

# Le « franco-allemand » en éducation : un travail de reliance pour la didactique des langues-cultures

Séverine Behra / Dominique Macaire

## Abstracts

Dieser Artikel erstellt eine Zwischenbilanz zur Frage des „Deutsch-Französischen“ im Bildungswesen. Mit diesem Konzept, das 1963 aus dem *Élysée-Vertrag* hervorging, wurde das Ziel verfolgt, beide Länder zu versöhnen und einander näher zu bringen, insbesondere im Bereich der Sprachen. Das ehrgeizige Projekt von damals sieht sich jedoch mit der traurigen Realität von heute konfrontiert, sobald man das Gewicht der beiden Sprachen in den Schulen betrachtet. Ist das „Deutsch-Französische“ noch effizient? Hat dieses Konzept die Wende der Sprach- und Kulturkontakte in Europa mitvollzogen?

Der vorliegende Beitrag schlägt vor, die historisch verankerte binäre Perspektive des „Deutsch-Französischen“ im Bildungswesen aufzugeben und stattdessen eine mehrdimensionale, dynamische Sichtweise einzunehmen. Durch diesen Sichtwechsel wird es möglich, den gesellschaftlichen und schulischen Herausforderungen, welche mit dem Lernen im 21. Jahrhundert verbunden sind, besser gerecht zu werden. Er stützt sich auf Begriffe wie den vereinheitlichten Raum-Zeit/*espace-temps* Begriff und den Begriff der Grenze/*frontière*. Seine Perspektive ist vor allem lokal, als eine Art Grenzdidaktik/*didactique frontalière* zu sehen, welche für sogenannte Euroregionen spezifisch ist. Sie führt jedoch auch zu globalen Überlegungen und erlaubt Entscheidungen für die Lehr- und Lernpraxis zu treffen.

From a didactic point of view, this contribution examines the question of ‘Franco-German’ in education. Born from the *Élysée Treaty* in 1963, the aim of the ‘Franco-German’ project was to reconcile and bring closer together the two countries, particularly through their languages. But that ambitious project has now faced up to the sad realities of the current situation considering the figures of learners and teachers of the two languages in schools. Is the ‘Franco-German’ duo still popular? Has it managed to take the turn in the circulation of languages and cultures in Europe?

This contribution suggests turning away from the historically rooted binary perspective of ‘Franco-German’ in education and adopting a dynamic, multi-dimensional vision. This shift would make it possible to provide a better solution to the societal and educational challenges linked to 21st century learning. In order to do this, notions such as the unified space-time/*espace-temps* and border/*frontière* are mobilised in this paper. In the ecology of the educational environment, this perspective would operate at the local level, with the contributions of a border didactics (*Grenzdidaktik/didactique frontalière*) specific to ‘Euroregions’. It would also respond to global considerations, enabling decisions to be taken for action. It would also include global considerations, leading to decisions for action.

Behra, Séverine/Macaire, Dominique: Le « franco-allemand » en éducation : un travail de reliance pour la didactique des langues-cultures. In: Castagne, Eric/Müller-Lancé, Johannes: *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte germano-français*. Mannheim Conference Series, 2026, S. 101-123. <https://doi.org/10.25521/maconf.2026.1085>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Le présent texte propose d'établir un bilan intermédiaire sur la question vive du « franco-allemand ». Cette notion, issue du *Traité de l'Élysée* de 1963, se donnait pour objectif la réconciliation et le rapprochement des deux pays, notamment au travers de leurs langues. L'ambitieux projet de l'époque se voit toutefois confronté de nos jours à une triste réalité, dès lors que l'on considère les poids respectifs des deux langues dans les établissements scolaires. Le « franco-allemand » est-il alors encore pertinent ? Cette notion a-t-elle accompagné un tournant linguistique et culturel en Europe ?

Cette contribution suggère de renoncer à une perspective binaire, historiquement ancrée dans les usages éducatifs. Elle engage au contraire à opter pour une approche multidimensionnelle et dynamique. Un tel changement de paradigme permet de mieux rendre compte des enjeux sociétaux et scolaires liés à l'apprendre au 21<sup>ème</sup> siècle. Cette perspective s'adosse à des concepts unificateurs comme l'espace-temps/*Raum-Zeit*, ou la notion de frontière/*Grenze*. Elle est avant tout inscrite localement, comme une sorte de didactique frontalière/*Grenzdidaktik* spécifique aux Eurorégions. Elle conduit également à des réflexions d'ordre global, favorables à de potentielles décisions pour l'action.

### Mots-clés

Franco-allemand, didactique des langues-cultures, espace-temps, frontière, écologie intégrative

### Auteurs

**Séverine Behra** est maîtresse de conférences à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) de l'académie de Nancy-Metz, Université de Lorraine et membre du laboratoire ATILF, UMR 7118, dans l'axe Didactique des langues et sociolinguistique. Ses travaux de recherche portent sur les débuts des apprentissages en langues et les contacts de langues-cultures diverses en contexte institutionnel (*Kidilang*) et en mobilité internationale de futurs professionnels (*MIFPE*). Plus récemment, ils explorent la formation des enseignants du point de vue des enjeux de la diversité du développement de compétences pré-professionnelles en langues-cultures étrangères et de l'identité professionnelle des enseignants de langues-cultures (*IDProf*).

Université de Lorraine, Inspé, CNRS, ATILF, F-54000 Nancy, France

ORCID ID : 0009-0008-7440-9841

**Dominique Macaire** est professeure des universités émérite de l'Université de Lorraine et membre du laboratoire ATILF, UMR 7118, dans l'axe Didactique des langues et sociolinguistique. Ses recherches abordent des questions vives en didactique des langues-cultures, avec un accent particulier placé sur la formation des enseignants : *tele-tandem*<sup>®</sup> (apprentissage d'une langue en tandem à distance), la *Valisette franco-allemande* (accompagnement scientifique d'une ressource de l'OFAJ), *Kidilang* (langues-cultures en maternelle), *IDProf* (identité professionnelle des enseignants de langues-cultures). Dominique Macaire est auteure de manuels en allemand, anglais et FLE. Elle a présidé l'*Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères* (Acedle).

Université de Lorraine, CNRS, ATILF, F-54000 Nancy, France

ORCID ID : 0000-0003-1484-9075

## 1 Introduction

À l'aune des changements dans l'Europe des langues-cultures au cours des dernières décennies, et au vu des résultats des efforts fournis pour le « franco-allemand », force est de constater que ce dernier peine à s'imposer, y compris dans un espace transfrontalier. Depuis une trentaine d'années en effet, les chiffres de l'enseignement s'effondrent dans les deux pays. S'est installé un décalage visible, sinon un hiatus, entre d'un côté les discours officiels volontaristes et optimistes, les projets vivants, et de l'autre le nombre d'apprenants de la langue du voisin en France et en Allemagne. Le « franco-allemand » aurait-il fait son temps ? Serait-il dépassé en matière d'éducation aux langues-cultures ? Et, en adoptant un point de vue quelque peu iconoclaste, devrait-on le considérer comme *has been* ? Le terme de « franco-allemand » fait-il encore sens, à défaut de faire recette ? Sa dimension historicisante est-elle pertinente au début du 21<sup>ème</sup> siècle ? Au-delà de cela, la notion même n'est-elle pas vouée à disparaître, d'une part, au vu de sa formulation binaire et, de l'autre, eu égard à l'emprise de l'anglais ? L'anglais prend-il le pas systématiquement sur les autres langues dont le français et l'allemand à l'École ? Plus largement, est-il cohérent d'aborder l'École contemporaine dans une vision binaire pour la comprendre et la faire évoluer ?

Dans une perspective didactique, la présente contribution propose un point d'étape sur la question du « franco-allemand » en éducation. Elle propose d'en déplacer la perspective, en mettant en avant une approche pluridimensionnelle, de nature à mieux répondre aux défis actuels. Pour ce faire, nous recourons aux notions d'espace-temps et de frontière en éducation. Nous suggérons quelques pistes d'avenir pour des décisions et l'action.

Dans un premier temps, nous posons ce que l'on entend communément par « franco-allemand » en éducation en prenant pour point d'entrée la réalité des langues-cultures et du « franco-allemand », par un regard alternativement inscrit en France ou en Allemagne, en fonction de nos expérientiels de didacticiennes. Sont ici mises en évidence quelques évolutions et quelques tensions, qui se heurtent à un discours officiel bipartite resté stable.

Le milieu scolaire, objet de l'étude, est devenu un terrain de diversités linguistiques et culturelles auquel le binôme franco-allemand de l'après seconde guerre mondiale n'échappe pas. Dans l'Europe contemporaine se pratiquent des mobilités de natures diverses et dans des temporalités multiples.

Dans un deuxième temps, nous mobilisons la notion d'« espace-temps », en relation avec celle de « contexte ». Pour le « franco-allemand », on ne peut en rester à une bijection de type « franco » et « allemand » et vice versa, qui tourne sur elle-même sans tenir compte des réalités sociales et scolaires alentour, essentiellement européennes. Ce que l'on pense comme un « contexte » est désormais élargi et nécessite la prise en compte d'autres dimensions dans un champ plus complexe. Un « espace-temps » n'existe pas en soi, il est perçu au travers des subjectivités de celles et ceux qui l'investissent. Ces subjectivités peuvent être divergentes, elles sont à la fois individuelles et collectives. Le « franco-allemand » est un écosystème vivant. Il s'inscrit à la fois dans un espace à géométrie variable, d'abord celui de régions proches des rives du Rhin et ensuite au-delà. Il existe dans une temporalité vivante et changeante, celle de l'histoire depuis la création du terme « amitié franco-allemande » et celle des individus qui expérimentent désormais un contexte revisité.

Dans un troisième temps, nous tentons pour les régions frontalières, d'adjoindre à l'espace-temps et au contexte la notion de croisement dans les identités. Loin de négliger le sens d'un « franco-allemand » historique, il s'agit ici de relier des éléments contextuels qui l'animent aujourd'hui dans une vision en mouvement et en relation.

## 2 Le « franco-allemand » en éducation, entre hier et aujourd'hui

Depuis l'après seconde guerre mondiale et la signature du *Traité de l'Élysée* le 22 janvier 1963<sup>1</sup>, la France et l'Allemagne mènent une politique de rapprochement volontaire du « franco-allemand », aux niveaux politique, économique, culturel et linguistique. Une Journée franco-allemande<sup>2</sup> est célébrée depuis 2003 pour favoriser la diffusion des deux langues-cultures. Réconciliation et partenariat en sont les maîtres-mots.

### 2.1 Des actions inscrites dans la durée à divers niveaux décisionnels

Diverses instances, comme des Conseils des ministres franco-allemands qui se réunissent une à deux fois par an, un Comité de coopération transfrontalière (CCT) depuis 2019, un Conseiller spécial auprès de chaque Président, etc. soutiennent les relations entre la France et l'Allemagne. Dans son plan de *Frankreichstrategie*<sup>3</sup>, la Sarre s'est engagée en 2014 à déployer le plurilinguisme et en particulier le français et l'allemand comme « langues de la vie quotidienne » à partir de 2043. On peut parler d'une relation étroite et d'une volonté de longue date et sans faille de construire une force vive avec l'appui des deux pays, une option pour faire l'Europe. Tout cela s'exprime par des locutions comme le « binôme franco-allemand », le « couple franco-allemand », le « voisin et ami », ou « l'amitié franco-allemande ».

La République Fédérale d'Allemagne et la France, également soucieuses de retrouver la paix après une seconde guerre mondiale dévastatrice, considèrent que les jeunes sont le ferment de l'avenir commun aux deux pays. Grâce en tout premier lieu à l'Office franco-allemand pour la jeunesse<sup>4</sup> (OFAJ/DFJW), les jeunes sont particulièrement encouragés dans les deux pays à rencontrer leurs voisins, leurs langues et leurs cultures.

Les deux langues-cultures ont fait l'objet d'un soutien régulier de la part des deux nations, avec la création de 5 lycées franco-allemands (LFA)<sup>5</sup>, le développement d'établissements biculturels, l'ouverture de classes bilangues, la création de l'Abibac<sup>6</sup>, la création de l'Université franco-allemande (UFA)/*Deutsch-Französische Hochschule* (DFH), ou la mise en avant de la priorité accordée à l'enseignement de la langue du voisin par certains institutionnels transfrontaliers.

Des efforts conjoints ont été menés au travers des échanges scolaires et universitaires. On pense au Programme d'échange Brigitte Sausay et au Programme d'échange<sup>7</sup> offerts aux élèves

<sup>1</sup> <https://france-allemande.fr/fr/le-couple-franco-allemand/historique/traites/traite-de-lelysee-22-janvier-1963>

<sup>2</sup> <https://www.fondscitoyen.eu/journee-franco-allemande#:~:text=Le%2022%20janvier%2C%20la%20Journ%C3%A9e,et%20le%2026%20janvier%202025>

<sup>3</sup> Voir : Terrollion, Karl ; Klos, Christine (2022) La « Stratégie France » de la Sarre. Un *Land* sur la voie d'un plurilinguisme européen en action, *Notes du Cerfa*, 168, Ifri, mars 2022. Voir également le bilan 2014-2024 de la « Stratégie France » disponible à : [https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/stk/europa/dld\\_frankreichstrategie-de-2025.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/stk/europa/dld_frankreichstrategie-de-2025.pdf?__blob=publicationFile&v=4) (consulté le 27 avril 2025).

<sup>4</sup> Office franco-allemand pour la jeunesse, <https://www.ofaj.org/>

<sup>5</sup> Trois LFA sont situés en Allemagne, à Hamburg, Freiburg et Saarbrücken, et deux sont localisés en France, à Strasbourg et Buc près de Paris. Ils entendent aller au-delà du bilinguisme, et s'ancrent dans une volonté d'ouverture pour élargir les horizons des élèves par la rencontre des langues-cultures.

<sup>6</sup> L'Abibac, créé en 1994, permet la délivrance simultanée du Baccalauréat et de l'*Abitur*. La coordination de ce dispositif relève de la compétence de la commission franco-allemande des experts pour l'enseignement général. Il est préparé dans les sections binationales Abibac, plus largement implantées en France qu'en Allemagne.

<sup>7</sup> En 1989 est créé le Programme d'échange Brigitte Sausay, un dispositif franco-allemand de mobilité individuelle, le plus souvent réciproque, pour les élèves de 8<sup>e</sup> à 11<sup>e</sup> *Klasse* en Allemagne et de 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 2<sup>nde</sup> ou 1<sup>ère</sup> en France, d'une durée de deux à trois mois. <https://www.ofaj.org/programmes-formations/programme-dechange-brigitte-sauzay#1>

du secondaire pour partir vivre et étudier en Allemagne ou en France, ou encore aux récents échanges binationaux Élysée Prim<sup>8</sup>, un programme qui s'adresse aux enseignants du premier degré. Ces programmes ont donné lieu à une évaluation scientifique et à la diffusion de publications et de thèses<sup>9</sup>. S'y ajoutent des projets binationaux, comme celui des animateurs et animatrices *FranceMobil/Mobiklasse.de*<sup>10</sup> ; ou encore les échanges à distance initiés dans les projets *Tandem* et *tele-Tandem*<sup>11</sup>, pour les étudiants et les élèves ; ou également le développement conjoint de la langue du voisin dans les maternelles avec une ressource unique conçue par des professionnels *des deux pays, La valisette franco-allemande/Die deutsch-französische Kinderkiste*<sup>12</sup>. Tous ces programmes et projets sont portés par l'OFAJ, avec le relai des instances des deux pays. L'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD<sup>13</sup>) s'adresse à l'ensemble de la communauté scientifique en France et en Allemagne avec des coopérations interuniversitaires originales. Le Centre interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'Allemagne (CIERA)<sup>14</sup> favorise et soutient la coopération scientifique et universitaire entre la France et l'Allemagne. Des enseignants, des chercheurs, des membres de la société civile contribuent à la meilleure connaissance du pays voisin, comme en font état la revue *Les Nouveaux Cahiers d'Allemand* (NCA)<sup>15</sup>, ou l'élaboration bi-nationale du manuel d'histoire, « Histoire/*Geschichte* », pour le lycée<sup>16</sup>.

Au niveau régional en France, l'académie de Nancy-Metz, en France, s'est saisie de l'opportunité de l'espace frontalier avec l'Allemagne, le Luxembourg et la Belgique. L'Éducation nationale y met en œuvre une politique en faveur de l'apprentissage de l'allemand et du développement des coopérations transfrontalières et franco-allemandes. Créé en 2015, un poste de Délégué académique au transfrontalier et à l'allemand (DATA)<sup>17</sup> accompagne des projets pour tous les niveaux de classe ainsi que pour la formation des enseignants. Les services académiques offrent en outre aux enseignants des accès à des ressources en ligne ou physiques, accessibles au Centre Transfrontalier<sup>18</sup>. En formation initiale, les étudiants du site de Sarreguemines de l'Inspé de Lorraine et les étudiants du Département des langues romanes de l'Université de la Sarre ont co-produit une mallette pédagogique bilingue sur les animaux mal-aimés<sup>19</sup>. Ce projet labellisé dans le cadre d'une action en faveur du développement durable et de l'environnement s'est concrétisé par des activités scolaires afin d'amener les élèves à porter

---

En 2000, est créé le Programme d'échange Voltaire pour des séjours franco-allemands basés sur la réciprocité de six mois dans la classe du partenaire. Il s'adresse à des élèves de 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> *Klasse* en Allemagne et de 3<sup>ème</sup> et 2<sup>nde</sup> en France. La découverte culturelle est mise en avant plutôt que l'acquisition de la langue. <https://www.ofaj.org/programmes-formations/programme-dechange-voltaire#1>

<sup>8</sup> <https://www.ofaj.org/programmes-formations/enseigner-dans-une-ecole-primaire-en-allemand-avec-le-programme-elysee-prim#1>

<sup>9</sup> Par exemple, la thèse de Provot, Chloé (2023) *L'expérientiel d'une mobilité enseignante franco-allemande : quand binarité et complexité s'enchevêtrent*. Thèse de doctorat (Université de Lorraine et Université de Strasbourg). Ou celle de Wallenhorst, Nathanaël (2008) *Des lycéens entre la France et l'Allemagne : comparer des expériences scolaires*. Thèse de doctorat (Université Paris 13, Experice et Freie Universität Berlin).

<sup>10</sup> Une douzaine animateurs/trices recrutés chaque année sillonnent le pays voisin durant un an et proposent des animations ludiques. Sur le site du programme se trouve une vidéo à l'intention des élèves de 6<sup>ème</sup> pour les aider à choisir leur langue 2 (<https://www.mobiklasse.de/>).

<sup>11</sup> <https://www.tele-tandem.net/>

<sup>12</sup> <https://www.ofaj.org/ressources/la-valisette-franco-allemande>

<sup>13</sup> L'Office allemand d'échanges universitaires/Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) est chargé de la coopération franco-allemande dans l'enseignement supérieur. Créé en Allemagne en 1925, c'est la plus grande organisation de promotion des échanges académiques internationaux d'étudiants et de chercheurs au monde. <https://daad-france.fr>

<sup>14</sup> <https://www.ciera.fr/fr>

<sup>15</sup> <https://www.atilf.fr/publications/revues-atilf/nouveaux-cahiers-dallemand/>

<sup>16</sup> <https://www.nathan.fr/catalogue/manuel-d-histoire-franco-allemand-tome-1-version-francaise-livre-de-l-eleve-9782091727967>

<sup>17</sup> <https://www.ac-nancy-metz.fr/la-delegation-academique-au-transfrontalier-et-a-l-allemand-data-121523>

<sup>18</sup> <https://sites.ac-nancy-metz.fr/ctf57/missions-du-centre/>

<sup>19</sup> <https://animaux-mal-aimés-unbeliebte-tiere2.webnode.fr/>

un nouveau regard sur les animaux habituellement mal-aimés notamment dans la littérature de jeunesse.

Ainsi le « franco-allemand » a joui en éducation depuis 1963 d'un soutien institutionnel et politique de taille qu'aucune autre langue n'a reçu. Décréter que l'on va développer, ou même favoriser la langue du voisin par une politique incitative est-il pour autant suffisant pour que les élèves choisissent en masse d'apprendre (prioritairement) la langue du voisin ?

## 2.2 *Hilfe*, le « franco-allemand » va mal !

On pourrait croire qu'avec de tels soutiens, le « franco-allemand » de l'éducation se porte bien. Or, il n'en est rien. L'« amitié franco-allemande » peine à se maintenir sur le terrain scolaire. On s'en rend compte dès que l'on regarde des statistiques sur l'enseignement de la langue du voisin dans les deux pays.

Tout d'abord, la crise du recrutement des enseignants s'est amplifiée depuis les années 1990. En 2023, 58% des postes de professeur d'allemand offerts au concours en France n'ont pas été pourvus. En 2024, de 164 on est passé à 101 postes offerts aux concours de recrutement de professeurs pour le second degré. Les conditions de travail des enseignants d'allemand se sont dégradées de ce fait, avec parfois la nécessité d'intervenir dans plusieurs établissements pour assurer leur service.

Ensuite, les chiffres des élèves apprenant la langue du voisin, le français en Allemagne<sup>20</sup> et l'allemand en France<sup>21</sup> baissent eux-aussi d'année en année. En France, les familles font des choix de langues socialement « utiles » ou scolairement élitistes (les « bonnes classes » seraient celles où l'on enseigne l'allemand), même si cet argument tend toutefois à diminuer, au vu des regroupements de classes. Les chiffres des effectifs d'élèves en France apprenant l'allemand en tant que première langue vivante au lycée au regard de l'anglais, l'espagnol et l'italien, sont en chute libre,<sup>22</sup> sachant que la tendance en Allemagne est similaire d'après le *Statistisches Bundesamt* (Destatis, 2023), avec de fortes variations selon les régions,<sup>23</sup> les régions frontalières constituant le réservoir de la langue voisine apprise à l'école. En revanche, l'allemand est, en France, choisie majoritairement comme deuxième langue apprise.

Enfin, les divers signaux adressés par les chiffres et les déclarations aux ministères relayées par des chercheurs, ne semblant pas porter de fruits, les acteurs du « franco-allemand » passent à un autre niveau d'action. En janvier 2025, l'ADEAF<sup>24</sup> a lancé un cri d'alerte sur la chute drastique de l'apprentissage de l'allemand en France. L'association parle en termes sévères d'une « chute vertigineuse » et de l'« hémorragie des effectifs ». Le déclin des effectifs en allemand pèse sur le paysage de l'enseignement des langues-cultures en France, que ce soit sur la diversité des langues-cultures enseignées ou sur la suppression d'emplois d'enseignants *de* langue-culture allemande et de ceux qui enseignent *en* allemand, etc. et par ricochet sans doute

<sup>20</sup> Les chiffres en Allemagne sont diffusés annuellement par le bureau de statistiques fédérales. En France, c'est la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) qui, pour le ministère de l'Éducation nationale, diffuse les chiffres du nombre d'élèves et des pourcentages par langue.

<sup>21</sup> En 1994, 610 000 élèves en France choisissaient l'allemand comme première langue et ils sont 150 000 en 2021 d'après les services statistiques ministériels de l'Éducation nationale (fichier de données 4.17 : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228>).

<sup>22</sup> <https://www.cafepedagogique.net/2021/09/27/plan-langues-jm-blanquer-et-lenseignement-de-lallemand/>

<sup>23</sup> Sarre : 51,2% des élèves apprenant le français ; Rhénanie-Palatinat : 25,8% et Baden-Württemberg : 24,3% des élèves (il s'agit de régions frontalières). En revanche en Saxe-Anhalt (est), dans le Mecklenbourg-Poméranie (nord-est) et en Rhénanie du Nord Westphalie (nord-ouest), entre 10 et 11 % des élèves apprennent la langue de Molière (Destatis, 2023).

<sup>24</sup> ADEAF : Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France, un réseau national de germanistes et de germanophiles en France, qui existe depuis 40 ans en France. <https://cafepedagogique.net/2025/01/22/le-22-janvier-une-journée-dalerte-pour-lallemand-plus-que-de-fete/>

sur d'autres langues-cultures. Or, le même déclin s'observe en Allemagne. Le « franco-allemand » a-t-il encore un avenir dans l'École des deux pays ?

Dans l'écologie des milieux de l'apprentissage des langues-cultures, les régions frontalières jouent une partition spécifique avec une attention institutionnelle particulière. En Lorraine, par exemple, les discours institutionnels prononcés lors des célébrations 2025 du Traité de l'Élysée dans l'académie de Nancy-Metz, ont avancé des courbes du nombre d'apprenants de la langue du voisin qui repartiraient à la hausse, du côté allemand (la Sarre) comme du côté français (la Lorraine). Les régions frontalières seraient-elles à part ? Les conditions y seraient-elles différentes ? Quelles opportunités d'analyse et quelles opportunités de décentration et d'intégration les régions frontalières pourraient-elles offrir à la didactique du « franco-allemand » et plus largement à celle des langues-cultures ?

### 2.3 La France et l'Allemagne sont-elles monolingues ?

Reprenons la perspective plus générale du « franco-allemand ». Depuis quelques décennies, les migrations (bien après celles des travailleurs immigrés/*Gastarbeiter* des années 1960 en Allemagne, et que l'on appelle des mobilités contraintes) et les mobilités en Europe (celles postérieures à l'ouverture du Mur de Berlin en 1989, les décentralisations d'installations industrielles, la création de pôles eurorégionaux d'entreprises, les échanges universitaires et scolaires comme *Erasmus+* en éducation, par exemple) ont développé des sociétés multiculturelles/*multikulti*, comme on dit en Allemagne. Cette réalité est d'une part, multilingue et pluriculturelle, et non plus majoritairement monolingue et monoculturelle. D'autre part, cette réalité est circulante. Nombre de personnes ne restent pas pour autant sur les lieux de leur première installation et les déplacements humains encouragent le métissage et le tissage de liens.

Dans ses travaux dès 2007, Vertovec caractérise les sociétés contemporaines au moyen de la notion de *super-diversity*. Il ne les présente pas au travers du filtre du multilinguisme ou du plurilinguisme, mais par le biais de toutes sortes de diversités pouvant être perçues comme des richesses pour le collectif. En déplaçant le curseur des langues-cultures vers les diversités, le sociologue valorise l'ouverture à autrui et aux différences.

Tant en France qu'en Allemagne, de plus en plus de jeunes et d'enfants grandissent ainsi dans un environnement familial et de quartier où se pratiquent, coexistent, circulent et se mélangent diverses langues-cultures. Il est un fait avéré, que ni la France, ni l'Allemagne ne peuvent plus se considérer comme des pays monolingues ou monoculturels.

Les statistiques des langues en contact sont à ce titre révélatrices. Prenons le cas allemand. Selon les estimations du *Mikrozensus*<sup>25</sup> en 2022, 84% de la population en Allemagne parlait essentiellement ou uniquement l'allemand à la maison, ce qui fait état d'une intégration linguistique supérieure à la France. Chez les personnes issues de la migration vers l'Allemagne (*mit Migrationshintergrund/avec des origines immigrées*), 45% parlaient seulement ou essentiellement allemand à la maison. Et chez les personnes ayant un passé d'immigration familiale récente (*mit Einwanderungsgeschichte/ayant eux-mêmes ou leurs parents, émigré vers l'Allemagne*), les chiffres s'élevaient à 38%. 40% d'autres personnes parlent l'allemand et une autre langue, la plupart du temps le russe, le turc, le polonais, le roumain l'arabe ou l'anglais. Une étude issue du *Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS)*<sup>26</sup> montre en 2018, peu avant les chiffres du *Statistisches Bundesamt* ci-dessus, que 38% des personnes interrogées parlent une autre langue à côté de leur langue dite maternelle, que 29% indiquent en utiliser

<sup>25</sup> *Statistisches Bundesamt* (2023) selon le contexte migratoire/ nach Migrationshintergrund 2022, Tabelle 12211-36. (cf. Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Tabelle 12211-45). <https://www.destatis.de/DE/Service/Bibliothek/gesamtkatalog.html>

<sup>26</sup> Sources de l'IDS : Adler, Astrid (2019) Sprachstatistik in Deutschland, in *Deutsche Sprache* 47 (3), pp. 197-219. ([https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/9168/file/Adler\\_Sprachstatistik\\_in\\_Deutschland\\_2019.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/9168/file/Adler_Sprachstatistik_in_Deutschland_2019.pdf))

deux, et que 16% ne parlent pas d'autre langue. Dans cette étude, les langues les plus souvent nommées sont l'anglais, le français et le russe (IDS, 2019, p. 213). Certains Länder en Allemagne ont développé des dispositifs scolaires plurilingues (*Mehrsprachigkeitskonzepte*) et la plupart proposent l'enseignement des langues d'origine des enfants (*herkunftsprachlicher Unterricht*) ainsi que des cours d'intégration pour les migrants (*Integrationskurse*<sup>27</sup>).

Une autre façon de penser consiste à aller au-delà des éléments statistiques, dans la mesure où ils ne fournissent pas d'explications suffisantes au désengagement des jeunes et de leurs familles dans l'apprentissage de la langue du voisin. Bien d'autres facteurs s'avèrent déterminants, les conditions économiques, le développement de l'Europe ou les stéréotypes récurrents sur le voisin pour ne nommer que ceux-là. Les lister ne donne pas pour autant une solution pour contrecarrer une certaine démobilité dans le monde du « franco-allemand ». Une certitude se fait jour toutefois : encourager les langues-cultures en se limitant à deux d'entre elles dans un environnement traversé par une diversité de langues-cultures est peu favorable à des logiques d'ouverture et donne peu de sens au renforcement de ces deux langues de nos jours. Donc oui la France et l'Allemagne ne sont pas monolingues et les contacts avec diverses langues-cultures ont du mal à coexister avec une politique du « franco-allemand ».

À l'évidence, la France et l'Allemagne ont, dans leur histoire, un rapport bien différent à la langue du pays, dite nationale, ce qui joue un rôle dans la façon dont les régions ou pays gèrent leur identité. La France, très centralisée, y compris en éducation avec un ministère unique, a peu tenu compte de ses langues dites régionales, glorifiant surtout sa langue nationale, une fois celle-ci édictée par François 1<sup>er</sup> dans l'ordonnance de Villers-Cotterêts qui imposa l'usage de la langue française pour les écrits officiels en 1539. L'Allemagne, pays fédéral, vit au cœur de ses *Länder* et de leurs diversités culturelles et linguistiques. La place accordée à la langue du pays (« langue de la République » en France) est bien différente en France et en Allemagne au vu de l'histoire de chacune des deux nations, et tout particulièrement depuis 1949. En littérature par exemple, Borchert<sup>28</sup> écrivait surtout des nouvelles, des textes courts. Il utilisait une langue sobre, sans beaucoup de fioritures ni de subordonnées, ce qui a fait les belles heures des cours d'allemand au lycée en France en son temps. La langue renaissait, pour ainsi dire, dans la *Nouvelle littérature allemande* de l'après-guerre. Une situation inconnue en France. Pour qui avait 20 ans à Bonn en 1970, il était plus aisé de se dire européen qu'allemand, on évoquait la culpabilité, le remord, les secrets de famille, etc. Le rapport à la langue était alors compliqué. Le ressenti est amplement imbriqué dans la langue et sa culture, ici dans une dimension historique et idéologique. Et dans les années 1980, lorsque naissait la vague de la *Neue Deutsche Welle* et que s'exprimaient des *Liedermacher* (chansonniers) sur les ondes musicales, s'opéra une revivification de la création artistique en Allemagne avec des chansons à textes. Depuis les années 1970, des chanteuses et chanteurs documentent le franco-allemand, comme Reinhard Mey, Maren Berg, Patricia Kaas, Zaho de Sagazan par exemple. Récemment, le groupe de hip hop allemand *Zweierpasch*<sup>29</sup> a reçu le Prix Adenauer-De Gaulle 2018 pour son titre *Grenzgänger*/Frontalier interprété en deux langues.

L'Allemagne et la France se révèlent chacune être des terrains diversement multilingues, et l'une par rapport à l'autre également diversement multilingues. Le fort flux migratoire en

<sup>27</sup> Selon le *Mediendienst Integration* allemand, plus de 300 000 personnes débutent chaque année un cours d'intégration pour apprendre l'allemand (<https://www.mediendienst-integration.de>). Le budget 2025 prévoit toutefois de diminuer les fonds prévus pour ces cours. Cf le Rapport berlinois du *Rat für Migration e.V.*, Conseil pour les migrations (Rat für Migration, RfM) est composé de chercheuses et chercheurs indépendants (<https://rat-fuer-migration.de/>).

<sup>28</sup> Wolfgang Borchert, est l'un des représentants de la *Trümmerliteratur* (traduite par la littérature des ruines, ou la littérature des décombres, selon l'expression d'un autre grand écrivain de l'après-seconde guerre mondiale et Prix Nobel de Littérature, Heinrich Böll). Borchert a publié des poèmes, des recueils de nouvelles, et une pièce de théâtre, *Draußen vor der Tür* (Dehors devant la porte), parue dans l'immédiat après-guerre en 1947.

<sup>29</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=dOUw-yRVKvo&list=OLAK5uy\\_mxEO-MEsxAJuuiGi6pgiZol7WfVyrEQBo&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=dOUw-yRVKvo&list=OLAK5uy_mxEO-MEsxAJuuiGi6pgiZol7WfVyrEQBo&index=2)

Allemagne après la seconde guerre mondiale, par exemple, a été suivi d'une politique d'intégration, y compris linguistique, plutôt pragmatique (trouver de la main-d'œuvre pour remplacer les morts de la guerre), qui n'a pas été similaire en France.

#### 2.4 Politiques éducatives et linguistiques européennes, atout ou frein au « franco-allemand » ?

Depuis plus d'une vingtaine d'années, les politiques éducatives et linguistiques en Europe (Conseil de l'Europe, 2001, 2018) ont développé et progressivement affiné des orientations relatives aux notions de « plurilinguisme » (individuel) et de « multilinguisme » (sociétal). Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Vivantes* (CECRL, 2001) a eu le mérite de permettre une harmonisation des politiques linguistiques en Europe, du moins dans les premiers temps. Il a également eu pour conséquence, plus néfaste celle-ci, de ne pas suffisamment examiner les singularités des contextes dans lesquels ces politiques se sont mises en œuvre. Les espaces frontaliers, les zones de circulation des langues, les régions d'ancrage de langues dites régionales, les langues en migration de passage, etc. n'y trouvent pas leur compte et voient leurs langues-cultures affaiblies par une valorisation du « pluriel », présenté un peu rapidement comme un atout, du simple fait qu'il repose sur des langues diverses, non nécessairement ancrées dans l'espace local. En 2018, la version augmentée du CECRL n'a pas pris en compte la notion de « contexte » comme elle aurait pu et dû le faire. Harmoniser revient à uniformiser, ce que renforce le recours à des grilles de compétences, y compris en termes d'évaluation de la maîtrise des langues au regard des niveaux identifiés par le CECRL.

Apparu dans les années 2000, le courant du *Multilingual Turn*<sup>30</sup> s'est adossé au changement de perspective dans les langues-cultures, lors de l'arrivée du CECRL en Europe. Il a trouvé un accueil favorable dans la communauté scientifique en soulignant l'importance de considérer les langues non comme des entités isolées les unes des autres, mais reliées. Une dimension plutôt sociale et critique s'est alors développée en allemand et en anglais (Conteh et Meier, 2014 ; May, 2014), dans une perspective différente de la vision dite « plurielle » (Candelier et al., 2023). Les chercheurs du *Multilingual Turn* s'accordent pour considérer les langues-cultures comme des ressources pour l'apprentissage, associées à leur statut et leur pouvoir social. Le *Multilingual Turn* met l'accent sur la « nécessité d'une vigilance conceptuelle, heuristique et méthodologique », comme le souligne Melo-Pfeifer (2018, p. 207). La situation actuelle du « franco-allemand » relève de cette approche.

Les orientations principales du CECRL ont eu pour effet d'orienter l'intention historique du rapprochement entre les deux peuples au profit du développement des langues-cultures selon des référentiels édictés pour l'Europe. La mise en place d'orientations concertées a mobilisé bien des efforts, relativisant les efforts spécifiques au « franco-allemand ». Ce dernier a quelque peu été délaissé par les travaux européens, face au raz de marée de l'anglais, et à la priorité accordée à l'exploration du plurilinguisme. La poursuite de l'intérêt pour les langues du voisin sont alors venues d'initiatives d'autres partenaires. Parmi les dynamiques d'attention aux langues du voisin, apparaissent des dispositifs comme *Deutsch nach Englisch/ « L'allemand après l'anglais »* du Goethe-Institut, par exemple, qui entend redonner une place à d'autres langues que l'anglais, sans pour autant nier l'importance de celle-ci. La plupart des dispositifs sont pilotés par les linguistes, par familles de langues, comme dans ce cas les langues germaniques, ou les langues romanes par exemple, dans les débuts de l'intercompréhension linguistique.

<sup>30</sup> Plus récemment, Melo-Pfeifer (2022) s'intéresse aux approches sensibles à travers les paysages linguistiques. Voir également le *Plurilingual Guide* (2022) de la McGill University (Canada) qui propose des tâches et des stratégies pour les classes. Un dictionnaire du plurilinguisme est à paraître sous la codirection de Silvia Melo-Pfeifer et Christian Ollivier chez Peter Lang (2026, à paraître).

De cette époque, on retient que l'écart se creuse entre, d'une part, une volonté globale d'harmonisation des dispositifs plurilingues avec des référentiels, y compris pour les enseignants et, d'autre part, les besoins qu'identifient les contextes d'enseignement de certaines langues ou cultures. Parmi ces contextes, celui du « franco-allemand » ne trouve que peu d'écho dans les instances européennes. À cela s'ajoute que bien des jeunes dans les deux pays sont plus largement en proie à des doutes et des craintes vis-à-vis de leur univers individuel et sociétal, l'écologie, l'IA, l'emploi, la violence, etc., comme l'explore le film *Langue étrangère* de la réalisatrice Claire Burger, sorti en septembre 2024.

Le tournant plurilingue des années 2000 a quelque peu échoué en ce qui concerne la mise en reliance des langues-cultures, y compris la réflexion sur des « langues pivots » comme l'anglais. De même, les espaces frontaliers et du « franco-allemand » n'ont pas trouvé place dans cette vision finalement plutôt restrictive des langues-cultures. L'École uniforme, celle d'une norme, convient-elle encore ? Ne peut-elle être « augmentée », mieux articulée à ses publics ?

### 3 Le « franco-allemand », un espace-temps particulier ?

Considérant le « franco-allemand » comme un écosystème vivant, il implique les sujets qui habitent ou investissent tout espace-temps qui y est relié, collectivement ou individuellement. Il s'inscrit dans un espace à géométrie variable, parfois signalé, parfois caché, et dans une temporalité vivante.

Force est de constater, toutefois, des contradictions entre une volonté historiquement inspirée et des réalités scolaires actuelles éloignées, dans la mesure où les chiffres parlent avec une certaine clarté. Reconsidérer la notion même de « franco-allemand » s'avère sans doute nécessaire de nos jours, ce que certains sociodidacticiens (Putsche, 2022 ; Göb-Faucompré, 2025 ; Castagne et Müller-Lancé, 2023) et didacticiens (Behra et Macaire, 2021, 2023 ; Macaire, 2019) ont déjà initié. Il semble que l'on puisse distinguer d'une part le « franco-allemand » en tant qu'espace-temps particulier et, d'autre part, les régions frontalières où il se joue dans des inscriptions spécifiques.

#### 3.1 La notion d'« espace-temps », une opportunité pour le « franco-allemand »

Recourir à la notion d'« espace-temps » peut aider à dépasser une dualité de l'espace et du temps, du franco et de l'allemand, jusqu'ici disjointes et plutôt vues en opposition et de façon comparative. Cette option permet de passer outre la binarité réductrice des termes pris séparément. Ce que recouvre la notion d'espace-temps ne relève toutefois pas de la simple juxtaposition de la notion de temps et de celle d'espace.

Dans l'esprit commun, la notion d'espace a une réalité visible que la notion de temps n'a pas, bien que les deux se mesurent. La plupart des cultures dissocient l'espace du temps [...]. Et selon les contextes d'usage des notions, elles peuvent avoir une mesure variable, qu'il s'agisse du temps ou de l'espace. La notion d'espace comme celle de temps peut varier, tout comme leur relation. La distance d'une ville à l'autre (espace) peut être perçue différemment selon le moyen de transport utilisé (temps / durée de transport) (Behra et Macaire, 2021, p. 17).

Le philosophe et sociologue Lefebvre (1974) retient une définition dynamique de l'espace qu'il considère comme multidimensionnel, mettant en relation un espace conçu, un espace vécu et un espace perçu. Dans les espaces réels ou imaginaires, singuliers ou socialement partagés, les espaces possibles se combinent. Selon cet auteur, l'espace n'est pas une somme de phénomènes mais la manière dont les phénomènes et les individus ou groupes sociaux investissent l'espace et la relation qui s'établit entre eux. Ce faisant, il sollicite des aspects de la temporalité. Lefebvre met surtout en avant la difficulté à relier au lieu de fragmenter. Il conclut :

À propos de l'espace, poursuivre la confrontation entre les idées confrontation entre les idées et propositions qui éclairent le monde moderne, même si elles ne le guident pas. Prendre ces propositions non comme des thèses ou hypothèses isolées, comme des 'pensées', qu'ensuite l'on étudie, mais comme des figures annonciatrices, situées à l'orée de la modernité (1974, p. 32).

Concernant la notion de temps, comme le décrit Klein (2023, p.21), « dessiner d'un trait fléché l'axe du temps, ainsi que nous avons pris à l'école l'habitude de le faire sous la plupart de nos graphiques ou courbes » est un geste partagé largement répandu pour représenter le temps, alors qu'il ne permet pas de le comprendre. Klein (2023, p. 26 et suivantes) explicite la nuance à laquelle tiennent les physiciens concernant la courbe de temps et la flèche de temps. Cette distinction peut paraître abstraite mais se définit précisément. Selon Klein,

la courbe du temps est ce qui permet d'établir un écart, une distance entre les instants du passé et ceux du futur. [...] La flèche du temps, quant à elle, est la manifestation du devenir, son inscription dans la dynamique apparente des phénomènes (2023, p. 26).

En physique, l'espace-temps a une représentation unique : espace et temps sont deux aspects ou dimensions d'une même entité, l'« espace-temps », à laquelle est associée la notion de mouvement.

Pour le géologue Guy (2011, p. 95), « la construction des concepts d'espace et de temps [se conçoit] dans une pensée de la relation ». Cet auteur précise : « dans notre compréhension, l'espace et le temps n'ont pas de réalité propre, ce sont des concepts abstraits à partir de ce que nous pouvons dénommer les relations entre les éléments du monde » (ibid.). La signification du temps et de l'espace naît de la relation de l'un à l'autre et inversement, et du mouvement ainsi généré (Guy, 2021, p. 98). Le mouvement engage le sujet dans le développement de la relation, quel que soit son rôle en tant qu'acteur.

Dès lors, il devient intéressant d'interroger l'objet langues-cultures dans le cadre de ces considérations. La notion d'espace-temps ne préexiste pas en soi. Elle est adoptée par les chercheurs comme relevant d'une perception singulière des individus de réalités – existant peu ou prou – mais ressenties au travers de leur expérientiel propre. Les individus peuvent agir sur leur environnement, c'est-à-dire le modifier, tout comme ils peuvent le percevoir selon les modifications qu'ils lui apportent, ou des représentations spécifiques qui les animent. Certains enseignants font ainsi appel à un principe de désirabilité de l'autre langue-culture qui entraîne un déplacement géographique dans une durée plus ou moins longue et contrainte. Une fois la mobilité effectuée, le désir et l'idéalisation de la langue-culture du voisin se transforment en réalités, qui ne sont pas pour autant questionnées. Elles peuvent entraîner des effets variés, allant de l'adhésion à un modèle à son rejet, dès lors qu'il est considéré comme non conforme aux attentes. Les raisons de l'adhésion ou du rejet sont de natures multiformes et parfois mixtes. Raasch (2002) comme Putsche (2022) signalent un rituel de passage et une folklorisation de ce rituel, en tant que traversée ou pont entre deux régions frontalières. La ritualisation d'une mobilité fait craindre le risque d'une fossilisation de ce qui a engagé la mobilité.

### **3.2 La notion de « frontières » dans le « franco-allemand »**

Le « franco-allemand » se situe « à la croisée du spatial et du langagier », pour reprendre l'expression d'Alvir et Gohard-Radenkovic (2013, p. 57) dans leur analyse des récits de soi dans les villes. Selon ces auteures, « au niveau macro : les frontières, tour à tour barrière, territoire, interface ou espace, sont liées aux enjeux politiques, économiques, territoriaux, identitaires, etc. des États, et tributaires des rapports de force entre des collectivités » (p. 62) ;

« au niveau micro : les frontières sont des observatoires des contacts vs de conflits, mais aussi de bricolages linguistiques, de réaménagements sociaux, économiques, identitaires » (p. 63).

La dimension frontalière ne se conçoit pas dans le seul rapport linguistique. Elle prend en compte d'une part la diversité des appropriations de l'espace-temps par des individus dans leur singularité et d'autre part l'espace-temps ainsi approprié, vécu et interprété, dans le sens de créé. La frontière demande de mobiliser la dimension spatio-temporelle, ce qu'exemplifie Göb-Faucompré dans son ouvrage (2024). Les spécificités linguistiques d'un contexte se pensent en relation avec les particularités de ce contexte et avec leurs oscillations dans le rapport des individus et des groupes à ces réalités. Dans son cas, il s'agit du Rhin supérieur, entre France et Allemagne. Dans son étude qualitative, l'auteure ne tente pas de renvoyer le « franco-allemand » à deux zones distinctes de part et d'autre du Rhin, ce qui relèverait d'une vision réductrice, en laissant penser qu'existeraient des frontières qui les délimitent et en font un espace particulier. Elle part au contraire des particularités que livrent des entretiens pour les analyser en tant qu'éléments du contexte, parfois invisibilisés, et qu'une méthodologie qualitative permet de mettre au jour.

Dans les espaces-temps frontaliers du « franco-allemand », la fluidité est une réalité souvent plus prégnante et visible que dans d'autres territoires d'un pays, du fait que « les changements de pratiques impliquent des mobilités culturelles, linguistiques et symboliques », comme le rappellent Alvir et Gohard-Radenkovic (2013, p. 62). Autour des frontières se jouent des porosités certaines, peu contrôlables, parfois idéalisées, et, en tous cas, bien plus nombreuses que ne l'offrent les territoires dits de l'intérieur ou les territoires dont la géographie est peu encline à favoriser les passages, telles les zones montagneuses, par exemple. Les mouvements et déplacements géographiques, du moins dans les zones frontalières franco-allemandes que nous avons expérimentées et questionnées dans le cadre de nos formations, ne sont pas liés aux seules mobilités des frontaliers, le plus souvent inscrites dans une temporalité brève. Ces mouvements et déplacements correspondent à des besoins locaux bien spécifiques, comme aller faire ses courses « de l'autre côté » aux heures d'ouverture des magasins, par exemple ; aller participer à un cours de sport, ou toute autre activité du quotidien. Bien d'autres explications existent pour des mobilités de proximité, comme les études, des changements professionnels, etc. Toute expérience a un impact sur les langues-cultures qu'elle traverse et sur la perception du rapport plus ou moins confiant que l'on entretient avec elle. La dimension frontalière offre la possibilité d'étudier plus finement comment s'organisent certains aspects participant du « franco-allemand », comme la circulation des langues et des cultures. Au-delà d'une intention descriptive, elle donne également accès à la dimension symbolique d'un espace-temps.

### **3.3 Le « franco-allemand », en tant que cheminement**

La notion de « franco-allemand » se pense ainsi dans un espace-temps dynamique relié à un système de pensées et d'actions, soumis à des variations.

La notion d'espace-temps est nécessairement située et incarnée. Elle n'est pas un champ clôt, mais ouvert. Elle identifie des dilemmes humains en mobilisant les sujets-apprenants. Ainsi envisagée, la notion d'espace-temps relève d'une posture d'engagement et de co-intéressement favorable au dépassement des intérêts individuels. Cette notion ne saurait exister sans la participation de sujet(s) (Behra et Macaire, 2021, p. 27).

Dans un tel espace-temps, les individus peuvent exprimer leur singularité et rencontrer celle d'autrui dans ce qu'ils projettent ensemble ou dans ce qui peut les réunir.

Dans un espace-temps frontalier, celui du « franco-allemand » dans des régions particulières comme la Sarre et la Lorraine, les occasions de contacts culturels et linguistiques sont nombreuses et visibles, davantage reconnues dans un rapport de symétrie que dans d'autres

espaces-temps de contacts humains. Outre ces occasions, la circulation même des langues-cultures inscrit celles-ci dans un espace-temps partagé. C'est le cas pour les emprunts, le *translanguaging* notamment. C'est également souvent le cas pour les usages tels le *code switching* ou le *code mixing*. Ces occasions de rencontres entre langues et cultures sont encouragées, comme les déplacements d'écoles, de départements universitaires, etc. De tels espaces-temps entretiennent une communauté de sens, sinon d'action, plus ou moins volontairement et consciemment. Les uns avec les autres, les acteurs – notamment scolaires – marquent leur environnement, leur milieu et en identifient les marges. Cette communauté, qui relève d'un milieu partagé, n'est pas faite que de ce qui serait commun, mais également de ce qui fait divergence, de dilemmes, de tensions, d'incompréhensions, voire de différences. L'espace-temps ainsi identifié comme le fait des acteurs avec leur système de références et de lecture du monde est en même temps adossé à la notion de variabilité dès lors qu'il y a contact.

Selon le philosophe de l'éducation Nal, « les lieux ne nous sont pas indifférents : ce qu'ils ont en propre et nous inspirent permettent d'expérimenter autre chose de nous-mêmes » (2015, p. 147). En mobilisant la notion d'hétérotopie de Foucault<sup>31</sup>, l'auteur cherche à comprendre

le rôle éducatif de ces espaces autres, tant dans une dimension individuelle que collective, à travers de ce qu'ils suscitent d'appropriations, de contestations et d'invention » (ibidem). Nal s'appuie sur des recherches qui ont montré « combien il pouvait être édifiant, pour des personnes de tous âges, d'investir des espaces parfois signalés, parfois cachés, parfois insoupçonnables et propices à exprimer quelque chose de leur sensibilité, qu'elle soit réflexive, contestataire ou créatrice (2015, p. 148).

La réflexion de Nal permet d'éclairer les espaces-temps et d'illustrer leur rôle dans le « devenir soi ».

Pour les langues-cultures, l'hétérotopie offre un angle d'approche du rôle des espaces-temps dans l'apprentissage qui donne à expérimenter un rapport au monde et à s'expérimenter soi-même (Nal, 2015, p. 150), ce que nous avons réuni plus haut sous le terme « expérimencé », c'est-à-dire vécu, par le sujet et une ou des communautés en contact et rapporté, rendu lisible. Ces espaces-temps, qui peuvent être soutenus par l'institution scolaire à l'occasion de visites, d'échanges, de rencontres, offrent pour chaque individu l'opportunité de la relation. Ce cheminement, pour soi, ne préexiste pas dans un programme et ne se décide pas de l'extérieur. À chacun de vivre et de s'approprier sa rencontre. Au-delà de la rencontre réflexive avec soi et engageante avec autrui, existent des espaces-temps d'opportunités constructives du « franco-allemand » en éducation que l'on saisit ou non.

### 3.4 Une vision binaire du « franco-allemand » en éducation est-elle encore pertinente ?

On posera alors la question qui fâche. Avec des fragilités politiques des deux côtés du Rhin, le « franco-allemand » en éducation est-il encore viable sous sa forme binaire actuelle ? Peut-on envisager d'autres lentilles pour l'étudier ?

La vision scolaire cumulative des langues, langue vivante A (LVA) et langue vivante B (LVB)<sup>32</sup> au lycée en France, peine à établir des relations entre les langues-cultures en général

<sup>31</sup> Nal (2015) signale que Foucault (1984, pp.1575-1580) caractérise l'hétérotopie selon six principes : (1) l'universalité ; (2) l'évolution au fil du temps ; (3) le pouvoir de « juxtaposer en un seul lieu réel plusieurs espaces [...] qui sont en eux-mêmes » ; (4) le découpage ou « rupture absolue avec [le] temps traditionnel » ; (5) l'accessibilité ; (6) la caractérisation de contre-espaces investis en référence à l'imaginaire ou à l'illusion.

<sup>32</sup> Au collège, en 6<sup>ème</sup>, les élèves poursuivent généralement l'apprentissage de la langue vivante commencé à l'école élémentaire, c'est la LV1. L'année suivante ils ajoutent une LV2. À leur entrée au lycée, en classe de seconde, les élèves continuent l'apprentissage des langues suivies au collège. L'étude de deux langues est toujours obligatoire : la LV1 devient la LVA et la LV2 devient LVB, suivant les dénominations du ministère de l'Éducation nationale. Le niveau attendu à la fin du lycée est plus élevé en LVA (niveau B2) qu'en LVB

et entre certaines parmi elles en particulier, comme le « franco-allemand ». Une vision de ce type a tendance à additionner les langues les unes aux autres ce qui entraîne leur hiérarchisation, selon l'importance qu'on leur accorde et les coefficients que l'École leur attribue. Le « franco-allemand » est en outre perçu comme un ensemble stable de type partenarial, dans lequel co-existeraient l'allemand et le français qui se partageraient l'espace, sans qu'on soit amené à le questionner. Ainsi, c'est la seule maîtrise de chaque langue qui accorde à celle-ci un statut plus ou moins important.

Tout cela ne laisse que peu de place à une vision *compréhensive* des langues-cultures, entendue ici dans le sens de « prendre les langues-cultures les unes *avec* les autres », sans tenter de les hiérarchiser *a priori* entre elles. Si l'on entend dépasser une conception des langues-cultures de type additionnel, dont le « franco-allemand » serait une preuve historique, et si l'on souhaite opter pour le paradigme du plurilinguisme et de l'interculturel (Aronin et Jessner, 2015), le « franco-allemand » pourrait trouver place dans une vision ouverte des langues-cultures, qui ne seraient plus vues par le prisme linguistique ou culturel prioritaire, tel qu'il est actuellement privilégié, mais par celui des usages pour la communication et de l'intérêt, qui mobilise le questionnement sur autrui.

De plus, le paradigme du plurilinguisme, comme bien des notions nées des années 2000, mériterait d'être revisité, dès lors que l'on considère les langues-cultures par le biais des sujets qui les vivent dans leurs diverses identités et leurs espaces-temps de référence. Le plurilinguisme ne se décrète pas, il se rencontre. Les occasions se font et/ou se créent. Et c'est l'individu qui les pilote. Depuis quelques années déjà, les recherches en sciences humaines et sociales (SHS) s'emploient à développer les récits de soi et à théoriser les approches sensibles où l'humain est au cœur de son expérientiel et où il entre en échanges avec ses propres espaces-temps. Une approche de la langue-culture du voisin et des langues-cultures en contact avec elle constituerait une opportunité d'ouverture et de reconnaissance d'espaces-intégrateurs, tels que les présentent les zones frontalières.

#### **4 Des contextes aux croisements des identités dans le « franco-allemand »**

Loin de négliger le sens d'un « franco-allemand » historique, y relier des éléments contextuels qui l'animent aujourd'hui dans les zones frontalières contribue à en saisir les mouvements et les relations. Le « franco-allemand » en éducation pourrait mieux prendre place dans la didactique des langues-cultures.

##### **4.1 Le « franco-allemand » dans les régions frontalières, des espaces-temps intégrateurs**

La notion de « franco-allemand » s'inscrit entre une idéologie et des réalités, ce qui ne facilite pas son étude, comme le confirment bon nombre de *verbatim* recueillis lors d'entretiens liés au projet de recherche IDProf<sup>33</sup>. Les espaces-temps frontaliers, laboratoires pour la recherche en didactique des langues-cultures, permettent un effet de loupe. Ils présentent des conditions de métissage des expériences et des langues-cultures diverses, de nature à diminuer l'angoisse langagière. Macaire (2015) parle « d'espace-temps intégrateurs » où l'alignement des langues-

---

(niveau B1). Une 3<sup>ème</sup> langue (LVC) peut être choisie en tant qu'enseignement optionnel au lycée avec un niveau attendu de B1 (<https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>).

<sup>33</sup> Depuis 2022, le projet de recherche IDProf (IDentité Professionnelle des enseignants de langues-cultures) réunit des chercheurs en Alsace et en Lorraine. Il s'intéresse aux identités professionnelles des enseignants de langues-cultures à partir de données discursives. <https://www.gis-education-et-formation.fr/soutien-a-la-recherche/projets-termines/projet-idprof>

cultures est mieux admis du fait de la fréquence des contacts des langues et des cultures. Des espaces-temps intégrateurs ne sont pas pour autant facilitateurs.

Il est intéressant de regarder comment cet espace-temps intégrateur est vécu par les professionnels des langues-cultures dans l'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DdNL). Dans ces entretiens, les enseignants font état :

- (1) d'un enthousiasme pour la mission dans le « franco-allemand », lié au désir de prendre un poste dans le « franco-allemand », à une histoire personnelle ;
- (2) d'un enrichissement des pratiques professionnelles (notamment en termes de co-intervention) et des connaissances dans la discipline de référence ;
- (3) d'un contact réussi avec l'équipe (les autres enseignants), avec des collègues en particulier, d'échanges de ressources et de projets fédérateurs ;
- (4) de l'expérience nouvelle dans le cadre d'une mobilité professionnelle, avec des découvertes diverses ;
- (5) de la spécificité du contexte : les DdNL sont associées à des pratiques d'enseignement différentes de celles que l'on maîtrise par ailleurs ;
- (6) du plaisir de (re)parler la langue, et de s'y trouver plus à l'aise, y compris par le recours à des mots dans cette langue lors d'interviews ;
- (7) d'un sentiment d'efficacité professionnelle renforcé : comme de se sentir capable d'enseigner dans la langue cible.

Trois aspects principaux en ressortent : la dimension humaine (1, 3, 4, 6), le partage professionnel avec les collègues (2, 3, 4), et des éléments liés au savoir disciplinaire et à l'enseignement (5, 7). Les points 3 et 4 se retrouvent dans deux catégories qui évoquent la relation avec d'autre(s) acteur(s).

L'espace-temps ci-dessus est un tissage de langues-cultures qui entretiennent des relations de proximité facilitatrices, intimement intégrées, au point qu'on ne les évoque plus de façon conscientisée. Les codes mixtes sont ainsi parties prenantes du quotidien linguistique et culturel des régions frontalières, en particulier dans l'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DdNL).

Les environnements frontaliers offrent des espaces intégrateurs où coexistent habituellement et prennent sens le français et l'allemand. On prend dans l'environnement ce qui est propice à l'apprentissage et aux échanges, tout en sachant qu'il ne s'agit ni de devenir bilingue, ni d'accéder à un répertoire très riche. Les langues s'y avèrent moins anxiogènes. Selon nous, le répertoire langagier et culturel est lié à la richesse des situations d'usage auxquelles on accède socialement et scolairement, et à l'histoire personnelle des locuteurs. Le répertoire de chacun est relié à l'espace-temps dans lequel il est mobilisé.

L'observation du « franco-allemand » dans des zones frontalières fait état du risque de sur-catégorisation de la représentation d'autrui (ici les partenaires de la langue cible). Dans le texte de travail sur la *Valisette franco-allemande/Die deutsch-französische Kinderkiste*, l'auteure signale que

la sur-caractérisation de la représentation de l'autre et de son propre rôle dans la médiation, c'est par exemple symptomatique dans le cas transfrontalier lors des formations, où les éducateurs discutent librement de « leur » France et entretiennent de nombreux clichés issus d'une période le plus souvent révolue (l'École d'avant, les punitions, etc.). On trouve également côté allemand le coq gaulois comme mascotte, la scène française avec son rideau rouge comme espace de cours. Pour certains se révèle de manière plus ou moins consciente le désir toutefois affiché de reproduire à l'identique l'Autre, de « faire comme en France / comme en Allemagne », cette attitude résultant d'une affection particulière pour le pays / la langue / la culture mise en valeur, etc. (Macaire, 2015, p. 65).

Une telle sur-catégorisation a pour effet de figer l'image de l'autre en l'érigeant en « Autre », non en « autrui ». Ces divers termes et stéréotypes ne sont pas favorables à leur dépassement et à une rencontre ouverte avec autrui dans un espace frontalier, ni du reste dans un espace autre. Les zones frontalières recèlent bien des atouts du fait de la proximité de l'autre langue-culture et de sa circulation dans le paysage quotidien. Elles recèlent aussi bien des dangers : celui de négliger les diverses langues-cultures de l'environnement et/ou de sur-caractériser celle du voisin, par exemple.

Il ne s'agit certes pas de jeter le bébé avec l'eau du bain, et de se détourner du « franco-allemand » au motif qu'il serait dépassé. Il s'agit plutôt de considérer avec Pruvot (2012) que : « comme tout concept essentiel, chacun des sens du mot qui l'incarne prépare les sens nouveaux et nourrit spécifiquement le sens ici choisi » (p. 261). Stengers (1987) insiste également sur la variabilité des notions et concepts. Selon elle, on pourrait classer les variations que subissent les concepts dans trois catégories : celle, surplombante, portant sur la redéfinition des notions, celle consistant à « réunir les éclats de la diversité » pour lesquels il s'agit d'établir des liens « entre des objets » de recherche. Et enfin celle portant sur « le sujet de l'objet », c'est-à-dire sur le rapport qu'entretient un sujet avec certains objets de savoir. Elle cite comme exemple les notions de norme, de transfert qui portent déjà en eux ce type d'interrogation. Pour Stengers, les frontières entre les disciplines et les objets s'avèrent particulièrement poreuses et leur effacement peut s'avérer productif.

Il importe pour ce propos ici, de réfléchir aux opportunités que le « franco-allemand » peut offrir. Les concepts migrent dans l'histoire et les évolutions de sociétés. Une terminologie uniformisante figerait la notion. Sans renier l'intérêt du « franco-allemand » dans le lissage des relations entre les pays voisins et l'Europe, on peut imaginer de le revisiter, ce que l'OFAJ a déjà initié en s'intéressant aux langues de l'environnement dans le projet de la *Valisette franco-allemande* pour les maternelles (Brougère et al. 2015). Une telle ouverture mérite d'être soulignée. Elle s'inscrit dans une « écologie intégrative », telle que nous l'envisageons, et telle que la suggère Stengers, et qui évoque pour nous l'écologie des milieux en éducation de Bronfenbrenner (1979). Une telle écologie des milieux dans le « franco-allemand » prendrait la mesure de la situation de toutes les langues de l'environnement présentes dans les réalités scolaires actuelles. Elle aurait à charge d'identifier des niveaux d'intervention favorables aux évolutions, voire des priorités, des facilitateurs, etc. Au-delà, elle aurait pour sens de relier les approches sans les opposer, de mieux intégrer les enjeux actuels revisités pour le « franco-allemand » et de tisser collectivement une vision de ce qu'il est.

Une manière de considérer une évolution pertinente consisterait à étudier le « franco-allemand » spécifiquement au niveau des régions frontalières, avec un effet de loupe aux niveaux *micro* et *méso*. L'analyse permettrait de relier les enjeux apparus localement avec ceux qui animent plus globalement (au niveau *macro*) le « franco-allemand » pour en tirer des indicateurs contributifs d'une réflexion globale pour une didactique des langues-cultures située et incarnée.<sup>34</sup>

## 4.2 Le « franco-allemand » et la question de l'identité

Les proximités des expériences vécues au travers des langues en contact sont sans doute davantage perceptibles, voire plus sensibles, dans un espace-temps frontalier. Ce qui passe par le ressenti, les émotions et le vécu est plus fort dans sa réception par des acteurs au sein d'une communauté identifiée. Ce qui fait sens dans un espace frontalier n'est pas que positif. C'est aussi ce qui divise, surprend, ou étonne. Cela offre une opportunité de prise de distance et de réflexion critique sur soi et autrui pour peu que cette habileté ait été enseignée comme un facteur constitutif de la construction d'un espace-temps frontalier donné. Là aussi, le soi et l'autrui ne

<sup>34</sup> L'expression « didactique de proximité »/*Nähedidaktik* commence à apparaître pour ces situations spécifiques Göb-Faucompré (2025).

relèvent pas d'une intériorité (soi) opposée à une extériorité (autrui). La combinatoire est plus subtile et complexe. Il s'agit de manifestations combinées, internes et externes, variables dans le temps et les situations rencontrées. En tout état de cause, il y a diversité tant du soi que de l'autrui.

Se limiter au français et à l'allemand serait excluant, dans la mesure où d'autres langues de proximité n'y trouveraient pas de place si on se concentrait sur le seul « franco-allemand ». Nous adhérons à une vision plus complexe des langues en contact :

il devient nécessaire d'inscrire la langue du voisin dans un prisme plus large, incluant les langues de proximité, les langues de France et les langues d'Allemagne. Or ce prisme n'est pas fait de simples juxtapositions de langues-cultures, voire de leur intrication. Il résulte des relations qu'entretiennent au quotidien leur interpénétration au travers des biographies plurielles des locuteurs-acteurs et des choix des politiques linguistiques et éducatives en matière de plurilinguisme (Macaire, 2019, p. 135).

Dans la perspective d'une prise en compte des langues de l'environnement, les identités des locuteurs y apparaissent au premier plan telles des constellations singulières riches et complexes.

Raasch (2008) questionne l'identité au travers d'une compétence transfrontalière/*Grenzkompetenz* en ces termes :

„Grenzkompetenz“ beinhaltet zentral den Begriff der Identität und selbstverständlich knüpfen sich Fragen daran: Brauchen wir diese neue Identität neben den geläufigen Identitäten wie Familie, „Heimat“ oder Land bzw. Nation? Wie viele Identitäten verträgt der Mensch eigentlich? Verkraftet er eine weitere Identität, nämlich die grenzüberschreitende?<sup>35</sup> (p. 208).

Sous la forme d'un catalogue de questions, Raasch esquisse la notion d'identité transfrontalière en quelques points-clés :

- « Identität ist kein statisches, sondern ein dynamisches Phänomen, das sich je nach Situation, Erleben oder Erfahrung ändern kann.
- Identitäten überlagern sich, die Identifizierung des Individuums mit seinen mehrfachen Identitäten lässt – je nach Herausforderung – die eine oder die andere oder eine dritte Identität dominant werden.
- Neue Identitäten schaffen notwendigerweise neue Grenzen und generieren daher eventuell neue Probleme.
- Die Ausgangsfrage muss ebenfalls stets immer wieder bedacht werden: Hat man es nötig, sich von anderen bzw. vom anderen abzuheben? Braucht man diese Abgrenzung, um das Bewusstsein einer eigenen Identität zu schaffen, zu stützen, weiterzuentwickeln?
- Sind grenzüberschreitende Identitäten vielleicht besonders ungewohnt, spröde, fragil, vielleicht auch politisch brisant? Sind Grenzen, wie es ein österreichischer Kollege formulierte, „Narben der Geschichte“ oder, wie eine slowenische Kollegin sie daran anschließend nannte, „Wunden der Gegenwart“?
- Ist eine solche Förderung oder Findung einer grenzüberschreitenden Identität, die wir „Intrakulturalität“ nennen, überhaupt politisch gewollt? Oder möchte man vielleicht

<sup>35</sup> La compétence frontalière comporte la notion centrale d'identité. Bien entendu, des questions la rejoignent. Avons-nous besoin d cette nouvelle identité au même titre que celle de famille, de patrie ou de pays, voire de nation ? Combien d'identités diverses l'humain peut-il supporter ? Peut-il se charger d'une autre identité, celle qui dépasse les frontières ? (Notre traduction).

lieber den Status quo beibehalten und gar festschreiben? Wie weit sieht man in der Öffentlichkeit ein solches Unterfangen überhaupt als relevant an?

- Das Programm ist betitelt: „Weg nach Europa“. Hier stellt sich die Frage: Ist Europa überhaupt ein Ziel? Ist in der Region eine Zuwendung dafür, einen Weg nach Europa zu suchen, vorhanden – und wenn ja: diesseits und jenseits der Grenze in gleicher Weise und in gleichem Ausmaß? Könnte man durch die Zusammenarbeit in Grenzregionen den Weg nach Europa, einüben? Könnte dies der Mehrwert einer solchen Kooperation sein?
- Ist erkennbar, ob eine klare Vorstellung von der angestrebten grenzüberschreitenden Identität in benachbarten Regionen wirklich vorhanden ist? Oder herrscht z.B. die Meinung vor, dass man darunter so etwas wie eine Mischkultur zu sehen hat? Sollte man also vielleicht deutlicher hervorheben, dass diese neue Identität die Diversitäten nicht verwischen will, sondern dass gerade die Diversität der Kern der neuen Identität ist?<sup>36</sup>» (pp. 208-209).

Raasch souligne l'importance selon lui de la contribution de l'eurorégion Sarre-Lorraine-Luxembourg à la construction européenne :

Sprachen lehren und Sprachen lernen heißt: sprachenpolitisch handeln. In diesem Sinne sind die Grenzregionen die wichtigsten Stufen auf dem Weg zu einem Europa der sozialen Kohäsion, und die Saar-Lor-Lux-Region stellt dafür einen Modellfall dar<sup>37</sup> (p. 215).

Cette construction se réalise dans le « franco-allemand ».

---

<sup>36</sup> L'identité n'est pas un phénomène statique, il est dynamique ; il peut se modifier au gré des situations, des vécus, et des expériences.

Les identités constituent des couches successives. On peut identifier un individu dans sa diversité d'identités en sollicitant l'une ou l'autre de ces couches, voire une troisième qui devient alors dominante.

De nouvelles identités produisent nécessairement de nouvelles frontières et génèrent alors potentiellement de nouveaux problèmes.

La question de départ mérite toujours d'être à nouveau reposée. Est-il nécessaire de se distinguer des autres, d'autrui ? A-t-on besoin de cette séparation pour créer la conscience de sa propre identité ? Pour l'étayer ? Pour la développer ?

Les identités transfrontalières ne seraient-elles pas particulièrement inhabituelles, friables, fragiles, peut-être également politiquement clivantes ? Les frontières sont-elles les „cicatrices de l'histoire“, comme le formulait un collègue autrichien, ou les „miracles du présent“, comme une collègue slovène les nomma par la suite ?

La production ou la sollicitation d'une telle identité transfrontalière, que nous appelons ‚intraculturelle‘ est-elle au fond voulue politiquement ? Ou ne préférerait-on pas conserver le *status quo*, voire le figer ? Dans quelle mesure considère-t-on publiquement cette entreprise comme justifiée ?

Le programme porte le titre suivant : « Chemins vers l'Europe ». La question se pose de savoir si l'Europe est-elle vraiment un but ? Existe-t-il une volonté régionale de chercher une voie vers l'Europe ? Et si c'est le cas, est-elle la même et dans les mêmes proportions des deux côtés de la frontière ? Pourrait-on par la coopération transfrontalière engager à ‚pratiquer‘ l'Europe ? Serait-ce la valeur ajoutée d'une telle coopération ?

Peut-on voir si une représentation explicite de l'identité transfrontalière visée est bien présente dans des régions voisines. ? Ou n'aurait-on pas affaire à l'idée dominante que derrière elle se cacherait une sorte de mélange de cultures ? Ne devrait-on pas alors mettre en évidence le fait que la « nouvelle identité ne cherche pas à effacer les différences, mais que c'est justement la diversité qui constitue le cœur de cette nouvelle identité ? (Notre traduction).

<sup>37</sup> Enseigner et apprendre les langues, veut dire agir en termes de politique linguistique. Dans cet esprit, les régions frontalières sont les marches les plus importantes sur la voie de la cohésion sociale européenne, dont la région Sar-Lor-Lux constitue un cas d'école (notre traduction).

### 4.3 Peut-on penser une didactique du « franco-allemand », à côté de celle des langues-cultures ?

Peut-on penser une didactique du « franco-allemand » sans penser plus globalement celle des langues-cultures ? Est-ce, d'une part, pertinent au regard des effets des volontés politiques et de efforts en contexte, notamment dans les zones frontalières ? Est-ce, d'autre part, cohérent avec une approche non pas cumulative mais compréhensive des langues-cultures ?

Les éléments précédemment apportés à la discussion ont tenté de mettre l'accent sur la polysémie spécifique au contexte frontalier, un espace-temps de proximité. Il n'y a pas deux côtés du Rhin, il y a des situations dans lesquelles, à côté d'autres, l'un ou l'autre des éléments joue à un moment donné un rôle dominant, comme la relation aux familles, la place des langues de l'environnement, les gestes professionnels des enseignants, etc. En zone frontalière, ruptures, alternances codiques ou recours à d'autres modes de communication, comme la gestuelle ou le rire, sont courants. Ainsi, la part du strictement linguistique est relativisée au profit par exemple de compétences socio-pragmatiques. Tous les frontaliers ne deviennent pas non plus bilingues au simple contact de l'autre langue-culture, loin s'en faut. Bon nombre de malentendus et de tensions peuvent également naître de situations culturellement différentes et demeurer au fil du temps. L'écologie des milieux frontaliers semble favorable au développement d'une biographie plus variée que celui d'autres environnements. Le contexte frontalier, particulièrement riche comme terrain pour la recherche, comporte de nombreux indicateurs d'une mise en situation d'éléments pouvant jouer dans la partition du « franco-allemand », tout en se révélant contributifs d'une réflexion sur les langues-cultures en général. Tous ces éléments sont le fait d'individus ancrés dans des terrains mais également des projets et des institutions. La formation des futurs enseignants s'en inspire déjà (Martinez, 2023 ; Putsche et Faucompré, 2016 ; Behra et Macaire, 2023). Les résultats des recherches actuelles peuvent aider à mettre en relation les langues-cultures en général avec d'autres paramètres sociétaux<sup>38</sup>.

Le « franco-allemand » est perçu par certains comme un « entre deux » identifié à des niveaux diplomatiques ou administratifs par exemple, mais qui n'est pas représentatif des diversités et des ancrages humains plus complexes qui l'animent. Le « franco-allemand » est fait de combinaisons (des résultats) et de combinatoires (des dynamiques). Il devrait être entendu comme un « avec les deux » (Macaire, 2008). Cet « avec les deux » (et bien plus) est fréquemment invisibilisé, voire considéré comme allant de soi. Il ne s'agit pas ici de penser le « franco-allemand » dans un sens cumulatif où l'expérience et les acquis d'une langue-culture s'ajouteraient à une autre, mais dans le sens systémique exprimé par la maxime attribuée à Aristote<sup>39</sup> dans la *Métaphysique* (VII, 17, 104b, p. 173-174), « le tout est plus que la somme des parties ». Encourager l'intercompréhension, rendre visibles des dilemmes qui surviennent à l'improviste, apporter un regard critique sur soi et autrui, etc... permet de lutter contre ce qui est opaque, de mieux se comprendre, soi et autrui, dans le sens de se prendre avec. Les négociations que cela implique parfois sont précisément ce qui est porteur pour le « franco-allemand » d'aujourd'hui, tout particulièrement en termes socio-didactiques.

## 5 Conclusion

Cette contribution a proposé de mettre en relation la notion de « franco-allemand » en éducation avec celle d'espace-temps et celle de frontière, au regard des expérientiels individuels et collectifs qui se tissent et se tricotent les uns avec les autres pour les langues-cultures. Ces expérientiels sollicitent des mots, des imaginaires, des réalités et la production de conceptions

<sup>38</sup> On pense ici à Cicero (2001) *Kleine Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen*. Maastricht: Talenacademie Nederland. [www.cicero-net.nl](http://www.cicero-net.nl)

<sup>39</sup> Aristote, *Métaphysique*. Les Échos du Maquis, version 1,0 ; janvier 2014. [www.echosdumaquis.com](http://www.echosdumaquis.com).

diverses, soumis à bien des variations au cœur desquelles les langues-cultures jouent un rôle certain à côté d'autres paramètres.

Considérer le « franco-allemand » comme binaire n'est désormais plus possible, dans un monde hyper connecté et globalisé, où circulent des idées et des expériences fort différentes les unes des autres. Une vision duale ne correspond ainsi guère à une quelconque réalité, même si on entend encore dire « les Français... » ou « les Allemands... ». Tout au plus s'agit-il alors de généralisations stéréotypiques. Les deux langues-cultures s'inscrivent, de fait, dans des environnements bien plus riches en termes de contacts que ceux des deux seules langues-cultures. Ainsi, le « franco-allemand » apparaît comme contributeur d'une vision dynamique et évolutive de la diversité, qui se joue entre les individus, les environnements, les langues-cultures et les activités dans lesquelles elles s'inscrivent, en particulier à l'École. L'espace-temps du « franco-allemand » en éducation est une opportunité d'ouverture, de rencontre, d'expérimentation pour les pratiques scolaires, non seulement linguistiques, mais culturelles et pédagogiques. C'est un ferment de relation, de lien et de potentiel désir de concevoir des projets, bien au-delà d'un périmètre régional. C'est une occasion également pour la recherche qui peut conjointement s'emparer d'éléments singuliers, on pourrait dire ceux du niveau local, qui relèvent du micro, et mettre ces éléments en regard d'éléments globaux, au niveau macro.

Les questions franco-allemandes telles qu'elles entrent en jeu en didactique des langues-cultures s'inscrivent dans un champ plus global tout en permettant une étude fine d'une situation locale. Il n'en demeure pas moins que les analyses doivent faire cohabiter un double hiatus. Le premier concerne celui des discours d'intention et des pratiques de terrains locaux d'une part, et celui des chiffres d'autre part. Le second concerne une vision binaire (le « franco-allemand ») et une approche complexe, celle du plurilinguisme vu non comme accumulation de diverses langues, mais comme conjonction de langues-cultures qui se tissent dans la singularité de diversités de contextes et d'expérientiels.

Pour faire cohabiter les divers aspects de ce double hiatus, nous avons désormais besoin d'accéder à des approches englobantes, visant à saisir l'empan de la complexité, c'est à dire à une conception intégrative des phénomènes soumis à l'observation et à la recherche. C'est par une lecture holistique que les phénomènes peuvent être approchés. Ils ne peuvent plus être pris séparément, sauf à courir le risque d'être déconnectés de leurs contextes et terrains d'expérience. Une écologie intégrative s'inscrit dans le renversement du paradigme de la complexité, que l'époque actuelle tend à dissocier, fractionner plutôt qu'à relier. Pour Morin (1995), le travail de reliance est un « tisser ensemble ». L'auteur l'explique en ces termes :

Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot 'complexus', 'ce qui est tissé ensemble'. Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de pensée), c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier (Morin, 1995, p. 106).

Penser le « franco-allemand » dans une vision qui ne soit ni uniquement locale, ni uniquement globale constitue une alternative au « ni, ni », aux visions binaires restrictives des situations rencontrées. Une pensée intégrative pour le « franco-allemand » est une pensée de reliance qui associe le local et le global, les concilie et les dépasse. Une pensée intégrative permet la synthèse de ce que l'on peut observer et analyser dans le monde d'aujourd'hui, dont le « franco-allemand » est l'un des indicateurs. Une pensée intégrative a pour rôle de proposer des questions (surtout) et quelques réponses à la diversité des défis qui se présentent dans un monde d'incertitudes. Nous avons confiance en la force de levier du « franco-allemand » en éducation pour des transformations tant individuelles que collectives. Il importe avant tout de sortir d'une polarisation binaire pour aborder la complexité dans une approche intégrative de l'écologie des milieux aux divers niveaux traversés qu'il convient alors de mettre en reliance selon des modalités diverses.

## Bibliographie

- Adler, Astrid (2019) Sprachstatistik in Deutschland. *Deutsche Sprache Jg*, 47 (3), pp. 197-219. Disponible en ligne sur : [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/9168/file/Adler\\_Sprachstatistik\\_in\\_Deutschland\\_2019.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/9168/file/Adler_Sprachstatistik_in_Deutschland_2019.pdf) [consulté le 27 avril 2025].
- Alvir, Spomenka ; Gohard-Radenkovic, Aline (2013) Quand les espaces - tiers révèlent les frontières... et vice et versa. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 4 (2), pp. 57-78. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.3917/cisl.1302.0057> [consulté le 07 février 2025].
- Aronin, Larissa; Jessner, Ulrike (2015) Understanding current multilingualism: what can the butterfly tell us? Dans : Kramsch, Claire and Jessner, Ulrike (eds.) *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*. pp. 271-291. Berlin, München, Boston: Mouton De Gruyter. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.1515/9781614512165-013> [consulté le 21 janvier 2025].
- Behra, Séverine ; Macaire, Dominique (2023) De quelques pistes réflexives sur le revirement interculturel en didactique des langues et des cultures à l'aune du franco-allemand. Dans : Hansen-Pauly, Marie-Anne et Putsche, Julia (dirs.) La « culture » - une notion plurisémiotique à contextualiser. *Synergies des Pays germanophones*, 16, pp. 17-34. Disponible en ligne sur : [https://gerflint.fr/images/revues/Paysgermanophones/SPG\\_16/behra\\_macaire.pdf](https://gerflint.fr/images/revues/Paysgermanophones/SPG_16/behra_macaire.pdf) [consulté le 21 janvier 2025].
- Behra, Séverine ; Macaire, Dominique. (2021) La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : ouvrir le champ des possibles en formation. *Mélanges CRAPPEL*, 42 (3), pp. 15-30. Disponible en ligne sur : [https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges\\_42\\_3\\_3\\_Behra\\_Macaire.pdf](https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_42_3_3_Behra_Macaire.pdf) [consulté le 21 janvier 2025].
- Bronfenbrenner, Urie (1979) *The Ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA and London: Harvard University Press. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6> [consulté le 21 janvier 2025].
- Brogère, Gilles ; Kubanek, Angelika ; Macaire, Dominique ; Putsche, Julia (2015) *La Valisette franco-allemande. Quelle place pour la langue et la culture de l'autre au Kindergarten et à l'école maternelle ?* Texte de travail n°27, Berlin-Paris, Office franco-allemand pour la jeunesse. Disponible en ligne sur : <https://www.ofaj.org/sites/default/files/media/n-27-la-valisette-franco-allemande.pdf> [consulté le 21 janvier 2025].
- Castagne, Éric ; Müller-Lancé, Johannes (2023) Appropriations et pratiques de la diversité linguistique et culturelle en Europe | Erwerb und Praxis sprachlicher und kultureller Vielfalt in Europa. *Mannheim Conference Series*. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.25521/maconf.2023> [consulté le 21 janvier 2025].
- Conteh, Jean; Meier, Gabriela (2014) *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 158-178.
- Göb-Faucompré, Chloé (2025) *Enseigner la langue du voisin en contexte transfrontalier. Enjeux et défis sociodidactiques pour le Rhin supérieur*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Guy, Bernard (2011) Penser ensemble le temps et l'espace. *Philosophia Scientiæ*, 15 (3), pp. 91-113. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.4000/philosophiascientiae.684> [consulté le 21 janvier 2025].
- Klein, Étienne (2023) Le temps : de quoi parlons-nous ? *Administration & Éducation*, 179 (3), pp. 17-28. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.3917/admed.179.0017> [consulté le 21 janvier 2025].
- Lefebvre, Henri (1974) La production de l'espace. *L'Homme et la société*, 31-32., Sociologie de la connaissance marxisme et anthropologie, pp. 15-32. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.3406/homso.1974.1855> [consulté le 21 janvier 2025].

- Macaire, Dominique (2019) La didactique du plurilinguisme dans une région transfrontalière entre France et Allemagne en tensions. Dans : Polzin-Haumann, Claudia; Putsche, Julia; Reissner, Christina (eds.) *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutsch-französischen Fremdsprachendidaktik: État des lieux, enjeux, perspectives*. St Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, pp. 131-152.
- Macaire, Dominique (2015) De l'appropriation de la Valisette franco-allemande entre méthode et ressource. Dans : Brougère, Gilles ; Kubanek, Angelika ; Macaire, Dominique ; Putsche, Julia. *La Valisette franco-allemande. Quelle place pour la langue et la culture de l'autre au Kindergarten et à l'école maternelle ?* Texte de travail n°27, Berlin-Paris, Office franco-allemand pour la jeunesse, pp. 13-78. Disponible en ligne sur : <https://www.ofaj.org/sites/default/files/media/n-27-la-valisette-franco-allemande.pdf> [consulté le 21 janvier 2025].
- Macaire, Dominique (2008) *De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme : la recherche-action comme aide au changement*. Habilitation à diriger des recherches. Université de Provence-Aix-Marseille. Disponible en ligne sur : <https://hal.science/tel-00554808/document> [consulté le 21 janvier 2025].
- Martinez, Hélène (2023) Promouvoir la capacité de prendre en charge sa formation professionnelle. Dans : Behra, Séverine ; Putsche, Julia (eds.) *À l'École du plurilinguisme. Mélanges offerts à Dominique Macaire*. Nancy : EDUL, pp. 103-120.
- May, Stephen (2014) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual education*. New York: Routledge.
- Melo-Pfeifer, Silvia (2018) The multilingual turn in foreign language education. In: Bonnet, Andreas; Siemund, Peter (eds.) *Foreign Language Education in multilingual classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 191-210.
- Morin, Edgar (1995) La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique*, 9 (2), pp. 105-112.
- Nal, Emmanuel (2015) Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation *Recherches & éducations*, 14, pp. 147-161. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2446> [consulté le 21 janvier 2025].
- Pruvot, Jean (2012) Avant-Propos – La médiation, un maître-mot, un mot de maîtres. *Éla*, 167 (3), pp. 261-263. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.3917/ela.167.0261> [consulté le 21 janvier 2025].
- Putsche, Julia (2022) *L'interculturel contextualisé : franco-allemand, frontalier, transculturel – Une approche sociodidactique*. Habilitation à diriger des recherches. Université de Lorraine. Disponible sur : <https://hal.science/tel-03882905/document> [consulté le 21 janvier 2025].
- Putsche, Julia ; Faucompré, Chloé (2016) Formation des professeurs de langues en région frontalière. *Éducation et sociétés plurilingues*, 40, pp. 47-60. Disponible en ligne sur : <https://journals.openedition.org/esp/817> [consulté le 21 janvier 2025].
- Raasch, Albert (2008) Die Funktion sprachlicher und interkultureller Kompetenzen in einer Grenzregion. Beispiel: Saar-Lor-Lux. In: Blahak, Boris; Piber, Clemens (eds.) *Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM. pp. 205-220.
- Stengers, Isabelle (1987) *D'une science à l'autre : les concepts nomades*. Paris : Le Seuil.
- Vertovec, Steven (2007) Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), pp. 1024-1054. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.1080/01419870701599465> [consulté le 21 janvier 2025].

**Documents institutionnels internationaux**

Conseil de l'Europe (2018) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg : Division des Langues vivantes. Disponible en ligne sur : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> [consulté le 21 janvier 2025].

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des Langues vivantes. Disponible en ligne sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 21 janvier 2025].