaux. C'est en effet en fonction de la capacité de l'étudiant à identifier les critères, remplir les tâches et démontrer ses compétences qu'il remplira ou non les critères d'évaluation et sera jugé apte (Coulon, 2005). Une explicitation des méthodes d'évaluation permet d'éviter que les étudiants n'échouent lors de leur mobilité, par manque d'alignement entre leurs attentes évaluatives et celles de l'enseignant (Carroll, Ryan, 2005 : 32).

Cet aspect fait partie des contenus d'une minorité des cours de préparation à la mobilité. Seuls deux cours sur sept relaient les difficultés des étudiants à ce niveau : il s'agit des cours à destination d'étudiants asiatiques en partance pour une culture académique occidentale (Bai, Wang, 2022 ; Lee, 2016). Les autres cours de préparation à la mobilité analysés, qui visent des mobilités vers d'autres pays occidentaux, se concentrent, quant à eux, sur les difficultés liées à la méthodologie universitaire ou à la maîtrise linguistique.

1.2.4. L'écriture académique

Selon Carroll et Ryan (2005 : 57), « chaque style d'écriture académique est une forme de communication valide dans son propre contexte culturel¹¹ ». Si une écriture académique ne peut être fausse, elle peut être inadéquate par rapport au contexte culturel dans lequel elle est utilisée.

Il semble être admis que les étudiants internationaux ne possèdent pas un niveau suffisamment élevé en production écrite dans la langue cible (Bai, Wang, 2022 : 380). Néanmoins, il ne s'agit pas d'un domaine qui soit spécifiquement visé par les cours de préparation à la mobilité analysés.

D'un côté, certains cours de préparation à la mobilité, comme celui de Chan *et al.* (2018), n'incluent aucun contenu linguistique. D'un autre côté, certains cours de préparation à la mobilité se focalisent sur la « culture académique¹² », dont la langue, elle aussi académique, fait partie (Bai, Wang, 2022 ; Crawford Camiciottoli, 2010), ou proposent des contenus généraux visant à soutenir l'apprentissage de la langue cible dans laquelle la mobilité aura lieu (Lee, 2016 ; Zumbihl, 2020).

Crawford Camiciottoli (2010) prend même le contrepied de cette importance spécifique accordée à l'écriture académique, arguant que la recherche actuelle tend à négliger la compréhension orale dans les cours de préparation à la mobilité internationale, limitant le « rôle primordial de la compréhension auditive en tant

que canal d'apprentissage dans les classes universitaires¹³ » (Crawford Camiciottoli, 2010 : 277).

1.2.5. La lecture académique

La compréhension écrite, donc la lecture, est la dernière catégorie de Carroll et Ryan (2005).

Savoir lire de manière critique ne fait pas l'objet ni d'une évaluation, ni d'un enseignement spécifique. Cette compétence est pourtant une des pierres angulaires de la réussite universitaire notamment occidentale. Moyen invisible d'élargir ses connaissances, cette démarche qui revient à critiquer des figures d'autorité peut cependant choquer certaines cultures et ainsi, aller à contrecourant des modes d'apprentissage de celles-ci. La culture n'est cependant pas la seule variable qui peut limiter la lecture critique. Les difficultés linguistiques dues à la lecture en langue seconde peuvent également limiter le temps consacré à la réflexion critique, l'effort cognitif étant déjà majoritairement investi dans la compréhension même des textes (Carroll, Ryan, 2005 : 54-55).

Tout comme l'écriture académique, la pratique de la lecture académique n'est pas centrale dans les cours de préparation à la mobilité internationale analysés. Plus que l'écriture académique, elle est même « *invisible* », pour reprendre le terme de Carroll et Ryan (2005), et n'est, quand elle est mentionnée, que la conséquence indirecte du travail d'un autre contenu.

1.3. Cours de préparation à la mobilité internationale : quelles caractéristiques ?

Le savoir est un premier pas vers l'interculturalité ; la décentration graduelle du savoir en savoir-apprendre, un autre bien distinct (Trofin, 2018 : 99). Pourtant, dans les cours de préparation à la mobilité internationale réalisés dans un contexte de poursuite d'études universitaires, les savoirs à développer sont divers. Les sept cours analysés ont tous pour objectif générique de répondre aux besoins des étudiants en situation de mobilité internationale. Ils ont cependant réalisé des choix différents quant à ce que ces besoins prioritaires devraient être.

Certains cours de préparation à la mobilité internationale ont pour objectif principal, l'intégration exclusivement culturelle. Ces cours mettent l'accent sur l'ouverture à l'Altérité et la « prise de conscience interculturelle » (voir Byram, 1997) chez les étudiants (Chan *et al.*, 2018 ; Holmes *et al.*, 2015 ; Zumbihl, 2020).

En effet, cette prise de conscience revient à identifier « le travail ardu que requiert le va-et-vient entre Soi et l'Autre » (Kramsch, 2011 : 33), puisque c'est ainsi que Kramsch définit la compétence culturelle ancrée dans le dialogue et dans « [ce] travail entre Soi et l'Autre ».

D'autres encore se focalisent sur l'intégration sociale (Douglas, 2020) ou encore, académique de l'étudiant dans le milieu universitaire au sens large (Bai, Wang, 2022 ; Crawford Camiciottoli, 2010 ; Lee, 2016). Dans un cas comme dans l'autre, l'intégration linguistique, quand elle est incluse dans les contenus, occupe principalement un rôle de soutien, subordonné à l'acquisition des autres formes d'intégration.

Quelle que soit la forme d'intégration poursuivie, la position active, analytique et réflexive de l'étudiant est valorisée et favorisée par les jalons posés par l'enseignant. Cette position est importante, surtout au vu du format de cours privilégié, intensif et limité dans le temps : l'écart entre la fin du cours et la période de mobilité est tel que si l'étudiant n'est pas acteur-partenaire de son développement, l'apprentissage et l'ouverture vers l'Autre ont peu de chance de se poursuivre au-delà du cours et donc de se transformer en initiative interculturelle durable.

2. Dans le paysage des cours de préparation à la mobilité : le cours du Luxembourg

Le cours de préparation à la mobilité proposé à l'Université du Luxembourg n'est pas un cours dispensé de manière isolée. Il est décrit et proposé, dès l'inscription des étudiants, dans un réseau, regroupant plusieurs universités. De ce fait, les étudiants qui le fréquentent sont tout autant des étudiants outgoing, inscrits à l'Université du Luxembourg et souhaitant partir en mobilité dans des délais rapprochés, que des étudiants incoming, en provenance d'autres universités et réalisant leur mobilité à l'Université du Luxembourg.

2.1. Origine du cours de préparation à la mobilité au Luxembourg

Le cours de préparation à la mobilité internationale de l'Université du Luxembourg est le fruit d'un projet européen Erasmus +, connu sous l'abréviation « LCGR » pour « Language Center Greater Region ». L'objectif principal de ce projet était d'établir un programme commun de préparation à la mobilité pour les étudiants de toutes les universités partenaires dans un rayon de 200 km. Le projet avait pour ambition de profiter de la réciprocité des besoins pédagogiques entre les universités déjà partenaires du réseau de la Grande Région (« UniGr¹⁴ ») pour rassembler dans un même cours, un germanophone souhaitant être formé en langue française et un francophone, en langue allemande¹⁵.

Ces universités partenaires étaient au nombre de six, soit les Universités de Lorraine (France), de Liège (Belgique), de Kaiserslautern (Allemagne), de Trêve (Allemagne), de la Sarre (Allemagne) et du Luxembourg (Luxembourg). Entre 2017 et 2019, ces six universités ont collaboré pour développer des activités d'apprentissage, organisées ensuite en parcours de formation par université.

Malgré la fin du projet en 2019, plusieurs de ces universités partenaires, dont l'Université du Luxembourg, continuent de proposer ce cours.

2.2. Descriptif des contenus du cours de préparation à la mobilité au Luxembourg

Le cours « LCGR » comporte, aujourd'hui encore, trois grands volets qui se travaillent simultanément.

Le premier volet demande un travail en autonomie (c'est-à-dire un travail que l'étudiant effectue seul, sans l'impulsion de l'enseignant) sur une plateforme en ligne, en l'occurrence ici, Moodle. Là, plusieurs parcours de formation sont mis à la disposition des étudiants. Chaque parcours, dispensé soit en langue française ou en langue allemande, propose à l'étudiant de se familiariser avec l'université partenaire dans laquelle il compte réaliser une mobilité internationale. En cas d'indécision, deux parcours génériques (Allemagne et France) sont également disponibles. Chaque parcours (lié à une université cible) est ensuite divisé en cinq grandes thématiques : « la préparation avant le départ en mobilité », « la préparation à l'arrivée », « vivre sur place », « les études » et « la validation des études ». Sous ces cinq grandes thématiques, les étudiants doivent travailler, au choix, un minimum de vingt-huit activités, y compris trois productions écrites, parmi la quarantaine d'activités mises à leur disposition. Ces parcours, à tendance sciemment généraliste, ont été développés pour convenir aux nombreuses situations individuelles des étudiants inscrits. Ainsi, qu'ils soient incoming ou outgoing, et quelle que soit leur filière d'études, les étudiants peuvent y réaliser des quiz et tâches (de lecture, d'écriture, d'audition ou encore de production orale) pertinents pour eux. Ils consignent ensuite leurs apprentissages, questionnements et réflexions dans un journal de bord (Zumbihl, 2020 : « *carnet de bord* »), qu'ils partagent à intervalles réguliers avec leurs enseignants.

Le deuxième volet du cours de préparation à la mobilité au Luxembourg implique la réalisation d'un total de quatre activités hors Moodle. De manière plus précise, les étudiants doivent réaliser une activité de découverte de l'environnement hôte (appelée « activité hors les murs ») et trois activités, communicatives ou collaboratives, en tandem. Ces tandems, réalisés en présentiel ou à distance, impliquent idéalement un germanophone d'une université partenaire A et un francophone d'une

université partenaire B. S'il n'est pas possible de créer des tandems complets, les « tandems-orphelins » sont encadrés dans un format seul à seul ou en petit groupe par des étudiants-assistants du Centre de Langues de l'Université du Luxembourg. Comme pour les activités Moodle, les étudiants peuvent choisir les activités qui les intéressent au sein d'un répertoire. Ces activités sont ensuite intégrées dans les séances de cours sous la forme de présentation individuelle. Des exemples d'activités hors Moodle sont l'interview d'un étudiant de l'université cible sur son logement étudiant, le développement d'un glossaire collaboratif portant sur le vocabulaire académique ou la rédaction d'une fiche de présentation pour une nouvelle association étudiante.

Le troisième et dernier volet du dispositif, que nous venons d'évoquer, implique la participation des étudiants à des séances de cours. Ces dernières sont dispensées dans un mode multilingue (français-allemand) en début de séance, notamment lors des présentations individuelles, et se recentrent sur la langue cible (français ou allemand) par la suite. Ces séances de cours sont réparties tous les quinze jours à trois semaines au fil d'un semestre, qui dure approximativement quatre mois. Durant ces quelques mois, les étudiants suivront dix-huit unités d'enseignement (UE)¹⁶ directement avec leurs enseignants. Actuellement, ces six séances de cours de trois UE chacune sont organisées en ligne. L'enseignant demande aux étudiants de faire un compte-rendu de leurs activités en tandem, puis traite une thématique par séance. Les thématiques abordées lors de ces cours dépendent des besoins exprimés par les étudiants au début du semestre. Des thèmes sont cependant récurrents, tels que les registres de langues, l'argumentation ou encore la correspondance écrite (emails et lettres).

2.3. Les caractéristiques de l'interculturalité dans le cours du Luxembourg

Afin d'analyser le cours du Luxembourg par rapport aux autres cours de préparation à la mobilité considérés, nous allons, dans les sections qui suivent, positionner le cours du Luxembourg par rapport aux principes de Carroll et Ryan (2005) évoqués plus haut : la relation entre enseignants et élèves, les méthodes d'enseignement, l'évaluation, l'écriture académique et la lecture académique.

2.3.1. La relation entre enseignants et élèves

Dans la lignée des autres cours de préparation à la mobilité internationale, le cours du Luxembourg fonctionne selon un va-et-vient interactif entre les enseignants et les élèves. Dans ce va-et-vient, l'enseignant observe le travail réalisé en autonomie

par les étudiants sur la plateforme, tout en les conseillant lors de la correction des productions écrites, et modère les séances de cours réalisées en ligne. Ces séances de cours, qui ne sont ni des cours de grammaire ou de conversation, sont facilitées par l'enseignant et cherchent à proposer des situations, proches de la vie réelle, par rapport auxquelles les étudiants seront sensibilisés et entraînés.

Les enseignants du cours du Luxembourg endossent, de ce fait, plusieurs rôles en fonction de la situation d'apprentissage. Lors des présentations individuelles et des travaux de groupe, ils endossent le rôle de « *co-constructeur des savoirs* » (Zumbihl, 2020 : 23), tandis que, lors du reste des cours, ils sont plutôt des analystes qui mettent les étudiants dans une situation proche du réel (Bai, Wang, 2022 ; Crawford Camiciottoli, 2010 ; Douglas, 2020 ; Lee, 2016). Sur la plateforme, enfin, ils sont des « *facilitateur[s] attentif[s]* » (Chan *et al.*, 2018 : 49).

Cette répartition des rôles entre enseignant et élève est explicitée dès le début de cours. Ainsi, les étudiants savent qu'ils sont directement responsables de leur apprentissage. C'est à eux de participer activement aux discussions et collaborations en petits groupes lors des séances de cours. C'est également aux étudiants de se rendre acteurs-partenaires de leur apprentissage : de trouver la motivation pour travailler en autonomie sur la plateforme et de consacrer du temps à la préparation des activités hors Moodle et aux présentations individuelles qui en découlent lors des séances de cours.

2.3.2. Les méthodes d'enseignement

En plus de cette posture active, typique des cours de préparation à la mobilité, les étudiants du cours de mobilité du Luxembourg sont invités à intérioriser l'apprentissage interculturel par le biais d'une démarche réflexive.

Les étudiants sont invités à réfléchir sur les activités menées sur la plateforme et sur les activités tandem par le biais d'un journal de bord. Ainsi, les étudiants sont amenés à un investissement réflexif important en dehors des heures de cours : la démarche interculturelle ne s'arrête pas au seuil de la classe.

Pendant le cours, des temps de réflexion et de discussion sous la forme de débriefings, sur les difficultés (ou non) techniques ou pédagogiques rencontrées sur la plateforme depuis la séance de cours antérieure, sont également programmés. Ces débriefings, où les enseignants donnent la parole aux étudiants et échangent avec eux, sont cependant restreints dans le temps pour laisser du temps de parole pour les présentations des activités communicatives et la réalisation des contenus linguistiques et culturels.

Des rencontres interculturelles, c'est-à-dire des rencontres entre des étudiants provenant de différentes universités de pays différents, essentiellement « réelles » (voir la définition de « rencontre interculturelle réelle » proposée par Holmes *et al.* (2015 : 17) disponible dans la section 1.2. - *Les méthodes d'enseignement*), constituent une des grandes sources d'expérience de l'Autre culturel dans le cours de mobilité du Luxembourg. Ces rencontres interculturelles se réalisent grâce aux étudiants incoming, qui sont de plus en plus nombreux et diversifiés dans le cours, mais aussi grâce aux travaux de discussion ou de collaboration réalisés avec un partenaire tandem ou avec un étudiant - assistant du Centre de Langues de l'Université du Luxembourg, représentant de la langue et culture cibles. De manière plus marginale, des vidéos de présentation et de témoignage constituent l'autre type de rencontres interculturelles, réalisées, dans ce cas, par le biais d'un intermédiaire.

À la différence des autres cours de préparation à la mobilité internationale, le cours du Luxembourg ne propose pas une démarche analytique des contenus interculturels. Cette sous-rubrique manque donc dans le cours de préparation à la mobilité du Luxembourg. La démarche analytique se limite ici à l'étude linguistique : la langue est travaillée régulièrement à partir d'analyse de textes authentiques.

2.3.3. L'évaluation

À l'instar d'une minorité de cours analysés, le cours du Luxembourg inclut la thématique de l'évaluation académique. Sa plateforme en ligne propose des activités en lien avec la thématique de la « validation des études », telles que les modalités d'évaluation ainsi que la question de la notation. Les méthodes d'évaluation ne constituent cependant pas les contenus prioritaires du cours de préparation à la mobilité du Luxembourg, au contraire des cours de Lee (2016) et Bai et Wang (2022), impliquant respectivement une mobilité de Taïwan vers la France et de la Chine vers l'Australie, dans lesquels les contenus relatifs à l'évaluation sont bien plus mentionnés. Comme le cours proposé par Zumbihl (2020), le format du cours de préparation à la mobilité du Luxembourg, en lui-même, donne lieu à l'acquisition de crédits ECTS et implique, ce faisant, une démarche d'évaluation des étudiants. Dans le cours du Luxembourg, la focalisation sur les primo-besoins¹⁷ et en conséquence, sur des objectifs pédagogiques linguistiques et culturels permet d'apporter une réponse, au moins partielle, au problème que pose l'évaluation des enseignements interculturels. Le découpage du cours du Luxembourg en tâches permet d'éviter de quantifier des critères interculturels, plus insaisissables, et de rationaliser l'évaluation de la performance des élèves, facilitant l'attribution d'une note et de crédits, grâce à la qualité de leur engagement dans les

tâches proposées et aux autres critères suivants. Ainsi, déterminer si un minimum de vingt-huit activités a été réalisé sur Moodle, si les productions écrites et les présentations des diverses activités (tandem ou « hors les murs ») ont été réalisées qualitativement, si les étudiants sont présents et actifs lors des séances de cours ou encore, si le journal de bord est tenu avec régularité et dans un vrai souci réflexif, sont autant de critères justifiables noir sur blanc : la réponse est soit « oui », soit « non ».

2.3.4. L'écriture académique

Un des objectifs principaux du cours de préparation à la mobilité du Luxembourg est le développement de la langue cible. Il inclut, de ce fait, le travail des différentes compétences langagières, dont une préparation à l'écriture. Dans le cours du Luxembourg, la langue, notamment écrite, revêt deux rôles distincts : elle est à la fois un soutien à la réussite académique et un outil qui permet la socialisation.

L'écrit académique est inclus de manière explicite sur la plateforme en ligne dans les thématiques « vivre sur place », « les études » et « la validation des études ». Là, sont abordées, par exemple, la question de la prise de notes, de l'argumentation, de la méthodologie de rédaction ou encore, la question des différences entre résumé et synthèse.

De manière implicite, l'écrit tel qu'il est utilisé dans la vie pratique universitaire est bien plus présent. Il se retrouve à tous les niveaux du cours de préparation à la mobilité du Luxembourg. La compétence de production écrite est sollicitée, que ce soit, par exemple, en ligne sous l'activité « écrire un mail », dans les activités hors les murs sous la forme d'un résumé à rédiger ou encore lors des séances de cours avec des exercices sur les registres de langue. Cette singularité du cours du Luxembourg par rapport aux autres cours de préparation à la mobilité tient au fait que la langue est beaucoup moins subordonnée aux autres formes d'intégration qu'ailleurs. Ici, l'accès aux compétences interculturelles passe par le travail sur la langue et les nuances de formes entre la langue cible et la langue maternelle des étudiants, comme par exemple, avec le travail sur l'argumentation.

2.3.5. La lecture académique

Tout comme le thème de l'évaluation, la lecture académique est traitée par le cours du Luxembourg de manière secondaire. Ici, la lecture académique est même « invisible ». Elle se pratique dans le cadre des différentes activités sur la

plateforme mais ne fait pas l'objet d'une explication. En ce sens, le cours de préparation du Luxembourg s'aligne sur les autres cours analysés.

2.4. Cours de mobilité du Luxembourg : quelles caractéristiques ?

De manière similaire aux autres cours analysés, les étudiants, poussés dans une position essentiellement active et réflexive, s'investissent dans un cours à option, leur donnant la possibilité de se rendre acteurs de leur apprentissage et de réaliser un apprentissage expérientiel grâce à des rencontres interculturelles. Manque cependant au cours luxembourgeois l'analyse de contenus interculturels, davantage pris en compte dans les autres dispositifs.

L'objectif de développement de la langue pour elle-même constitue la principale source de différenciation du cours de préparation à la mobilité du Luxembourg par rapport aux autres cours de préparation analysés : l'intégration interculturelle de l'étudiant, autre objectif du cours au Luxembourg, se travaille d'abord au travers de la langue, qui sera utilisée lors de la mobilité internationale, et plus précisément, du niveau de langue maîtrisé par l'étudiant. Cette entrée par la langue a également d'autres conséquences indirectes, qui distinguent le cours du Luxembourg des autres cours analysés : la place laissée à l'écriture académique et dans une moindre mesure, à l'évaluation académique.

3. Discussion

En l'absence de concertation interuniversitaire, un cours de préparation à la mobilité internationale ne propose pas spontanément les mêmes contenus interculturels qu'un autre cours, pourtant lui aussi appelé « cours de préparation à la mobilité internationale ». Par exemple, chez Zumbühl (2020), l'interculturalité se trouve davantage au niveau du développement d'une prise de conscience interculturelle par une entrée théorique et émotionnelle, tandis que chez Crawford Camiciottoli (2010), les contenus interculturels résident dans la compréhension de cours magistraux authentiques, enregistrés auprès d'enseignants de l'université cible.

Comment un étudiant peut-il dès lors savoir si les contenus proposés dans un cours donné sont ceux dont il juge avoir besoin pour sa mobilité ?

Limité au seul titre du cours, l'étudiant n'a que peu de chance d'identifier quelle interculturalité a été traitée par l'enseignant. Les attentes de cet étudiant peuvent être déçues et ses besoins rester insatisfaits, ce qui peut être contreproductif pour celui-ci. Ainsi, regroupée sous une même dénomination générale, la variété des

contenus de ces cours de préparation à la mobilité internationale peut égarer les étudiants, qui ne sont pas nécessairement déjà formés à l'interculturalité.

Contrairement aux étudiants, les enseignants ont conscience des différentes acceptions du concept de culture, des objectifs pédagogiques assumés par leurs dispositifs et perçoivent les tenants et aboutissants de la séquence pédagogique mise en place. C'est donc aux enseignants d'afficher clairement les objectifs poursuivis par leur cours et de toujours chercher à faire le lien entre théorie et pratique pour clarifier les différents apports réalisés (Holmes *et al.*, 2015 : 27). Les enseignants ont tout intérêt à s'assurer que les étudiants ont bien lu la description du cours, en plus du titre.

C'est également par souci de bienveillance envers les étudiants que les enseignants doivent se positionner clairement, puisque le « culturel » a trait à l'« émotionnel » et des attentes déçues peuvent avoir des conséquences sur la mobilité des étudiants. À l'Université du Luxembourg, le cours de préparation à la mobilité internationale est susceptible d'être ouvert à des publics étudiants réfugiés, pour lesquels l'intégration, dans toutes ses acceptions, est fondamentale. Contrairement aux dispositifs d'ouverture à l'Altérité, qui se concentrent sur la prise de conscience interculturelle, le cours de préparation à la mobilité du Luxembourg peut se permettre une telle ouverture : focalisé sur l'intégration sociale et académique par les langues, axe de travail distinctif mais peu étonnant pour le pays plurilingue par les faits qu'est le Luxembourg, le cours du Luxembourg propose un choix d'objectifs et de culture(s) qui ne devrait pas susciter de « *mécanisme de défense* » (Zumbihl, 2020 : 13-14) chez des publics réfugiés, dont la fonction cognitive est déjà largement accaparée par l'urgence et la pression de leur propre situation.

Les cours de préparation à la mobilité internationale ne constituent cependant pas les seuls leviers pour susciter le travail interculturel. Pour faciliter l'intégration des étudiants dans leur université d'échange, les enseignants pourraient également, en supplément ou en autonomie des cours de préparation à la mobilité, davantage promouvoir les activités informelles des Centres de Langues, dont les « Language Cafés » sont un exemple parmi d'autres. Cet enseignement informel pourrait s'ajouter aux rencontres interculturelles réalisées sous la supervision de l'enseignant, voire compléter les méthodes d'enseignement déjà présentes dans le cadre formel, ces dernières ayant recours au débriefing (Chan *et al.*, 2018 ; Holmes *et al.*, 2015), à l'analyse de discours (Crawford Camiciottoli, 2010 ; Holmes *et al.*, 2015 ; Lee, 2016), à l'anecdote ou au récit de vie (Zumbihl, 2020) et, dans un mode plus distanciel, au carnet de bord (Zumbihl, 2020) et aux échanges réflexifs sur des plateformes en ligne (Chan *et al.*, 2018). Ces activités informelles pourraient

donc constituer une nouvelle occasion de poursuivre l'apprentissage interculturel en dehors de la salle de classe.

Conclusion

Un cours de préparation à la mobilité internationale est conçu dans le but de répondre aux besoins des étudiants en mobilité internationale. Les besoins de ces derniers, multi-niveaux, mêlent cependant des exigences d'intégration académique, culturelle, linguistique et sociale, que les cours de préparation à la mobilité internationale, pour une question de temps de formation notamment, ne peuvent pas couvrir ou ne peuvent pas toujours couvrir de manière équivalente. L'identification de ces différences nous permet de proposer les axes de travail suivants.

Avec le recul, les cours consacrés à la mobilité fonctionnent de manière déductive. Les étudiants vivent en amont, en cours, les étapes qu'ils vont rencontrer à l'université lors de leur échange. Mais, il serait possible de proposer une démarche plus inductive en intégrant des activités sur les dimensions interculturelles de Trompenaars & Hampden-Turner (1993) et de Hofstede (1980, 2010).

Par ailleurs, le travail sur la langue académique fait défaut à l'ensemble des cours que nous avons analysés pour cet article. Cela semble normal puisque travailler sur les quatre compétences en langues académiques fait normalement l'objet de cours séparés, distribuant les apprenants par niveau.

Néanmoins, ne serait-ce que pour l'écriture académique, les études en linguistique comparative permettent de travailler de manière stratégique à partir de tableaux faisant ressortir les caractéristiques d'une langue académique par rapport à une autre et ainsi, de déclencher une réflexion et une discussion dans ce domaine. Le but est de provoquer une prise de conscience et ainsi, une attention particulière chez les étudiants pour qu'ils ne transposent pas leurs traditions académiques (style, structure, progression des arguments, etc. - voir Siepmann, 2006 : 142-143) simplement en traduisant ce qu'ils auraient fait dans leur langue maternelle dans la langue cible, mais bien qu'ils sondent les attentes des enseignants grâce au soutien et aux conseils sollicités auprès des étudiants autochtones.

Bibliographie

- Bai, L., Wang, Y.X. 2022. « Pre-departure academic preparation: international students' experiences of disciplinary study on 2+2 joint programmes ». *Globalisation, Societies and Education*, 20(4), p. 479-491.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing Intercultural Communication Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M. 2003a. *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram, M. 2003b. "Teacher education / visions from/in Europe". *Babylonia*, 3-4(03), p. 7-10.
- Carroll, J., Ryan, J. 2005. *Teaching international students: improving learning for all*. Routledge.
- Carter-Thomas, S., Rowley-Jolivet, E. 2014. « A syntactic perspective on rhetorical purpose: The example of if-conditionals in medical editorials ». *Ibérica*. 28 (Jan. 2014), p. 59-82.
- Chan, E.A., Liu, J.Y.W., Fung, K.H.K., Tsang, P.L., Yuen, J. 2018. « Pre-departure preparation and co-curricular activities for students' intercultural exchange: a mixed-methods study ». *Nurse Education Today*, n° 63, p. 43-49.
- Coulon, A. 2005. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Economica-Anthropos.
- Crawford Camiciottoli, B. 2010. « Meeting the challenges of European student mobility: preparing Italian Erasmus students for business lectures in English ». *English for Specific Purposes* (New York, N.Y.), 29(4), p. 268-280.
- Douglas, S.R. 2020. « Counterfactual Understandings: what Japanese undergraduate students wish they had known before a short-term study abroad experience ». *TESL-EJ* (Berkeley, Calif.), 23(4), 1.
- Garcia, N. 2014. « Monolinguisme politique dans une société plurilingue ? Le cas du Luxembourg ». *Revue internationale de politique comparée*, n° 21, p. 17-36.
- Hofstede, G. 1980. *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage University Press.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. 2010. *Cultures and organizations: Software of the mind*.
- Holmes, P., Bavieri, L., Ganassin, S. 2015. « Developing intercultural understanding for study abroad: students' and teachers' perspectives on pre-departure intercultural learning ». *Intercultural Education* (London, England), 26(1), p. 16-30.
- Huemer, B., Lejot, E., Deroey, K. L. B. 2019. *Academic writing across languages: multilingual and contrastive approaches in higher education*. Böhlau : Schreibwissenschaft.
- Kramsch, C. 2011. *La composante symbolique de l'interculturel. Classe de langues et culture(s) : vers l'interculturalité ?* Paris : L'Harmattan.
- Lamarre, J.-M. 2019. « L'éducation interculturelle : une éducation aux frontières ». *Recherches en éducation*. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/ree.1023> [consulté le 10 avril 2023].
- Laurent, A., Doré, L. 2022. *Nouveaux arrivants au Luxembourg : guide pratique*. Mediaweb.
- Lee, H.-I. 2016. « À la recherche d'innovations dans l'enseignement du FLE destinées aux étudiants sinophones en mobilité interuniversitaire : le cas de Taïwan ». *Synergies Chine*, n° 11, p. 163-175. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine11/lee_hsin_i.pdf [consulté le 10 avril 2023].
- Lejot, E. 2015. « Les pratiques multilingues au cœur des programmes de Master et de Bachelor à l'Université du Luxembourg ». *Synergies Pays Germanophones*, n° 8, p. 49-64. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones8/lejot.pdf> [consulté le 10 avril 2023].
- Sablé, C. 2020. « Interculturalité : une mise à l'épreuve dans les formations institutionnelles ». *Mélanges - Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*, n° 41(1).
- Scuto, D. 2008. Historiographie de l'immigration au Luxembourg. In: *Hémecht, Zeitschrift für luxemburger Geschichte*, Luxembourg Jg. 60(2008), H. 3/4, p. 391-413.
- Siepmann, D. 2006. « Academic Writing and Culture: An Overview of Differences between English, French and German ». *Meta : journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, Les Presses de l'Université de Montréal, Volume 51, number 1, March 2006, p. 131-150.
- Trofin, R.A. 2018. « L'interculturel - facteur clé d'une bonne insertion professionnelle ». *Synergies Europe*, 13, p. 97-105. [En ligne]: https://gerflint.fr/Base/Europe13/anca_trofin.pdf [consulté le 10 avril 2023].

Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. 1998. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Global Business* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill. Université du Luxembourg. 2022. Welcome new PhDs.

Zumbihl, H. 2020. « Préparation à la mobilité et expression des émotions : pour une nouvelle approche de la compétence interculturelle ». *Mélanges - CRAPEL*, 41(2).

Sitographie

a-z.lu : https://www.a-z.lu/discovery/search?vid=352LUX_BIBNET_NETWORK:BIBNET_UNION [consulté le 03 mars 2023].

Beaven, A., C. Borghetti, J. Van Maele, and B. Vassilicos. 2013. "A Review of Target Groups' Needs in Student Mobility." The IEREST Project. http://www.ierest-project.eu/sites/default/files/WP2_report.pdf [consulté le 26 avril 2023].

Conseil de l'Europe, Autobiographie de rencontres interculturelles : http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/source/aie_en/aie_context_concepts_and_theories_en.pdf [consulté le 04 mai 2023].

Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues : <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1984/02/24/n1/jo> [consulté le 26 avril 2023].

Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Chiffres clés de l'enseignement supérieur 2021/2022 (2022): <https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2022/10-octobre/13-meisch-rentre/chiffres-cles-de-lenseignement-superieur-2021-2022.pdf> [consulté le 26 mai 2023].

Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de la Culture - Dossier sur la stratégie de la promotion de la langue luxembourgeoise : <https://mc.gouvernement.lu/fr/dossiers.html> [consulté le 25 mai 2023].

Meissner C. : <https://www.futurelearn.com/info/courses/students-higher-education/0/steps/13842> [consulté le 07 avril 2023].

Times Higher Education, World University Rankings 2023: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking#!/page/0/length/25/name/luxembourg/sort_by/stats_pc_intl_students/sort_order/desc/cols/stats [consulté le 14 décembre 2022].

TLFi, *Trésor de la langue française informatisé* : <https://www.le-tresor-de-la-langue.fr/definition/r%C3%A9flexivité%C3%A9#top> [consulté le 03 mai 2023].

Unesco, *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*, Conférence mondiale sur les politiques culturelles Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982 : <https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Egalite-et-diversite/College-de-la-Diversite/Declaration-de-Mexico> [consulté le 04 mai 2023].

Université du Luxembourg, Présentation : <https://wwwfr.uni.lu/universite/presentation> [consulté le 14 décembre 2022].

Université du Luxembourg, Multilinguisme : https://wwwfr.uni.lu/etudiants/informations_par_sujet/multilinguisme#:~:text=Il%20est%20stipul%C3%A9%20dans%20la,'anglais%20et%20l'allemand [consulté le 27 février 2023].

Notes

1. Eve Lejot et Corinne Philippart ont corédigé l'ensemble de l'article. Les parties 1, 1.1 et la conclusion reviennent plus particulièrement à la première ; les parties 2.3, 2.4 et 3 à la seconde.

2. Nous rappelons que le plurilinguisme concerne la capacité intrinsèque de la personne à utiliser, à des niveaux qui ne sont pas nécessairement identiques, plusieurs langues, alors que le multilinguisme « renvoie à la présence dans une zone géographique déterminée

- qu'elle soit limitée ou étendue - de plus d'une «variété de langues» » (Beacco, Byram, 2007 : 8) (Lejot, 2015 : 50).

3. Loc. cit.

4. La Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues précise la politique linguistique du Luxembourg. Tout d'abord, elle confère au luxembourgeois, le statut de langue nationale (Art. 1). Mais elle fait également du français, de l'allemand et du luxembourgeois les langues administratives et judiciaires du pays (Art. 3). Seul le français, cependant, possède le statut de langue de la législation (Art. 2).

5. Traduit de l'anglais: *There are five areas where cultural differences could lead to miscommunication and, as a result of it, to frustration* (Meissner).

6. Traduit de l'anglais: *successful communication is not judged solely in terms of efficiency of information exchange but it is focused on establishing and maintaining relationships. In this sense, the efficacy of communication depends on using language to demonstrate one's willingness to relate* (Byram, 1997: 3).

7. Traduit de l'anglais : *Skills : interpret and relate (savoir comprendre) and discover and/or interact (savoir apprendre/faire) ; Knowledge of self and other, of interaction: individual and societal (savoirs) ; Attitudes relativising self valuing other (savoir être) ; Education: political education critical cultural awareness (savoir s'engager)* (Byram, 1997, 2003).

8. Les termes « incoming » et « outgoing » appartiennent au vocabulaire des relations internationales afin de désigner ces profils d'étudiants. Ces termes sont reconnus dans le système universitaire et valent pour toutes les langues.

9. Selon Douglas (2020 : 14), le recours excessif aux cours magistraux, comme outil de sensibilisation ou de dispersion de l'information, est problématique.

10. La réflexivité est définie ici comme étant la « réflexion se prenant elle-même pour objet ; propriété consistant à pouvoir réfléchir sur soi-même » (TLFi).

11. Traduit de l'anglais : « Each academic writing style is a valid form of communication within its cultural context (...) » (Coulon, 2005 : 57).

12. Bai, Wang (2022 : 480) reprennent la définition de culture de Cortazzi et Jin (2002) comme « the system of beliefs, expectations and cultural practices about how to perform academically » ou traduit en français, « le système de croyances, d'attentes et de pratiques culturelles permettant de réussir sur le plan académique ».

13. Traduit de l'anglais : *primary role of aural comprehension as a channel of learning in university classrooms* (Crawford Camiciottoli, 2010 : 277).

14. Pour plus d'informations concernant l'« UniGr », voir le site de l'organisation : <https://www.uni-gr.eu/>

15. Selon les chiffres clés 2021/2022 du gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg (2022 : 35), environ 43% des étudiants de l'Université ont le Luxembourg comme « pays d'obtention du diplôme donnant droit à l'accès à l'enseignements supérieur ». 13% ont un diplôme français, 7% en ont un allemand et 5%, un belge. Approximativement 25% des étudiants inscrits à l'Université de Luxembourg ont par conséquent un lien, supposément linguistique et/ou culturel, avec un des pays de la Grande Région, en excluant le Luxembourg.

De plus, les chiffres clés 2021/2022 du gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg (2022 : 15-16) nous apprennent également que les pays d'études privilégiés par les résidents du Luxembourg sont l'Allemagne et le Luxembourg. Viennent ensuite la Belgique et enfin, de manière moins prononcée, la France. Les non-résidents, quant à eux, partent majoritairement étudier en France. Les autres pays d'études choisis par les non-résidents sont ensuite la Belgique ainsi que, de manière plus restreinte, l'Allemagne.

16. Une unité d'enseignement (UE) équivaut à 45 min.

17. La notion de « primo-besoins » évoquée ici fait appel à ce que Holmes *et al.* (2015: 22) désignent comme le « *first level of intercultural needs* ». Pour ce faire, ils reprennent la définition de Beaven *et al.* (2013: 12-13):

At a first level, (...) there is recognition of intercultural needs of students in terms of factors that will enable them to function on a day to day basis in their host country. The most

salient of these as specifically intercultural needs have to do with abilities to find housing (Van Mol, 2012; Kirsch and Beernaert, 2009), to receive adequate information and support from university administration officials abroad (Joint Steering Group on UK Outward Student Mobility, 2012; Kirsch and Beernaert, 2009; Timmerman, 2012), to interact successfully with professors and instructors at the host university (Guirca, 2012), to interact with other students in their host country (Lahti, 2012), and to gain a basic knowledge of the cultural heritage of their host country (Van Mol, 2012).



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

BelgienNet – une plateforme pour l'accès aux langues et cultures de la Belgique

Resul Karaca

Universität de Paderborn, Allemagne

Resul.karaca@uni-paderborn.de

<https://orcid.org/0009-0005-3318-1439>

Yves Huybrechts

Universität de Paderborn, Allemagne

Yves.huybrechts@uni-paderborn.de

<https://orcid.org/0009-0009-2166-9794>

Reçu le 21-06-2023 / Évalué le 21-06-2023 / Accepté le 10-07-2023

Résumé

L'objectif de la plateforme BelgienNet, créée en 2019, est de rendre compréhensible la Belgique, ses habitants, ses cultures et ses langues aux Allemands et de les sensibiliser aux spécificités de leur pays voisin. Dans le contexte scolaire, des modules didactiques développés par et pour le BelgienNet répondent aux besoins concrets de matériaux didactiques pour les cours de français en Allemagne. En combinaison avec d'autres contenus audiovisuels et interactifs au sujet de la Belgique, ils facilitent aux élèves l'accès aux cultures et aux langues belges. Cet article traite des buts et contenus du BelgienNet, mais principalement de la question de savoir comment ses modules didactiques relient les connaissances socioculturelles sur la Belgique et la capacité d'agir au niveau interculturel des élèves.

Mots-clés : belgique, belgiennet, plateforme, modules didactiques

BelgienNet - eine Plattform für den Zugang zu den belgischen Sprachen und Kulturen

Zusammenfassung

Ziel der 2019 ins Leben gerufenen Plattform BelgienNet ist es, Belgien, seine Einwohner, seine Kulturen und seine Sprachen für die Deutschen verständlich zu machen und die Deutschen für die Besonderheiten dieses Nachbarlandes zu sensibilisieren. Dieser Aufsatz soll aufzeigen, wie die didaktischen Module bzw. Unterrichtsbausteine, die vom und für das BelgienNet entwickelt wurden, den konkreten Bedarf an Schulmaterialien für den Französischunterricht decken können. In Kombination mit anderen audiovisuellen und interaktiven Inhalten über Belgien erleichtern sie den Schüler*innen den Zugang zur belgischen Kultur. In diesem Artikel werden erstens die Ziele und Inhalte von BelgienNet erläutert und danach aufgezeigt, wie seine Unterrichtsbausteine soziokulturelles Wissen über Belgien und die interkulturelle Handlungsfähigkeit von Schüler*innen miteinander verbinden.

Schlüsselwörter: Belgien, belgiennet, Plattform, Unterrichtsbausteine

BelgienNet - a platform to access Belgium's languages and cultures

Abstract

The overarching goal of the BelgienNet-platform is to introduce the broader German public to its western neighbour Belgium and to draw attention to the peculiarities of this rather complex country. Present article will explain how the educational materials on the BelgienNet satisfy a demand for ready-made lesson packages on Belgium that can be used in French or Dutch courses in school. Combined with other audiovisual and interactive content, these packages enable pupils to access Belgian culture(s). First, we will introduce the general goals and contents of the platform BelgienNet. After that, we will delve into the educational materials and explain how they transmit sociocultural knowledge about Belgium in order to strengthen the intercultural self-reflection of pupils.

Keywords: Belgium, belgiennet, platform, educational material

Introduction¹. À quel besoin répond la plateforme BelgienNet ?

Même si la Belgique n'est qu'un petit pays, elle est pourtant un cas intéressant pour des recherches scientifiques et didactiques. Afin d'éviter une perception trop « nationale » de la culture d'un pays, il est particulièrement enrichissant d'étudier le cas de la Belgique où coexistent différentes cultures et langues. Ce pays ne s'accorde pas vraiment avec les méthodes et systématisations scientifiques courantes en ce qui concerne l'étude des cultures (Koch, Schmitz, 2023). En vertu de sa situation géographique, elle rejoint en elle-même les sphères germanophones et romanophones de l'Europe. Ainsi, quiconque souhaite se familiariser avec ce pays multi-ethnique et plurilingue est confronté par conséquent à un défi. Le paysage linguistique, avec ses régions et communautés néerlandophones, germanophones, francophones et bilingues semble rendre la Belgique « incompréhensible ». Quelle langue parle-t-on en Belgique ? Le « belge », par exemple ? Y a-t-il une culture nationale en Belgique ou plutôt des cultures flamandes, bruxelloises ou wallonnes ? Est-ce que les Flamands et les Wallons ont les mêmes attitudes concernant l'emploi, les loisirs, la famille, l'éducation, les manières... ? Les connaissances des caractéristiques essentielles de la Belgique en Allemagne, qui est devenue plus dépendante des ports belges concernant l'importation du gaz ou l'export des marchandises, sont étonnamment faibles (Huybrechts, Karaca, Thonard, 2023 : 336). Malgré la mobilité accrue en matière de travail ainsi que les nombreux nouveaux moyens de communication, il serait hasardeux d'affirmer que la majorité de la population allemande est bien informée sur les langues, les relations entre Flamands et Wallons ou la vie quotidienne chez son voisin belge (il convient de mentionner qu'il n'existe pas d'enquêtes ou de statistiques en Allemagne sur ce sujet). Comment transmettre alors des connaissances nuancées et fondées sur un

pays si complexe ? Comment accéder aux cultures de la Belgique ? Nous proposons d'analyser les avantages et moyens des sites Internet pour ces objectifs. Vu l'usage croissant d'Internet ces dernières années, il est avant tout nécessaire de créer un point de contact central sur Internet pour informer et rechercher sur la Belgique. Jusqu'en 2019, il n'existait guère d'offres centralisées informant sur la Belgique. En 2019, le Centre d'Études et de Recherche sur la Belgique de l'Université de Paderborn (le Belgienzentrum) a établi un tel portail. Avec le soutien du Land de Rhénanie-du-Nord-Westphalie, le www.belgien.net ou « BelgienNet » fut créé. À long terme, cette plateforme devrait servir à établir un réseau scientifique entre la Belgique et l'Allemagne. Pour cela, elle doit tout d'abord améliorer la compréhension de la Belgique pour le grand public en Allemagne et doit le motiver à explorer son pays voisin. L'article présent s'intéresse aux objectifs à court terme, particulièrement l'utilisation d'Internet pour enseigner aux élèves les spécificités culturelles et les caractéristiques des langues de la Belgique. L'établissement de la Belgique comme sujet du baccalauréat français en Rhénanie-du-Nord-Westphalie en 2020 était une opportunité de se concentrer d'abord sur les élèves comme les premiers « multiplicateurs » des relations culturelles futures (Huybrechts, Karaca, Thonard, 2023 : 336). Dans la première partie de cet article, nous présentons les buts généraux, la structure et les procédés du BelgienNet. La seconde partie traite des modules didactiques sur la Belgique et du développement de plusieurs compétences chez les élèves.

1. Considérations théoriques

On peut décrire la plateforme comme réseau culturel transfrontalier développé en coopération avec des auteurs belges et allemands dans un espace virtuel. L'aspect culturel est dominant. Le but général est de rendre compréhensible toute la Belgique en ce qui concerne son histoire, ses institutions, ses sociétés..., mais le portrait que la rédaction du BelgienNet veut peindre de la Belgique doit être suffisamment nuancé. Pour ne citer qu'un exemple concret : une contribution sur la culture du travail en Belgique doit respecter les différences entre les marchés de l'emploi en Wallonie, en Flandre et à Bruxelles qui se constituent d'une manière autonome, chacun sur le plan institutionnel. À cela s'ajoute le fait que les réalités linguistiques dans les entreprises et l'administration ne correspondent pas nécessairement à la langue officielle parlée dans la région où l'entreprise est installée. Cependant, il faut souligner que ces frontières linguistiques et culturelles ne sont pas tellement rigides au point qu'il n'y aurait pas d'échanges à l'intérieur du pays ou avec des espaces culturels non-belges (Huybrechts, 2023). La rédaction et les auteurs externes ont conscience du fait qu'ils font davantage que transmettre la

culture/les cultures belge/s. Dans un sens abstrait, la rédaction ne fournit pas seulement des contenus, mais plutôt des débats et des procédés de réflexion devant un arrière-plan des considérations de transculturalité (Schmitz, Rugani, Karaca, 2023). La production transfrontalière des contenus garantit que la Belgique soit regardée de deux côtés : du côté des Allemands et du côté belge.

2. Structure et méthode du BelgienNet

Conformément à l'esprit de réseau, la plateforme est construite d'une façon intermédiaire et interdisciplinaire. En d'autres termes, on n'utilise pas seulement un texte pour transmettre des connaissances, mais aussi des vidéos ou des podcasts. À cela s'ajoute le fait que les auteurs sont originaires de différentes disciplines tels que l'histoire, l'économie ou la sociologie de sorte que les contributions traitent des sujets variés. Le BelgienNet consiste en cinq onglets ou priorités thématiques dont les contenus peuvent être utilisés et complétés par d'autres onglets. L'onglet « La Belgique pour tous » doit rendre compréhensible la Belgique sous toutes ses facettes (sociale, politique, institutionnelle, historique, etc.) à un large public avec des contributions simples. Ces contributions multi-médiales (texte, podcast, vidéo, infographies, quiz...) fournissent des connaissances générales. Un bon exemple est la contribution au sujet de la relation belgo-allemande (Brüll, 2019). L'onglet « La Belgique pour l'école » est l'une des composantes les plus importantes du BelgienNet. Les modules didactiques pour les cours scolaires en Allemagne comprennent des modules d'apprentissage et d'exercices prêts à l'emploi pour les cours de français et de néerlandais à l'école, qui favorisent à la fois l'examen de la Belgique et l'acquisition d'une langue étrangère grâce à des axes thématiques proches au curriculum. Des supports interactifs (quiz, infographique, vidéos...) complémentaires sont également créés pour les élèves. Depuis 2020, concernant la mission de mise en place d'un réseau scientifique, la recherche scientifique sur la Belgique et ses voisins est également au centre des efforts de BelgienNet sous l'onglet « La Belgique pour les chercheurs ». Il s'agit d'enregistrer et de rendre visibles dans une rubrique séparée des textes de recherche approfondis. La plupart de ces articles traite d'aspects culturels. De cette façon, il est possible de combiner un article au sujet de la musique congolaise (Dorsch, Nkongolo, 2023) avec le module didactique « La Belgique et la colonisation » (Bobineau, 2021). Un autre onglet, établi en 2021, est dédié à l'économie belge et les interdépendances économiques de la Belgique. Outre l'onglet « La Belgique pour l'école », l'onglet « culture », qui est en cours d'élaboration depuis 2020, est le plus important. Il incorpore la définition dialogique de la « culture belge » sur le BelgienNet, c'est-à-dire qu'on cherche un échange continu sur le plan de la communication de

connaissances et de résultats scientifiques entre des chercheurs, des étudiants et des acteurs culturels. L'onglet « culture » doit mettre en évidence le rôle de la Belgique en tant que pays producteur de culture dans le présent et le passé. Ici, l'équipe éditoriale produit principalement des articles sur la production culturelle belge, en particulier en ce qui concerne le cinéma, la littérature et la musique. Ces articles sont à la hauteur de leur époque et traitent souvent de sujets près de la culture « populaire ». Une section spéciale de cette rubrique est la « belg*études/ BelgiëKunde », qui introduit à la culture belge grâce à un glossaire succinct et des projets de recherche élaborés par les étudiants (Rugani, 2021).

Bien que la rédaction n'ait aucune prétention à créer tout le contenu du BelgienNet par soi-même, actuellement la majorité du matériel pédagogique et des contributions sur la culture belge est issue d'une production par la rédaction elle-même. Le BelgienNet s'appuie sur la mise en réseau des connaissances existantes (mais pas si facilement accessibles pour un public non-scientifique) en tant que plaque tournante et catalyseur et invite des experts à rédiger des articles. L'équipe éditoriale du Centre d'Études et de Recherche sur la Belgique est responsable de la définition du sujet, de la sélection des moyens de présentation (en fonction de l'occasion et du public : forme textuelle, podcast, vidéo...) et des demandes d'auteurs. Elle est également responsable de la mise en forme et de la mise en œuvre technique du contenu, ainsi que de son placement sur BelgienNet. L'objectif de rendre ce pays complexe compréhensible requiert des ressources audiovisuelles et multi-médiales. Ici, le choix d'une plateforme digitale offre certains avantages. L'importance de la « frontière linguistique » ou du rôle géopolitique historique de la Belgique sera expliquée par une composante visuelle telle qu'une carte interactive. La visualisation des informations rend des sujets complexes concevables, comme la politique extérieure de la Belgique où les régions et les communautés ne sont pas subordonnées au niveau fédéral (Jousten, 2020). Souvent, les auteurs ont leur mot à dire dans une interview ou dans leur propre texte. Les essais et contributions sont complétés par des images, des cartes, des infographies ou des vidéos de notre propre production afin de transmettre les sujets abordés en profondeur. (Il faut quand même toujours vérifier si une telle réduction de complexité est conforme aux standards scientifiques.) Un autre avantage des plateformes digitales comme le BelgienNet réside dans le principe de « variabilité » : les contenus digitaux peuvent être changés et élaborés assez aisément. Des contenus existants peuvent être améliorés, actualisés et combinés avec d'autres. Le principe de la « fonctionnalité plateforme » rend aussi possible d'utiliser de contenus pour plusieurs buts et présentations (comme des concours scolaires). Ainsi, la plateforme permet de collectionner, de diversifier et de connecter des

connaissances existantes et nouvelles au sujet de la Belgique. Actuellement, le BelgienNet propose 62 vidéos, 15 épisodes de podcast, 30 infographies et plus de 200 textes. Au premier semestre de 2023, la plateforme BelgienNet a été visitée par plus de 8.000 visiteurs qui ont consulté plus de 15.000 fois des pages différentes (comme le démontrent les statistiques internes de notre système « Piwik »). La majorité de ces visites (4.485) vient d'Allemagne, 872 visites viennent de Belgique et 677 de France (il est néanmoins difficile de localiser précisément l'origine de ces visites car la politique allemande de protection des données personnelles ne permet pas de collectionner toutes les données nécessaires). En ce qui concerne le téléchargement des modules didactiques, le premier module sur les communautés, les régions et les langues en Belgique sont les plus populaires (avec 50 et 46 téléchargements au premier semestre). Les contributions historiques sont aussi assez populaires, particulièrement les textes qui traitent de l'histoire coloniale belge. Tous ces contenus multi-médiaux aident principalement à rendre la Belgique visible, concrète et compréhensible.

3. La Belgique comme thématique du cours de français en Allemagne

Les programmes ou manuels scolaires des cours de français langue étrangère en Allemagne mettent traditionnellement l'accent sur les relations historiques, culturelles, politiques et économiques entre la France et l'Allemagne. C'est la volonté politique des deux pays d'intensifier et de renforcer leurs rapports sur la base du traité d'amitié franco-allemand en promouvant l'apprentissage de la langue du pays voisin dans les écoles (Ministerium, 2014 : 57). Vu cette « tradition » et focalisation du cours de français en Allemagne sur la France, la Belgique comme pays francophone - mais aussi néerlandophone et germanophone - avec laquelle l'Allemagne ne partage pas seulement une frontière importante avec les Bundesländer Rhénanie-Palatinat et Rhénanie-du-Nord-Westphalie, mais aussi la langue allemande qui y est parlée comme l'une des langues officielles par presque 80.000 Belges, surtout dans la communauté germanophone, et une histoire pleine de multiples interdépendances (Brüll, 2019), est loin de jouir d'un statut similaire à celui de la France dans le contexte de l'enseignement scolaire. La proximité géographique entre l'Allemagne et la Belgique, et par conséquent le contexte particulier d'enseignement et d'apprentissage qui est caractéristique des régions et pays frontaliers, n'indique pas nécessairement une perspective transfrontalière envers le voisin dans le cours scolaire (Putsche, Faucompré, 2017 : 143). À l'opposé, la Belgique ne figure que depuis l'année 2020, et actuellement jusqu'en 2025 (Ministerium, 2022 : 5), comme thématique explicite dans le curriculum du baccalauréat du français aux lycées de la Rhénanie-du-Nord-Westphalie sous le titre « Vivre, bouger, étudier et travailler

en ville et à la campagne (France et Belgique) » (Ibidem)². D'un côté, cette réorientation du cours de français sur la Belgique, qui ne représente pas seulement une partie cruciale de l'espace francophone, mais de l'Union européenne, élargit le regard des élèves allemands sur l'Europe de la coopération franco-allemande à la coopération belgo-allemande. Car, de la perspective allemande, c'est plutôt vers le voisin, la France, qu'on s'oriente pour forger ensemble une unité européenne en temps de crise en encourageant le contact à son voisin immédiat et à sa langue dans le cadre scolaire (Polzin-Haumann, Putsche, Reissner, 2019 : 8). De l'autre côté, elle requiert des élèves des connaissances et des compétences plurilingues et pluriculturelles sur l'histoire, la société, la langue et la politique belges pour se débrouiller en classe face aux spécificités et particularités de la Belgique. C'est avec l'onglet « La Belgique pour l'école » que la plateforme BelgienNet veut remplir dans le domaine de l'éducation sa mission fondamentale de promouvoir la compréhension générale parmi les jeunes Allemands. D'une part, elle répond à des besoins concrets de matériaux didactiques sur la Belgique pour le cours de français en Allemagne en fournissant des modules dédiés à plusieurs sujets autour de la Belgique qui s'orientent aux champs thématiques du savoir socioculturel établis dans les programmes d'études du baccalauréat en Rhénanie-du-Nord-Westphalie tels que le choix d'école, d'études et de la profession, l'environnement, la technologie, l'engagement social et politique, la famille ou les amis (Ministerium, 2014 : 5-7). D'autre part l'onglet « La Belgique pour les élèves » incite les jeunes apprenants à élargir, à approfondir et à maîtriser leurs connaissances acquises en classe sur la Belgique dans un espace hors-école et dans une situation d'apprentissage ludique. En leur offrant des jeux éducatifs, des quiz ou des cartes interactives, les élèves sont invités à découvrir la Belgique d'une manière plus intuitive en jouant. « Les apprenants se sentent plus à l'aise, ils craignent moins d'être jugés ou que l'on se moque d'eux s'ils se trompent (Petitmengin, Fafa, 2017 : 4). De cette manière, l'activité ludique libère la parole et donne « envie d'apprendre et créer une motivation durable » (Ibidem).

4. Modules didactiques et matériaux pédagogiques sur la Belgique

Depuis sa fondation en 2019, la plateforme BelgienNet a fourni plusieurs modules didactiques pour les enseignants du français, mais aussi du néerlandais. Les matériaux pédagogiques qui peuvent être téléchargés gratuitement sous l'onglet « La Belgique pour l'école » sont aptes à remplir les buts et fonctions du cours de français en général (Ministerium, 2014 : 11). La Belgique comme pays francophone plurilingue avec une structure administrative complexe telle que la répartition institutionnelle des tâches entre une autorité fédérale et trois régions et

communautés, pose pour les élèves le défi d'adopter une approche compétente de la diversité des réalités de vie dans l'espace culturel et linguistique francophone, avec ses nombreuses particularités sur le plan politique, social et culturel. De plus, l'un des objectifs principaux de l'apprentissage moderne des langues étrangères aux lycées est l'acquisition de la « capacité d'agir au niveau interculturel³ ». Pour cela, le cours de français contribue à l'élargissement et au développement de plusieurs compétences chez les apprenants, la « compétence interculturelle communicative⁴ » incluse, qui requiert de ces derniers une « prise de conscience interculturelle » (Conseil d'Europe, 2001 : 83), ce qui est défini par le Conseil de l'Europe et le *Cadre européen commun de référence* comme la connaissance, la conscience et la compréhension des comportements de personnes d'autres cultures et la capacité de développer ainsi, à partir de l'expérience avec l'« autre », une distance critique ou une empathie vis-à-vis des conventions traditionnelles de la propre culture, « le monde d'où l'on vient » et la culture étrangère, « le monde de la communauté cible » (Ibidem). En d'autres termes, les élèves apprendront dans les modules didactiques à connaître les spécificités culturelles et les caractéristiques de la langue, de la vie quotidienne, de la politique, de la société et de l'histoire en Belgique selon deux perspectives : le point de vue extérieur ou la perception de l'autre et le point de vue intérieur ou la perception de soi. Ce changement de perspective et par conséquent ces « regards croisés » (Chaves, Favier, Pélissier, 2013 : 12) ne servent pas seulement à déconstruire les stéréotypes et les préjugés nationaux, mais aussi et surtout à sensibiliser les élèves à leur rôle d'« intermédiaire culturel entre [leur] culture et la culture étrangère » (Conseil de l'Europe, 2001 : 124) dans le champ de tension entre la perception de l'autre et la perception de soi « au sein de l'espace où cohabitent et s'entrecroisent plusieurs cultures (Chaves, Favier, Pélissier, 2013 : 20). Tandis que les sociétés des grands pays européens sont qualifiées de multiculturelles et que l'enseignement des langues à l'école gagne en importance au vu du développement politique, culturel et économique de l'Europe et de la mondialisation, le cours de français aux lycées, sur la base de compétences communicatives fonctionnelles, donne une idée approfondie de la diversité des réalités de la vie des espaces culturels et linguistiques francophones (Ministerium, 2014 : 11).

5. Concours scolaires : « voyage médiatique à travers la Belgique »

Sur la base des modules didactiques élaborés au cours des dernières années, le BelgienNet a organisé des concours scolaires, qui s'inscrivent dans une série didactique médiatique et des langues étrangères intitulée « un voyage médiatique à travers la Belgique », tels que « Le tour de Belgique en BD » (2021) ou

« Perspectives sur la culture cinématographique belge » (2022)⁵. La particularité des concours réside dans le fait qu'ils se basent sur des modules conçus à cette fin et qui fournissent des bases théoriques, des guides, des aides et des explications sur le contenu du concours et accompagne ainsi les jeunes apprenants lors de leur voyage créatif à la découverte des langues et de la culture variées de la Belgique. Tandis que le concours en 2021 ciblait le médium plutôt ludique bande dessinée et accorda aux élèves un moyen d'accès à la Belgique à travers une partie centrale de la civilisation belge, le concours un an plus tard les sensibilisa au cinéma belge ou à la représentation de la Belgique dans la culture cinématographique, ainsi qu'aux belgicisms, en les invitant à réaliser en groupe un court métrage qui continue à raconter une scène du film belge « Le tout nouveau testament ». Dans l'ensemble, les deux concours promeuvent particulièrement les compétences interculturelles et médiatiques des élèves et touchent entre autres des sujets en lien avec leur vie quotidienne (Koch, 2017 : 231) ce qui augmente leur facteur de motivation lié à un plus fort engagement dans la classe (Nieweler, 2006 : 217) et leur intérêt au sujet de la Belgique ainsi qu'à communiquer en français.

6. « La Belgique : les langues, les communautés, les régions »

Parmi les treize modules didactiques créés pour le cours de français depuis 2019, le premier intitulé « La Belgique : les langues, les communautés, les régions » (Morelli, 2019) est censé offrir aux élèves une première approche et un accès « épistémologique » à la complexité du pays trilingue et transmettre des connaissances socioculturelles solides sur la Belgique sous une forme structurée. Car ce premier module est censé approfondir les connaissances autour de la Belgique en tant que pays francophone, pour pouvoir aborder dans les modules suivants des champs thématiques tels que : « La vie quotidienne dans un pays francophone », « vivre dans un pays francophone », « les réalités et rêves des jeunes francophones (famille, amitiés, environnement social, tentations et évasions) » (Ministerium, 2014 : 22-23)⁶.

Au total, le premier module se compose de quatre unités. Ces dernières s'inscrivent dans une progression claire, elles deviennent de plus en plus complexes et approfondies. Tout au début, l'accent est mis sur les trois langues officielles en Belgique. Pour cela, les élèves regardent un micro-trottoir dans lequel des passants en France et en Allemagne sont interrogés sur les langues parlées en Belgique. Dans un commentaire, ils discutent des chances et des problèmes du fonctionnement d'un pays à trois langues. En dehors de cela, une vidéo du roi Philippe en 2013 est regardée, dans laquelle le roi prête serment en néerlandais, en français et en allemand pour discuter plus tard en plénium si les trois langues peuvent être

considérées comme équivalentes au quotidien. Dans le contexte de la particularité de la langue française en usage en Belgique (francophone) par rapport au français dit « de référence » ou à d'autres pays francophones, la deuxième unité du module est dédiée aux belgicisms qui désignent « une somme d'usages suffisamment répandues pour composer la variété linguistique que pratiquent au quotidien quelque quatre millions de francophones, Wallons et Bruxellois » (Francard et al. 2015 : 13). Les élèves sont invités à deviner la signification des belgicisms dans un dialogue entre deux amis, pour produire et rédiger dans un deuxième pas, sur la base de belgicisms, un nouveau dialogue. De cette façon, les élèves entraînent leur compétence textuelle⁷ et leur compétence de production écrite⁸. De plus, il convient de souligner que l'enseignement secondaire en Allemagne est censé enseigner aux élèves « une conscience plus forte des variétés et des formes d'utilisation de la langue française [...] (conscience linguistique⁹) » (Ministerium, 2014 : 12). Dans la troisième unité intitulée « À la découverte des Communautés », les élèves font des recherches sur les trois communautés linguistiques de la Belgique, la communauté francophone, néerlandophone et germanophone. Pour cela, ils consultent les sites web correspondants et marquent les zones linguistiques sur une carte en blanc. En d'autres termes, dans le contexte d'une réflexion critique sur les médias utilisés dans le cours, les élèves effectuent des recherches sur l'un des aspects spécifiques de la francophonie (Ibidem 25). Et finalement, la dernière unité « La Belgique vue de manière différente ; les Régions » met l'accent sur un autre aspect de la structure politique de l'État belge, elle se focalise les trois régions belges : la Flandres, la Wallonie et Bruxelles-Capitale. Pour cela, la méthode de « stations d'apprentissage¹⁰ » (Eynar, 2007 : 143) est choisie pour faciliter aux élèves l'accès aux particularités politiques, historiques, culturelles et linguistiques de chaque région. Cette unité offre la possibilité de découvrir les régions belges en trois stations. Les trois régions constituent trois stations qui sont parcourues les unes après les autres par toute la classe, divisée en trois groupes. Comme matériel, chaque station dispose d'un texte informatif élaboré par l'équipe éditoriale qui traite de l'histoire, des symboles, des fêtes ou des monuments célèbres de chaque région. À part cela, les professeurs peuvent se servir d'autres matériaux interactifs sur le BelgienNet tels que les quiz, les infographies, les vidéos... Après vingt minutes, les groupes changent de station, pour comparer les régions les unes aux autres, discuter de leurs différences et de leurs points communs. Bien que, à certains égards, les populations européennes semblent partager une culture commune, ce module démontre qu'il y a une diversité considérable, non seulement d'un pays européen à un autre mais également entre les régions à l'intérieur d'un pays (Conseil d'Europe, 2001 : 114). Pour conclure, le module didactique « La Belgique : les langues, les communautés, les régions », aide les élèves à distinguer entre les

pouvoirs politiques et les compétences de l'État fédéral belge, des communautés linguistiques et des régions.

Conclusion

Malgré les nombreux moyens de communication grâce aux nouvelles technologies et la mobilité accrue entre les pays européens, le niveau des connaissances générales des Allemands au sujet de la Belgique, leur pays voisin, et vice-versa, est assez décevant. Afin d'augmenter ce niveau de connaissances dès le plus jeune âge, il faut premièrement faciliter aux élèves l'accès à ce pays complexe aux multiples langues et cultures mixtes. Pour cela, l'Internet comme premier point de contact pour la recherche d'informations offre de multiples moyens d'explication et de diffusion du savoir. « BelgienNet » est la première plateforme qui se concentre sur l'introduction et la communication des cultures belges aux multiples facettes. La plateforme remplit sa mission en donnant accès à la société belge, à la science belgo-allemande, aux affaires et à l'éducation sur la Belgique avec l'aide de ressources numériques et d'auteurs issus de différents pays et disciplines. Elle réussit à améliorer la compréhension générale de la Belgique de manière multi-média et multilingue et à clarifier les malentendus. Après avoir brièvement exposé les objectifs, la méthode de travail ainsi que les contenus du BelgienNet, nous avons principalement discuté du composant de la plateforme qui contient du matériel pédagogique prêt à l'emploi pour les élèves et les enseignants. Dans ces « paquets éducatifs », l'« altérité inspirante » de la Belgique sert à motiver les élèves à utiliser les langues néerlandaises et françaises dans le cours de langue étrangère correspondant afin de découvrir la Belgique, de même qu'à acquérir des compétences interculturelles et fonctionnelles en combinaison avec des connaissances nuancées sur la Belgique. Même si la rédaction du BelgienNet est loin d'avoir accompli l'élaboration de son site, afin de présenter toutes les facettes de la Belgique (ce petit pays pourtant immense sur le plan de son histoire, ses langues et ses cultures), elle figure déjà comme source de référence sur la Belgique sur le site Internet du ministère des Affaires étrangères en Allemagne (Auswärtiges Amt, 2023).

Bibliographie

Auswärtiges Amt. 2023. « Belgien: Steckbrief ». [En ligne] : <https://www.auswaertiges-amt.de/de/service/laender/belgien-node/belgien/200368?openAccordionId=item-200376-0-panel&view=> [consulté le 17 mai 2023].

BelgienNet. 2023. « Musikalische Stereo: Typen - Chansons/Liedjes über die Bewohner*innen Belgiens, Frankreichs und der Niederland ». [En ligne] : <https://belgien.net/schulwettbewerb2023/> [consulté le 05 avril 2023].

- Brüll, C. 2019. « Belgien und Deutschland - eine kleine Beziehungsgeschichte ». [En ligne] : <https://belgien.net/belgienunddeutschland-2/> [consulté le 05 avril 2023].
- Bobineau, J. 2021. « La Belgique et la colonisation ». [En ligne] : <https://belgien.net/ub-belgique-et-colonisation/> [consulté le 16 mai 2023].
- Chaves, R.-M., Favier, L., Pélissier, S. 2013. *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
- Conseil d'Europe. 2001. *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 31 mars 2023].
- Dorsch, H., Nkongolo, C., 2023. « Nostalgischer Blick zurück - Kongolesische Musik ». [En ligne] : <https://belgien.net/kongolesische-musik/> [consulté le 15 mai 2023].
- Eynar, L. 2007. *Französisch unterrichten: Grundlagen - Methoden - Anregungen*. Seelze-Velber: Klett- Kallmeyer.
- Jousten, A. 2020. « Die auswärtigen Angelegenheiten des Königreichs Belgien nach belgischem Verfassungsrecht. Eine kurze Übersicht ». [En ligne] : <https://belgien.net/belgiensauswaertige-angelegenheiten/> [consulté le 15 mai 2023].
- Huybrechts, Y. 2023. « Belgische Literatur in deutscher Übersetzung. Ein Interview mit der Übersetzungswissenschaftlerin Anja Van de Pol-Tegge ». [En ligne] : <https://belgien.net/interview-pol-tegge/> [consulté le 15 mai 2023].
- Huybrechts, Y., Karaca, R., Thonard, A. 2023. Das BelgienNet - ein Portal zu Belgien für die Schule, die Forschung und die breite Öffentlichkeit. In: Koch, C. et Schmitz, S. (Eds.) *Belgien - anregend anders. Fachwissenschaft und Fachdidaktik untersuchen die Vielfalt der Sprachen, Literaturen und Kulturen in Belgien*. Berlin: Peter Lang, p. 333-380.
- Koch, C., Schmitz, S. 2023. *Belgien - anregend anders. Fachwissenschaft und Fachdidaktik untersuchen die Vielfalt der Sprachen, Literaturen und Kulturen Belgiens*, Frankfurt: Peter Lang.
- Koch, C. 2017. *Texte und Medien in Fremdsprachenunterricht und Alltag. Eine empirische Bestandsaufnahme per Fragebogen mit einem Schwerpunkt auf Comics*. Stuttgart: ibidem.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2014. « Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Französisch ». [En ligne] : https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/f/KLP_GOST_Franzoesisch.pdf [consulté le 29 mars 2023].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. « Zentralabitur 2025 - Französisch ». [En ligne] : <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5563> [consulté le 31 mars 2023].
- Morelli, D. 2019. « La Belgique : les langues, les communautés, les régions ». [En ligne] : <https://belgien.net/ub-belgique-langues-communautes/> [consulté le 16 mai 2023].
- Nieweler, A. 2006. Umgang mit Texten und Medien - Au plaisir de lire. In: *Fachdidaktik Französisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, p. 206-231.
- Petitmengin, V., Fafa, C. 2017. *La grammaire en jeux*. Grenoble: PUG.
- Polzin-Haumann, C., Putsche, J., Reissner, C. 2019. Einleitende Vormerkungen. In: *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutsch-französischen Fremdsprachendidaktik: État des lieux, enjeux, perspectives*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Putsche, J., Faucompré, C. 2017. « Lehrkontext Grenzregion: Affekt und Kognition von FremdsprachenlehrerInnen der Nachbarsprache ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, n° 2, p. 143-154.
- Rugani, F. 2021. « Kultur ». [En ligne] : <https://belgien.net/kulturelles-2/> [consulté le 14 mai 2023].
- Schmitz, S., Rugani, F., Karaca, R. 2023. « Neue Formen von Kulturtransfer? - die digitale Kultur- und Bildungsplattform BelgienNet ». *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, n° 260/1, à paraître.

Notes

1. Yves Huybrecht s'est chargé de l'introduction et de tous les paragraphes jusqu'à « La Belgique comme thématique du cours de français en Allemagne ». Cette partie et les trois suivantes sont écrites par Resul Karaca. Les résumés et la conclusion ont été rédigés par les deux auteurs.
2. Il convient de souligner que d'autres *Bundesländer* tels que la Bavière ou la Hesse ont également intégré le sujet « Belgique » dans leur curriculum du baccalauréat du français.
3. « Interkulturelle Handlungsfähigkeit » [Traduction Resul Karaca].
4. « Interkulturelle kommunikative Kompetenz » [Traduction Resul Karaca].
5. En 2023, le BelgienNet a invité tous les élèves du cours de français et néerlandais fréquentant une école en Rhénanie-du-Nord-Westphalie ou en Basse-Saxe à participer au concours scolaire dédié aux stéréotypes réciproques des pays voisins (la Belgique, le Pays-Bas et France) et d'en faire une chanson, afin de découvrir la diversité culturelle de la Belgique, ses langues et ses relations avec ses pays voisins (BelgienNet, 2023).
6. « Lebenswirklichkeiten und -träume frankophoner Jugendlicher (Familie, Freundschaften, soziales Umfeld, Versuchungen und Ausbrüche) » [Traduction Resul Karaca].
7. « Textkompetenz » [Traduction Resul Karaca].
8. « Kompetenz Schreiben » [Traduction Resul Karaca].
9. « ein stärkeres Bewusstsein hinsichtlich der Varietäten und Verwendungsformen der französischen Sprache [...] (Sprachbewusstheit) » [Traduction Resul Karaca].
10. « Stationenlernen » [Traduction Resul Karaca].



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

L'argumentation française et l'argumentation allemande différentes ? Une analyse culturelle linguistique basée sur une sélection de tribunes concernant la pandémie de COVID-19

Laura Jepsen

Rückert-Gymnasium Berlin, Allemagne

Jepsen@rueckert-gymnasium-berlin.de

<https://orcid.org/0009-0008-5803-8120>

Reçu le 23-04-2023 / Évalué le 21-06-2023 / Accepté le 10-07-2023

Résumé

Pour le bon fonctionnement d'une démocratie, la communication entre le gouvernement et le peuple est indispensable. Lors d'une crise comme celle de la COVID-19, on a pu mesurer à quel point cela était fondamental. La façon de communiquer et d'exposer les arguments pour une certaine action dévoile beaucoup d'informations sur la culture d'un pays : comment l'État cherche-t-il à convaincre ses citoyens ? La connaissance de ces caractéristiques culturelles permet de mieux comprendre un pays ainsi que ses attitudes. Elle est même essentielle pour le succès d'une coopération internationale. L'analyse de l'argumentation dans une tribune d'un politique est un moyen intéressant afin de découvrir les stratégies de conviction propres à la France et à l'Allemagne.

Mots-clés : coopération franco-allemande, analyse d'argumentation linguistique, analyse linguistique culturelle, tribunes, pandémie COVID-19

Wird in Deutschland und in Frankreich unterschiedlich argumentiert? Eine linguistische Kulturanalyse anhand von ausgewählten Gastbeiträgen zur Covid-19-Pandemie

Zusammenfassung

Damit eine Demokratie wirksam funktioniert, ist die Kommunikation zwischen der Regierung und dem Volk unverzichtbar. Sie rückt verstärkt in den Fokus, wenn eine Krise wie die COVID-19-Pandemie ausbricht. Die Art und Weise, zu kommunizieren und die Argumente für ein bestimmtes Vorgehen darzulegen, enthüllt viele Informationen über die Kultur eines Landes: Wie versucht der Staat seine Bürger zu überzeugen? Das Wissen über diese kulturellen Eigenheiten ermöglicht es, ein Land und seine Attitüden besser zu verstehen. Für den Erfolg einer internationalen Kooperation ist es sogar essenziell. Die Analyse der Argumentation in einem Gastbeitrag eines Politikers stellt ein interessantes Mittel dar, um die Überzeugungsstrategien in Frankreich und in Deutschland aufzudecken.

Schlüsselwörter: Deutsch-französische Kooperation, Argumentationsanalyse, linguistische Kulturanalyse, Gastbeiträge, COVID-19-Pandemie

Is argumentation different in Germany and in France? A linguistic cultural analysis of selected guest essays on the COVID-19 pandemic

Abstract

For a democracy to function effectively, the communication between the government and the people is indispensable; even more so in a crisis like the pandemic COVID-19. The communication strategy adopted to convincingly make a point is culturally revealing for a country. The knowledge of cultural markers makes it possible to better understand a country and its attitudes. It is even essential for a successful international cooperation. The analysis of the argumentation in a guest essay from a politician presents an interesting device to discover the conviction strategies of France and Germany.

Keywords: German-French-cooperation, argumentation analysis, linguistic cultural analysis, guest essays, COVID-19 pandemic

Introduction

« De plus, en face de certains auditeurs, lors même que nous posséderions la science la plus précise, il ne serait pas facile de communiquer la persuasion par nos paroles à l'aide de cette science. Un discours scientifique tient de la doctrine, ce qui est (ici) d'une application impossible, attendu que, pour produire des preuves et des raisons, il faut s'en tenir aux lieux communs. » (Aristote *rhétorique*, livre I, 1, XII).

La pandémie de COVID-19 a confronté tous les pays du monde à un défi d'une ampleur jusque-là inconnue. Même si l'humanité a déjà vécu des pandémies telle que la peste au 14^e siècle, les gens des pays industrialisés et riches ont été particulièrement effrayés de voir en 2019 des systèmes de santé modernes mis sur la touche. En raison de la mondialisation, tous les pays étaient concernés et confrontés aux mêmes dangers. Par la suite, l'organisation mondiale de la Santé a formulé des propositions sur la manière de réagir face à ce virus. On pourrait croire que tous les pays s'y seraient référés mais la réalité a dévoilé des réactions totalement différentes : la Suède évitait le port du masque obligatoire alors que l'Espagne l'exigeait même à l'extérieur et introduisait des confinements adaptés aux groupes d'âge pour protéger les personnes à risque. De plus, les pays ne partageaient pas la même conception par rapport au danger du coronavirus à l'instar du Brésil qui pourrait prendre la dernière place sur l'échelle de négligence du danger. Le président Brésilien n'estimait pas le virus dangereux et n'instaurait pas de restrictions au début. À l'autre bout de l'échelle pourrait se trouver la République populaire de Chine : des métropoles comme Shanghai ont été confinées pendant des semaines pour endiguer le virus.

La France et l'Allemagne - pays européens et voisins - ont poursuivi les mêmes axes si on pense au port du masque obligatoire, aux restrictions de voyage et au confinement. Cependant, ces mesures différaient dans le détail, si l'on pense aux parcs fermés, aux déclarations à fournir et à la limite de temps des sorties en France, alors qu'il n'y en avait pas en Allemagne. Une forte amitié lie la France et l'Allemagne. Le Traité de l'Élysée scellait officiellement en 1963 l'engagement intensif du couple franco-allemand. Par conséquent, on peut supposer que certaines réflexions, valeurs et habitudes se ressemblent. De plus, l'appartenance à l'Union Européenne est commune aux deux pays. Dans ce contexte, on aurait pu croire que la France et l'Allemagne prendraient les mêmes mesures lors de la crise sanitaire. Cependant, cette situation extrême a dévoilé de petites différences entre la culture française et la culture allemande d'une façon surprenante.

Quelles en sont les raisons, à part le fait que la France a été plus tôt confrontée au virus que l'Allemagne ? Les gens de manière générale et les politiques en particulier agissent principalement selon leurs expériences et leurs habitudes, ainsi que selon les stratégies qui ont déjà été éprouvées. Par conséquent, on pourrait supposer que ces mesures s'expliquent par des raisons culturelles. Cela pourrait se référer aux « lieux communs » d'Aristote, mentionnés ci-dessus. Les politiques doivent appliquer des mesures qui soient acceptables par la population, tout en répondant aux recommandations scientifiques. Dans des situations exceptionnelles, il existe toujours un risque de protestations, de révoltes populaires ou de guerre civile. En même temps, les politiques poursuivent des intérêts nationaux qu'ils souhaitent lier à ces mesures. Ce contexte démontre le rôle essentiel de l'argumentation adéquate, qui devient une nécessité absolue.

Mes observations personnelles concernant les politiques mises en œuvre par le gouvernement français et allemand contre le virus m'ont poussé à cette réflexion interdisciplinaire. Les questions suivantes se sont posées : comment le gouvernement français et le gouvernement allemand défendaient-ils leur politique face à la pandémie ? Quelles raisons ont-ils fournies ? Comment convaincre leur propre population du bien-fondé des restrictions pour qu'elle les accepte ? Quels sont les « lieux communs » français et allemands ? Le rapprochement franco-allemand, est-il si fort qu'il n'y ait que des points communs dans les justifications des mesures ? Sont-elles un signe pour une culture commune et européenne ? Ou est-ce qu'il y a des différences, notamment sur le plan culturel ?

Le titre de cet article semble être provocant puisqu'un argument est perçu comme vrai. Néanmoins, Wenzel (1980) dessine dans son modèle des trois perspectives d'argumentation que seulement la perspective logique est basée sur des arguments vrais. La perspective rhétorique sur laquelle cet article se fonde, se base, elle, sur des arguments probables.

Pour le corpus de l'analyse, j'ai choisi cinq tribunes : trois tribunes rédigées en allemand, et deux rédigées en français. La sélection est soumise à trois critères. Je me suis d'abord intéressée à celles de ministres dont les explications sur les mesures prises contre le COVID sont les plus demandées : le ministère de la Santé et de la Prévention et le ministère de la Justice. De plus, ce sujet était décisif, car les politiques devaient prendre position concernant ces mesures. Enfin, la date de publication a joué un rôle important puisque le début de la pandémie me semble la période la plus intéressante pour examiner les réactions. Mon choix est tombé sur les auteurs suivants :

- Nicole Belloubet (01/04/2020 Le Monde) : ministre de la Justice entre juin 2017 et juillet 2020, membre du parti politique PS jusqu'à 2013.
- Christine Lambrecht (11/04/2020 FAZ) : ministre de la Justice entre juin 2019 et décembre 2021, membre du parti politique SPD.
- Jens Spahn (29/04/2020 FAZ) : ministre de la Santé entre mars 2018 et décembre 2021, membre du parti politique CDU/CSU.
- Christophe Arend (01/04/2021 Le Monde) : député français entre juin 2017 et juin 2022 dans la sixième circonscription de la Moselle, membre du parti politique La République en marche.
- Tobias Hans (14/04/2020 FAZ) : ministre-président de Sarre entre mars 2018 et avril 2022, membre du parti politique CDU.
- Jean Rottner (14/04/2020 FAZ) : président du conseil régional du Grand Est entre octobre 2017 et décembre 2022, membre du parti politique LFA depuis 2017.

Même si la tribune de Christophe Arend a été publiée plus tard que les autres, celle-ci semble primordiale pour être comparée avec les politiques locaux Tobias Hans et Jean Rottner. Le couple franco-allemand a rédigé une tribune en allemand. Bien que les caractéristiques de cette tribune ne puissent pas donner des éclaircissements sur le contexte culturel, elle donne une idée de l'opinion de la région frontalière franco-allemande.

L'analyse s'inscrit dans l'approche allemande *analyse culturelle linguistique* (*linguistische Kulturanalyse*) ainsi que *l'analyse d'argumentation linguistique* (*linguistische Argumentationsanalyse*). Tout d'abord, il s'agit de présenter ces deux approches théoriques et de définir le genre de la tribune brièvement. Ensuite, les résultats significatifs de l'analyse des tribunes seront discutés afin de les classer selon les spécificités culturelles des deux pays.

1. Approche théorique

1.1. L'analyse culturelle linguistique

Selon Kuße (2016) et Schröter, Tienken et Ilg (2019), l'analyse culturelle linguistique ne relève pas d'une longue tradition dans la littérature et est une jeune discipline dans la linguistique allemande. Même si Linke (2008) souligne l'importance de l'approche de Wilhelm von Humboldt, elle constate que c'est surtout dans le cadre du *cultural turn*, que le rapport entre la langue et la culture a été examiné. La théorie est si jeune qu'il existe d'ailleurs plusieurs dénominations pour montrer l'interdépendance entre les deux phénomènes.

Dans les caractéristiques de cette théorie, Schröter, Tienken et Ilg (2019 : 6sqq.) décrivent qu'il s'agit de chercher des particularités langagières ou pragmatiques qui apparaissent régulièrement dans des textes comparables. Toutes ensemble, elles forment un schéma (*sprachliches Muster*) que nous analyserons dans la prochaine étape selon la culture à laquelle il appartient. Concernant la notion de culture, je me réfère aux définitions de Geertz (1983), Goodenough (1964) et Schröter, Tienken et Ilg (2019) qui y incluent la société en tant que porteuse de culture. Linke (2008 : 24sqq.) constate que la culture se dévoile dans la langue et y ajoute la notion de la communication.

Néanmoins, cette approche peut atteindre quelques limites : Kuße (2012 : 68) est d'avis que toute particularité linguistique peut aussi présenter une caractéristique individuelle et non culturelle, car la langue est influencée par son auteur. De plus, la validité des schémas linguistiques demande un corpus élargi. Néanmoins, le corpus envisagé de cet article permet de dévoiler des particularités comparables aux schémas.

1.2. L'analyse d'argumentation linguistique

Dans un deuxième temps, il s'agit de présenter l'analyse d'argumentation linguistique qui sert à retrouver les aspects culturels dans l'argumentation des tribunes sélectionnées. Cet article s'appuie sur l'approche de Schröter (2021) qui affirme la structure classique de l'argumentation : il y a au moins un argument constitué par des prémisses et une conclusion. Ces derniers se différencient dans le fait qu'une prémisse est connue et confirmée alors que la conclusion est nouvelle et controversée. Dès qu'il existe plusieurs niveaux de conclusions et de prémisses, on parle d'un point de vue (*Standpunkt*). Ce point de vue répond à la question centrale (*Quaestio*) qui est posée.

Tout d'abord, on doit constater que le texte est une argumentation. Pour les passages cachant une argumentation, Schröter (2021 : 27) rappelle à John Searle qui a introduit la théorie des actes de langage indirect : un auteur écrit quelque chose mais souhaite transmettre un autre message qu'on doit dévoiler. Il s'agit donc de retrouver ces argumentations aussi. Ensuite, Schröter (2021) propose de commencer l'analyse sur la macrostructure. Dans cette étape, il semble intéressant de catégoriser le point de vue : il peut être descriptif, évaluatif et prescriptif et indique déjà le but de l'auteur. Afin que l'argumentation soit bien clairement formulée, on peut la reformuler. Pour cela, Eemeren et Grootendorst (2004) proposent quatre transformations, la diminution, l'addition, la substitution et la permutation qui permettent à ce que l'essentiel de l'argumentation soit visible. Enfin, la microanalyse examine comment les arguments peuvent être divisés dans les prémisses et les conclusions (Schröter 2021). Cette étape veut examiner la relation entre l'argument et la conclusion. À l'aide de la *garantie* (Toulmin 1958 « *warrant* », Schröter « *Schlussregel* ») on apprend le niveau du contenu qui lie l'argument et la conclusion. Cette garantie est issue d'une certaine catégorie qu'il s'agit de présenter dans un prochain temps.

Dans le discours théorique, six auteurs ont marqué la systématisation de l'argumentation : tout d'abord Aristote, puis au 19^e siècle Perelman, Olbrecht Tyteca, Kopperschmidt, Kienpointner et au début des années 2000 Wengeler. Ils se réfèrent tous à la théorie d'Aristote concernant les topiques. Ce qui est intéressant dans cette analyse des topiques, souligne Wengeler (2003 : 268), c'est que la sélection des topiques utilisés dévoile la manière de penser et de juger dans la société adressée. Dans cet article, je m'appuie sur les catalogues des topiques de Wengeler (2003), Kienpointner (1992) et Schröter (2021). Parfois, ils se ressemblent, parfois on peut noter des variations. Même si les cinq tribunes sélectionnées sont loin d'être représentatives pour tout le discours, elles donnent une première impression dans les points communs et les différences entre l'argumentation française et allemande. Voici la liste des topiques relevés dans les tribunes sélectionnées :

- le schéma de définition d'après Kienpointner (1992 : 251)
- le schéma causal de Kienpointner (1992 : 246)
- l'argumentation d'autorité selon Kienpointner (1992 : 395)
- le schéma de comparaison a maiore selon Kienpointner (1992 : 285)
- l'argument sur la relation entre caractéristique / comportement et identité / qualité / attitude (*Das Argument über ein Verhältnis von Eigenschaft / Handlung und Identität / Qualität / Einstellung*) selon Schröter (2021 : 33)
- l'argument d'une relation de ressemblance d'après Schröter (2021 : 35)
- d'après Wengeler le topique de la relativisation (2003 : 330), le topique des lois (2003 : 309), le topique des droits (2003 : 317), le topique de la responsabilité (2003 : 318), le topique de l'humanité (2003 : 310), le topique de la justice (2003 : 307), le topique de l'histoire (2003 : 308), le topique du profit (2003 :

314sq.), le topique de l'Europe (2003 : 305) ainsi que le topique des dangers (2003 : 306).

1.3. Le genre journalistique de tribune

Il s'agit de caractériser brièvement la communication politique et de définir le genre de la tribune. Kuße (2012 : 127sq.) souligne que le moyen de la persuasion représente une caractéristique centrale de la communication politique. De plus, un politique a la possibilité de mener son argumentation vers un consensus ou vers un conflit. Cette différenciation se montre dans le vocabulaire ainsi que dans la façon de traiter une information (est-elle plutôt généralisée ?) ou une contradiction. Néanmoins, l'influence du journal imposé aux auteurs est indéniable. Par ailleurs, un journal poursuit des intérêts particuliers et les auteurs doivent s'y soumettre. Le genre de tribune n'est pas discuté en détail, ni dans la littérature française ni dans la littérature allemande. Seulement Oppong (2021), dont l'article ne se réclame pas d'être d'ordre scientifique, décrit quelques caractéristiques concernant les tribunes écrites par des politiques : d'une part, ce sont surtout les politiques qui demandent aux journaux d'écrire une tribune. La rédaction confirme le sujet, les points les plus importants ainsi que la longueur. D'autre part, il semble intéressant de noter que l'auteur ne reçoit pas de rémunération. On peut en déduire l'objectif de l'auteur : par la publication de sa tribune, il attire l'attention publique et permet la diffusion de son opinion. Le ministère fédéral de l'Education et de la Recherche confirme que la tribune est un moyen effectif pour se montrer dans les médias (Oppong, 2021 : 10). Altmeppen et Arnold (2013 : 135) sont d'avis que les politiques aspirent à être présents dans les médias. Selon eux, la raison est cachée dans notre système politique : la démocratie prévoit l'accord de la population. Le journalisme - comme les postes officiels du gouvernement - remplit l'exercice d'informer du gouvernement aux lecteurs et de présenter des opinions pour que la population puisse se faire une idée des sujets actuels. Il en résulte que la tribune semble être un moyen intéressant pour augmenter son influence. Cette information est à retenir lors de l'analyse de l'argumentation des tribunes.

2. Les résultats de l'analyse

2.1. Les points communs dans l'argumentation française et l'argumentation allemande

Tout d'abord, intéressons-nous aux points communs.

Sur le plan de la macrostructure, il est frappant de constater que la question centrale des tribunes des représentants du gouvernement - Spahn, Lambrecht et Belloubet - se ressemblent ; ils sont tous d'avis que les mesures prises ainsi que le travail du gouvernement sont de bonnes décisions. En revanche, Tobias Hans et Jean Rottner ainsi que Christophe Arend s'ouvrent à l'Europe, discutent en dehors

de la perspective nationale et s'intéressent à la coopération franco-allemande. Néanmoins, cette différence de la question centrale dérive de la fonction des auteurs : les auteurs du premier groupe agissent au niveau national puisqu'ils font partie du gouvernement français ou allemand. Les auteurs du deuxième groupe agissent au niveau régional. Leur exercice consiste à exécuter les décisions prises dans les communes. De plus, il s'agit des politiques de la région frontalière, ce qui implique leur intérêt au-delà du Rhin. Il en résulte que cette différence est issue du contexte politique et non pas culturel.

Par rapport à la microstructure, il n'existe pas de différence significative dans la sélection des schémas. Tous les auteurs se servent souvent du schéma de définition, ainsi que du schéma causal et de l'argumentation d'autorité de Kienpointner. Des exemples :

- Citation de Hans et Rottner : « *La Grande Région Saar-Lox-Lux est le plus grand marché du travail transfrontaliers. [...] Il s'y ajoute le commerce qui vit de l'échange transfrontalière. Il s'y ajoute des coopérations établies depuis longtemps¹ [...]* ». Schéma de définition : Si le marché du travail, le commerce et la coopération sont transfrontaliers, il n'y a pratiquement plus de frontières. Le marché du travail, le commerce et la coopération sont transfrontaliers. Il n'y a donc pratiquement plus de frontières.
- Citation de Belloubet : « *Il ne serait pas acceptable [...] que certains de nos concitoyens puissent se trouver privés d'un droit ou subir un préjudice parce qu'un délai de procédure s'est écoulé depuis le début de la crise* ». Schéma causal : si le gouvernement prolonge un délai pour que les citoyens ne soient pas privés d'un droit en raison de la crise, la primauté du droit est assurée. Le gouvernement prolonge le délai de procédure. La primauté du droit est donc assurée.
- Citation de Lambrecht : « *La Cour Constitutionnelle en tant que gardien de la loi fondamentale a jugé que les restrictions des libertés personnelles pèsent moins lourd que les dangers menaçant la vie ou l'intégrité corporelle²* ». L'argumentation d'autorité : si la Cour Constitutionnelle juge que les mesures prises contre la COVID sont conformes à la constitution, les mesures prises contre la COVID sont conformes à la constitution. La Cour Constitutionnelle juge que les mesures prises contre la COVID sont conformes à la constitution. Les mesures prises contre la COVID sont donc conformes à la constitution.

Probablement, la raison de ce choix est liée à la catégorie du point de vue. Ce point commun pourrait indiquer qu'il existe une culture d'argumentation européenne puisque ces schémas dévoilent comment convaincre la population. Apparemment, les citoyens français et allemands devraient être convaincus par les mêmes schémas d'argumentation.

Les topiques du droit et de la loi selon Wengeler sont utilisés dans les tribunes de tous les auteurs, mais surtout ceux de Belloubet et de Lambrecht. D'un côté, cette observation peut confirmer l'hypothèse d'une culture d'argumentation européenne, car la justification basée sur la législation semble être indispensable pour les deux démocraties. De l'autre côté, ce point commun peut provenir de la même profession des deux auteurs.

2.2. Les différences dans l'argumentation française et l'argumentation allemande

2.2.1. Le consensus versus le conflit

La tribune d'Arend se distingue des autres par son orientation vers le conflit. Il dessine une image négative de la coopération franco-allemande pendant la pandémie et accuse les deux pays : « C'est le long de la frontière que les méfaits de cette incapacité de dialogue entre Paris et Berlin font le plus de mal ».

Spahn et Lambrecht sont plus consensuels en écoutant les voix critiques. Par exemple, Spahn souligne que les débats lors des conférences des présidents des États fédérés sont efficaces :

citation de Spahn : « *Les états fédérés et les communes discutent de la bonne voie à suivre selon les conditions*³ ». Schéma de définition : si la stratégie de crise est discutée avec les acteurs concernés, celle-ci est bonne. Le gouvernement allemand en discute avec les états fédérés et les communes. La stratégie de crise du gouvernement est donc positive.

Lambrecht explique à l'aide d'un topique ressemblant au topique des lois ou des droits, qu'un public critique est un signe de la participation. Appelons ce schéma le topique de la démocratie :

citation de Lambrecht : « *Le nombre d'articles et le discours public sur cette question [si les restrictions sont appropriées] montrent que notre société civile et notre démocratie sont fringantes dans cette période de crise*⁴ ». Topique de la démocratie : Puisque la démocratie suppose une analyse critique de l'aspect thématique, la critique et aussi la contradiction sont souhaitées.

La tribune de Belloubet peut être placée entre le consensus et le conflit : D'abord, elle tend à être compréhensive envers les préoccupations de la population : « *Ces préoccupations sont non seulement légitimes mais également saines* ». Néanmoins, on peut constater que sa langue est marquée par des négations. Souvent, elle nie la critique : « *L'État de droit passe par le respect des droits*

fondamentaux sous le contrôle du juge. Rien de cela n'est atteint, n'est remis en cause. Ni en théorie ni en pratique ». Cela induit que l'auteur ne cherche pas à se mettre d'accord avec les avis de la population mais à imposer son opinion personnelle.

2.2.2. Le style émotionnel versus l'objectivité

À l'égard du style linguistique, il se détache une différence d'émotions versus l'objectivité : le style d'Arend est émotionnel. L'utilisation de la langue est marquée par plusieurs métaphores et personnifications qui provoquent des émotions chez le lecteur : « *un couple franco-allemand qui ne regarde pas dans la même direction.* » ; « *Paris et Berlin ne se comprennent toujours pas et ne parlent toujours pas la même langue* ».

Dans la tribune de Belloubet, les négations ainsi que des lexèmes avec une connotation évaluative semblent autoritaires : « *En période exceptionnelle, certaines d'entre elles [libertés] doivent être plus strictement restreintes* » ; « *Quant au Conseil constitutionnel [...] il n'est, lui non plus, privé d'aucun pouvoir.* » À l'inverse, dans les tribunes allemandes Spahn décrit plusieurs fois le nouveau quotidien⁵, ce qui semble être un discours sobre. Ses questions rhétoriques ou réelles sont un moyen de structurer son texte de manière pragmatique : « *Nos décisions prises, sont-elles les bonnes⁶ ?* » ou « *Quelles sont les conséquences de la fermeture des crèches et des écoles pour les enfants⁷ ?* » Les explications objectives dans la tribune de Lambrecht semblent confirmer cette affirmation : Les tribunes des auteurs allemands se présentent sous un style objectif.

Une autre différence se situe dans le vocabulaire : Arend et Belloubet utilisent des lexèmes qui sont issus du vocabulaire de la guerre :

Citation d'Arend : « *Les frontaliers peuvent [...] avoir l'impression d'être les victimes d'une guerre de tranchées entre deux pensées diamétralement opposées.* » ; « *La France et l'Allemagne risquent de 'tuer' l'Union européenne, en ce sens qu'elles ne sont pas capables de s'entendre pour donner l'exemple.* » citation de Belloubet : « *Par sa brutalité, la crise dans laquelle cette épidémie vient de nous plonger met à l'épreuve notre société et chacun d'entre nous. Nous n'avons désormais qu'un impératif.* » ; « *Dans cette tourmente, ce qui nous unit nous protège.* »

Cette observation est absente dans la tribune de Spahn et dans celle de Lambrecht.

2.2.3. La fierté nationale

L'analyse dévoile une différence sur la manière de se référer à la fierté nationale : Lambrecht mentionne une fois le soixante-dixième anniversaire de la constitution allemande tandis que Belloubet formule plusieurs phrases patriotiques. Pour justifier la base juridique des mesures, elle ne cite pas seulement la Constitution, mais aussi la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* de 1789, ainsi que les droits fondamentaux. La devise Liberté, Égalité et Fraternité se retrouve également dans sa tribune. La valeur de l'égalité se dévoile dans l'énumération du personnel au tribunal :

Il ne serait pas acceptable que nos tribunaux aient à travailler dans des conditions dangereuses pour le droit à la santé des magistrats, des fonctionnaires des greffes, des avocats, de tous les autres auxiliaires de justice et acteurs du procès judiciaire, forces de l'ordre, personnels pénitentiaires, éducateurs et justiciables !

Les valeurs de la liberté et de la fraternité sont explicitement mentionnées : « Au côté du sens du devoir, de la fraternité, de l'intérêt général, le respect de nos libertés fondamentales constitue l'un de nos plus précieux atouts ». Dans cette citation se dévoile également l'argument de l'intérêt général qui détermine son argumentation : « Il y va de l'intérêt général, au sens le plus élevé du terme ». Cette différence peut démontrer que la manifestation du patriotisme est plus forte en France qu'en Allemagne.

2.2.4. La référence aux sciences

Enfin, on peut observer dans les tribunes de Spahn et de Lambrecht que les sciences bénéficient d'un intérêt élevé dans le débat allemand tandis qu'Arend critique la forte influence des sciences dans les décisions politiques.

Citation de Lambrecht : « *La meilleure protection possible de la vie et de la santé exige [...] des restrictions. Par cela, nous gagnons du temps. [...] Du temps pour tester de nouveaux médicaments et thérapies et pour faire la recherche qui nous fournit des informations fiables du nouveau virus*⁸ ».

Citation d'Arend : « *Les politiques s'expriment finalement assez peu et lorsqu'ils le font, leur discours fait en permanence référence au comité scientifique et aux divers organismes de santé pour justifier le bien-fondé de leur parole* ».

3. La justification des différences par le contexte culturel

3.1. La clarté autoritaire en France versus le consensus en Allemagne

Les négociations dans la tribune de Belloubet refusent toute objection. Arend ne cherche pas de solution dans sa tribune et met le gouvernement français et le gouvernement allemand en accusation. De quoi ce style autoritaire dérive-t-il et comment peut-on expliquer cette orientation vers le conflit ?

La France est un État centralisé et un régime semi-présidentiel. Selon Lüger (2000 : 39), le système politique de la V^e République est marqué par la grande puissance du président. Même si les communes se regroupent dans les départements qui sont encore réunis dans une région et représentés par des membres au Sénat, ces trois collectivités territoriales ne bénéficient pas d'un droit de participation dans les décisions politiques importantes. C'est le gouvernement, à Paris, qui prend les décisions et qui détient la souveraineté budgétaire (Lüsebrink, 2018 : 186). Cependant, il y a eu des tentatives de réforme en 1982/83 et 2002 : elles visaient une décentralisation et voulaient promouvoir la participation des collectivités territoriales. Un État fédéral n'était pas le but ; l'État central a ses racines dans l'histoire française. Même si Schild (2006 : 137) caractérise la V^e République comme toujours marquée par le pouvoir de l'exécutif, il reconnaît un changement dans le rôle de l'État : il devient de plus en plus coopératif.

Il en résulte que les partis politiques connaissent de profondes disparités, car une coalition n'est pas nécessaire. Une cohabitation est très rare, car l'élection présidentielle et les élections législatives ont lieu dans un bref intervalle. Par conséquent, le parti du gouvernement n'est pas dépendant d'un consensus avec les autres partis et acteurs politiques.

À l'égard de l'aspect autoritaire, les tribunes de Spahn et de Lambrecht semblent être opposées : Spahn défend le débat avec tous les états fédérés et Lambrecht l'exige pour un bon fonctionnement de la démocratie. Pourquoi y a-t-il cette différence ?

L'Allemagne est une République parlementaire fédérale. Le nom indique d'emblée l'importance incontestable du parlement dans le pouvoir de décision comparé à un système semi-présidentiel. Contrairement à la France, le pouvoir politique en Allemagne est décentralisé par le fait que les états fédérés sont indépendants et autonomes dans plusieurs domaines. Le consentement au fédéralisme est issu de l'histoire de l'Allemagne car ce principe constitutionnel évite une concentration du pouvoir comme cela a été le cas avant la Seconde Guerre mondiale (Schlünden, 1997). La prise de décision au niveau national suppose donc une volonté de se mettre

d'accord avec tous les partis politiques notamment parce que le gouvernement est très probablement constitué par au moins deux partis différents. La participation est liée à l'idée de consensus. La conception de la démocratie allemande, issue de la tradition anglo-saxonne, prévoit explicitement la participation politique des citoyens (Jäger, 1987 : 136).

3.2. La confiance des citoyens

Au début de la pandémie, 70 % de la population allemande affirme qu'elle a confiance dans l'ancienne chancelière Angela Merkel, ainsi que dans le président Steinmeier (Wieder, 29.05.2020). On peut supposer que ce résultat est lié à l'exigence de trouver un consensus par un dialogue permanent : la population sait que des partis différents prennent part à la prise de décisions nationales et fédérales, car les gouvernements des états fédérés sont également constitués par différents partis politiques. Par conséquent, Wieder considère qu'on prête plus attention aux avis différents.

Après avoir constaté que le consensus joue un rôle essentiel en Allemagne, et que le système politique français est plus marqué par l'autorité, il se pose alors la question de savoir pourquoi la population française ne se révolte pas contre cette culture politique. Concernant sa tribune : comment est-ce que Belloubet peut être sûre que son style autoritaire sera accepté ?

La première raison repose dans le manque de participation des communes. Selon Schild (1997), ce manque a pour conséquence le peu d'engagement politique des citoyens français, en raison du manque d'influence des groupes en dehors des partis politiques. Les syndicats donnent l'impression qu'ils représentent l'intérêt particulier, ce qui n'est pas conciliable avec la volonté générale. Bréchon (1998 : 231) invoque comme seconde raison le fait que la plupart des Français sont catholiques : la hiérarchie stricte ne promeut pas la pensée démocratique. Au contraire, le protestantisme qui est largement répandu en Allemagne, a contribué à la culture politique de chacun.

Il en résulte une « *distance*⁹ » (Schild, 1997 : 26), voire un « *écart*¹⁰ » (Schild, 1997 : 20) entre le peuple et le gouvernement qui provoque une méfiance envers le gouvernement et son pouvoir décisif. La défiance envers l'élite française renforce cet état : dans la majorité des cas, les politiques ont été dans une grande école, comme le Président Macron¹¹. Selon Wieder (29.05.2020), même le gouvernement n'a pas confiance en la population. Néanmoins, les citoyens français ont confiance dans le système politique (Lüsebrink, 2018 : 115). Les attentes de la population

française envers l'État sont élevées. Son devoir est de préserver la volonté générale (Jäger, 1987 : 141). Depuis la Révolution française en 1789, le peuple français défend ses institutions politiques (Bréchon, 1998 : 236). Cela n'a pas changé au cours de la V^e République. La Constitution ainsi que la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 sont les fondements de l'État français, dans lesquels la population française a confiance. En invoquant ainsi le Parlement, le Conseil d'État et le Conseil constitutionnel, Belloubet y voit la possibilité de convaincre ses lecteurs français.

3.3. Les différentes formes du patriotisme en France et en Allemagne

L'expression de patriotisme diffère en Allemagne et en France. Cela découle de l'histoire et se révèle dans les tribunes de Lambrecht et Belloubet tandis que le patriotisme européen se cache dans les tribunes d'Arend, Hans et Rottner.

Lambrecht rappelle le soixante-dixième anniversaire de la constitution allemande et la loi fondamentale dans sa tribune. Ce rappel a des airs patriotiques, car depuis cette date, les droits fondamentaux sont ancrés dans la constitution en Allemagne. La loi fondamentale est le symbole d'une conquête et une base pour un nouveau début après les horreurs du national-socialisme dans le troisième Reich. Comme les Allemands ont un rapport conflictuel avec leur histoire dû au national-socialisme, un patriotisme concernant la nation allemande semble être condamnable. Notamment le philosophe Jürgen Habermas a marqué le discours scientifique avec le phénomène de patriotisme. Il nie l'origine ethnique et linguistique. Au contraire, il propose un patriotisme qui se réfère à la constitution allemande (Habermas, 1990 : « *Verfassungspatriotismus* »). En France, le patriotisme ne se réfère pas seulement à la Constitution. Il s'y ajoute d'autres caractéristiques identitaires comme par exemple l'histoire, la langue, ainsi que la littérature française (Thiesse, 2005 : 399). Les valeurs Liberté, Égalité et Fraternité de 1789 sont des « *symboles collectifs nationaux*¹² » (Lüsebrink, 2018 : 136). Cela montre que le patriotisme français est plus âgé que le patriotisme allemand. Surtout le fait que Belloubet fait appel à ces valeurs à la fin de sa tribune prouve qu'elle s'appuie sur l'identité française pour traverser la période de crise. De plus, elle donne de l'importance à la volonté générale - principe développé par Rousseau - dans sa tribune, qui est très précieuse pour la société française. Enfin, elle parle des « *contrepois essentiels de la vie démocratique* » (Belloubet 01.04.2020) et affirme qu'ils ne sont pas restreints par les mesures. Cet argument se réfère à la théorie de la séparation des pouvoirs de Montesquieu.

Une troisième forme de patriotisme se dévoile dans les tribunes d'Arend et de Hans et Rottner : une nouvelle identité est créée par la fierté de vivre dans la région frontalière.

3.4. Le vocabulaire de guerre en France

Dans la tribune d'Arend, on trouve à plusieurs reprises un vocabulaire de guerre. Le président français, Emmanuel Macron, l'a utilisé également quand il a comparé la pandémie à une guerre. Belloubet s'exprime aussi quelques fois à l'aide de métaphores de guerre. En revanche, les tribunes allemandes ne contiennent pas ce vocabulaire. Le président allemand, Frank-Walter Steinmeier, nie même explicitement que l'Allemagne se trouve en guerre contre le virus. Charteris-Black (2021 : 34) constate que les Allemands sont dans une autre relation avec ce sujet que les Français. Ils font tout pour éviter la métaphore de guerre en rapport avec la pandémie.

3.5. L'intégration des sciences aux décisions politiques liée à l'objectivité en Allemagne

Enfin, Spahn et Lambrecht s'en remettent fortement aux conseils scientifiques, tandis qu'Arend critique leur grande influence. L'autorité scientifique en Allemagne peut être confirmée en regardant les conférences de presse du ministre de la Santé : un membre du Robert-Koch-Institut y est toujours présent. Un autre exemple est le virologue Christian Drosten que tous les Allemands connaissent désormais. Néanmoins, on ne peut pas affirmer qu'en France, les sciences influencent moins la pensée politique. Pourtant, il y a des journalistes qui jugent que le Président français s'éloigne des conseils des comités scientifiques (Monin, 13/04/2020). À l'égard du style sobre de Spahn, celui-ci peut se retrouver dans la langue de Merkel dont le style est « *plus pragmatique et moins grandiloquent* » (S.A. *Le Monde*, 20/04/2020) que le style de Macron.

Conclusion

La pandémie COVID-19 a bouleversé notre quotidien. Le gouvernement français et le gouvernement allemand ont pris des mesures qui ont fortement restreint nos libertés fondamentales. Rétrospectivement, on pourrait voir la crise de COVID comme une situation extrême qui a dévoilé les caractéristiques culturelles d'une société. Cet article a montré que les politiques tels que Jens Spahn, Christine Lambrecht, Nicole Belloubet ainsi que Christophe Arend, Tobias Hans et Jean Rottner emploient l'argumentation parfois de manière similaire et parfois de manière très différente.

Les points communs de l'argumentation peuvent être un signe pour une culture d'argumentation européenne. Les différences peuvent être expliquées par l'environnement culturel des auteurs. L'article a dévoilé que l'orientation vers un consensus dans les tribunes allemandes s'explique par le système fédéral. De l'autre côté, l'État français centralisé et autoritaire se retrouve dans les tribunes françaises. En outre, l'utilisation de la métaphore de guerre dérive de l'identité culturelle des auteurs. Enfin, les tribunes prouvent qu'il existe une forme différente de patriotisme en France et en Allemagne : les Allemands se réfèrent au patriotisme constitutionnel, les Français au patriotisme basé sur les traditions historiques. Les transfrontaliers cultivent plutôt un patriotisme européen.

Ces résultats pourraient mener vers une compréhension réciproque. Le couple franco-allemand n'a pas provoqué une culture d'argumentation homogène comme on aurait pu l'imaginer. Cette conclusion est très importante pour tous les acteurs de la communication politique, mais aussi de la communication sociale et personnelle. De plus, il faut souligner que les différences culturelles sont présentes au quotidien. Pour que la coopération franco-allemande réussisse, la compréhension des particularités culturelles des deux pays est incontournable. C'est un processus sans fin, car la culture ne cesse de se développer : à l'égard de la réforme des retraites, il semble que l'autorité française est plus que jamais mise en question. Le peuple demande au gouvernement une communication claire et de bien expliquer et justifier les décisions.

Une coopération transfrontalière peut être fructueuse si les acteurs d'un pays prennent conscience de leurs propres caractéristiques culturelles et s'ils comprennent la culture de l'autre pays. La langue en est la condition essentielle, elle est la clé vers la culture. C'est pour cette raison que les cours de langues étrangères sont essentiels, afin d'éveiller la curiosité et donner accès à une autre culture. C'est le chemin à suivre pour la compréhension internationale.

Finalement, il faut espérer que les gouvernements français et allemands soient davantage à l'écoute des politiques de la région frontalière pour promouvoir la coopération franco-allemande. L'amitié des deux pays est unique, mérite de la reconnaissance, demande des efforts et contribue à la paix en Europe. Le patriotisme européen des transfrontaliers devrait être une source d'inspiration pour tous les citoyens d'Europe.

Bibliographie

Les tribunes

Arend, C. 01.04.2021. Dans la gestion de la crise liée au Covid-19, Paris et Berlin ne parlent toujours pas la même langue. *Le monde*. [En ligne] : https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/04/01/dans-la-gestion-de-la-crise-liee-au-covid-19-paris-et-berlin-ne-parlent-toujours-pas-la-meme-langue_6075270_3232.html [consulté le 25 mai 2022].

Belloubet, N. 01.04.2020. L'État de droit n'est pas mis en quarantaine. *Le monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/04/01/nicole-belloubet-l-etat-de-droit-n-est-pas-mis-en-quarantaine_6035194_3232.html [consulté le 25 mai 2022].

Hans, T., Rottner, J. 14.04.2020. Wir brauchen mehr Zusammenarbeit!. Frankfurter Allgemeine Zeitung. [En ligne]: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/gastbeitrag-mehr-zusammenarbeit-an-der-grenze-16725182.html> [consulté le 25 mai 2022].

Lambrecht, C. 11.04.2020. Unsere Demokratie ist auch in der Krise quicklebendig. Frankfurter Allgemeine Zeitung. [En ligne]: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/justizministerin-lambrecht-unsere-demokratie-ist-trotz-corona-quicklebendig-16720577.html> [consulté le 25 mai 2022].

Spahn, J. 29.04.2020. Der neue Alltag wird für manche hart sein. Frankfurter Allgemeine Zeitung. [En ligne]: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/jens-spahn-zum-neuen-corona-alltag-es-wird-fuer-manche-hart-sein-16747529.html> [consulté le 25 mai 2022].

La littérature

Altmeyden, K.-D.; Arnold, K. 2013. *Journalistik. Grundlagen eines organisationalen Handlungsfeldes*. München: Oldenbourg Verlag.

Aristote. *Poétique et Rhétorique. Traduction entièrement nouvelle d'après les dernières recensions du texte par Ch.-Emile Ruelle*. 1883. Paris: Garnier Frères.

Bréchon, P. 1998. Politisierung, Institutionenvertrauen und Bürgersinn. In: Köcher, R.; Schild, J. [Hrsg.]. *Wertewandel in Deutschland und Frankreich. Nationale Unterschiede und europäische Gemeinsamkeiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH. 229-244.

Charteris-Black, J. 2021. *Metaphors of Coronavirus. Invisible Enemy or Zombie Apocalypse ?* Cham : Palgrave Macmillan.

Eemeren, F. H. van; Grootendorst, R. 2004. *A systematic theory of argumentation: the pragma-dialectical approach*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University. Press.

Geertz, C. 1983. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Goodenough, W. H. 1964. Cultural Anthropology and Linguistics. In: Hymes, D. [Hrsg.]. *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row. 36-39.

Habermas, J. 1990. Staatsbürgerschaft und Nationale Identität. In: ders. 1992. *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 632-660.

Jäger, W. 1987. Das Staatsbewußtsein der Franzosen. In: Hättich, M. [Hrsg.]. *Zum Staatsverständnis der Gegenwart. Akademie für Politische Bildung*. München: Günter Olzog Verlag GmbH. 131-150.

Kienpointner, M. 1992. *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann-holzboog.

Kuße, H. 2012. *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Linke, A. 2008. Kommunikation, Kultur und Vergesellschaftung. Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Kommunikation. In: Kämpfer, H.; Eichinger, L. M. [Hrsg.]. *Sprache - Kognition - Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung*. Berlin: De Gruyter. 24-50.

Lüger, H.-H. 2000. Zentralistische Staatsgewalt und monarchisches Präsidialsystem? In: Große, E. U.; Lüger, H.-H. *Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zu Deutschland*. 5. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1-48.

Le Monde [Hrsg.]; o.A. 20.04.2020. « Coronavirus : Tirer les leçons de l'exemple allemand ». Éditorial [En ligne] : https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/04/20/covid-19-tirer-les-lecons-de-l-exemple-allemand_6037166_3232.html [consulté le 15 novembre 2022].

Lüsebrink, H.-J. 2018. *Frankreich. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Kultur, Mentalitäten. Eine landeskundliche Einführung*. 4. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.

Monin, J. 13.04.2020. Emmanuel Macron et son conseil scientifique : histoire secrète d'une crispation. Radio France. [En ligne] : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/emmanuel-macron-et-son-conseil-scientifique-histoire-secrete-d-une-crispation-9116400> [consulté le 10 juin 2022].

Oppong, M. 2021. *Wenn Politik Presse macht* Gastbeiträge von Politiker*innen in ausgewählten Tageszeitungen. Ein Diskussionspapier der Otto-Brenner-Stiftung. Frankfurt a.M.

Schild, J. 1997. Politik. In: Lasserre, R.; Schild, J.; Uterwedde, H. [Hrsg.]. *Frankreich - Politik, Wirtschaft, Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 17-133.

Schild, J. 2006. Politik. In: Schild, J.; Uterwedde, H. [Hrsg.]. *Frankreich. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft*. 2. Auflage. Wiesbaden: GWV Fachverlag. 19-137.

Schlünden, I. 1997. Föderalismus. In: Albrecht, U.; Volger, H. [Hrsg.]. *Lexikon der Internationalen Politik*. München: Oldenburger Verlag. 151-153.

Schröter, J.; Tienken, S.; Ilg, Y. 2019. Linguistische Kulturanalyse. Eine Einführung. In: Schröter, J. [et al.] [Hrsg.]. *Linguistische Kulturanalyse*. Reihe Germanistische Linguistik, 314. Berlin: De Gruyter. 1-28.

Schröter, J. 2021. *Linguistische Argumentationsanalyse*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Thiesse, A.-M. 2005. Une littérature nationale universelle ? Reconfiguration de la littérature française au XIXe siècle. In: Einfalt, M. [et al.] [Hrsg.]. *Intellektuelle Redlichkeit. Literatur, Geschichte, Kultur; Festschrift für Joseph Jurt*. Heidelberg: Winter. 397-408.

Toulmin, S. 2003 [1958]. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge university press. [En ligne] : <https://www.cambridge.org/core/books/the-uses-of-argument/26CF801BC12004587B66778297D5567C> [consulté le 19 avril 2022].

Wengeler, M. 2003. *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960-1985)*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Wieder, T. 29.05.2020. Macron en chef, Merkel en arbitre: pourquoi la France et l'Allemagne ont abordé la crise sanitaire de façon opposée. *Le Monde*. [En ligne] : https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/05/29/france-allemande-deux-democraties-a-l-epreuve-de-la-pandemie_6041119_3232.html [consulté le 11 avril 2022].

Notes

1. version originale : „Die Großregion Saar-Lor-Lux [ist] der größte grenzüberschreitende Arbeitsmarkt in Europa. Hinzu kommen Handel und Gewerbe, die vom grenzüberschreitenden Austausch leben. Hinzu kommen überdies längst etablierte Kooperationen [...]“

2. version originale : „Das Bundesverfassungsgericht als oberster Wächter des Grundgesetzes hat [...] klargestellt, dass die Einschränkungen der persönlichen Freiheit gegenüber den Gefahren für Leib und Leben weniger schwer wiegen.“

3. version originale : „Länder und Kommunen [debattieren] über den richtigen Weg unter den jeweiligen Bedingungen.“

4. version originale : „Die Vielzahl der Beiträge und der öffentliche Diskurs über diese Fragen zeigen, dass unsere Zivilgesellschaft und unsere Demokratie auch in dieser Krisenzeit quicklebendig sind.“

5. version originale : „neuer Alltag“

6. version originale : „Ist alles richtig, was wir entscheiden?“

7. version originale : „Welche Folgen hat die [...] Schließung von Kitas und Schulen für Kinder [...]?“

8. version originale : „Der bestmögliche Schutz von Leben und Gesundheit erfordert [...] Beschränkungen. Denn so gewinnen wir Zeit. [...] Zeit, um Medikamente und Therapien

zu erproben und um Forschung zu betreiben, die uns verlässliche Informationen über das neuartige Virus liefert.“

9. version originale : „Distanz“

10. version originale : „Kluft“

11. Nicole Belloubet n'était pas sur une Grande École.

12. citation allemande : „nationale Kollektivsymbole“.

Synergies
Pays germanophones n° 16/2023



Culture, sémantique
et Humanité





ISSN 1866-5268
ISSN en ligne 2261-2750

Synergies Pays germanophones n° 16 - 2023 p. 155-166

Unterschiedliche grammatikalische Geschlechtszuweisungen: Zur semantischen Füllung bei zweisprachigen Sprechern des Französischen und des Deutschen

Hans Giessen

Jan Kochanowski Universität Kielce

h.giessen@gmx.net

<https://orcid.org/0000-0002-4024-1664>



Des attributions en dépendance de genre grammatical : La sémantique chez des locuteurs bilingues français et allemand

Résumé

Le sujet de cet article est la question de savoir si et dans quelle mesure les affectations grammaticales de genre ont un effet lorsque les utilisateurs sont multilingues et que les cadres sémantiques associés aux affectations grammaticales de genre sont différents dans les langues individuelles. À cette fin, des locuteurs natifs français qui parlent l'allemand comme deuxième langue (par exemple parce qu'ils travaillent ou ont travaillé dans un pays germanophone et / ou parce qu'ils sont mariés dans un pays germanophone) et, de manière analogue, des locuteurs allemands qui parlent français langue seconde ont été interviewés.

Mots-clés : allemand, frame, français, genre grammatical, sémantiques

Unterschiedliche grammatikalische Geschlechtszuweisungen: Zur semantischen Füllung bei zweisprachigen Sprechern des Französischen und des Deutschen

Zusammenfassung

Thema dieses Beitrags ist die Frage, ob und inwieweit sich grammatikalische Geschlechtszuweisungen auswirken, wenn Nutzer mehrsprachig sind und die mit den grammatikalischen Geschlechtszuweisungen einhergehendensemantischen Frames in den einzelnen Sprachen unterschiedlich sind. Dazu wurden französische Muttersprachler interviewt, die Deutsch als Zweitsprache sprechen (beispielsweise, weil sie im deutschen Sprachraum arbeiten beziehungsweise gearbeitet haben und / oder weil sie im deutschen Sprachraum verheiratet sind) und analog dazu auf Deutschsprachigen, die Französisch als Zweitsprache sprechen.

Schlüsselwörter: Deutsch, Frames, Französisch, grammatisches Geschlecht, semantische Füllungen

**Different grammatical gender assignments:
On the semantic filling of bilingual speakers of French and German**

Abstract

The topic of this article is the question of whether and to what extent grammatical gender assignments have an effect when users are multilingual and the semantic frames, associated with the grammatical gender assignments, are different in the individual languages. To this end, French native speakers who speak German as a second language (e.g. because they work or have worked in the German-speaking area and/or because they are married there) and, analogously, German speakers who speak French as a second language were interviewed.

Keywords: German, frames, French, grammatical gender, semantics

Frames als Forschungsgegenstand der interkulturellen Semantik

Thema dieses Beitrags ist die Frage, ob und inwieweit grammatikalische Geschlechtszuweisungen semantische Füllungen beeinflussen.

Dass *Frames* in diesem Zusammenhang wichtig sind, ist heute wohl die vorherrschende Meinung. Zur gleichen Zeit setzte sich das Konzept des *Framings* in den amerikanischen Sozial- und Sprachwissenschaften durch. Frames sind mentale Vorstellungen und Bilder, umfassen letztlich aber auch Wertvorstellungen, die zahlreiche Entscheidungen und menschliches Handeln im Allgemeinen beeinflussen oder gar bestimmen können. Im Folgenden werden Frames als ein Forschungsgegenstand der Semantik verstanden. Wenn semantische Füllungen sprachabhängig sind, ist davon auszugehen, dass es in verschiedenen Sprachen auch verschiedene Frames gibt, die sehr unterschiedlich sein und die sich sogar widersprechen können. Damit erweitert sich das Forschungsfeld dieser Untersuchung auf die *interkulturelle Semantik*.

Es geht im Folgenden also darum, herauszufinden, welche spezifischen semantischen Füllungen es in verschiedenen Sprachen gibt. Dies soll Anhaltspunkte dafür geben, ob und inwieweit die möglicherweise unterschiedlichen semantischen Füllungen die menschlichen Vorstellungen und damit möglicherweise gar das menschliche Denken beeinflussen können.

Semantische Füllungen: unveränderlich oder wandelbar?

Eng damit verbunden ist eine weitere Frage, die die Wirksamkeit semantischer Frames betrifft. Wenn eine bestimmte semantische Füllung zwar existiert, aber keinen nennenswerten Eindruck hinterlässt und sich auch schnell ändern kann, ist die Wirksamkeit ganz offensichtlich nur schwach. Wenn die semantische Füllung

jedoch fest verankert ist und einen prägenden Einfluss hat, ist ihre Wirkung zweifellos stark. Daher soll untersucht werden, wie stabil die Frames sind.

In einem zweiten Schritt soll deshalb herausgefunden werden, inwieweit Frames kulturell oder sozial geprägt sind. Es erscheint sinnvoll und naheliegend, eine Untersuchung zu dieser Fragestellung dort durchzuführen, wo verschiedene Frames bei ein und derselben Person aufeinandertreffen und miteinander konkurrieren können. Dies ist immer dann der Fall, wenn eine spezifische Person aufgrund ihrer Lebenssituation mit verschiedenen Kulturen und deren Werte zurechtkommen muss.

Kultur wird dabei als ein meist geographisch definierter, sozial determinierter wie - was in unserem Kontext besonders wichtig ist - oft auch sprachlich geprägter Raum verstanden, in dem jeweils bestimmte Frames vorherrschen. In der Untersuchung geht es also um Menschen, die diese mehr oder weniger exakt definierbare Räume überschritten haben, so dass in ihrem Alltag verschiedene Frames direkt aufeinander stoßen. Ziel ist es, diese unterschiedlichen Frames im Vergleich herauszuarbeiten.

Ein Forschungsgebiet, das Verhaltensmuster und in der Folge Missverständnisse untersucht, die beim Kontakt unterschiedlicher Kultur- und Sozialräume entstehen können, ist die *interkulturelle Kommunikation*, die eine lange Forschungstradition aufweist. Die Tradition ist jedoch länger und basiert auf der traditionellen Forschung in der Sozialanthropologie. Ähnliche Forschungen ohne die explizite Denomination *interkulturelle Kommunikation* reichen aber deutlich weiter zurück und fußen auf den Arbeiten der klassischen Sozialanthropologie.

Frames beziehen sich allerdings nicht nur auf das Verhalten, sondern in erster Linie auf das - dann möglicherweise jeweils anders geartete - Verständnis von Objekten, Verhaltensweisen, Handlungen und Werten.

Auch dazu gibt es weit zurückreichende Forschungstraditionen. Bemerkenswert ist, dass sich die frühe Beschäftigung mit dieser Frage stets auf die Sprache und von ihr ausgehende Unterschiede bezogen hat. Ein prominenter Vertreter dieser Idee war Franz Boas. Boas hatte viele prominente Schüler, darunter Edward Sapir, der seinerseits als Lehrer von Benjamin Lee Whorf fungierte. Als Whorf die Sprachen der amerikanischen Ureinwohner studierte, kam er zu der Überzeugung, dass die jeweilige Sprache mit den ihr innewohnenden Charakteristika und Möglichkeiten das Denken prägte; sowohl die Grammatik als auch der Wortschatz (die Lexik) spielten eine Rolle. Dies führte Whorf zur Formulierung eines „linguistisches Relativitätsprinzip“ (das später als die „Sapir-Whorf-Hypothese“ bekannt wurde). Whorfs Beobachtungen insbesondere zur Grammatik wurden später weitgehend widerlegt. Dennoch bleibt die Frage, ob und inwieweit beispielsweise die Lexik unsere

Wahrnehmung der Welt zu prägen vermag. Dass entsprechende Effekte existieren, scheint mittlerweile empirisch bestätigt zu sein, und die Forschungsliteratur zu diesem Thema ist umfangreich.

Beeindruckende sind beispielsweise Spracheffekte bei den australischen Aborigines der Kuuk Thaayorre (Boroditsky / Schmidt / Philipps 2003). Ihre Sprache kennt offenbar keine Bezeichnungen für links, rechts, vorne und hinten, sondern benennt die jeweiligen Himmelsrichtungen, also Nord, Süd, Ost oder West. So ist ständig eine genaue räumliche Orientierung notwendig, mit der Folge, dass die Kuuk Thaayorre über ein außergewöhnliches Orientierungsvermögen und ein beeindruckendes räumliches Vorstellungsvermögen verfügen müssen. Führt man sie durch die verwinkelten Kellerräume eines Gebäudes, wissen sie offenbar fast immer, wo Norden und Süden, Osten und Westen sind.

Was unausgesprochen blieb: Das Beeindruckendste an dieser Studie war aus meiner Sicht, dass die Kuuk Thaayorre offenbar die einzige bekannte Kultur sind, in der die räumliche Orientierung nicht deiktisch erfolgt, sondern anhand äußeren Kriterien. Das Beispiel wurde daher auch deshalb erwähnt, weil es zeigt, dass solche Effekte natürlich vor allem im Vergleich auffallen.

Grammatikalische Geschlechtszuweisungen

Im Folgenden geht es daher um ein weiteres Beispiel, das explizit im Vergleich erkenn- und analysierbar wird: das grammatische Geschlecht, das sich in verschiedenen Sprachen jeweils deutlich unterscheiden kann. Dieser Schwerpunkt wurde auch deshalb gewählt, weil es hier ebenfalls Vorstudien gibt, insbesondere die Arbeiten des gleichen Forscherteams (Boroditsky / Schmidt / Phillips 2003). Sie konnten zeigen, dass die jeweilige Sprache tatsächlich Einfluss auf semantische Füllungen hat.

So ist zum Beispiel „die Brücke“ im Deutschen feminin, im Spanischen aber maskulin („el puente“). Das Team von Lera Boroditsky befragte Personen mit unterschiedlichem sprachlichen (und - daher? - kulturellen) Hintergrund, wie sie die Struktur einer Brücke, die ihnen auf einem Foto präsentiert wurde, am besten beschreiben würden. Offenbar entschieden sich die meisten Romanophonen für maskuline Eindrücke wie „stark“ oder „groß“; Germanophone hatten Assoziationen wie „elegant“ oder „schön“. Umgekehrt ist ein Schlüssel im Deutschen maskulin, im Spanischen aber feminin („la llave“), und ein Schlüssel wird von Spaniern offenbar viel häufiger als „winzig“ oder sogar „lieblich“ bezeichnet, während Deutsche einen Schlüssel eher als „hart“, „schwer“ oder gar „rau“ wahrnahmen.

Nicht alle Folgestudien konnten diese Ergebnisse replizieren (beispielsweise Mickan / Schiefcke / Stefanowitsch 2014). Aber Lera Boroditsky und ihr Forscherteam hat auf weitere Beobachtungen verwiesen, die ihre Ergebnisse stützen. So betonen sie, dass Todesdarstellungen im deutschsprachigen Raum, wo man an den „Sensenmann“ oder den „Gevatter Tod“ denkt, überwiegend männlich sind – da, so Boroditskys Erklärung, „der Tod“ eben männlich ist, während in slawischen Sprachen, wo das grammatische Geschlecht weibliche ist (beispielsweise „смерть“ im Russischen, „śmierć“ im Polnischen), Darstellungen oder allegorische Bilder des Todes meist weiblich zu sein scheinen; das Symbol des Todes ist dort in der Regel eine Frauenfigur. Das grammatikalische Geschlecht scheint mithin sogar Personifizierungen in der Kunst zu beeinflussen (Segel / Boroditzky 2011). Die entsprechende Studie beginnt übrigens mit dem Hinweis, dass der russische Maler Repin, der sich mit dem Phänomen der „Sünde“ auseinandergesetzt und in diesem Zusammenhang viele allegorische Männerfiguren gemalt hatte, offenbar sehr darüber irritiert war, dass Künstler aus dem deutschen Sprach- und Kulturraum im Gegensatz dazu weibliche Allegorien malten, wenn sie die Sünde personifizieren wollten. Was Repin offenbar nicht wusste, war, dass das grammatische Geschlecht der „Sünde“ im Deutschen weiblich, im Russischen aber männlich ist. Statistische Untersuchungen haben die Korrelation zwischen Personifikationen in der Kunst und dem grammatikalischen Geschlecht offenbar bestätigt (Segel / Boroditzky 2011).

Wie gesagt, konnten nicht alle Folgeuntersuchungen diesen Zusammenhang replizieren. Insgesamt konnten jedoch viele Studien zu diesem Thema diese Ergebnisse nachvollziehen.

Zweisprachigkeit

Allerdings beziehen sich alle genannten Studien auf Muttersprachler. Es ist jedoch unklar und meines Wissens noch nicht untersucht, welche semantischen Füllungen dominieren, wenn eine andere Sprache (oder weitere Sprachen) im Leben eines Menschen hinzukommen, die jeweils unterschiedliche semantische Füllungen aufweisen.

Diese Frage scheint bedeutsam zu sein, weil eine solche Untersuchung Hinweise darauf geben kann, ob Sprache tatsächlich und ausnahmslos prägend ist und Frames (oder sogar das Denken) festlegt, oder ob eine andere (neue) Sprache semantische Füllungen und damit Werte verändern kann. Letztlich geht es um die Stabilität und damit Wirksamkeit semantischer Füllungen. Die beschriebenen Studien haben nur gezeigt, dass unterschiedliche Frames höchstwahrscheinlich existieren, aber nicht, wie stark sie sind.

Zur Sprache gibt es vergleichende Studien allerdings noch nicht so lange wie in den Sozialwissenschaften. Der Grund dafür scheint eine wissenschaftsgeschichtlich lange Zeit prägende Annahme gewesen zu sein, die sich auf Zwei- oder Mehrsprachigkeit bezogen hat: Viele Jahre ging man davon aus, dass sich ein zweisprachiger Mensch vom Einsprachigen in einem sogar negativen Sinne unterscheide: Zwei- oder Mehrsprachigkeit wurde als „Defekt“ angesehen, da man davon ausging, dass die ständige Verarbeitung unterschiedlicher Sprachen fast zwangsläufig zu einer Überlastung der menschlichen Kognition führen würde. So vertrat man lange die These, dass jeder Mensch nur über eine begrenzte intellektuelle Kapazität verfüge; mehrsprachige Menschen müssten ihre kognitiven Fähigkeiten auf ihre Sprachen fokussieren, so dass sie ansonsten fast zwangsläufig weniger kompetent seien. Die damalige Forschung konzentrierte sich daher fast ausschließlich auf problematische und negative Aspekte der Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Dies führte dazu, dass die anderen Aspekte der Zwei- oder Mehrsprachigkeit lange Zeit kaum erforscht wurden. Dies änderte sich erst deutlich später.

Heute wird diese negative Sichtweise weitgehend zurückgewiesen; vielmehr wird inzwischen anerkannt, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit überwiegend oder ausschließlich positive Effekte aufweist. Die Wende erfolgte in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts. Seither zeigt sich, dass die Handlungsfähigkeit des kognitiven Systems Zwei- oder Mehrsprachiger sogar positiv beeinflusst werden kann; insbesondere gebe es positive Einflüsse der Zweisprachigkeit auf die verbalen und nonverbalen Kompetenzen eines Kindes. Seitdem wurden zahlreiche Studien zu diesem Thema durchgeführt. Es gilt inzwischen wohl als erwiesen, dass sich Zweisprachigkeit generell positiv auf die Kognition und auf die Kreativität oder auf das divergente Denken auswirkt. Die Befunde können für jedes Alter diagnostiziert werden, von Säuglingen über Kinder bis ins hohe Alter; so konnte gezeigt werden, dass offenbar ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen Zwei- oder Mehrsprachigkeit und geringer Demenzanfälligkeit besteht.

Zwei- und Mehrsprachigkeit ist inzwischen als ein bedeutsames Forschungsthema geworden. So gibt es eine wachsende Zahl von Studien beispielsweise auch zu semantischen Füllungen und unterschiedlichen Identitäten bei Zwei- und Mehrsprachigen. Dennoch sind mir keine Studien bekannt, die sich mit verschiedenen Frames bei Zwei- oder Mehrsprachlern befassen und die beispielsweise untersuchen, welche semantische Füllung dominiert, wenn die Frames in den unterschiedlichen Sprachen verschieden sind.

Vorgehen

Dieser Artikel ist der erste Bericht über eine Untersuchung zur Festigkeit beziehungsweise Wandelbarkeit von Frames bei zweisprachigen Sprechern. Die Untersuchung bezog sich auf das grammatische Geschlecht. Ziel war, herauszufinden, ob und inwieweit sich Frames ändern können, wenn eine zweite Sprache mit gegensätzlichen semantischen Füllungen prägend wird. Die Frage ist mithin, ob die „ursprünglichen“ semantischen Füllungen von Muttersprachlern kognitiv „überschrieben“ werden können, wenn sie in einer Umgebung leben, in der andere semantische Rahmen üblich sind. Welche semantischen Füllungen dominieren bei solchen Zweisprachlern?

Die Forschungsfrage wurde zunächst offen und nicht als (wie auch immer gerichtete) Hypothese formuliert. Sie kann daher mit qualitativen, weniger mit quantitativen Methoden untersucht werden. Das Instrument war das strukturierte Interview. Die erste Herausforderung lag in der Auswahl der Probanden.

Die Studie wurde mit Erwachsenen durchgeführt, die in und mit einer zweiten Sprache leben, entweder weil sie aus beruflichen Gründen (seit längerem) im anderen Land leben oder weil sie dort verheiratet sind.

Jugendliche wurden bewusst nicht einbezogen, da sich ihr Wortschatz und seine semantischen Füllungen noch in der Entwicklung befinden. Aus diesem Grund wurde auch darauf geachtet, dass die Erwachsenen ihre Zweitsprache erst kennengelernt hatten, nachdem die Erlernung der Muttersprache bereits abgeschlossen war.

Die Studie wurde mit Sprechern des Französischen als Muttersprache durchgeführt, die in Deutschland leben und Deutsch als Zweitsprache sprechen (weil sie in Deutschland arbeiten oder gearbeitet haben und/oder dort verheiratet sind) und analog dazu mit deutschsprachigen Muttersprachlern, die in Frankreich leben und Französisch als Zweitsprache sprechen.

Das Sprachenpaar Deutsch und Französisch wurde aus pragmatischen Gründen gewählt, da die Untersuchung im deutsch-französischen Grenzgebiet durchgeführt wurde. Es hat sich aber herausgestellt, dass dieses Sprachenpaar auch besonders ergiebig ist, da es viele Wörter gibt, die zwar jeweils die gleiche Bedeutung zu haben scheinen, aber tatsächlich ein anderes grammatisches Geschlecht haben. Beispiele sind « le soleil » - „die Sonne“; « la lune » - „der Mond“; « la guerre » - „der Krieg“.

Dieser Beitrag bezieht sich auf verschiedene qualitative Interviews, bei denen Wörter bewertet wurden, die aufgrund eines unterschiedlichen grammatischen Geschlechts vermutlich unterschiedliche semantische Konnotationen aufweisen. Im Folgenden werden erste Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

Beobachtungen und Diskussion

Einleitung

Die Probanden wurden angesprochen (1.) mit Hilfe eines Radiobeitrags beim *Südwestrundfunk* (der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalt in Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg, also in deutschen Bundesländern, die an Frankreich, Luxemburg und teilweise an die Wallonie angrenzen), sowie (2.) in Zusammenarbeit mit der *Association pour la promotion du bilinguisme* (eines deutsch-französischen Vereins, der hauptsächlich von Mitgliedern unserer Zielgruppen organisiert wird: Franzosen, die in Deutschland leben, weil sie hier arbeiten und / oder verheiratet sind, und umgekehrt Deutsche, die in Frankreich leben). Alle rekurrierten Probanden mussten die oben beschriebenen Bedingungen erfüllen: Sie mussten in und mit einer der beiden Sprachen aufgewachsen sein und die zweite Sprache erst im fortgeschrittenen Alter erlernt haben, sie aber jetzt auf hohem Niveau und vor allem regelmäßig im Alltag anwenden.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei hermeneutische Stränge beschrieben: zunächst ein „idealtypischer“ Informant; dann die „idealtypische“ Darstellung bezogen auf einen spezifischen lexikalischen Ausdruck und der mit ihm verbundenen semantischen Füllung, mithin der mit ihm verbundenen Frames.

Ein Informant

Zunächst soll mithin kurz der Lebenslauf samt Bildungsbiographie eines „idealtypischen“ Informanten dargestellt werden.

Der Informant stammt aus dem deutschsprachigen Teil Belgiens und lebt und arbeitet heute in Luxemburg. Er sagt: „Obwohl Deutsch meine Muttersprache ist, habe ich in Französisch studiert. Ich darf mich also zumindest perfekt zweisprachig bezeichnen“. Heute arbeitet er in einem internationalen Umfeld, mit Englisch als weiterer Arbeitssprache. Er ist mit einer französischsprachigen Frau verheiratet. Die Kinder sind zweisprachig aufgewachsen: „Französisch mit ihrer Mutter und Deutsch mit mir. Wir sind also diese ‚geistige Gymnastik‘ des permanenten Wechsels zwischen den Sprachen gewohnt.“

Der Informant deutet bereits eine spezifische Bewertung an: Auch für ihn ist Zweisprachigkeit etwas Positives und führt zu *geistiger Gymnastik*. In jedem Fall führen die mit der Zweisprachigkeit zwangsläufig verbundenen und auszuhaltenden immer wieder auftretenden unterschiedlichen semantischen Füllungen und Frames nicht zu schizophrenen Ausfällen. Dass viele Menschen ähnlich leben und offensichtlich psychisch gesund sind – vielleicht sogar mehr als nur gesund: der Informant spricht ja ausdrücklich von der *geistigen Gymnastik*, die möglicherweise sogar zu

einer besonderen geistigen Beweglichkeit führt und die Sprecher einer einzigen Sprache vielleicht nicht besitzen können – zeigt, dass die jeweiligen Füllungen und Frames, wenn überhaupt, nur schwache Effekte hervorzurufen scheinen.

Aus diesen kurzen Äußerungen des Informanten lässt sich zudem und ebenfalls „idealtypisch“ ableiten, was ansonsten immer wieder beobachtet wurde: Alle Befragten fanden das Thema nicht zuletzt aufgrund ihres biografischen Hintergrunds besonders interessant; alle hatten sich auch schon in vielfältiger Weise damit auseinandergesetzt.

Ein lexikalischer Ausdruck

Aber verschiedene theoretischen Annahmen, die die Themenwahl und mithin auch die Befragungen veranlasst hatten, stießen auch auf Skepsis. Dies soll nun anhand des zweiten Strangs, der Diskussion eines lexikalischen Ausdrucks und seiner semantischen Füllungen, verdeutlicht werden.

So folgt auf die biographische Skizze zu einem „idealtypischen“ Informanten nun die „idealtypische“ Beschreibung eines deutsch-französischen Wortpaares mit jeweils anderem grammatischen Geschlecht. Es handelt sich um das bereits erwähnte Wortpaar « le soleil » - „die Sonne“.

Deutsche Muttersprachler bestätigten mehrfach, dass sie sich regelmäßig über die spezifische Verwendung des Wortes „Sonne“ im Französischen gewundert hätten. Zum Beispiel war es für viele Deutsche verwirrend, dass sich ein mächtiger, machtbewusster und brutaler Monarch wie Ludwig XIV. „Sonnenkönig“ nannte, da die Deutschen „Sonne“ mit Wärme, Leben und ähnlichen Konnotationen assoziieren □ bis das männliche Geschlecht des Wortes im Französischen erwähnt wurde.

So entsteht ein erster Eindruck, dass der Begriff „Sonne“ im französischsprachigen und im deutschsprachigen Raum tatsächlich unterschiedlich wahrgenommen wird. Dass die Sonne natürlich die Voraussetzung für Leben sei, bestätigten auch mehrere französische Muttersprachler, aber sie empfanden die Sonne auch als drückend und assoziierten mit ihr Hitze, manchmal sogar Lähmung, wie es ein in Südfrankreich gebürtiger Informant formulierte, der eine Redewendung aus seiner Heimatregion zitierte, wonach die Sonne der „Dämon des Mittags“ sei.

Gerade diese Bemerkung verweist aber auch auf methodische Schwierigkeiten. Fraglich ist, wie allgemeingültig solche Aussagen sind. In diesem konkreten Fall spielt natürlich auch eine Rolle, dass Frankreich südlicher als Deutschland liegt, so dass die Sonne tatsächlich „heißer“ und vielleicht sogar „drückender“ ist. In diesem Fall könnte also die Geographie ein *tertium comparationis* sein, das die semantische Füllung ebenfalls beeinflusst haben könnte, vielleicht stärker als die Sprache.

Zumindest ist in jedem Einzelfall zu überprüfen, ob es nicht andere Faktoren gibt, die als Erklärung in Frage kommen und gegebenenfalls vielleicht sogar wahrscheinlicher sind.

In diesem konkreten Fall gibt es dennoch Hinweise darauf, dass die Geographie zumindest nicht der einzige Aspekt ist und sein kann, denn es gab weitere Informanten, die nicht aus Südfrankreich stammen, sondern aus dem deutsch-französischen Grenzgebiet, so dass klimatische Unterschiede insgesamt (bis eben auf spezifische Einzelfälle) vernachlässigt werden können.

Insgesamt sind beim Beispiel der „Sonne“ jedoch (daher?) eher schwache Auswirkungen der Zweitsprache zu beobachten - wie auch schon umgekehrt das Beispiel des „idealtypischen“ Informanten nahegelegt hat. Zumindest ist es in der Regel nicht so, dass die „neue“ Bedeutung die „alte“ ersetzt. Eine Französin, die mit einem Deutschen verheiratet ist, bestätigte, dass sie „französische Empfindungen“ hat, wenn sie den Begriff « la lune » (feminin im Französischen) hört, während sie eher deutsch fühlt, wenn sie „der Mond“ (männlich im Deutschen) hört - aber die Symbolik der Weiblichkeit dominiere, auch bei „der Mond“ im Deutschen. Andererseits war sie nicht mit der „französischen“ Interpretation des Wortes „Sonne“ einverstanden, das für sie keine martialische Bedeutung hatte. « Le soleil » (und übrigens auch „die Sonne“) symbolisierten für sie beides: „Macht, aber mehr durch ihre Ausstrahlung (die auch intellektuell, kulturell sein kann), Licht (also Wissen), Wärme, Leben“.

Ein anderer Informant mit Deutsch als Muttersprache, der im Beruf jedoch überwiegend Französisch gesprochen hat (und der jetzt in Frankreich im Ruhestand lebt), lehnte eine Definition völlig ab: Die Sonne verkörpere „zweifelloso die Männlichkeit der Macht“, aber auch das Licht und die Wärme, „die somit auch im Wesen weiblich wäre. Alles und sein Gegenteil wäre damit beweisbar.“

Dies könnte darauf hindeuten, dass ihm die Diskussion semantischer Frames eher verwirrend erscheint, es könnte aber auch bedeuten, dass eine Dichotomie seinen Erfahrungen widerspricht.

Diskussion

Die ersten Ergebnisse der Untersuchung sind also eher widersprüchlich. Wenn wir quantifizieren, reagieren zweisprachige Informanten, also Erwachsene, die heute überwiegend in ihrer Zweitsprache sprechen und denken, eher ambivalent.

Zumindest kann aber festgestellt werden, dass die Frames oder semantischen Füllungen der Zweitsprache schwächer zu sein scheinen als diejenigen der

Muttersprache. Die meisten Informanten lehnten jedoch sowohl die alten, wie auch die neuen semantischen Frames ab.

Dies impliziert, dass es Auswirkungen der „neuen“ Alltagssprache gibt. Sie führt aber nicht zu völlig unterschiedlichen neuen Frames einer nun möglicherweise dominierenden neuen Sprache. Emotionen und Empfindungen ändern sich nicht in Abhängigkeit zur Sprache, die gerade genutzt wird. Wenn es eine leichte Dominanz gibt, dann diejenige der ursprünglichen Muttersprache.

In der Regel lehnen die Befragten - die als Erwachsene eine neue Sprache ‚hinzubekommen‘ bekommen haben – die Festlegung auf semantische Füllungen aber, wie erwähnt, mehr oder weniger deutlich ab. Sie akzeptieren offenbar die Komplexität der Situation und wollen nicht eine Sprache und ihr Frames durch die andere Sprache und deren Frames ersetzen. Sie verweigern sich solcher Widersprüche nicht, sondern akzeptieren sie.

Dies ist ein tendenziell unerwartetes, aber interessantes Ergebnis. Damit wird deutlich, dass die Annahme, die semantischen Füllungen, Emotionen und Empfindungen seien sprachabhängig, allenfalls zum Teil zutrifft.

Im Grunde bleiben die semantischen Frames der Muttersprache auch dann bestehen, wenn man in und mit einer Zweitsprache lebt. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Zweitsprache in jedem Fall schwächere Effekte hat. Die Muttersprache und die mit ihr verbundenen semantischen Füllungen, Emotionen und Empfindungen prägen uns stärker als die Zweitsprache, auch wenn diese zur vorrangigen Gebrauchssprache geworden ist, weil man im Land der Zweitsprache lebt, arbeitet und / oder verheiratet ist.

Andererseits kann daraus nicht geschlossen werden, dass die Prägung durch die Muttersprache so stark ist, dass sie das Denken prägt. Vielmehr erwies sich die weitere Beobachtung, die sich weder aus der Literaturübersicht noch aus den theoretischen Überlegungen ergeben hat, als überraschend wichtig: Für die meisten Befragten ergab sich eine neue Situation beziehungsweise ein neuer Zustand.

Er bedeutet weder die „Überwindung“ der alten Vorstellungen aus der Muttersprache, noch bedeutet er neue Vorstellungen oder gar einen scheinbaren „Ersatz“, sondern eine mehr oder weniger starke und bewusste Ablehnung von Frames und semantischen Füllungen *eo ipso*.

Bibliographie

Boroditsky, L.; Schmidt, L. A; Philipps, W. 2003. “Sex, Sytax, and Semantics”. In: Getner, D.; Goldin-Meadow, S. (Eds.) (2003), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. Boston, Mass.: MIT Press. 61-79.

Mickan, A.; Schiefke, M.; Stefanowitsch, A. 2014. "Key is a llave is a Schlüssel: A failure to replicate an experiment from Boroditsky et al. 2003". In: *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*. Berlin: Walter de Gruyter, 39-50. doi:doi.org/10.1515/gcla-2014-0004.

Segel, E.; Boroditsky, L. 2011. "Grammar in art". In: *Frontiers in Cultural Psychology* Vol. 2011, No. 1, 244, 1-3. doi: 10.3389/fpsyg.2010.00244.



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Habermas *cum* Jaspers Humanité postmétaphysique, devenirs humains

Jacques Demorgon

Université de Reims, France

j.demorgon@wanadoo.fr



Reçu le 13-07-2024 / Évalué le 20-07-2023 / Accepté le 29-07-2023

Résumé

Habermas intitule d'abord son livre « De la généalogie de la pensée postmétaphysique. Une autre histoire de la philosophie ayant pour leitmotivs les discours sur la foi et le savoir ». Il parle aussi d'une « suite de processus d'apprentissages » inventant la « Liberté rationnelle ». 1^{er} accès au projet d'Habermas : l'avènement d'une « période axiale de l'humanité 800-200AEC » posée par Jaspers. Un axial pluriel et spontané des humains joue de 3 axes de pouvoir : « économie, religion, politique ». Il engendre le 4^e « l'information ». Puis ces axes de pouvoir interactifs contribuent à l'avènement d'une humanité consciente de son unité de destin. 2^e accès à Habermas : la généalogie de la culture de Simondon quasi intégrée aussi par Habermas. Son livre se découvre suite de « tableaux » d'une humanité à la fois en dévoiements mais aussi en apprentissages étendus et profonds.

Mots-clés : Habermas : philosophie, histoire, postmétaphysique, foi et savoir, liberté rationnelle, période axiale de l'humanité, Jaspers, biotopes, axes de pouvoir : économie, religion, politique, information

Habermas *cum* Jaspers. Entwicklung(en) der Menschheit im post-metaphysischen Zeitalter

Zusammenfassung

Habermas' Originaltitel Auch eine Geschichte der Philosophie, Bd. I : Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen untersucht (auch!) „Lernprozesse“ und begründet die „rationelle Freiheit“. In einem ersten Zugang zu Habermas setzen wir uns mit Jaspers' Konzept der „Achsenzeit“ 800 - 200 v. Chr. auseinander. In einem Längsschnitt projizieren wir auf diese die drei Ebenen der Macht: Wirtschaft, Religion und Politik, die ihrerseits eine vierte erzeugt: die der Information. Die Interaktion dieser Machtebenen führt dazu, dass die Menschen sich ihrer gemeinsamen Bestimmung bewusst werden. Ein zweiter Ansatz zum Verständnis Habermas'schen Denkens findet sich in Simondons Theorie vom Ursprung der Kultur(en), die Habermas sich teilweise zu eigen macht. Sein Werk evoziert eine Folge von Bildern und Skalen,

die sowohl tieferschürfende und weitreichende Lernprozesse wie auch mancherlei Fehlentwicklungen der Menschheit aufzeigen.

Schlüsselwörter: Habermas: Jaspers' Achsenzeit, Glauben vs Wissen, Philosophien und Wissenschaftsgeschichte, Strata/Ebenen der Machtausübung: religiöse, politische, wirtschaftliche, informationelle

Habermas cum Jaspers. Evolution(s) of mankind in our post-metaphysical era

Abstract

The first volume of Habermas' *Auch eine Geschichte der Philosophie* bears the subtitle *Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen* and describes a series of human learning processes; the second volume concentrates on the rationality of freedom. Readers might approach this vast Habermasian project via Jaspers' Axial Age (800 - 200 BCE) thesis. We intersect it with our three-tiered concept of economic, religious and political power, the last one generating a fourth i. e. the level (and age) of information. Interaction on all these levels gave rise to humankind conscious of their common destiny. Another approach to Habermas' thinking can be found in Simondon's theory of the origin of cultures and civilizations which Habermas partly adopts and the reader will thus discover in this work a series of representations of humanity both gone astray and capable of extensive and profound learning.

Keywords : Habermas, Jasper' Axial Age, faith vs knowledge, History of philosophy and science, the four tiers of exercising power : religious, political, economic, informational

1. L'autre histoire d'une philosophie de l'humanité

a. Il faut sans doute évoquer d'entrée la majesté de l'œuvre entreprise, la sagesse de l'auteur qui refuse en 2021 d'accepter le titre de « Personnalité culturelle de l'année ». Mais aussi « la brièveté mélancolique » du titre *Auch eine Geschichte der Philosophie* (2019). Habermas précise qu'il se réfère ainsi au célèbre essai de Johann Gottfried Herder » (1744-1803). Mélancolie pour une humanité aux longs apprentissages dont le souci était déjà si présent dans l'œuvre de Herder.

b. Voici dans sa traduction en français : *Une histoire de la philosophie* (2021). Titre simple, pour un ouvrage qui pourtant renouvelle totalement le genre. On peut déjà s'en douter à partir des titres des deux tomes qui répètent chacun « *foi et savoir* ». Serait-ce comme si la problématique globale d'*Une histoire de la philosophie* restait centrée sur cette problématique spécifique ? Ces deux titres et une formule de l'éditeur semblent conduire à cela quand il parle de cette thématique « *foi et savoir* » comme d'une « chaîne sur laquelle se trame une histoire de la philosophie ».

c. À ce stade, l'Avant-propos nous fait une précieuse confidence. « L'ouvrage devait à l'origine s'intituler : « De la généalogie de la pensée postmétaphysique. Une autre histoire de la philosophie ayant pour leitmotivs les discours sur la foi et le savoir ». Titre riche, fort explicite et décisif, même si d'autres problématiques seront, elles aussi, encore à situer ci-après.

d. L'une des principales étant celle qui fait le titre prioritaire du tome II : « Liberté rationnelle ». En effet, celle-ci semble bien se profiler comme perspective décisive du destin humain. Or, ce destin est amorcé de très longue date dans la nature. Les humains réels advenus y ont développé quantité d'expériences, d'histoires et de cultures complexes.

e. En ce sens, le thème le plus englobant est bien celui des existences humaines mais pas vraiment séparables de l'ensemble qui les réunit : l'humanité. Cette préoccupation, déjà chez Herder, est reprise par Habermas très solidaire de ce penseur de la complexité. Juste après cette référence au plus grand englobant de « l'humanité » (concept de Jaspers aussi), l'histoire de la philosophie d'Habermas est bien *autre* puisque la philosophie s'y trouve désormais plus inséparable que jamais de l'ensemble de l'aventure humaine historique.

2. D'une humanité métaphysique ou postmétaphysique ?

a. Sur ces bases, la « généalogie de la pensée postmétaphysique » présuppose trois parcours. Le plus ancien qu'Habermas ne manque pas de souligner découvre une humanité au stade de la magie. Le suivant peut être qualifié de métaphysique. Et celui qui va suivre, nommé postmétaphysique, ne s'esquisse que lors de la période axiale de l'humanité.

b. Concernant la métaphysique, il est utile de rappeler que Derrida - qui entendait bien la déconstruire - en est pourtant venu à dire qu'on n'en a jamais fini avec elle comme d'ailleurs avec Hegel. Peut-être a-t-elle sa part quand telle idée générale couvre quantité de graves dévoiements humains ? Car si la pensée générale est indispensable, dès qu'elle s'érige en absolu décidant de tout le reste, loin de devenir aidante et féconde, elle devient perverse.

c. Donnons l'exemple connu du « darwinisme social ». Il érige la concurrence la plus entière entre humains en vérité biologique darwinienne. Ce darwinisme partiel et partial, faux (Demorgon, 2020) a la vie dure, en dépit des travaux nombreux et rigoureux de Patrick Tort (2008, 2017). Cette concurrence extrême est souvent associée à une autre idée générale d'autant plus perverse qu'elle se donne comme évidente. Barbara Stiegler (2019) en fait un vif essai critique : « Il faut s'adapter », sous-titré « Sur un nouvel impératif politique ».

d. En parade à l'idée générale absolue, Hegel, bien que retombé en métaphysique, avait pourtant découvert dans ses lectures la parade aux idées générales absolues. Une pensée bonne, juste et vraie n'est pas une mince affaire, elle n'a de chance d'être produite que dans l'inséparabilité de trois fonctionnements distincts et interactifs : « particulariser, généraliser, singulariser » (Demorgon, 2015a). La perspective est alors que la métaphysique - comme dévoiement d'une pensée générale qui se veut exclusive - puisse être reprise et falsifiée à partir d'autres vies-pensées et pensées vives relevant désormais d'une postmétaphysique.

3. Une panoplie organisée de problématiques humaines

a. Certes, le terme postmétaphysique ne délivre pas de strict contenu. Cela justifie la mise en avant par Habermas d'un contenu ouvert. Il doit être conjointement pratique et théorique, disons praxéologique. C'est-à-dire également éthique, économique et politique. Seule semble convenir la notion de « Liberté rationnelle ». Habermas en fait le titre majeur du tome II. Ainsi, son *autre histoire de la philosophie* se constitue essentiellement comme généalogie d'une perspective postmétaphysique régulatrice, correctrice des devenirs humains.

b. À ce stade, il est impressionnant de découvrir que l'immense travail d'Habermas (2021 : 17) ne se donne qu'une seule brève citation mise en exergue du chapitre I sur « la pensée postmétaphysique ». Comme ce chapitre joue le rôle d'Introduction d'ensemble, cette citation est en tête de tout l'ouvrage de plus de 1600 pages. Lisons-la :

L'idée d'une sécularisation s'autolimitant, réinstaurée en principe régulateur de la modernité, permettrait de rouvrir et perpétuer l'interrogation mutuelle de la philosophie, de la science et de la religion.

Jóhann Páll Árnason au sujet de Jan Patočka.

c. Tel est bien l'ensemble du texte en exergue liant citation et signature. Ce lien est celui-là-même qui ne sépare pas « *philosophie, science et religion* » du lourd et tragique souci de la dimension politique de l'aventure humaine. Patočka, exemplaire, en témoigne pour Árnason (2007). Pour Habermas, une vive pensée de qualité supérieure, disons postmétaphysique, recèle toujours une *praxis* existentielle entière d'ordre politique. Sa liberté rationnelle conduit Habermas (1956, 2019) à situer, on le voit de longue date, son histoire de la philosophie en référence à « la période axiale de l'humanité » mise en majesté politique par Jaspers (1883-1969).

d. Nous pensons avoir donné une première idée de l'exceptionnelle panoplie de problématiques que déploie Habermas dans cette histoire de la philosophie.

Elle peut apparaître bien plutôt comme l'histoire d'une humanité à la recherche de sa propre identification. Sans doute la difficulté vient de ce qu'il ne s'agit pas du tout d'identifier une essence de l'humanité qui serait déjà là depuis toujours. Il s'agit de rejoindre une condition bio-cosmique qui se manifeste à travers l'humanisation même.

e. Dès lors, l'être humain est en mesure de se comprendre comme « être-devenir » qui a les moyens de s'inventer comme individu et comme collectif. Cela en lien à l'Être-Devenir cosmobiologique bien réel qui l'englobe le plus concrètement possible, mais toujours à explorer sans arrière monde imaginé. Bref, de façon postmétaphysique. Habermas (2021 :162) fait à ce sujet une confidence en forme de synthèse :

Reconstituer la généalogie de la pensée postmétaphysique en prenant pour leitmotivs les discours sur la foi et le savoir, c'est en somme se demander si la raison conserve d'elle-même la force de produire toujours à nouveau, de l'intérieur, à partir de ce foyer rougeoyant qu'est la conscience d'une normativité universellement engageante, les étincelles libératrices d'une transcendance.

4. Habermas *cum* Jaspers. L'humanité, empires et cités-États

a. Dès après le chapitre I, Habermas se réfère à Jaspers et aux conséquences décisives de son œuvre pour notre présent et notre futur. Il lui rend hommage pour sa restructuration des/eurocentrée de l'aventure humaine étendue et profonde. Jaspers, en effet, retrouve un vaste et vif ensemble de positionnements radicalement nouveaux dans un premier millénaire AEC submergé d'événements. Et dont la compréhension et la portée restaient sous-interprétées.

b. Son ami et mentor Max Weber (1864-1920) avait avancé sur la question de l'origine des religions et même évoqué un âge prophétique pas seulement lié au judaïsme renouvelé. Habermas voit bien que Jaspers prolonge cette perspective et redécouvre ainsi une cohérence d'autant plus exceptionnelle qu'est grande la diversité des civilisations d'alors et des sociétés qui leur sont liées.

c. La cohérence vient de l'humain commun - difficile à percevoir - car occulté par les évolutions successives. Cet humain commun est déjà celui des biotopes axes de pouvoir. Ils sont semblables dans leurs dynamiques fonctionnelles orientées naturelles et culturelles où interviennent partout des perspectives économiques, religieuses et politiques. Elles sont en interactions multiples et diverses et plus ou moins positives ou négatives, comme nous allons le voir (cf. 6).

d. Dans les millénaires qui précèdent la période axiale, des catastrophes naturelles sévères ont dévasté bien des sociétés humaines organisées. Cela, au point de précipiter les humains extrêmement éprouvés à la recherche de leur survie contre des sociétés voisines ou lointaines par hasard épargnées. Comme l'a fortement montré Ian Morris (2011), une fois les catastrophes passées, certains politiques ont continué d'emprunter à des modalités de violences fort inhumaines pour parvenir à fonder de grandes sociétés unifiées. Ainsi, en Chine, avec le roi de Qin (247-222 AEC) qui fonde le 1er véritable Empire postféodal hyper-unifié. Il se nomme lui-même Qin Shi Huangdi (222-211 AEC). Il est encore plus connu depuis la découverte de son tombeau où son armée de 7000 fantassins de terre cuite l'accompagne.

e. Dans d'autres régions, orientées par leur contexte d'économie maritime (Méditerranée), même si les guerres existent, elles évitent mieux les excès. Un modèle d'existence plus humaine s'invente, prend conscience de lui-même et s'affiche comme « idéal ». En dépit de ces vives différences régionales, la recherche par les élites d'une perspective plus humaine commune atteint partout un très haut niveau de sursauts intellectuels et spirituels. C'est la raison pour laquelle Jaspers met en évidence cette exceptionnelle période axiale antique de l'humanité. Elle est bien loin d'être eurocentrée puisque son implantation géographique de civilisations et sociétés est même tricontinentale. Elle inclut Chine, Inde, Perse, Palestine, Égypte, Grèce. Avant Jaspers, cette découverte n'était pas vraiment faite et, de toute façon, n'était pas pensée dans sa vérité entière, étendue et profonde.

f. En effet, et Habermas (2021 : 389-390) le rappelle, les Européens modernes sont surtout d'abord impressionnés par une Grèce où les cités-États persistent sans se transformer en royaumes. Les Cités-États et leurs élites trouvent un équilibre entre religion, droit, philosophie et science. Et cela en régulant guerres et paix. Elles commencent à découvrir l'humanité et à la poser comme exigence. De façon légèrement différente en Italie. En effet, la situation d'un royaume romain sans héritier le voue à sa reprise par le puissant royaume voisin. Cela rend les aristocrates romains plus raisonnables. Ils accordent enfin au peuple le droit d'expression à travers un tribunal de la plèbe et ils fondent ainsi, *volens nolens*, une république romaine pour des siècles.

g. Certes, elle va plus tard, sur le modèle chinois, se transformer aussi en empire. Toutefois, une longue communication « peuple/élites » même limitée produit au fil des temps des institutions plus souvent ensemblistes. Pour l'esclavage il a fallu beaucoup attendre. Et on le sait, plus tard, il s'est étendu sur la planète ; et menace toujours sous une forme ou sous une autre.

5. Une humanité axiale tricontinentale en gloire

a. Le chapitre II de l'ouvrage intitulé « Les racines sacrales des traditions de la période axiale » remet en avant Karl Jaspers et la reconnaissance à son égard. Habermas (2021 : 145-146) souligne que cette période est décrite par Jaspers :

comme l'axe de rotation autour duquel s'accélère subitement l'histoire mondiale... les civilisations sont alors le théâtre de révolutions similaires dans les mentalités respectives ... à travers les doctrines religieuses et les images du monde métaphysiques fortes qui continuent de résonner jusqu'à nos jours... en quelques lignes, Jaspers dessine le programme de recherches qui est aujourd'hui celui de l'étude comparative des civilisations.

b. Habermas juge alors indispensable à cet égard de citer un vif, enthousiaste et bref résumé de Jaspers (1949 : 10 et s.). Le voici.

Il se passe simultanément à cette époque des choses extraordinaires :

- *En Chine, vivaient Confucius et Lao-tseu, tandis qu'apparaissaient toutes les tendances de la philosophie chinoise, Mozi, Tchouang-tseu, Lie-tseu et d'innombrables autres,*
- *En Inde, on composait les Upanisad du vivant du Bouddha, tandis qu'étaient développées, comme en Chine, toutes les possibilités philosophiques jusqu'au scepticisme et au matérialisme, jusqu'à la sophistique et au nihilisme,*
- *En Perse, Zarathoustra diffusait son âpre vision du monde, celle d'un univers déchiré par le combat du bien et du mal,*
- *En Palestine, les prophètes entraient en scène, de Elias à Isaïe et Jérémie, jusqu'au Deutéro-Isaïe... »*

c. En Grèce aussi ... Mais cela est connu. Par contre, l'accord s'est largement fait de compléter Jaspers en ajoutant l'Égypte. Habermas (2021 : 769, note 1) cite J. Assmann (2001) mais aussi d'autres auteurs qui vont dans ce sens. L'Égypte devance même la période axiale influençant directement Palestine et Grèce.

d. Peut-être Jaspers écarte l'Égypte pour éviter des confusions chronologiques et théoriques. On le sait, le monothéisme d'Akhenaton (règne 1355-1335 AEC) est toujours aujourd'hui un problème à l'étude. C'est aussi le cas en ce qui concerne la chronologie du mazdéisme et de sa réforme par Zoroastre. Un désaccord important subsiste sur les dates exactes.

e. Habermas (2021 : 148) explicite les intentions de Jaspers. Celui-ci veut découvrir des circonstances antérieures historiques où de hauts sursauts spirituels nombreux, durables se sont manifestés contre l'inhumain. Il les trouve dans la « précompréhension partagée des cultures de la période axiale ... ». Dès lors, elle offre un modèle aux nécessaires réactivités futures.

f. Ainsi, au moment où Habermas publie cette *autre histoire de la philosophie*, il la construit non sur une philosophie de l'histoire mais bel et bien sur la « grande histoire » elle-même. C'est cela que signifie le fait que, dans le 1^{er} tiers de son ouvrage, il consacre 250 pages à l'histoire de la période axiale et des millénaires qui la précèdent.

g. Pour Habermas (2021 : 89) la pensée postmétaphysique est encore à la période axiale seulement in statu nascendi. Comme, peu après, il situe « au milieu du 19^e siècle le premier moment vraiment moderne de [cette] pensée postmétaphysique », on peut estimer le temps d'apprentissage et de maturation de celle-ci à deux millénaires et demi.

h. D'entrée, nous avons évoqué le chapitre II. Ajoutons qu'au point 4 il insiste sur « La transformation de la conscience religieuse durant la période axiale ». Le chapitre III étudie dans cette perspective « Une comparaison provisoire des images du monde de la période axiale ». Habermas y traite du « renoncement du monothéisme juif au paganisme ; de la doctrine et de la pratique du Bouddha ; du confucianisme et du taoïsme ».

i. Le chapitre se termine par deux exposés concernant la Grèce dont toute la philosophie est présentée et singulièrement Platon. Aristote aussi. Sauf que la logique habermassienne d'une histoire des apprentissages humains ne saurait être purement diachronique. Les apprentissages sont inévitablement synchroniques. C'est la raison pour laquelle on retrouve bien davantage Aristote étudié au chapitre V en trois points successifs intitulés : « 2. Les défis posés par Aristote à la théologie du 13^e siècle ; 3. Les réponses de Tomas d'Aquin ; 4. L'ontologisation de l'éthique aristotélicienne et la transformation de la philosophie pratique ».

j. On l'aura compris les apprentissages sont certes situés dans des temps historiques singuliers. Par contre, les données qu'ils mettent en œuvre sont en un sens constamment trans-chroniques puisqu'elles reposent sur des passages, des transformations, des conversions d'idées et de pratiques.

6. Économie, Religion, Politique, Information sans eurocentrisme

a. Ainsi, l'histoire de la philosophie d'Habermas, commençant avec la période axiale, est d'entrée géo-culturellement et géopolitiquement multiple. Ensuite, les limites géoculturelles des études sur « La constellation occidentale de la foi et du savoir » sont reconnues par Habermas (2023 : 640) : « La généalogie de la pensée postmétaphysique ici proposée est cantonnée à la voie occidentale ». Il souligne aussitôt qu'à l'avenir Une histoire de la philosophie sera nécessairement mondiale.

Et cette future histoire devra passer par de vastes et profondes discussions internationales et « interculturelles » (cf. Étude 2 : Habermas *cum* Simondon).

b. Pour autant, cela n'implique pas que l'étude occidentale ne soit pas nécessaire. Habermas (2021 : 11) s'appuie sur sa bonne connaissance de la philosophie occidentale en contexte historique ouvert. Mais surtout dans un contexte problématique humain en mesure de maintenir hautement une orientation générale universalisante. Ainsi quand il souligne que la philosophie ne peut juger périmées les quatre questions de Kant : « Que puis-je savoir ? », « Que dois-je faire ? », « Que suis-je en droit d'espérer ? » et « Qu'est-ce que l'homme ? »

c. L'enquête sur la foi et le savoir part des premiers siècles de l'ère chrétienne. Mais déjà dans les problématiques d'alors, les axes de pouvoir de la religion et de l'information n'opèrent pas hors de leurs interactions au politique et à l'économie. Or, ce « système-diaстème » des 4 axes de pouvoir ne peut pas être défini, lui, comme occidentalocentré (cf. Étude 3 : Axial humain, vies-pensées, systèmes-diaстèmes).

d. Déjà, pour une première raison simple : les récentes études faites à ce sujet au 21^e siècle ont clairement montré à partir de l'ethnologie et de l'archéologie que cet ensemble d'axes de pouvoir est déjà source de formation des groupes humains non étatiques de la préhistoire (cf.8). Seconde raison. Les axes de pouvoir relèvent de possibilités écologiques de développement de l'humanité à partir de ses divers milieux-de-vie, biotopes naturels-culturels donnés-inventés. Cette écologie évolutive de longue durée caractérise communément l'humanité.

e. L'axial de pouvoir des humains à partir duquel leurs 1^{ers} groupes préhistoriques se sont organisés a d'abord été triple : « économie, politique, religion ». Puis quadruple, avec l'avènement de « l'information ». Si la période axiale de l'humanité se manifeste avec une telle ampleur tricontinentale, elle n'y parvient que grâce aux exercices interactifs des axes de pouvoir producteurs d'informations en quantité et en qualité. Avec ses manifestations diverses, le 4^e axe de pouvoir de l'information en vient même à s'instituer : acteurs privilégiés, justifications multiples et bâtiments : écoles, bibliothèques, musées. Et ensuite reconnu comme autre force d'unification spécifique des sociétés et par là-même à mesure de l'humanité.

f. La contribution du nouvel axe de pouvoir de l'information a été décisive pour cesser de croire que l'humanité restait abandonnée aux maelstroms de miracles mais aussi de dévoiements des axes de pouvoir dont celui du politique. D'abord, ce politique inhumain est en lien avec les catastrophes naturelles. Mais ensuite, aussi avec la violente construction étatique conduisant plus ou moins vite des cités-États aux royaumes et aux Empires. Sur la base de tant d'informations survenues

des axes de pouvoir interactifs, l'humanité est en mesure de se penser dans ses exigences d'éthique et de dignité. En parlant d'axial de l'humanité, Jaspers savait très bien que c'était cet ensemble d'interactions passées des axes de pouvoir qui avait permis l'avènement de cette période unique.

g. De façon indépendante, nombre de pays, sans connaître nécessairement le tout à fait même parcours, étaient parvenus à une vive conclusion partagée d'une humanité nécessaire et pas seulement contingente. Grâce à ses propres capacités d'exploration et de mise en œuvre de ses « milieux de vie-axes de pouvoir » ainsi qu'à ses modalités communicatives multiples, chaque plus ou moins grande société était en mesure de poser l'humanité comme une. Et présente, aussi bien chez les voisins extérieurs qu'à l'intérieur sociétal de chaque pays (*laos* = peuple comme Tout. Cf. Demorgon, 2022b).

h. Habermas (2021 : 11) sait tout cela et l'avoue en fin d'Avant-propos. Il va devoir sur ses années de retraite, affronter nécessité et possibilité de produire *Une autre histoire de la philosophie*. Ni simple présentation chronologique d'auteurs et d'œuvres. Ni produit de ses seules vues mais projet original, inédit d'études d'une humanité plurielle en longs « apprentissages ».

7. Des axes de pouvoir interactifs à l'axial humain

a. Aux premiers temps de réception interprétative de l'expression de Jaspers « période axiale de l'humanité », le terme central « axial » a été tiré du côté « période ». Les chercheurs se sont empressés de reconstituer l'histoire en une suite de périodes avant et après celle de l'axial de l'humanité. Ce qui peut certes se comprendre.

b. Dans une certaine mesure, Habermas le fait aussi. Il y a pour lui l'avant de la période axiale sous l'emprise des rites, des mythes puis d'esprit métaphysique. Mais, nous l'avons dit, la croissance générale de l'information entraîne l'avènement de la « période axiale de l'humanité ». Alors commence à peine selon Habermas (2021 : 89) « la généalogie de la pensée postmétaphysique ».

c. Si la première réception interprétative du terme central « axial » a d'abord été attirée vers le mot qui précède « période », la seconde l'a été vers le mot qui suit « humanité ». Ce mot est, d'une part, on l'a vu, pris dans son sens géographique. Les critiques veulent souligner que - certes d'Asie, d'Afrique et d'Europe - les régions de la période axiale n'en constituent pas pour autant toute l'humanité.

d. D'autre part, le mot « humanité » est aussi pris dans son sens complexe bio-psychosociologique. Nombre de critiques doutent que l'avènement de l'humanité puisse avoir été semblable dans les six régions. Or, en 1712, Fénelon, sans

difficulté, imagine un vif et profond *Dialogue des morts* entre Socrate et Confucius. Trois siècles après *Fénelon*, l'helléniste et sinologue François Jullien (2021 : 134) évoque le confucéen Mencius (372-289 AEC), disciple de Zi Si petit-fils de Confucius. Il en traduit la pensée :

Cette amorce infime d'humanité qui est en nous, on peut ou la laisser ou bien la déployer à l'infini. C'est sur cette ligne fragile de démarcation que se partagent l'humanité et la non-humanité.

e. Fort après les précédentes réceptions interprétatives du terme « axial », une troisième réception se centre enfin sur « axial » seul. Certes, le concept, général, doit se référer à tel ou tel domaine. Il l'est à l'humanité, nous l'avons montré (cf. 5 et 6). L'avènement de celle-ci à sa pleine conscience est préparé de longue date par l'exercice constant de l'axial multiple interactif de toutes les conduites humaines. Leurs trois axes de pouvoir premiers : « économie, religion, politique » ont engendré le 4e, l'information. Les situations discontinues successives et leurs résultats se sont cumulés et associés. Finalement jusqu'à l'avènement global et compréhensif supérieur d'une humanité tricontinentale en gloire ; exigence conquise, acquise, présente et future. Le diachronique discontinu engendre bien la synchronie de la synthèse précieuse.

f. Conclusion fondamentale : l'axial de l'humanité ne peut pas être pensé comme un *autre* axial que celui du quatuor axial fondamental des humains. Ce serait une retombée métaphysique. L'axial idéal de l'humanité s'invente peu ou prou, plus ou moins, de façon permanente. Toujours à partir de la dynamique interactive du quatuor d'axes qui, à travers libertés individuelles et collectives, propulse l'existence humaine en découvertes-inventions des réels.

g. Dans de multiples histoires très antérieures et poursuivies jusqu'à nous, la dynamique contrastive des axes de pouvoir montre de fréquents et sévères dévoiements dont beaucoup sont toujours à vif. Cela n'exclut pas sa fécondité à travers les avènements poursuivis de l'information et de l'humanité axiale éthique. Cette dynamique retrouve aujourd'hui une nouvelle période axiale capable de promouvoir une éthique entière de la nature incluant le monde du vivant mais aussi le monde physique. L'écologie, nommée en 1866, se profile « entière » en accentuation précise de l'axe de pouvoir de l'information (Demorgon, 2022a, 2021).

8. La longue fondation de l'axial humain chez Habermas

a. Au fondement du « système-diaстème » (cf. Étude 3 : Axial humain, vies-pensées, systèmes-diaстèmes) mis en avant par Habermas dans sa singulière histoire de la philosophie, il y a, préalable, celui de l'axial des humains reposant sur le quatuor des biotopes axes de pouvoir pris dans leurs perspectives humaines

universalisantes non eurocentrées. Des preuves historiques supplémentaires peuvent confirmer encore.

b. Pour Habermas (2021 :117), cet axial pluriel spontané de l'humanité se manifeste bien avant la période axiale :

Dès les sociétés organisées autour de la forme étatique des premières cultures de l'écrit, caractérisées par une [triple] division du travail entre - pouvoir politique administré - culte religieux, - activité commerciale les mettant en relation avec des pays éloignés et par une économie locale...

c. Ce bref et dense passage met vivement en évidence les trois premiers axes de pouvoir « politique, religion, économie » contrastivement à l'œuvre dans l'unification en cours des sociétés étatiques. Aussitôt, Habermas ajoute à ces trois axes de pouvoir, les rôles joués par les « premières cultures de l'écrit » et les « mythologies transmises par les textes littéraires ». Il s'agit de toute une partie de la genèse de l'information (4e axe de pouvoir).

d. Il signale qu'avant même cela, les sociétés étatiques impériales chinoises ont connu une époque d'ordre féodal lié au droit d'aînesse. C'était une base trop réduite pour l'autorité politique aussi bien administrative que militaire et *a fortiori* pour l'autorité royale et impériale suprême. Habermas (2021 : 119) écrit :

Le fait de devoir prendre des décisions engageant une collectivité entière n'a absolument rien d'évident. Désormais, les récits mythiques ne doivent donc plus seulement légitimer l'autorité personnelle, découlant du statut de parenté, des aînés... ils doivent aussi légitimer l'autorité politique d'un souverain placé au-dessus de toutes les familles pour édicter le droit... En règle générale, le souverain obtient cette légitimité en rattachant généalogiquement la « lignée » de sa dynastie à celle des dieux. Cela n'est possible qu'à la condition que se soient déjà déroulés des processus d'apprentissage ayant conduit à une certaine rationalisation du monde des dieux, dès lors hiérarchisé.

e. Habermas souligne ainsi que les deux hiérarchies - la divine (religieuse) et l'humaine (politique) - sont liées. Le fondement religieux du politique en découle dans la mesure où, dans les panthéons des religions de ces sociétés, la divinité du sacré de la religion est au sommet, la référence au politique militaire (à la force) est au milieu, et la référence à l'économie et à la fécondité qui la permet est en dessous. Plus loin, Habermas (2021 : 237) y revient encore :

Les panthéons divins, qui se sont différenciés en premier lieu au fil de la stratification des sociétés des premières civilisations, jusqu'à adopter une structure hiérarchique, se sont adaptés à la pression externe d'une complexité sociale grandissante et de rapports de pouvoir politiques transformés.

f. Habermas (2021 : 239) observe que « la mise en forme littéraire des mondes mythiques réagit aussi au déploiement spectaculaire - dans ces cultures - des connaissances empiriques et moralo-pratiques. » Il souligne la judicieuse précision d'Assmann (2005) rapprochant axial et axiologique, c'est-à-dire éthique. D'ailleurs, c'est une donnée sur laquelle Habermas (2021 : 246-247) revient souvent : « la moralisation du sacré, la moralisation des religions elles-mêmes ».

g. Certes, il ne donne pas d'exemples de ces panthéons hiérarchisés qu'il évoque clairement. Il est vrai, ceux-ci ont fait dès le 2^e tiers du 20^e siècle l'objet d'études raffinées fort connues de Georges Dumézil (1898-1986), confirmées depuis par Jean-Paul Demoule (2014). Donnons brièvement ici la hiérarchie romaine : « Jupiter, Mars, Quirinus » (Dumézil, 1941). Ou la hiérarchie du nord-européen : « Odin, Thor, Freyr » (Dumézil, 1977). On comprend que ce moment de hiérarchisation est une tentative d'instituer un arbitrage pacificateur entre les trois axes de pouvoir, dans l'esprit du 4^e, l'information. Ces interactions entre axes de pouvoir vont continuer d'évoluer dans la mesure où leurs soutiens humains, individuels ou collectifs, spontanés ou institués, ne cessent de réagir et d'agir en fonction des situations passées, présentes ou imaginaires, elles-mêmes changeantes. Habermas sait que les fondements des axes de pouvoir sont encore plus anciens, présents dans la préhistoire et à l'origine même de leurs formes sociales non-étatiques d'alors.

h. On doit ce considérable allongement des durées des axes de pouvoir aux travaux de deux philosophes ayant effectué un long et rigoureux apprentissage supplémentaire sur le terrain ethnologique. À la suite de Claude Lévi-Strauss (1908-2009), avant même Philippe Descola, il s'agit de Maurice Godelier auquel Habermas (2021 : 775) se réfère pour un texte de 1971. Pas d'évocation semble-t-il de sa synthèse ultime « Au fondement des sociétés » (2007). Il s'agit ensuite d'Alain Testart (1945-2013). Il a repris la question des trois premiers axes de pouvoir en menant leur étude jusqu'à la préhistoire grâce aux derniers savoirs d'ordre ethnologique et archéologique. Mais aussi grâce à de longs séjours personnels sur les derniers terrains de populations tribales non encore atteintes par des influences missionnaires occidentales.

i. Les résultats ont été impressionnants. Les œuvres refondatrices de Godelier (2007) et de Testart (2012) découvrent à plus de 15 000 ans que les communautés humaines non-étatiques sont déjà organisées à partir de primats de tel ou tel des trois biotopes (milieux de vie), axes de pouvoir. Ainsi, l'économie dominante conduit aux « ploutocraties ostentatoires ». Une certaine forme tribale de politique produit les « démocraties primitives ». La troisième forme tribale (lignages) est hyper-originale et importante car elle conjugue les axes de pouvoir : religion et politique. Dès cette époque, quand des tribus sont en vif conflit, le choix d'une

tribu-arbitre est fortement conditionné. L'emporte seulement celle qui peut, de façon crédible pour les autres, se réclamer d'un ancêtre qui a, autrefois, reçu des dieux la connaissance de ressources alimentaires ou de techniques agricoles et autres.

j. Le terme ethnologique « lignage » est évoqué par Habermas comme terme caractérisant la politique d'empire quand elle rattache une lignée dynastique à des dieux pareillement donateurs. On le voit, l'axial de l'humanité du 1^{er} millénaire AEC est largement précédé par celui spontané de l'humanité communautaire première, puis sociétale seconde. Les trois axes de pouvoir, naturels-culturels, sont les bases de toutes les vies socio-écologiques successives. D'où leur pré-nomination de « biotopes », milieux de vie, contribuant aux choix qui orientent les évolutions des formes sociales et sociétales, au cours des millénaires. Bien que sans référence aux derniers travaux de Godelier et Testart, Habermas découvre la substance théorique fondamentale des biotopes déjà présente chez Samuel Henry Hooke (1874-1968). Celui-ci, professeur de langues orientales, historien, comparatiste des religions, spécialiste de l'Ancien Testament, traducteur de la Bible en anglais, est plus que crédible. Habermas (2021 :774, note 47) lit Hooke et trouve ce texte exceptionnel qui se clôt sur une lumineuse synthèse axiale :

Dans les sociétés impériales antiques, les problèmes principaux avaient trait à la subsistance quotidienne et aux moyens de la garantir [économie] ; le soleil et la lune devaient faire leur devoir et le Nil continuer de couler comme à l'habitude [religion] ; il importait également de maintenir la figure corporelle du roi qui était l'incarnation de la prospérité de la communauté [politique].

k. Comment ne pas voir, en pleine clarté dans ce texte, les trois biotopes, axes de pouvoir imaginairement concrétisés mais dans l'ordre d'une logique d'expérience allant de l'immédiat économique (survivre et vivre) aux médiations devenues difficilement évitables. Médiations sotériologiques pour la religion qui met en avant ses secours affectifs pour la vie présente et la foi en l'immortalité future. Médiations administratives multiples car la politique concerne toutes les activités des temps de paix et de guerre. Loin d'être des références superficielles, confuses, euro-centrées, la matrice biotopes axes de pouvoir multimillénaires est l'indispensable « système-diastrème » humain à visée universalisante. Puisse-t-il révéler pleinement, enfin, son intelligibilité contrastive régulatrice ! (Demorgon, 2015b).

9. L'invisible trio Jaspers, Graeber, Habermas

a. L'ensemble des références axiales précédentes était nécessaire pour un accès informé à la singulière histoire de la philosophie d'Habermas. Son intentionnalité

comprise comme étant non pas personnelle mais participative collective repose sur l'intuition d'une prise en compte et en charge de l'histoire globale. Sur le plan de sa propre entreprise, encore faut-il distinguer ce dont Habermas fait fortement l'étude ; ce qu'il intègre en simples accompagnements vivement associés ; ce dont il traite plus ou moins ; ou même pas en le disant clairement.

b. Par exemple, il met d'abord en avant la partie davantage interrégionale inter-culturelle traitée depuis le passé historique jusqu'à la période axiale de l'humanité. Ensuite, il entre dans la « constellation occidentale » et, dans celle-ci, met en avant « la discussion sur la foi et le savoir ». Il privilégie l'étude du vis-à-vis « religion, information ». Par contre le politique, sans être étudié en lui-même, garde toute son importance et se trouve intégré par le biais des données historiques incontournables. L'économique l'est aussi mais moins.

c. Nous ne pensions pas rencontrer un autre livre aussi singulier que la singulière histoire de la philosophie d'Habermas. Or, un tel livre existait étonnamment semblable, différent et complémentaire. Et son auteur était le penseur, anthropologue, anarchiste libertaire, étatsunien : David Graeber (1961-2020). Son livre « *Dettes. 5000 ans d'histoire* », titre significatif, datait de 2013. Habermas était déjà depuis quatre ans en cours d'écriture de son autre histoire de la philosophie. Une telle communauté de dates d'écritures faisait signe vers la situation partagée d'un même contemporain, nommé postmétaphysique, ou autrement.

d. Mais voyons la première grande complémentarité. Graeber traite plus largement des peuples et cultures en Europe mais aussi au-delà. Deuxième complémentarité au cœur du « système-diastème » des axes de pouvoir. Habermas met en avant l'étude des faces-à-faces entre les acteurs et les penseurs soutiens des deux axes de pouvoir de la religion et de l'information (philosophie et technosciences). Les deux axes de pouvoir du politique et de l'économique sont intégrés sans faire l'objet d'études spécifiques.

e. Graeber fait une autre tentative singulière d'ordre pluri-axial elle aussi. Il met en avant l'économie et la politique. Sans toutefois les séparer des axes de pouvoir de l'information et surtout de la religion. Celle-ci, à maintes reprises, en Chine, en Inde, en Europe (après s'être trouvée affaiblie) s'est quasi-reconstituée comme une sorte de « tiers » inattendu, capable soudain d'emporter la mise financière. Elle y parvient en exploitant son capital sotériologique d'immortalité humaine. Jusqu'au moment où l'axe de pouvoir du politique y met un terme par des sécularisations répressives parfois tempérées mais parfois terriblement inhumaines. Graeber reprend pour nous cet ensemble de connaissances en partie délaissé. Singulièrement pendant le Moyen Âge, éventuellement après.

f. Du côté des similitudes, Habermas et Graeber opèrent tous deux une considérable remontée des temps historiques. Aucun des deux ne se sépare de la Grande Histoire et tous deux mettent au premier plan l'humanité. Qui plus est, dans cet état d'esprit global, les deux auteurs se réfèrent de façon centrale à Jaspers et à sa période axiale. Chez Habermas, comme chez Graeber, cette référence est longue. Chez le second, elle occupe tout le chapitre 9 de l'ouvrage.

g. Nous pouvons maintenant nous référer normalement aux trois penseurs associés. Ils constituent ce que nous nommons (selon Yves Winkin) « Un Collège invisible ». Ce qui signifie que leurs travaux sont comme s'ils résultaient d'une spontanéité collective subconsciemment concertée. On a souvent aussi parlé d'un « esprit du temps ». Voyons, dans cet esprit, deux grands échos entre les deux livres. Le premier écho a lieu autour de l'arrêt de l'âge axial antique et de ses éventuelles suites temporelles aux premiers siècles de l'ère chrétienne.

h. Cela commence avec une interrogation de Graeber concernant l'arrêt par Jaspers de l'âge axial antique en 200 AEC. L'importance de la substance réformatrice des religions qui caractérise la période axiale suggère à Graeber de ne pas en séparer les advenues du christianisme et de l'islam. De son côté, Jaspers a plutôt souhaité réunir les deux monothéismes dans ce qu'il nomme « un âge spirituel » qui survient largement après la période axiale.

i. Graeber laisse le problème en suspens puisque son étude principale est ailleurs. Le paradoxe est alors que le programme qu'il ne fait qu'évoquer, Habermas (2021 : chap. IV) le remplit. Dès qu'il aborde la discussion « foi et savoir », elle ne peut que commencer par la « rencontre du christianisme et de l'hellénisme dans l'environnement gréco-romain de l'empire ». Cela se poursuit avec les études concernant « Plotin et Augustin. La transformation chrétienne du platonisme ». Tout cela indique bien l'inséparabilité de l'histoire du 1er millénaire AEC (période axiale de l'humanité comprise) et de l'histoire des premiers siècles de l'ère chrétienne.

j. Second écho : Toujours entre l'âge axial antique mais maintenant avec ses suites jusqu'à nos jours. En effet, si Graeber et Habermas produisent leurs exceptionnels ouvrages fondés sur Jaspers, c'est bien parce qu'ils ressentent tous les deux que les temps présents que nous vivons sont tels qu'ils ne peuvent pas être privés de tout âge axial actuel réactif et actif (Demorgon, 2023). Même si nous avons du mal à le découvrir de la Renaissance à la grande crise des sciences, des arts et de l'éthique. La célèbre formule d'Hölderlin le dit : « *Là où croît le péril croît aussi ce qui sauve* ». Or les deux ne se découvrent qu'ensemble.

k. C'est à ce nouvel âge axial que Jaspers pensait indispensable de contribuer. De même, Graeber et Habermas. D'où aussi la référence permanente au souci

commun de l'humanité. Ainsi, en dépit de sa grave maladie, David Graeber entreprend avec David Wengrow l'ouvrage qui prolonge *Dette* et s'intitule : *Au commencement était... Une nouvelle histoire de l'humanité*. À cet égard, les correspondances sont vives avec les recherches d'Habermas sur « foi et savoir » et « Liberté rationnelle ».

l. Ne citons que quelques modestes mais ambitieuses lignes de conclusion de Graeber et Wengrow (2021 : 661) :

À quoi bon emmagasiner tout ce savoir nouveau s'il ne nous sert pas à revisiter l'idée que nous nous faisons de ce que nous sommes et de ce que nous pourrions encore devenir - s'il ne nous permet pas de redécouvrir la signification de notre liberté d'inventer des réalités sociales jamais expérimentées à ce jour ?

À Suivre

Étude 2 : Habermas *cum* Simondon

Étude 3 : Axial humain, vies-pensées, systèmes-diastrèmes

Bibliographie

Árnason, J. P. 2007. « The Idea of negative Platonism: Jan Patocka's Critique and Recovery of Metaphysics » Thesis Eleven 90 (1): 6-26.

Assmann, J. 2005. « Zeitkonstruktion, Vergangenheitsbezug und Geschichtsbewusstsein im alten Ägypten », 112-214 in J. Assmann e. a. *Der Ursprung der Geschichte*, Stuttgart.

Assmann, J. 2001, 2011. *Moïse l'Égyptien. Un essai d'histoire de la mémoire*. Paris : Aubier.

Demorgon, J. 2023. « L'Âge axial postmétaphysique de l'humain ». In : Biglari, Bordron, *Sémiotique et Philosophie*. Paris : Classiques Garnier, à paraître.

Demorgon, J. 2022b. « Langues et politiques en temps et en lieux. *Cahiers de Psychologie Politique*, n° 41.

Demorgon, J. 2022a. « Nouvel Âge axial ». *La Révolution prolétarienne*, n° 816, mars, p. 20-21.

Demorgon, J. 2021. « L'écologie entière ». *La Révolution prolétarienne*, n° 812, mars, p. 17-19.

Demorgon, J. 2020. Le vrai Darwin. ». *La Révolution prolétarienne*, n° 808, mars, p. 22-25.

Demorgon, J. 2015b. « La politique, la religion et les autres : s'impliquer dans l'avenir incertain des sociétés. *Cahiers de psychologie politique*, n° 27.

Demorgon, J. 2015a. *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Économica.

Demoule, J.P. 2014. *Mais où sont passés les Indo-Européens ?* Paris : Seuil.

Dumézil, G. 1977. *Les Dieux souverains des Indo-Européens*. Paris : Gallimard.

Dumézil, G. 1941. *Jupiter, Mars, Quirinus*. Paris : Gallimard.

Godelier, M. 2010 [2007]. *Au fondement des sociétés humaines*. Paris : Flammarion.

Graeber, D. 2013. *Dette. 5000 ans d'histoire*. Paris: LLL.

Graeber, D. Wengrow, D. 2021. *Au commencement était... Une nouvelle histoire de l'humanité*. Paris : LLL.

Habermas, J. 2023. *Also a History of Philosophy*, vol, 1: *The Project of a Genealogy of Postmetaphysical Thinking*, transl. by Ciaran Cronin. London : John Wiley (to be published Nov. 2023)

Habermas, J. 2023. *Une histoire de la philosophie*. II. *Liberté rationnelle. Traces des discours sur la foi et le savoir*. Paris : Gallimard.

Habermas, J. 2021. *Une histoire de la philosophie*. I. *La constellation occidentale de la foi et du savoir*. Paris: Gallimard.

Habermas, J. 2019. *Auch eine Geschichte der Philosophie*. Band II. *Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Habermas, J. 2019. *Auch eine Geschichte der Philosophie*. Band I. *Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen*. Berlin : Suhrkamp Verlag.

Habermas, J. 1956. « Philosophie, Besprechung von Karl Jaspers: Philosophie 2. » *Deutsche Univ.* 23-24.

Hooke, S.H. 2004. "The Myth and Ritual Pattern of the Ancient East" in Segal R.A., *Myth. A very Short Introduction*, Oxford, p. 83-92.

Jaspers, K. 1931. *La Situation spirituelle de notre époque*. Paris : Desclée de Brouwer.

Jaspers, K. [1949] 1954. *Origine et sens de l'histoire*. Paris : Plon.

Jullien, F. 2021. *Ce point obscur d'où tout a basculé*. Paris : L'Observatoire.

Morris, I. 2011. *Pourquoi l'Occident domine le monde... pour l'instant*. Paris : L'Arche.

Stiegler, B. 2019. *Il faut s'adapter : Sur un nouvel impératif politique*. Paris : Gallimard.

Testart, A. 2012. *Avant l'histoire*. Paris : Gallimard.

Tort, P. 2008, 2017. *L'Effet Darwin. Sélection naturelle et naissance de la civilisation*. Paris : Seuil.

Synergies
Pays germanophones n° 16/2023



Compte rendu
de lecture



Eynar Leupold

Haute École Pédagogique, Fribourg, Allemagne

leupotrois@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-4786-3669>

Jaillet, L. 2022. Les différences dans l'organisation étatique comme obstacle à la coopération transfrontalière en matière de communication sur le risque. In : Breugnot, J. (éd.), *Défis linguistiques et culturels pour la gestion des risques dans l'espace rhénan et ailleurs*. Peter Lang, p. 183-200.

Lorsqu'on habite proche du fossé rhénan, on est rappelé de temps en temps au risque que présente cette formation géologique. Le 1^{er} juin 2023, par exemple, un séisme de magnitude 3.1 sur l'échelle de Richter s'est déclenché autour de la ville de Mulhouse et de faibles secousses ont été ressenties jusqu'en Suisse et en Brisgau.

Mais ce ne sont pas seulement les risques d'événements naturels qui ont incité l'auteur à faire une comparaison à la fois approfondie et détaillée entre les systèmes nationaux et les organismes publics en France et en Allemagne qui pourraient intervenir « au cas où » un événement sanitaire, technologique ou terroriste, menacerait les citoyens dans la zone frontalière. Comme de tels événements dépassent les frontières nationales, une réaction commune entre les institutions et organismes des pays concernés semble être raisonnable. Mais est-ce vraiment possible ?

L. Jaillet présente dans son article une brève analyse des structures en France et en Allemagne en se focalisant sur deux domaines, à savoir, la sécurité et la santé. Dans un premier temps, elle analyse les instances existantes dans les deux pays, en expliquant les institutions policières (Police, Gendarmerie, Landes- / Bundespolizei) et les structures de la sécurité civile (Sécurité civile, Pompiers, Feuerwehr et THW).

Quant au domaine de la santé, l'auteur met d'abord l'accent sur le système de la caisse d'assurance maladie généralisée en France en comparaison avec un double système en Allemagne, comprenant l'assurance maladie publique et un régime privé d'assurance maladie. Ensuite L. Jaillet jette un coup d'œil sur les institutions nationales en France et en Allemagne (Agences régionales de santé et Gesundheitsämter).

Les explications des réseaux de sécurité et de la santé sont claires et précises et illustrent la conclusion de l'auteure lorsqu'elle parle d'une « dysmétrie (...) particulièrement marquée entre la France centraliste et l'Allemagne fédérale (p.185). Ce constat - aussi vrai qu'il soit - est certes inquiétant pour affronter une crise naturelle, sanitaire ou sécuritaire dans la zone frontalière.

Sur la base de son analyse, et pour améliorer la situation actuelle, le plaidoyer de L. Jaillet va dans deux sens. Premièrement, identifier les partenaires compétents de coopération dans les domaines de la sécurité et de la santé dans chaque pays. Deuxièmement, utiliser les coopérations existantes pour arriver à la création d'un organisme spécifique supranational. Enfin, l'idée d'un « atlas administratif européen » semble plus que raisonnable.

En tant qu'habitant dans une région transfrontalière, on ne peut que suivre avec intérêt les nombreux instants de rencontres au niveau local entre les deux pays. La contribution très intéressante de L. Jaillet met en évidence un vrai problème administratif de coopération à un autre niveau. Son analyse ainsi que ses conclusions peuvent être comprises comme un signal pour entrer en action à l'heure.

Synergies
Pays germanophones n° 16/2023



Annexes



Profils des contributeurs



- **Coordinatrices scientifiques**

Marie-Anne Hansen-Pauly était professeur de langues au Lycée Hubert-Clément à Esch-sur-Alzette avant de rejoindre l'Université du Luxembourg pour la coordination de la formation des enseignants du secondaire, notamment en relation avec le rôle du multilinguisme et de l'interdisciplinarité dans les apprentissages. Elle a coordonné un projet européen sur divers aspects de l'enseignement et de l'apprentissage dans une langue seconde ou étrangère (CLIL across Contexts : A Scaffolding Framework for CLIL Teacher Education). La Littérature Comparée a toujours marqué ses approches à la culture et à l'interculturalité. Actuellement à la retraite, elle vient d'écrire une thèse de doctorat sur le translinguisme dans l'œuvre et la vie de deux poètes nomades (Liliane Welch et Pierre Joris), originaires du Luxembourg.

Julia Putsche dirige le département de linguistique appliquée et didactique des langues (DLADL) à la faculté des langues de l'Université de Strasbourg. Elle est docteur en Sciences du langage et également habilitée à diriger des recherches (HDR). Ses travaux portent sur les aspects sociodidactiques de l'enseignement – apprentissage des langues en région frontalière (FLE et Allemand langue étrangère), l'interculturel et le bi-plurilinguisme dans différents dispositifs didactiques.

- **Auteurs des articles**

Séverine Behra est maîtresse de conférences à l'Université de Lorraine-Inspé. Membre du laboratoire ATILF (UMR 7118), ses travaux portent sur les débuts des apprentissages en langues-cultures, sur le plurilinguisme en contexte institutionnel (Kidilang) en contextes de mobilité internationale en préprofessionnalisation (MIFPE) et sur l'identité professionnelle des enseignants de langues (IDProf). Elle est membre de l'Acedle (Association des Chercheurs et Didacticiens des Langues Étrangères).

Jacques Demorgon, philosophe et sociologue universitaire (Bordeaux, Reims, Paris Sorbonne), est rédacteur en chef de la revue *Synergies Monde Méditerranéen* du GERFLINT, *Enfant au cœur d'une humanité meurtrière* (1929-1945) puis de *la crise internationale des jeunes*. Il mène, dans des rencontres internationales longues, des actions-recherches-formations sur des décennies. Il participe à une ethnologie européenne. À partir de la géopolitique et de l'histoire plurimillénaire, elle se déploie en étude approfondie des civilisations et des cultures. J. Demorgon présente des apports neufs sur des champs planétaires primordiaux : de l'histoire familiale (E. Todd) ; de l'Anthropogénie transhistorique (H. Van Lier) ; de la genèse du progrès scientifique (Cosandey) ; de l'écologie pleine et entière métahistorique (Descola)... [Informations diverses sur le site : <http://www.jacques-demorgon.com>].

Chloé Faucompré est maitresse de conférences en didactique des langues et enseignante de FLE à la Faculté des Langues de l'Université de Strasbourg. Après avoir exercé en tant que fellow internationalisation au Pôle Lansad, elle coordonnera le Pôle FLE-IIEF à partir de 2023-24. Si la majorité de ses travaux portent sur l'enseignement-apprentissage du DAF et du FLE en contexte frontalier, elle s'intéresse également au plurilinguisme dans le cadre de l'internationalisation des formations de l'enseignement supérieur.

Hans Giessen est professeur d'université avec la dénomination « Langue et communication » à l'Université Jan Kochanowski de Kielce (Pologne). Il est aussi professeur associé à l'Université de la Sarre, Sarrebruck (Allemagne), où l'étude présentée a été réalisée. Son autre affiliation est l'Université d'Helsinki (Finlande), avec le titre d'un Helsingin yliopiston dosentti. Il est Chevalier de l'Ordre national du Mérite.

Yves Huybrechts est assistant scientifique au Centre d'Études et de Recherches sur la Belgique à l'université de Paderborn. Il est chargé du développement et d'entretien du site Internet BelgianNet. Il est historien et se spécialise dans l'histoire de la participation politique des Pays-Bas Autrichiens au Saint-Empire sous l'Empereur Charles VI. Il a soutenu sa thèse en 2023 au séminaire d'histoire des temps modernes de l'université de Marburg (DE).

Laura Jepsen est fonctionnaire stagiaire dans un lycée Abi-BAC à Berlin. Dans le cadre du cursus intégré entre la Johannes Gutenberg-Universität à Mayence et l'Université de Bourgogne à Dijon, elle a passé la double licence en Allemand et en Lettres Modernes, le Master MEEF 1, ainsi que le B.Ed. et le M.Ed. en Français et Allemand. Elle a travaillé au sein du département « Langues et Cultures » à la Burgundy School of Business de Dijon. Après avoir obtenu le concours du CAPES en Allemand, elle a été professeure stagiaire au lycée Janot à Sens. Ses intérêts de recherche portent sur les relations franco-allemandes du point de vue culturel et politique. Elle a notamment traité le sujet « Le nouveau pont entre Strasbourg et Kehl - une expression de l'amitié franco-allemande ? » fondé sur un sondage et des interviews.

Resul Karaca est depuis 2015 assistant scientifique au département des langues romanes (français et espagnol) de l'université de Paderborn en Allemagne. Ses axes de recherche sont : Histoire contemporaine de l'islam en France, L'islam et la question migratoire, les constructions identitaires en France : islam et identité nationale, L'islam au Moyen-Âge à la péninsule Ibérique et le concept de convivencia, le transfert culturel numérique. Sa thèse internationale fut codirigée par l'EPHE à l'Université PSL (Paris Sciences Lettres). Il a collaboré au développement du Centre d'Études et de Recherches sur la Belgique à l'université de Paderborn et est membre de l'équipe du site Internet www.belgien.net. Actuellement il est chercheur postdoctoral à l'université de Paderborn.

Eve Lejot est professeur en linguistique appliquée et enseignement des langues. Elle est la coordinatrice des cours de français académique intégrés aux programmes d'études de l'Université du Luxembourg. Sa recherche se concentre sur la didactique des langues, le multilinguisme ainsi que l'analyse des discours en milieux universitaire et professionnel multilingues.

Dominique Macaire est professeur des universités émérite de l'Université de Lorraine (France). Au sein du laboratoire ATILF (UMR 7118), elle s'intéresse à la professionnalisation des enseignants de langues-cultures et aux approches dynamiques en recherche. Experte près d'instances internationales et nationales, elle a également présidé l'Acedle (Association des Chercheurs et Didacticiens des Langues Étrangères).

Corine Philippart est Doctorante sous la supervision du Prof. Dr. Eve Lejot à l'Université du Luxembourg et travaille dans le domaine de la didactique des langues. Sa recherche actuelle porte plus spécifiquement sur l'analyse de l'inclusion des étudiants immigrants, exilés ou non, à l'Université du Luxembourg ainsi que sur la création de matériel pédagogique dans ce contexte. Le titre de sa thèse est : « *Développement des compétences littéraciques des étudiants grâce à l'enseignement numérique dans un contexte multilingue et interculturel* ».

Florence Soriano-Gafiuk est professeur des Universités en mathématiques pures. Depuis 2005, elle est la directrice de l'INSPÉ sur le campus biculturel de Sarreguemines, dont la vocation est de former des professeurs des écoles aptes à enseigner dans un contexte transfrontalier bilingue français/allemand. Elle est aussi, depuis 2015, la directrice du collège INTERFACE qui compte trois composantes dont l'ISFATES (Institut Franco-Allemand de techniques, d'économie et de sciences). Elle est porteuse du projet de recherche KILA (Kinder lernen anders) qui vient d'être retenu par l'université de Lorraine dans le cadre de l'appel à projets Emergence/Exploratoire. Engagée autant pour des raisons personnelles que professionnelles, elle est connue par le tissu associatif local comme étant une fervente défenseuse de la langue allemande.

Chloé Provot est doctorante dans le domaine de la didactique des langues à l'Université de Lorraine. Sa thèse porte sur le dispositif de mobilité enseignante franco-allemande *Élysée Prim* et est co-dirigée par Dominique Macaire (ATILF, Université de Lorraine) et Julia Putsche (LiLPa, Université de Strasbourg). Titre de la thèse : *L'expérientiel d'une mobilité enseignante franco-allemande : quand binarité et complexité s'enchevêtrent*. Elle enseigne la didactique des langues au sein du Département de linguistique appliquée et de didactique des langues à l'Université de Strasbourg.

- **Collaboratrice pour un article**

Anissa Hamza-Jamann est maitresse de conférences en linguistique et didactique des langues à l'université de Lorraine et membre du laboratoire de recherche ATILF. Au fil d'un parcours pluridisciplinaire, ses recherches l'ont amenée à croiser linguistique de corpus, traductologie et didactique des langues. Ses travaux actuels portent sur la place des outils de traduction automatique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

- **Auteur du compte rendu**

Leopold Eynar a été professeur de Didactique des Langues Romanes à l'Université de Halle-Wittenberg (Allemagne) de 1998 à 2002, puis Professeur de Langue et Littérature française et de Didactique à l'Institut des Langues Etrangères de l'Université des Sciences Sociales à Freiburg/Breisgau (Allemagne) de 2002 à 2010. Ses domaines de recherche portent sur les standards éducatifs, l'enseignement interculturel.

Projet pour le n° 17 / 2024



L'apprentissage précoce des langues étrangères dans l'espace germanophone

Coordinatrice : Isabelle Delnooz

Haute École Autonome de la Communauté germanophone (Belgique)

Nous proposons un numéro thématique sur l'apprentissage précoce des langues étrangères. Volonté politique ou priorité des systèmes scolaires, les dispositifs d'apprentissage des langues à l'école primaire et maternelle se multiplient parallèlement aux nouveaux défis de la société. Les avantages sur l'acquisition ultérieure de la langue cible concernent tant les compétences communicatives de production que de réception. En outre, l'hétérogénéité croissante au sein des classes du public cible place les institutions et les enseignants face à de nouveaux défis. Qu'il s'agisse de cours de langue étrangère, d'activités en langue étrangère ou d'éveil aux langues, ces pratiques si elles favorisent, au-delà de la capacité à communiquer, le développement de la conscience métalinguistique des enfants et des compétences d'ouverture au monde (Vanthier, 2009), elles incitent également, du point de vue enseignant, à reconsidérer, renouveler en permanence les cadres de références, les méthodologies ainsi que les processus les mettant en œuvre.

Il s'agira de dresser un état des lieux de l'apprentissage précoce des langues étrangères dans l'espace germanophone et de s'interroger sur les pratiques de classe au regard des politiques linguistiques en vigueur, des différents préceptes institutionnels, des projets de réforme de la formation des enseignants ainsi que de l'apport de la psycholinguistique et des neurosciences.

Axe 1 : quel est le profil des enseignants concernés ? A-t-il subi une évolution ? Locuteur natif ou non-natif ? Est-il détenteur d'un diplôme spécifique ? De quel type de formation s'agit-il ? S'intègre-t-elle à la formation initiale des enseignants ou s'agit-il d'une formation complémentaire ? Quels en sont les contenus ?

Axe 2 : quel est le cadre légal de l'apprentissage précoce ? Quelle est sa place dans les référentiels de compétences et les programmes scolaires ? Quels sont les objectifs prioritaires ? Sensibilisation ou acquisition ? Quels sont les contenus ? Quelles approches sont recommandées et privilégiées ? Quelles sont les innovations en la matière ? L'hétérogénéité grandissante du public a-t-elle modifié les cadres de références et leurs mises en œuvre ?

Axe 3 : quelles sont les pratiques de classe ? Comment et avec quels résultats les différentes approches sont-elles mises en œuvre ? Quels supports sont utilisés ? Comment sont-ils didactisés ? Comment sont exploitées les ressources numériques ? Quelles sont les initiatives extra-scolaires ? À quels besoins répondent-elles ?

Références

Gaonac'h, D. 2015. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette Éducation.

Kail, M. 2015. *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : PUF.

Vanthier, H. 2009. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International.

Un appel à contributions a été lancé en février 2023.

Contact et renseignements : redaction.spg@gmail.com

Consignes aux auteurs



- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à redaction.spg@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention « article à paraître » ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien.

- 7** L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.
- 8** L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en allemand puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.
- 9** La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.
- 10** L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Articles Varia, comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.
- 11** Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.
- 12** Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale..
- 13** Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.
- 14** Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).
- 15** Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.
- 16** La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.
- 17** **Pour un ouvrage**
Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.
Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.
Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
- 18** **Pour un ouvrage collectif**
Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie et à l'orthographe françaises.

22 Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux données et œuvres analysées dans son article.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la « version PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue.



Synergies Pays Germanophones, n° 16 /2023

Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

**En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris**

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

<http://viaf.org/viaf/141015430>

ISNI 0000 0001 1956 5800

<https://ror.org/02fek2d03>

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Administration du site : Thierry Lebeau (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies Pays germanophones, n° 16 / 2023

Couverture, conception graphique et mise en page : Créactiv', Emilie Hiesse - France ©

GERFLINT - Évreux - France - Copyright n° 24XMIEA

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>

Bibliothèque Nationale de France - Décembre 2023

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Les recherches sur l'interculturel en Didactique des langues-cultures connaissent un intérêt partagé dans les pays germanophones. Le présent numéro s'intéresse aux aspects interculturels dans l'enseignement - apprentissage des langues en mettant notamment la focale l'entrée franco - allemande au sein de ce paradigme. Les contributions illustrent que l'interculturel est une notion polysémiotique, nécessitant une contextualisation scientifique et didactique afin de pouvoir la comprendre et l'analyser au mieux. Les contributions de ce numéro réunissent des travaux de chercheurs questionnant l'interculturel et le franco-allemand dans différents contextes géographiques, sociaux et pédagogiques en Allemagne, au Luxembourg et dans les régions frontalières en France.