

Synergies Pays germanophones

Revue du GERFLINT

**Vers une meilleure connaissance
de nos voisins à travers
l'enseignement/l'apprentissage
du français dans l'enseignement secondaire
en Sarre et dans le Bade-Wurtemberg**

Coordonné par Thierry Bidon et Brigitte Laguerre

Synergies **Pays germanophones**

Numéro 13 / Année 2020

Vers une meilleure connaissance
de nos voisins à travers
l'enseignement/l'apprentissage
du français dans l'enseignement secondaire
en Sarre et dans le Bade-Wurtemberg

Coordonné par Thierry Bidon et Brigitte Laguerre



REVUE DU GERFLINT
2020

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, 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 émérite, 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

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Allemagne

Pädagogische Hochschule Karlsruhe (HEP),

Bismarckstraße

10, 76133 Karlsruhe – Allemagne

Contact : spg.gerflint@gmail.com

Comité scientifique

Thierry Bidon (Haute École Pédagogique de Karlsruhe, Allemagne), 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), Julia Putsche (Université de Strasbourg), Vincent Meyer (Université Côte d'Azur, France), Gérard Schlemminger (Haute École Pédagogique de Karlsruhe, Allemagne), Martin Stegu (Université des Sciences de l'Économie, Vienne), Stefanie Witzgmann (Haute École Pédagogique de Heidelberg, Allemagne).

Comité de lecture

Céline Bichon (Haute École Pédagogique de Karlsruhe, Allemagne), Marie-Nelly Carpentier (Université de Paris Descartes, France), Jacques Demorgon (philosophe et sociologue, France), Fabrice Galvez (Université fédérale de Bahia, Brésil), Sara Greaves (Aix-Marseille Université, France), Sylvie Lizard (Université de Rouen Normandie, France), Joachim Umlauf (Goethe Institut, Bucarest, Roumanie), Virginie Viallon (Collège de Cayla, Genève, Suisse).

Lecteur-correcteur pour l'anglais

Sara Greaves (Aix-Marseille Université, France).

Comité de lecture extérieur pour ce numéro

Michael Langner (Université de Fribourg, Suisse), Diana Martin (Université Clermont Auvergne, France).

Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Pôle Recherche & prospective*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Pays germanophones, n° 13 / 2020
<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>



Indexations et références

ABES (SUDOC)
DOAJ
EBSCOhost (CMMC)
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
LISEO (FEI)
MIAR
Mir@bel
MLA (International Bibliography Journal List)
ProQuest
SHERPA-RoMEO
Scopus
Scopus sources
Ulrichsweb
ZDB

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° 13 - Année 2020

ISSN : 1866-5268 / ISSN de l'édition en ligne : 2261-2750

Vers une meilleure connaissance de nos voisins à travers l'enseignement/l'apprentissage du français dans l'enseignement secondaire en Sarre et dans le Bade-Wurtemberg

Coordonné par Thierry Bidon et Brigitte Laguerre

Sommaire

Thierry Bidon, Brigitte Laguerre	7
Introduction	
Promouvoir le français : les actions éducatives et politiques	
Thierry Bidon	13
L'enseignement/l'apprentissage du français dans la section franco-allemande du lycée Wagenburg de Stuttgart	
Chloé Faucompré	31
Allemand Langue du Voisin Französisch als Sprache des Nachbarn : un concept didactique pour le Rhin supérieur	
Eva Feig	45
Le langage non verbal comme catalyseur du développement langagier (Sprachförderung) en crèche	
Katrin Henk	59
Grammatik im Französischunterricht - dienende Funktion oder zentrale Rolle?	
Claudia Polzin-Haumann, Christina Reissner	73
Die Frankreichstrategie des Saarlandes: Ein aktueller Blick auf Herausforderungen für das Französische im regionalen Kontext und darüber hinaus	
Varia	
Carole Werner	93
Du Sundgau à l'Ohio en passant par le Kochersberg (1691-1914) : productions sociolinguistiques historiques de scripteurs alsaciens plurilingues peu expérimentés	
Lectures scientifiques francophones. Comptes rendus de deux ouvrages choisis	
Dominique Huck	109
Kammerer Odile (dir.) <i>Atlas historique du Rhin supérieur.</i> <i>Essai d'histoire transfrontalière / Der Oberrhein: Ein historischer Atlas.</i> <i>Versuch einer grenzüberschreitenden Geschichte</i> , Strasbourg 2019, Presses Universitaires de Strasbourg, 295 pages.	

Alexandra Krupin	115
Rimé, Bernard (2e éd. : 2015) <i>Le partage social des émotions</i> , Paris, Presses universitaires de France (1ère édition : Paris 2005, édition « Quadrige »), 391 pages.	

Annexes

Profils des contributeurs	119
Projet pour le n°14, Année 2021.....	121
Consignes aux auteurs.....	125
Publications du GERFLINT.....	129



GERFLINT

ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Introduction¹**Thierry Bidon**

Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Allemagne

Brigitte Laguerre

Retraitée de l'éducation nationale, France

Les régions frontalières en Europe ont toujours entretenu des relations particulières qui ont été des sources de conflits ou d'amitié. De ce fait, ces régions frontalières ont chacune développé un caractère propre à cette situation qui ont conduit au développement d'« Eurorégions ». La région du Rhin supérieur n'est pas une Eurorégion, mais L'Alsace et le Bade Wurtemberg s'efforcent, elles aussi, de promouvoir la langue et la culture du voisin dans différents domaines que sont la culture, l'enseignement, la politique et l'administration afin de favoriser les échanges transfrontaliers et d'avoir une meilleure connaissance de la France d'outre-Rhin. Pour atteindre ces objectifs, l'apprentissage de la langue étrangère est un vecteur indispensable. Dans ce numéro nous nous focaliserons sur les politiques éducatives mises en place pour promouvoir l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire dans le Bade Wurtemberg et en Sarre, mais aussi sur les démarches politiques en cours depuis quelques années.

Après avoir rappelé les principaux accords franco-allemands après la seconde guerre mondiale, **Thierry Bidon** nous présente les différentes mesures mises en place à la suite de ces accords pour promouvoir la langue du voisin. L'auteur nous présente ensuite la situation particulière du lycée Wagenburg de Stuttgart qui a débuté en 1988 par la création d'une section franco-allemande conçue pour les élèves allemands et français bilingues, mais aussi monolingues. Afin de pouvoir bénéficier du titre d'« École partenaire européenne», le lycée a dû élargir son modèle éducatif : enseignement bilingue de disciplines non linguistique (DNL), voyages scolaires, projets éducatifs et linguistiques en partie soutenus par l'Institut français et la ville de Stuttgart, etc. Le résultat de cet enseignement bilingue conduit non seulement à une meilleure connaissance de la langue française et allemande, mais aussi à une ouverture d'esprit plus large, ingrédients nécessaires à l'acquisition d'une compétence interculturelle chez les élèves.

Malgré les échanges quotidiens transfrontaliers, les décisions politiques et les projets éducatifs pour promouvoir la langue-culture du voisin, **Chloé Faucompré** nous fait part dans son article du recul du bilinguisme dans le Rhin supérieur,

certaines régions étant plus touchées que d'autres. La proximité géographique n'exclut pas les jugements négatifs dus au passé conflictuel de la France et de l'Allemagne et c'est dans l'enseignement de la langue du voisin que l'on peut provoquer un changement d'attitude en promouvant la communication transfrontalière. À partir de la compétence transfrontalière développée par Albert Raasch et de « la compétence co-culturelle » de Christian Puren, Chloé Faucompré nous présente un nouveau modèle, celui de « la compétence de communication transfrontalière » basée sur le développement de savoir-faire et de savoir être propres au contexte frontalier. L'auteur nous expose les différentes étapes de sa recherche, son application pédagogique auprès des élèves du secondaire et de leurs enseignants, les résultats obtenus, de même que les carences dans la formation des enseignants inhérente à ce contexte spécifique.

Dans son article **Eva Feig** présente une étude du langage non verbal dans l'éducation bilingue des très jeunes enfants dans quatre crèches franco-allemandes, et plus exactement la manière dont les gestes des éducateurs dynamisent la communication verbale et non verbale dans les deux langues. L'auteur présente les gestes communicatifs qui facilitent le développement langagier chez les enfants au moyen de la classification des gestes communicatifs de Cosnier et Vaysse qu'elle expérimente en milieu bilingue. La classification détaillée opérée et les exemples précis apportés par l'auteure démontrent à quel point les gestes exercent des actions positives et stimulantes dans la production langagière des très jeunes enfants. L'auteure précise qu'une analyse des pratiques observées chez les éducateurs francophones et germanophones permettrait d'élaborer un encadrement franco-allemand plus efficace.

La contribution de **Katrin Henk** repose sur le rôle de la grammaire dans l'apprentissage du français langue étrangère dans le Bade Wurtemberg et dans la Sarre selon la perspective des enseignants et des élèves du secondaire. Il apparaît que l'apprentissage de la grammaire fait partie des compétences de base à acquérir dans une optique communicative. Au moyen d'un récapitulatif des contenus grammaticaux à acquérir par les élèves d'âge différent, l'auteure constate des divergences dans les programmes des deux Länder. Grâce au résultat d'une analyse suite à une enquête menée auprès des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques et leur opinion sur le rôle et la place de la grammaire, puis auprès des élèves, l'auteure conclut sur les contradictions existantes entre les programmes officiels et, entre autres, le temps consacré à l'apprentissage. Katrin Henk conclut en dressant un tableau des lacunes de cet apprentissage et des solutions à apporter.

L'article de **Claudia Polzin-Haumann** et **Christina Reissner** repose sur une analyse fondée sur la notion de *Frankreichstrategie*. Les auteures rappellent tout d'abord

la place particulière qu’occupe la langue française en Sarre dans les diverses institutions scolaires publiques et privées. Le français, langue de communication privilégiée, est mise en application par le gouvernement de la Sarre depuis 1954 dans la politique régionale. Cours, certifications, projets, recherches, etc. témoignent de l’importance du français dans cette région par rapport aux autres États fédéraux allemands. Mais la promotion du français, c’est aussi l’élaboration de méthodes pédagogiques adaptées, la formation des enseignants et une mise en réseau des établissements scolaires. Toutefois, les auteures constatent que la politique linguistique et éducative en Sarre en faveur du français reste confinée à la frontière. Dans le reste de la région, c’est l’enseignement de l’anglais qui prédomine. Aujourd’hui, la Sarre s’efforce de mettre en place une approche plurilingue dans l’enseignement des langues en favorisant la recherche dans la didactique de l’intercompréhension des langues romanes et germaniques, sans exclusivité linguistique. Ce programme linguistique représente un défi pour la Sarre qui souhaite donner l’exemple de région modèle plurilingue et multilingue.

Le numéro s’achève par une section *Varia* avec la contribution de **Carole Werner** intitulée *Du Sundgau à l’Ohio en passant par le Kochesberg (1691-1914) : productions sociolinguistiques historiques de scripteurs alsaciens plurilingues peu expérimentés*.

Dans son article **Carole Werner** présente une analyse sociolinguistique historique en cours consacrée à l’analyse des traces du contact des langues dans la production écrite de scripteurs d’origine sociale diverse dans l’espace alsacien entre 1691 et 1914. L’auteure définit d’abord le champ de la sociolinguistique historique et plus particulièrement en Alsace, puis nous présente sa recherche. Après avoir dégagé six groupes sociaux grâce aux méthodes de la prosopographie, Carole Weber a pu isoler plusieurs traces du contact des langues chez les scripteurs : lexicales, phonologiques, morphologiques et morphosyntaxiques. L’auteure nous livre de nombreux exemples précis de la présence des dialectes, de la langue française dans les productions écrites en allemand qu’elle a étudiées et conclut que les changements linguistiques opérés au cours des siècles témoignent aussi des événements historiques régionales et nationales auxquels ces scripteurs ont été confrontés.

Ce numéro contient également le compte rendu de **Dominique Huck** sur l’ouvrage d’Odile Kammerer *Atlas historique du Rhin supérieur. Essai d’histoire transfrontalière* et celui d’**Alexandra Krupin** sur l’ouvrage de Bernard Rimé, *Le partage social des émotions*.

Dominique Huck nous présente en effet un ouvrage bilingue (français-allemand) « hors-norme » de par son format, son contenu, le nombre des chercheurs sollicités

et des disciplines évoquées. Cet ouvrage présente l'histoire frontalière sous la forme d'un Atlas représentant le Rhin supérieur, un espace géologique et politique situé entre les Vosges, la Forêt-Noire et le Jura. L'auteur nous présente la structure thématique et chronologique de l'ouvrage (de la Préhistoire à 2017) en insistant sur sa qualité cartographique. L'auteur relève ensuite les questions qui auraient dues être traitées, émet un certain nombre d'imprécisions, de lacunes et de regrets, mais conclut sur la qualité de l'ouvrage et sur sa richesse documentaire. Un ouvrage indispensable aux bibliothèques de la région nommée et à ses administrateurs. L'auteur recommande vivement une seconde édition et souhaite que cet ouvrage serve de modèle à d'autres régions frontalières.

Dans son compte rendu de lecture, **Alexandra Krupin** analyse la théorie de Bernard Rimé sur la connaissance et l'expression des émotions, un sujet qui a retrouvé un regain d'intérêt scientifique depuis les années 80. L'auteure présente la recherche historique, les axes théoriques et les études sur l'émotion réalisés par Bernard Rimé et d'autres auteurs, mais déplore le manque de recherches sur l'influence culturelle dans le partage des émotions. L'auteure souligne l'approche sociopsychologique de Bernard Rimé dans son analyse, un sujet jusqu'alors peu traité.

Note

1. En collaboration avec Florence Windmüller

Synergies
Pays germanophones n° 13/2020



Promouvoir le français :
les actions éducatives
et politiques





ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

L'enseignement / l'apprentissage du français dans la section franco-allemande du lycée Wagenburg de Stuttgart

Thierry Bidon

Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Allemagne
thierry.bidon@ph-karlsruhe.de

Reçu le 11-08-2020 / Évalué le 21-08-2020 / Accepté le 30-09-2020

Résumé

Au début de l'année scolaire 1988/1989, le Ministère de l'Education du Land de Bade-Wurtemberg a mis en place au lycée Wagenburg de Stuttgart une offre particulière de formation, à savoir la section franco-allemande. L'objectif de cette section franco-allemande est de faciliter l'accès au bilinguisme pour les élèves francophones et germanophones, de créer un effet de synergie avec d'autres langues étrangères (anglais, espagnol) grâce à l'apprentissage parallèle de l'allemand et du français, de renforcer l'acquisition de stratégies d'apprentissage et de favoriser le développement de l'apprentissage interculturel et du plurilinguisme grâce à un enseignement bilingue dans les disciplines non linguistiques (Histoire, Géographie et Education civique). Cette offre de formation au sein de la section franco-allemande du lycée Wagenburg s'adresse en particulier à des élèves germanophones mais aussi francophones et bilingues.

Mots-clés : section franco-allemande, effet de synergie, stratégies d'apprentissage, apprentissage interculturel, enseignement bi- et plurilingue

Französisch lehren und lernen in der deutsch-französischen Abteilung am Wagenburg-Gymnasium Stuttgart

Zusammenfassung

Mit Beginn des Schuljahres 1988/89 wurde vom Kultusministerium Baden-Württemberg am Wagenburg-Gymnasium in Stuttgart ein besonderes Bildungsangebot eingerichtet: die deutsch-französische Abteilung. Ziel dieser Abteilung ist es, den Zugang zur Zweisprachigkeit für deutsch- und französischsprachige SchülerInnen zu ebnet, durch das parallele Erlernen des Französischen und des Deutschen Synergieeffekte für weitere Fremdsprachen (Englisch, Spanisch), den Erwerb von Lernstrategien zu stärken sowie das interkulturelle Lernen durch bilingualen Unterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Sachfächern (Geschichte, Geographie und Gemeinschaftskunde) zu fördern. Dieses Bildungsangebot der deutsch-französischen Abteilung am Wagenburg-Gymnasium richtet sich insbesondere an deutschsprachige, aber auch an französischsprachige und zweisprachige Schülerinnen und Schüler.

Schlüsselwörter: deutsch-französische Abteilung, Synergieeffekte, Lernstrategien, interkulturelles Lernen, bilingualer Unterricht und Mehrsprachigkeit

French teaching and learning in the French/German class at Wagenburg Secondary School in Stuttgart

Abstract

At the beginning of the academic year 1988/1989, the Baden-Württemberg Land Department of Education launched a new course at Wagenburg Secondary School in Stuttgart: the French/German class. Its objective was to facilitate access to bilingualism for Francophone and Germanophone students, to create a synergy effect with other foreign languages (English and Spanish) through studying German and French side by side, to reinforce the acquisition of learning strategies and to enhance the development of intercultural learning and plurilingualism through bilingual teaching in other, non-linguistic subjects (history, geography and civic education). This course is offered in the French/German class at Wagenburg School is aimed in particular at Germanophones, but is also open to Francophone and bilingual students.

Keywords: French/German class, synergy effect, learning strategies, intercultural learning, bi- and plurilingual teaching

1. L'apprentissage linguistique au niveau scolaire comme condition et objectif de la coopération culturelle franco-allemande

1.1. Le *Traité de l'Élysée* du 22 janvier 1963 et ses conséquences

L'apprentissage linguistique est une priorité de l'accord culturel du 23 octobre 1954¹ et une place importante lui est accordée dans le *Traité de l'Élysée* du 22 janvier 1963². L'apprentissage linguistique apparaît comme une condition et un objectif de la coopération franco-allemande. Néanmoins, les questions linguistiques représentent le talon d'Achille dans les relations culturelles franco-allemandes.

Les années 1963 à 1970 témoignent d'un mauvais départ pour l'enseignement de la langue du partenaire car les Ministres-Présidents des Länder ont décidé de la primauté de l'anglais. Dès 1964, les Ministres de l'Éducation des Länder décident que les écoliers allemands doivent choisir l'anglais comme langue vivante 1 (LV 1). Les écoliers français ont en principe le choix entre l'anglais et l'allemand comme première langue vivante.

L'accord de Hambourg³ du 28 octobre 1964 vient contraindre le *Traité de l'Élysée* et le gouvernement français s'en est ému. En 1970, Pompidou écrit à Brandt pour souligner que cet état de fait est contraire au *Traité de l'Élysée*. Au début de l'année 1970, 450.000 écoliers français apprennent l'allemand comme première langue alors que 8000 écoliers allemands apprennent le français comme première langue.

Dès 1971, la libéralisation de l'accord de Hambourg ne concerne que la première langue du lycée qui peut désormais être une langue vivante étrangère ou le latin. Le français et l'anglais sont mis sur un pied d'égalité et les écoliers allemands doivent avoir le choix de la première langue vivante.

Au milieu des années 1970, les habitudes perdurent. 470.000 écoliers français apprennent l'allemand comme première langue vivante tandis que 10.000 écoliers allemands apprennent le français comme première langue vivante. La proportion des élèves allemands apprenant le français est passée de 36 à 41 % au milieu des années 1970 en raison de la concurrence avec l'anglais.

Des accords bilatéraux visant la promotion des langues vivantes vont être mis en place au niveau interétatique. Des structures nouvelles ciblées vont voir le jour comme la création des lycées franco-allemands en France et en Allemagne. Le 10 février 1972, le gouvernement français et ouest-allemand ont signé une convention concernant l'établissement de tels lycées et la création d'un baccalauréat franco-allemand.

Les deux États sont désireux d'approfondir la compréhension entre les deux pays et de rapprocher les deux systèmes d'enseignement. La scolarité est assurée suivant des programmes harmonisés, définis en commun. Le jeune bachelier jouit des privilèges de l'*Abitur* allemand et du bac français, à savoir de l'acquisition d'un certain niveau de connaissances de la langue et de la culture du pays partenaire.

Le premier lycée franco-allemand est créé en 1972 à Sarrebruck et à Fribourg et le premier bac franco-allemand apparaît en 1972. En 1984, le bac est commun à tous les lycées franco-allemands et la convention de 1972 met en place des sections franco-allemandes dans des lycées conventionnels : 23 lycées en Allemagne et 30 lycées en France proposent des sections franco-allemandes. L'enseignement quant à lui est dispensé dans les deux langues.

Des mesures de coopération linguistique sont prises comme par exemple l'apprentissage de la langue voisine dès la maternelle (ouverture d'un jardin d'enfants à Stuttgart), des cours de perfectionnement pour enseignants financés par les Instituts français ou par la fondation Robert Bosch, les premiers échanges de postes entre professeurs des deux pays en 1970, des efforts au début des années 1970 pour accroître le nombre d'assistants dans les lycées des deux pays.

Mais le bilan des années 1980 s'avère décevant car de moins en moins d'élèves apprennent la langue du voisin. L'interdépendance s'accroissant, les échanges s'accompagnent d'une perte de communication. Malgré ce bilan, les chiffres permettent d'être moins pessimistes. En 1983, 1,4 million d'élèves allemands

apprennent le français et 1,3 million d'élèves français apprennent l'allemand. Le problème actuel reste la possibilité de dialogue entre les deux jeunessees.

De nouvelles initiatives sont prises à la fin des années 1980 : L'accent est mis sur la formation des enseignants et les lycées franco-allemands donnent des résultats encourageants. Les postes d'enseignants visent des personnes maîtrisant les deux langues mais ce vivier est insuffisant. On forme des professeurs à la langue du voisin pour qu'ils enseignent leur discipline dans la langue d'origine. L'objectif est donc de préparer les futurs enseignants.

Le DAAD⁴ prépare un nouveau programme (le P.E.A⁵) dont l'objectif est de permettre à de jeunes professeurs certifiés de faire une partie de leur période de stage en Allemagne. Cette tentative concerne à l'automne 1997 dix à quinze professeurs d'Histoire-Géographie qui effectueront un mois de stage d'études et d'enseignement à l'Université de Francfort. Les filières économie et Histoire-Géographie sont concernées ainsi que les étudiants en 2^e cycle universitaire qui se préparent au professorat.

1.2. Les objectifs et les conclusions du sommet culturel de Francfort du 27 et 28 octobre 1986

L'initiative d'un sommet culturel est en germe depuis le début des années 1980. En février 1981, le sommet régulier est consacré aux questions culturelles car le *Traité de l'Élysée* n'a pas porté tous ses fruits. Le contexte (crise en Afghanistan, en Pologne, crise des euromissiles...) fait que la culture passe au second plan. À la fin de ce sommet, les deux partenaires font une déclaration commune en mentionnant la coopération culturelle.

La déclaration commune traite de l'enseignement des langues. On a pris conscience de l'échec de l'enseignement des langues et il faut donc améliorer la qualité de l'enseignement dans la langue du partenaire. Il faut également développer une coopération en matière de recherche et de technologie. En 1981, on annonce la création du CIRAC⁶ (Centre d'information et de recherche sur l'Allemagne contemporaine) et on envisage une coopération cinématographique en vue de la coproduction de films de qualité.

La préparation du sommet s'est échelonnée au cours de l'année 1986. Deux forums ont préparé le sommet de Francfort :

- Le Forum sur la langue à Versailles en juillet 1986 n'a pas obtenu de bons résultats en raison des différences institutionnelles entre la France et

l'Allemagne. On a dressé un constat de baisse de la langue du partenaire. La seule idée qui émerge est de fonder une université franco-allemande commune⁷ qui hélas n'a pas abouti.

- Le Forum à Paris en septembre 1986 consacré à l'art et à la culture est décevant car aucune proposition concrète n'est faite. En revanche, la rencontre des directeurs des Instituts français en Allemagne et des directeurs des Instituts Goethe en France⁸ est satisfaisante. On assiste au début de la coopération inter-réseau dont l'objectif est de définir des projets communs (quatre à cinq projets par an) qui pourront être réalisés par les instituts culturels des deux pays.

Le sommet culturel de Francfort se déroule le 27 et le 28 octobre 1986 dans une morosité générale. L'autosatisfaction masque un bilan globalement négatif. Les points négatifs du secteur culturel sont l'enseignement dans la langue du partenaire, le manque de traduction d'ouvrages dans les deux pays, la baisse d'intérêt pour la culture allemande. Le seul point positif est le travail réalisé par l'OFAJ⁹.

De ce bilan vont naître des initiatives qui vont vraiment relancer la coopération culturelle franco-allemande : l'accord sur l'enseignement des langues, l'annonce d'un collège franco-allemand, l'évocation d'un grand projet audiovisuel (ARTE¹⁰) qui verra le jour en 1992 et la création d'un Haut Conseil culturel franco-allemand en 1988 qui doit donner une impulsion au dialogue culturel entre les deux pays.

Les objectifs du Haut Conseil culturel franco-allemand sont vagues : En novembre 1995, un symposium sur le multimédia a lieu à Berlin en présence de stations de radio françaises et allemandes et d'éditeurs français et allemands. Il s'occupe aussi de la publication de livres, il établit un prix pour des journalistes, il dispose d'un financement qui accorde des bourses à de jeunes artistes, il souhaite approfondir la coopération entre les musées des deux pays et il encourage l'échange de compositeurs contemporains.

Le collège franco-allemand dont l'accord a été signé à Karlsruhe en 1987 est entré en fonction en 1988. Les objectifs du collège franco-allemand sont de faciliter la mobilité des étudiants, des enseignants ainsi que des chercheurs en Allemagne et en France puis de développer des programmes d'études intégrées et d'accorder des bourses aux étudiants en liaison avec ces cursus intégrés. Entre 1988 et 1995, le collège franco-allemand a soutenu plus de quarante programmes d'études intégrées mais ces cursus intégrés connaissent des limites : programmes élitistes, problème de la maîtrise d'une langue et certaines disciplines (médecine, architecture...) ne sont pas concernées par ces cursus.

Le sommet culturel de Francfort marque une prise de conscience, à savoir le fait d'avoir trop négligé les relations culturelles entre la France et l'Allemagne¹¹. La tenue de ce sommet culturel marque l'autonomie de la sphère culturelle, la mise en valeur des questions culturelles par rapport au politique. Le sommet culturel de Francfort a eu un effet de relance sur les relations culturelles franco-allemandes notamment au niveau de la coopération entre les Instituts français et les Instituts Goethe. Un nouveau sommet franco-allemand a eu lieu du 18 au 19 septembre 1997 à Weimar et la déclaration conjointe qui portait sur l'éducation et la culture visait à doubler jusqu'à l'an 2000 les effectifs des élèves dans les cursus bilingues, à créer une Université franco-allemande et à développer une coopération culturelle plus étroite à l'étranger.

1.3. Le Traité d'Aix-la-Chapelle du 22 janvier 2019¹²

Le 22 janvier 2019, le président de la République Française, Emmanuel Macron, et la chancelière allemande, Angela Merkel, ont signé à Aix-la-Chapelle un traité de coopération franco-allemand. Ce traité fait écho au *Traité de l'Élysée* signé le 22 janvier 1963 par Charles de Gaulle et Konrad Adenauer. L'objectif est « *d'approfondir la coopération* » (Traité d'Aix-la-Chapelle, 2019 : 2) entre les deux pays, c'est-à-dire de renforcer les liens franco-allemands dans le domaine des Affaires européennes (chapitre 1), de la paix, de la sécurité et du développement (chapitre 2), de la culture, de l'enseignement, de la recherche et de la mobilité (chapitre 3), de la coopération régionale et transfrontalière (chapitre 4), du développement durable, du climat, de l'environnement et des affaires économiques (chapitre 5).

Tout symbolique qu'il soit, le traité d'Aix-la-Chapelle n'a que peu d'ambition, comparé à celui signé par les deux pays cinquante-six ans plus tôt. Ce traité de « *convergence* » (ebd. : 2, 4, 5 et 11) entend renforcer la coopération de la France et de l'Allemagne au niveau social, économique, culturel, de la sécurité intérieure et extérieure... Les deux gouvernements font avancer la création d'instituts culturels communs (Rio de Janeiro, Palerme, Erbil et Bichkek) en tant que plateformes de coopération culturelle européenne. Le Traité d'Aix-la-Chapelle entend aussi donner un nouvel élan à la coopération franco-allemande en faveur de la mobilité des jeunes et en matière d'éducation.

Les deux États « développent la mobilité et les programmes d'échanges entre leurs pays, en particulier à l'intention des jeunes dans le cadre de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse et définissent des objectifs chiffrés dans ces domaines » (ebd. : 7). Ils « rapprochent leurs systèmes éducatifs » grâce au « développement de l'apprentissage mutuel de la langue de l'autre » ou encore « la mise en place

d'outils d'excellence franco-allemands pour la recherche, la formation et l'enseignement professionnels » (ebd. : 8). Les deux États instituent en outre « un Fonds citoyen commun destiné à encourager et à soutenir les initiatives de citoyens et les jumelages entre villes dans le but de rapprocher encore leurs deux peuples » (ebd. : 8).

Le développement de l'apprentissage mutuel de la langue du partenaire reste une priorité pour les systèmes éducatifs des deux pays. La France et l'Allemagne œuvrent à une augmentation continue du nombre d'élèves apprenant la langue du partenaire, dès le plus jeune âge. Dans les régions frontalières, afin d'accompagner le développement du bilinguisme, des stratégies seront mises en place. Les deux pays entendent donner un nouvel élan à leur coopération à destination des jeunes en les sensibilisant aux valeurs communes qu'elle porte et aux opportunités qu'elle offre. Dans cet objectif, la France et l'Allemagne renforcent l'apprentissage de la langue du partenaire dans le domaine de l'enseignement général comme dans celui de la formation professionnelle.

Afin de développer significativement la mobilité, l'Allemagne et la France ont décidé conjointement d'augmenter le budget de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse de 4 millions d'euros en 2019. La mobilité des jeunes via l'OFAJ doit être portée à 10 millions de participants d'ici à juillet 2023, pour le 60^e anniversaire de l'OFAJ, soit environ 200 000 jeunes en mobilité par an entre 2020 et 2022. Plus généralement, la mobilité franco-allemande s'efforcera de s'inscrire davantage autour de thèmes d'intérêt commun, tels le numérique, l'intelligence artificielle, l'Europe et la démocratie et le développement durable. La France et l'Allemagne ont conclu 40 accords académiques entre Académies et Länder. Les deux pays s'engagent à augmenter le nombre de partenariats entre établissements.

La France et l'Allemagne souhaitent développer et consolider la mobilité des jeunes en formation professionnelle et mettre en œuvre des outils d'excellence franco-allemands dans ce domaine. Ils prendront la forme de campus des métiers franco-allemands favorisant la mobilité des élèves et des enseignants et une réflexion sera menée sur la construction de parcours communs de formation. Sept partenariats ont été noués depuis 2017 entre campus des métiers et des qualifications français et *Berufsschulen* allemandes dans le domaine des enjeux climatiques et de la transition énergétique. Ces partenariats seront étendus à d'autres secteurs à définir en commun.

La France et l'Allemagne étudieront la mise en place de cursus de formation professionnelle intégrés donnant lieu à la délivrance d'un diplôme. L'attestation complémentaire aux diplômes nationaux « *Azubi Bacpro* » contribue à cette ambition.

La plate-forme Écoles-Entreprises, développée par la chambre franco-allemande de commerce et d'industrie, l'Académie de Paris et le Ministre plénipotentiaire des Affaires culturelles franco-allemandes, facilite la recherche de stages pour les élèves en mettant en relation les écoles et les entreprises. Elle bénéficiera à cinq Länder (Bade-Wurtemberg, Hambourg, Rhénanie-Palatinat, Sarre et Rhénanie du Nord-Westphalie) et quatre académies (Amiens, Lyon, Nancy-Metz et Paris). Cet accès sera étendu à d'autres académies et Länder.

La France et l'Allemagne souhaitent rapprocher encore leurs deux peuples en soutenant des initiatives citoyennes et des jumelages entre villes grâce à la mise en place d'un Fonds citoyen commun pour renforcer notamment les rencontres intergénérationnelles. La gestion du Fonds citoyen sera confiée pour une durée de trois ans à l'OFAJ. Les projets soutenus dans ce cadre devront répondre aux enjeux actuels et en particulier aux défis liés à l'environnement ainsi qu'aux priorités du Traité d'Aix-la-Chapelle. Le travail de coopération engagé sur la structure de gouvernance et de mise en œuvre du Fonds citoyen associant étroitement la société civile se poursuivra. Ce Fonds citoyen permettra à de nombreux Allemands et Français engagés de postuler pour la réalisation de projets concrets.

2. La structure particulière de la section franco-allemande au lycée Wagenburg de Stuttgart¹³

2.1. Un enseignement du français dans les classes 5 à 9 adapté aux élèves germanophones et francophones

Au début de l'année scolaire 1988/1989, le Ministère de l'Éducation du Land de Bade-Wurtemberg a mis en place au lycée Wagenburg de Stuttgart une offre particulière de formation, à savoir la section franco-allemande. L'objectif de cette section franco-allemande est de transmettre aux élèves une compétence interculturelle et linguistique dans les deux langues cibles et de leur donner la possibilité d'acquérir à la fin de la classe 13 (aujourd'hui classe 12) l'*Abitur* allemand et le baccalauréat français. En 2001, le lycée Wagenburg s'est vu décerner le titre d' *école partenaire européenne*¹⁴ (Landtag von Baden-Württemberg, 2008 : 2) par Annette Schavan, ancienne Ministre de l'Éducation du Land de Bade-Wurtemberg et pour la cinquième fois consécutive les élèves du lycée ont pu passer l'Abi-Bac.

Afin d'obtenir le titre d' *école partenaire européenne*, le lycée Wagenburg doit justifier par exemple d'un cursus bilingue, de la dimension européenne de l'école (cette dimension européenne est inscrite dans les instructions officielles du Land de Bade-Wurtemberg) mais aussi de manifestations extra-scolaires comme les partenariats scolaires, les projets scolaires (*Demokratielabor Stuttgart, Schule*

gegen Rassismus-Schule mit Courage) et la participation à des concours (concours en langues étrangères, concours d'éloquence transfrontalier...). L'objectif du concours d'éloquence transfrontalier est de promouvoir la compréhension de la culture française en Allemagne et de la culture allemande en France. Le sujet du concours qui est en lien étroit avec les instructions officielles du Land de Bade-Wurtemberg porte sur les grands traits de la politique, de l'économie, de la société et de la culture françaises et doit contribuer à développer la compétence communicative interculturelle des élèves.

Dans les classes 5 à 9, les élèves germanophones et les élèves bilingues et franco-phones ont des cours de français différents. Les élèves dits « germanophones » de la classe 5 et 6 ont le français comme première langue étrangère et disposent respectivement de sept et six heures de cours de français par semaine. Les élèves dits « francophones » de la classe 5 et 6 ont quatre heures de cours de français langue maternelle et une heure de cours d'histoire en langue française par semaine. Les élèves dits « germanophones » de la classe 7 à 9 ont toujours des cours de français comme première langue étrangère et les élèves dits « francophones » de la classe 7 à 9 ont toujours des cours de français langue maternelle et une heure de cours d'histoire en langue française par semaine jusqu'à la classe 7.

2.2. Un enseignement bilingue de la DNL en langue française (Géographie, Histoire¹⁵ et Éducation civique) dans les classes 7 à 9

Grâce à des cours renforcés de français et un enseignement bilingue dans des disciplines non linguistiques comme l'Histoire, la Géographie et l'Éducation civique, les élèves acquièrent une compétence linguistique et culturelle plus large. Les élèves ont des cours bilingues dans les trois disciplines non linguistiques (3 h de Géographie dans la classe 7, 3 h d'Histoire dans la classe 8 et 2 h d'Éducation civique dans la classe 9). À une époque où l'internationalisation de l'économie ne cesse de s'accroître, une telle formation augmente les chances professionnelles des élèves. Cette offre de formation au sein de la section franco-allemande du lycée Wagenburg s'adresse en particulier à des élèves germanophones mais aussi francophones et bilingues.

Les cours bilingues dans les disciplines non linguistiques et les cours dispensés en allemand dans les autres disciplines contribuent à une formation et une éducation interculturelles. Dans le cours d'éducation civique, les élèves de la classe 9 apprennent par exemple à analyser des statistiques, des caricatures, à travailler sur des documents et il est important qu'ils maîtrisent le vocabulaire spécifique pour parler des sujets dans les deux langues. Des cours de soutien en allemand et

en français viennent pallier d'éventuelles difficultés d'apprentissage causées par le bilinguisme. Même si le programme d'Éducation civique de la classe 9 correspond aux instructions officielles du Bade-Wurtemberg, les élèves disposent dans le cours d'Éducation civique en français d'une heure de plus que dans le cours en langue allemande car la question de la perspective française et européenne est abordée.

L'association à caractère privé s'occupant de la section Ferdinand Bac du lycée Wagenburg offre un enseignement CNED avec des heures supplémentaires en français qui permettent également une réintégration dans le système scolaire français. Cette association permet aux élèves de la classe 5 et 6 de poursuivre en français l'enseignement qu'ils ont reçu en primaire. Elle facilite aussi l'adaptation à la scolarité du lycée Wagenburg et participe à des projets en partenariat avec l'Institut Français de Stuttgart comme par exemple la visite de la médiathèque de l'Institut Français ou la semaine française organisée par la ville de Stuttgart et l'Institut Français au cours de laquelle les élèves proposent des ateliers (jeux sur la langue, devinettes sur les types de textes, présentation d'auteurs, mise en scène du Petit Prince de Saint Exupéry...) destinés à faire découvrir la langue française et ses auteurs.

2.3. Un enseignement commun dans toutes les matières à partir de la classe 10 et les atouts de la filière Abi-Bac

À partir de la classe 10, tous les élèves de la section franco-allemande reçoivent un enseignement commun dans toutes les matières. Des cours bilingues sont également donnés aux élèves des classes 10 à 12 dans les trois disciplines non linguistiques comme la Géographie, l'Histoire et l'Éducation civique (*Gemeinschaftskunde*). Les élèves doivent décider à la fin de la classe 10 s'ils souhaitent poursuivre leur scolarité ou pas dans la section Abi-Bac. Cet enseignement bi-, voire plurilingue représente donc une ouverture générale de l'horizon interculturel et linguistique et promeut l'apprentissage des langues tout au long de la vie. L'Abi-Bac témoigne ainsi d'un certain bilinguisme et de connaissances interculturelles solides.

À l'issue de la classe 12, les élèves qui ont choisi la filière Abi-Bac peuvent passer l'*Abitur* allemand et le baccalauréat français. L'Abi-Bac se compose des épreuves suivantes : un examen écrit en français qui se réfère au programme en littérature et en civilisation de l'*Abitur* pour le français et un examen oral en français qui porte sur des thèmes littéraires en lien avec l'examen oral du baccalauréat, un examen écrit en Histoire en langue française ainsi que les résultats obtenus dans le cadre du contrôle continu en Géographie et en Éducation civique et dans deux autres matières (mathématiques, allemand) afin d'attribuer la mention obtenue au baccalauréat français.

Ce double diplôme leur permet de poursuivre des études soit dans une université ou dans une grande école française, soit dans des cursus bi- et trinationaux qui sont proposés dans des universités allemandes et françaises. L'Abi-Bac leur permet également de suivre des cursus franco-allemands au sein de l'Université franco-allemande qui possède un réseau d'environ 170 universités partenaires ou de faire des études dans trente universités situées dans des pays tiers comme par exemple la Belgique, l'Australie, la Grande-Bretagne, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, l'Espagne, la Suisse... dans le domaine du droit, des sciences économiques, des études d'ingénieur, du tourisme et de l'enseignement...

3. La promotion du bi- et du plurilinguisme ainsi que de l'apprentissage interculturel

3.1. Les atouts de la section franco-allemande pour les élèves francophones et germanophones

Les atouts de la section franco-allemande pour les élèves francophones sont divers : Les élèves francophones ont des cours intensifs d'allemand qui leur facilitent l'accès au bilinguisme¹⁶. Cela crée un effet de synergie avec d'autres langues grâce à l'apprentissage parallèle de l'allemand et du français. Ils disposent également d'une double qualification unique en Europe (l'Abi-Bac) qui représente un avantage considérable dans les différents domaines professionnels. Enfin, ces classes mixtes composées d'élèves francophones et germanophones favorisent le développement de la personnalité et l'ouverture d'esprit grâce à un enseignement et un apprentissage interculturels¹⁷.

Les élèves francophones ont leur propre groupe de théâtre en langue française, les élèves germanophones des classes 6 à 9 participent pendant deux semaines à un échange scolaire et sont logés dans des familles d'accueil à Lausanne, les élèves francophones de la classe 9 partent une semaine dans le cadre d'un voyage d'études à Berlin, les élèves germanophones de la classe 9 participent pendant une semaine à un séjour linguistique au Mans et sont hébergés dans des familles d'accueil et les élèves germanophones de la classe 10 travaillent pendant une semaine sur un projet avec les élèves du Mans à Stuttgart.

Des séminaires bilingues sont organisés avec l'école partenaire (Lycée Bellevue du Mans) soit en tiers lieu, soit au Mans ou à Stuttgart pour les classes 9 et 10. Dans le cadre du cours d'Éducation civique, un séminaire a été organisé en 2015 avec le lycée Bellevue du Mans à Noirmoutier sur le thème du développement durable et un autre séminaire sur la politique actuelle en France et en Allemagne a eu lieu en 2016 au Mans. Les élèves francophones travaillent également sur des projets en

coopération avec l'Institut Français de Stuttgart et ils participent chaque année au forum franco-allemand des métiers à Strasbourg qui réunit une centaine d'établissements d'enseignement supérieur et des entreprises de France, d'Allemagne, du Luxembourg, de Suisse, de Belgique et d'Autriche.

3.2. La promotion du bi- et du plurilinguisme dans les cours de langue à l'école

L'enseignement bilingue permet d'ouvrir de nouvelles perspectives linguistiques et culturelles grâce à la conception commune de cours et de contenus et d'élargir l'horizon de pensée multiperspectiviste des apprenants. Le multiperspectivisme, à savoir la prise en compte d'autres modes de pensée, est devenu une nécessité de nos jours. Grâce à l'utilisation de matériaux authentiques et à la confrontation avec d'autres façons de penser issues d'autres cultures et d'autres pays, il est possible de mieux comprendre cette pensée multiperspectiviste. L'enseignement bilingue renforce donc l'acquisition d'une langue étrangère dans la langue cible car des compétences communicatives sont mises en place et les apprenants sont tenus de penser de façon multiperspectiviste et d'agir de façon plurilingue.

La didactique du plurilinguisme¹⁸ vise à créer des effets de synergie entre les différentes didactiques propres à chaque langue en recourant au *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP). Le CARAP est conçu pour compléter et perfectionner des outils existants tels que le CECRL et constitue une contribution à l'éducation plurilingue et interculturelle. Dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Jean-Claude Beacco et Michael Byram définissent le plurilinguisme par opposition au multilinguisme :

Le plurilinguisme est à considérer sous ce double aspect : il constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est le fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle. Le multilinguisme désigne ici exclusivement la présence de plusieurs langues dans un lieu donné, indépendamment de ceux qui les parlent : par exemple, le fait que deux langues soient présentes dans un territoire ne permet pas de savoir si les habitants connaissent l'une et l'autre ou s'ils ne connaissent que l'une d'entre elles (Beacco / Byram, 2007 : 18).

Le CARAP est un instrument destiné à promouvoir les compétences linguistiques et culturelles que les apprenants ont acquises ou acquièrent à l'école ou en dehors de l'école. Il propose des ressources dans les domaines du savoir, du savoir-être

et du savoir-faire et sert de base à des approches plurielles allant au-delà des langues et des cultures (L'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'approche interculturelle et la didactique intégrée des langues apprises). Ainsi, comme le souligne à juste titre Michel Candelier, « si la compétence plurilingue est bien celle que les instruments du Conseil de l'Europe décrivent, et si on souhaite réellement donner un sens au principe de synergie recommandé, il convient pour aider l'apprenant à construire et à enrichir continuellement sa propre compétence plurilingue, de l'amener à se constituer un arsenal de savoirs, savoir-faire et savoir-être » (Candelier, 2012 : 8).

3.3 Vers une éducation interculturelle grâce aux échanges scolaires internationaux¹⁹

L'École considère la diversité culturelle et linguistique des élèves comme une chance pour l'apprentissage interculturel. L'École contribue à l'acquisition de compétences interculturelles²⁰ à travers l'enseignement de toutes les matières grâce à l'approche multiperspectiviste lors de la découverte de contenus d'apprentissage et l'apprentissage coopératif²¹ en cours ainsi que par le biais d'activités extra-scolaires. Les écoles ont recours à toutes les formes de partenariats scolaires internationaux et d'échanges scolaires comme par exemple les partenariats virtuels, les grands projets multilatéraux ou les séjours individuels à l'étranger pour contribuer à développer des compétences interculturelles.

L'acquisition de compétences interculturelles de même que les expériences faites dans le pays au cours d'un séjour à l'étranger sont donc de nos jours d'une importance capitale. La capacité de s'exprimer dans une ou plusieurs langue(s) étrangère(s) fait partie dans notre monde moderne et globalisé des facultés que l'on est en droit d'attendre de tous jeunes bien formés. L'École en tant qu'institution considère de tels voyages et de tels séjours linguistiques comme un élément important de l'apprentissage linguistique et ne peut que promouvoir la mobilité des jeunes car ce n'est qu'en séjournant dans le pays en question que l'élève peut parfaire ses connaissances linguistiques. En outre, l'École peut tirer profit de ces coopérations internationales en matière de formation et d'éducation interculturelles.

Afin de mettre en place cette formation et cette éducation interculturelles, la coopération des écoles avec des partenaires extra-scolaires doit contribuer au-delà des cours à l'école à créer des situations d'apprentissage authentiques. Les partenaires importants des écoles en matière de coopération sont les administrations responsables de la culture et de la formation dans la région qui proposent

des activités extra-scolaires ainsi que les organismes chargés des échanges scolaires internationaux et de la jeunesse comme par exemple le *Pädagogischer Austauschdienst* (PAD) et l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ).

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., Thomas, A. 1995. *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Colin.
- Accord culturel entre le Gouvernement de la République Française et le Gouvernement de la République Fédérale d'Allemagne signé le 23 octobre 1954.
- Beacco, J.-C., Byram, M. 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Bernecker, W. et al. 2012. Sprachdidaktische Synergien - der Mehrwert der Mehrsprachigkeit, in: *Die Neueren Sprachen, Jahrbuch Nr. 2 des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen*. Zwickau : Westermann Druck.
- Candelier, M. et al. 2012. *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures - Compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Christadler, M. 1995. Die deutsch-französischen Kulturbeziehungen, 1945-1995, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 30*, S. 35-44.
- Colin, N., Defrance, C., Pfeil, U., Umlauf, J. 2015. *Lexikon der deutsch-französischen Kulturbeziehungen nach 1945*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag.
- Defrance, C., Pfeil, U. 2005. *Le Traité de l'Elysée et les relations franco-allemandes 1945-1963-2003*. Paris: CNRS Editions.
- Defrance, C., Pfeil, U. 2007. Das Projekt einer deutsch-französischen Hochschule seit 1963, in: *Deutsch-französische Kultur- und Wissenschaftsbeziehungen im 20. Jahrhundert*. München: Pariser Historische Studien Bd. 81, S. 309-337.
- Defrance, C., Krebs, G., Pfeil, U., Bock, H.-M. 2008. *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Defrance, C., Pfeil, U. 2012. *La France, l'Allemagne et le Traité de l'Elysée, 1963-2013*. Paris : CNRS Editions.
- Defrance, C., Pfeil, U. 2012. L'Université franco-allemande : médiateur académique. In : *Allemagne d'aujourd'hui 201*, p. 83-92.
- Deutsch-Französisches Institut. 2020. *Frankreich Jahrbuch 2019. Der Aachener Vertrag und das Deutsch-Französische Parlamentsabkommen*. Heidelberg: Springer VS.
- Farçat, I. 1993. Instituts Français et Instituts Goethe, p. 326-332, in : Henri Ménudier, *Le couple franco-allemand en Europe*. Asnières : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Gräßle, I. 1995. *Der europäische Fernseh-Kulturkanal ARTE: Deutsch-französische Medienpolitik zwischen europäischem Anspruch und nationaler Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013.
- Kaehlbrandt, R. 1993. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse, p. 123-131, in : Henri Ménudier, *Le couple franco-allemand en Europe*. Asnières : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Lasserre, R. 1993. Le CIRAC, p. 307-313, in : Henri Ménudier, *Le couple franco-allemand en Europe*. Asnières : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Ménudier, H. 1988. *L'Office franco-allemand pour la Jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- Mentz, O. 2011. Bilingualer Unterricht - ein Beitrag zu einem kompetenzorientierten

Französischunterricht? in: *Ouvrons les portes à la vie! Interkulturelles Lernen sowie bilinguale, fachübergreifende Module im Französischunterricht*, Jahrestagung des Carolus-Magnus-Kreises vom 03.-07. November 2011. Rostock: Tagungsbericht, S. 30-39.

Meyer-Kalkus, R. 1994. *Die akademische Mobilität zwischen Deutschland und Frankreich (1925-1992)*. Bonn: DAAD.

Pfeil, U. 2013. Zur Bedeutung des Elysée-Vertrags, in: *Deutschland und Frankreich*, Aus Politik und Zeitgeschichte, 1-3 /2013, S. 3-8.

Plikat, J. et al. 2018. Interkulturelle Kompetenz, in: *Die Neueren Sprachen, Jahrbuch Nr. 7 des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen*. Zwickau: GMF-Verlag.

Schröder-Sura, A. 2018. Französischunterricht heute - mehrsprachigkeitsdidaktisch durch plurale Ansätze, in: *Französisch heute, Sprachpolitik: Zum Unterrichtsfach Französisch in Deutschland*. Leipzig: Heft Nr. 4, S. 23-28.

Talkenberger, H. 2014. *Das Wagenburg. Eine Schule wird 100 (1914-2014)*. Stuttgart : Verlag im Ziegelhaus, S. 228-230.

Traité entre la République Française et la République Fédérale d'Allemagne sur la coopération franco-allemande signé le 22 janvier 1963.

Traité entre la République française et la République fédérale d'Allemagne sur la coopération et l'intégration franco-allemandes signé le 22 janvier 2019.

Windmüller, F. (Coord.) 2008. *L'enseignement bi-plurilingue : Education, compétences, stratégies d'apprentissage, Synergies Pays germanophones*, revue du Gerflint, n° 1, Berlin : Avinus Verlag. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Germanie1/paysgermanophones1.html> [consulté le 10 août 2020].

Windmüller, F. (Coord.) 2009. *L'interculturel à la croisée des disciplines : théories et recherches interculturelles, état des lieux, Synergies Pays germanophones*, revue du Gerflint, n° 2, Berlin : Avinus Verlag. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones2/paysgermanophones2.html> [consulté le 10 août 2020].

Notes

1. Voir *Accord culturel entre le Gouvernement de la République Française et le Gouvernement de la République Fédérale d'Allemagne* signé le 23 octobre 1954 ainsi que Ulrich Lappenküper, « Sprachlose Freundschaft ? » Zur Genese des deutsch-französischen Kulturabkommens vom 23. Oktober 1954, in : Edition Lendemains 21 / 84, 1996, S. 67-82.

2. Voir *Traité entre la République Française et la République Fédérale d'Allemagne sur la coopération franco-allemande* signé le 22 janvier 1963 ainsi que Corine Defrance / Ulrich Pfeil, La France, l'Allemagne et le Traité de l'Elysée, 1963-2013, CNRS Editions, Paris, 2012, Ulrich Pfeil, Zur Bedeutung des Elysée-Vertrags, in : *Deutschland und Frankreich*, Aus Politik und Zeitgeschichte, 1-3 /2013, S. 3-8 et Corine Defrance, Ulrich Pfeil, Le Traité de l'Elysée et les relations franco-allemandes 1945-1963-2003, CNRS Editions, Paris, 2005.

3. Les nouvelles dispositions prises lors de la signature de l'accord de Hambourg en 1964 resteront en vigueur jusqu'en 1969 et enlèvent à l'anglais son caractère de priorité absolue. Néanmoins, cet accord de Hambourg n'a amené dans les faits que des corrections marginales en faveur du français.

4. Reinhart Meyer-Kalkus, *Die akademische Mobilität zwischen Deutschland und Frankreich (1925-1992)*, DAAD, Bonn, 1994.

5. Le Programme d'Études en Allemagne (P.E.A.) offre la possibilité aux professeurs d'Histoire-Géographie titulaires d'effectuer un mois de formation pratique et pédagogique en Allemagne. Le programme vise à former ces professeurs à l'enseignement en langue allemande de leur discipline. Il s'adresse tout particulièrement aux professeurs souhaitant préparer une certification DNL (certification complémentaire d'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique) en vue d'enseigner notamment dans les sections européennes et Abi-Bac.

6. René Lasserre, Le CIRAC, p. 307-313, in : Henri Ménudier, *Le couple franco-allemand en Europe*, Presses Sorbonne Nouvelle, Asnières, 1993.

7. Corine Defrance / Ulrich Pfeil, Das Projekt einer deutsch-französischen Hochschule seit 1963, in: Deutsch-französische Kultur- und Wissenschaftsbeziehungen im 20. Jahrhundert, Pariser Historische Studien Bd. 81, München, 2007, S. 309-337 ainsi que Corine Defrance / Ulrich Pfeil, L' Université franco-allemande: médiateur académique, in: Allemagne d'aujourd'hui 201, 2012, p. 83-92.
8. Isabelle Farçat, Instituts Français et Instituts Goethe, p. 326-332, in : Henri Ménudier, *Le couple franco-allemand en Europe*, Presses Sorbonne Nouvelle, Asnières, 1993.
9. Henri Ménudier, *L'Office franco-allemand pour la Jeunesse*, Armand Colin, Paris, 1988 et Roland Kaehlbrandt, *L'Office franco-allemand pour la Jeunesse*, p. 123-131, in : Henri Ménudier, *Le couple franco-allemand en Europe*, Presses Sorbonne Nouvelle, Asnières, 1993 ainsi que Corine Defrance, Gilbert Krebs, Ulrich Pfeil et Hans-Manfred Bock, *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2008.
10. Inge Gräßle, Der europäische Fernseh-Kulturkanal ARTE: Deutsch-französische Medienpolitik zwischen europäischem Anspruch und nationaler Wirklichkeit, Campus-Verlag, Frankfurt am Main, 1995.
11. Marieluise Christadler, Die deutsch-französischen Kulturbeziehungen, 1945-1995, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 30, 1995, S. 35-44. Voir également Nicole Colin, Corine Defrance, Ulrich Pfeil et Joachim Umlauf, Lexikon der deutsch-französischen Kulturbeziehungen nach 1945, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen, 2015.
12. Voir *Traité entre la République française et la République fédérale d'Allemagne sur la coopération et l'intégration franco-allemandes* signé le 22 janvier 2019 ainsi que Frankreich Jahrbuch 2019, Der Aachener Vertrag und das Deutsch-Französische Parlamentsabkommen, Springer VS, Heidelberg, 2020.
13. Heike Talkenberger, Das Wagenburg. Eine Schule wird 100 (1914-2014), Verlag im Ziegelhaus, Stuttgart, 2014, S. 228-230 et voir annexe Struktur der Deutsch-Französischen Abteilung, in: Informationen für neue LehrerInnen, Wagenburg-Gymnasium Stuttgart, Schuljahr 2019-2020.
14. Landtag von Baden-Württemberg, Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport zu dem Antrag Europaschulen im Land stärken vom 18.12.2008, Drucksache 14/3819, S. 2: „Gymnasien mit bilingualen Abteilungen (Deutsch-Englisch oder Deutsch-Französisch) können den Titel „Partnerschulen für Europa“ auf Antrag beim Kultusministerium erhalten. Die Schulen verpflichten sich in besonderer Weise der europäischen Bildung und der Bereitschaft, sich mit Fragestellungen anderer Nationen auseinanderzusetzen. Das Kultusministerium würdigt mit dieser Auszeichnung die Bemühungen, die Europafähigkeit der Schüler zu stärken.“
15. Heike Talkenberger, *ibid.*, S. 231-232.
16. Voir Olivier Mentz, Bilingualer Unterricht - ein Beitrag zu einem kompetenzorientierten Französischunterricht?, in: *Ouvrons les portes à la vie !* Interkulturelles Lernen sowie bilinguale, fachübergreifende Module im Französischunterricht, Jahrestagung des Carolus-Magnus-Kreises vom 03.-07. November 2011. Tagungsbericht, Rostock, 2011, S. 30-39 ainsi que *Synergies Pays germanophones*, revue du Gerflint, n° 1, *L'enseignement bi-plurilingue : Education, compétences, stratégies d'apprentissage*, Avinus Verlag, Berlin, 2008.
17. Voir *Synergies Pays germanophones*, revue du Gerflint, n° 2, *L'interculturel à la croisée des disciplines : théories et recherches interculturelles, état des lieux*, Avinus Verlag, Berlin, 2009 ainsi que Martine Abdallah-Preteille, Alexander Thomas, *Relations et apprentissages interculturels*, Armand Colin, Paris, 1995.
18. Voir Anna Schröder-Sura, Französischunterricht heute - mehrsprachigkeitsdidaktisch durch plurale Ansätze, in: Französisch heute, Sprachpolitik: Zum Unterrichtsfach Französisch in Deutschland, Heft Nr. 4, Leipzig, 2018, S. 23-28 ainsi que Sprachdidaktische Synergien - der Mehrwert der Mehrsprachigkeit, in: Die Neueren Sprachen, Jahrbuch Nr. 2 des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Westermann Druck, Zwickau, 2012.

19. Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013.

20. Voir Interkulturelle Kompetenz, in: Die Neueren Sprachen, Jahrbuch Nr. 7 des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, GMF-Verlag, Zwickau, 2018.

21. L'apprentissage coopératif vise à faciliter la mise en place de situations de communication motivantes, contextualisées et finalisées en classe de langues. Il repose sur un principe structurant à la fois très simple et efficace, intégrant le travail individuel, des phases en plénière et les échanges entre pairs. Il s'appuie sur un enchaînement de base, à réinvestir dans chaque phase du cours : le travail individuel, l'échange et la présentation des résultats. Son objectif est l'intégration et une mise en activité optimisée de tous les élèves, dans un esprit de partage, d'entraide et non dans un esprit de compétition et de concurrence de tous contre tous. Le groupe-classe devient ainsi une véritable équipe où chacun peut trouver sa place et progresser à son rythme tout en contribuant au travail de tous.



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Allemand Langue du Voisin / Französisch als Sprache des Nachbarn: un concept didactique pour le Rhin supérieur

Chloé Faucompré

Université de Haute-Alsace, France
chloe.faucompre@uha.fr

Reçu le 21-06-2020 / Évalué le 26-06-2020 / Accepté le 01-07-2020

Résumé

Différents travaux ont su mettre en avant les enjeux de l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin dans le Rhin supérieur, ainsi que des perspectives à adopter au niveau didactique. Cependant, le Rhin supérieur continue d'évoluer et de nouveaux défis apparaissent avec un constat inquiétant : celui d'un bi/plurilinguisme en danger. Cet article présente notre travail de thèse qui consiste à repenser cet enseignement à la lumière des travaux antérieurs en conceptualisant dans un premier temps, puis en concrétisant dans la pratique par la suite, une approche didactique pour le cours de langue du voisin en contexte frontalier.

Mots-clés : didactique de la langue du voisin, région frontalière, recherche-action, représentations, compétence transfrontalière

Sprachen des Nachbarn: Ein didaktisches Konzept für die Oberrheinregion

Zusammenfassung

In unterschiedlichen Studien wurde bereits auf die Herausforderungen des Lehrens und Lernens der Sprache des Nachbarn am Oberrhein sowie auf die dort einzunehmenden didaktischen Perspektiven hingewiesen. Die Oberrheinregion entwickelt sich jedoch weiter und neue Herausforderungen entstehen, wobei man eine beunruhigende Feststellung machen kann: Die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ist gefährdet. Der vorliegende Beitrag stellt mein Dissertationsprojekt vor, das darin besteht, den Unterricht unter Bezug auf vorherige Studien zu überdenken, indem ein didaktischer Ansatz für den Unterricht der Sprache des Nachbarn im Grenzkontext zuerst als Konzept erarbeitet und dann in der Praxis umgesetzt wurde.

Schlüsselwörter: Didaktik der Sprache des Nachbarn, Grenzregion, Aktionsforschung, Einstellungen, Grenzkompetenz

German and French as the neighbour's languages: A didactic concept for schools in the Upper Rhine region

Abstract

Various studies have highlighted the challenges of teaching and learning the neighbour's language in the Upper Rhine region, as well as the perspectives to be adopted at the teaching level. However, the Upper Rhine region continues to evolve and new challenges are emerging along with a worrying observation: bi/plurilingualism is in danger. This article presents our PhD dissertation, which consists of rethinking this teaching in light of previous studies by first conceptualizing, and then implementing in practice, a didactic approach for the neighbour's language class in a border context.

Keywords: Neighbour's language teaching, border region, Action Research, representations, cross-border competence

Introduction

En raison de sa coopération transfrontalière institutionnalisée depuis les années 1970, le Rhin supérieur se distingue des autres régions transfrontalières européennes et bénéficie d'une image de région modèle, fonctionnant du haut vers le bas, avec la mise en œuvre des politiques de l'Union Européenne, et du bas vers le haut, du fait de son mode de gouvernance fondé sur la concertation de groupes d'experts, ainsi que par les initiatives portées par les citoyens et les élus.

Malgré une infrastructure idéale, plusieurs études ont su mettre en avant les enjeux que revêt l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin dans un tel contexte en raison d'une situation sociolinguistique complexe, l'allemand en Alsace bénéficiant d'un triple statut, langue du voisin, langue étrangère et langue régionale (Huck, 2007), ou encore de la présence de représentations sociales quant au voisin, à sa langue-culture et à l'apprentissage de celle-ci, comme n'étant pas systématiquement positives (Breugnot, 2013; Putsche, 2011).

Ainsi se pose la question de la finalité du cours de langue du voisin en région frontalière : quels concepts didactiques privilégier, et comment les concrétiser dans la pratique ?

Pour répondre à cette question, notre contribution s'organisera en deux parties. Dans un premier temps, elle cherchera à analyser les fondements d'une approche didactique transfrontalière, en explicitant les raisons pour lesquelles celle-ci constitue une réponse aux enjeux du Rhin supérieur dans l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin, dans une perspective uniquement franco-allemande.

Dans un second temps, nous examinerons ce que la transposition didactique mise en œuvre dans le cadre d'une recherche-action avec des enseignantes en poste des deux côtés du Rhin, aura permis de générer comme savoirs chez ces dernières.

1. La langue du voisin dans le Rhin supérieur : quels constats ?

En raison des flux transfrontaliers quotidiens et d'une coopération de proximité, il est très aisé d'accéder à la langue du voisin.

D'un côté plus institutionnel, en ce qui concerne l'accès, nous pouvons mentionner les structures bilingues, s'étendant de la petite enfance à l'enseignement supérieur, avec la création du campus européen Eucor. Cependant, cet accès est inégal des deux côtés de la frontière franco-allemande. L'allemand bénéficiant du statut de langue régionale en Alsace depuis 1982, lui permet d'être enseigné dans les sites bilingues à parité horaire (Huck, 2007 : 75), tandis que le Bade-Wurtemberg fait face, quant à lui, à deux problématiques concernant l'enseignement du français : la concurrence de l'anglais, langue d'apprentissage de plus en plus souhaitée par les parents depuis plusieurs années maintenant, et l'introduction du concept qualité¹ par le ministère de l'Éducation du Land, qui fait reculer l'apprentissage des langues vivantes à la classe 3 au niveau primaire, soit deux ans plus tard qu'auparavant.

À cela s'ajoute le fait que, malgré une offre importante dans le domaine scolaire, les conseils départementaux du Haut-Rhin et du Bas-Rhin (2019 : 11) font part d'un constat plutôt alarmant : L'accès à un apprentissage de la langue régionale n'est pas encore possible sur l'ensemble du territoire et un nombre bien trop important d'élèves quitte encore le cursus bilingue en cours de scolarité. Une des raisons de cet accès inégal est le manque de plus en plus important d'enseignants formés à l'enseignement bilingue, ce qui indique un manque d'intérêt pour l'allemand chez les jeunes générations.

Du côté de la promotion de la langue-culture du voisin au sein du Rhin supérieur, la Conférence franco-germano-suisse, institution pilote de la coopération transfrontalière, joue un rôle important à l'aide de groupes de travail composés d'experts dans de nombreux domaines tels que l'éducation et la formation.

Dans le domaine de l'éducation bi-plurilingue, elle soutient et constitue un relais important de projets concrets comme l'élaboration du manuel scolaire transfrontalier², de projets INTERREG³ Rhin supérieur, comme le jeu éducatif en ligne « Le passe-partout⁴ », l'organisation d'évènements, comme la journée trinationale des enseignants, ou encore la signature d'accords ou de documents officiels, comme la Charte pour la promotion du plurilinguisme en 2013 qui propose une série de

recommandations basée sur une intensification des échanges, aussi bien au niveau scolaire que dans la formation des enseignants. Il est important de préciser que la Charte a été établie face au constat du recul du bilinguisme au sein du Rhin supérieur, ce qui signifie que la coopération transfrontalière, bien que permettant un accès facilité à la langue-culture du voisin pour les raisons citées plus haut ne semble pas contribuer efficacement au développement de compétences linguistiques chez les individus.

Même si les projets et événements mentionnés plus haut ont permis une certaine avancée, leur impact direct dans l'enseignement reste très limité en raison d'un manque de visibilité d'une part et de leur caractère éphémère d'autre part. La plupart des projets bénéficiant d'une durée limitée, il n'existe pas de perspective de continuité, ce qui va, selon nous, à l'encontre de l'image de laboratoire attribuée au Rhin supérieur (Faucompré, 2018).

Du côté des programmes scolaires dans le Bade-Wurtemberg, nous retrouvons des recommandations semblables à celles de la Conférence du Rhin supérieur, insistant sur l'avantage de la proximité géographique pour organiser des échanges, mais rien de concret au niveau des compétences linguistiques et culturelles à atteindre, notamment parce que *dans le Bade-Wurtemberg, les décisions politiques sont souvent prises à Stuttgart, et les besoins y sont différents de ceux qui existent à la frontière* (Geiger-Jaillet, 2013 : 19⁵).

En ce qui concerne l'Alsace, les instructions ministérielles sont, au contraire de l'Allemagne et de la Suisse, centralisées, et valables pour l'ensemble de la France⁶, limitant ainsi les possibilités d'uniformisation pour l'ensemble du Rhin supérieur. Les conditions idéales pour l'enseignement-apprentissage de la langue-culture du voisin dans le Rhin supérieur ne concernent alors que la partie émergée de l'iceberg.

2. Proximité et distance : une question de représentations

Ce qui caractérise le contexte frontalier, et donc la vie des individus en région frontalière, est le paradoxe proximité/distance. La proximité géographique d'une part, car la frontière représente le point de contact entre au moins deux territoires, et la distance sociale d'autre part, puisqu'elle implique une séparation d'abord politique entre les individus.

En tant que point de contact, les régions frontalières sont le lieu par excellence de confrontation à l'Autre, avec qui l'on partage une histoire commune conflictuelle, pour le cas de la France et l'Allemagne, basant d'emblée la relation sur des représentations a priori négatives, que le tourisme d'achat, encouragé depuis

l'ouverture des frontières, tend à renforcer en raison de son caractère individualiste. Cette confrontation quotidienne au voisin peut entraîner par ailleurs une défense identitaire qui a justement comme conséquence l'exacerbation *des jugements dépréciatifs pour renforcer les particularités positives de sa propre culture* (Breugnot, 2013 : 125). De ce fait, l'apprenant de la langue du voisin, amené à passer la frontière régulièrement, ou à côtoyer le voisin lors de tâches quotidiennes, possède inévitablement tout un lot de représentations sur cette langue-culture et ses locuteurs et qui viendront directement influencer son apprentissage.

Il est évident que l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin dans un espace comme le Rhin supérieur se doit de tenir compte de cet enjeu, d'autant plus que cet apprentissage de la langue peut-être littéralement « subi » par les apprenants. D'une part, parce que la langue du voisin est presque systématiquement proposée comme première langue vivante dans le milieu scolaire et, d'autre part, notamment pour le côté français, en raison de la dimension économique qui amène certains parents à exercer une pression sur le choix de la langue de l'enfant.

Toutefois, La proximité n'engendre pas que des représentations négatives, certes, mais elle peut aussi laisser indifférent, notamment parce que les régions frontalières ne sont pas toujours considérées comme représentatives du pays de la langue-culture cible (Raasch, 2002 : 16).

Ainsi, c'est justement ici que se doit d'intervenir le cours de langue du voisin, et plus précisément les enseignants, car c'est eux qui sont en première ligne et sont à même de pouvoir tenir compte des représentations de leurs élèves en les faisant « émerger », en leur faisant prendre conscience pour ensuite les déconstruire, puis les reconstruire. C'est pour cela qu'il convient de définir des objectifs d'apprentissage propres à ce contexte.

3. Vers une compétence de communication transfrontalière

Dans cette perspective, Raasch a par ailleurs proposé un modèle uniquement théorique civilisationnel en cinq étapes ayant comme objectif l'acquisition d'une compétence (trans)frontalière⁷, autrement dit, acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans la langue-culture du voisin directement liés au contexte frontalier dans lequel les élèves se trouvent afin de pouvoir agir et interagir avec lui (Raasch, 2005 : 120).

Cette compétence peut être atteinte à travers l'acquisition successive ou simultanée de cinq autres compétences⁸. Ce modèle propose de considérer l'immédiateté des besoins langagiers des apprenants en lien avec le contexte, afin de contribuer à

un rapprochement entre les individus et de les faire se sentir appartenir à un même espace.

Nous avons déjà réfléchi à une concrétisation de ce modèle dans la pratique, en ayant recours à la perspective actionnelle puisqu'elle considère l'apprenant comme acteur social et propose la résolution de tâches de la vie réelle, ainsi qu'en proposant des documents authentiques régionaux comme matériel didactique, afin d'obtenir une cohérence entre le cours et la réalité quotidienne (Faucompré, Putsche, 2015 ; Putsche, 2016).

Dans notre travail de thèse (Faucompré. 2018), nous sommes allée plus loin que la simple concrétisation en révisant le modèle de Raasch. Nous voulions conceptualiser cette compétence transfrontalière, qui selon nous, est à rapprocher de la compétence de communication interculturelle de Byram (1997), puisque comme elle, la compétence transfrontalière vise la capacité à pouvoir interagir avec une personne venant d'un autre pays et d'une autre culture, dans notre cas le voisin, et parlant une langue étrangère, dans notre contexte, la langue de ce dernier. Autrement dit, la compétence transfrontalière pourrait être un équivalent de la compétence de communication interculturelle, mais contextualisée régionalement, puisqu'elle serait un moyen pour l'apprenant d'acquérir des savoirs tout en développant des savoir-faire et savoir-être propres au contexte frontalier. De ce fait, nous avons choisi de nommer notre modèle, « compétence de communication transfrontalière », puisque c'est bien l'objectif de celui-ci (Faucompré, 2018 : 150).

Cette révision du modèle nous aura permis de prendre davantage en considération la complexité du terrain frontalier en plaçant la compétence de communication transfrontalière au centre, correspondant ainsi aux recommandations des instances transfrontalières et régionales. Nous avons également intégré au modèle la compétence co-culturelle de Puren qui consiste à être capable d'*adopter et/ou se créer une culture d'action partagée* (« *co-culture* ») (Puren, 2014 : 24), et donc de permettre aux apprenants d'agir avec le voisin dans la poursuite d'objectifs communs. En préparant les apprenants à coopérer avec le voisin dès la scolarité, tout en acquérant des compétences linguistiques et interculturelles, cela contribuerait grandement à optimiser la coopération transfrontalière, ainsi que de favoriser l'émergence d'une citoyenneté transfrontalière.

Puisque nous ne voulions pas uniquement rester sur la modélisation d'un concept, mais bien proposer quelque chose de concret, nous avons choisi de nommer l'approche mettant en pratique ce modèle : « allemand langue du voisin (ALV) / *Französisch als Sprache des Nachbarn (FSN)* » permettant, à travers la dénomination, de préciser l'objectif et le contexte de la langue enseignée.

4. Méthodologie de recherche

Dans ce travail de thèse, nous voulions comprendre les rapports qu'entretenaient élèves et enseignants avec la langue-culture du voisin et l'espace du Rhin supérieur, afin de proposer une approche didactique davantage en accord avec leurs représentations de ce contexte et les enjeux relevés plus haut. Dans cet objectif, nous avons retenu cinq classes⁹, soit respectivement deux classes dans les villes de Strasbourg (sixième bilangue d'un établissement REP+, sixième bilingue et une autre sixième bilangue d'un établissement du centre-ville) et de Fribourg-en-Brigau dans le Bade-Wurtemberg (une classe sept de *Realschule* et une classe cinq débouchant sur une section bilingue au *Gymnasium*). Chacune des classes correspondait à la première année d'apprentissage de la langue du voisin au niveau secondaire.

Nous avons procédé selon six étapes :

1. Identification d'un problème au regard de la littérature : besoin d'une approche didactique pour la langue du voisin tenant compte du contexte frontalier et de ses enjeux ;
2. Observation participante afin de nous renseigner sur une éventuelle prise en compte du contexte dans le cadre du cours de langue du voisin nous permettant d'élaborer questionnaire ainsi qu'un guide d'entretien à destination de nos informateurs (élèves) et acteurs (enseignantes) ;
3. Recueil et analyse des représentations des apprenants (dessin et questionnaire semi-ouvert) et de leurs enseignantes (entretiens semi-directifs) dans les quatre classes de l'études portant sur la région et la langue-culture du voisin, mais aussi sur la région du Rhin supérieur dans son ensemble ;
4. Présentation des premiers résultats de recherche obtenus aux enseignantes et concrétisation du modèle de compétence de communication transfrontalière à la lumière de ces premiers résultats sous forme d'unités didactiques co-construites avec les enseignantes ;
5. Test des unités didactiques, à raison d'une unité par classe, par les enseignantes et observation participante d'une phase de test complète dans la sixième REP+ afin de réajuster le contenu et les principes de l'approche,
6. Recueil et analyse des représentations des enseignantes (entretien semi-directif) et des apprenants (questionnaire semi-ouvert) par rapport à l'unité didactique testée afin de mesurer l'impact de l'approche et d'obtenir une évaluation du projet.

Nous retrouvons trois caractéristiques de la recherche-action que sont la coopération étroite avec les acteurs comme condition *sine qua non* de la réussite du

projet, le déroulement cyclique nous permettant de réajuster nos analyses et notre déroulement à chacune des étapes, et la volonté d'aboutir à un changement, ici, celui des pratiques enseignantes en contexte frontalier (Macaire, 2010).

Nous voulions obtenir un produit didactique né d'un réel travail collaboratif dans un but de cohérence pour le Rhin supérieur, afin de pouvoir à la fois répondre aux recommandations régionales, tenir compte de la recherche et de ses conclusions dans le domaine, et prendre en considération les contraintes du terrain.

5. La recherche-action : générer des savoirs et former les acteurs

Cette dernière partie propose l'analyse de quatre extraits d'entretiens semi-directifs menés auprès des enseignantes en fin de projet. Lors de la phase de test, elles ont dû s'approprier cette nouvelle approche en prenant des décisions ainsi qu'en *réfléchissant* en aval sur son application en classe. De ce fait, nous nous sommes intéressée à leurs réflexions sur l'action didactique menée qui ont été impulsées par leur engagement en tant que co-chercheuses.

5.1. Des savoirs enseignés aux savoir à enseigner

Extrait n° 1 - Enseignante d'allemand, sixième bilangue, collège de centre-ville de Strasbourg :

mhm sinon au niveau du contenu le::le fait que ça porte sur des choses concrètes comme les plaques d'immatriculation:: euh les panneaux: et cetera, donc ça, même les élèves d'ailleurs aussi j'voulais l'dire (0.5), ça sera peut-être une autre question, mais même les élèves et moi en cours d'élaboration euh, pendant le cours même, on a eu d'autres idées de choses à observer, donc ça:, ça:, ça a éveillé leur curiosité. (Nom d'anonymat : SEBa, Tour de parole n° 14, Date de l'entretien : 04.07.2016, Renvoi à la thèse : Faucompré, 2018 : 381).

Ce qui est intéressant ici, c'est que la découverte et l'apprentissage semble être double, du côté des apprenants en observant des éléments à partir des documents authentiques, et du côté de l'enseignante qui, en s'appropriant l'approche, se retrouve inspirée au niveau didactique. De plus, le fait d'avoir elle-même participé à l'élaboration, puis à la phase de test, lui permet d'être sensible aux réactions de ses apprenants, en se rendant compte que de travailler avec des éléments aussi concrets que les plaques d'immatriculation de la région voisine suscitaient alors la curiosité de ses apprenants. Cette réflexion vient, selon nous, conforter l'enseignante sur la pertinence de l'approche pour son public d'apprenants.

Extrait n°2 - Enseignante de français, septième classe, *Realschule* de Fribourg-en-Brisgau :

Non, ils n'avaient aucune connaissance et euh c'était aussi une heure, donc avec la carte j'ai travaillé presque deux heures, là ils étaient aussi intéressés (.) oui donc aussi le fait qu'ils aient aussi la carte eux-mêmes, dans leur cahier et de regarder encore une fois et où est-ce qu'on passe ? et combien de temps dure le trajet ? et (.) vraiment, oui, et un disait <<en imitant les élèves> comment ? Bâle c'est en Suisse ? mais pourtant c'est l'Allemagne>, oui¹⁰. (Nom d'anonymat : FRL2, Tour de parole n° 200, Date de l'entretien : 21.07.2016, Renvoi à la thèse : Faucompré, 2018 : 384).

L'unité didactique testée par cette enseignante commençait avec la présentation de la carte de l'espace du Rhin supérieur, puisque nous avons constaté dans les réponses aux questionnaires que les apprenants ne connaissaient finalement que très peu leur région. L'enseignante nous explique avoir passé un plus long moment que prévu sur la carte, parce que celle-ci suscitait l'intérêt des élèves, mais aussi un besoin de savoir. Les questions des apprenants que nous relatent l'enseignante sont révélateurs de cette mauvaise connaissance de l'espace du Rhin supérieur, et cela lui permet de justifier ce temps passé à travailler sur la carte. Nous avons à nouveau l'impression que l'enseignante prend conscience de l'importance de « thématiser » la région du Rhin supérieur, de sa nécessité, mais aussi parce que cela intéresse les apprenants de se renseigner sur ce qui se trouve juste à côté de chez eux. L'enseignante avait pris connaissance avant le test de l'unité des représentations faussées du Rhin supérieur de ses apprenants, puisque nous leur avons fait part des résultats. Mais de pouvoir le constater elle-même et de prendre en compte ce que savent, ou plutôt ce que croient savoir ses élèves, a un impact beaucoup plus fort sur les représentations qu'elle est en train de se faire de l'approche didactique. Comme dans l'extrait précédent, l'enseignante tient compte des réactions de ses apprenants afin de s'orienter dans la mise en pratique de l'approche, et plus précisément dans la sélection des savoirs à enseigner.

5.2 Du savoir-faire au savoir s'engager

L'implication des enseignantes leur aura également permis de prendre position par rapport à leur enseignement en contexte frontalier.

Nous avons vu au début de cet article que la région faisait face à un recul du bilinguisme, que les jeunes se détournent de la langue du voisin. Les enseignantes sur le terrain l'ont aussi constaté, et l'approche ALV/FSN est une nouvelle impulsion

qui leur donne envie, mais surtout les moyens de s'engager parce qu'elles savent désormais comment s'y prendre en ayant acquis un certain savoir-faire.

Dans le prochain extrait, l'enseignante fait preuve d'un esprit critique face à sa manière de faire, en réalisant qu'elle a tendance à parler du reste du monde dans le cadre de son cours, et non de la région frontalière voisine qui se situe pourtant juste à quelques kilomètres de distance :

Extrait n°3 - Enseignante de français, cinquième classe, *Gymnasium* de Fribourg-en-Brisgau

[...] j'ai de nouveau un cours qui passe le baccalauréat, si là aussi oui (.) là on parle toujours du monde entier, mais on ne va pas dans la région frontalière et (0.5) là j'ai pensé que je pourrais peut-être aussi faire quelque chose à ce sujet, et en fin de compte de faire ensuite une sortie¹¹ [...]. (Nom d'anonymat : FGL, Tour de parole n°100, Date de l'entretien: 26.07.2016, Renvoi à la thèse Faucompré, 2018 : 393).

Elle réalise le potentiel inexploité jusqu'à présent et montre qu'elle se soucie davantage d'implémenter l'approche dans d'autres cours et projette de le faire à la suite de ce projet. Le lien explicite entre le cours de langue et la réalité quotidienne n'est jusqu'à présent pas fait par les apprenants, parce qu'il n'est pas fait non plus par les enseignants. La confrontation intensive avec du matériel authentique régional dans la perspective d'une meilleure connaissance de l'espace est devenu évident pour l'enseignante car celui-ci lui a permis de trouver une finalité pertinente supplémentaire au cours de langue, finalité qu'elle n'avait jusqu'à présent pas envisagée.

Les enseignantes ne se contentent plus de constater les problèmes liés au terrain ou les améliorations éventuelles en raison de la proximité, mais elles se sentent investies d'une mission dans ce contexte et développent un savoir-s'engager d'enseignante de la région frontalière en prenant position sur leur enseignement.

Ce dernier extrait constitue pour nous un exemple significatif de l'émancipation des enseignantes qui témoigne de la transformation réussie de leurs pratiques :

Extrait n°4 - Enseignante d'allemand, classe de sixième bilangue d'un collège REP+ de Strasbourg :

j'ai préparé un chapitre sur l'environnement pour les cinquièmes et en cherchant sur internet, j'ai découvert qu'il y avait donc (.), j'ai (.) on a: (.) au lieu d'utiliser le texte du manuel, on l'a retravaillé avec la collègue et on a travaillé en fait on

a pris exemple sur la ville de Karlsruhe, sur le tri des déchets, tout en restant aussi sur Strasbourg (.), donc euh comparer comment ça se passe à Strasbourg et comment ça se passe à Karlsruhe <<fière> je suis très contente>. (Nom d'anonymat : SER, Tour de parole n°82, Date de l'entretien : 28.04.2016, Renvoi à la thèse Faucompré, 2018 :392).

Ici, le témoignage de l'enseignante nous révèle qu'elle poursuit la démarche de concrétisation en l'appliquant à un autre cours. Son engagement dans le projet lui a permis de développer tout un savoir-faire : elle sait comment dégager les savoirs à enseigner et la manière dont elle peut adapter le contenu, mais surtout, elle privilégie désormais le travail collaboratif. Et c'est justement cela qui est pertinent pour notre travail. En effet, nous avons constaté que ce qui manquait dans le Rhin supérieur était la coopération en matière d'éducation bi/plurilingue. La concrétisation d'une approche ALV/FSN est née d'une coopération entre nous, en tant que chercheuse, et des enseignantes allemandes et françaises. Il nous paraît alors évident que pour implémenter l'approche et l'inscrire dans la durabilité, la coopération semble le chemin le plus fructueux. C'est en coopérant d'abord au sein de l'établissement qu'il sera, à notre sens, plus aisé de coopérer avec des collègues du pays voisin, c'est effectivement le moyen indispensable de faire du Rhin supérieur un laboratoire transfrontalier permanent.

Conclusion

Pour une personne extérieure à la région, cela peut paraître surprenant, mais il s'agit pourtant d'une réalité : les enseignants ne sont définitivement pas préparés à enseigner dans ce contexte particulier, car ils n'ont pas conscience des enjeux. Ainsi, nous renvoyons nos lecteurs au projet mis en place parallèlement à cette thèse de doctorat sur la formation des enseignants à l'Université de Strasbourg et à la *Pädagogische Hochschule Freiburg* (Faucompré, Putsche, 2017). Grâce à l'avancée théorique et pratique que notre étude de doctorat a permis, nous avons pu contribuer à la formation des enseignants à travers nos données de terrain, car nous intervenions directement dans la formation des futurs enseignants de la langue du voisin. Toutefois, cela partait d'une initiative personnelle de deux chercheuses et en aucun cas de directives, c'est pour cette raison que nous plaidons pour une plus grande concertation et coopération entre tous les acteurs concernés : le Rhin supérieur évolue en permanence et fait face à de nouveaux enjeux au quotidien.

La cohésion aux frontières ne peut exister dans la durabilité, que si naît un engagement collectif à différents niveaux avec une prise en considération constante des représentations des uns et des autres et ce, dès le cours de langue, qui se doit

de proposer un contenu adéquat en cohérence avec l'actualité du contexte (trans) frontalier. L'élaboration et mise en pratique d'une approche didactique spécifique aura permis de mettre en avant le rôle que les nouvelles générations d'enseignants de la langue du voisin au sein du Rhin supérieur ont à endosser. Exploiter cette proximité avec son voisin direct en prenant conscience des enjeux qui en découlent, en formation initiale puis continue, est une nécessité pouvant apporter une nouvelle dynamique d'échange au bénéfice de l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin.

Enfin, nous souhaiterions conclure cet article en adressant nos plus sincères remerciements à l'ensemble des enseignantes ayant participé au projet pour leur implication sincère et indispensable dans notre processus de recherche.

Bibliographie

Breugnot, J. 2013. « Les régions transfrontalières doivent-elles rester un défi ? » *Synergies Pays Germanophones*, revue du Gerflint, n°6, p. 113-127. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones6/breugnot.pdf> [consulté le 31 mai 2020].

Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Conseils départementaux du Bas-Rhin et du Haut-Rhin. 2019. *Stratégie alsacienne de coopération transfrontalière dans l'espace trinational du Rhin supérieur*. [En ligne] : https://www.haut-rhin.fr/sites/haut_rhin/files/SO_Strat%C3%A9gie_VF_Light.pdf [consulté le 31 mai 2020].

Faucompré, C. 2018. *Enseigner la langue du voisin dans une région transfrontalière franco-allemande : quelle approche didactique s'y prête ? Étude exploratoire dans quatre établissements d'enseignement secondaire du Rhin supérieur*, Thèse de doctorat en co-tutelle, Pädagogische Hochschule Freiburg et Université de Haute-Alsace.

Faucompré, C., Putsche, J. 2015. « Les activités pédagogiques dans le cadre d'une didactique des langues en région frontalière : le cas d'un cours de français en 5. Klasse à Kehl, Bade-Wurtemberg ». *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, n° 33(2), p. 161-176.

Faucompré, C., Putsche, J. 2017. « Déconstruire les représentations des futurs enseignants de langues face à l'enseignement en région frontalière ». *Bulletin de linguistique appliquée*, numéro spécial t.1, p. 227-238.

Geiger-Jaillet, A. 2013. « Deutsch und Französisch in der Grenzregion am Oberrhein ». *Europäische Erziehung*, n° 43(2), p. 17-20.

Huck, D. 2007. Apprendre la langue du voisin. Entre volonté et réalité : de l'ambiguïté des textes officiels relatifs à l'enseignement de l'allemand en Alsace. In : *Les espaces frontaliers. Laboratoires de la citoyenneté européenne*. Berne : Peter Lang.

Macaire, D. 2010. « Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche ». *Les Après-midi de LAIRDIL*, n° 17, p. 21-32.

Puren, C. 2014. « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique ». *Intercambio 2^e série*, n° 7, p. 21-38.

Putsche, J. 2011. *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache*. Französisch. Bern: Peter Lang.

Putsche, J. 2016. « Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle-ci ? », *Synergies Pays Germanophones*, revue du Gerflint, n°9, p. 47-61. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/putsche.pdf> [consulté le 31 mai 2020].

Raasch, A. 2002. *L'Europe, les frontières et les langues. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Raasch, A. 2005. « Grenzkompetenz - Ein Weg nach Europa. Wissenschaften von der Sprache und Kontextwissenschaften im Gespräch ». In: *In Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur, und Mehrsprachigkeit*. Herbolzheim: Centaurus.

Notes

1. *Qualitätskonzept*

2. Le manuel scolaire en ligne « Vivre dans le Rhin supérieur » se destine à des apprenants de la langue du voisin entre 8 et 15 ans.

3. Programmes de coopération territoriale européenne financés par le fonds européen de développement régional (FEDER).

4. Jeu éducatif en ligne bilingue porté par l'Eurodistrict PAMINA visant à faire découvrir le Rhin supérieur tout en apprenant la langue du voisin et en permettant des coopérations entre les établissements de la région : <https://www.mon-passepartout.eu/> [consulté le 31 mai 2020].

5. *In Baden-Württemberg werden politische Entscheidungen häufig in Stuttgart getroffen, und dort gibt es andere Bedürfnisse als an der Grenze* (Geiger-Jaillet, 2013: 19).

6. L'Alsace bénéficie cependant d'une convention de politique régionale des langues vivantes en raison de son statut de langue régionale.

7. *Grenzkompetenz*

8. Les compétences civilisationnelle, civilisationnelle contrastive, empathique, interculturelle et intraculturelle.

9. Une des classes a dû abandonner le projet en cours de route.

10. *da waren sie auch interessiert dabei, (.) ja also auch die Karte eben selber zu haben, bei sich im Heft und nochmal zu gucken und wo fährt man denn? und wie lang fährt man? und (.) wirklich, ja, also einer sagte <<den Schüler nachahmend> wie? Basel ist in der Schweiz? ist es doch Deutschland>, ja*

11. *Ich habe jetzt wieder 'ne Kursstufe fürs Abitur, ob wir da auch ja: (.) da spricht man auch immer über die weite Welt, aber wir gehen nicht in die Grenzregion_und (0.5) da habe ich mir gedacht, ob ich da vielleicht diesbezüglich auch was machen kann und dann letztendlich einen Ausflug zu machen [...].*



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Le langage non verbal comme catalyseur du développement langagier (Sprachförderung) en crèche

Eva Feig

Université de Strasbourg, France

eva.feig@etu.unistra.fr

Reçu le 01-08-2020 / Évalué le 18-08-2020 / Accepté le 25-08-2020

Résumé

Les recherches en laboratoire démontrent que dans son développement langagier l'enfant dépend d'une stimulation multimodale - pas seulement verbale - en interaction avec un adulte et ceci dès la naissance. Par conséquent, nous étudions les implications de ces résultats pour l'éducation bilingue en bas âge pour mieux planifier et mettre en place l'inculturation double dans les crèches bilingues. En partant de la théorie des gestes communicatifs de Cosnier/Vaysse et en analysant les données collectées dans 4 crèches franco-allemandes en France et en Allemagne en 2018/2019, il est possible de démontrer un usage fréquent et constructif des gestes déictiques et illustratifs qui facilitent la compréhension. Les gestes expressifs et, surtout, les gestes de co-pilotage, qui sont essentiels pour stimuler la production de l'enfant, sont, au contraire, largement sous-exploités. Ces observations valent tout aussi bien pour les éducateurs francophones que germanophones.

Mots-clés : bilinguisme émergent, promotion du développement langagier, langage non verbal, petite enfance

Körpersprache als Katalysator der Sprachförderung in der Krippe

Zusammenfassung

Laborstudien zeigen, dass Kinder ab Geburt in ihrer Sprachentwicklung von einer multimodalen und nicht nur verbalen Interaktion mit einem Erwachsenen abhängig sind. Wir untersuchen daher die Bedeutung dieser Ergebnisse für die frühe zweisprachige Erziehung, um den doppelten Kulturerwerb in zweisprachigen Krippen besser planen und umsetzen zu können. Ausgehend von der Theorie der kommunikativen Gesten von Cosnier/Vaysse sowie den 2018/2019 in 4 deutsch-französischen Krippen in Frankreich und Deutschland gesammelten Daten kann ein häufiger und konstruktiver Einsatz der verständnisfördernden deiktischen und illustrativen Gesten nachgewiesen werden. Die expressiven und vor allem interaktionssteuernden Gesten, die für die Anregung der Sprachproduktion des Kindes ausschlaggebend sind, werden jedoch von den deutschsprachigen und französischsprachigen Erzieher*innen gleichermaßen vernachlässigt.

Schlüsselwörter: entstehende Zweisprachigkeit, Sprachförderung, nonverbale Kommunikation, frühe Kindheit

Nonverbal communication as a catalyst for language development (Sprachförderung) in day-care centres

Abstract

Laboratory research has proven multimodal and not just verbal adult/child interaction to be crucial for a child's language development from birth on. This study therefore focuses on the implications of these results for early bilingual education to better plan and implement the double inculturation in bilingual day-care centres. Starting from the theory of communicative gestures from Cosnier/Vaysse and based on the data we collected in 2018/2019 in 4 French-German day-care centres in France and Germany, we can prove that a frequent and constructive use of deictic and illustrative gestures the child's comprehension. Expressive and especially interactional gestures which are fundamental to fostering a child's speech production are, on the contrary, widely underexploited. These results hold for both French and German speaking nursery teachers.

Keywords: emergent bilingualism, fostering language development, nonverbal communication, early childhood

Introduction

La psychologie développementale ainsi que la neurolinguistique coïncident dans leur observation du rôle fondamental de l'échange dyadique et multimodal entre le nourrisson ou le jeune enfant et l'adulte (Gratier et al. 2017; Dominguez et al. 2016; Falandays, Batzlo 2018; Nagy, Molnar 2004; Trevarthen, Aitken 2001). Cette stimulation mutuelle (Trevarthen, Aitken, 2001 : 8), qui commence dès le début, *in utero*, par le contact physique (Gratier et al. 2017: 160), est complété plus tard à l'aide des neurones miroirs (Uithol et al., 2011: 608) et par les informations transmises par d'autres canaux comme la vision ou l'écoute. Bien que cet entrecroisement psycho-physiologique naturel laisse supposer que toute interaction entre éducateur et jeune enfant se déroule dans une harmonie parfaite entre stimulations verbales et non verbales, des recherches en psychologie de l'enfant et en éducation (Kammermeyer et al. 2017: 21-24; Cekaite 2016; Cekaite, Bergnehr 2018; Colletta, 2004) soulignent le besoin d'une meilleure intégration du langage corporel dans l'accueil du jeune enfant et, particulièrement, dans la promotion du développement langagier (*Sprachförderung*). Ainsi, il faut rappeler avec Trevarthen (1999 : 174) que toute action du nouveau-né, qui est à la fois volontaire et dirigée vers l'adulte en interaction avec lui, se veut un progrès vers l'acquisition du langage et de la langue de son environnement. De même, les études allemandes sur la promotion du développement langagier précoce (*frühkindliche Sprachförderung*) - ici citées à l'exemple du programme « Mit Kindern im Dialog » (Kammermeyer et al. 2017) - nous rappellent qu'il est nécessaire:

- de diriger l'attention de l'enfant vers un extrait limité de la réalité qui l'entoure (Kammermeyer et al. 2017 : 21) ;
- d'explicitier ses propres actions (*handlungsbegleitendes Sprechen*) (ibid. : 23);
- de verbaliser la situation qu'on expérimente ensemble (*situationsbegleitendes Sprechen*) (ibid. : 24) ;
- d'accompagner verbalement les situations routinières comme le sont les repas, l'hygiène et l'habillage/déshabillage de l'enfant.

Ces occasions quotidiennes où le situationnel et le langagier s'entremêlent sont idéales pour inciter et faire avancer la production verbale du jeune enfant, ce qui explique pourquoi les « Crèches linguistiques/*Sprachkitas* » du Bade-Wurtemberg ont implémenté ce mécanisme dans leur programme pédagogique comme une des stratégies principales (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016 : 1). La stimulation de l'épanouissement langagier du jeune enfant ne peut donc fonctionner qu'en prenant en compte le côté corporel de l'interaction communicative face-à-face.

Néanmoins, nous ne maîtrisons pas encore la question sur le terrain et surtout pas dans le cas des structures d'accueil bilingues. Pour identifier des exemples prometteurs, mais aussi pour découvrir des lacunes à combler, je me suis inspirée de la classification des gestes communicatifs élaborée par Cosnier et Vaysse (1997 : 412) pour analyser les pratiques comportementales et interactionnelles des professionnels travaillant dans des crèches et centres d'accueil bilingues. Comme base de données, je me suis servie des observations faites en 2018 et 2019 dans le cadre de nos stages immersifs dans quatre crèches franco-allemandes de l'espace du Rhin supérieur, deux se situant côté allemand, deux côté français. Ainsi, j'ai pu élaborer une première classification théorique des gestes potentiellement significatifs qui m'a servi, dans un deuxième temps, de base d'analyse pour identifier les dynamiques qui existent entre les interactions verbales et non verbales dans les deux langues qu'on souhaite transmettre. Au-delà de cet objectif de révéler la fonctionnalisation - ou non - du code non verbal comme catalyseur du développement langagier des locuteurs bilingues émergents, je me suis interrogée sur les potentielles sources de tensions d'origine linguistique ou culturelle (Breugnot, 2017) au niveau du langage corporel des professionnels. Ce dernier point s'avère d'autant plus important que « [c]haque des langues est, pour l'enfant bilingue, un signe d'appartenance à l'une ou l'autre des communautés linguistiques et sociales » (Bailleul 2017 : 214) et que la même chose vaut pour les codes non verbaux. Il est donc à supposer qu'une congruence basique entre les habitudes comportementales des éducateurs des deux pays aidera l'enfant à tisser une relation positive et confiante avec les deux langues en jeu, tandis que des manques de congruences et les malentendus entre les adultes nuiront au processus d'inculturation¹ double qu'on souhaite promouvoir.

Le langage corporel au service de la *Sprachförderung*

1. Gestes communicatifs utiles : un modèle théorique

Pour identifier les types de gestes qui se prêtent davantage comme facilitateurs de la *Sprachförderung*, je me suis penchée sur la classification des gestes communicatifs élaborée par Cosnier/Vaysse (1997 : 4-12) en la mettant en relation avec les petites séquences interactionnelles multimodales documentées dans le contexte de notre analyse ethnographique. Ce faisant, je prends en considération la perspective étique, c'est-à-dire la gestétique ou ce qui bouge, à l'égal de la perspective émique sous forme de la gestémique ou de ce que le mouvement en cause veut dire (Cosnier, Vaysse 1997 : 1). De cette double mise en relation dérive une première classification théorique propre (cf. figure 3) qui reprend à une échelle globale la distinction entre les gestes communicatifs propositionnels et les gestes communicatifs interactionnels (Cosnier, Vaysse, 1997 : 2).

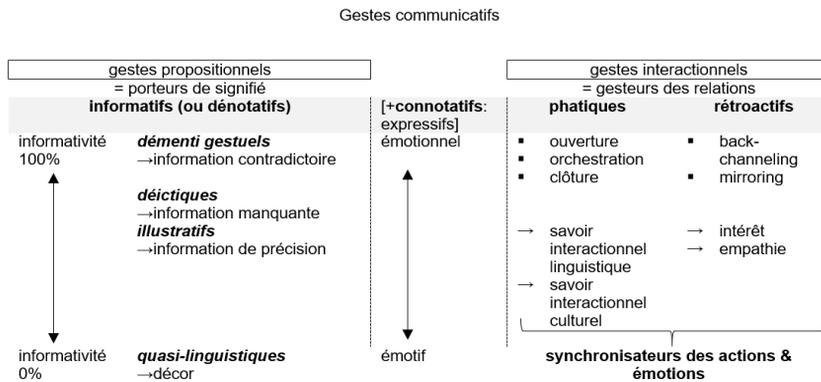


Figure 1 : Gestes communicatifs facilitateurs du développement langagier et linguistique (visualisation de l'auteur, É.F., sur la base de la terminologie de Cosnier/Vaysse 1997)

Les gestes propositionnels transmettent un contenu proprement dit et appartiennent intrinsèquement à « l'énoncé total » (Cosnier, Vaysse, 1997 : 2). Néanmoins, et bien qu'ils aient une certaine autonomie du côté verbal grâce à leur caractère iconique ou pantomimique, ces gestes apportent surtout :

- une désambiguïsation - « De quoi parlons-nous ? (fonction déictique) » ;
- une précision - « Quelle est sa taille/sa forme/sa vitesse etc. ? » / (fonction illustrative) ; « Combien tu es triste/joyeux/en colère etc. ? » (fonction expressive).

Cela signifie qu'au-delà de l'information redondante encodée dans le geste propositionnel, ce type de signal apporte toujours un élément indispensable

supplémentaire - le sème additionnel qui permet de saisir le contenu de l'énoncé dans toute sa richesse informative. Ces fonctions font des gestes communicatifs un outil idéal dans le contexte de la promotion du langage, si on les utilise comme sous-titrage (→ gestes quasi-linguistiques) (Cosnier, Vaysse 1997 : 4) ou échafaudage (→ gestes illustratifs) (Cosnier, Vaysse, 1997 : 5) au service du message verbal. Le procédé s'applique à différentes situations, qu'il s'agisse d'accompagner l'enfant dans sa langue primaire (*Sprachförderung* au sens allemand) ou bien de l'éduquer par une méthode immersive bilingue qui vise à transmettre une langue sous- ou non représentée dans l'environnement quotidien du jeune enfant. Comme les gestes propositionnels sont déterminés, de plus, par les traits de ce qu'on représente (sa taille, sa vitesse, sa forme, sa position, etc.), ils devraient être fortement utilisés par les éducatrices et éducateurs, qu'ils se soient formés en France ou en Allemagne, qu'ils communiquent avec un enfant parlant leur langue ou non.

Mais - communiquer n'implique pas seulement emballer un signifié de la façon la plus appropriée pour qu'il arrive au récepteur de façon intacte et non déformée, il signifie, en même temps, faire passer des images mentales construites d'un cerveau à l'autre, comme un coffre qui doit voyager d'une rivière à l'autre. Et à l'égal du coffre qui ne peut pas y arriver sans un pont sur lequel il puisse passer en charrette ou en camion, le message a besoin d'un canal d'attention ouvert entre les deux interlocuteurs - truisme bien connu depuis l'introduction de la fonction phatique par Roman Jakobson. Et c'est là que les signes émis par le corps du pédagogue révèlent leur caractère indispensable comme l'un des deux côtés de la promotion du langage. Ce sont les gestes dits « interactionnels » (cf. Figure 1 ci-dessus) qui, de fait, ouvrent, coordonnent et ferment ce canal entre les interlocuteurs. Ils synchronisent l'attention des impliqués, ils orchestrent leur participation à l'échange et ils contribuent ainsi à la « félicité interactionnelle » (Cosnier, Vaysse, 1997 : 10) qui est la base de toute transmission, donc d'apprentissage². Cet aspect est tantôt plus important, si nous rappelons avec A. Florin que tout programme réussi de développement langagier donne la priorité à la communication et à l'interaction, en encourageant, « en premier lieu, *la relation interindividuelle* entre l'adulte et l'enfant [l'auteur souligne] » et qu'il prend dûment en considération que la communication, y compris la communication non verbale, est plus importante que la « production » orale. Le non verbal sera donc, par définition, inclu dans une approche de *Sprachförderung* ou d'inculturation bilingue (Thépot, 2014 : 72, Steinlen et al. 2013 : 83).

2. Gestes communicatifs utilisés : une analyse de terrain

Bien qu'il ne soit pas encore possible de présenter des tendances quantitatives indiscutables, il apparaît qu'un type de gestes est clairement favorisé par le personnel pédagogique comme accompagnant de la *Sprachförderung*, à savoir les gestes déictiques. Cette observation n'est pas surprenante si nous rappelons avec Goldin Meadow (2007 : 1) que l'enfant entre dans le langage avec les mains, car le pointer du doigt est le début de l'appropriation du monde à travers le langage.

Gestes déictiques

Les gestes communicatifs déictiques sont utilisés :

1. pour créer un point d'attention commun afin de transmettre d'autres informations verbales sur ce sujet ou objet (cf. Figure 2)

Éd. : Wer hat jetzt **da** (l'index décrit un cercle dans l'air qui identifie le terrain) gespielt ? (C1J15.802.931.802.901_L0012)

Enf : Ich non !

Éd. : Qu'est-ce qu'il y a **là** ? (l'index indique la vache sur le puzzle) (C4J03.801.831.801.901_L0002)

Enf. : Mouton.



Figure 2 : Gestes déictiques qui créent un point d'attention commun (dessins de l'auteur ; É.F.)

2. pour inviter l'enfant à se prononcer

- sur un objet qu'il est en train de manipuler ou qu'on lui propose de manipuler

Éd. : Geh mal schauen, was es **da** (pointe avec la tête vers la table d'expérimentation) gibt. Hascht Du **des** schon gesehen? Was ist **das** denn? (geste réitéré avec

l'index vers le contenu de la table) (C1J15.802.818.801.901.L0012)

Enf : Magneten.

Éd. : C'est qui **ça** ? (prend l'oreille du doudou entre l'index et le pouce et le fait bouger rapidement d'un côté à l'autre) (C1J15.801.815.801.902_L0004)

Enf : Mon lapin rose.

- **sur son comportement** (souvent évalué comme positif ou négatif)

Éd. : Was war **das** (pointe avec l'index vers l'enfant qui a tapé et puis vers l'autre qui a été tapé) jetzt? (C1J15.802.924.802.902.L0514)

Enf : Er hat dase nommen. Das is mein Schaufel.

Éd. : C'est quoi ce que tu fais **là** ? (les deux index pointent vers le coin de la dinette où un enfant est en train de « cuisinier » qqch.) (C1J04.801.934.801.902_L0091)

Enf : Une soupe !

3. pour désambigüiser le message en cas de présence de plusieurs objets de référence possibles

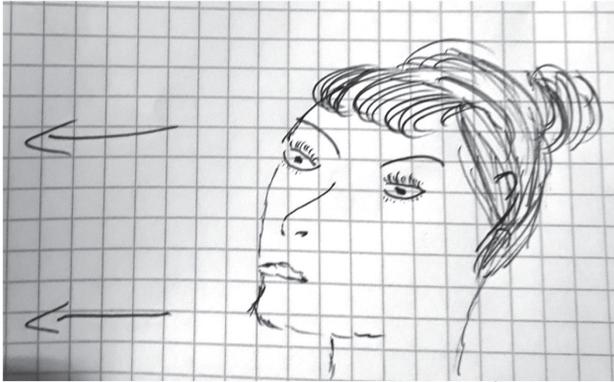
Éd. : Mais il y a encore une petite place pour {nom de l'enfant} **ici** (tape avec les deux mains sur le dos de la chaise qui est libre et où elle veut qu'elle s'assoie ; il y en a une autre à côté des enfants où l'éd. prévoit que l'enfant ne va pas vouloir s'asseoir) (C4J03.801.831.801.901_L0032)

Enf. : Will nis.

Éd : Du kannst dich **hier** (tape sur le coussin avec une main) und **da** (tape sur l'autre coussin avec l'autre main) hinsitzen (C1J02.802.929.802.902_L0103)

[Note: L'éducateur/trice parle le régiolecte badois ce qui explique la variante phonétique *hinsitzen* au lieu de la variante standard *hinsetzen*. L'imprécision logique « hier **und** da » au lieu de « hier **oder** da » se peut comprendre comme une énumération des options bien que la conjonction de coordination *ou* serait plus propice.]

Cette préférence pour accompagner les pronoms démonstratifs - *ça, cela, ceci, das (da), dieser hier* - par un geste parfois aussi de la tête en utilisant surtout la direction du regard comme pointeur visuel, peut être observé chez les éducatrices francophones de même que chez les éducatrices germanophones. De plus, on peut documenter une relation inversement proportionnelle entre l'âge de l'enfant et la fréquence d'utilisation de cette stratégie. Ainsi, le tout petit enfant provoque encore plus d'actes déictiques, surtout ceux réalisés avec l'index ou les index en syntonie de ce qu'on peut observer chez l'enfant plus grand. Chez les enfants de plus de 2 ans, le geste plus univoque, plus imposant peut-être aussi, de l'index est substitué de plus en plus par un geste de la tête ou même du regard (cf. Figure 3).



Enf.: Wo denn?
Éd.: Na da!
(C1J14.802.924.802.902_L0015)

Figure 3 : Geste déictique transmis par le regard (dessin de l'auteur ; É.F.)

Cette observation laisse à penser que les éducatrices vont remplacer la gestuelle par la parole comme moyen de communication proprement dit. Néanmoins, il convient de pondérer l'utilité d'un encodage double, où le message verbal est complété par le message non verbal afin d'en assurer la compréhension correcte. Cette approche s'avère la plus appropriée - même en interaction avec les enfants de près de 3 ans - parce que ce sont eux qui sont déjà fortement immergés dans les interactions avec leurs pairs, donc souvent perdus dans le groupe et le bruit. Faire un usage plus conséquent des gestes déictiques - surtout avant qu'il y ait de possibles malentendus ou désobéissances non voulues - serait alors une contribution à une communication plus efficace et moins stressante pour tous les impliqués. Cette recommandation repose également sur l'observation de l'emploi de gestes déictiques plus fréquents chez les enfants les plus récalcitrants, ce qui contribue vite à l'association d'une connotation négative de l'usage du doigt pointé, à moins que l'on établisse ce langage non verbal de manière générale comme deuxième voie de communication au niveau du groupe entier.

Gestes illustratifs

Le deuxième groupe de gestes contribuant à un meilleur décodage du message verbal, sont les gestes illustratifs.

On peut distinguer avec Cosnier/Vaysse (1997 : 5) :

- les gestes **spatiotemporels** qui mettent en scène les dimensions de la taille, de la hauteur, de la vitesse et de l'orientation d'un mouvement dans l'espace ;
« Un tou :t petit chat... » (l'éd. montre la taille entre ses deux index)
(C2J2.901.989.989.989._L0054)

- les gestes **pictographiques**, qui décrivent la forme de l'objet (rond, carré, courbé, etc.) ;
 - « On va faire une grande boule (l'éd. dessine un grand cercle dans l'air avec les deux mains) de neige. » (C4J3.823.989.989.989_L0081)
- les gestes **kinémimétiques** illustrant une action de façon pantomimique:
 - « Pourquoi tu fais comme ça ? (l'éd. imite comment l'enfant 1 a jeté la pâte à modeler vers l'enfant 2) (C1J15.801.931.802.901_0056);
- les gestes **expressifs** - dont je parlerai plus loin.

Dans ce groupe, ce sont les gestes kinémimétiques qui sont les plus intégrés dans la pratique de la promotion du développement langagier du jeune enfant et qui sont, en règle générale, mis en œuvre de façon semi-automatisée pendant des situations qui requièrent une stimulation particulièrement riche ou synesthétique.

Ainsi, ces gestes sont-ils utilisés très consciemment pendant les regroupements du matin à l'occasion des chansons, des comptines et des lectures des albums, parce que c'est là que l'éducatrice - surtout celle représentant la langue sous-représentée dans l'environnement local des enfants - se sert de tous les canaux et de tous les moyens à sa disposition pour transmettre et faire arriver à bien son message.

Au long de la journée, par exemple pendant les lectures d'albums individuelles ou en parlant librement avec les enfants, cette aide visuelle à la communication est souvent négligée. Soit l'éducatrice ou l'éducateur doublement préoccupé par

- a) la stimulation individuelle d'un enfant ou de quelques enfants autour de lui et
- b) la supervision de ce qui se passe dans toute la salle

l'oublie, soit il ou elle renonce à ce moyen par fatigue ou gêne devant les autres. Il a été surprenant de constater que l'usage de cette stratégie, en principe très facile à mettre en œuvre et expérimentée comme « toute naturelle » au sein de la première structure visitée, était loin d'être un standard parmi tous les professionnels de la petite enfance. Cette constatation me mène à supposer que le nombre d'enfants à charge, mais aussi la liberté du pédagogue de pouvoir concentrer son attention sur les enfants sont décisifs ici, mais on peut distinguer de plus trois situations favorables à ce que le pédagogue se serve de tout son corps pour mettre en scène le message verbal :

Situation 1

Le pédagogue lit un album ou parle avec un seul enfant sans s'occuper d'autre chose, par exemple pendant l'accueil du matin ou l'accueil du soir.

Situation 2

Le pédagogue s'adresse au groupe entier, comme à l'occasion du regroupement du matin. C'est là que l'éducateur sent au maximum le poids de sa responsabilité comme ambassadeur/ambassadrice de sa langue-culture.

Situation 3

Le pédagogue interagit avec un nombre réduit d'enfants, pendant que les collègues s'occupent de la supervision générale.

Au-delà de ces facteurs extérieurs qu'on peut gérer consciemment, la personnalité de l'éducateur joue beaucoup. Des personnes extraverties, avec une bonne confiance en soi et souvent ayant des expériences comme « acteurs » de théâtre sont plus disposées à « faire le clown » pour les enfants - comme l'a décrit une éducatrice francophone - que celles qui sont plutôt introverties ou qui se sentent observées d'une façon critique par leurs collègues.

Tous les gestes communicatifs que j'ai traités jusqu'ici se réalisent, majoritairement, par les mains et les doigts, de telle sorte qu'on peut parler de « gestes » au sens courant du mot.

Gestes expressifs

Le regard et la mimique constituent un autre canal puissant pour faire participer les jeunes enfants, les faire parler et comprendre. Ainsi, et au-delà de la voix même, dont les signaux paraverbaux sont les indicateurs les plus puissants de l'état émotionnel d'une personne (Abitbol, 2005 ; Prat, 2013 : 29-30)³ - c'est la mimique ou le sous-type des gestes expressifs (Cosnier, Vaysse, 1997), qui transmet le mieux le contenu émotionnel ou émotif d'un message⁴. Pour apprendre aux enfants à verbaliser leurs émotions et à choisir les mots qui sont compris par leur environnement, il est indispensable que le visage de l'adulte reprenne en miroir l'expression faciale de l'enfant pour que le jeune enfant puisse mettre en relation cette mimique avec les mots ou phrases qu'on utilise dans une telle situation dans une langue-culture donnée (Schieffelin, 2007 : 17). Inversement, le fait d'offrir une mimique codée comme transportant une émotion *E'* en prononçant ou lisant certaines formulations est aussi un moyen efficace pour induire l'empathie chez l'enfant à l'aide de ses neurones miroirs (Trevarthen, Aitken, 2001 : 20).

Le fait de mener un discours apparemment émotionnel - par exemple quand l'éducatrice déclare qu'elle est profondément désolée de ne pas pouvoir sortir le vélo bleu - sans le combiner avec la mimique adéquate aura un effet perturbant et insécurisant sur l'enfant (Breugnot, 2018 : 164). Néanmoins, les moments de

consolation, réconfort ou empathie où le corps trahit le message verbal sont fréquents, ce qui complique davantage l'apprentissage d'une auto-régulation des émotions du jeune enfant par le langage. Accorder davantage d'attention à la congruence entre signaux verbaux et non verbaux est, par conséquent, une tâche impérative à accomplir par les professionnels. Ou, pour revenir à l'exemple du vélo bleu, il est plus pertinent de suivre l'exemple d'un jeune éducateur francophone qui - à la fin d'une longue journée en plein soleil et en pleine chaleur - a opté de renoncer à la fausse politesse et a dit :

Je ne sors pas le vélo bleu parce que vous commenceriez à vous battre. On peut essayer de nouveau demain et si vous le partagez bien, c'est aucun problème. Mais aujourd'hui : NON. (C2J5.901.989.989.989._L0774).

Pas de regret, pas de manque de congruence, mais, peut-être d'un rien de politesse. Mais pour apprendre la politesse, il y aura sans doute d'autres moments plus appropriés.

Gestes de co-pilotage : gestes phatiques et rétroactifs

Le dernier complexe de gestes ou signaux non verbaux à la disposition des éducateurs des crèches bilingues comporte les gestes interactionnels ou synchronisateurs qui régulent la co-construction du dialogue entre adulte et enfant. Ce sont les gestes qui permettent le co-pilotage, métaphore puissante de Cosnier (1989, 1992) que j'aimerais bien reprendre ici.

Alors que les gestes phatiques qui ouvrent, orchestrent et ferment le canal entre émetteur et receveur sont utilisés très consciemment par tous les pédagogues, normalement sous forme de regards directs et d'un contact visuel continu, les gestes rétroactifs sont moins utilisés. Une explication possible serait que, dans l'attente de promouvoir, de stimuler, voire d'inciter la production du jeune enfant, l'adulte se perçoit lui-même comme acteur actif qui essaie de faire quelque chose. Le fait de céder ce rôle actif au jeune enfant et de se contenter du rôle passif du receveur, de celui qui ne fait que du *back-channeling* en montrant à l'enfant « je t'écoute et je t'attends jusqu'à ce que tu aies trouvé les mots pour t'exprimer », paraît aller un peu à l'encontre de ce que l'adulte attend de lui-même. Réconforter les professionnels dans leur efficacité comme promoteurs du développement du langage quand ils ne font « que » écouter et attendre est alors une intervention très importante - et, dé-stressante - pour les éducateurs et éducatrices, comme le démontre le commentaire suivant d'une éducatrice francophone.

« Je ne savais pas que c'est tellement facile que ça ! Non, je rigole, mais sincèrement, ça nous déstresse énormément parce que parfois on est désespérées parce que les enfants ne disent rien, surtout si on travaille comme éducatrice francophone du côté allemand avec des enfants qui viennent encore des familles où on parle d'autres langues à la maison. Qui ne parlent même pas l'allemand. Mais le fait de savoir que les réponses viennent plus tard, beaucoup plus tard de ce que nous pensons, peut nous aider à nous donner plus de temps à nous même. À être moins exigeantes avec l'enfant duquel on veut toujours qu'il parle. So nach dem Motto: « Sprich' doch endlich mit mir! » (C4J11.812.888.888.L0014)

Leçons apprises et à apprendre

Un dernier exemple du pouvoir du non verbal dans le contexte de la *Sprachförderung* que j'aimerais vous présenter afin de montrer ce que les professionnels pourraient mettre en place de leur propre initiative provient du projet SPRIMA des universités pédagogiques de Weingarten et St. Gallen. Dans les vidéos qui montrent les interactions des professionnelles d'un *Kindergarten* allemand avec les enfants, on peut observer comment une éducatrice utilise systématiquement et comme moyen de sécurisation émotionnelle, mais aussi de gestion du canal phatique, le toucher du bras ou du coude. Le fait de garder ce contact pendant les moments où elle doit interrompre le dialogue avec l'enfant et tourner son attention vers d'autres enfants afin d'accomplir une tâche de supervision assure son interlocuteur de sa volonté de continuer la communication avec lui. Pendant cette parenthèse communicative, l'éducatrice prend doucement le bras de l'enfant, souvent elle fait glisser la main d'en haut vers le coude et continue à lui faire un petit câlin avec le doigt quand la conversation intercalée se prolonge trop. Après cette interruption, son regard revient vers l'enfant, accompagné d'un grand sourire, et c'est seulement après avoir rétabli le canal communicatif avec cet enfant qu'elle baisse la main et continue avec d'autres signaux phatiques ou rétroactifs.

Conclusion

Pour conclure cette synthèse, j'admets qu'il faille encore ajouter à cette étude l'analyse quantitative des préférences individuelles et culturelles des différents types de gestes. Il est indéniable que la possibilité d'en savoir davantage sur des possibles convergences ou divergences entre les éducatrices francophones et germanophones aidera les équipes bilingues et biculturelles à établir une culture de promotion de développement du langage du jeune enfant plus cohérente. De plus, ce savoir contribuera à mieux se coordonner durant une journée de travail

et, peut-être, à se libérer ensemble de cette gêne face au regard extérieur qui nous bloque souvent en tant qu'adulte. Parce que finalement c'est cela, le but poursuivi : accueillir l'enfant sans préjugés, à bras ouvert, lui tendre les mains, lui ouvrir les portes et le cœur envers la langue-culture que l'on aime soi-même !

Bibliographie

- Abitbol, J. 2005. *L'odyssée de la voix*. Paris : Robert Laffont.
- Bailleul, O. 2017. *Aspects psycholinguistiques du développement du bilinguisme précoce : une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans*. Rouen : Normandie Université.
- Breugnot, J. 2018. « Dépasser les tensions d'origine culturelle : le défi des crèches franco-allemandes ». In : *Communication, tensions, conflits. Disciplines, contextes, éducation*. Paris : Editions des archives contemporaines, France.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016. *Notre crèche est une crèche linguistique !* Niesetal: Silberdruck oHG.
- Cekaite, A. 2016. « Touch as social control : Haptic organization of attention in adult-child interactions ». *Journal of Pragmatics*, n° 92, p. 30-42.
- Cekaite, A., Bergnehr, D. 2018. « Affectionate touch and care : embodied intimacy, compassion and control in early childhood education ». *European Early Childhood Education Research Journal*, n° 26(6), p. 940-955.
- Coletta, J.-M. 2004. *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont : Mardaga.
- Cosnier, J. 1989. Les Touch et le copilottage dans les interactions conversationnelles. In : *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris : Éditions de Minuit.
- Cosnier, J. 1992. « Synchronisation et copilottage de l'interaction conversationnelle », *Protée*, n° 33-39, 1-23.
- Cosnier, J., Vaysse, J. 1997. « Sémiotique des gestes communicatifs (en ligne) ». *Nouveaux actes sémiotiques*, n° 52, p. 7-28.
- Cossée de Maulde, G. 2010. « Culture - Acculturation - Inculturation Sur la voie du vivre ensemble. Documents d'analyse et de réflexion ». *Centre Avec - analyser pour s'engager*. [En ligne] : <http://www.centreavec.be/site/culture-%E2%80%93acculturation-%E2%80%93inculturation>. [Consulté le 11 avril 2020].
- Dominguez, S. et al. 2016. « The Roots of Turn-Taking in the Neonatal Period : Brief Report ». *Infant and Child Development*, n° 25(3), p. 240-255.
- Falandays, J. et al. 2018. « Interactionism in language : from neural networks to bodies to dyads ». *Language, Cognition and Neuroscience*, n° 35 (5), p. 543-558.
- Gillie-Guilbert, C. 2001. « Et la voix s'est faite chair... Naissance, essence, sens du geste vocal ». *Cahiers de musiques traditionnelles*, n° 14, p. 3-38.
- Goldin-Meadow, S. 2007. « Pointing Sets the Stage for Learning Language - and Creating Language ». *Child Development*, n° 78(3), p. 741-745.
- Gratier, M. et al. 2017. « Vers une approche intégrative du développement précoce ». In : *Traité de psychologie*. Elsevier-Masson.
- Hochschild, A.R. 1979. « Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure ». *American Journal of Sociology*, n° 85(3), p. 551-575.
- Kammermeyer, G. et al. 2017. *Mit Kindern im Gespräch (U3) : Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. 2. Donauwörth: Auer Verlag.
- Mauvais, P. 2003. « Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité ». *Devenir*, n° 15(3), p. 279-288.

- Nagy, E., Molnar, P. 2004. « Homo imitans or homo provocans? Human imprinting model of neonatal imitation ». *Infant Behavior and Development*, n° 27(1), p. 54-63.
- Nelunova, E. D., V.V. Grigoreva et Y. Okhlopko 2016. « Problems of inculturation and acculturation of a person in multilingual polycultural environment ». *Russian Linguistic Bulletin*, n° 1(5), p. 12-14.
- Prat, R. 2013. « Prendre une voix dans ses bras ». *Enfances & Psy*, n° 58(1), 29-39.
- Schieffelin, B. 2007. « Langue et lieu dans l'univers de l'enfance ». *Anthropologie et Sociétés*, n° 31(1), p. 15-37.
- Soulaine, S. 2016. « Interaction langagière et engagement corporel : l'apprentissage énonciatif de l'anglais oral ». *Etudes de didactique des langues*, n° 27, p. 57-77.
- Steinlen, A. et al. 2013. « Empfehlungen für die Verwendung der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten ». In: *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen*. Berlin: dohrmann.
- Thépot, M.-A. 2014. « Langagez-vous ! Acquisition du langage et inégalités sociales. Colloque national organisé par le centre communal d'action sociale de la ville de Grenoble les 19 et 20 juin 2013 ». *Politiques sociales et familiales*, n° 116(1), 69-74.
- Trevarthen, C. 1999. « Musicality and the intrinsic motive pulse : evidence from human psychobiology and infant communication ». *Musicæ Scientiæ*, n° 3 (1suppl.), p. 155-215.
- Trevarthen, C., Aitken, K. 2001. « Infant Intersubjectivity : Research, Theory, and Clinical Applications ». *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, n° 42(1), p. 3-48.

Notes

1. La différenciation entre *acculturation* comme « processus par lequel un groupe humain s'adapterait à un autre, assimilerait certaines de ses valeurs culturelles » (Cossée de Maulde 2010 : 7) et *inculturation* comme le phénomène de « [n]ous insérer dans une société autre que celle d'origine, nous faire connaître et reconnaître avec nos richesses humaines et culturelles, entrer en relation, voire aussi - ce qui est légitime - partager les valeurs qui nous paraissent essentielles » (Cossée de Maulde 2010 : 8) est d'importance fondamentale pour le locuteur qui vit dans un environnement plurilingue et pluriculturel, d'après Nelunova/Grigoreva/Okhlopko (2016). Dans la présente thèse il s'avère alors plus approprié de parler d'inculturation, parce que dans une crèche franco-allemande le jeune locuteur ne devrait pas être censé s'assimiler, mais on devrait l'encourager de se « faire connaître et reconnaître avec [ses] [...] richesses humaines et culturelles ».
2. Cf. l'interprétation de l'apprentissage comme « ouverture vers l'autre » (Mauvais 2003 : 279 s.) ou le concept de l'apprentissage énonciatif qui souligne l'importance de l'interaction langagière et de l'engagement corporel dans le contexte de la didactique des langues (Soulaine, 2016 : 57).
3. Pour la proximité synesthésique de la voix comme prise de contact acoustique et du toucher comme prise de contact par la peau il suffit de considérer les phrasèmes métaphoriques du « geste vocal » ou de la « voix touchante » (Gillie-Guilbert 2001 : 1, §1).
4. Pour la différenciation entre la communication émotive comme issu d'un « travail affectif » ou « *emotion work* » (Hochschild 1979) et la communication émotionnelle comme « manifestation [...] spontanée [...] des états internes » cf. Cosnier et Vaysse (1997 : 13).



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Grammatik im Französischunterricht – dienende Funktion oder zentrale Rolle?

Katrin Henk

Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Heilbronn,
Deutschland
henk.katrin@semgym.hn.schule-bw.de

Reçu le 05-06-2020 / Évalué le 19-06-2020 / Accepté le 25-06-2020

Quel rôle pour la grammaire dans l'apprentissage du français langue étrangère ?

Résumé

L'orientation sur les compétences dans l'apprentissage des langues étrangères a fait passer à l'arrière-plan des questions concernant la didactique de la grammaire. Néanmoins, l'acquisition des structures grammaticales joue un rôle non-négligeable dans l'enseignement du français langue étrangère. Cet article se propose d'examiner l'importance accordée à la grammaire dans les programmes d'une part et du point de vue des enseignants et des apprenants d'autre part. Finalement, il soumettra quelques idées pour résoudre les contradictions révélées entre théorie et mise en pratique de l'enseignement de la grammaire.

Mots-clés : français langue étrangère, grammaire, enseignement, attitudes

Zusammenfassung

Im Rahmen der Bemühungen um die Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht sind Fragen der Grammatikvermittlung in den Hintergrund der fachdidaktischen Diskussion getreten. Der Beitrag beleuchtet den Stellenwert der Grammatik auf verschiedenen Ebenen (Bildungspläne, Lehrkräfte, Schüler*innen) und unterbreitet Vorschläge, wie curriculare Vorgaben und Unterrichtspraxis besser in Übereinstimmung gebracht werden könnten.

Schlüsselwörter: Französisch als zweite Fremdsprache, Grammatik, Unterricht, Einstellungen

What role for grammar in learning French as a foreign language?

Abstract

In recent years, questions of competence orientation have determined the didactic discourse on the subject of French as a foreign language whereas questions of

grammar teaching have been pushed into the background. This paper examines the place of grammar in educational plans on the one hand and in the eyes of teachers and students on the other. In conclusion, it makes suggestions as to how curricular guidelines and teaching practice could be brought into better harmony.

Keywords : French as a second language, grammar teaching, attitudes

Französisch besitzt im Saarland und in Baden-Württemberg als schulische Fremdsprache eine relativ stabile Position. Gleichzeitig ist die Zahl der Schüler*innen, die Französisch in der Oberstufe belegen, über die Jahre rückläufig. In Arbeiten, die die Einstellungen von Schüler*innen zum Fach Französisch beleuchten, wird immer wieder festgestellt, dass das Französische als schwierige Sprache empfunden wird (z. B. Venus 2017) und dass die Frustration über die Komplexität der grammatischen Strukturen einer der Gründe sein kann, das Fach abzuwählen (Plöthner 2017). Fragen des Strukturerwerbs scheinen also ein nicht zu vernachlässigender Punkt für die Beliebtheit des Französischen als Schulfach zu sein. Dennoch haben Fragen der Grammatikvermittlung in der fachdidaktischen Diskussion der letzten Jahre keine nennenswerte Rolle gespielt. In diesem Beitrag soll zunächst untersucht werden, welcher Stellenwert der Vermittlung grammatischer Strukturen in den Bildungsplänen, in den Augen der Lehrkräfte und aus der Sicht der Schüler*innen zukommt. Dabei werden gewisse Widersprüche zutage treten. Das abschließende Kapitel unterbreitet Vorschläge, wie diese Widersprüche zumindest teilweise aufgelöst und die Vermittlung von Strukturen im Französischunterricht optimiert werden könnte.

1. Stellenwert der Grammatik in den Bildungsplänen

Die Bildungspläne für Französisch als zweite Fremdsprache am Gymnasium Baden-Württembergs und des Saarlands¹ bilden die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz ab und weisen dementsprechend grundlegende Gemeinsamkeiten auf, was die Verortung der Grammatik innerhalb der zu erwerbenden Kompetenzen betrifft. Als übergeordnetes Ziel des Französischunterrichts wird der Erwerb einer interkulturellen Handlungskompetenz definiert, also der Fähigkeit, sich in einem französischsprachigen Umfeld angemessen zu bewegen, wozu neben soziokulturellem Wissen und interkulturellen Kompetenzen kommunikative Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachmittlung) gehören. Grammatik zählt gleichrangig neben Wortschatz, Aussprache und Intonation (BW) sowie Orthographie (SL) zu den sogenannten sprachlichen Mitteln. In allen Bildungsplänen wird die dienende Funktion dieser sprachlichen Mittel betont. Sie

gelten zwar als „Voraussetzung“ (BW) bzw. „Basis“ (SL) für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen, sie sind letzteren jedoch untergeordnet, sollen also immer im Hinblick auf ihre kommunikative Anwendung geschult werden.

Unterschiede finden sich vor allem in der Darstellung der für die verschiedenen Jahrgangsstufen vorgesehenen grammatischen Inhalte: In beiden Lehrplänen wird die Anwendungsorientierung hervorgehoben, indem die grammatischen Strukturen beispielhaft bestimmten inhaltlichen Themenbereichen (z. B. „Mein Wohnort: meine Straße, mein Stadtteil - Possessivbegleiter, SL) bzw. abstrakteren Aussageabsichten (z. B. „Besitzverhältnisse angeben - Possessivbegleiter“, BW) zugeordnet sind. Dabei wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass die erwähnten Strukturen aktiv beherrscht werden. Nur in den Klassenstufen 9 und 10 wird bei einzelnen Strukturen allein das rezeptive Verständnis vorausgesetzt (SL: Angleichung des Partizips Perfekt bei den zusammengesetzten Zeiten mit *avoir*, die Behandlung der reflexiven Verben, bei denen das Reflexivpronomen indirektes Objekt ist, *passé simple*; BW: *passé simple, participe présent*).

Betrachtet man die Vorgaben der Bildungspläne kritisch, kommt man nicht umhin, einen gewissen Widerspruch zwischen der konzeptuell beschriebenen dienenden und damit nachrangigen Funktion der Grammatik und dem Repertoire der in den Bildungsplänen tatsächlich aufgezählten Strukturen festzustellen, die bis zum Ende von Klasse 10 beherrscht werden sollen: So sieht z. B. der baden-württembergische Bildungsplan für die Klassen 9 und 10 allein im Bereich der Verbalmorphologie die Einführung von *plus-que-parfait*, *conditionnel présent*, *conditionnel passé* und eine kompetente Anwendung dieser Zeitformen in komplexen Zusammenhängen wie realen und unrealen Bedingungssätzen der Gegenwart und Vergangenheit, Passiv und indirekter Rede in der Vergangenheit vor, die selbstverständlich auch die Beherrschung der in den Klassen 6-8 erworbenen Verbformen (*présent*, *futur composé*, *futur simple*, *passé composé*, *imparfait*) voraussetzt. Des Weiteren soll der *subjonctif* zunehmend differenziert benutzt werden; *participe présent* und *gérondif* werden ebenfalls eingeführt, wobei letzterer auch aktiv in seinen verschiedenen Funktionen verwendet werden soll. In Anbetracht der Tatsache, dass die Stundentafel für die Klassen 9 und 10 in der Regel nur jeweils drei Wochenstunden Französisch vorsieht, skizziert der Bildungsplan hier im Bereich der grammatischen Strukturen ein sehr ambitioniertes Programm. Der Verweis des Bildungsplans auf die dienende Funktion der Strukturen und eine gewisse Fehlertoleranz bei ihrer Realisierung ändert nichts daran, dass Lehrwerksredaktionen und Lehrkräfte, die versuchen, diese Vorgaben des Bildungsplans umzusetzen, im Endeffekt doch einen größeren Teil an Energie und Unterrichtszeit auf den Erwerb und das Training grammatischer Strukturen verwenden werden, als es gesamtkonzeptionell vorgesehen scheint.

2. Stellenwert der Grammatik in den Augen der Lehrkräfte

Der Frage, wie Französischlehrkräfte die Vorgaben des Bildungsplans umsetzen bzw. welchen Stellenwert die Grammatik in ihren Augen hat, wurde in einer anonymen Online-Befragung nachgegangen, an der 69 Französischlehrkräfte teilgenommen haben, davon 82,61 % weibliche (57 Teilnehmerinnen) und 17,39 % männliche (12 Teilnehmer). Die befragten Französischlehrkräfte unterrichten zum größten Teil in Baden-Württemberg (94,12 % der Befragten), zum Teil aber auch im Saarland und in Rheinland-Pfalz (jeweils zwei Teilnehmer*innen). Ein knappes Drittel der Befragten verfügt über weniger als 10 Jahre Unterrichtserfahrung (31,88 %), der größte Teil über 10 - 20 Jahre Unterrichtserfahrung (43,48 %), 18,84 % der Teilnehmer verfügten über 20 - 30 Jahre Berufserfahrung und einige wenige über mehr als 30 Jahre (5,8 %). 92,75 % der Befragten unterrichten an einem Gymnasium, die restlichen 7,25 % an einer Gemeinschaftsschule.

Zunächst sollte mit Hilfe der Umfrage erhoben werden, welchen Stellenwert Grammatik in den Augen der Lehrkräfte hat, und zwar einerseits im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen generell, zum anderen im Hinblick auf die Unterrichtsplanung. Die Antworten zeigen eine sehr deutliche Tendenz: Für rund ein Viertel der befragten Lehrkräfte (25,37 %) spielt der Erwerb grammatischer Strukturen „eine äußerst wichtige Rolle“ für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen, für knapp zwei Drittel der Befragten spielt er „eine relativ wichtige Rolle“ (65,67 %). Nur eine klare Minderheit der Befragten ist der Auffassung, dass der Erwerb grammatischer Strukturen nur „eine weniger wichtige Rolle“ (7,46 %) bzw. „eine klar untergeordnete Rolle“ (1,49 %) spielt. Bei der Einschätzung, welche Rolle die grammatische Progression für die Planung von Unterrichtseinheiten spielt, zeigt sich tendenziell ein ähnliches Bild. Hier weisen etwas weniger Lehrkräfte der grammatischen Progression „eine äußerst wichtige Rolle“ (20,59 %) oder eine „relativ wichtige Rolle“ (58,82 %) zu; für 16,18 % spielt die grammatische Progression nur „eine weniger wichtige“ und für 4,41 % „eine klar untergeordnete Rolle“ bei der Unterrichtsplanung. Bemerkenswert ist jedoch die Deutlichkeit, mit der in beiden Fällen die Bedeutung der Grammatik positiv gewichtet wird: Fasst man die Antworten mit positiver Tendenz (äußerst wichtige und relativ wichtige Rolle) und die Antworten mit negativer Tendenz (weniger wichtige und klar untergeordnete Rolle) jeweils zusammen, kann man festhalten, dass über 90 % der befragten Lehrkräfte den Erwerb grammatischer Strukturen als klar wichtig für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen einschätzen und dass für fast 80 % der Befragten auch bei der Planung von Unterrichtseinheiten grammatische Gesichtspunkte von großer Bedeutung sind.

Die Bedeutung der Grammatik spiegelt sich auch in der Unterrichtszeit wider, die grammatischen Strukturen gewidmet wird, hier ist allerdings deutlich nach Lernjahren

zu differenzieren. Von den Lehrkräften, die im ersten oder zweiten Lernjahr unterrichten, schätzen 42,65 %, dass sie ein Viertel bis die Hälfte der Unterrichtszeit auf die Vermittlung und Übung grammatischer Strukturen verwenden; etwas mehr, nämlich 44,12% schätzen, dass sie die Hälfte bis drei Viertel der Unterrichtszeit dafür investieren. Jeweils eine Minderheit der Befragten gibt an, weniger als ein Viertel der Zeit (7,35 %) oder sogar mehr als drei Viertel der Unterrichtszeit (5,88 %) mit grammatischen Inhalten zu bestreiten. Für die Lernjahre 3 und 4 ergibt sich ein etwas einheitlicheres Bild: Hier geben drei Viertel der Befragten (75,81 %) an, ein Viertel bis die Hälfte der Unterrichtszeit auf Grammatik zu verwenden; immerhin 17,74 % schätzen aber, dass sie auch im 3./4. Lernjahr noch bis zu drei Viertel der Unterrichtszeit auf grammatische Inhalte verwenden. Im 5. Lernjahr nimmt die Vermittlung grammatischer Strukturen deutlich weniger Raum ein: Knapp drei Viertel der Befragten (72,13 %) gaben an, weniger als ein Viertel der Zeit damit zu verbringen; gut ein Viertel der Lehrkräfte (27,87 %) sieht den Anteil der Grammatik auch im 5. Lernjahr bei 25-50 % der Unterrichtszeit.

Gespalten sind die Meinungen hinsichtlich der Frage, ob die Lehrkräfte die tatsächlich in die Vermittlung grammatischer Strukturen investierte Unterrichtszeit angemessen finden. Ziemlich genau die Hälfte der Befragten (50,75 %) würde gerne „etwas weniger Zeit“ auf die Vermittlung und Übung grammatischer Strukturen verwenden, 43,28 % der Teilnehmer*innen hingegen würde gerne „etwas mehr Zeit“ dafür verwenden und eine Minderheit (5,97 %) würde gerne „sehr viel mehr Zeit“ in grammatische Inhalte investieren. Interessant ist, dass keine der befragten Lehrkräfte angab, gerne „viel weniger Zeit“ für die Grammatik verwenden zu wollen, obwohl in den ersten vier Lernjahren offensichtlich ein beträchtlicher Anteil der Unterrichtszeit in die Vermittlung grammatischer Strukturen fließt. Dies kann man als Bestätigung des relativ hohen Stellenwertes, den die Grammatik in den Augen der Lehrkräfte einnimmt, verstehen. Die Umfrageergebnisse lassen leider keinen Aufschluss darüber zu, was genau Lehrkräfte daran hindert, die Unterrichtszeit nach ihrem Dafürhalten zu gestalten. Eine mögliche Interpretation wäre, dass die Menge der im Bildungsplan vorgesehenen Strukturen zu groß bzw. die dafür zur Verfügung stehende Unterrichtszeit zu gering ist. Die Frage, ob sie die im Bildungsplan (bis Kl. 10) vorgesehenen Strukturen in der zur Verfügung stehenden Zeit für machbar halten, beantwortet jedoch deutlich mehr als die Hälfte der Lehrkräfte positiv: 54,55% halten die Vorgaben für relativ gut machbar, 9,09% sogar für sehr gut machbar. Nur gut ein Drittel der Lehrkräfte hält die Vorgaben des Bildungsplans in der zur Verfügung stehenden Zeit für weniger gut machbar. Zwischen dem Wunsch nach mehr Zeit für die Vermittlung und Übung grammatischer Strukturen und der Einschätzung des Bildungsplans ist jedoch keine klare Korrelation zu erkennen. Die

Frage, warum Lehrkräfte mehr oder weniger Zeit in die Vermittlung grammatischer Strukturen investieren, als sie möchten, muss deshalb an dieser Stelle offen bleiben.

Neben dem Stellenwert, den die Grammatik grundsätzlich und bezogen auf die Unterrichtszeit einnimmt, ist auch die Frage von Interesse, ob es seitens der Lehrkräfte didaktische und methodische Präferenzen bei der Vermittlung und Übung von grammatischen Strukturen gibt. Um die Antwortmöglichkeiten nicht zu sehr einzuschränken, konnten die Befragten hier mit Freitextkommentaren antworten. Die Antworten fielen erwartungsgemäß vielfältig aus, interessant ist deshalb, welche Antworten jeweils besonders gehäuft auftraten. Der Bitte, stichwortartig zu notieren, was ihnen bei der Einführung neuer grammatischer Strukturen didaktisch und methodisch besonders wichtig ist, kamen 65 der 69 Umfrageteilnehmer*innen nach; dabei wurden durchschnittlich vier (4,14) Aspekte genannt. Der am häufigsten genannte Aspekt war sinngemäß ein induktives Vorgehen (auch „entdeckendes Lernen“, „selbständige Regelerarbeitung“ o. ä.) bei der Einführung der neuen Struktur. Während diese Form der Erarbeitung von drei Vierteln der Lehrkräfte präferiert wurde (48 Nennungen), gaben nur fünf Kolleg*innen sinngemäß an, eine deduktive Vorgehensweise zu bevorzugen; drei Teilnehmer*innen bevorzugten einen Wechsel zwischen beiden Methoden. Am zweithäufigsten erwähnt wurde die Regelsicherung; knapp zwei Drittel der Kolleg*innen legen demnach Wert auf eine schriftliche Sicherung der erarbeiteten Regel an der Tafel und/oder im Heft. Am dritthäufigsten genannt wurde in verschiedener Form der Aspekt der Anwendungsorientierung, also die Einführung des grammatischen Phänomens im Rahmen eines inhaltlich-kommunikativen Kontextes (36 Nennungen). Außerdem relativ häufig erwähnt wurde die Idee der Übungsprogression (geschlossen - offen, einfach - schwer) mit 12 Nennungen und z. T. im Zusammenhang damit die Übungsform des Einschleifens (z. B. durch Nachahmung, Drillübungen) mit 13 Nennungen.

Teilweise sind hier Überschneidungen zu erkennen zu den Vorstellungen der befragten Lehrkräfte, welche Methoden/Übungstypen/Arbeitsformen sie zur Übung neuer grammatischer Strukturen für besonders effektiv halten. Diese Frage wurde von 62 Teilnehmer*innen beantwortet, die im Mittel ebenfalls knapp vier (3,89) Aspekte nannten. Mit jeweils 30 Nennungen wurden besonders häufig offene, kommunikative, anwendungsorientierte Übungen (z. B. eigene Textproduktion in Texten oder Dialogen) und diverse kooperative Methoden (z. B. Partner-/

Gruppenarbeit, Rollenspiele, Kugellager) erwähnt. Die mit Abstand am häufigsten erwähnte Einzelmethode sind Tandembögen (27 Nennungen), die zwar eine relativ geschlossene Übungsform darstellen, aber durch die Partnerarbeit eine interaktiv-kommunikative Anwendung der Strukturen erlauben. Insgesamt erfreuen sich aber auch geschlossene Übungen relativ großer Beliebtheit: 17 Mal wird sinngemäß der Einsatz geschlossener/formorientierter Übungen erwähnt, hinzu kommen die Erwähnungen einzelner geschlossener Aufgabenformate, v. a. Einsetzübungen (18 Nennungen). Auch „Drillübungen“ bzw. „Einschleifübungen“ werden von ca. einem Fünftel der Lehrkräfte (12 Nennungen) explizit erwähnt. 19 Teilnehmer*innen präzisieren, dass ihnen eine Progression der Aufgaben (von geschlossenen zu offenen, von einfachen zu schwierigen) wichtig ist.

3. Stellenwert der Grammatik in den Augen der Schüler*innen

Wie sehen nun aber Schüler*innen den Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht? Eine Befragung, die im Rahmen einer größeren Untersuchung unternommen wurde (Henk 2019) und an der insgesamt 140 Gymnasiasten (8. und 10. Klasse) mit Französisch als zweiter Fremdsprache teilgenommen haben, zeigt, dass die befragten Schüler*innen dem Grammatikunterricht eine höhere Wertschätzung entgegenbringen, als gemeinhin vermutet wird. Die Schüler*innen wurden gebeten, ihre Zustimmung zu verschiedenen Aussagen auf einer vierstufigen Skala (stimmt - stimmt eher - stimmt eher nicht - stimmt nicht) anzukreuzen. So stimmten beispielsweise der Aussage „Die Grammatik zu lernen, ist wichtig, wenn man eine Sprache richtig beherrschen will.“ 95 % der Befragten eindeutig oder eher zu. Die Aussage „Mir ist es wichtig, dass Grammatik systematisch behandelt wird.“ fand einen positiven Zustimmungswert von 79,2 % und der Aussage „Ich finde es gut, wenn ein neues Grammatik-Thema gründlich geübt wird.“ stimmten 88,5 % der Schüler*innen eher oder uneingeschränkt zu. Die jeweils negativ formulierten Kontrollitems (z. B. „Man kann eine Sprache auch gut lernen, wenn man die Grammatik nicht so genau versteht.“) wurden zwar weniger deutlich, aber dennoch mehrheitlich abgelehnt². Außerdem wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, die empfundene Schwierigkeit verschiedener Aufgabenbereiche im Französischunterricht auf einer Skala von 1 - 7 einzuschätzen. Dabei ergab sich, dass die Befragten Grammatikaufgaben als einfacher empfanden als kompetenzorientierte Aufgaben (vgl. Abb. 1).

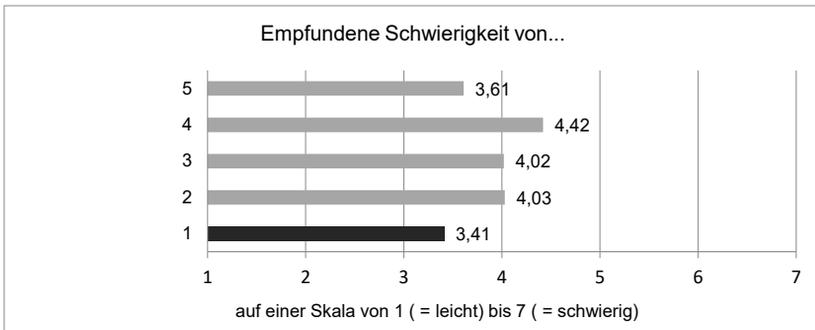


Abb. 1: Von Schüler*innen empfundene Schwierigkeit verschiedener Aufgabentypen

Es mag sein, dass die Einstellung der Schüler*innen teilweise die ihrer Lehrkräfte bzw. die der Unterrichtspraxis widerspiegeln. Dennoch widerlegen die Ergebnisse deutlich die landläufige Meinung, Schüler*innen empfänden Grammatik im Fremdsprachenunterricht per se als sinnlos und schwierig.

4. Grammatik - quo vadis?

Die bisherigen Betrachtungen zeigen, dass bezüglich des Stellenwerts der Grammatik im gymnasialen Französischunterricht auf verschiedenen Ebenen gewisse Widersprüche bestehen:

Auf der Ebene der Bildungspläne besteht, wie bereits erörtert, eine Spannung zwischen der gesamtkonzeptuell nachgeordneten Funktion der Grammatik und der tatsächlich in den Bildungsplänen aufgeführten Fülle an grammatischen Strukturen, die bis zum mittleren Bildungsabschluss beherrscht werden sollen, vor allem in Anbetracht der relativ geringen Lernzeit: Der gymnasiale Bildungsplan sieht vor, dass in der zweiten Fremdsprache Französisch bis zum Ende der 10. Klasse dasselbe Niveau (B1 bzw. B1+ in Baden-Württemberg), erreicht wird wie in der ersten Fremdsprache Englisch. In den Stundentafeln ist dafür aber deutlich weniger Zeit vorgesehen als für die erste Fremdsprache (18 vs. 22 bzw. 23 Wochenstunden). Ebenfalls kaum berücksichtigt scheint dabei der Umstand, dass Französisch als typologisch dem Deutschen weniger nah verwandte und im Vergleich zum Englischen deutlich stärker flektierende Sprache die Lernenden vor andere Herausforderungen stellt, was den Erwerb grundlegender grammatischer Strukturen betrifft.

Auch die Umfrage unter den Französischlehrkräften offenbart ein gewisses Spannungsverhältnis: Zum einen steht die Bedeutung, die die Lehrkräfte mit überwältigender Mehrheit der Grammatik für das Fremdsprachenlernen und die Lernprogression zuweisen, im Kontrast zum konzeptuellen Stellenwert der Grammatik

in den Bildungsplänen. Lehrkräften nur ein zu starres Festhalten an traditionellen Unterrichtszielen und eine mangelnde Innovationsbereitschaft, vorzuhalten, geht jedoch m. E. fehl: Die teils sehr differenzierten Freitextantworten der Befragten zu methodisch-didaktischen Präferenzen stellen im Gesamtbild das Interesse der Lehrkräfte an diesen Fragestellungen, ihre diagnostische Kompetenz und ihre großen unterrichtspraktischen Erfahrungswerte unter Beweis. Den Antworten der Befragten ist ein klares Streben nach inhalts- und kommunikationsorientierter Erarbeitung und Anwendung der grammatischen Strukturen in möglichst kooperativen Arbeitsformen zu entnehmen. Gleichzeitig sehen viele Lehrkräfte es aber als notwendig an, grammatische Strukturen kleinschrittig, intensiv und zunächst z. T. formorientiert zu trainieren, bevor die Lernenden sie in offenen, rein inhaltlich orientierten Zusammenhängen frei verwenden können. Offensichtlich haben sie die Erfahrung gemacht, dass die meisten Schüler*innen mit der spontanen inhaltlichen Verwendung neuer grammatischer Strukturen überfordert sind.

Und schließlich zeigt sich auch eine gewisse Widersprüchlichkeit in dem, was man über die Einstellung der Schüler*innen zur Grammatik weiß: Während einerseits Französischlernende den Erwerb grammatischer Strukturen im Französischen offenbar als frustrierend empfinden (Plöthner, 2017, Venus, 2017), zeigt die oben dargestellte Umfrage, dass Lernende der Mittelstufe nicht nur selbst die Beschäftigung mit grammatischen Strukturen mehrheitlich als wichtig für den Fremdspracherwerb ansehen, sondern sich auch eine systematische Erarbeitung und intensive Übungsphasen wünschen. Wie kann man nun mit diesen unterschiedlichen An- und Widersprüchen umgehen? Hierfür sollen im Folgenden einige Anregungen vorgestellt werden.

In der Praxis sicher schwierig umzusetzen, aber notwendig und sinnvoll wäre eine Optimierung der strukturellen Rahmenbedingungen für den Erwerb des Französischen als zweite Fremdsprache. Hier ist zunächst die Stundentafel zu nennen: In Anbetracht der Tatsache, dass bis zum mittleren Bildungsabschluss in der ersten und zweiten Fremdsprache das gleiche Niveau erreicht werden soll, wäre es auch angemessen, beide Fächer mit der gleichen Anzahl von Wochenstunden auszustatten. Selbstverständlich kann das Stundenvolumen nicht beliebig erhöht werden. Aber eine paritätische Aufteilung der für die beiden Fremdsprachen zur Verfügung stehenden 40 Wochenstunden - wie sie bis zur Einführung des Bildungsplans 2016 in Baden-Württemberg möglich und in vielen Schulen Usus war - wäre konsequent und sinnvoll.

Denkbar wäre auch, den Bildungsplan im Bereich der Grammatik zu entschlacken. Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über Erwerbssequenzen bei der Aneignung des Französischen (z. B. Véronique, 2009, 2014) wäre zu überlegen, ob die produktive

Beherrschung mancher Strukturen (z. B. *subjonctif*, *gérondif*) tatsächlich schon am Ende der Mittelstufe erwartet werden kann oder nicht ggf. - für diejenigen Schüler*innen, die Französisch auch in der Oberstufe belegen - zu einem späteren Zeitpunkt angestrebt werden sollte, um mehr Zeit für die Festigung grundlegender Strukturen zu haben. Außerdem wäre über eine grundsätzliche Entzerrung rezeptiver und produktiver Kompetenzen im Bereich der Grammatik nachzudenken: Die Erwartung, dass neue Strukturen sofort produktiv beherrscht werden sollen, widerspricht Erkenntnissen, die der Phase der rezeptiven Auseinandersetzung mit sprachlichem Input eine wesentliche Bedeutung beimessen (Multhaupt 2002, Schmelter, 2013).

Die zentrale Rolle des Inputs als Motor für den Spracherwerb (vgl. z. B. Gass, Mackey, 2015, Piske, Young-Scholten, 2009) ist einer der wichtigsten Aspekte, die bei der Gestaltung von Lehrmaterialien und Unterricht konsequenter umgesetzt werden sollten. Bevor ein Lernender eine sprachliche Struktur in seine Interimssprache integrieren kann, muss er diese Struktur wahrgenommen und bedeutungshaltig verarbeitet haben. Nur dann kann die Struktur zum Intake werden und damit zur Weiterentwicklung der Interimssprache beitragen (vgl. Gass, 1997 : 5). Hilfreich ist auch die Konzeption gängiger gebrauchsbasierter Theorien, die die mentale Repräsentation von Sprache als Netzwerk von Form-Funktions-Korrespondenzen modellieren, die auch als Konstruktionen bezeichnet werden. Diese Form-Funktions-Korrespondenzen variieren in Größe und Komplexität (z. B. Goldberg, 1995, 2006, Ellis, 2003) und bilden sich dann heraus, wenn eine außersprachliche Erfahrung wiederholt mit einer sprachlichen Äußerung mental verknüpft wird. Werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede bzw. Variationen dieser Form-Funktions-Korrespondenzen wahrgenommen, führt dies zu deren allmählicher Kategorisierung, Abstraktion und Generalisierung (vgl. z. B. Behrens, 2009, Bybee, 2008). Diese Mechanismen laufen a priori implizit und nach quasi statistischen Prinzipien ab, d. h. sie sind sensibel für Gebrauchshäufigkeiten: Denn je öfter eine Konstruktion bedeutungshaltig verarbeitet wird, desto schneller und leichter zugänglich wird auch die dazugehörige mentale Repräsentation (Ellis, 2009: 144). Um eine Konstruktion sicher mental zu verankern, sind in der Regel beträchtliche Mengen an Input notwendig. Diese Annahmen gelten prinzipiell sowohl für den Erstsprach- als auch für den Zweitspracherwerb, auch wenn letzterer freilich unter anderen kognitiven und sozialen Voraussetzungen stattfindet (Ellis, 2003: 72f, MacWhinney, 2008, 2012).

Was bedeuten diese Annahmen nun für die Gestaltung von Unterricht? Nimmt man die entscheidende Rolle des Inputs sowie der Gebrauchshäufigkeit für Spracherwerbsprozesse ernst, muss zunächst die gängige Praxis der Präsentation

und Einführung neuer grammatischer Strukturen in den Lehrwerken bzw. im Unterrichtsgeschehen kritisch hinterfragt werden: Die Kognitivierung einer neuen grammatischen Struktur erfolgt meist anhand eines Lektionstextes, innerhalb dessen die neue Struktur oft nur mit wenigen Beispielen auftritt. Bisweilen geht der expliziten Regelerarbeitung noch eine kurze Habitualisierungsphase voraus, in der die Lernenden die neue Struktur vorbewusst und inhaltsorientiert verwenden. Im Anschluss an die Regelerarbeitung wird sofort im Hinblick auf die produktive Beherrschung der neuen Struktur hin geübt. Im Normalfall erfolgt also keine auch nur annähernd ausreichende implizite inhaltsorientierte Verarbeitung der neuen Struktur im Input, welche die Voraussetzung dafür bieten würde, dass die sie in die Interimssprache der Lernenden integriert werden kann. Es könnte deshalb erstens lernpsychologisch sinnvoll sein, die Kognitivierung einer neuen Struktur über einen längeren Zeitraum rezeptiv anzubahnen. Denn viele grammatische Strukturen sind für Lernende problemlos verständlich, auch wenn sie diese Strukturen noch nicht aktiv beherrschen, sei es lexikalisch, durch den Transfer aus der Muttersprache oder mit Hilfe einer kurzen bedeutungsorientierten Erläuterung. Sie könnten also bereits lange vor der Bewusstmachung in Lehrwerksmaterialien vertreten sein, und zwar so, dass eine inhaltsseitige Verarbeitung notwendig wird, z. B. durch entsprechende Aufgaben zum Hör- oder Leseverstehen. Eine zweite Möglichkeit, Ankerpunkte für die Integration von Konstruktionen in der Lernaltersprache zu schaffen, ist die lexikalische Verwendung von kommunikativ besonders prägnanten Realisierungen bestimmter Konstruktionen in Form von Chunks. In den Lehrwerken wird dies für manche Strukturen bereits mehr oder weniger offensichtlich praktiziert (z. B. *il y a, c'était*), aber in eher geringem Umfang. Die Verfügbarkeit von Chunks hat einen doppelten Vorteil: Als gebrauchsfertige Versatzstücke, die Lernende bei der eigenen Sprachproduktion nutzen können, werden Korrektheit, Idiomatizität und Flüssigkeit der lernerseitigen Sprachäußerungen verbessert. Zum anderen können die als Ganzes lexikalisch abgespeicherten Wortkombinationen die Basis für die Analyse und Generalisierung der im Chunk beispielhaft realisierten abstrakteren Konstruktion bilden (z. B. Ellis, 2012, Handwerker/Madlener, 2009). Drittens müsste dringend sichergestellt werden, dass neue grammatische Strukturen auch nach der konzentrierten Bewusstmachung und Übung noch häufig genug im Input vertreten ist, damit die Schüler*innen möglichst viele Gelegenheiten zur inhaltlichen Verarbeitung und damit zur Festigung der Struktur erhalten. Leider ist dies oft nicht der Fall: Eine Untersuchung gängiger Lehrwerke zeigt am Beispiel des Relativsatzes, der zu Beginn des zweiten Lernjahres eingeführt wird, dass die zunächst ausführlich thematisierte Struktur in den nachfolgenden Lektionen der Lehrwerke nur noch sehr selten vorkommt, und wenn, dann oft keine Notwendigkeit zu ihrer bedeutungshalbigen Verarbeitung besteht (Henk i.V.). Es müsste also sowohl bei der Erstellung

von Lehrwerksmaterialien als auch bei der Planung von Unterricht sichergestellt werden, dass bestimmte Zielkonstruktionen häufig genug im Input vorkommen und auch bedeutungshaltig verarbeitet werden müssen - schon vor und auch nach der Bewusstmachung und dem gezielten Training der Struktur.

Die Frage, welche grammatischen Strukturen wann und in welcher Form am besten explizit thematisiert werden, ist sehr komplex. Es besteht diesbezüglich in der Spracherwerbsforschung keine Einigkeit. Interessant für den Unterrichtskontext ist insbesondere, dass es auch keine eindeutigen Belege dafür gibt, dass eine induktive Regelerarbeitung effektiver ist als eine deduktive (Siepmann, 2007, Vincent et al. 2013). Abgesehen davon, dass beide Vorgehensweisen wohl äußerst selten in Reinform praktiziert werden, kann man die Kolleg*innen nur ermutigen, in Abhängigkeit von Klasse, Struktur und Unterrichtssituation flexibel zu entscheiden, ob die Kognitivierung einer Struktur besser induktiv, deduktiv oder in einer Mischform, z. B. einer stark gelenkten Induktion, stattfindet. Im Endeffekt kommt es darauf an, dass die grammatische Regelhaftigkeit möglichst einfach, prägnant und zeitsparend erfasst werden kann, damit der Schwerpunkt der Unterrichtszeit auf der Anwendung der Struktur liegt. Vor allem im Hinblick auf die Zeiteffizienz dürfte ein induktives Vorgehen nicht immer die optimale Vermittlungsoption darstellen.

Wenn man grammatische Strukturen konsequent als Form-Funktions-Korrespondenzen denkt und dementsprechend ihren Gebrauchswert in den Vordergrund stellt, muss auch die eher an der traditionellen Grammatikschreibung orientierte Praxis überdacht werden, formal ähnliche, aber bedeutungsverschiedene Konstruktionen gleichzeitig einzuführen bzw. bewusst zu machen. Denn wenn eine stabile, implizite mentale Verknüpfung zwischen einer Struktur und ihrer Bedeutung etabliert werden soll, scheinen bedeutungs- und/oder formähnliche konkurrierende Strukturen bzw. ein Rückgriff auf explizite Regeln, um beide Strukturen zu unterscheiden, diese impliziten Mechanismen eher zu behindern.

Auch was die gezielte Übung grammatischer Strukturen angeht, gibt es Optimierungspotential. In einigen Fällen bzw. in Maßen können rein formorientierte Übungen durchaus sinnvoll sein (z. B. Bildung von Verbformen); allerdings sind sie in Lehrwerken und anderen Unterrichtsmaterialien überproportional häufig vertreten. Nach wie vor gibt es eine große Anzahl von Übungen (z. B. Lückentexte), die eher die Beherrschung einer bestimmten Form überprüfen oder eine regelgeleitete Entscheidung zwischen verschiedenen Strukturen (*qui* oder *que?*) erfordern, als gelenkte kommunikative Anwendungsmöglichkeiten zu bieten. Wünschenswert wären dagegen mehr Übungen, bei denen die Lernenden neue Strukturen quasi gebrauchsfertig und bedeutungshaltig möglichst oft verwenden können, wie dies bisweilen bei vorbewussten Habitualisierungsübungen der Fall ist. Auch

inputorientierte Übungen im Sinne des Input-Processing (vanPatten, 2004, 2012) sind unterrepräsentiert. Diese Übungen sind so konzipiert, dass sie die Lernenden dazu anregen, die Bedeutung grammatischer Strukturen zu entschlüsseln, deren Verarbeitung bekanntermaßen problematisch ist. Sie zielen so darauf ab, durch eine bessere Verarbeitung des Inputs den Intake zu verbessern und dadurch den Spracherwerb zu befördern.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Frage, wie grammatische Strukturen lerner-, anwendungsorientiert und effizient vermittelt werden können, wieder intensiver diskutiert und auch empirisch untersucht werden sollte. Die vorgestellten Ansätze aus der gebrauchsbasierten Spracherwerbsforschung geben viele interessante Impulse, müssen aber in geeigneter Weise in den schulisch institutionalisierten Französischunterricht implementiert und dann wiederum auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Die schulischen Rahmenbedingungen wiederum sollten so angepasst werden, dass spracherwerbstheoretisch sinnvoller Fremdsprachenunterricht stattfinden kann. Wenn dies gelingt, würde das Fach Französisch von dieser Entwicklung sicher immens profitieren.

Literatur

- Behrens, H. 2009. « Konstruktionen im Spracherwerb ». In : *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, n° 37, p. 427-444.
- Bybee, J. 2008. Usage-based Grammar and Second Language Acquisition. In : *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, p. 216-236.
- Ellis, N.C. 2003. « Constructions, Chunking, and connectionism: the Emergence of Second Language Structure ». In : *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, 63-103.
- Ellis, N.C. 2009. « Optimizing the input ». In : *The handbook of language teaching*. Malden : Blackwell, p. 139-157.
- Ellis, N.C. 2012. « Formulaic Language and Second Language Acquisition : Zipf and the Phrasal Teddy Bear ». In : *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 32, p. 17-44.
- Gass, S.M. 1997. *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S.M., Mackey, A. 2015. « Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition ». In : *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, 2nd Ed., New York: Routledge, p. 180-206.
- Handwerker, B., Madlener, K. 2009: *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (inklusive DVD)*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Henk, K. 2019. *Strukturwerb im Französischunterricht. Hypothesen aus gebrauchsbasierter Sicht und ihre empirische Überprüfung*. Landau : Verlag Empirische Pädagogik.
- Henk, K. i.V. « Was ? Wie viel ? Wie oft ? Thesen zur Inputquantität und -qualität im Abgleich mit aktuellen Französischlehrwerken ». In : *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Konstruktionen und Konstruktionslernen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Mac Whinney, B. 2008. A Unified Model. In : *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York : Routledge, p. 341-371.

- Mac Whinney, B. 2012. « The logic of the unified model ». In : *The Routledge handbook of second language acquisition*. London : Routledge, p. 211-227.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2015. Französisch, Gymnasium, Zweite Fremdsprache Klassenstufen 6 - 9. Saarbrücken.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz 2000. Lehrplan Französisch als zweite Fremdsprache (Klassen 7 - 10). Mainz : Sommer.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg 2016. Bildungsplan 2016, Allgemein bildendes Gymnasium, Französisch als zweite Fremdsprache. Stuttgart : Neckar-Verlag.
- Multhaupt, U. 2002. « Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht ». In: *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen : Narr, p. 71-97.
- Piske, T., Young-Scholten, M. 2009. Introduction. In : *Input Matters in SLA*. Bristol, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters, 1-26.
- Plöthner, K. 2017. « Zwischen Vokabeln, Verbgrammatik und Frustration im Fremdsprachenunterricht ». In : *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*. Tübingen : Narr/Francke/Attempto, p. 211-235.
- Schmelter, L. 2013. « Die „dienende Funktion“ der Grammatik im Französischunterricht ». In : *Mythos Grammatik? Kompetenzorientierte Spracharbeit im Französischunterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer, p. 74-84.
- Siepmann, D. 2007. « Wortschatz und Grammatik - zusammenbringen, was zusammengehört ». In : *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, n° 46, p. 49-80.
- VanPatten, B. (éd.) 2004. *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. 2012. « Input processing ». In : *The Routledge handbook of second language acquisition*. London : Routledge, p. 268-280.
- Venus, T. 2017. « Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie ». In : *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, n° 22/1, p. 122-138.
- Véronique, D. (éd.) 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.
- Véronique, D. 2014. « De la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'une progression d'enseignement en français langue étrangère : l'exemple du verbe ». In : *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 55, p. 30-43.
- Vincent, F. et al. 2013. « Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ? » In : *Québec français*, n° 170, p. 93-94.

Fußnoten

1. Im Weiteren werden die beiden Bundesländer folgendermaßen abgekürzt: BW (Baden-Württemberg), SL (Saarland).
2. Zu einer detaillierteren Auswertung und Diskussion der Umfrageergebnisse vgl. Henk 2019: 51ff.



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Die Frankreichstrategie des Saarlandes: Ein aktueller Blick auf Herausforderungen für das Französische im regionalen Kontext und darüber hinaus

Claudia Polzin-Haumann

Universität des Saarlandes, Allemagne
polzin-haumann@mx.uni-saarland.de

Christina Reissner

Universität des Saarlandes, Allemagne
c.reissner@mx.uni-saarland.de

Reçu le 01-08-2020 / Évalué le 10-08-2020 / Accepté le 07-09-2020

La Frankreichstrategie de la Sarre : un regard actuel sur les défis pour la langue française dans un contexte régional et au-delà

Résumé

L'enseignement/apprentissage du français en Sarre se situe dans une architecture complexe de politiques éducatives et linguistiques régionales, nationales et européennes. Dans la région frontalière, bien que la langue du voisin soit bien établie et présente dans la vie quotidienne, les discussions autour de l'apprentissage du français ne cessent pas. C'est surtout la question de l'anglais comme lingua franca globale qui pose des défis aux acteurs de l'éducation, de la politique et de la société. L'article s'interroge sur l'état des lieux de la politique linguistique et des pratiques linguistiques en Sarre, en se concentrant sur la relation, pas forcément sans conflits, entre les facteurs régionaux, nationaux et globaux qui déterminent l'enseignement/apprentissage du français dans cette région.

Mots-clés : politique linguistique, politique éducative, plurilinguisme, région (trans) frontalière, enseignement/apprentissage du français

Zusammenfassung

Das Französischlehren und -lernen im Saarland steht in einem komplexen Gefüge aus regionalen, nationalen und europäischen bildungs- und sprachpolitischen Vorgaben. In der Grenzregion ist die Sprache des Nachbarn zwar in besonderer Weise verankert und präsent, doch steht sie immer wieder in der Diskussion. Insbesondere im Zusammenhang mit der Frage nach dem Englischen als globaler Lingua Franca stellen sich hier Herausforderungen an die Akteure aus Bildung, Politik und Gesellschaft. Der Beitrag wirft einen zusammenfassenden Blick auf den Status quo von Sprach(en) politik und sprachlichen Praktiken im Saarland und legt dabei einen besonderen Fokus auf das nicht immer konfliktfreie Verhältnis zwischen regionalen, nationalen und globalen Faktoren, die die Rolle des Französischen hier bestimmen.

Schlüsselwörter: Sprach(en)politik, Bildungspolitik, Mehrsprachigkeit, Grenzraum, Französischlehren und -lernen

Saarland's France strategy: A current view on challenges for the French language in their regional context and beyond

Abstract

Teaching and learning French in Saarland is situated in a complex structure of regional, national and European educational and language policies. In the border region, although the neighbouring language is well anchored and present in everyday life, the debate on French language learning continues. Particularly the question of English as a global lingua franca raises challenges for actors involved in education, politics and society. This contribution takes a summarising look at the status quo of language policy and language practices in Saarland, with a special focus on the not always conflict-free relationship between regional, national and global factors that determine the teaching and learning of French in this area.

Keywords: Language policy, educational policy, plurilingualism, border region, teaching and learning French

1. Einleitung und Zielsetzung

Im Saarland blickt die Ausgestaltung der sprachpolitischen Rahmenbedingungen zur Vermittlung des Französischen auf eine lange Tradition zurück. Die Sonderrolle des Französischen ist vor allem auf die besondere geographische Lage und die historisch bedingten engen Beziehungen zum Nachbarland Frankreich zurückzuführen.

Der Aachener Vertrag (Bundesregierung 2019) formuliert in der Nachfolge des Élysée-Vertrags von 1963 die Absicht der beiden Staaten Deutschland und Frankreich, ihre Bildungssysteme durch die Förderung des Erwerbs der Partnersprache enger zusammenzuführen (Art. 10). In Art.15 wird die Verpflichtung zum „Ziel der Zweisprachigkeit in den Grenzregionen“ unterstrichen, ebenso die Absicht der beiden Unterzeichnerstaaten, die Entwicklung und Umsetzung geeigneter Strategien zum Erreichen dieser Zielsetzung zu unterstützen.

Auf europäischer Ebene wird das Sprachenlernen seit den 1990er Jahren in den Kontext der Sprachenvielfalt gestellt, wie zahlreiche Dokumente und Aktivitäten belegen (vgl. Reissner 2015: 662ff.). Die vielzitierte Formel „Muttersprache + 2“ wurde zuletzt 2019 in den Empfehlungen des Rates zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen bestätigt (Rat der EU 2019), ebenso die Forderung nach einem möglichst frühen Beginn des Sprachenlernens. Die saarländische Bildungs- und Sprachenpolitik bewegt sich damit in einem multiplen Bezugsrahmen, der einerseits von der Priorität der Nachbar- und Partnersprache, andererseits von der Ausgestaltung der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik geprägt ist, und schließlich den Vorgaben der föderalen deutschen Bildungspolitik unterliegt.

Dies spiegelt sich nicht zuletzt in den beiden zentralen Konzepten der saarländischen Sprachen- und Bildungspolitik, dem *Sprachenkonzept Saarland 2019* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes 2019, als Fortsetzung des *Sprachenkonzepts* 2011, vgl. Polzin-Haumann/Reissner 2012: 133f.) und der *Frankreichstrategie* der saarländischen Landesregierung (Staatskanzlei Saarland 2014; vgl. Polzin-Haumann 2017). Die dezidierte Sprachenpolitik für das Französische in einem mehrsprachigen Kontext eröffnet unterschiedliche Spannungsfelder und birgt vielfältige Herausforderungen, aber auch Chancen (vgl. z.B. Lüsebrink/Polzin-Haumann/Vatter 2017; Polzin-Haumann 2017; Polzin-Haumann/Reissner 2012; Reissner 2017; Schwender 2019).

Der vorliegende Beitrag geht einigen dieser Spannungsfelder, Herausforderungen und Chancen nach. Hierfür stützen wir uns auf die Ergebnisse einer Evaluations- und Perspektivtagung vom Januar 2020, wo Akteure aus Politik, Universität, Schule und Verbänden kritisch Bilanz zur Umsetzung des *Sprachenkonzepts Saarland 2019* und der *Frankreichstrategie* gezogen haben. Die wesentlichen Aspekte des vielschichtigen Meinungsbildes unter den Experten werden zusammengetragen und ergänzt durch einen exemplarischen Blick auf Forderungen zukünftiger Französischlehrkräfte an die Bildungspolitik. Als besonders wichtige Herausforderung, der sich das Französischlernen in der Grenzregion (und darüber hinaus) zu stellen hat, wird im Weiteren das Verhältnis zwischen der Vermittlung der Nachbarsprache Französisch und der globalen Lingua franca Englisch herausgegriffen, das vor allem in der öffentlichen Debatte im Saarland von hoher Aktualität ist und häufig kontrovers diskutiert wird.

Insgesamt möchte der Beitrag aus unterschiedlichen Perspektiven Einblicke in den Stand des Französischlernens in einer der beiden deutsch-französischen Grenzregionen geben, aktuelle Diskussionen resümieren und Perspektiven skizzieren für eine Vermittlung des Französischen, die den vielfältigen Anforderungen im multiplen Bezugsrahmen aus regionaler Verankerung, europäischer Ausrichtung und (bi)nationaler Bildungspolitik gerecht wird.

2. Französischlernen im regionalen Kontext

In der föderalen Ordnung der Bundesrepublik sind die 16 Bundesländer weitgehend souverän in der Ausgestaltung ihrer Bildungssysteme; die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) sorgt in „Angelegenheiten von länderübergreifender Bedeutung“ für das notwendige Maß an Gemeinsamkeit (www.kmk.org), etwa durch gemeinsame Bildungsstandards. Die Empfehlungen der KMK formulieren - in Übereinstimmung mit den gemeinsamen europäischen Leitlinien - als zentrale

Ziele einer zukunftsorientierten Fremdsprachenkonzeption die Erweiterung der sprachlichen Bildung zur Mehrsprachigkeit und die Stärkung der kulturellen Vielfalt Europas (KMK 2011: 2).

2.1. Zur aktuellen Situation des Französischunterrichts im Saarland

Im Saarland beginnt die Auseinandersetzung mit dem Französischen bereits im frühkindlichen Bereich. Die Angebote in den vorschulischen Einrichtungen sind in den letzten Jahren stetig ausgeweitet worden. Derzeit begegnen die Kinder in etwa der Hälfte der saarländischen Kindertagesstätten der französischen Nachbarsprache; 43% aller deutschen KiTas, die mit dem deutsch-französischen Label „Élysée-Kitas 2020“ ausgezeichnet sind, befinden sich im Saarland¹. Etwa ein Fünftel aller vorschulischen bilingualen Angebote in Deutschland insgesamt wird im Saarland gemacht.

Das Saarland ist zudem das einzige Bundesland, in dem Französisch in den Klassen 3 und 4 verpflichtend ist, in mehr als einem Viertel der Grundschulen sogar schon ab der 1. Klasse². Insgesamt lag im Schuljahr 2016/2017 der Anteil der Französischlernenden im Saarland bei 60% (Statistisches Bundesamt 2018: 20); dies bedeutet - entgegen dem gesamtdeutschen Trend - eine leichte Steigerung gegenüber dem Vorjahr (Statistisches Bundesamt 2016: 20)³. Etwa 95% aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland lernen derzeit Englisch (Statistisches Bundesamt 2018:20, 21).

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler lernt an den weiterführenden Schulen im Saarland Französisch, etwa die Hälfte von ihnen als erste Fremdsprache. Allerdings variieren die Anteile je nach Schulform: An 44% der saarländischen Gemeinschaftsschulen wird mit Englisch als erster Fremdsprache begonnen, an knapp einem Viertel ausschließlich mit Französisch. Beinahe die Hälfte der saarländischen Gymnasien bietet dagegen nur das Französische als erste Fremdsprache an, weitere 13% Englisch und Französisch zur Wahl⁴. Auch in den beruflichen Schulen im Saarland ist das Französische stärker präsent als anderswo im Bundesgebiet; im Modellprojekt „Deutsch-Französischer Berufsschulzweig“ wird aktuell in sechs Fachbereichen verstärkter Unterricht in der Arbeitskultur des Partnerlands und der jeweiligen Fachsprache besonders gefördert, auch Praktikumsphasen im Nachbarland sind vorgesehen⁵ (vgl. auch Polzin-Haumann: im Druck).

Ein (bildungspolitisches) Bewusstsein für den größeren Kontext des Fremdsprachenlernens zeigt besonders der sog. *Sprachkurs* an den Gemeinschaftsschulen⁶. Hier erhalten die Schülerinnen und Schüler der Eingangsklassen 5 und 6 in der jeweils nicht als erste Fremdsprache belegten Sprache

zusätzlich ausdrücklich kommunikationsorientierten Unterricht zur Vorbereitung auf entsprechende Situationen in Alltag und Beruf⁷. Am Ende der 6. Klassenstufe kann ein (externes) Zertifikat zur Feststellung der mündlichen Kompetenzen abgelegt werden. In den Klassen 7 bis 9 kann der Sprachkurs berufsorientiert weitergeführt werden; auch hier besteht die Möglichkeit, am Ende der Klasse 9 einen Kompetenztest abzulegen. Durch den Sprachkurs sollen gleichermaßen das Französische als Sprache des Nachbarn und das Englische als internationale Wirtschafts- und Verkehrssprache gestärkt werden. Darüber hinaus wird in einem Pilotprojekt an derzeit fünf Gemeinschaftsschulen der Unterricht in Englisch und Französisch ab Klasse 5 als Eingangsfremdsprachen gleichberechtigt durchgeführt. Auch die Einführung einer landeszentralen Sprechprüfung als Teil des schriftlichen Abiturs in den Fächern Englisch und Französisch belegt die ausgeglichene Behandlung der beiden Sprachenfächer.

2.2. Die Perspektive der Bildungsakteure: ein vielschichtiges Meinungsbild

Die beiden für die Ausrichtung der saarländischen Sprachen- und Bildungspolitik zentralen Dokumente, *Eckpunkte einer Frankreichstrategie für das Saarland* (Staatskanzlei Saarland 2014) und *Sprachenkonzept Saarland 2019* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes 2019), unterstreichen die besondere Bedeutung des Französischen für das Bundesland. Die dort formulierten Ziele reichen bis hin zur Vision des Saarlandes als „leistungsfähiger mehrsprachiger Raum deutsch-französischer Prägung“ (Staatskanzlei 2014: 4 u.a.), in dem das Deutsche „durch Französisch als weitere Verkehrssprache ergänzt“ (ebd.: 10) wird. Auch wenn beide Dokumente keinen formal verpflichtenden Charakter haben, stellen sie Maßstäbe auf, deren Umsetzung von der Gesellschaft aufmerksam beobachtet und wahrgenommen wird; damit setzen die Absichtserklärungen die politischen Entscheidungsträger unter einen gewissen Handlungsdruck.

Vor diesem Hintergrund organisierten der Sprachenrat Saar und der Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft der Universität des Saarlandes eine Evaluations- und Perspektivtagung, um den Stand der Umsetzung der sprachenpolitischen Zielsetzungen kritisch zu beleuchten. Die öffentliche Tagung „Sprachenkonzept - Mehrsprachigkeit - Frankreichstrategie“ führte zu Beginn des Jahres 2020 Akteure und Entscheidungsträger aus Politik, Gesellschaft, Universität und Schule zusammen⁸. Neben einem Plenarvortrag wurden in fünf durch ExpertInnen aus verschiedenen Sektoren geleiteten Ateliers unterschiedliche Themenbereiche bilanziert und diskutiert, die von der Deutschförderung und Herkunftssprachen über Frühes Französischlernen in KiTa und Grundschule, Sprachenlernen und

Mehrsprachigkeit im Sekundarbereich, Schülerbegegnungen und pädagogischen Austausch bis hin zu digitalen Lernangeboten reichten. Damit richteten sich die Diskussionen auch auf Gegenstandsbereiche, die nicht nur vor dem Hintergrund der programmatischen Dokumente der Frankreichstrategie und des Sprachenkonzepts von hoher Relevanz für das Französischlehren und -lernen im Saarland sind, sondern auch darüber hinaus. Im Folgenden werden die im vorliegenden Kontext relevanten Ergebnisse skizziert. Sie reflektieren das Meinungsbild vieler Akteure zu aktuellen sprach- und bildungspolitischen Themen rund um das Sprachenlernen im saarländischen Bildungssystem⁹.

Angesichts der unterschiedlichen Modelle für das grundschulische Sprachenlernen (s.o.) richtet sich der Blick der Praktiker vor allem auf eine Harmonisierung und Standardisierung des Frühen Französischunterrichts. Es wird ein durchgängiges Gesamtkonzept zum Sprachenlernen eingefordert, das die flächendeckende Einführung ab der 1. Klasse in Verbindung mit Maßnahmen zur Qualitätssicherung ebenso umfasst wie die Erstellung adäquater Lehrpläne für die gesamte Grundschulzeit sowie die Versorgung der Schulen mit für den Frühen Sprachunterricht qualifizierten Lehrkräften. In diesem Zusammenhang wird auch auf den Bedarf an entsprechenden Fortbildungsangeboten hingewiesen. Die Forderungen der Tagungsteilnehmer zielen u.a. auf eine bessere Vernetzung der KiTas, Grundschulen und weiterführenden Schulen ab, um eine durchgängige sprachliche Bildung zu gewährleisten und Brüche in den Sprachlernbiographien zu vermeiden. Zugleich könnte dadurch die große Herausforderung der hochgradig heterogenen Kompetenzstände im Französischen beim Übergang in die Sekundarstufe abgeschwächt werden. Insgesamt treffen die im Sprachenkonzept 2019 (6. Kapitel) empfohlenen Maßnahmen für den Grundschulbereich auf breite Akzeptanz bei den Akteuren aus der Praxis. Dies gilt insbesondere für die Forderungen, die Bildungsübergänge hinsichtlich des Sprachenlernens zu reformieren. Diese Problematik ist auch Gegenstand des Koalitionsvertrags der aktuellen Landesregierung¹⁰.

Ein übergeordnetes Anliegen, das im Atelier zu Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit formuliert wurde, ist es, das Französischlernen - nicht nur im Verhältnis zum Englischen und anderen Sprachen - vor allem im Sekundarbereich attraktiver zu machen. Bessere Information und eine Intensivierung der Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit sollen danach das Interesse für die französische Sprache erhöhen, erreichte Sprachkompetenzen sichtbar gemacht werden, etwa durch Angabe des erreichten Kompetenzniveaus auf Zeugnissen. Generell werden externe Zertifizierungen als besondere Form der Würdigung von Schülerleistungen wahrgenommen und sollten gefördert werden. Für den mittleren Bildungsabschluss wird analog zu den Sprechprüfungen im Abitur eine verbindliche mündliche

Prüfung befürwortet. Angesichts der hohen Abwahlrate des Französischen nach der 9. Gymnasialklasse wird eine integrierte DELF-Prüfung zur Würdigung der Schülerleistungen zu diesem Zeitpunkt vorgeschlagen. Die Nutzung der bundesweiten VERA-Vergleichsarbeiten wurde insbesondere für Klasse 8 befürwortet.

Generell sollten nach Ansicht der Lehrkräfte bis zum Abitur zwei Fremdsprachen verpflichtend sein. Um die Schüler adäquat auf die vielfältigen beruflichen Anforderungen vorzubereiten, wird weiterhin gefordert, Hörverstehen und mündliche Sprachkompetenz in das Fremdsprachenabitur einzubeziehen. Die Tagungsteilnehmer regten überdies den vermehrten Einsatz mehrsprachigkeitsdidaktischer und sprachenvernetzender Ansätze im Sprachenunterricht an; ebenso solle die Funktion des Französischen als Brückensprache zu anderen Sprachen stärker in den Vordergrund gerückt werden.

Auch die Empfehlung, den Sprachkurs und die damit verbundenen Kompetenztests sowie den Modellversuch Englisch + Französisch ab Klasse 5 in den Gemeinschaftsschulen einer wissenschaftlichen Evaluation zu unterziehen, trifft auf große Resonanz. Damit ist zusammenfassend festzustellen, dass auch im Sekundarbereich eine hohe Übereinstimmung zwischen den Empfehlungen des Sprachenkonzepts 2019 und den Forderungen aus der Praxis besteht.

Die Kluft zwischen bildungspolitischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit wurde im Atelier zur internationalen Schüler- und Lehrkräftemobilität besonders deutlich. Trotz aller Einigkeit auf regionalem, nationalem und europäischem Niveau über die Bedeutung von Schüleraustausch und anderen grenzüberschreitenden Mobilitäten nimmt die große Mehrheit der saarländischen Schülerinnen und Schüler nicht an solchen Aktivitäten teil. Dementsprechend findet die Formulierung des Sprachenkonzepts große Zustimmung, „dass in Zukunft jeder Schülerin und jedem Schüler die Möglichkeit gegeben wird, im schulischen Rahmen neben kürzeren saarländisch-lothringischen Begegnungen an einem intensiven internationalen Austauschprojekt teilzunehmen“ (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/ Universität des Saarlandes 2019: 159). Konkret werden dazu vielfältige Maßnahmen zur besseren Information der Lehrkräfte, der Schülerschaft und der Eltern vorgeschlagen, aber auch ein neues Leitbild für Ministerium und Schulen, um internationale Begegnungen dezidierter zu fördern und zu verankern. Angemahnt wird zudem eine generelle Verbesserung der organisatorischen Rahmenbedingungen.

Ein letzter transversaler Aspekt, der auf der Tagung diskutiert wurde, ist der des digitalen Lehrens und Lernens. Beispiele aus der Praxis unterstrichen die zentralen Gesichtspunkte, die für das schulische digitale Lernen von Bedeutung sind und die zugleich in Forderungen an die Bildungspolitik mündeten. Genannt wurden an

erster Stelle eine sichere und moderne technische Infrastruktur. Methodenvielfalt und Kreativität bei der Umsetzung könnten zudem nur durch die entsprechende Ausstattung auf Lehrer- und Lernerseite gewährleistet werden, ebenso durch Maßnahmen zur Förderung der erforderlichen Kompetenzen für den Umgang damit bei allen Beteiligten. Hier hat in der Zwischenzeit die Corona-Pandemie vor allem infrastrukturelle Entwicklungen ermöglicht, die zum Teil jahrelang im Raum standen und immer wieder angemahnt worden waren. Die Notsituation des Frühjahrs 2020 hat einerseits verdeutlicht, wieviel hier realisiert werden kann, wenn der entsprechende Wille vorhanden ist. Zugleich wurden Unzulänglichkeiten auf vielen Ebenen deutlich, die es nun schnellstmöglich aufzuarbeiten gilt. Hier werden die politischen Entscheidungsträger weiterhin in der Pflicht gesehen, für eine nachhaltige Verankerung des Erzielten zu sorgen, aber auch erkannte Mängel und Lücken schnellstmöglich zu beheben. Die Aus- und Fortbildung der Lehrenden steht an erster Stelle, um eine professionelle Vermittlung der erforderlichen Kompetenzen an die Lernenden zu gewährleisten.

In Ergänzung zu den Ergebnissen der Evaluations- und Perspektivtagung wird nun abschließend der Blick auf eine weitere wichtige Akteursgruppe gerichtet: die zukünftigen Französischlehrkräfte. Sie sind es, die mittelfristig für die Förderung des Französischen werben und für das Französischlernen motivieren müssen. Die hier kursorisch zusammengefassten Postulate resultieren aus einer Seminarveranstaltung im Sommersemester 2020 zu Französisch und Mehrsprachigkeit im Saarland. Die Studierenden waren aufgefordert, nach der Lektüre des Sprachenkonzepts und der Frankreichstrategie mit ihren drei *feuilles de route* die aus ihrer Sicht wichtigsten Forderungen an die bildungspolitischen Entscheidungsträger zu formulieren. Das Ergebnis entspricht in vielen Punkten den dargestellten Vorschlägen der Tagungsteilnehmer. So fordern alle Studierendengruppen mit der fundierten Aus- und Fortbildung zu zeitgemäßem und innovativem Fremdsprachenunterricht eine Stärkung der Lehrerprofessionalität, außerdem die Ausbildung und Einstellung qualifizierter Fachkräfte insbesondere im Primarschulbereich. Auch (verpflichtende) Schüleraustauschprogramme an allen Schulen und eine (ebenfalls obligatorische) Zusammenarbeit mit lothringischen Partnerschulen werden gefordert. Daneben wird eine durchgängige Sprachbildung von der KiTa an angeregt, die die flächendeckende Einführung des Französischunterrichts ab Klasse 1 ebenso umfasst wie die Reform, Standardisierung und Vereinheitlichung der Lehrpläne für die Grundschule sowie Sprachenzertifikate und die generelle Ausweitung des bilingualen Sachfachunterrichts an saarländischen Schulen. Die Studierenden sprechen sich zudem mehrheitlich für Mehrsprachigkeitsvermittlung und sprachenvernetzende Ansätze im Sprachenunterricht aus.

Der Maßnahmenkatalog „Französisch leichtgemacht“ einer studentischen

Arbeitsgruppe verdeutlicht die Breite der studentischen Reflexionen im Rahmen der Seminarveranstaltung in besonderem Maße: Nicht nur politisches Handeln wird angemahnt, etwa hinsichtlich der Verankerung der Kompetenzorientierung und verpflichtender Zertifikate sowie von Vergleichsarbeiten, sondern Forderungen werden ausdrücklich auch an Schulen und Lehrkräfte adressiert. Die Lehrkräfte werden etwa aufgerufen, ihren Unterricht durch zeitgemäße und motivierende Methoden, Ansätze und digitale Medien ansprechender zu gestalten. Auch eine realitätsbezogene Verwendung des Französischen, die Vermittlung eines positiven Sprachgefühls sowie eines offenen und toleranten Weltbildes und der dazu erforderlichen interkulturellen Kompetenzen sollen zu einem motivierenden Sprachenunterricht beitragen. An die Schulen gerichtet umfassen die Vorschläge der Studierenden neben einer fundierten Fortbildung der Lehrkräfte Aktivitäten zur authentischen Begegnung mit der französischen Sprache und gleichaltrigen Sprechern durch Schüleraustausch, Schulpartnerschaften, kulturelle Veranstaltungen und Ausflüge zu den lothringischen Nachbarn.

Zusammenfassend belegen die Ergebnisse dieser Seminaraktivität nicht nur die fundierte Auseinandersetzung der Studierenden mit den bildungspolitischen Themen. Sie zeigen darüber hinaus, dass die universitäre Ausbildung vielfältige Impulse für einen Transfer aktueller fachwissenschaftlicher Erkenntnisse von der Universität in die Schulen bieten kann. Exemplarisch stehen dafür insbesondere die Forderungen der zukünftigen Französischlehrkräfte nach vermehrten Ausflügen in die Grenzregion und gezielter interkultureller Projektarbeit mit der Partnerregion, um im Sinne einer Grenz(raum)didaktik die Authentizität im Französischunterricht zu erhöhen.

3. Französisch und die globale Lingua Franca Englisch

3.1. Sprach(en)politik und sprachliche Realität

Zu den Herausforderungen jeder Sprach(en)politik gehört, wie bereits deutlich wurde, ohne Zweifel ihre Umsetzung. Zwar kann politisch eine spezifische Sprachenfolge vorgegeben werden, doch dies allein garantiert nicht, dass in der betroffenen Gesellschaft Konsens über die Relevanz oder Wichtigkeit der verschiedenen Sprachen herrscht. Auch wenn das Französische im Saarland eine gewisse Alltagsrelevanz besitzt, wie Krämer (2019:43) belegt, ist es durchaus nicht unumstritten. In verschiedenen Studien wurden Diskrepanzen zwischen politischen Schwerpunktsetzungen und Alltagspraktiken ermittelt; das Französische spielt nicht immer eine zentrale Rolle (z.B. Polzin-Haumann/Reissner 2019: 248; Schwender 2018: 106f., 109f.).

Die Frage der Alltagsrelevanz stellt sich indes nicht nur für das Französische;

vergleicht man die praktische Nutzung von Französisch und Englisch im Saarland, ist eine Alltagsrelevanz auch für das Englische nicht feststellbar. So gibt nur ein geringer Anteil der Befragten in der Studie von Krämer an, Englisch als Sprache für die Kommunikation zu verwenden, sowohl grenznah im Saarland und grenznah in Lothringen als auch im restlichen Frankreich (2019: 43f.). Offenbar werden mit beiden Sprachen je spezifische kommunikative Kontexte und Reichweiten verbunden, wie auch weitere Teilergebnisse der Studie Krämers bestätigen (vgl. ebd. 2019: 45f.; Abb.8). Eine solche Funktionsteilung zwischen Französisch für regionale und geographisch näherliegende Kontexte und Englisch für globale und geographisch weiter entfernte Kontexte entspricht der grundlegenden Ausrichtung der europäischen Sprachenpolitik („M+ 2“) und liegt auch der Orientierung des Sprachenkonzepts 2019 zugrunde („Französisch und Englisch. Sowohl als auch!“; 2019: 21). Dies ermutigt, eingehender über konkrete Möglichkeiten nachzudenken, beide Sprachen gemäß ihren unterschiedlichen Profilen im Bildungssystem zu verankern und zu fördern.

3.2. Französisch und Englisch in der Mehrsprachigkeits - und Interkomprehensionsdidaktik

Dass Sprachen nicht isoliert vermittelt werden sollten, sondern aufeinander bezogen, und dass vorhandene Sprachenkenntnisse eine wichtige Rolle beim Lernen weiterer Sprachen spielen und dementsprechend systematischer als bisher genutzt werden sollten, ist eine Erkenntnis, die sich in der Mehrsprachigkeitsdidaktik bereits seit längerer Zeit verfestigt hat (grundlegend z.B. Doyé 2005, Meißner et al. 2004, Meißner/Reinfried 1998). Insbesondere für die romanische und die germanische Sprachenfamilie liegen Konzepte vor, die mit systematisierten Transferinventaren auf sprachenübergreifende Lernprozesse abzielen (z.B. Klein/Stegmann 2000; Hufeisen/Marx 2014). Das große lernökonomische Potential dieser Herangehensweise wurde wiederholt v.a. von Meißner unterstrichen (vgl. z.B. ausführlich Meißner 2016). Mittlerweile liegen durchaus positive Erfahrungen mit dem Einsatz interkomprehensiver Elemente im schulischen Fremdsprachenunterricht vor (Bär 2009; Mordellet-Roggenbuck 2019). Für eine umfassende und nachhaltige Implementierung des interkomprehensiven und sprachenvernetzenden Ansatzes ist es jedoch darüber hinaus von entscheidender Bedeutung, diesen auch konsequent in die Ausbildung von (Fremd)Sprachenlehrkräften zu integrieren. Hier ist es im Saarland gelungen, ein universitäres Angebot zu schaffen, das Theorie und Praxis vernetzt und die zukünftigen Lehrkräfte auf das mehrsprachigkeitsorientierte Französischlehren¹¹ vorbereitet (Polzin-Haumann/Reissner 2020; Reissner/Schwender/Korb 2020).

Die Bedeutung des Englischen als europäische Brückensprache ist in der Interkomprehensionsforschung unbestritten (Klein/Reissner 2006; Reissner 2019). So überrascht es nicht, dass die in der Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik entwickelten Konzepte auch sprachfamilienübergreifend fruchtbar gemacht werden können. Hier wurden bisher vor allem für das Sprachenpaar Englisch und Spanisch Arbeiten vorgelegt (z.B. Leitzke-Ungerer/Blell/Vences edd. 2012; Reissner 2012; Grünewald 2014; Mehlhorn/Neveling 2012). In der mehrsprachigkeitsorientierten Englischdidaktik wird zunehmend die Rolle des Englischen als erste Fremdsprache für nachfolgende Fremdsprachen betont (Jakisch 2015: bes. 69-114, 317-333; Jakisch 2019), die sich allmählich in - je nach Bundesland unterschiedlichen - curricularen Vorgaben niederschlägt (Jakisch 2015:102-112)¹². Allerdings werden in der Fachdiskussion auch Bedenken u.a. hinsichtlich einer „Belastung des Englischunterrichts mit Zusatzaufgaben“ (ebd.: 97; im Orig. kursiv) oder möglicherweise drohender „Kompetenzverluste im Englischen“ (ebd.: 99; im Orig. kursiv) geäußert. Insbesondere unter Lehrkräften herrscht mitunter eine gewisse Skepsis. Jakisch (2014: 213) folgert diesbezüglich: „Es scheint daher zentral, Englischlehrkräfte für den Einfluss der zuerst gelernten Fremdsprache auf weiteres Sprachenlernen zu sensibilisieren und ihnen Handlungsoptionen für die Einbeziehung anderer Sprachen in den Englischunterricht aufzuzeigen - und zwar ohne ihnen dabei das Gefühl zu geben, ihr Fach würde für die Zwecke der Mehrsprachigkeitsdidaktik instrumentalisiert werden“. Von einem ‚echten‘ mehrsprachigkeitsorientierten Ansatz kann in der Englischdidaktik also eher nicht gesprochen werden. Auch die Diskussion der Frage nach dem Verhältnis von Englisch als Lingua franca und interkulturellem Lernen (z.B. Vollmer 2001) zielt zwar auf eine ‚Vereinbarkeit‘ von Englisch und anderen Sprachen bzw. Kulturen, nicht aber auf eine integrative Sicht, wie sie mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen innewohnt.

Überlegungen zur gezielten vernetzten Vermittlung von Französisch und Englisch sind vergleichsweise selten, was angesichts des hohen Maßes an lexikalischen Konvergenzen zwischen den beiden Sprachen (Meißner 1989) überrascht. Denn beide Sprachen gehören zwar unterschiedlichen Sprachfamilien an, doch sind durch enge historische Sprachkontaktperioden viele französische bzw. romanische Elemente im heutigen Englisch vorhanden, durchaus nicht nur auf lexikalischer Ebene (Klein/Reissner 2006; Reissner 2019: 456-458). Meißner (1989: 384) belegt mit lexikographischen und historischen Auswertungen dass die potentielle Transfermenge von Englisch in Richtung Französisch (55,4 %) geringer ist als die Transfermenge von Französisch in Richtung Englisch (69,9 %)¹³. Er folgert hieraus einen größeren Lernvorteil in der Abfolge Französisch - Englisch als umgekehrt, auch wenn man Faktoren wie semantische und morphologische Divergenz sowie der analysierten

Stichprobe geschuldete Aspekte mit einbeziehe (ebd.: 385f.). Aus den genannten grundlegenden Erkenntnissen wurden allerdings unseres Wissens in der Folge keine konkreten didaktischen Konzepte für deutsche Bildungssysteme entwickelt. Das Englische ist in Deutschland unangefochten die erste Fremdsprache sowie, wie oben ausgeführt, ganz überwiegend die Sprache des Frühen Fremdsprachenunterrichts (Polzin-Haumann 2019:73).

Im bundesdeutschen Kontext sind bislang nur Einzelinitiativen ohne curriculare Verankerung zu beobachten, so etwa die von Leitzke-Ungerer (2014) für das vernetzte Lernen von Englisch und Französisch in den Klassenstufen 5 und 6 dokumentierten sog. „Mehrsprachigen Aufgabenplattformen“ (MAPs),

„[...] in denen sich Synergien erfassen und Aufgaben zur Ausbildung einer mehrsprachigen interkulturellen Kompetenz umsetzen lassen. [...] MAPs orientieren sich dabei bewusst an der thematisch-situativen, lexikalischen und grammatischen Progression der aktuellen Lehrpläne und Lehrwerke und lassen sich daher auch relativ problemlos in den laufenden Fremdsprachenunterricht integrieren“ (2014:44).

Wie Leitzke-Ungerer (2014: 45-47) weiter ausführt, sind in den ersten Lernjahren die Möglichkeiten des lexikalischen wie auch des grammatikalischen Transfers recht begrenzt. Daher mussten Wege der Verknüpfung gefunden werden, die über einen formorientierten Vergleich hinausgehen und die kommunikative Funktion als Referenzpunkt nutzen. Zumindest soweit die Vernetzung in bestehenden Strukturen erfolgt (d.h. mit gängigen Lehrwerken, die im Grunde nicht für vernetzendes Lehren und Lernen entwickelt wurden), besteht wohl kaum eine alternative Vorgehensweise. Die dargelegten Aufgabenbeispiele zeigen damit durchaus praktikable Ansätze auf, die weiterzuverfolgen lohnenswert erscheint.

Die Aktivitäten an der Universität des Saarlandes, wo mit Schulprojektarbeit die Mehrsprachigkeitserziehung in den weiterführenden Schulen etabliert wird, sind ein weiteres Beispiel aus der Praxis zur Vernetzung des Französischen, aber auch des Englischen als Brücken zu den romanischen Sprachen (vgl. Reissner 2010; Reissner/Korb/Schwender 2020). Auch wenn dieses Angebot nicht zuletzt durch das Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit (<http://ism.uni-saarland.de/>) der Universität stetig ausgebaut wird, haben die Schulprojekte bislang noch Projektcharakter.

Ein Blick in den Schweizer Kontext zeigt Beispiele für eine curriculare Verankerung der vernetzten Sprachenvermittlung: In der interkantonalen Kooperation *Passepartout* wurde der Fremdsprachenunterricht in den Volksschulen entlang der französischen Grenze unter wissenschaftlicher Begleitung umfassend neu konzipiert; seither werden ab der Primarschule Französisch und Englisch als

Fremdsprachen unterrichtet. Nach den Grundsätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden beide Sprachen von Anfang an gezielt vernetzt; Ziel ist eine Erziehung zu funktionaler Mehrsprachigkeit¹⁴. Wengleich wenn die Rahmenbedingungen sich zum Teil deutlich unterscheiden, könnten von diesem Modell durchaus Impulse auch für das Saarland ausgehen. Gleiches gilt für die Längsschnittstudie zu den Motivationsmustern für das Lernen von Englisch und Französisch und einem möglichen Einfluss der Sprachenfolge von Brühwiler/Le Pape Racine (2017), die sich ebenfalls mehrheitlich auf Befunde aus dem Schweizer Schulwesen stützt. Hier wird etwa bezüglich der Frage nach extrinsischer oder intrinsischer Motivation festgehalten:

„Fast man die empirischen Befunde zu den motivationalen Orientierungen beim Erwerb von Englisch und Französisch zusammen, so lassen sich generell zwei gut gesicherte Erkenntnisse festhalten: Erstens zeigt sich im Vergleich der beiden Sprachen, dass beim Englischlernen die intrinsische Motivation höher ist als beim Französischlernen. Zweitens sind die Schülerinnen und Schüler beim Englischlernen generell höher intrinsisch als extrinsisch motiviert“ (Brühwiler/Le Pape Racine, 2017: 170).

Besonders interessant ist hier für den vorliegenden Zusammenhang die Frage, ob sich die Motivation für das Lernen einer zweiten Sprache ändert, je nachdem, mit welcher begonnen wird. Hier wurde in der Studie einerseits festgestellt, dass die Motivation für das Französischlernen nicht unter einem Beginn mit Englisch leidet; allerdings: „Umgekehrt profitierte jedoch die Französischlernmotivation, mit Ausnahme eines verzögerten positiven Effekts bei der integrativen Motivation, auch nicht von Englisch als erster Fremdsprache“ (2017: 178). Dieses Ergebnis zeigt einerseits, dass über Sprachenfolgen nicht vorschnell geurteilt werden sollte; andererseits mahnt es dazu, grundlegende bildungs- und sprachpolitische Entscheidungen in jedem Fall auf einer möglichst breiten wissenschaftlichen Basis zu treffen. Es ist gerade die Zusammenschau der Ergebnisse verschiedener Studien auch zu unterschiedlichen Teilaspekten¹⁵, die, verbunden mit weiteren Aspekten auf anderen Ebenen (wie z.B. dem geographischen Raum), eine gut begründete Entscheidung ermöglicht.

4. Schlussbemerkungen und Perspektiven

Die Umsetzung von Sprach(en)politiken hängt von vielen Faktoren ab. Einige davon wurden im vorliegenden Beitrag exemplarisch beleuchtet. Dabei sollte deutlich geworden sein, dass die Komplexität auf verschiedenen Ebenen angesiedelt ist, sowohl auf der sprachpolitischen Setzungen als auch auf der verschiedenen Akteure. Auch die Rolle des Englischen in Fragen der Mehrsprachigkeitspolitiken

und -praktiken ist nicht zu vernachlässigen. Im Saarland kann somit gegenwärtig durchaus von einem Spannungsverhältnis zwischen dem Französischen und dem Englischen gesprochen werden¹⁶.

Um dieses Spannungsverhältnis aufzulösen, bedarf es eines passgenauen Konzepts, das die vielfältigen regionalen, nationalen und globalen Faktoren berücksichtigt, die das Französischlernen in diesem geographischen Raum bestimmen. Die bereits vorliegenden Erkenntnisse zur wichtigen Rolle von motivationalen und emotionalen Aspekten können hier ebenso einfließen wie die linguistischen Grundlagen und die daraus bereits entwickelten Konzepte (z.B. der Interkomprehensionsforschung) sowie die aus den Schulprojekten gewonnenen Erfahrungen mit dem Transfer in Praxis. Essentiell dürfte darüber hinaus eine entsprechende Schulung der Lehrkräfte sein. Trotz dieser insgesamt guten Ausgangsbedingungen bleibt die Entwicklung eines solchen Konzepts eine anspruchsvolle Aufgabe, die kritisch begleitet werden muss. Es bleibt abzuwarten, inwieweit sich im Saarland die programmatische Orientierung mit dem Anspruch, „Modellregion für Mehrsprachigkeit“ zu werden (vgl. Polzin-Haumann 2017:117), realisieren lassen wird; jedenfalls sollten sich die Entscheidungsträger angesichts der großen bildungspolitischen Bedeutung des Lernens der beiden Sprachen Französisch und Englisch weiter engagiert dieser Aufgabe stellen.

Literaturverzeichnis

Fachliteratur

- Bär, M. 2009. Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10. Tübingen: Narr.
- Brühwiler, C., Le Pape Racine, C. 2017. „Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe“. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, n° 22/1, S. 167-181 (unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>).
- Doye, P. 2005. Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study, Language Policy Division. Straßburg: Council of Europe.
- Jakisch, J. 2014. „Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit“. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, n° 19/1, S. 202-215 (unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/24/21>).
- Jakisch, J. 2015. Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jakisch, J. 2019. Verfahren der Mehrsprachigkeitsförderung im Englischunterricht. In: Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr.
- Klein, H. G., Reissner, C. 2006. Basismodul Englisch - Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension, Aachen: Shaker.
- Krämer, P. 2019. „Französisch im Saarland. Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Sprachpolitik im Rahmen der Frankreichstrategie“. Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, n° 129/1, S. 31-71.

- Leitzke-Ungerer, E. 2014. „Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für Englisch und Französisch ab Klasse 5“. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, n° 19/1, S. 43-62 (unter <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/15/12>).
- Lüsebrink, H.-J., Polzin-Haumann, C./Vatter, C. (edd.). 2017. »*Alles Frankreich oder was?*« - Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext. »*La France à toutes les sauces?*« - La »Stratégie France« de la Sarre dans le contexte européen. Bielefeld: transcript.
- Maccarini, J. 2017. „Die Stellung des Deutschen im französischen Schulkontext“. Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache, n° 1-2/127, Themenheft Deutsch als Fremd- und Wissenschaftssprache im Kontext der Mehrsprachigkeit am Beispiel der Grande Région/Großregion, S. 52-63.
- Mehlhorn, G., Neveling, C. 2012. Mehrsprachigkeit in der Schule: Transfer aus zuvor gelernten Sprachen im Unterricht des Russischen und Spanischen als Tertiärsprache. In: Globalisierung - Migration - Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Meißner, F.-J. 1989. „Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer: Englisch: Französisch, Italienisch, Spanisch / Französisch: Englisch, Italienisch, Spanisch“. Französisch heute, n° 20, S. 377-387.
- Meißner, F.-J. 2016. Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit (KRM). Giessener Fremdsprachendidaktik: online 7, http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11950/pdf/GiFon_7.pdf.
- Meißner, F.-J./Reinfried, M. (edd.). 1998. Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J./ Meissner, C./ Klein, H. G./Stegmann, T. D. 2004. *Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker.
- Mordellet-Roggenbuck, I. 2019. Mehrsprachigkeitsförderung durch Interkomprehension in der Sekundarstufe. In: Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr.
- Polzin-Haumann, C. 2017. Frankreichstrategie und Bildungspolitik. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus der Sicht der Angewandten Linguistik und der Sprachlehr-/ Sprachlernforschung. In: »*Alles Frankreich oder was?*« - Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext. » *La France à toutes les sauces?*« - La »Stratégie France« de la Sarre dans le contexte européen. Bielefeld: transcript.
- Polzin-Haumann, C. 2019. Nationale Sprachpolitiken und Sprachlenkung. In: Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr.
- Polzin-Haumann, C. (im Druck). 'Die Nachbarn verstehen' ... in der grenzüberschreitenden Berufsbildung. Sprachenpolitik, Praktiken und Projekte in der Großregion SaarLorLux“. Erscheint in: Festschrift für Albert Raasch.
- Polzin-Haumann, C., Putsche, J., Reissner, C. (edd.). 2019. Wege zu einer grenzüberschreitenden deutsch-französischen Fremdsprachendidaktik. *État des lieux, enjeux, perspectives*. St. Ingbert: Röhrig.
- Polzin-Haumann, C., Reissner, C. 2012. « Perspectives du français en Sarre : politiques et réalités ». In: *Les politiques linguistiques explicites et implicites en domaine francophone, Synergies Pays germanophones*, n°5, S. 129-143. https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones5/polzin_haumann_reissner.pdf
- Polzin-Haumann, C., Reissner, C. 2018. Language and Language Policies in Saarland and Lorraine: Towards the Creation of a Transnational Space? In: *Language Contact and Language Policies Across Borders: Construction and Deconstruction of Transnational and Transcultural Spaces*. Berlin: Logos.
- Polzin-Haumann, C., Reissner, C. 2019. Apprendre le français en Sarre: de la volonté politique à la perception des élèves, des enseignants et des parents. In : *Paroles d'enfants*,

d'adolescents et d'adultes sur l'espace familial et scolaire dans l'océan Indien. Saint-Denis : Presses Universitaires Indiaocéaniques.

Polzin-Haumann, C., Reissner, C. 2019a. Frühe Fremdsprache Französisch : Theorie und Praxis. In: Geöffnetes Zeitfenster nutzen! Frühes Fremdsprachenlernen - Zwischen Theorie und Praxis. Göttingen: V&R unipress.

Polzin-Haumann, C., Reissner, C. 2020. Research on intercomprehension in Germany. From theory to school practice and vice versa. In: Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education. Abingdon: Routledge.

Reissner, C. 2010. Das Interkomprehensionskonzept EuroCom - eine Alternative zu herkömmlichen Spracherwerbsmodellen. In: Sprachraum Europa - Alles Englisch oder ...? Berlin: Frank & Timme.

Reissner, C. 2012. Den Sprachenunterricht vernetzen: Das Englische als Brückensprache zum Spanischen. In: -Español. Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht. Stuttgart: ibidem.

Reissner, C. 2015. La recherche en plurilinguisme. In : *Manuel de linguistique française*. Berlin/ New York: De Gruyter.

Reissner, C. 2017. Sprachliche Bildungskonzepte in der deutsch-französischen Grenzregion: Mehrsprachigkeit in (Bildungs-) Politik und Lebenswelt. In: Tagungsband Mehrsprachigkeit als Chance 2017. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Reissner, C. 2019. Englisch als europäische Brückensprache. In: Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen.

Reissner, C., Schwender, P., Korb, F. 2020. Mehrsprachigkeit in der Schule - praxisnahe Impulse für die Gestaltung von Seminaren zum sprachvernetzenden Lehren und Lernen. In: Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0. Hannover.

Schwender, P. 2018. „Französisch - Schwere Schulfremdsprache? Eine exemplarische Studie sprachbezogener Werturteile saarländischer Schülerinnen und Schüler“. Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik, n° 12/2, S. 85-114.

Vollmer, H. J. 2001. Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als lingua franca? In: Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr.

(Sprachen)Politische Grundsatzdokumente

Bundesregierung 2019. Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik über die deutsch-französische Zusammenarbeit und Integration. Unter <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/997532/1570126/c720a7f2e1a-0128050baaa6a16b760f7/2019-01-19-vertrag-von-aachen-data.pdf> [letzte Einsicht: 12.07.2020].

Dossier de Presse 2019. *Convention cadre pour une vision stratégique commune de développement des politiques éducatives en faveur du plurilinguisme et du transfrontalier sur le territoire lorrain de l'académie de Nancy-Metz (départements de Meurthe-et-Moselle (54), Meuse (55), Moselle (57) et des Vosges (88))*.

EU-Kommission 2017: *Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament: Stärkung von Wachstum und Zusammenhalt in den EU-Grenzregionen* COM (2017) 534 final. Unter: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/DE/COM-2017-534-F1-DE-MAIN-PART-1.PDF> [letzte Einsicht: 22.07.2020].

Kultusministerkonferenz 2011. *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011). Unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf [letzte Einsicht: 12.07.2020].

Ministère de l'éducation, de la recherche et de l'innovation 2019. Dossier de Presse. *Projet de loi de finances 2020 de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation*. Unter <https://www.ranacles.org/wp-content/uploads/PLF-2020.pdf> [letzte Einsicht: 12.07.2020].

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes 2019. *Sprachenkonzept Saarland 2019. Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem*. Unter: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Unterricht_und_Bildungsthemen/Internationale_Bildung/Sprachenkonzept.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [letzte Einsicht: 22.07.2020].

Rat der Europäischen Union 2014. *Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zur Mehrsprachigkeit und zur Entwicklung von Sprachenkompetenz (2014/C 183/06)*. Unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(06)&from=EN) [letzte Einsicht: 12.07.2020].

Rat der Europäischen Union 2019. *Empfehlungen des Rates zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen von 2019 (2019/C 189/03)*. Unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN) [letzte Einsicht: 12.07.2020].

Staatskanzlei des Saarlandes 2014. *Eckpunkte einer Frankreichstrategie für das Saarland*. Unter: https://www.saarland.de/stk/DE/service/publikationen/_documents/Frankreichstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [letzte Einsicht: 22.07.2020].

Fußnoten

1. <https://www.institutfrancais.de/bonn/bildung/schule/kitas>.
2. Französisch wurde 1992 nach einer umfassenden Pilotphase als Pflichtfremdsprache eingeführt. In 3% der Grundschulen gibt es bilinguale Klassen (weiterführend vgl. Polzin-Haumann/Reissner 2019a: 36f.).
3. Der Anteil der Französischlernenden beträgt hier 17,6%; vgl. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-fremdsprachl-unterricht.html>.
4. An zehn Gymnasien werden bilinguale Unterrichtsangebote gemacht, zwei weitere sind durchgehend bilingual; auch das sog. „Abibac“ kann an mehreren Schulen abgelegt werden; vgl. dazu Ministerium für Bildung und Kultur (2019): Welche Schule für mein Kind? unter: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Schulen_und_Bildungswege/Welche_Schule_f%C3%BCr_mein_Kind.pdf?__blob=publicationFile&v=1.
5. <https://www.hwk-saarland.de/de/presse/deutsch-franzoesischer-berufsschulzweig-498>.
6. Vgl. dazu die Homepage des Landesinstituts für Pädagogik und Medien unter <https://www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=4983>.
7. Vgl. dazu die Homepage des Ministeriums für Bildung und Kultur unter https://www.saarland.de/mbk/DE/home/home_node.html.
8. Vgl. zu Zusammensetzung und Selbstverständnis des Sprachenrats auch <http://neue.sprachenrat-saar.de/?cat=36>.
9. Die Tagung wurde federführend von Joachim Mohr koordiniert, auf dessen Gesamtbericht die hier vorgestellte Synthese beruht.
10. Vgl. https://www.cdu-saar.de/sites/www.cdu-saar.de/files/downloads/koalitionsvertrag_cdu_spd_2017-2022_final.pdf.
11. Das Angebot bezieht sich auch auf angehende Spanischlehrkräfte. Perspektivisch wird angestrebt, es auch auf zukünftige Lehrkräfte des Englischen auszudehnen.
12. Für das Saarland konstatiert Jakisch im Lehrplan für das Englische an Gymnasien (Stand 2013) den Hinweis auf „transferorientiertes Fremdsprachenlernen“ (2015: 108).
13. „1) Es ist festzustellen, daß sich französisches Vokabular hochgradig auf das Englische transferieren läßt, in umgekehrter Richtung ist dies jedoch offensichtlich weitaus weniger der Fall. 2) Es ist festzuhalten, daß Elemente des englischen Kernwortschatzes in hohem Maße ‚heimischen‘ Ursprungs (germ.) sind“ (1989: 381).

14. Aus Platzgründen kann dieses erfolgreiche Modell hier nicht detaillierter dargestellt werden; weiterführende Informationen zum Passepartout-Projekt finden sich hier unter <https://www.fremdsprachenunterricht.ch/hintergrund/das-projekt-passepartout/>.

15. Ohnehin kann keine Studie für sich beanspruchen, die Thematik umfassend abzudecken.

16. Auf lothringischer Seite besteht hierzu eine Entsprechung im Spannungsverhältnis Deutsch - Englisch. Zwar gibt es - in Übereinstimmung mit dem Aachener Vertrag und spiegelbildlich zum Saarland - eine Bildungspolitik, in der Maßnahmen zur Förderung der Sprache des Nachbarn ergriffen wurden. So wurde in Lothringen an der Académie Nancy-Metz eine „Stratégie Allemagne“ zur Förderung des Deutschlernens entwickelt (vgl. Maccarini 2017). Überdies wurde im Juli 2019 zwischen der Académie Nancy-Metz, der Universität Lothringen und den Departements der Région Grand Est das Rahmenabkommen „Pour une vision stratégique commune du développement des politiques éducatives en faveur du plurilinguisme et du transfrontalier“ unterzeichnet (Dossier de Presse 2019). Doch gab im September 2019 die Regierung in Paris Planungen bekannt, die vorsehen, dass künftig am Ende des ersten Zyklus der Hochschulbildung (licence, licence professionnelle, BTS, DUT) alle Studierenden einen international anerkannten Zertifizierungstest in englischer Sprache bestanden haben müssen. Diese Maßnahme solle vollständig vom Ministère de l'éducation supérieur, de la recherche et de l'innovation finanziert werden (Ministère de l'éducation, de la recherche et de l'innovation 2019). Dies setzt einen der Nachbarsprachenpolitik von Lothringen und auch dem Elsass völlig entgegenlaufenden Akzent; daher überrascht es nicht, dass sich gerade in diesen beiden Regionen Widerstand gegen die Initiative regt (<https://non-certification-en-anglais.webnode.fr/>). Ob in diesem Konflikt zwischen nationaler und regionaler Ebene noch Nachjustierungen möglich sind, wird sich erweisen. Diese Interferenz zeigt jedenfalls einmal mehr den besonderen Charakter von Grenzregionen und die Fragilität transregionaler Prozesse.

Synergies
Pays germanophones n° 13/2020



Varia





ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Du Sundgau à l'Ohio en passant par le Kochersberg (1691-1914) : productions sociolinguistiques historiques de scripteurs alsaciens plurilingues peu expérimentés

Carole Werner

Université de Strasbourg, France

wernerc@unistra.fr

Reçu le 18-07-2020 / Évalué le 05-08-2020 / Accepté le 12-08-2020

Résumé

Cet article interroge les pratiques écrites des scripteurs peu expérimentés en Alsace de la fin du XVII^e siècle jusqu'au déclenchement de la Grande Guerre. Les productions de ces scripteurs révèlent bien souvent des traces de contact entre les variétés linguistiques qu'ils possèdent dans leur répertoire. Les écrits analysés ont tous comme langue écrite visée l'allemand commun, mais selon les sociobiographies personnelles, l'époque de production et le degré d'habitude à l'acte de scription, les traces du contact des langues ne sont pas les mêmes sur les plans lexical, phonologique, morphologique et morphosyntaxique. Les productions issues du contact entre variétés sont analysées selon les principes de la sociolinguistique historique, telle qu'elle a été proposée par Klaus J. Mattheier, le fait de ne pas s'arrêter à l'analyse synchronique en diachronie permettant d'obtenir une image continue des évolutions linguistiques.

Mots-clés : sociolinguistique historique, Alsace, scripteurs, contact de langues, scripturalité

Vom Sundgau über den Kochersberg nach Ohio (1691-1914): historisch sozio- linguistische Schreibproduktionen elsässischer mehrsprachiger ungeübter Schreiber

Zusammenfassung

Dieser Beitrag hinterfragt die Schreibpraxis elsässischer ungeübter Schreiber vom Ende des 17. Jahrhunderts bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges. Ihre Schreibproduktionen weisen oft Sprachkontaktsuren zwischen den Sprachvarietäten auf, die sie in ihrem Sprachrepertoire besitzen. Die analysierten Quellen sind alle auf 'Deutsch' verfasst aber, je nach den einzelnen Soziobiographien, der Produktionsepoche und der Schreibgewohnheit sind die Sprachkontaktsuren, auf lexikalischer, phonologischer, morphologischer und morphosyntaktischer Ebene, unterschiedlicher Art. Die aus dem Sprachkontakt entstandenen Schreibproduktionen werden nach den von Klaus J. Mattheier vorgeschlagenen Grundsätzen der historischen Soziolinguistik analysiert; nämlich durch Überwindung der synchronen Analyse in der Diachronie soll es möglich werden, ein durchgehendes Bild der sprachlichen Entwicklungen zu erhalten.

Schlüsselwörter: Historische Soziolinguistik, Elsass, Schreiber/Schreibende, Sprachkontakt, Schriftlichkeit

From Sundgau to Ohio via Kochersberg (1691-1914): historical sociolinguistic productions by less-experiences plurilinguö Alsatian writers

Abstract

This article focuses on the writing practices of less experienced Alsatian writers from the end of the 17th century to the outbreak of the Great War. The productions of these writers often reveal traces of contact between the linguistic varieties they have in their language repertoire. The sources analyzed are all written in German, but depending on the individual sociobiographies, the period in which the writing was produced and how regularly they wrote, the traces of the contact between these languages are different on a lexical, phonological, morphological and morphosyntactic level. The writing productions resulting from the language contact are analyzed according to the principles of historical sociolinguistics given by Klaus J. Mattheier. Going beyond a synchronic analysis towards an analysis in diachrony allows us to obtain an evolving overview of linguistic change.

Keywords: Historical sociolinguistics, Alsace, writers, language contact, scripturality

Introduction

En Alsace, les interactions verbales se sont faites très majoritairement dans les parlers dialectaux jusque dans la décennie 1960-1970. Cependant, les langues standards (français, allemand) étaient présentes dans la vie des locuteurs, à des degrés divers, au fil de l'histoire. À la fin du processus de rattachement de l'Alsace à la Couronne de France (avec la reddition de Strasbourg en 1681), le français devient, de fait, langue officielle, c'est-à-dire langue de tous les instruments de l'État. Il devient, inévitablement, une langue qu'entendent ou que voient (pour ceux qui savent lire) plus fréquemment les locuteurs en Alsace. Cependant, le français comme les parlers romans n'étaient pas totalement inconnus dans cet espace : pays des marges et espace traversé par le commerce, l'Alsace avait des contacts réguliers avec ses voisins romanophones des Vosges et de Lorraine et avec des locuteurs ayant des professions ambulantes plus ou moins francophones. Par ailleurs, en Alsace, comme partout en Europe, notamment au XVIII^e siècle, le français est devenu la langue de l'aristocratie et de la haute bourgeoisie (Brunot, 1967, VII : 278-295 ; Lévy, 1929 : *passim*). Enfin, la connaissance du français fait aussi partie de la formation des lettrés et des intellectuels, en particulier depuis cette époque. La langue commune la mieux connue néanmoins, dans toute l'Alsace, y compris chez les couches sociales modestes, est l'allemand écrit, pour ceux qui savent lire, mais aussi pour ceux dont tout (protestants) ou une petite partie (catholiques) des cultes se passe en allemand écrit oralisé. La très grande majorité des locuteurs (et des scripteurs) a donc été en contact avec le français, faiblement dès la fin du

XVII^e et au début du XVIII^e siècle, plus fréquemment dans la première moitié du XIX^e siècle et plus intensément entre 1850 et 1870, notamment par une scolarisation majoritairement en français. En revanche, tout au long de l'histoire contemporaine (jusque vers les années 1950 au moins), c'est avec l'allemand écrit et l'allemand écrit oralisé que le contact a été le plus fréquent, avec une intensité particulière entre 1871 et 1918. Aussi n'est-il pas rare que le répertoire des locuteurs soit pluri-lingue et que parmi les scripteurs, quels que soient le degré de leur compétence, la fréquence et les raisons de leur production, il n'y ait guère de sujet qui ait un parler dialectal comme langue unique. Que les scripteurs aient une connaissance ou un usage variable des variétés de leur répertoire n'a, en soi, qu'une importance relative ; en revanche, que leur répertoire présente des contacts de variétés linguistiques est plus qu'une probabilité¹.

Les pratiques sociolinguistiques de l'acte de scription chez les scripteurs en Alsace entre 1681 et 1914 sont au cœur d'un travail en cours, consacré à l'analyse des traces² du contact des langues présentes dans des manuscrits et imprimés produits par des scripteurs de toutes classes sociales vivant à des époques différentes. La prise en compte de documents diversifiés dans leurs genre, contenu, origine et but est un choix méthodologique nécessaire pour parvenir à établir les premiers éléments théoriques d'une sociolinguistique historique (SLH à partir de maintenant), pour l'espace alsacien. Les productions écrites des scripteurs sont déclenchées par différents facteurs : la pratique plus ou moins routinière de l'acte de scription, les sociobiographies propres, mais aussi le moment historique ainsi que les cadres socio-politiques inhérents aux différentes époques étudiées.

Les travaux de SLH, qu'ils soient de tradition française, anglo-saxonne ou allemande, s'intéressent tous, à des degrés divers néanmoins, aux pratiques des scripteurs peu expérimentés. Dans cet article, nous emploierons 'scripteurs peu expérimentés' pour désigner les femmes et les hommes pour qui l'acte de scription n'est pas routinier. Dans le domaine SLH francophone, on peut relever les appellations *peu-lettrés* (Branca-Rosoff et Schneider, 1994) dont la définition est encore discutée aujourd'hui par le groupe de recherche *Corpus-14* dirigé par Agnès Steuckardt, *scripteurs populaires* et *scripteurs du sub-standard* (Thun, 2018). Pour le domaine italoophone, l'appellation *semiculti* proposée par Bruni (1984) a été transposée en espagnol (*semi-cultos*) par Oesterreicher (2004). Enfin, la dénomination qui se rapproche le plus de notre position est celle proposée par Elspass (2005) *ungeübte/ unroutinierte Schreiber*. Nous souhaitons en effet employer un terme le plus neutre possible pour nommer ceux qui ont écrit dans le passé. Les propositions citées ci-dessus, en-dehors de celles d'Elspass, réfèrent toutes à une « déviance » par rapport à une norme subjectivement valorisée, c'est-à-dire

valorisée par ceux qui l'ont définie, ou opposent les sujets à une classe sociale ou une éducation plus élevées. La catégorie 'scripteurs peu expérimentés' se rapproche de celle d'Elspass, dans la mesure où elle ne prend pas d'emblée en compte la classe sociale et/ou le degré d'éducation, mais une habitude plus ou moins développée de l'écriture. Une dénomination la plus neutre possible concernant les scripteurs alsaciens est primordiale, car la nouveauté du sujet ne permet pas d'emblée une catégorisation plus tranchée des scripteurs. Cette neutralité de catégorisation ne va cependant pas de pair avec une analyse uniquement linguistique des traces du contact des langues présentes chez les différents types de scripteurs. Ces traces du contact des langues doivent être analysées en lien avec les sociobiographies et les types de textes que produisent les scripteurs du corpus.

Cette étude se fonde sur un corpus de 92 documents manuscrits rédigés entre 1691 et 1914. Les documents ont été sélectionnés lors de recherches à la Bibliothèque Nationale et Universitaire de Strasbourg, aux Archives Départementales du Bas-Rhin et du Haut-Rhin, aux Archives Municipales de Mulhouse, ainsi qu'en entrant en relation avec diverses sociétés d'histoire, notamment la Société d'Histoire et d'Archéologie de Saverne et Environs. Un appel à participation auprès de la société alsacienne a également permis de collecter des documents privés.

Nous essayerons de montrer ici comment les locuteurs-scripteurs 'ordinaires' manient leurs répertoires linguistiques familiers dans une action qui, elle, ne leur est pas familière, à savoir le travail d'écriture.

Vers une SLH en Alsace

La SLH reste encore un champ de travail peu exploré malgré son émergence il y a déjà une quarantaine d'années. Dans un premier temps, Klaus J. Mattheier définit la SLH en mettant l'accent sur la dimension historique de la discipline : la SLH doit être définie comme la science étudiant l'interdépendance entre les changements linguistiques et les changements sociétaux, pas uniquement dans le passé, mais en général et aussi dans le présent³, définition qu'il complète dix ans plus tard : la SLH englobe essentiellement l'histoire des usages de la langue, du contact des langues et celle de la conscience linguistique⁴. Dans ce sens, c'est toujours la dimension historique qui est première, mais ce sont bien les usages, les contacts de langues et la conscience linguistique qui sont interrogés, d'un point de vue dynamique, dans la mesure où les changements linguistiques sont constitutifs des changements de la société. Auer *et al.* (2015) complètent cette approche en rappelant la dimension fondamentalement sociale, c'est-à-dire socialement située, de l'usage de la langue qu'il s'agit d'étudier comme étant produit par des usagers individuels de la langue ancrés dans leur contexte social d'énonciation. Cet usage de la langue est compris

non seulement du point de vue communicatif mais également comme des actes conscients ou inconscients d'identité et de distinction sociale⁵.

Les mécanismes liés aux changements linguistiques de ces quarante dernières années en Alsace commencent à être mieux connus⁶ et peuvent servir aujourd'hui - selon le principe d'uniformitarisme qui rend la SLH possible - à analyser des données antérieures (Romaine, 1988 : 1454). En France, l'intérêt pour la SLH reste assez faible même si, d'une certaine manière, certaines parties de la monumentale *Histoire de la langue française des origines à nos jours* de Ferdinand Brunot ou, s'agissant de l'Alsace, les travaux de Paul Lévy (1929) peuvent faire figure d'avant-coureurs d'une macro-SLH. Parmi les rares travaux plus récents, l'ouvrage de Dominique Huck *Une histoire des langues de l'Alsace* (2015) suit la même logique sociolinguistique.

Directement en lien avec notre problématique, plusieurs publications de Stephan Elspass proposent une approche applicative de la SLH, comme son ouvrage *Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutschen im 19. Jahrhundert* (2005), qui est en lien direct avec la période historique que nous avons retenue. Pour le travail sur la production écrite privée, les chercheurs s'intéressent de plus en plus intensément à la correspondance privée, notamment à celle des gens ordinaires (Branca-Rosoff /Schneider, 1994).

La SLH telle que nous la concevons est résolument et nécessairement interdisciplinaire. Elle ne s'arrête pas à l'étude de phénomènes linguistiques observés en synchronie et commentés en diachronie uniquement à l'aune des connaissances *linguistiques* actuelles. Elle est *historique* dans sa dynamique sur l'axe temporel (Mattheier, 1988; Braudel, 1969) dans lequel elle s'inscrit. Elle est sociale et sociétale (SOCIO[-linguistique]) dans sa prise en compte des écrits quels qu'ils soient, de par la diversité des sociobiographies de leurs scripteurs ; elle est aussi socioLINGUISTIQUE de par les traces du contact des langues et de leur éventuel contact laissées par les scripteurs, qui sont la porte d'entrée dans cette SLH où contexte social et historique, histoire des idées, histoire de la littéracie, histoire des langues, etc. ne sont pas des disciplines annexes à la SLH, mais ses constituants même.

L'identité sociale des scripteurs peu expérimentés et leurs productions sociolinguistiques

Scripteurs, qui êtes-vous ?

L'identité sociale du scripteur d'un document manuscrit a souvent émergé après la lecture du texte lorsque la production écrite permettait de relever des traits sociobiographiques, couplés à des sources extérieures, comme les recherches

généalogiques comparées à l'aide d'outils dédiés (adeloch⁷, mnesys⁸, geneanet⁹) et des sources littéraires quand elles sont disponibles. Grâce aux données sociobiographiques relevées, nous avons pu appliquer les méthodes de la prosopographie pour dégager des groupes sociaux de scripteurs au sein du macro-groupe des scripteurs du corpus :

[u]ne prosopographie pourrait être définie, *a minima*, comme une étude collective qui cherche à dégager les caractères communs d'un groupe d'acteurs historiques en se fondant sur l'observation systématique de leurs vies et de leurs parcours. Son ambition première est donc descriptive : il s'agit de rechercher la structure sociale d'un collectif par l'accumulation de données structurées sous la forme de fiches individuelles relatives à chacun de ses membres, avec l'objectif final d'en saisir la structure de groupe par-delà les discours qu'il produit. (Delpu, 2015 : 265).

Du corpus des scripteurs peu expérimentés se dégagent six groupes sociaux inégalement représentés : *les anonymes du monde rural et artisanal* (5 représentants, dont 1 femme), *les émigrés en Amérique* (3 représentants, dont une femme), *l'élite paysanne du Kochersberg* (famille Klein), *les agriculteurs-soldats* (3 représentants), *la bourgeoisie alsacienne* (3 représentants, dont 1 femme) et *la petite bourgeoisie* (2 représentants). Les deux dernières classes citées verront leur nombre de représentants grossir au cours du temps, si l'on prend en compte l'ensemble des scripteurs du corpus retenus pour l'ensemble de notre travail, dans la mesure où, à la fin du XIX^e siècle, les représentants de la bourgeoisie alsacienne s'emparent de l'alsacien pour créer une littérature proprement dialectale alsacienne.

Les traces du contact des langues chez les scripteurs peu expérimentés en Alsace

Au sein du corpus retenu pour cet article, les traces de contact lexical dominent largement les autres traces du contact des langues ; les traces phonologiques sont, elles aussi, en nombre très élevé par rapport aux autres catégories linguistiques (voir Figure 1). Les traces du contact des langues ont été classifiées selon les catégories linguistiques traditionnelles (cf. Figure 1) qui se sont parfois avérées être trop larges pour classifier de manière assez fine les traces du contact relevées, notamment la catégorie des *traces lexicales*. Des occurrences comme *dransche* (« tranches ») ou *Gunfitür* (« confiture ») sont, dans un texte en allemand, des traces de contact avec une variété dialectale, mais c'est leur scripturalisation phonographématique (Heller, 1980), qui détermine leur appartenance à une variété dialectale d'Alsace, et non au français. Le *script-switching*, c'est-à-dire, le passage de l'écriture cursive allemande à l'écriture cursive latine au sein d'une phrase ou d'un lexème nous

permet en premier lieu de distinguer facilement les lexèmes allemands (ou considérés comme endogènes) des lexèmes 'étrangers' (ou considérés comme tels par les scripteurs). L'indifférenciation graphique des lexèmes par rapport au reste du texte et leur référencement dans *ElsWB*¹⁰ permettent également de les classer plus facilement dans le registre *des traces lexicales dialectales*. La méthodologie de classement des traces du contact des langues repose également sur une documentation lexicographique la plus fine possible de chaque lexème, afin de pouvoir en déterminer l'appartenance. Pour cela, nous avons utilisé le portail *Wörterbuchnetz* qui a la particularité d'être un agrégateur de trente dictionnaires de l'allemand - compris ici au sens large - dans ses variétés diachroniques et diatopiques. Cette méthode de travail nous permet de dépasser l'analyse synchronique en diachronie pour une analyse en historicité.

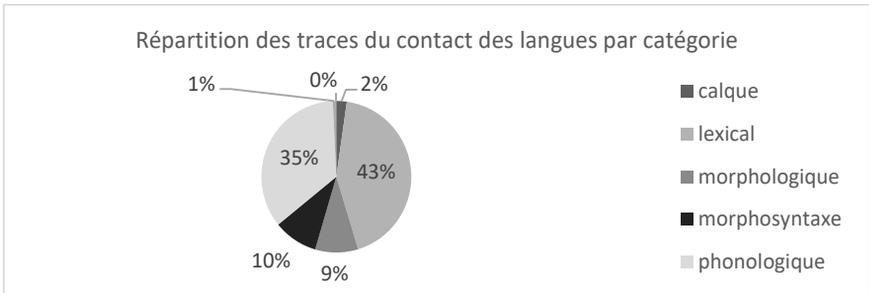


Figure 1: une nette domination des traces de contact lexical

Lexique, phonologie, morphologie et morphosyntaxe : quand l'oralité s'invite dans la scripturalité du quotidien

Les exemples ci-dessous illustrent quelques aspects marquants des catégories linguistiques exposées *supra*.

Lexique

Les documents du corpus ont révélé dix champs lexicaux et contextes d'apparition des traces lexicales : *monde agricole, habillement, domaine culinaire, patronymes et prénoms 'étrangers', toponymes 'étrangers', quotidien, politique, domaine juridique, lexique militaire, citations*. Ces champs lexicaux abordés par les scripteurs couvrent une grande partie du quotidien. Tous les domaines, sauf celui du *monde agricole* présentent des traces de contact avec le français, représentées ou non par un *script-switching*. Si le domaine du *monde agricole* ne présente pas de traces de contact de langues avec le français, c'est qu'il n'a pas de valeur fonctionnelle dans ce milieu. Les agriculteurs emploient dans leurs

écrits les référents dialectaux qu'ils utilisent au quotidien comme, par exemple, /krombieren/ (« Grundbirne » = 'pomme de terre') avec ses variantes graphiques <grombiren>, <krombiren> et <gromberen> donnant des indices de prononciation. Bien que les lexèmes employés renvoient à des formes dialectales, la formation de leur pluriel semble cependant être calquée sur le pluriel haut-allemand (formation en -n) ; le pluriel dialectal se formant en -e. Toujours dans le domaine agricole, Michel Gerber, émigré d'Eckartswiller dans l'Ohio, emploie dans une de ses lettres une unité de mesure américaine, le *bushel* (« boisseau »). Cet exemple est original, dans la mesure où /buschel/ existe également en allemand et dans les variétés dialectales d'Alsace, mais n'a pas la même signification, bien qu'il s'agisse également d'une mesure employée dans le monde agricole. Bien que *bushel* soit employé par Gerber dans sa signification américaine, il n'en donne pas l'équivalent alsacien. On retrouve ce phénomène à plusieurs reprises chez Gerber, notamment dans l'emploi de référentiels du quotidien anglais, comme *stohr* (angl. *store*), *daler* (angl. *dollar*, mâtiné de *alld Taler* ?). Ces termes sont intégrés phonographiquement au reste du texte, ce qui nous donne un indice de son intégration effective dans le parler du scripteur qui rédige ses lettres après quarante ans de vie en Ohio.

Concernant la variation historique de l'utilisation de certains lexèmes, nous prenons l'exemple de /Roß/. Si aujourd'hui ce lexème est essentiellement dialectal, cela n'était pas le cas au XVII^e siècle. Au sein du corpus, les occurrences /Roß/ et /Pferd/ cohabitent : on retrouve <Roß> à la fin du XVII^e siècle et <Pferd> au milieu du XVIII^e siècle et à la fin du XIX^e siècle. Chez Joannes Starikh (1691), l'emploi de <Roß> semble être la 'norme' pour la fin du XVII^e siècle. Il est cependant difficile d'évaluer à quel point <Roß> est déjà plutôt dialectal ou non à cette époque, d'autant plus que la pratique scripturale de ce *Schultheiss* (prévôt) semble être encore très marquée par des traditions scripturales du nouveau-haut-allemand précoce.

Directement en lien avec l'appartenance de l'Alsace à la France, le lexique militaire et révolutionnaire employé par les scripteurs est français. Le récit de vie de Michel Rapp est un bon exemple de la relation entre cadre politique, événements politico-sociétaux et linguistique. En effet, de par sa profession d'instituteur, il est arrêté et enfermé à la prison de Mirecourt par les jacobins savernois (Heitz, 2001 : 27). Ces événements sont relatés à l'écrit en allemand, mais le lexique lié à la Révolution est intégralement scripturalisé en cursive latine. Dans l'extrait suivant, les italiques représentent les changements systémiques de la cursive allemande à la cursive latine. Michel Rapp fait partie des scripteurs qui différencient les radicaux français des suffixes allemands, en scripturalisant ces derniers en cursive allemande :

alsdann im Jahr 1793 unter dem Jacobiner Anton Clavel Maire auf Martini unser 30. Aristocraten herren und Bürger 3 Wäge(n) u(nd) Kutsche voll Herren mit 16 Jeand'armes a Chevale auf unsere Kösten auf Mirecour geführt 9 Monath in Gefangenschaft bleibend bis den 2ten Augustÿ 94 bekam(m) wir den Abschieds Paseport [Michel Rapp, Saverne (vers 1812)].

Phonologie

La majorité des traces phonologiques représentent des phénomènes vocaliques présents dans les parlers dialectaux d'Alsace et transcende les époques comme par exemple le marquage phonographique de l'ouverture du /i/ [i] dialectal par <e> qui est présent dix fois chez quatre scripteurs différents entre 1691 et la seconde moitié du XIX^e siècle (exemples (2) à (4)), le maintien de la diphtongue moyen-haut-allemande *uo* dans sa version originelle et désarrondie (/üe/) (exemples (5) et (6)), le maintien de la monophthongue mha. *î* (exemples (7) et (8)), ainsi que le désarrondissement de /o, ö/ (exemples (9) à (11)).

5 halb batze westele in dranschen verschniten darauf gestrechen [= gestrichen] [anonyme, Mulhouse, (XIXe siècle)].

und hatt den Zennß [= Zins] Bezahl vor das Jahr 1846 [Klein, Offenheim (1847)] die Menschen sterben so geschwind von fünf Stund bess [= bis] für und zwanz stunde [Ziller, Louisiane (1849)].

Les exemples (5) et (6) sont à interpréter de manière différenciée, dans la mesure où chez Joannes Starikh les graphies <uo> appartiennent à la langue écrite du haut-allemand précoce ; Reichman/ Wegera (1993 : 62) indiquent que dans le domaine de l'allemand supérieur, les digraphies se maintiennent jusqu'au XVII^e siècle, bien que les monophthongues s'imposent dans la langue écrite commune. Dans le cas de Michel Gerber (exemple (6)), la graphie <ue> est davantage une trace d'oralité dialectale, eu égard de son époque de production.

Maria Muoter Gottes zuo Lob und Ehren versprochen durch daß gantze Jahr und alle Jahr wie es unsere vohr Elteren im Brauch gehabt haben allen Samsdag Nach zwelff Uhren die weilen jetzt bie uhren hie ist. [Starikh, Attenschwiller (1691)] Lieber Brueder Joseph so wo ihr geschrieben han [Gerber, Ohio (1884)].

Le maintien de la monophthongue mha. *î* est un des traits caractéristiques des parlers alémaniques en Alsace qui s'est maintenu jusqu'à nos jours. En effet, la monophthongue *î* n'est pas entrée dans le processus de la diphtongaison du nouvel-haut-allemand (XII^e siècle) (Reichmann/Wegera, 1968 : 64). Les exemples de marquage ci-dessous proviennent d'un inventaire après décès du XVIII^e siècle et d'un instituteur savernois du XIX^e siècle :

Dem Hanns Stotz dem Strohe Schnider allhier für geschnidenes Strohe [inventaire après décès (1762)]

Ich fragte den Dottenmän(n)el warum er heut kein Feur in Ofen gemacht? Er antwortet ganz drutzig: Ich bin kein Narr so daß ich ihm für seine Schißgroschen Feur mache [Rapp, Saverne (vers 1812)].

Le désarrondissement de /o, ö/ est un des phénomènes les mieux représenté au sein des traces phonologiques et est uniquement présent chez des agriculteurs, des anonymes du monde rural et des émigrés.

André Schmitt daglehner [Tagelöhner] [Klein, Offenheim (1847)]

Ich mechte [möchte] wüssen ob mein Bruder Andoni schon gespield hatt ob er Selltat [Soldat] hatt missen sein oter nich [Ziller, Louisiane (1849)]

es dut mir so Leid wan ich etwas so here [höre][Gerber, Ohio (1884)].

Morphologie et morphosyntaxe

La présence transversale des traces morphologiques est moindre que celle des traces phonologiques au sein du corpus. Si les traces de contact phonologique sont diversifiées et en nombre, les traces morphologiques et morphosyntaxiques sont moins nombreuses, mais gardent une grande diversité. Au sein de la morphologie du groupe verbal, on peut retenir l'absence quasi-généralisée du prétérit et son remplacement par des formes périprastiques au parfait. L'absence du prétérit est déjà relevée dans les écrits des XV^e et XVI^e siècle et est considérée comme une influence des parlers dialectaux dans l'écrit (Solms, Wegera, 1993 : 388-389) ; le recours au parfait pour relater un événement passé est d'autant plus intéressant pour notre travail, que ce phénomène est encore présent aujourd'hui dans les variétés dialectales en Alsace :

wie es Unsere Vohr Elteren im brauch gehabt haben [Starikh, Attenschwiller (1691)]

ich habe gemeint sie hat den Joseph Murinser gehabt fihr ihrem Mann [Gerber, Tompson, Ohio (1884)]

Soeben haben wir in Winden Aufenthalt gehabt [Klein, Winden (1914)].

Concernant la morphologie du groupe nominal, on trouve au sein des documents les phénomènes les plus caractéristiques des parlers dialectaux d'Alsace, comme l'absence de morphème casuel pour l'adjectif à l'accusatif masculin, l'absence de marque de datif pluriel pour les substantifs, l'apocope du /e/ final dans les substantifs féminins (« Schreibstund », « Seif », « bettlad », « Schuhwicks », « Baumwoll »), la marque \emptyset pour le pluriel (exemples (15) à (17)), ainsi que le marquage du pluriel par inflexion de la voyelle radicale (exemples (18) et (19)) :

Schuh für die zweij kleinen [Haushaltung, Strasbourg (vers 1824)]

Baumwoll für Strümpf [Haushaltung, Strasbourg (vers 1824)]

an einer Bettlad die Stolle fest gemacht 4 neue zwingen an die Füß gemacht [Hamm, Strasbourg (1824)]

8 Täge vorher hatte L'abbé ihme ein Bouteule Brandw(ein). Present geben [Michel Rapp, Saverne (vers 1812)]

item dier zweij wegen voll mist auf den halb acker neben dem Michel schneider gefürhd [Klein, Offenheim (1847)]

Sur le plan morphosyntaxique, le pivot relatif *wo* dans ses variantes *wie/wu* est employé quasi exclusivement dans les parlers dialectaux d'Alsace actuels. On note l'emploi de ce pivot relatif dès le XVI^e siècle et son emploi se maintient jusqu'au XX^e siècle dans les parlers dialectaux de la sphère germanophone (Ågel, 2010 : 203 ; Fleischer, 2005). Au sein du corpus, il est employé essentiellement par les scripteurs Klein et Gerber, et une occurrence apparaît chez Rapp :

L'abbé wo der Blinde ware [...] [Rapp, Saverne (vers 1812)]

item dier geld geben wo du deiner Muder geben hast [Klein, Offenheim (1847)].

Des traces d'oralité dialectale se révèlent également dans l'emploi de *auf* comme directif (exemple (22)), ainsi que l'emploi de *fihr/vihr + zu* pour l'expression du but (exemple (23)) :

item dier geld geben wo du auf Rumersheim bist [Klein, Offenheim (1847)]

es hat mich manichmal gewuntert wie du es so machen kannst du und dein Bub einanter fihr die haus arbeit zu duhn [Gerber, Ohio (1885)].

Entre espace local et espace global : plaidoyer pour une sociolinguistique historique en Alsace

Les enjeux d'une SLH en Alsace sont multiples : prises en compte par coupes synchroniques, les traces du contact des langues présentes dans les productions en allemand des scripteurs peu expérimentés nous renseignent aujourd'hui indirectement sur les aspects grammaticaux des parlers dialectaux, ainsi que sur le lexique français et dialectal alsacien employé dans les différents domaines du quotidien. Prises en historicité, ces productions peuvent témoigner de changement(s)/maintien(s) linguistique(s) dans la langue écrite en fonction de la catégorie sociale du scripteur, des changements d'appartenance étatique qu'a connus l'Alsace, ainsi que d'événements sociétaux qui se sont déroulés à l'échelle régionale (émigration plus ou moins dense aux États-Unis) ou nationale (Révolution Française, Première guerre mondiale, etc.).

De façon plus large, la prise en compte de textes littéraires pourra apporter également des précisions, tant sur les idéologies linguistiques que sur la répartition (parfois caricaturée) des variétés linguistiques, en fonction du type de personnage en présence en Alsace dans leur historicité. En somme, l'articulation des écrits du quotidien et des textes littéraires est nécessaire : les deux macro-sortes de textes sont complémentaires et nous renseignent aujourd'hui non seulement sur les rapports entre les variétés chez les scripteurs peu expérimentés, mais aussi sur le contact des langues à l'échelle sociétale alsacienne, de par la mise en scène des variétés dans des ouvrages littéraires.

Bibliographie

- Ágel, V. 2010. +/–Wandel. Am Beispiel der Relativpartikeln *so* und *wo*. In: Kodierungstechniken im Wandel: das Zusammenspiel von Analytik und Synthese im Gegenwartsdeutschen. Berlin ; New-York : De Gruyter, p. 199-222.
- Auer, A. et al. 2015. « Historical sociolinguistics: the field and its future ». *Journal of Historical Sociolinguistics*, n° 1, p.1-12.
- Branca-Rosoff, S., Schneider, N. 1994. *L'écriture des citoyens. Une analyse linguistique de l'écriture des peu lettrés pendant la période révolutionnaire*. Paris : Klincksieck.
- Braudel, F. 1969. *Ecrits sur l'histoire*. Paris : Flammarion.
- Bruni, F. 1984. *L'Italiano : elementi di storia della lingua e della cultura*. Torino : UTET.
- Brunot, F. 1967. *Histoire de la langue française des origines à nos jours*. Tome VII *La propagation du français en France jusqu'à la fin de l'Ancien Régime*. Paris. Armand Colin.
- Delpu, P-M. 2015. « La prosopographie, une ressource pour l'histoire sociale ». *Hypotheses*, n° 18, p. 263-274.
- Elspace, S. 2005. *Sprachgeschichte von unten: Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert*. Tübingen : Niemeyer.
- Fleischer, J. 2005. « Relativsätze in den Dialekten des Deutschen : Vergleich und Typologie ». *Linguistik Online*, n° 24/3, p. 171-186.
- Heller, K. 1980. Zum Graphembegriff. In. *Theoretische Probleme der deutschen Orthographie*. Berlin : Akademie.
- Huck, D. 2015. *Une histoire des langues de l'Alsace*. Strasbourg : La Nuée Bleue.
- Lévy, P. 1929. *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine*. Tome II *De la Révolution française à 1918*. Paris : Les Belles Lettres.
- Martin, E., Lienhart, H. 1899-1907. *Wörterbuch der elsässischen Mundarten*. I, II. Strasbourg.
- Mattheier, K. J. 1988. Das Verhältnis von sozialem und sprachlichem Wandel. In. HSK 2.3. Berlin : De Gruyter.
- Mattheier, K. J. 1999. Historische Soziolinguistik : Ein Forschungsansatz für eine künftige europäische Sprachgeschichte. In. *Beiträge zur historischen Stadtsprachenforschung*. Wien : Praesens.
- Oesterreicher, W. 2004. *Textos entre inmediatez y distancia comunicativas. El problema de lo hablado escrito en el Siglo de Oro*. In. *Historia de la lengua española*. Barcelona : Ariel.
- Polenz, P. von. 2000. *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. 17. und 18. Jahrhundert. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin ; New York : De Gruyter.
- Reichmann, O. ; Wegera, K.-P. 1993. *Schreibung und Lautung*. In. *Frühneuhochdeutsche Grammatik*. Tübingen : Niemeyer.

Romaine, S. 1988. Historical Sociolinguistics : Problems of Methodology. In : *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society*. Berlin ; New-York : De Gruyter.

Solms, H.-J. ; Wegera, K.-P. 1993. Flexionsmorphologie. In. *Frühneuhochdeutsche Grammatik*. Tübingen : Niemeyer.

Thun, H. 2018. Substandard und Regionalsprachen. Das Corpus Historique du Substandard Français, die écriture populaire und die écriture alternative (1789-1918). In. *Seitenblicke auf die französische Sprachgeschichte. Akten der Tagung Französische Sprachgeschichte an der Ludwig-Maximilians Universität München (13-16 Oktober 2016)*. Tübingen : Narr.[En ligne]: Wörterbuchnetz : www.woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/setupStartSeite.tcl, [consulté le 03 juillet 2020].

Notes

1. Les témoignages de certains voyageurs du XVIII^e siècle - siècle de la 'Sprachrichtigkeit' (von Polenz, 2000) - critiquent déjà l'allemand d'Alsace, ce qui permet de postuler l'existence de deux variétés suffisamment distinctes pour pouvoir parler de contact. Lévy (1929) et Huck (2015) parlent tous les deux d'un début de cristallisation / fossilisation de l'allemand écrit en Alsace.

2. 'Traces' est compris au sens d'éléments visibles' d'un point de vue linguistique.

3. « historische Soziolinguistik sollte [...] bestimmt werden [...] als Wissenschaft von der Wechselbeziehung zwischen Sprachwandel und Gesellschaftswandel nicht nur in früheren Zeiten, sondern allgemein und auch in der Gegenwart » (Mattheier, 1988 : 1430),

4. « die historische Soziolinguistik [...] umfasst dann in erster Linie [...] die Sprachgebrauchsgeschichte, die Sprachkontaktgeschichte und die Sprachbewusstseinsgeschichte » (Mattheier, 1999 : 226)

5. « as produced by individual language users, embedded in the social context in which these language users operate, and [is] understood not only from a communicative angle but also as conscious or unconscious acts of identity and social distinction » (Auer et al., 2015 : 9).

6. Ils ont émergé suite aux travaux menés par le Département de dialectologie alsacienne et mosellane de l'Université de Strasbourg sur « La conscience linguistique des locuteurs dialectophones en Alsace » et aux questions du « changement dialectal » que les enquêtes de ce chantier ont fait apparaître.

7. www.archives.bas-rhin.fr/registres-paroissiaux-et-documents-d-etat-civil/, [consulté le 26 juin 2020].

8. www.archives.haut-rhin.fr/, [consulté le 26 juin 2020].

9. [www.geneanet.org/], [consulté le 26 juin 2020].

10. *Wörterbuch der elsässischen Mundarten*, voir bibliographie détaillée.

Synergies
Pays germanophones n° 13/2020



Lectures scientifiques
francophones.
Comptes rendus
de deux ouvrages choisis





Dominique Huck

Université de Strasbourg, France

Huck_dominique@orange.fr



Kammerer Odile (dir.) *Atlas historique du Rhin supérieur. Essai d'histoire transfrontalière / Der Oberrhein: Ein historischer Atlas. Versuch einer grenzüberschreitenden Geschichte*, Strasbourg 2019, Presses Universitaires de Strasbourg, 295 pages (dont 57 cartes légèrement cartonnées).

Rien que le format (au-delà d'un format A4 standard) ainsi que la présentation matérielle (une reliure en spirale) de l'ouvrage signalent une publication hors norme : l'objectif, ambitieux, de rendre compte d'une « histoire transfrontalière » nécessite une approche tout aussi ambitieuse et bien hardie, tant sur l'axe diachronique que sur les moyens retenus pour rendre compte d'une telle histoire : des cartes, par nature figées, et des textes à l'empan limité à une seule page (2000 signes). Enfin, l'ensemble est publié dans les deux langues en regard, le français étant la langue-source, et chaque diptyque texte/carte est complété par des indications de sources et de brèves références bibliographiques.

Une telle entreprise postule également que l'objet sur laquelle il porte, existe nécessairement : aussi le « Rhin supérieur/Oberrhein » est-il considéré comme un donné, quelle qu'en soit son origine, géologique et/ou géographique ou historiquement construite, existant de fait ou, pour des raisons variables à travers le temps, par la nécessité de structurer l'espace et/ou par la volonté (idéologique) des hommes. Les auteurs indiquent que l'espace est « situé entre Vosges, Forêt-Noire et Jura », qu'il est « une entité naturelle définie géologiquement et centrée sur le fossé rhénan, ainsi qu'un espace politique où se rejoignent [aujourd'hui] trois États - l'Allemagne, la France et la Suisse - dont les limites ont varié au fil du temps. » (p.12); Enfin, le fait que cet espace dont la dénomination-catégorisation peut aussi renvoyer à des époques contemporaines nationalistes et excluantes entre dans le champ scientifique recèle aussi un défi que l'ouvrage cherche à relever.

La publication est structurée en trois parties, d'abord chronologiquement : I. *Un même espace* (du paléolithique au XVIII^e siècle), II. *L'invention de frontières* (des

XVII^e et XVIII^e siècles à 1945), puis thématiquement : III. *Des ponts sur le Rhin*. Ces trois ensembles sont eux-mêmes précédés par un avant-propos, une introduction générale ainsi qu'une introduction méthodologique. Trois cartes (deux cartes de base utilisées comme fonds de cartes et une carte « géolinguistique du Rhin supérieur ») ainsi qu'une « chronologie » générale, séquencée en sous-ensembles, depuis la préhistoire jusqu'en 2017, précèdent le corps de l'ouvrage.

Dès l'avant-propos, l'éditrice scientifique rappelle que l'équipe « postulait que le Rhin supérieur constituait un espace pertinent pour écrire une histoire européenne et autoriser une focalisation sur les problématiques transfrontalières » (p.1). Aussi l'*Atlas* est-il « traversé par la volonté de rendre intelligible une dialectique spatiale à l'œuvre entre des frontières multiples et mouvantes d'une part, et des phénomènes qui en découlent, ou au contraire s'en affranchissent, d'autre part. » (p.11-12). Ce postulat ne pouvait être considéré comme une hypothèse acceptable qu'au vu de tous les travaux que géographes, historiens, archéologues, archivistes, contemporains ou non, ont pu élaborer et croiser. En effet, si la désignation « Rhin supérieur/Oberrhein » « a surtout été utilisée par les historiens allemands du XIX^e siècle [...] pour désigner le sud-ouest du Saint-Empire romain germanique » (p.13), ce sont, dans le cadre de cette publication, près d'une quarantaine de chercheurs des différents champs disciplinaires évoqués, mais aussi des géoarchéologues ainsi qu'une germaniste et, surtout, un cartographe qui ont mis en commun leurs savoirs et leurs savoir-faire. Dans ce sens, il est étonnant que les linguistes, voire des historiens de l'imprimerie et de l'écrit ou même des spécialistes de littérature n'aient pas été sollicités, même si l'éditrice scientifique prévient qu'aucune exhaustivité ne pouvait être envisagée dans le cadre d'un ouvrage qui avait, nécessairement, des limites matérielles.

Néanmoins, d'autres questions ne peuvent pas ne pas être abordées : précisément parce que le Rhin supérieur est une catégorie commode pour l'historiographie allemande, cela implique que l'histoire n'a pas été pensée et écrite de la même manière des deux côtés du Rhin : en France, le Rhin est un bornage qui définit son histoire et sa géographie. « Pour les historiens allemands, le Rhin supérieur a été un objet d'études germaniques qui englobaient les deux rives. » (p.14). La période hitlérienne disqualifiera l'objet d'études sous cette forme et sa dénomination. L'une des conséquences réside précisément dans une exploration encore insuffisante de cet espace d'un point de vue global, lacunes dont l'*Atlas* présenté reste largement tributaire, selon les indications de plusieurs auteurs.

Les questions autour de « la » frontière restent également obsédantes : fort justement, l'introduction générale rappelle que, globalement, jusqu'à la fin du XVII^e siècle, ce ne sont pas tant des frontières « naturelles » (Vosges, Forêt-Noire et

Jura) qui délimitent l'espace (de toute façon ouvert, fluide et poreux au sud et au nord, mais également perméable dans leurs parties montagneuses), ce ne sont pas uniquement des frontières qui émaneraient du politique ou des institutions, mais bien plus un espace de vie, un « espace vécu¹», avec « des usages, des pratiques, de la culture, des mythes » (p.16), plus ou moins partagés, plus ou moins délimitatifs. C'est le regard exogène qui peut aussi fixer la frontière d'un espace : c'est le cas, en particulier, pour les voyageurs qui viennent de l'ouest et qui constatent que la frontière culturelle se trouvent bien sur les Vosges et qu'ils vont entrer en « pays d'Allemagne ». Ce sont les temps modernes, puis contemporains qui placeront des frontières administratives et politiques étatiques. Dans ce sens, le Rhin représente essentiellement un axe de vie et d'échanges, qui ne présente aucunement une limite, encore moins une frontière avant l'arrivée des armées et de l'administration de Louis XIV sur la rive nouvellement française. Si l'introduction générale de l'ouvrage tente, en l'espace de douze pages denses, toujours dans les deux langues, de montrer l'ensemble des enjeux, des complexités, des ruptures, il arrive parfois que des raccourcis malheureux rendent le texte peu compréhensible. C'est notamment le cas sur le bref passage sur les langues, avec des catégories peu adéquates (p.22).

L'« introduction méthodologique » qui fournit, en sept pages, un condensé substantiel des très nombreuses questions que doit trancher tout cartographe, quels que soient les éléments qu'il veuille ou doive cartographier lorsque la carte est figée sur du papier, est remarquable de précision dans la mesure où l'auteur, Benjamin Furst, tente de rendre compte des choix auxquels il doit procéder, des critères retenus, de leurs avantages mais aussi de leurs limites. Sans le dire explicitement, le cartographe a tranché en faveur de la combinaison de la plus grande exactitude possible et de la lisibilité : une carte particulièrement précise, mais sans lisibilité n'est d'aucune utilité. Cela peut bien sûr arriver si le cartographe prête au lecteur des compétences spécifiques qu'il n'a pas nécessairement (celles concernant les ligues urbaines, carte 19, ou les cartes concernant les élections, carte 53, en sont des exemples). Enfin, comme bien d'autres auteurs, il lui faut aussi concilier les deux cultures scientifiques, française et allemande, pour fournir des données cartographiées comparables sur l'ensemble de l'espace.

Il faut souligner toute une série de cartes particulièrement réussies, tant par leur lisibilité que par la difficulté intelligemment surmontée à combiner plusieurs logiques. Dans l'ordre chronologique, l'on pourrait retenir tout particulièrement :

- les cartes synthétiques de la préhistoire et de la protohistoire (cartes 4 à 8),
- les espaces économiques dans le sud du Rhin supérieur du VII^e au X^e siècle (carte 14),

- la dynamique territoriale des pouvoirs politiques, 1250-1262 (bataille de Hausbergen) (carte 17),
- les villes à la fin du Moyen Âge (avec les difficultés inhérentes à critériser ce qu'est une ville) (carte 18),
- les diocèses du Rhin supérieur au Moyen Âge (carte 20), qui montre la complexité des intrications spatiales et juridictionnelles jusqu'à la Révolution française,
- les principaux passages sur le Rhin au Moyen Âge (carte 22), tout en intégrant l'idée que les passages en bac ou à gué étaient des pratiques tout à fait normales et courantes,
- la mosaïque seigneuriale en 1648, qui englobe aussi partiellement les voisins (lorrains, comtois, wurtembergeois, etc.) (carte 26),
- les convergences et différences des élections de janvier 1912 au *Reichstag* (carte 36),

pour n'en citer que quelques-unes.

C'est parce que l'outil fourni au lecteur est magnifique, d'une richesse incomparable, d'une rigueur que seule la place disponible limite, que l'on peut également relever quelques lacunes ou émettre quelques regrets.

En effet, le regroupement thématique effectué dans la partie III. *Des ponts sur le Rhin* est globalement assez peu convaincant, d'une part parce que toutes les cartes ne correspondent pas vraiment au titre général et représentent plutôt un ensemble de cartes de différente nature, comme s'il y avait eu une urgence à terminer l'ouvrage, et, d'autre part, la perspective française (cartes 44, 47, 53, 56) est assez présente. C'est en effet une problématique récurrente², également intrusive dans la partie « L'invention des frontières » (p.155-219). Si, historiquement, c'est la France qui est à l'origine de cette « invention » pour des raisons stratégiques et politiques, il eût été utile de thématiser plus précisément encore cet aspect et surtout justifier la publication de cartes qui ne concernent que l'Alsace (cartes 28-30, 32-33, 37-38, 41).

Sur les enjeux des circulations dans le Rhin supérieur, il est difficile de comprendre qu'une seule carte rende compte du réseau de chemin de fer entre 1840 et 1918 (carte 43), sans rupture autour de 1871, dans la mesure où les enjeux et les logiques ne sont plus les mêmes avant et après cette date. Dans le même champ ferroviaire, mais pour le XXI^e siècle, la circulation de proximité devient presque illisible par le fait que les lignes « importantes » envahissent la carte (carte 52).

Et dans une logique proche, il est surprenant que pour la période où l'Alsace faisait partie de l'empire allemand (carte 35), « la présence allemande » - le sens

d'« allemand » étant particulièrement problématique pour l'une des dates retenues, quarante ans après l'intégration à l'empire (1910) - soit prise dans son ensemble comme si les origines (badoises, palatines, ... ou simplement « alsaciennes ») des individus, ou en particulier leurs proximités géographiques et culturelles, n'auraient pas pu avoir, éventuellement, d'importance.

Il y a quelques absences surprenantes. En effet, aucune carte ne mentionne la production littéraire profane et religieuse (en allemand) durant tout le Moyen Âge ou, au moins, de la fin du XII^e siècle au milieu du XV^e siècle. C'est également le cas de la production littéraire de la fin du XV^e siècle et de tout le XVI^e siècle qui est totalement absente, sans parler de la diffusion de la Réforme. Or, la région du Rhin supérieur fait partie de ces parties du territoire européen où la vie littéraire, la pensée religieuse ainsi que les œuvres profanes s'épanouissent particulièrement dans cet empan temporel. Plus étonnant encore : on aurait pu supposer que le Rhin supérieur, quelle que soit la ville de « naissance » de l'imprimerie, aurait pu figurer en bonne place sur une carte des officines d'imprimerie avec la date de leur fondation (au moins pour la seconde moitié du XV^e siècle), avec une hiérarchisation de leur importance³. Enfin, pour la fin du XX^e siècle et pour le XXI^e siècle, l'une des surprises est l'absence à la fois de la cartographie des mobilités professionnelles de proximité entre les trois régions française, allemande et suisse ainsi que celles des résidences des citoyens des trois pays dans l'un des autres pays⁴.

Au-delà de la factualité politique des districts transfrontaliers, il aurait été essentiel de connaître le sentiment des habitants de ces districts : pensent-ils habiter une région « transfrontalière », voire la région du Rhin supérieur ? Mais il n'est pas sûr que des travaux fiables soient disponibles.

La carte qui clôt l'ouvrage (carte 57), qui aurait pu être l'occasion d'une réflexion d'une autre nature, à savoir l'enseignement-apprentissage de la langue allemande et française dans cette région, est très malencontreusement appelée « L'éducation franco-allemande en 2016 ». Or, il n'a jamais été question, en dehors des textes bilatéraux et européens entre la France et l'Allemagne (lycée franco-allemand de Fribourg ou les conventions universitaires au sein d'Eucor, par exemple), d'« éducation », mais avant tout de l'apprentissage des langues respectives. Si l'auteur de la notice rappelle à juste titre l'implantation délicate du français dans la zone rhénane allemande, il est fort inexact de se contenter des sites bilingues paritaires du côté français, dans la mesure où c'est l'ensemble du système éducatif alsacien élémentaire et, pour partie, pré-élémentaire qui enseigne l'allemand sur tout le territoire. Les sites bilingues, tant à l'école primaire qu'au collège, s'ajoute au dispositif général qui touchent les élèves scolarisés de 5/6 à 11 ans. Il eût été utile d'indiquer pourquoi les familles allemandes semblent réticentes

à l'enseignement du français et pourquoi l'enseignement de l'allemand (comme langue vivante et comme « langue régionale ») est pratiqué dans l'ensemble de l'école élémentaire alsacienne, non sans difficulté, le constat d'une asymétrie étant nettement insuffisant.

Au total, c'est bien parce que l'ouvrage est d'une très belle facture, bien documenté, proposant de nombreuses combinaisons cartographiques inédites qu'on ne peut que se réjouir de la parution de cette publication qui devrait figurer dans l'ensemble des bibliothèques publiques, scolaires et universitaires du Rhin supérieur, mais aussi chez les particuliers et les élus, les administrateurs ainsi que l'ensemble des décideurs de la région et des États, pour alimenter à la fois la réflexion et le débat dans le corps social et permettre une seconde édition plus complète encore.

Par ailleurs, ce livre pourrait figurer comme un exemple à suivre, même s'il semble documenter un cas d'école : l'on ne pourrait que souhaiter que les institutions scientifiques d'autres régions frontalières, en France et/ou en Europe, s'attellent à la tâche pour, à leur tour, écrire l'histoire transfrontalière d'un espace, qui sera nécessairement différente, mais certainement tout aussi passionnante. Et pourquoi l'éditeur strasbourgeois n'envisagerait-il pas de créer une collection ?

Notes

1. Bien des fleuves frontaliers sont, aujourd'hui encore, des espaces de vie, cf. LÉGLISE, Isabelle, 2019, « Construction langagière de l'altérité de part et d'autre du fleuve Maroni : frontières, effacements des frontières et mises en frontières », *Les Cahiers du GEPE, Dynamique des frontières*, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=3427>
2. Le fait que parmi les trente-huit chercheurs qui ont rédigé cet ouvrage, il n'en est que deux qui travaillent dans des institutions universitaires ou patrimoniales allemandes, a-t-il pu avoir une incidence sur la manière plutôt franco-française d'aborder l'histoire de cet espace ?
3. Cf., par exemple, la carte, très générale, pour l'ensemble du monde germanophone « Verbreitung der Buchdruckkunst im 15. Jahrhundert » in KÖNIG Werner *dtv-Atlas zur deutschen Sprache*, 11. Auflage 1996, München, S.94 (dernière éd. : 2019).
4. Cf. Hamman, Philippe, 2019, « Frontières fluviales ou espaces-frontières ? Regards sociologiques », *Les Cahiers du GEPE, Dynamique des frontières*, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=3414>.



Alexandra Krupin

Université Toulouse 2 (France)

Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Allemagne

alexandra.krupin@univ-tlse2.fr

Rimé, Bernard (2^e éd. : 2015) *Le partage social des émotions*, Paris, Presses universitaires de France (1^{ère} édition : Paris 2005, édition « Quadrige »), 391 pages. ISBN : 978-2-13073-016-3.

L'ouvrage de B. Rimé présente une théorie originale sur la connaissance et l'expression des émotions, exposée d'une manière accessible et captivante.

Ce livre avance certaines propositions peu contestables qui relèvent de la théorisation de phénomènes couramment observés, pour ensuite exposer une théorie qui, quoique générale, a des implications profondes sur la pensée sociopsychologique.

Dans l'introduction, l'auteur rappelle qu'il a fallu un certain temps (jusqu'aux années 1980) pour que l'émotion revienne au centre des intérêts des chercheurs, soulignant l'importance de la question de l'expérience émotionnelle. Ses conséquences majeures, à savoir son expression verbale, ainsi que son partage social, sont traités dans cet ouvrage.

En prenant comme référence les travaux de William James, John Watson, Walter Cannon, Stanley Schachter et Charles Darwin, l'auteur effectue un tour d'horizon historique sur les idées théoriques ayant eu un impact sur l'activité de recherche de ce qu'est l'émotion, montrant ainsi au lecteur les principaux axes de réflexion qui y sont associés. Il présente de nombreuses études, partiellement réalisées par lui-même, dans lesquelles les auteurs ont recours à différentes techniques pour déclencher le vécu émotionnel et/ou le partage social des émotions. Il explique que les individus qui font part de leurs émotions, en les exprimant et en les traduisant en paroles, poursuivent certains buts. En fait, l'image du partage choisie par l'auteur évoque celle du dialogue et d'une dynamique interpersonnelle, avec deux parties qui en sont constitutifs (celui qui parle et celui qui écoute). Dans ce partage, la « masse du matériel émotionnel » diffusée est non verbale et verbale (p. 120). L'auteur l'explique à l'aide d'épisodes émotionnels de la vie courante ainsi que de traumatismes personnels et collectifs.

Etant donné que les modalités du partage émotionnel sont socialement construites (p. 54), la culture y a aussi un impact. Rimé démontre d'ailleurs que « le partage social de l'émotion n'est pas un phénomène propre à la culture occidentale » (p. 108). De ce point de vue, on aurait apprécié que cet aspect soit approfondi, en présentant par exemple quelques caractéristiques majeures au sein de cultures différentes.

L'ouvrage s'organise en cinq grandes parties, toutes rythmées par de courts chapitres. L'auteur s'adresse à un large public sur un ensemble de questions en lien avec l'expérience et l'expression des émotions.

Alors que chez Darwin, l'expression émotionnelle « vise les manifestations corporelles, faciales, vocales, ou posturales de l'émotion » (p. 4), Rimé souligne que l'être humain présente une dimension spécifique que l'on ne rencontre pas dans le monde animal. Selon lui, « l'émotion suscite à peu près inmanquablement l'expression verbale et le partage social de l'émotion » (p. 4), un phénomène peu traité dans les recherches sur l'émotion, et auquel cet ouvrage tente d'apporter des réponses.

La lecture de cet ouvrage ne peut qu'être vivement recommandée à tout lecteur intéressé par un regard sociopsychologique sur l'expression des émotions.

Synergies
Pays germanophones n° 13/2020



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinateurs scientifiques et auteur d'article •

Thierry Bidon est docteur en Histoire contemporaine, enseignant d'allemand (langue seconde et étrangère) et de français (langue seconde et maternelle) dans un lycée allemand à Stuttgart. Il est également enseignant titulaire à la Haute Ecole pédagogique de Karlsruhe où il enseigne l'histoire en langue française à des étudiants du cursus bilingue au département d'Histoire, ainsi que la civilisation, la littérature et la langue française à des étudiants du département de français

Brigitte Laguerre est professeure certifiée d'allemand retraitée. Elle a également enseigné à l'Université de Lille 3/Charles de Gaulle. Elle a aussi été Chargée de mission au Pôle européen de Lille-Nord-Pas de Calais, puis Attachée de coopération pour le français en Allemagne et en ex-Yougoslavie. Auteure d'ouvrages pédagogiques. Elle travaille aujourd'hui comme lectrice et conférencière au sein d'associations franco-allemandes ou d'institutions scolaires allemandes.

• Auteurs d'article •

Chloé Faucompré est docteure en sciences du langage (Pädagogische Hochschule Freiburg et Université de Haute-Alsace) depuis novembre 2018. Sa thèse et ses travaux actuels portent sur l'enseignement de l'allemand et du français dans l'espace trans-frontalier du Rhin supérieur. Elle est ATER au département de lettres modernes et de l'institut d'études allemandes de l'Université de Haute-Alsace depuis septembre 2019.

Éva Feig est doctorante en sciences du langage à l'Université de Strasbourg et à l'Université de Coblenze-Landau. Elle est rattachée à l'unité de recherche Linguistique Langue Parole (LiLPA), EA 1339, Université de Strasbourg. Sa thèse est intitulée *Transmission de compétences interactionnelles linguistiques et culturelles dans les crèches bilingues franco-allemandes du Rhin supérieur*.

Katrin Henk est professeure dans un lycée allemand à Heilbronn et enseignante en didactique du français au SAFL Heilbronn (Institut pour la formation et la formation continue des professeurs) et à l'Université de Mannheim. Elle est docteure en romanistique et s'intéresse principalement à l'apprentissage et à la didactique des langues étrangères.

Claudia Polzin-Hauman est Professeure des Universités, titulaire de la chaire de linguistique romane à l'Université de la Sarre (Saarland). Ses domaines de recherche sont (entre autres): la linguistique contrastive, le multilinguisme, la politique linguistique, les zones frontalières. Co-directrice de l'Institut des langues et du multilinguisme (ISM) elle est membre fondatrice du centre de recherches trinational GRETI (Groupement de Recherches Transfrontalières Interdisciplinaires) et membre du Centre UniGR pour les études frontalières (CBS). Depuis 2017, elle est Vice-Présidente de l'Europe et l'International de l'Université de la Sarre.

Christina Reissner, Docteure, directrice du département du français langue précoce à l'Université de la Sarre et du centre virtuel EuroComCenters, ses principaux domaines de recherche sont la linguistique romane, le multilinguisme et l'intercompréhension, la didactique des langues, la politique linguistique, les zones frontalières, la formation des enseignants. Elle est membre fondatrice du centre de recherches trinational GRETI, membre du Centre UniGR pour les études frontalières (CBS) et de l'Institut des langues et du multilinguisme (ISM).

Carole Werner est Germaniste de formation. Sa thèse en cours se situe dans le domaine de la sociolinguistique historique pour le terrain alsacien. Ses recherches abordent le contact des langues en présence en Alsace entre 1681 et 1914. Le titre de sa thèse est : *Les traces du contact des langues chez les scripteurs en Alsace dans leurs productions en alsacien et en allemand (1681-1914) : éléments pour une sociolinguistique historique en Alsace*. Ses co-directeurs de thèse sont Dominique Huck et Odile Schneider-Mizony.

• **Auteurs des comptes rendus** •

Dominique Huck est professeur émérite de l'Université de Strasbourg. Ses travaux portent essentiellement sur la dialectologie alsacienne, la sociolinguistique et les politiques linguistiques, en particulier dans le domaine éducatif. Il a notamment publié une *Histoire des langues de l'Alsace*, aux Editions de la Nuée-Bleue à Strasbourg.

Alexandra Krupin est Doctorante en cotutelle franco-allemande (Sciences du langage/Français) à l'Université Toulouse 2 et à la Pädagogische Hochschule Karlsruhe. Elle a fait son master en Plurilinguisme et interculturalité à l'Université de Strasbourg en y intégrant un semestre Eucor à Bâle. Elle est titulaire d'une licence en Étude des langues et littératures romanes et de Philosophie de l'Université de Stuttgart. Le titre de sa thèse est : *L'effet de la langue maternelle sur l'expression verbale des émotions. Une étude exploratoire du lexique français et allemand auprès des immigrants d'origine russe*. Ses directeurs sont Prof. Dr. Vladimir Beliaikov (Toulouse) et Prof. Dr. Gérald Schlemminger (Karlsruhe).



Projet pour le n° 14 / 2021



Les nouvelles frontières de la Covid 19 ? Écrire et penser par-delà le coronavirus

Coordinateur : Gérald Schlemminger

Contenu

Dépistage massif, masque et confinement ciblé ou confinement massif et dépistage ciblé, masques distribués tardivement ou encore d'autres mesures avec pour but d'aplatir le plus possible la courbe de la propagation du virus... Ces questions relèvent des politiques sanitaires et réponses des experts comme les virologues. Comprendre le monde qui se déroule sous nos yeux a suscité un débat intellectuel en France et dans les pays germanophones ; il a permis l'éclosion d'un débat sur « le monde après » : « La pandémie Covid-19 marque un tournant dans l'histoire », estime Boris Cyrulnik (Latribune.fr du 25/06/2020). Le Monde (5/06/2020) titre « La pandémie de Covid-19, une extraordinaire matière à penser qui bouleverse la philosophie politique ». Bernard-Henri Lévy (2020) écrit un essai fougueux « Ce virus qui rend fou » (chez Grasset). Le philosophe François Jullien déclare Le Monde (16/04/2020) que « la pandémie peut nous permettre d'accéder à la vraie vie ». Jürgen Habermas stipule dans une interview dans le quotidien *Frankfurter Allgemeine* (10/04/2020) « Il n'y a jamais eu autant de connaissances sur notre ignorance ». Le quotidien suisse *Neue Züricher Zeitung* (11/04/2020) titre « La crise corona révèle également une crise des leaders d'opinion : leur pensée n'est pas très originale ». Le philosophe allemand Peter Sloterdijk prédit même, dans une interview dans *Le Point* (18/03/2020), que « le système occidental va se révéler aussi autoritaire que celui de la Chine ». Les prises de positions sont multiples.

Dans le cadre de la revue *Synergies pays germanophones*, qui a comme objectif le dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, de même que l'ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, la Covid 19 sera l'occasion d'une réflexion pluridisciplinaire sur les répercussions de cette pandémie. Dans un dialogue par-delà les frontières nous souhaitons aborder ce que cette pandémie nous dit de notre manière d'habiter le monde, dans nos différentes cultures, francophones et germanophones. Nous proposerons d'aborder les sujets suivants :

Dans une Europe de libre circulation des personnes et des biens, nous sommes confrontés à la brusque fermeture des frontières :

Il y a les **frontières physiques**, la fermeture de l'espace Schengen à l'intérieur (et vers l'extérieur) a une influence non seulement économique – par exemple l'effondrement du secteur du tourisme, risques liés à la pénurie de médicaments... – plus particulièrement pour les travailleurs transfrontaliers, mais cette fermeture a également des répercussions sur les relations proches avec l'autre pays (visite des amis, faire les courses de « l'autre côté » ...). Quelles en sont les conséquences sur le plan des mentalités, des comportements d'un pays à l'autre ? Cette frontière physique fermée peut engendrer la mise en place d'une **frontière mentale**, par exemple, une stigmatisation accrue de « l'étranger » (et plus particulièrement des migrants) qui apporterait / transmettrait le virus. Est-ce un retour en arrière dans la cohésion de l'amitié franco-allemande, de l'Europe ?

La pandémie et la géographie de l'Europe, du monde

En quoi témoigne la pandémie de notre manière d'habiter la planète ? Les notions clés des géographes sont, entre autres, la mondialisation, les mobilités, les clusters, l'environnement, les frontières, les inégalités et disparités, la « distanciation sociale » ; l'évocation d'épidémies plus anciennes, proches ou lointaines ; la vulnérabilité d'un système fondé sur le concept villes-mondes et l'urbanisation en général, une crise systémique urbaine... Cette vision change-t-elle d'un pays à l'autre ?

Le coronavirus et nos modes de vie en France et dans les pays germanophones

En quoi la pandémie remet-elle en question nos modes de vie ? « L'après » fera-t-il la place belle à l'écologie, à une autre manière de vivre ensemble, à une autre façon de se déplacer, à une alternative aux transports de masse, au tourisme de masse... ?

Distanciation sociale ou physique ?

Quelle est la place de l'autre lorsque la contagiosité d'un virus exige une distance ? Les gestes « barrière » et les masques, quels sont leurs effets sur nos comportements et nos mentalités ? Quels sont les champs sémantiques auxquels on fait appel dans les cultures germaniques et francophones pour parler de ce phénomène, de cette injonction ? Sur quels registres joue-t-on en faisant appel à la distanciation sociale et à *Abstand halten* ?

L'hyperconnectivité dans un monde confiné : le chamboulement de notre espace-temps

Quel rôle joue l'hyperconnectivité lors d'une pandémie ? En quoi trouble-t-elle notre perception du temps (manque de rythme, de marqueurs) ? Peut-on détecter des différences entre la France et des pays germanophones ?

La continuité de vie professionnelle et personnelle dans une situation sanitaire aigüe

Pour prendre l'exemple de l'enseignement, est-il possible d'assurer une continuité pédagogique ou vivons-nous une rupture épistémologique quant à la manière de transmettre des savoirs ? L'approche est-elle différente en France et dans les pays germanophones ?

Les téléconférences et autres plateformes

Quels sont les répercussions de ces outils sur la notion du travail, du travail en équipe ? En quoi changent-ils nos manières de communiquer, de maintenir, d'établir des liens sociaux ? Est-ce qu'il y a des cultures qui s'y adaptent « mieux » que d'autres ?

Nous proposons aux auteurs d'aborder l'un ou l'autre de ces questionnements dans le cadre d'une réflexion propre à sa discipline, d'une recherche, d'un témoignage, d'une interview d'expert...

Un appel à contributions a été lancé en juillet 2020.

La date limite de remise des articles complets à la Rédaction est le 28 février 2021.

Contact : spg.redaction@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 spg.redaction@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.
- 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.
- 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 et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum 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 doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page. Comptes rendus 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 française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos 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 (toujours coûteux) 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 et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. 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.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

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 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la « version PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, 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. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Pays germanophones, n° 13 / 2020
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

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Russie
Synergies Inde	Synergies Sud-Est européen
Synergies Iran	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

***Essais francophones* : Collection scientifique du GERFLINT**

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeaupein (France)

Synergies Pays germanophones, n° 13 / 2020

Couverture, conception graphique et mise en page : *Créactiv*, Emilie Hiesse - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XMIEA

Bibliothèque Nationale de France

Identifiant pérenne ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>

Décembre 2020

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Le treizième numéro de *Synergies Pays Germanophones* est consacré à la place et au rôle que jouent la langue et la culture française dans le Bade-Wurtemberg et en Sarre. Ces régions frontalières du Rhin supérieur entretiennent une relation particulière avec les régions frontalières françaises, l'Alsace et la Lorraine. Depuis plusieurs années, diverses instances politiques et éducatives développent et mettent en place un certain nombre de projets qui visent à renforcer les contacts franco-allemands des deux côtés de la frontière. Dans ce numéro, nous nous intéresserons exclusivement aux initiatives menées dans les régions frontalières allemandes et plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français dans les établissements scolaires.