

Déconstruire les représentations des futurs enseignants de langues face à l'enseignement en région frontalière

Chloé FAUCOMPRÉ

Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Romanistik
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, Allemagne
chloe.faucompre@ph-freiburg.de

Julia PUTSCHE

Université de Strasbourg
Département de Linguistique Appliquée et Didactique des Langues vivantes
22, rue Descartes, 67000 Strasbourg, France
putsche@unistra.fr

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der besonderen soziodidaktischen Situation zukünftiger LehrerInnen der Nachbarsprache in der deutsch-französischen Grenzregion Elsass-Baden-Württemberg. In unserem deutsch-französischen Forschungsprojekt zwischen der *Universität de Strasbourg* und der Pädagogischen Hochschule Freiburg, haben wir ein Lehrmodul nach dem Prinzip des Forschenden Lernens (Huber 2009) erstellt, dessen Ziel es ist, die Einstellungen der zukünftigen LehrerInnen, dem Lehren und Lernen in der Grenzregion gegenüber zu ändern.

Stichwörter:

Grenzregion, Einstellungen, Fremdsprachendidaktik, Lehrerausbildung, Forschendes Lernen.

1. Les régions frontalières: contexte d'enseignement particulier

Les régions frontalières sont à la fois considérées comme des zones de contact (Geiger-Jaillet 2001), puisqu'en raison de l'ouverture des frontières les habitants vont et viennent d'un pays à l'autre, entrant ainsi en contact étroit avec la langue-culture voisine, et comme zones de conflit (Amilhat-Szary & Fourny 2006). Cette proximité constante avec le voisin peut créer certaines tensions entre les individus résidant de part et d'autre de la frontière. En effet, le voisin est toujours là, même lorsque l'on reste chez soi sans jamais traverser la frontière. Ainsi, ce contexte particulier requiert une certaine attention et sensibilité de la part des enseignants, afin de conscientiser leur rôle de "passeurs de culture" en s'adaptant à la situation géographique dans laquelle ils se trouvent. Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs constaté la nécessité d'enseigner la langue du voisin dans son contexte frontalier en se basant notamment sur l'aspect local de la région concernée (Raasch 2002; Faucompré & Putsche 2015). Le sociolinguiste Gajo (2005) s'est intéressé quant à lui à la perception de la frontière chez les habitants de régions frontalières suisses, à savoir si la notion de frontière était perméable ou bien imperméable dans la tête de ces individus, et si celle-ci entraînait chez eux un sentiment de séparation

ou bien de cohésion avec le voisin. Nous pouvons également faire référence ici aux travaux du sociologue suisse Windisch (1992 & 2007) démontrant en quoi les contacts interlinguistiques que constituent ces interactions quotidiennes inévitables dans certains cantons suisses permettent un sentiment de cohésion et de *savoir-faire intercommunautaire*.

La région franco-allemande transfrontalière privilégiée pour notre étude est celle du Rhin Supérieur et plus précisément les villes de Strasbourg et de Fribourg-en-Brisgau. En raison d'une coopération transfrontalière instaurée à plusieurs niveaux, fonctionnant selon une logique *top-down*, cette région semble réunir toutes les conditions nécessaires à la mise en place d'une didactique des langues qui serait transfrontalière elle aussi. Pourtant, au regard de nos recherches précédentes (Putsche 2011; Faucompré & Putsche 2015) ainsi que de celles de Raasch (2005, 2008), nous avons pu constater le besoin de poursuivre la recherche du côté de la formation des enseignants. Dans un premier temps, Raasch (2008) a proposé un modèle théorique progressif en cinq étapes afin de pouvoir faire acquérir aux apprenants une *Grenzkompetenz*. Cette compétence vise la capacité à pouvoir agir et interagir avec son voisin dans ce contexte géographique particulier.

1.1 Modèle théorique de Raasch

Ce modèle, qui n'existe à l'heure actuelle que sous sa forme théorique, est construit de la manière suivante: la première étape consiste à acquérir une compétence civilisationnelle, c'est-à-dire des connaissances sur l'Autre, sa culture et ses particularités. La seconde, la compétence civilisationnelle contrastive, repose sur la faculté à pouvoir comparer certains aspects de la culture cible avec celle qui lui est propre. Raasch propose ensuite la compétence empathique, fondée sur la compréhension du point de vue de son voisin sans pour autant y adhérer. Puis vient la compétence interculturelle, dans le sens où elle est aujourd'hui entendue en didactique des langues. Enfin, la dernière étape vise l'acquisition d'une compétence intraculturelle. Raasch la définit comme la faculté de pouvoir s'identifier à l'espace transfrontalier dans lequel vit l'apprenant, ainsi que le sentiment de partager une identité commune avec son voisin partageant le même espace de vie que lui.

2. Frontières géographiques et représentations

Bien que les frontières constituent l'objet de disciplines diverses, chacune d'entre elles s'accorde sur le fait qu'il s'agisse d'une notion ambiguë. Le Groupe de recherche "Frontière" (Arbaret-Schultz & al. 2004) les définit justement comme "une construction territoriale qui met de la distance dans la proximité". C'est-à-dire qu'elles seraient la représentation même d'un certain paradoxe: d'un côté l'ouverture et l'interaction constante avec le voisinage, en raison de l'ouverture des frontières et de la mise en place de coopérations transfrontalières, et de l'autre côté l'idée de blocage et du conflit.

Les anthropologues quant à eux ont exposé l'influence de celles-ci dans la construction identitaire des individus, les amenant à penser en termes de "nous/eux" (Donnan & Wilson 2001). Ainsi, les frontières géographiques renforcent la distinction entre soi et l'Autre. Ceci est encore plus évident lorsqu'il s'agit d'une frontière entre deux régions à la langue et culture différentes. L'expérience quasi quotidienne avec la frontière nationale que font les étudiants de Strasbourg et de Fribourg-en-Brisgau de notre étude ne fait donc qu'installer leurs différences.

L'étude de Ladmiral et Lipiansky (1989) vient compléter ces conclusions, en étudiant la formation discursive d'essais sur les identités nationales sur lesquelles se fondent les stéréotypes entre Allemands et Français. Ils expliquent que la représentation de l'identité nationale française se retrouverait dans ses rapports et relations à l'identité allemande et inversement. La frontière entre deux pays constitue donc à la fois une construction sociale, dans le sens où elle nous aide à catégoriser le réel, ainsi qu'une construction discursive où le simple fait de la nommer la fait exister. Les propos de Lüdi viennent illustrer ici ce deuxième aspect (1994: 12):

"Il est capital de comprendre que la vision linéaire, séparatrice de la frontière n'est ni plus "réelle" ni plus "naturelle", mais relève de processus sociaux et discursifs similaires."

À l'heure de l'ouverture des frontières, nous pouvons donc conclure que les frontières mentales ont remplacé les frontières géopolitiques (Dobel 2013) et que les coopérations transfrontalières mises en place ne suffisent pas à dépasser toutes les frontières. En effet, selon Reitel & Moine (2005: 6), ces relations et coopérations institutionnalisées au sein de ces régions peuvent être considérées comme des "réparations" du passé, ce qui nous amène à penser que toutes ces relations antérieures influencent et imprègnent forcément l'esprit des habitants de régions frontalières. Ainsi, il serait regrettable d'ignorer ce phénomène dans le domaine de l'enseignement et apprentissage de la langue du voisin. Selon nous, ces représentations demandent réellement à être prises en compte dans la formation des enseignants, puisque c'est en travaillant sur leurs propres représentations que ces derniers seront à même de pouvoir agir et réagir face à celles de leurs apprenants, empêchant l'installation de stéréotypes, puisque comme l'évoque Xie (2008: 48), les stéréotypes constituent "un obstacle à la connaissance de la culture étrangère".

3. Représentations

3.1 Représentations sociales

Afin d'analyser les représentations des futurs enseignants, nous nous appuyons sur la théorie des représentations sociales dont le champ d'origine est la psychologie sociale. Démarche inaugurée par les travaux de Moscovici (1961), nous retiendrons pour notre étude la définition de Jodelet (1989: 36), selon laquelle les représentations sociales seraient une forme de connaissance naïve

partagée par un même groupe influençant le développement individuel, mais aussi collectif, des individus d'une société donnée. Elles répondent à un certain nombre de caractéristiques comme le fait de se construire en interaction avec le réel, dans et par la communication, afin de permettre aux individus de mieux comprendre leur environnement. Elles ont donc une fonction organisatrice non négligeable. De plus, elles sont considérées par Abric (1994: 13) comme un "guide pour l'action", c'est-à-dire qu'elles influencent les faits et gestes des individus dans le but de correspondre à un "système de références" et de s'y intégrer.

Dans notre contexte, nous nous focalisons également sur les représentations telles qu'elles sont entendues en didactique des langues, à savoir les représentations sociales des langues (Moore 2001). Cela recouvre en partie les notions de stéréotypes, clichés et attitudes face à la langue d'enseignement et d'apprentissage. Ces notions retiennent particulièrement notre attention puisque le simple fait d'être confronté à l'autre suffit à faire émerger des stéréotypes négatifs (Ladmiral & Lipiansky 1989), ce qui, dans notre contexte frontalier où la confrontation à l'autre est régulière, prend tout son sens.

3.2 L'idéologie langagière

Un autre concept tout à fait pertinent pour notre étude est celui d'idéologie langagière, tel qu'il est repris par Jaffe (2008). En s'appuyant sur les travaux d'anthropologues américains, Jaffe décrit ce principe théorique comme un tout englobant 4 éléments distincts que sont (2008: 517):

- des croyances plus ou moins inconscientes sur ce qui définit une langue en tant que telle
- des notions socialement partagées sur le bon ou mauvais usage des genres et des registres de discours particuliers à des cultures différentes
- des opinions sur des critères linguistiques liées à des attributs sociaux, individuels ou collectifs, comme la légitimité, l'autorité, l'authenticité et la citoyenneté
- des certitudes à propos de la relation culturelle ou politique entre langue et identité, de l'identité personnelle à la citoyenneté nationale ou supranationale.

Il s'agit donc de croyances socialement partagées à propos des langues, de leurs locuteurs et de leurs usages. Etudier ce concept revient dans notre cas à se renseigner sur la manière dont les futurs enseignants d'allemand et de français interprètent et se représentent le rôle de la langue du voisin dans la réalité socioculturelle de la région frontalière dans laquelle ils se trouvent, ainsi que de voir dans quelle mesure leurs interprétations se situent socialement.

3.3 La cognition enseignante

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons à tout ce qui n'est pas directement observable chez les futurs enseignants, à savoir ce que les chercheurs anglophones nomment *teacher cognition*. Les travaux de Borg (2006 & 2009) portent justement sur ce qui relève de la cognition des enseignants de langues, de leur formation jusqu'à leur pratique réflexive une fois en poste. Borg (2003: 81) la définit comme un ensemble réunissant différents paramètres venant influencer la façon dont les enseignants agissent en classe. Parmi ces paramètres, nous relevons les connaissances, les croyances et les représentations qu'ont les enseignants. L'acte d'enseignement relève d'une réflexion, autrement dit d'un "*thoughtful behaviour*" (Borg 2003: 81). Les enseignants choisissent ce qu'ils enseignent ainsi que la façon dont ils enseignent. Ces structures mentales sont définies par les différentes expériences vécues par les enseignants allant de leur passé en tant qu'apprenant à leur pratique en contexte institutionnel (Borg 2006: 41).

Guichon (2011: 149) évoque la définition que propose Borg (2009), en la qualifiant de "terme parapluie", c'est-à-dire un concept englobant d'un côté les représentations, attitudes, croyances, valeurs et connaissances des enseignants, et de l'autre, les outils servant à collecter ces données-ci. Parmi eux, nous retenons ce qu'il nomme les "commentaires oraux", que l'on peut collecter à partir d'interviews, ou bien dans notre cas à l'aide de questionnaires semi-ouverts.

4. Démarche méthodologique

La méthodologie privilégiée pour notre recherche reprend de nombreuses caractéristiques de la recherche-action, celle-ci se prêtant particulièrement à la recherche en didactique des langues (Narcy-Combes 2005). Ces caractéristiques, suggérées par Macaire (2007: 107), que nous retrouvons dans notre étude sont les suivantes:

- Le diagnostic d'une problématique: Quel enseignement des langues mettre en place en région frontalière?,
- Une prise de décision d'action de la part des chercheurs: élaboration d'un plan de cours visant à sensibiliser et faire évoluer les représentations des futurs enseignants de la langue du voisin en région frontalière,
- Une analyse inhérente à l'action: analyse des résultats des deux séries de questionnaires afin de constater l'évolution ou non des représentations,
- Une phase d'évaluation: chacune des deux enseignantes-chercheurs pose un regard critique sur les résultats et analyses de sa collègue, puis enfin, une dissémination de nos conclusions est mise en œuvre dans la communauté scientifique.

4.1 Cohorte, terrain et déroulement

Nous avons mené notre projet dans le cadre d'une coopération franco-allemande s'inscrivant dans la formation des enseignants de langues entre la *PH Freiburg* et l'Université de Strasbourg. Dans chacun de nos établissements respectifs, nous avons proposé un cours¹ aménagé selon un dispositif de *Forschendes Lernen* (Huber 2009), lors duquel les participants² des deux côtés de la frontière ont été interrogés sur leurs croyances et représentations de la région frontalière franco-allemande dans laquelle ils se trouvent, ainsi que sur la mise en place possible d'une didactique des langues transfrontalière dans leurs cours de français et d'allemand. Nous avons récolté ces informations à l'aide d'un questionnaire semi-ouvert distribué en début de semestre, puis en fin de semestre. Tout au long du semestre, nous proposons de façon identique, en restant tout de même conforme à chaque contexte national/régional, le même contenu (que nous détaillerons un peu plus bas) auprès de nos participants français et allemands se destinant à l'enseignement de la langue du voisin.

4.2 Research-Based-Learning

L'élaboration du cours universitaire s'inscrit dans une logique *Research-Based-Learning* (Hayley & Jenkins 2009), débutant par une phase d'input scientifique de la part de chacune des enseignantes-chercheurs des deux universités (à savoir nous-mêmes) ayant pour objectif premier de transmettre aux étudiants des savoirs théoriques sur le sujet. Dans un second moment, nous leur offrons la possibilité de se mettre dans la peau du chercheur en proposant eux-mêmes des pistes de solutions concrètes à notre problématique initiale, cela signifie qu'ils doivent transformer les savoirs théoriques en savoir-faire. Ainsi, ils ont à leur tour l'occasion de créer et de proposer un cours de langue qui pourrait correspondre à une didactique des langues transfrontalière. De cette manière, les étudiants participent à la recherche de solutions, tout en construisant leur propre savoir:

Instead of being just recipients of knowledge imparted by the teacher, the students become participants in the process of creating knowledge. They cease to be merely an audience to research: they join their teachers in the activity of advanced learning. (Griffiths 2004: 721)

¹ Il s'agissait à Fribourg d'un cours facultatif, tandis qu'il était obligatoire à Strasbourg.

² A Fribourg, seulement 3 étudiantes se destinant à l'enseignement du français et poursuivant leur 8^{ème} semestre d'étude ont assisté au cours. A Strasbourg, le groupe comprenait 11 étudiants fonctionnaires-stagiaires de Master 2 Allemand. C'est-à-dire qu'ils enseignent quelques heures en établissement et étudient parallèlement à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) ainsi qu'à l'Université.

Afin d'illustrer la structure de notre concept, nous proposons le schéma suivant:

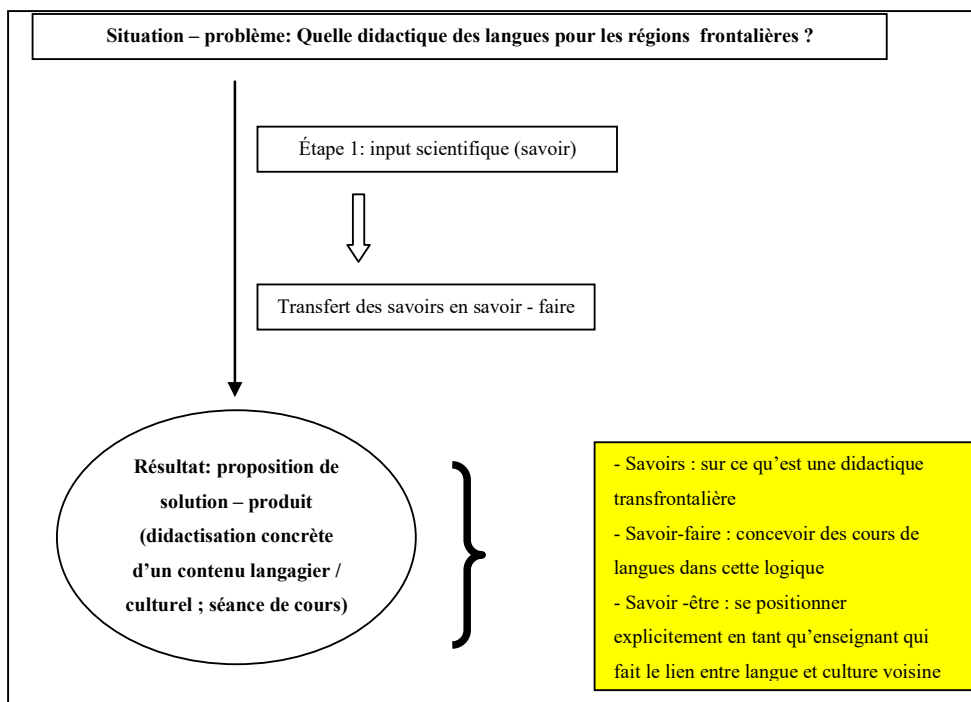


Fig.1: Schématisation du processus selon une logique *Research-Based-Learning*

5. Résultats

Nous présenterons ici les extraits des deux séries de questionnaires adressés à nos étudiants allemands et français considérés comme les plus pertinents pour répondre à notre problématique.

5.1 Au début du semestre

(1) Excursions régulières

S1: Mit vielen Exkursionen in das Nachbarland.

S2: Vielleicht praktischer - d.h. dass man die Nähe zum Nachbarland ausnützt, indem man Ausflüge dorthin macht oder Austausch.

E1: Comme un cours de langue classique, je ne pense pas qu'il y a une grande différence.

E2: Avec des sorties et échanges concrets du fait de la proximité.

Au regard de ces premiers extraits, nous constatons que l'idée première que se font les étudiants sur le cours d'allemand et de français dispensé en région frontalière est la facilité avec laquelle il est possible de se rendre de l'autre côté. Aussi bien du côté strasbourgeois que fribourgeois, le cours de langue en région frontalière rime avec excursions régulières. Pourtant, en région frontalière, tout comme à l'intérieur du pays, les emplois du temps scolaires restent établis de la même manière, ne proposant pas plus de flexibilité pour la mise en place d'excursions. Nous pouvons toutefois noter qu'un étudiant

strasbourgeois n'envisage même pas la possibilité que le cours dispensé en région frontalière soit différent du reste du pays.

(2) Influence de l'identité régionale alsacienne

E3: enseignement très répandu dès l'école maternelle; une "obligation" pour les élèves.

E4: positif: similitudes dialectales; négatif: gout ambigu compte tenu de l'histoire et de sa perception par les apprenants.

E5: je pense que c'est très important de maîtriser la langue du pays voisin [...] parce qu'il y a une identité régionale forte en Alsace.

Nous retrouvons dans le contexte alsacien, ce que nous ne retrouvons pas du côté des Fribourgeois, à savoir l'influence qu'exerce l'identité régionale alsacienne sur l'apprentissage de l'allemand. Effectivement, nous relevons d'abord l'aspect négatif illustré par les termes "obligation" ou bien "négatif", faisant à la fois référence à l'enseignement systématique de l'allemand comme première langue dans les établissements scolaires dès l'école élémentaire, voire maternelle, ainsi qu'au passé commun conflictuel entre l'Alsace et l'Allemagne. Cependant, un aspect positif est également mentionné par un étudiant de Strasbourg, à savoir l'utilité de parler l'allemand en Alsace pour justement contrer cette tendance conservatrice qu'entraîne cette identité régionale. À travers ces extraits, où les étudiants se montrent plutôt pessimistes envers l'enseignement de l'allemand en Alsace, nous constatons l'urgence qu'il y a de travailler les représentations liées à la langue du voisin dans un contexte comme celui-ci, où l'influence de l'identité régionale imprègne les mentalités de ses habitants. En effet, avant même de commencer à enseigner, les étudiants ont des représentations et sont conscients de celles de leurs futurs élèves.

(3) Conscience des opportunités et motivations des élèves

S3: Man kann schnell in die Region fahren, um außerschulisch zu lernen.

S1: Ja, weil aufgrund der Nähe eigentlich viel mehr gemacht werden kann.

E3: Leur montrer que l'allemand peut être une opportunité pour aller travailler en dehors de la France.

E6: Oui, car la connaissance de la région frontalière se limite bien souvent "aux courses bien moins chères".

Ces extraits reflètent l'aspect pratique de la région frontalière et le potentiel que cela représente pour le cours de langue du voisin. Nous pouvons noter chez ces étudiants la conscience de certains enjeux comme le fait que les élèves ne se rendent de l'autre côté uniquement pour faire les commissions, sans avoir plus de connaissances ou même de curiosité pour ce qu'il s'y passe. Ils conçoivent également l'opportunité qu'offre la vie en région frontalière pour le futur professionnel des apprenants. Toutefois, cela ne nous semble pas nécessairement un argument de taille pour motiver des collégiens en classe de sixième.

Nous retrouvons une nouvelle fois, et principalement du côté allemand, l'idée de la proximité comme garantie d'un cours plus authentique. Cependant,

l'investissement que cela demande peut décourager certains enseignants (Faucompré & Putsche 2015).

5.2 À la fin du semestre

Les transcriptions suivantes sont tirées des questionnaires distribués après la sensibilisation et les didactisations proposées par chaque étudiant.

(4) Décalage étudiant / en poste

- S2: Ich persönlich halte eine geeignete Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen für sehr wichtig. Die geographische Nähe zu nutzen scheint mir sehr sinnvoll und bedeutend.
- S3: Des Weiteren habe ich gelernt so authentisches Material, wie möglich zu verwenden und dafür auch selbst über die Grenze zu fahren und dieses Material zu „besorgen“.
- E7: Je reste partagé entre l'idée d'avoir appris quelque chose d'utile et l'impression de ne pas réellement pouvoir le mettre en place avec les élèves.
- E8: Formation des professeurs ? Les profs français qui ne viennent pas de la région frontalière et ne connaissent pas par exemple les traditions alsaciennes.

Nous observons ici une divergence de point de vue entre les étudiants strasbourgeois et fribourgeois. En effet, les commentaires des étudiants de Fribourg sont extrêmement positifs, ne pointant du doigt aucun point critique. Ils semblent conquis par le projet et sont ainsi le témoignage même de l'évolution de leurs représentations. Nous pouvons déceler chez eux une motivation plus grande concernant l'investissement dont il faut faire preuve, afin de proposer du matériel adéquat au contexte géographique à ses apprenants.

Chez les étudiants alsaciens, les réponses sont plutôt mitigées. Nous pouvons expliquer ce résultat par le simple fait que les étudiants de Fribourg n'ont pas encore réellement enseigné, à part durant leur semestre de stage obligatoire au milieu de leur parcours universitaire. Les Alsaciens, quant à eux, sont déjà en poste plusieurs heures par semaine et se trouvent confrontés à la réalité du terrain. Ils sont en effet conscients des contraintes que ne connaissent pas encore les étudiants fribourgeois. Cependant, le dernier commentaire nous interpelle. Durant le semestre, les étudiants de Strasbourg ont à plusieurs reprises mentionné le problème de la thématisation de la région frontalière lorsque l'on ne vient pas d'Alsace. À cette affirmation nous avançons l'argument suivant: celui de l'investissement. Nous sommes effectivement conscientes du travail que cela peut représenter, mais comme le précise Raasch (2002), l'enseignant a un rôle à jouer, celui de faire le lien explicite entre deux langues-cultures. C'est un devoir que de se renseigner et de chercher à se positionner dans un contexte comme celui-ci. Si l'enseignant n'impulse pas ce pas vers l'Autre, l'apprenant ne le fera pas de lui-même. De plus, nous tenons à préciser qu'à l'heure d'internet, il est très facile d'avoir accès à du matériel sur la région frontalière.

(5) Prise de conscience des enjeux didactiques

S2: In einer Gesellschaft, in der in Zukunft weiterhin Themen wie Vielfalt, Migration, etc, eine große Rolle spielen werden, erscheint es mir zudem wichtig mit den SuS „Grenzen“ zu überschreiten.

E9: Je pense que c'est une bonne chose. La réalisation est simple, car avec des exemples concrets, les élèves seront amenés à comprendre plus rapidement les enjeux que *ce soient des enjeux culturels, interculturels, lexicaux et professionnels.

E5: Pas tout aussi difficilement réalisable que je l'imaginai [...] alors qu'au départ je voyais cela comme une fiction.

Ces derniers extraits nous montrent l'impact positif de la sensibilisation sur les représentations des étudiants. D'avoir été eux-mêmes confrontés à la notion de frontière et à leurs propres croyances aura déclenché chez eux une prise de conscience plus fine des enjeux didactiques dont il est question. Un étudiant strasbourgeois fait ainsi le lien avec la notion de frontière au sens élargi, celui des frontières culturelles.

En outre, d'avoir été acteurs dans la recherche de solutions leur a permis de développer certaines stratégies d'enseignement et de réaliser l'aspect concret de cette didactique des langues transfrontalière. De transposer les savoirs théoriques proposés en début de semestre en savoir-faire, leur aura permis de savoir-être, de conscientiser leur rôle dans ce contexte particulier (cf. schéma décrivant le déroulement du semestre). Il ne s'agit pas de proposer un nouveau concept théorique, mais bien de chercher soi-même une transposition concrète de la théorie vers la pratique.

6. Discussion et perspectives

Cet article a pour objectif de démontrer pourquoi un dispositif de type *research-based-learning* peut, dans un contexte aussi particulier que celui d'une région frontalière, contribuer à déconstruire les représentations des futurs enseignants de la langue du voisin.

Ce réel moment d'apprentissage que constitue le dispositif aura permis une évolution majoritairement positive des représentations des étudiants, bien que certaines réticences à s'investir plus dans son rôle d'enseignant persistent. De plus, nous constatons que l'influence de l'identité régionale est bien présente et agit déjà sur les représentations des enseignants avant même que ceux-ci soient définitivement en poste. C'est pour cette raison qu'un projet de recherche comme celui-ci demande à être poursuivi (nous commencerons bientôt le troisième semestre de test consécutif).

Le fait de confronter les étudiants à leurs propres représentations ainsi qu'à celles de leur voisin, dans une logique d'effet-miroir, permet un travail réflexif (Perrenoud 2012) à valoriser dans la formation des enseignants.

Un de nos prochains objectifs est de donner la possibilité aux étudiants allemands de faire un retour aux étudiants français sur leurs didactisations et

inversement, afin que la coopération transfrontalière dans l'enseignement de la langue du voisin prenne effet dès la formation.

Toutefois, rien ne nous garantit une mise en place effective de ce modèle didactique une fois que les enseignants seront en poste. Les contraintes (temps, matériel,... etc.) souvent mentionnées dans les questionnaires constitueront un obstacle perpétuel. Cependant, nous restons convaincues qu'être confronté à ses propres représentations quant à sa pratique future est un moyen efficace de préparer les enseignants à ce qui les attend. C'est en les rendant curieux, mais aussi acteurs de leur propre construction de savoirs qu'ils pourront une fois en poste proposer un enseignement approprié au terrain et aux apprenants qu'ils auront face à eux.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J-C. (1994). Les représentations sociales aspects théoriques. In J-C. Abric (éd.), *Pratiques sociales et Représentations* (pp. 11-35). Paris: PUF.
- Arbaret-Schulz, C., Beyer, A., Piermay, J.-L., Reitel, B., Selimanovski, C, Sohn, C. & Zander, P. (2004). La frontière, un objet en mutation. *Espacestems.net*.
<http://www.espacestems.net/articles/la-frontiere-un-objet-spatial-en-mutation/>
- Amilhat-Szary, A-L & Fourny, M-C. (2006). *Après les frontières, avec la frontière. Nouvelles dynamiques transfrontalières en Europe*. La Tour d'Aigues: Ed. de l'Aube.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum International Publishing.
- Borg, S. (2009). Introducing Language Teacher Cognition. <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/borg/Introducing-language-teacher-cognition.pdf>
- Dobel, M. (2013). Les frontières dans les têtes. *Synergies Pays germanophones*, 6, 130-140.
- Donnan, H. & Wilson, T. (2001). *Borders: Frontiers of Identity, Nation and State*. New York: Berg.
- 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. *Les nouveaux cahiers d'allemand*, 33(2), 161-176.
- Gajo, L. (2005). Le discours sur le bilinguisme autour de la frontière linguistique en Suisse: Représentations de frontières et frontières de représentations. *Synergies France*, 4, 37-45.
- Geiger-Jaillet, A. (2001). *Nationale, regionale und sprachliche Grenzen. Das Saar-Lor-Lux-Modell*. Asgard Verlag.
- Guichon, N. (2011). Apprentissage des langues médiatisé par les technologies: contribution à l'épistémologie de la didactique des langues. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00806418/>
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research teaching nexus: the case of the Built Environment Disciplines. *Studies in Higher Education*, 29, 709-726.
- Healey, M. & Jenkins, Al. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/developingundergraduate_final.pdf

- Huber, L. (2009). Warum forschendes Lernen möglich und nötig ist. In L. Huber, J. Hellmer, F. Schneider (éds.), *Forschendes Lernen im Studium*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, (pp.9-35).
- Jaffe, A. (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française*, 3(38), 517-526.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF.
- Ladmiral, J-R. & Lipiansky, E. M. (1989). *La Communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Lüdi, G. (1994). Qu'est-ce qu'une frontière linguistique? *Babylonia*, 1, 6-17.
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langue et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 93-120. http://recherche-action.fr/labo-social/download/ra-appliquee/RA_Methodo_Macaire-D_cah4.pdf
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*. Paris: Didier.
- Moscovisi, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.
- Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- 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.
- 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. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/RaaschFR.pdf>
- Raasch, A. (2005). Grenzkompetenz – ein Weg nach Europa. Wissenschaften von der Sprache und Kontextwissenschaften im Gespräch. In R. Denk (éd.), *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*, (pp. 119-129). Herbolzheim: Centaurus.
- Raasch, A. (2008). Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachenpolitisches Handeln. *Synergies Pays germanophones*, 1, 21-40.
- Reitel, B. & Moine, A. (2005). Entre Rhin et Jura, des espaces transfrontaliers où émergent des dissymétries spatiales. *M@ppemonde*, 77 (1), 1-8. <http://mappemonde.mgm.fr/num5/articles/art05101.pdf>
- Windisch, U. (1992). *Les relations quotidiennes entre Romands et Suisses allemands: les cantons de Fribourg et du Valais*. Lausanne: Payot.
- Windisch, U. (2007). *Le modèle Suisse*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Xie, Y. (2008). *Trajectoires de Chinois et représentations de la France*. Paris: Logiques sociales / L'Harmattan.